Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp -227-245

LA METHODE SCIENTIFIQUE DE MARIA MONTESSORI ET LA PEDAGOGIE DE REGGIO EMILIA: ELEMENTS DE COMPARAISON

Emilie Dubois
Dép. des Sciences de l'éducation - Normandie Université
Laboratoire Cirnef, EA 7454
France

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'établir une mise en relation critériée (utilisation d'une grille proposée par Nancy Law, 2010) de deux pédagogies italiennes de la petite enfance : celle de Maria Montessori et celle de Reggio Emilia. Nous posons comme principe que la comparaison pédagogique est pertinente si elle est concrètement circonscrite et qu'elle devient ainsi un bon outil d'intelligibilité pour les acteurs de l'éducation. Si d'apparence les deux pédagogies se ressemblent, en détails, elles se distinguent entre autres par la posture attendue de l'éducateur.

MOTS CLÉS

Pédagogies – Montessori – Reggio Emilia – Comparaison critériée

ABSTRACT

The purpose of this text is to establish a criterion-based comparative reflection (use of the analyses grid proposed by Nancy Law, 2010) of two Italian early childhood educational approaches: the Montessori Method, and the Reggio Approach. We postulate that the pedagogical comparison is relevant if it is concretely circumscribed and that it can even become a good tool of intelligibility for the actors of education. Although both approaches appear to be similar, in detail, they are distinguishable, among other things, by the expected posture of the educator.

KEYWORDS

Teaching skills – Montessori – Reggio Emilia – Criterion-based comparison

Introduction

L'idée de comparer deux pédagogies ou même deux pédagogues est une tentation à laquelle le chercheur en éducation pourrait avoir envie de céder. Pourtant, d'un point de vue épistémologique, ce sont plutôt les systèmes éducatifs qui sont comparés les uns aux autres dans le cadre des grandes enquêtes internationales par exemple ou, très largement, dans la littérature éducative scientifique comparatiste. La pédagogie n'est pas toujours au cœur de ces comparaisons, elle est même « peut-être le plus important des sujets que les comparatistes ont eu tendance à ignorer » (Alexander, 2001, p. 509). Et pour cause, elle est complexe à saisir, difficile à objectiver, très dépendante des individus et des contextes ; donc elle en devient difficilement comparable, mesurable, palpable. Pourtant, comparer des pédagogies pourrait constituer un formidable outil à penser pour les professionnels qui seraient en mesure ainsi de mieux compartimenter les pédagogies, mieux les saisir et les différencier les unes des autres. Cela aiderait à sortir de la rémanence des pratiques pour s'inscrire mieux dans l'héritage de ces dernières (Bugnard, 2006). La comparaison serait donc utile pour prévenir des pratiques pédagogiques régies par des vulgates ou des doxas qui peuvent renforcer les inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013). Pour le chercheur, c'est aussi un défi intéressant à relever, un objet de recherche complexe dont il faut définir les contours. La pédagogie sera au cœur de cet article. Elle est entendue comme

> l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne […] C'est dans cette production spécifique du rapport théorie pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente et se renouvelle. (Houssaye, 1997, p. 90-91).

C'est pour cela que, les pédagogues à l'initiative de ces pédagogies et les contextes dans lesquels ils s'inscrivent, sont toujours présents en arrière-plan. La pédagogie est ainsi indissociable des acteurs, des facteurs et des contextes. L'objectif qui nous anime est de proposer une comparaison de deux pédagogies italiennes de la petite enfance, considérées comme innovantes : celle construite par Maria Montessori (1870-1952) et celle proposée par Loris Malaguzzi (1920-1994) dans la ville de Reggio Emilia. L'unité culturelle est ici facilitée et ancre les

dimensions comparatistes dans des réalités similaires (un même pays, une population homogène (les jeunes enfants), un terrain d'étude semblable (les écoles maternelles), même si les périodes historiques se chevauchent). L'histoire culturelle de la construction de ces écoles maternelles italiennes est partagée (Chalmel, 2005). Notre intention est de dévoiler, grâce à la comparaison, la complexité de ces deux pédagogies et leurs caractéristiques respectives qui ne pourraient être objectivées sans la comparaison. L'article se divise en trois grandes parties. Dans la première, nous proposons de questionner l'intérêt même de la comparaison pédagogique. Puis, nous tentons de présenter les critères épistémologiques de comparaison qui seront ici mobilisés avant de passer, dans la dernière partie, à la comparaison à proprement dite des deux pédagogies.

Pourquoi comparer deux pédagogies et comment ?

Avant tout, il est indispensable de présenter rapidement les pédagogies à l'étude et les pédagogues qui les ont portées. Même si cela n'est pas le cœur de l'article, ces connaissances constituent l'arrière-plan indispensable à sa compréhension[1].

Maria Montessori (1870-1952) est née à Chiaravalle en Italie. C'est après des études de médecine qu'elle se dirige vers l'éducation. Très influencée par les travaux d'Itard et de Séguin, elle ouvre en 1907 la première maison des enfants / *casa dei bambini*, dans les quartiers populaires de Rome, à San Lorenzo, dans laquelle elle développe sa méthode pédagogique scientifique appliquée aux enfants pauvres d'âge préscolaire de ce quartier. Montessori expérimente, écrit, publie, produit du matériel et acquiert très vite une renommée internationale. La *casa dei bambini* est son laboratoire pédagogique. Le succès est au rendez-vous. Montessori publie des ouvrages dans lesquels elle inscrit sa méthode, elle participe aux échanges du mouvement de l'Éducation nouvelle, puis elle fonde l'Association Montessori Internationale dont les objectifs sont la préservation, la propagation, la promotion des

1 Pour en savoir davantage, il est possible de se référer, par exemple, aux travaux suivants :

- Sur Maria Montessori : Poussin, C. (2017). *La pédagogie Montessori*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Sur Loris Malaguzzi : Dubois, É. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia - la cité d'or de Loris Malaguzzi*. Paris : L'Harmattan.

principes pédagogiques formulés par Montessori pour le développement de l'enfant. En France, on compte au minimum 169 écoles revendiquant une appellation Montessori en 2017 (Viaud, 2017), un nombre bien plus important encore d'enseignants se considérant comme d'inspiration Montessorienne dans l'école maternelle publique (Leroy & Lescouarch, 2019). Il y aurait également plus de 22000 écoles Montessori à travers le monde.

Pour résumer rapidement, la pédagogie Montessori fait la promotion de l'autonomie de l'enfant, de ses apprentissages via la manipulation d'un matériel pédagogique sensoriel qui permet à l'enfant de faire par lui-même.

Loris Malaguzzi (1920-1994) est né à Correggio en 1920. Il est instituteur de formation. C'est en 1963 que la commune de Reggio Emilia lui confie la coordination de sa première école maternelle municipale. De multiples ouvertures de structures se succèdent. Les crèches se joignent au mouvement en 1970. Malaguzzi n'a bien entendu pas agi seul, mais il a été pendant plus de 30 ans la figure de proue de ce mouvement pédagogique. Il meurt en 1994 après avoir reçu plusieurs prix d'éducation qui récompensent son œuvre et son investissement. Contrairement à Montessori, Malaguzzi ne donne pas son nom à la pédagogie qu'il pratique et c'est le nom de la commune de Reggio Emilia qui s'impose.

S'il fallait rapidement définir ce qu'est la pédagogie reggiane, nous proposerions : un réseau de 34 crèches et écoles maternelles municipales (auxquelles on ajoute d'autres structures conventionnées au sein de la ville), dans lesquelles s'exerce une pédagogie visant la pratique démocratique des enfants et la réalisation des 100 langages de l'enfant (C'est le nom de la théorie-phare de la pédagogie reggiane. Elle représente une métaphore qui désigne les multiples voies empruntées par l'enfant pour communiquer. L'adulte doit respecter ces voies de communication multiples, les encourager. L'idée est d'un côté de reconnaître la richesse en l'enfant et, d'un autre, de ne pas le brider dans une voie unique.).

Quelles typologies pédagogiques ?

Avant de nous lancer dans la comparaison à proprement dite de ces deux pédagogies italiennes, nous pensons qu'il est d'abord utile de

prendre un peu de hauteur pour réfléchir ces pédagogies dans de grands ensembles.

Plusieurs tentatives de modélisations ont eu lieu dans le passé facilitant le travail de comparaison. Bertrand (1979) comptabilise déjà pas moins de 80 modèles éducationnels pour nous aider à penser les pédagogies et les courants pédagogiques. Dans le cadre de cet article, nous retiendrons deux propositions de classifications pour servir notre propos : tout d'abord, en 1997, celle de Franc Morandi dans *Modèles et méthodes en pédagogie*. Il identifie quatre modèles pédagogiques : le modèle traditionnel, le modèle d'Éducation nouvelle et les pédagogies actives, le modèle de maîtrise, le modèle global et d'autonomisation. Ces modèles obéissent à un ordre chronologique :

> le modèle traditionnel comprend selon l'auteur la méthode dialectique, la didactique comme méthode universelle, la pédagogie frontale. Le modèle d'Éducation nouvelle comprend la méthode naturelle, la méthode globale, la méthode « scientifique » ; le modèle de maîtrise recouvre la pédagogie par objectifs, de maîtrise et différenciée ; le modèle global et d'autonomisation place au cœur des apprentissages le rapport à l'information (recherche documentaire, maîtrise de l'information, travail « informationnel »). (Morandi par Bru, 2015, p. 37).

C'est dans le modèle d'Éducation nouvelle et les pédagogies actives que, logiquement, nous situons la méthode scientifique de Maria Montessori. C'est plutôt dans le modèle global et d'autonomisation, par contre, que nous situons la pédagogie de Reggio Emilia. Ce n'est pas la mise en activité de l'élève qui détermine ici le modèle dans lequel s'inscrivent nos deux pédagogies, mais bien ce qu'il fait, dans quel but et comment il est accompagné dans son activité.

La seconde classification qui nous a semblé pertinente est celle de Louis Not, elle date également de 1979 dans *Les pédagogies de la connaissance*. Son intérêt réside dans la double interrogation proposée d'un côté sur la structuration du savoir et, d'un autre, sur l'acteur à l'origine du savoir. Louis Not distingue dans son modèle trois grandes catégories différenciant les pédagogies :

1) Les pédagogies favorisant l'hétérostructuration de la connaissance.

Dans celles-ci les enseignants transforment l'être, les savoirs sont structurés par plusieurs personnes […] Il y a, dans cette catégorie, primat de l'action d'un agent extérieur et primauté de l'objet de savoir.

2) Les pédagogies basées sur l'autostructuration.

Elles privilégient l'activité constructive de l'élève par lui-même, par l'observation ou l'invention, et les enseignants aident l'être à se (trans)former. Il y a là primat de l'action propre de l'élève, primauté du sujet.

3) L'interstructuration enfin correspond aux pédagogies dont l'enseignement intègre l'apprentissage. La connaissance est considérée comme le produit de l'activité de l'élève, l'acquérir c'est l'intégrer à sa personnalité. […] Le pédagogue agence des situations d'apprentissage pour aider l'élève à apprendre, le mettre en activité, en lui proposant des moyens pour réussir (Not, rappelé par Vellas, 2007, p. 4-5).

C'est dans l'autostructuration que se situe Maria Montessori, dans l'interstructuration que se trouve la pédagogie reggiane. La combinaison de ce double modèle nous paraît être un bon outil d'intelligibilité premier sur lequel la comparaison pourra prendre appui.

Deux pédagogies innovantes ?

Le point commun de nos deux pédagogies pourrait être caractérisé par le terme « innovation ». La méthode Montessori, tout comme la pédagogie reggiane, se distinguent de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014), rompent avec la forme scolaire et ses grandes caractéristiques rappelées par Guy Vincent (la domination de l'écrit, « la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire […] la soumission à des règles, à une discipline spécifique ») (2008, p. 49).

Toutes les deux renversent la relation éducative au profit d'une mise en relation de l'élève et du savoir. Mais qu'est-ce qu'une pédagogie innovante ? Quelle innovation est portée par les pédagogies ? Quelles sont les particularités des hommes et des femmes que l'histoire retient comme des figures innovantes ? Daniel Hameline rappelle que « faire l'histoire de l'éducation par les figures de ceux et celles qui l'ont pensée demeure une entreprise à risque » (Hameline, 1995, p. 153).

Houssaye reprend dans *Manifeste pour les pédagogues* (2002, p. 10-13) les quatre caractéristiques du pédagogue que nous pouvons rappeler pour situer notre ancrage théorique :

- des actions : le faire est source du dire en pédagogie ;

- des enracinements : un pédagogue est un être historique, situé dans son époque. La pédagogie revendique une époque, un lieu, un contexte ;
- des ruptures : double rupture : avec la pratique (le pédagogue ne se satisfait pas de la pratique), rupture avec la théorie (ils testent les théories, les re-théorisent, ils sont nomades et infidèles) ;
- et une certaine médiocrité (les pédagogues sont frustrés, ils veulent une amélioration mais le résultat est souvent décevant. L'échec est moteur pour continuer à se poser des questions).

Ainsi, les deux pédagogues ayant initié les pédagogies que nous soumettons à la comparaison s'inscrivent dans ces différentes dimensions. Ils nous font chacun une proposition pratique et en même temps une théorie de la situation éducative référée à cette pratique qui reprend les quatre caractéristiques définies par Houssaye.

Nous utilisons aussi Cros qui est, sans conteste, l'une des spécialistes de la question de l'innovation en éducation[2] dans le paysage scientifique français. Nous proposons de retenir, parmi l'ensemble de ses écrits, sa proposition de repérage des invariants de l'innovation. Ces invariants nous aident également à questionner l'innovation chez nos deux pédagogues :

1. Le premier invariant est la qualité de « *nouveau* ». L'étymologie est là pour attester qu'innover veut dire « introduire du nouveau dans de l'existant ». […] Autrement dit, le nouveau est relatif à celui qui le déclare.

2. Alors, certains disent qu'il est possible de cerner le nouveau par le *produit introduit*, deuxième invariant.

3. Troisième invariant, le *changement*. L'innovation semble incontestablement reposer sur du changement, mais c'est un changement intentionnel, volontaire et délibéré.

4. Quatrième invariant, la finalisation, les *valeurs* poursuivies à travers l'innovation. Nous sommes là au cœur de la définition. L'innovation se décline en fonction de valeurs, d'une idée de ce que le formateur désire produire chez le formé en termes de conduite, de

2 Parmi ses publications, au moins 13 titres sont consacrés à la question de l'innovation à l'école (voir : http://ludovia.org/2018/francoise-cros-paris/)

savoirs, de comportements, etc. Une innovation sans idéologie est comme de la chair sans squelette.

5. Cinquième invariant, le *processus* de cette action. En cela, l'innovation se distingue du projet. Elle est aventure, gestion des aléas, de l'incertitude, de la prise de risque, désordre. Les objectifs avoués initialement de l'innovation ne sont pas toujours ceux atteints. (Cros, 2013, p. 171-172).

Les invariants proposés par Cros sont utiles pour circonscrire l'innovation chez les pédagogues historiques. Ils nous permettent de justifier pourquoi nous considérons les pédagogies Montessori et Reggio Emilia comme innovantes, chaque invariant étant présent à des degrés plus ou moins forts.

Quels sont les fondements épistémologiques de la réflexion comparatiste de cet article ?

Les sources mobilisées

Lorsqu'on travaille en histoire des idées pédagogiques, ce qui est l'épistémologie dans laquelle notre réflexion s'inscrit, sur les grands pédagogues, les matériaux d'études sont les écrits des pédagogues. C'est un type de matériau très particulier. Meirieu écrit :

> ce ne sont pas, de toute évidence, des « discours scientifiques », mais, bien plutôt, des discours « littéraires », des textes qui font souvent appel à de l'émotion, qui diabolisent ce qu'ils nomment les « méthodes traditionnelles », des discours qui fonctionnent un peu sur le registre de l'épopée et qui tentent d'emporter l'adhésion du lecteur afin que, comme l'auteur, il finisse par trouver insupportable « l'injustice faite à l'enfance » et se lève avec lui pour la combattre. (2006a, p. 4).

Meirieu précise : « L'éducation est une activité consubstantiellement contradictoire » ; Pour les pédagogues historiques, « les contradictions sont fécondes dès lors qu'elles ouvrent un espace à l'invention, à la création, à l'élaboration de méthodes qui permettent d'avancer, et d'avancer sur deux pieds à la fois ». (2006b, p. 3).

Les pédagogues utilisent les contradictions pour toujours proposer, créer, inventer, innover et changer. Les contradictions sont au cœur de leurs écrits qui constituent une des sources principales de notre méthodologie.

Maulini lui écrit :

> Ce que l'on croise et qui se croise dans les discours pédagogiques, c'est bien deux logiques – la logique de renversement et la logique du perfectionnement – mais deux logiques qui sont deux moments du processus d'enseignement… c'est peut-être le signe que la pédagogie oscille toujours entre « courants et contre-courants » (Hameline, 1986). Mais c'est aussi l'occasion de repenser les extrêmes, en interrogeant l'école et ses transformations sur leur face invisible : la face du questionnement » (2004, p. 133-134).

Chalmel (2010) rappelle, quant à lui, l'intérêt de la recherche pédagogique en ce qu'elle dévoile une complexité nouvelle source d'enrichissement intellectuel et de renouvellement, grâce aux écrits des pédagogues et aux significations que le chercheur parvient à dévoiler.

Aux noyaux de sens mis en exergue à partir des lectures des écrits des pédagogues, dans l'analyse textuelle qui en est faite, nous complétons notre démarche méthodologique par de l'observation. Si les deux pédagogues à l'initiative des pédagogies comparées dans l'article ont œuvré au XXe siècle (Maria Montessori construit sa méthode scientifique au début du XXe siècle, Loris Malaguzzi la développe à partir des années 60), elles ont toutes les deux perduré et sont aujourd'hui d'actualité. Durant notre thèse de doctorat, nous avons pu, à plusieurs reprises, nous rendre à Reggio Emilia pour observer les pratiques pédagogiques des éducateurs reggians (en crèche, comme dans les écoles maternelles). Et depuis deux ans, nous observons régulièrement les pratiques pédagogiques des éducatrices d'une école Montessori d'une agglomération du nord-ouest de la France. C'est autant grâce à nos lectures, qu'à nos observations, que nous construisons les analyses que nous proposons aux lecteurs.

Les critères de la comparaison

Pour objectiver davantage encore la comparaison et la rendre plus opérationnelle, nous avons choisi de reprendre un article de Nancy Law de 2010, intitulé *Comparer des innovations pédagogiques*. D'une part, parce qu'il s'inspire largement des publications de Robin Alexander qui semble être le chercheur de référence sur la comparaison pédagogique. D'autre part, parce qu'il cible l'innovation pédagogique et cerne assez bien ses caractéristiques que nous pourrions appliquer à la pédagogie Montessori et à la pédagogie reggiane.

Dans cet article, Nancy Law retient trois niveaux de comparaison différents :

- la comparaison au niveau du système (la plus pratiquée) ;
- la comparaison au niveau de l'école ;
- la comparaison au niveau de la classe.

Elle précise :

> La comparaison au niveau du système se penche sur l'histoire, la politique, la législation, la gouvernance, le contrôle, les programmes d'étude, l'évaluation et l'inspection de chaque pays, dans la mesure où il s'agit d'éléments censés exercer, au niveau national, de puissantes pressions dans le sens de la similarité (Law, 2010, p. 299).

Ce sont les deux autres niveaux qui serviront principalement notre propos : la comparaison au niveau de l'école d'abord, de la classe ensuite. Pour respecter l'uniformité de la comparaison, nous ciblerons les écoles maternelles reggianes, les communautés enfantines montessoriennes pour la comparaison au niveau des écoles et de la classe.

Au niveau de l'école, Alexander identifie des caractéristiques portant sur 5 dimensions :

- les immeubles de l'école et l'organisation de l'espace ;
- l'organisation de l'emploi du temps (concentré ou dispersé ; souple ou rigide, durée des cours régulière ou irrégulière ; cours longs ou courts) ;
- l'organisation des personnes (tant pour les adultes, c'est-à-dire la structure du personnel et les rapports de pouvoir, que pour les enfants, c'est-à-dire la taille des cours et la façon dont les élèves sont organisés et regroupés) ;
- l'idée d'école qu'ont les enseignants (c'est-à-dire qu'ils considèrent comme étant les valeurs et les fonctions primaires de l'école) ; et
- les rapports avec l'extérieur (c'est-à-dire la façon dont les écoles voient et établissent des rapports avec les parents, les familles et les communautés, et la façon dont elles gèrent les demandes et les attentes. (Law, 2010, p. 299-300).

Au niveau de la classe, l'étude compare les pratiques pédagogiques en termes de :

- la structure et la forme du cours ;
- l'organisation de la salle de classe, des tâches et des activités ;

- la différenciation et l'évaluation des élèves ;
- les routines, les règles et les rituels ;
- l'organisation des interactions (y compris les interactions au niveau de la classe, du groupe ou des individus ; le mode d'interaction ; et l'instruction directe, la discussion ou la surveillance) ;
- l'emploi du temps et la gradation ; et
- le discours d'apprentissage (qui montre la façon dont l'apprentissage est construit ainsi que la nature du pouvoir et du contrôle exercés dans la salle de classe). (Law, 2010, p. 299-300).

Nous allons tenter de mobiliser ces deux derniers niveaux proposés par Law et repris d'Alexander, à savoir l'école et la classe, pour asseoir notre comparaison Montessori / Reggio Emilia.

La comparaison Montessori / Reggio Emilia.

Les critères de comparaison au niveau de l'école.

Si nous reprenons les critères de comparaison proposés par Law au niveau de l'école, de nombreux points saillants vont nous permettre de différencier les deux pédagogies :

Critères	Maria Montessori	Reggio Emilia
Les immeubles de l'école et l'organisation de l'espace	- Écoles Montessori (structures privées) ou classes Montessori dans des écoles privées. - Grands espaces qui permettent la circulation des enfants.	- Écoles maternelles municipales publiques construites en respectant les principes de Reggio Emilia pour la plupart d'entre elles. Donc, une réflexion poussée sur les fonctions pédagogiques de l'architecture scolaire a été menée. - Grands espaces qui permettent la circulation des enfants. - Écoles qui se structurent de manière similaire (le hall, la cuisine, l'atelier, les sections, la place centrale, la salle d'archives et de documentation, les extérieurs).
L'organisation de l'emploi du temps	- Cadre de l'emploi du temps structuré (par exemple le matin, 3h sans pause) mais, dans les plages horaires prévues, l'emploi du temps est souple et les enfants travaillent mais peuvent aussi se reposer, écouter de la musique, goûter, discuter…	- Emploi du temps flexible, souple, qui s'adapte aux envies des enfants, aux projets du moment. - Seule l'amplitude horaire journalière est fixée.

L'organisation des personnes	- Une directrice qui supervise l'ensemble de la structure, deux adultes (éducatrice et assistante) par section. - Environ 20 enfants par ambiance. - Classes multi-âges (0-3 ; 3-6 ; 6-9 ; 9-12). - Les enseignants travaillent avec le même groupe-classe pendant 3 ans.	- Pas de directeur mais un personnel nombreux et diversifié (un duo d'enseignants par section, un *atelierista* (artiste en résidence) dans l'école, un *pedagogista* (coordinateur de 4-5 structures, diplômé en sciences humaines et sociales), des enseignants de soutien (pour les enfants en situation de handicap), le reste du personnel…) - Classes : 25 enfants par section (2 adultes minimum, parfois 3 adultes ou plus en fonction des moments). - Classes d'enfants d'âges homogènes. - Le duo d'enseignants s'occupe du même groupe-classe pendant les 3 ans de sa présence dans la structure.
L'idée d'école qu'ont les enseignants	- Autonomie - Confiance - Apprentissage - Rythme	- Démocratie - Enfant-chercheur - Enfant-créateur
Les rapports avec l'extérieur	- Parents convaincus (écoles privées) donc connivence pédagogique.	- Coéducation (implication forte des parents dans le quotidien, dans les décisions éducatives). - Ville éduquante et participation citoyenne.

Que nous donne à voir ce premier niveau de comparaison ? Que pouvons-nous garder en tête pour comprendre les différences entre nos deux pédagogies à l'étude ? L'avant dernier critère (à savoir « l'idée d'école qu'ont les enseignants ») fait émerger des différences fondamentales qui dépassent la seule organisation scolaire. Ils laissent entrevoir des conceptions diversifiées du pour quoi éduque-t-on dans ces structures ? En effet, si pour Montessori, l'école doit contribuer à la visée d'autonomisation de l'enfant, en se basant sur la confiance en ses capacités pour apprendre, tout en respectant son rythme, pour Malaguzzi, il s'agit d'abord et avant tout d'éduquer à / par la démocratie les enfants. Pour cela, l'enfant doit investir une casquette de chercheur, de créateur de savoirs ; et les adultes l'accompagnent sur cette voie.

Aussi, Montessori écrit-elle :

> « L'enfant » est à la fois la cause et le guide de cette transformation. Notre objectif est de placer sa personnalité au centre, de la laisser « agir », de permettre, ou plutôt de faciliter un développement libre et harmonieux, conformément aux lois de sa propre vie. (Montessori, 1914/2016, p. 17)

Quant à la pédagogie de Reggio Emilia, voici ce qu'écrit Carla Rinaldi, proche de Malaguzzi : « On peut dire que Regggio Emilia est un mouvement social pour l'éducation et que ses écoles sont les nouvelles places publiques où s'exerce la démocratie[3] » (Rinaldi, 2006, p. 14). Malaguzzi complète : « Avec le recul, je constate qu'aujourd'hui encore, le rôle des enfants comme guides, comme incitants, comme protagonistes et coprotagonistes de l'expérience éducative, est resté une valeur à laquelle nous croyons » (Malaguzzi, 2004, p. 11).

Concernant la casquette de l'enfant-chercheur, Carla Rinaldi écrit :

> Nous ne faisons pas allusion à la recherche menée par des spécialistes extérieurs, mais à celle qui s'inscrit dans une pratique quotidienne, que tout un chacun peut mener – l'enfant chercheur, l'enseignant chercheur, le parent-chercheur. La recherche est une habitude de l'esprit, une attitude, que l'on peut développer ou négliger. La recherche répond à la curiosité et au doute. Elle construit de nouvelles connaissances, remplace la pensée critique, fait partie de la citoyenneté et de la démocratie. (Moss & Rinaldi, 2004, p. 3).

Les critères de comparaison au niveau de la classe.

Si maintenant, nous resserrons la focale à l'échelle de la classe, la comparaison s'affine encore :

Critères	Maria Montessori	Reggio Emilia
Structure et forme du cours	- Pas de leçon à proprement parler. - Les élèves sont en activité, seuls ou en petits groupes. Les activités se succèdent, au fil de l'usage du matériel qui est choisi par l'enfant. - Quelques moments collectifs peuvent être proposés. - Méthode pédagogique modélisée, explicitée, déposée par Montessori et enseignée (Association Montessori Internationale / American Montessori Society)	- Pas de leçon à proprement parler. - Les cours sont rythmés par la pédagogie de projets (individuels, collectifs ; à court, moyen, long termes) dans lesquels les enfants sont investis. - Pas de pédagogie arrêtée totalement (volonté de Malaguzzi de considérer sa pédagogie comme en perpétuel renouvellement, en évolution constante. Néanmoins, en parallèle, une organisation / association (*Reggio Children*) qui propose des expériences, des initiations à la découverte de la pédagogie de Reggio Emilia a vu le jour. Il y a aussi des *study groups* (par contre, ce ne sont pas vraiment des formations certifiantes ou qualifiantes (proposées *Reggio Children*).
Organisation de la salle de	- La salle de classe est très standardisée, soignée et	- Environnement de qualité, non standardisé, envahi par la nature

3 Traduction libre de l'auteur.

classe, des tâches et des activités	organisée par domaines d'apprentissage (vie quotidienne, géographie, langage, histoire, mathématique, sensoriel, science, art, musique…) - Matériel labélisé qui permet de travailler les différents domaines par la manipulation sensorielle. - L'enfant choisit l'activité qu'il a envie de réaliser.	(environnement qui se propose de communiquer, accueillir, respecter ou encore éduquer[4]). - Matériel essentiellement fabriqué par les enfants, les enseignants. - Les enfants décident des activités, sont encouragés par les adultes qui sèment même des provocations[5].
La différenciation et l'évaluation des élèves	- L'éducatrice présente une première fois le matériel à l'enfant, puis prend note de cette présentation. Ensuite, elle le regarde faire, renseigne sur un fichier de suivi par domaine les progressions et les acquisitions de l'élève. - pas de contrôle sommatif (le statut de l'erreur est repensé, l'erreur n'est pas sanctionnée par l'adulte. Elle se présente à l'enfant de fait via la manipulation du matériel).	- Pratique de la documentation (analyse de pratique hebdomadaire, journaux de classe, exposition dans l'école, dans la ville). - Pas de contrôle sommatif.
Les routines, les règles et les rituels ;	- Règles de fonctionnement des ambiances régulièrement rappelées à la connaissance des enfants. - Mise au travail progressive, en fonction des décisions des enfants.	- C'est la démarche de projets qui rythme les journées au choix des enfants.
L'organisation des interactions	- Les enfants travaillent de manière autonome, seuls ou en petits groupes si l'activité le permet. - L'éducatrice est très en retrait, elle est la médiatrice de l'enfant et du matériel. Elle a un rôle d'initiation progressive des enfants à l'usage de tous les objets de	- Les enfants travaillent beaucoup en groupe (les projets individuels sont plus rares) ; - L'adulte pose des questions, aide les enfants à chercher, à trouver des réponses à leurs questions. Ensemble, ils formulent des hypothèses et continuent de chercher.

4 Pour en savoir plus, se référer à l'article : DUBOIS, É. (2019). L'ambiance : ce qu'en dit la pédagogie de Reggio Emilia, *Les métiers de la petite enfance*, 15-17.

5 « Provocation » est un terme qui est apparu tardivement dans la pédagogie de Reggio Emilia puisque, à notre connaissance, Malaguzzi ne l'employait pas. Il renvoie tout de même à l'idée que Malaguzzi défendait déjà d'un adulte éducateur en mesure de repérer les moments du quotidien qui pourraient par la médiation et l'étayage de l'adulte être sources d'apprentissages.

	l'environnement. À la suite de l'initiation, c'est une posture d'observation et non d'intervention qu'elle adopte lors de la réalisation de la tâche par l'enfant.	Son rôle est de tenter de parvenir à une posture équilibrée entre écoute, attention et engagement.
L'emploi du temps et la gradation	- Au choix de l'enfant. - Curriculum pensé par le matériel qui permet le travail de plusieurs niveaux systématiquement. La gradation prévue par le matériel.	- Au choix de l'enfant. - Curriculum qui n'a pas de domaine repéré et séparé : curriculum émergent (qui se construit au fur et à mesure des découvertes des enfants, encadrées par les adultes).
Le discours d'apprentissage	- Constructivisme ; - Répétition de l'exercice. - Pédagogie basée sur l'autostructuration du savoir (en référence au modèle de Vellas, 2007)	- Socio-constructivisme. - Re-cognition grâce à la médiation de l'adulte. - Pédaggoie basée sur l'hétérostructuration du savoir (en référence au modèle de Vellas, 2007)

À retenir, peut-être, tout particulièrement de ce second niveau de comparaison, le critère « l'organisation des interactions » et ce qu'il nous donne à voir de la place de l'adulte dans la situation d'éducation. Dans la méthode Montessori, c'est le matériel qui remplace l'éducatrice. Alors qu'à Reggio Emilia, les adultes, par leurs présences, leurs étayages, leurs questionnements, accompagnent l'enfant dans sa volonté de chercher, de créer. Ainsi, les interactions sont très différentes dans les deux approches. Montessori écrit :

> Ici le matériel n'est pas une aide pour faire comprendre ou pour démontrer ce qu'explique le maître ; non, le matériel est véritablement une substitution au maître enseignant ; et il enseigne d'une manière individuelle et intime ; tandis que la parole du maître s'enfuit, le matériel reste présent ; si la parole du maître donne la description ou l'indication d'une chose, le matériel représente cette chose comme un fait réel. (Montessori, 1936/2007 p. 25).

Carla Rinaldi, proche de Malaguzzi, écrit quant à elle :

> Nous avons besoin d'un enseignant qui soit parfois le metteur en scène, parfois le régisseur, parfois le décorateur, parfois le rideau et la toile de fond et parfois le souffleur. Un enseignant qui soit à la fois charmant et sombre, qui soit l'éclairagiste qui brosse le décor et qui devienne même le public. (Rinaldi, 2006, p. 73).

Conclusion

Pour conclure, si, au premier abord, nos deux pédagogies, parce qu'elles concernent toutes les deux les enfants de 3 à 6 ans, parce qu'elles sont toutes les deux italiennes et parce qu'elles rompent, nous l'avons vu, avec la traditionnelle forme scolaire, peuvent présenter des similitudes, elles affichent pourtant, chacune, des spécificités que seule la comparaison ainsi structurée donne à voir. Elle nous semble rendre intelligible la compréhension des deux approches et permet de dépasser le problème de comparaison des figures exposé plus tôt et formulé par Hameline (1995). En effet, il s'agit bien ici de rendre visibles des pratiques pédagogiques structurées dans des établissements. Alors ces pratiques sont effectivement fondées sur des valeurs engagées que portaient sur la scène les deux pédagogues à l'origine des approches, elles s'inscrivent toutes les deux dans des contextes bien singuliers même si assez proches, mais elles répondent bien toutes deux aux contraintes des réalités scolaires. Les critères définis par Law permettent une articulation originale de ces deux innovations pédagogiques que nous avons souhaité proposé dans cet article.

Si nous reprenons notre idée première qui était de permettre à un professionnel de l'éducation de différencier ces deux approches, nous pensons qu'il pourrait retenir l'idée suivante : dans les deux approches, l'enfant a une image très positive et est perçu comme intelligent, actif, constructeur de ses apprentissages. Il est en mesure d'aborder des savoirs complexes, s'il y est bien préparé, bien guidé et soutenu ; si l'environnement qui est préparé pour lui est encourageant. Néanmoins, si les nombreux adultes présents en sein des structures l'accompagnent sur cette voix, leurs postures éducatives se différencient. Dans la pédagogie Montessori, l'adulte est un médiateur entre l'enfant et le matériel, il est le trait d'union entre les deux. Il s'assure du calme nécessaire à la concentration et à l'ambiance de travail. Il encourage l'enfant et essaye de le rassurer, de lui prouver sa confiance. Montessori écrit :

> L'adulte doit aider l'enfant à agir et à s'exprimer, mais sans jamais agir à sa place à moins que cela ne soit absolument nécessaire. Chaque fois qu'un adulte aide un enfant alors que c'est inutile, il entrave son développement et risque même –conséquence grave d'une erreur apparemment légère et

> insignifiante – de l'interrompre ou de la faire dévier quelque peu (1914/2016, p. 15).

Dans la pédagogie reggiane, par contre, l'adulte est plus présent dans l'activité de l'enfant, il pose des questions pour faire émerger les idées, les hypothèses, les théories. Ensuite, tout cela est rediscuté de manière collective et on voit ensemble comment on pourrait faire évoluer la pensée. Les adultes aident les enfants à visiter l'activité, l'enrichir, la revisiter ; ils vont jusqu'à provoquer l'envie chez l'enfant de créer. Cette différence fondamentale entre la méthode pédagogique de Maria Montessori et la pédagogie de Reggio Emilia laisse entrevoir à quel point la comparaison permet de dépasser les apparentes ressemblances et démontre combien les pédagogies innovantes sont singulières.

Références bibliographiques

ALEXANDER, R. (2001). Border Crossings : Towards a Comparative Pedagogy. *Comparative Education*, 4, Vol. 37, 507-523.

BAUTIER, É., & RAYOU, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

BERTRAND, Y. (1979). *Les modèles éducationnels*. Université de Montréal : Service pédagogique.

BRU, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.

BUGNARD, P.-Ph. (2006). *Le temps des espaces pédagogiques – de la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

CHALMEL, L. (2005). *La petite école dans l'école : origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Berne : Peter Lang.

CHALMEL, L. (2010). Pour une « éthique du pédagogique ». *Le Télémaque*, 38(2), 143-156.

CROS, F. (2013). L'innovation en formation. In Jorro, A. (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 169-175). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

HAMELINE, D. (1995). Pestalozzi et l'invention de la grandeur pédagogique. *Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation*, 152-177.

HOUSSAYE, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.

HOUSSAYE, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie.* Suivi de *Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Paris : Éditions Fabert.

HOUSSAYE, J. (2002). Pédagogie : justice pour une cause perdue ?. In Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., & Fabre, M. (Eds.) *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 7-47). Paris : ESF.

LAW, N. (2010). Comparer des innovations pédagogiques. In Bray, M. (ed.), *Recherche comparative en éducation* (pp. 293-314). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

LEROY, G., & LESCOUARCH, L. (2019). De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. *Spécificités*, 12(1), 31-55.

MALAGUZZI, L. (2004). Avancer sur des fils de soie. *Enfants d'Europe*, 6, 10-15.

MAULINI, O. (2004) Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. *Transformer l'école*, 127-146.

MEIRIEU, P. (2006a). Sciences de l'éducation et pédagogie. Disponible en ligne sur : https://www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf - consulté le17/12/2019;

MEIRIEU, P. (2006b). Eléments d'épistémologie de la pédagogie. Texte de synthèse. Disponible en ligne sur : https://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm - consulté le 17/12/2019.

MONTESSORI, M. (2007/1936). *Les étapes de l'éducation*. Paris : Desclée de Brouwer.

MONTESSORI, M. (2016/1914). *Le manuel pratique de la méthode Montessori*. Paris : Desclée de Brouwer.

MOSS, P., & RINALDI, C. (2004). Qu'est-ce que Reggio ? *Enfants d'Europe*, 6, 2-3.

RINALDI, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New-York : Routledge.

VELLAS, E. (2007). Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi. *Educateur*, 8, 1 9. Disponible en ligne sur : https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf - Consulté le 17/12/2019.

VIAUD, M.-L. (2017). Les écoles Montessori dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 51-62.

VINCENT, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.