

Université de Montréal

Analyse de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori dans deux écoles du primaire
en Haïti

Par

Ra-Stale M. Garçon

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Mars 2021

© Ra-Stale M. Garçon, 2021

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé(e)

Analyse de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori dans deux écoles du primaire
en Haïti

Présenté par
Ra-Stale M. Garçon

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Mélanie Paré

Président-rapporteur

Nathalie Trépanier

Directeur de recherche

Garine Papazian-Zohrabian

Membre du jury

Résumé

En Haïti, le système éducatif est en pleine réforme. En privilégiant l'Approche par Compétences (APC), les nouvelles politiques amènent les responsables des écoles et les enseignants à utiliser des méthodes pédagogiques actives. Les efforts sont réalisés dans ce sens en particulier par des établissements privés. Toutefois, les méthodes pédagogiques qui permettent l'application de l'APC dans les écoles primaires en Haïti restent méconnues ou mal connues. Cette étude évalue la mise en œuvre de la pédagogie Montessori telle qu'utilisée par les enseignants au niveau du primaire.

À travers la littérature nous avons pu dégager cinq principes que sont la liberté, le respect du rythme, la motivation intrinsèque, la manipulation et l'apprentissage coopératif ainsi que les pratiques pédagogiques. Nous avons élaboré deux questionnaires pour des entretiens semi-structurés et des grilles d'observation qui nous ont permis d'évaluer la compréhension des principes, leur mise en œuvre.

Les résultats ont permis d'avancer que la plupart des pratiques des enseignants sont conformes à ce qui a été retenu dans le cadre théorique. Les pratiques et les modifications apportées dépendent de la compréhension du principe par l'enseignant, de l'emploi du temps et du contexte environnemental.

Mots clés : pédagogie Montessori, mise en œuvre, pratiques enseignantes, Haïti, école primaire

Abstract

The education system in Haiti is currently undergoing major reforms. The new policies favor the implementation of the Competency Based Approach, encouraging school leaders and teachers to use more proactive teaching methods. Efforts are already being made by some schools, private ones for the most part. However, those methods still remain fairly or poorly known by the teaching staff. This study aims to assess the implementation of Montessori pedagogy currently used by teachers at the primary level.

Through the literature we were able to identify five principles that are freedom, respect for rhythm, intrinsic motivation, manipulation and cooperative learning and teaching practices. We developed two questionnaires for semi-structured interviews and observation grids that allowed us to assess the understanding of the principles and their implementation.

The results suggested that most of the teachers' practices are in compliance with the principle of Montessori approaches. Adjustments were made to consider the teacher's understanding of the principle, the school schedule and environmental context.

Keywords: Montessori pedagogy, implementation, teaching practices, primary school, elementary school, Haiti

Table des matières

RÉSUMÉ.....	1
ABSTRACT.....	2
TABLE DES MATIÈRES.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES FIGURES.....	8
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	9
REMERCIEMENTS.....	10
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	12
1.1 Structure du système scolaire éducatif haïtien.....	12
1.2 Les réformes et les politiques éducatives en Haïti.....	14
1.2.1 La réforme Bernard.....	15
1.2.2 Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF).....	16
1.2.3 Le Plan décennal d'Éducation et de Formation 2020-2030.....	16
1.3 La qualité de l'éducation en Haïti.....	18
1.3.1 La formation des enseignants.....	19
1.3.2 Le matériel didactique et le programme.....	20
1.3.3 Les méthodes pédagogiques.....	21
1.4 La pédagogie Montessori.....	22
1.4.1 L'approche par compétences.....	22
1.4.2 L'éventuel apport de la pédagogie Montessori.....	23
1.4.3 La pédagogie Montessori en Haïti.....	27
1.5 La pédagogie Montessori dans la littérature scientifique.....	28
1.6 Synthèse et question de recherche.....	32
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	34
2.1 Méthode ou pédagogie.....	34
2.2 Les origines de la pédagogie Montessori.....	35
2.3 La pédagogie Montessori et ses principes.....	37

2.3.1 La liberté/autonomie	38
2.3.2 Le respect du rythme	44
2.3.3 La motivation intrinsèque.....	48
2.3.4 La manipulation	52
2.3.5 L'apprentissage coopératif	55
2.4 Les pratiques liées à la pédagogie Montessori.....	58
2.4.1 L'enseignant dans son rôle de guide.....	59
2.4.2 L'élève dans son rôle d'apprenant actif.....	62
2.4.3 Les matières scolaires	63
2.4.4 La présentation des leçons	64
2.4.5 Les équipements et les locaux	65
2.4.6 Les autres élèves.....	66
2.4.7 L'emploi du temps	67
2.4.8 Le matériel Montessori.....	68
2.5 Les études sur la mise en œuvre.....	70
2.6 La pédagogie Montessori à la lumière de l'approche écologique.....	73
2.6.1 L'approche écologique.....	74
2.6.2 Le rapport entre l'approche écologique et la pédagogie Montessori	77
2.6.2.1- La relation d'enseignement	77
2.6.2.2- La relation didactique	78
2.6.2.3- La relation d'apprentissage.....	79
2.6.2.4- L'environnement.....	80
2.6.2.5- L'aspect méthodologique des pratiques enseignantes	80
2.7 Synthèse, questions spécifiques et objectifs de recherche	81
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	85
3.1 Nature de la recherche.....	85
3.2 L'étude de cas	86
3.3 Échantillonnage.....	87
3.3.1 Le choix des écoles et des enseignants.....	88
3.3.2 Portrait des écoles et des enseignants	88
3.3.2.1 Monde des enfants et Béatrice.....	89
3.3.2.1 La Ruche et Paula	90
3.4 Instruments de collecte.....	90

3.4.1 L'entretien semi-structuré.....	94
3.4.2 L'observation	95
3.4.3 Le journal de bord.....	96
3.5 Considérations éthiques.....	97
3.6 Plan d'analyse des données.....	97
3.6.1. Le codage	98
3.6.2 Démarche de collecte des données	98
CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	99
4.1 Caractéristiques des classes	99
4.1.1 Caractéristiques des élèves.....	99
4.1.2 Ressources humaines.....	100
4.1.3 Ressources matérielles	100
4.1.4 Aménagement	101
4.1.4.1 La classe de Béatrice	101
4.1.4.2 La classe de Paula.....	102
4.1.5 Emploi du temps et programme	103
4.1.5.1 La classe de Paula.....	103
4.1.5.2 La classe de Béatrice	104
4.2 Montessori dans les classes de Béatrice et de Paula.....	105
4.2.1 Liberté	105
4.2.1.1 Une liberté limitée	105
4.2.1.2 La liberté en pratique.....	106
4.2.1.3 Éléments facilitateurs et obstacles	113
4.2.2 Respect du rythme.....	118
4.2.2.1 Les conceptions du respect du rythme	118
4.2.2.2 Le respect du rythme mis en œuvre	119
4.2.2.3 Éléments facilitateurs et obstacles	123
4.2.3 Motivation	125
4.2.3.1. Conceptions de la motivation	125
4.2.3.2 La motivation mise en œuvre	126
4.2.3.3 Les éléments facilitateurs et difficultés	131
4.2.4 Manipulation.....	137

4.2.4.1 La conception du principe de la manipulation.....	137
4.2.4.2 La mise en œuvre de la manipulation.....	137
4.2.4.3 les éléments facilitateurs et difficultés.....	139
4.2.5 Apprentissage coopératif.....	141
4.2.5.1 Conceptions de l'apprentissage coopératif.....	141
4.2.5.2 Mise en œuvre de l'apprentissage coopératif.....	142
4.2.5.3 Éléments facilitateurs et difficultés.....	145
4.3 La pédagogie Montessori.....	147
4.3.1 Une définition.....	148
4.3.2 Rôle de l'enseignant et de l'élève.....	148
4.3.3 Avantages.....	149
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	153
5.1 Pratiques communes et différences.....	153
5.2 L'appropriation des principes et leur mise en pratique.....	160
5.3 Autres facteurs impactant sur la mise en œuvre de la pédagogie.....	162
5.4 Conclusion, limites et perspectives.....	165
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	170
ANNEXES.....	186
ANNEXE 1 : PHOTOS DE LA CLASSE DE BEATRICE.....	187
ANNEXE 2 : PHOTOS DE LA CLASSE DE PAULA.....	189
ANNEXE 3 : CANEVAS D'ENTRETIEN GÉNÉRAL.....	191
ANNEXE 4 : CANEVAS D'ENTRETIEN SPÉCIFIQUE.....	195
ANNEXE 5 : GRILLE D'OBSERVATION.....	197
ANNEXE 6 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	201
ANNEXE 7 : GRILLE DE CODAGE.....	205

Liste des tableaux

Tableau 1. –	Système éducatif haïtien	14
Tableau 2. –	Parallèle entre l’approche par compétences et la pédagogie Montessori 26	
Tableau 3. –	Catégorisation des pratiques liées à l’autonomie	43
Tableau 4. –	Dispositifs de différenciation pédagogique (Caron,2003)	47
Tableau 5. –	Les pratiques liées à la motivation	52
Tableau 6. –	Synthèse des éléments clés du cadre théorique	82
Tableau 7. –	Critères d’inclusion et d’exclusion des écoles et des enseignants	88
Tableau 8. –	Tableau méthodologique : Instruments de collecte : Entretien et observation. 92	
Tableau 9. –	Synthèse des pratiques liées au principe de liberté ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.	117
Tableau 10. –	Synthèse des pratiques liées au respect du rythme ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.	125
Tableau 11. –	Synthèse des pratiques liées à la motivation ainsi que les éléments faciliteurs et les difficultés rencontrées.	136
Tableau 12. –	Synthèse des pratiques liées à manipulation ainsi que les éléments faciliteurs et les difficultés rencontrées	141
Tableau 13. –	Synthèse des pratiques liées à l’apprentissage coopératif ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.	147
Tableau 14. –	Tableau comparatif des pratiques essentielles de la pédagogie Montessori 151	

Liste des figures

Figure 1 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner.....	74
Figure 2: Modèle systémique de la situation pédagogique.....	76
Figure 3 : Séquence de démarche de collecte	98

Liste des sigles et abréviations

A.F : Année fondamentale

AIR : American Institutes for Research

AMI : American Montessori International

AMS : American Montessori Society

APC : Approches par Compétences

CEFEF : Centre de Formation pour l'École Fondamentale

EFACAP : École Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique

ENI : École Normale d'Instituteur

FONDEV : Fonds haïtien-allemand pour le Développement Rural

IHFOSED : Institution haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation

IPN : Institut Pédagogique Nationale

MENFP : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

MENJS : Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports

PDEF : Plan décennal d'Éducation et de Formation

PNEF : Plan national d'Éducation et de Formation

UNESCO : Organisation des Nation Unies pour l'éducation, la science et la culture

Remerciements

Aussi déterminée que j'aie pu l'être, je ne saurais arriver au terme de ce travail sans vous. Ainsi je tiens à remercier d'abord ma directrice Nathalie Trépanier pour sa rigueur, sa disponibilité et ses encouragements. Merci à Annie Malo pour les lectures et conseils tout au long de ce travail. Merci aux membres du Jury d'avoir accepté de lire mon travail.

Un MERCI spécial à mes parents Marie Solange Sylvain et Méhu Milius Garçon car sans leur soutien inconditionnel et à tous les niveaux, cette réalisation serait peut-être encore à venir. Mes remerciements vont aussi à ma sœur Roumelle Ange-Méhu M. Garçon pour les moments d'écoute et de rire, à mon frère Guinel M. Garçon sans qui l'adaptation aurait été plus difficile loin de la famille et ma belle-sœur Rimenia Jamaira Pereira Silva pour son empathie.

Je ne saurai oublier mes amies Foujita et Pascale pour leur soutien, compréhension et encouragements, Lovely, Natacha pour les bons moments qui m'ont permis de décrocher. À mes collègues de l'Université de Montréal Ferdous, Émilie et Walph grâce à qui je ne me suis pas sentie toute seule dans cette traversée. Merci pour le soutien moral et vos conseils. Des remerciements vont aussi à mes collaboratrices Guerty Aimé et Isabelle Nicolazzi pour leurs encouragements constants.

Pour finir, je tiens à exprimer un remerciement spécial aux écoles qui m'ont ouvert leurs portes et aux enseignantes qui ont accepté de participer à ce processus.

Introduction

En Haïti, la question de l'amélioration de l'éducation se fait urgente. Les faibles taux de réussite autour de 70% au primaire et entre 30 et 50% au secondaire sont des indicateurs probants (ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle [MENFP], 2011, 2018b). Ces dernières années, l'adoption de l'approche par compétences (APC) a été au centre des réformes en éducation. Toutefois, en Haïti, la mise en œuvre de ce paradigme comporte de nombreux défis, dont le manque de formation des enseignants et l'insuffisance de matériel, alors que ces éléments constituent des dimensions importantes pour sa mise en place. D'un autre côté, la pédagogie Montessori présente de nombreuses concordances avec l'APC qui semble apporter des solutions à d'autres problèmes auxquels se heurte le système. Ainsi, son exploration s'impose. C'est pourquoi l'objet de notre recherche porte sur les pratiques des enseignants dans les écoles Montessori, en nous limitant aux deux premiers cycles du fondamental.

Les deux premiers chapitres de notre recherche présentent les éléments-clés qui constituent la problématique de notre recherche dans le contexte éducatif d'Haïti ainsi que le cadre théorique sur lequel elle prend appui. Le troisième chapitre explique la méthodologie de recherche privilégiée. Le quatrième chapitre présente les résultats qui seront ensuite mis en valeur par rapport aux écrits sur le sujet dans le cinquième et dernier chapitre.

Chapitre I : Problématique

Dans ce premier chapitre, la problématique se subdivise en 5 sous-sections. Nous exposons dans la première partie les réformes éducatives en vigueur en Haïti, car elles orientent les pédagogies, méthodes et pratiques des écoles et des enseignants¹. Puis, nous dressons un portrait de la qualité du système éducatif haïtien. Cette deuxième partie sert notamment à souligner ce qui pose problème dans le cadre de la mise en place de cette réforme. À tout problème existent un ou des moyens envisageables pour sa résolution. Dans notre cas, nous nous référons à la pédagogie Montessori. Ainsi, nous proposons, dans une troisième partie, un parallèle entre l'APC et la pédagogie Montessori, et son implémentation comme éventuelle solution pour opérationnaliser la réforme dans les classes du primaire. Dans la quatrième partie, nous passons en revue la littérature scientifique existante sur la pédagogie Montessori afin de faire ressortir la pertinence scientifique de notre recherche. La cinquième et dernière partie se veut une synthèse de ce premier chapitre. Ce tout cohérent nous permet de poser notre question générale.

1.1 Structure du système scolaire éducatif haïtien

Avant d'aborder les différents points énoncés, nous présentons ici la structure du système éducatif scolaire haïtien. Cette section a pour objectif de permettre aux lecteurs de mieux comprendre certains éléments présents dans la problématique.

Le système éducatif scolaire haïtien est composé du préscolaire, de l'école fondamentale et du secondaire. Le préscolaire comprend trois années (MENFP, 2007, 2018a). L'école fondamentale est divisée en trois cycles (Bruffaerts-Thomas et Cantave, 2016 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle [MENFP], 1989, 2007, 2018a). Le premier cycle va de la 1^{re} année à la 4^e année fondamentale. Les classes de 5^e et 6^e années constituent le deuxième cycle. Les élèves de 4^e année passent,

¹ Le générique masculin est utilisé dans ce texte uniquement dans le but d'en alléger la forme et d'en faciliter la lecture

au 3^e trimestre, des examens préparés par le MENFP qui leur donnent accès à la classe supérieure. L'examen officiel de fin d'études primaires que les élèves passaient à la fin de la 6^e année a été éliminé en 2014 et substitué par l'examen de 4^e année (MENFP, 2020). Ces deux cycles constituent l'ancien primaire. Le troisième cycle comprend les classes de 7^e, 8^e et de 9^e années. À la fin de ce cycle, les élèves passent les examens du brevet organisé par le MENFP et qui leur donne droit à un certificat de fin d'études fondamentales. Le secondaire est de 4 ans (MENFP, 2007, 2018a). Il comprend le secondaire I, le secondaire II qui sont des classes avec des tronc communs, puis le secondaire III et le secondaire IV où l'élève choisit une filière. Au secondaire III, les élèves subissent un examen anticipé officiel qui porte sur certaines matières selon la filière (MENFP, 2020). La dernière année, ils passent les examens du baccalauréat² et obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires (MENFP, 2020).

² S'inspirant du système français, l'obtention du baccalauréat haïtien marque la fin des études secondaires et non la fin du premier cycle universitaire canadien qui est dénommé licence en Haïti.

Tableau 1. – Système éducatif haïtien

Enseignement préscolaire : 3 à 5 ans	Enseignement fondamental	Secondaire : 14 à 18 ans
1 ^{re} année préscolaire	Cycle 1 : 6 à 8 ans	Secondaire I
2 ^e année préscolaire	1 ^{re} année fondamentale	Secondaire II
3 ^e année préscolaire	2 ^e année fondamentale	Secondaire III
	3 ^e année fondamentale	Secondaire IV
	4 ^e année fondamentale	
	Cycle 2 : 9 à 11 ans	
	5 ^e année fondamentale	
	6 ^e année fondamentale	
	Cycle 3 : 12 à 14 ans	
	7 ^e année fondamentale	
	8 ^e année fondamentale	
	9 ^e année fondamentale	

1.2 Les réformes et les politiques éducatives en Haïti

Au temps de la colonie, Haïti n'avait pas de système éducatif en tant que tel. Il a fallu attendre 1801, sous le gouvernement de Toussaint Louverture (Pierre, 2014). En 1804, après la proclamation de l'indépendance, dans chaque département, l'enseignement était règlementé par celui qui gouvernait (Pierre, 2014). Et ce n'est qu'en 1844 qu'a vu le jour le premier organe qui gérait l'éducation pour le pays en entier. À la suite de cette réunification, le système éducatif a connu plusieurs réformes dont la réforme Bellegarde (1920) sous l'occupation américaine, la réforme Dartigue (1940) et la réforme Bernard

(1982) qui est encore en vigueur. Depuis, plusieurs plans qui définissent les orientations en matière d'éducation ont vu le jour, notamment le Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF, 1993) et les Plans décennaux d'Éducation et de Formation dont le dernier date de 2020. La réforme Bernard et les deux plans constituent l'objet des sous-sections de cette partie. Nous ne prétendons pas présenter de manière élaborée chacun d'eux, mais plutôt exposer leurs principales dispositions.

1.2.1 La réforme Bernard

La réforme Bernard fut la première à accorder une grande importance à la qualité de l'éducation. Officiellement lancée en 1979, elle a fait l'objet d'un moratoire avant d'être relancée en 1982. Dans ses grandes lignes, cette réforme propose une réorganisation du fondamental dans sa forme actuelle. Le fondamental en trois cycles et le secondaire comme présenté au début. (Bruffaerts-Thomas et Cantave, 2016 ; MENFP, 1989,2020). Ainsi, l'école fondamentale s'installe sur trois cycles. La réforme de 1982 recommande le créole à la fois comme langue d'enseignement et comme langue d'apprentissage au premier cycle (MENFP, 2020). Cette décision résulte d'un souci d'équité dans la mesure où la majorité de la population est créolophone, soit 90 % (Bentolila et Gani, 1981), et que les enseignants eux-mêmes présentent des lacunes en français. La formation initiale de ces derniers constitue aussi une priorité de la réforme. Ainsi, en 1989, les écoles normales d'instituteurs (ENI) disposent d'un nouveau programme de formation (MENFP, 2007, 2018b). Le programme de formation initiale s'étale sur une durée de trois ans (MENFP, 2007, 2018b). En plus des matières de base, il inclut l'éducation physique et sportive, l'éducation esthétique et artistique et l'initiation aux technologies et aux activités artistiques. L'organisation des stages et les écoles d'applications sont aussi révisées. Des Centres de formation pour l'école fondamentale (CEFEF) pour la formation initiale et des Écoles fondamentales d'application-Centre d'appui pédagogique (EFACAP) pour assurer la formation continue des enseignants sont aussi créés (The American institutes for research [AIR], 2007). Au plan pédagogique, on assiste au passage de la pédagogie traditionnelle (mémorisation, par cœur) à la pédagogie par objectifs.

Nous constatons que les recommandations de cette réforme ont peiné à être mise en place. Ce n'est que très récemment que le MENFP a exigé que toutes les écoles fondamentales incluent le troisième cycle. Toutefois, même les écoles nationales n'ont pas pu mettre en œuvre cette exigence. L'enseignement en créole a encore du mal à s'établir faute de manuels adaptés (MENFP, 2011). En effet, beaucoup de manuels sont encore en français (MENFP, 2011). Ainsi certaines propositions de la réforme Bernard sont prises en compte à travers les nouvelles orientations en éducation comme vous pourrez le constater dans les deux sous-sections suivantes.

1.2.2 Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF)

Ce plan comme son nom l'indique est un document qui présente les orientations en matière d'éducation. Ce document a été élaboré à la suite de la rencontre sur l'éducation tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990 et voit le jour en 1993. Il porte sur l'expansion de l'offre scolaire, l'augmentation de l'efficacité externe du système, le renforcement de la gouvernance du système et notamment sur la qualité de l'éducation. En matière pédagogique, le Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF) propose l'adoption de l'approche par compétences (APC) (UNESCO, 2006). Ce changement d'approche engendre des modifications au niveau des programmes. Au niveau du fondamental, le côté expérimental de l'enseignement des sciences est renforcé et au 3^e cycle particulièrement, l'enseignement des arts et du sport sont intégrés (MENJS, 2004).

En réalité, la mise en œuvre de l'APC a touché à ce jour le secondaire, mais aucune modification n'a été apportée au programme de formation des écoles fondamentales. C'est pourquoi jusqu'à aujourd'hui, le plus récent plan décennal parle encore de la refonte des programmes de formation du fondamental (MENFP, 2020)

1.2.3 Le Plan décennal d'Éducation et de Formation 2020-2030

Le Plan décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2020-2030 est le dernier document en matière d'orientation du MENFP. Il se positionne sur trois axes : la gouvernance, l'accès et la qualité (MENFP, 2020). Dans les lignes qui suivent, nous allons

résumer les grandes priorités retenues dans le cadre de cette mise à jour. À noter que plusieurs « Plans » ont vu le jour entre 2017 et 2020.

En regard de la situation actuelle, à savoir l'ouverture des écoles, des établissements de formation sans autorisation du MENFP, le non-respect des programmes proposés et le manque de formation des enseignants dans le système, le MENFP fixe l'amélioration de sa gouvernance comme sa première priorité. Une actualisation des cadres de régulation au niveau légal, institutionnel et administratif sera lancée. Il est aussi prévu la mise en place de nouvelles structures au sein du MENFP. Des dispositions sont aussi à prendre pour une meilleure gestion des ressources matérielles et humaines. Afin de veiller au respect des dispositions prises par l'institution, un système de régulation, de suivi et d'évaluation sera mis en place.

Toujours dans ce document, la deuxième priorité du MENFP est de pouvoir offrir l'accès à une éducation de qualité. Il compte construire des écoles publiques favorisant ainsi la scolarisation d'un plus grand nombre d'élèves en âge scolaire. Dans sa nouvelle politique, il tiendra compte de tous les niveaux et formes que peuvent prendre l'éducation en Haïti : scolaire, professionnelle, supérieure, alphabétisation. La formation initiale et continue des enseignants et des directeurs d'écoles est retenue comme élément permettant d'atteindre cet objectif. Ainsi, il s'assurera que les personnels des établissements sont formés et certifiés par le MENFP et ont accès à une formation continue. Il est aussi énoncé que les établissements publics seront dotés des matériels adéquats.

Leur troisième priorité peut se résumer comme suit : permettre aux élèves, étudiants d'acquérir les compétences et valeurs faisant d'eux des citoyens capables d'améliorer leur contexte de vie. Dans les sous-objectifs, il est prévu d'assurer une continuité entre les contenus des programmes des différents niveaux scolaires et de veiller à leur application. Ainsi les programmes seront révisés et axés sur les compétences à acquérir. Le MENFP recommande aussi l'adoption des méthodes actives et la production de

matériels didactiques adaptés. La maîtrise des sciences et de la technologie par les apprenants sortants fait aussi partie des sous-objectifs à atteindre.

En quatrième et dernière position, le MENFP veut garantir l'accès à une éducation de qualité aux groupes les plus vulnérables (défavorisés, avec besoins spéciaux et surâgés). Une augmentation des infrastructures est ainsi prévue. Des subventions seront mises à la disposition des institutions travaillant avec ces groupes. Les programmes seront revisités et des formations complémentaires seront disponibles pour le personnel enseignant.

Les décisions demeurent des intentions tant qu'elles ne sont pas réalisées. Ces réformes sont des preuves de la volonté d'améliorer le système éducatif et les autorités ont consenti à de nombreux efforts, mais les résultats tardent à venir. La situation d'échec dans laquelle évolue le système actuel devient chronique. Entre 2010 et 2018, le pourcentage des élèves ayant réussi aux examens officiels ne démontrent pas de réel progrès (MENFP, 2020). Le taux de réussite en 9^e A.F passe de 64,9% en 2011 à 65,9% en 2018. Ces réformes dans leur mise en place réelle ne touchent pas seulement la refonte des programmes de formation, mais elles supposent aussi de nouvelles bases de formation des enseignants, des matériels adéquats, de nouvelles pratiques de classes. La section suivante dressera un portrait de ces différents éléments.

1.3 La qualité de l'éducation en Haïti

L'amélioration de la qualité de l'éducation constitue la principale raison des réformes, qu'il s'agisse d'une intention purement éducative ou pour répondre aux besoins économiques d'un pays. Ces réformes entraînent de nombreuses modifications dans le système en question. Nous avons souligné dans la section précédente les changements qui découlent des nouvelles dispositions ministérielles touchant notamment le remaniement au niveau de la structure des cycles scolaires, les approches pédagogiques, la formation des enseignants et le changement des programmes. Ainsi, pour la présentation de la qualité de l'éducation, bien que plusieurs dimensions puissent être considérées (UNESCO, 2005), nous prenons en compte la formation des

enseignants, le matériel didactique, de même que le programme et les méthodes pédagogiques.

1.3.1 La formation des enseignants

Considérés comme des acteurs de premier plan, on ne saurait, dans le cadre de ce portrait d'un système en pleine réforme, ne pas faire mention des enseignants et principalement de leur formation. Dans les lignes qui suivent, nous dressons un état de la question au niveau du fondamental.

Le système manque de personnel qualifié. En effet, seulement 40% possèdent une formation adéquate (MENFP, 2018b). Parmi les autres 60% n'ont reçu aucune formation de base en enseignement, 10 % d'entre eux n'ont pas obtenu leur brevet (examen de 9^e année fondamentale) (MENFP, 2007). Ce phénomène est beaucoup plus présent dans les écoles privées que publiques (MENFP, 2007).

Un rapport sur les lieux de formation des enseignants rédigé par l'Institut haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED) (AIR, 2007) indique que seulement 11 % des institutions de formation d'enseignants relèvent du secteur public. Le secteur public regroupe les Écoles Nationales d'Instituteurs (ENI), au nombre de 66. Elles assurent la formation des enseignants des deux premiers cycles du fondamental. Les Écoles Normales supérieures (ENS), quant à elles, assurent la formation des enseignants du troisième cycle et du secondaire. Les Centres de formation pour l'école fondamentale (CEFEF) qui auraient remplacé les ENI forment les enseignants du troisième cycle du fondamental, mais on en retrouve seulement deux pour tout le pays. Les *Écoles fondamentales d'application centre d'appui pédagogique* (EFACAP), au nombre de 35 (MENFP, 2007), se chargent de la formation continue. Les *Facultés d'Éducation dans les Universités* (FEU), au nombre de 15, représentent le secteur privé. Elles regroupent les facultés des sciences de l'éducation des universités privées et d'autres institutions qui offrent une éducation spécialisée. Parmi ces établissements, seulement 12 détiennent un permis délivré par les autorités compétentes (AIR, 2007). De plus, la formation donnée varie d'une institution à une autre. Certaines appliquent le programme de

manière partielle, alors que d'autres, pas du tout (MENFP, 2018b). Enfin, le programme de formation des enseignants disponible date de 2008. Cette dernière information permet d'avancer que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour l'implantation de l'APC. Le MENFP (2018b) souligne dans son document intitulé « *Politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement* » la nécessité d'adapter la formation des instituteurs afin qu'elle puisse répondre aux politiques nationales en la matière.

La formation des enseignants constitue une grande préoccupation pour le système éducatif haïtien. Ce n'est cependant pas le seul élément qui fait défaut dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme.

1.3.2 Le matériel didactique et le programme

Les manuels scolaires disponibles ne sont pas toujours en cohérence avec le programme officiel (MENJS, 2004, MENFP 2011). Lorsqu'ils sont disponibles, les manuels sont mal répartis sur le territoire (MENFP, 2011). En ce qui se rapporte aux bibliothèques, seulement 15 % des écoles en disposent (MENFP, 2011). De plus, les livres qui occupent les étagères, dans la plupart des cas, ne possèdent aucun lien avec le programme scolaire. Les matériels audiovisuels, quand ils existent, sont sous-utilisés (MENFP, 2011). Le passage du tremblement de terre en 2010 a empiré la situation (MENFP, 2011).

Le programme scolaire est présenté sous la forme de six fascicules dont chacun est assigné à une classe aux deux premiers cycles du fondamental intitulé « programme détaillé ». Chacun de ces fascicules précise les finalités de l'éducation haïtienne ainsi que ses objectifs généraux de même que les objectifs généraux et spécifiques pour chacune des matières enseignées. Des activités y sont aussi suggérées et l'évaluation des acquis est incluse. Par ailleurs, ce programme date de la réforme Bernard et n'est que partiellement appliqué dans les écoles privées. En outre, ce programme est basé sur l'approche par objectifs ; il n'est donc pas à jour. Pour l'instant, la réforme liée à la mise en œuvre de l'APC a seulement touché le niveau du secondaire (MENFP, 2006).

1.3.3 Les méthodes pédagogiques

À l'heure actuelle, l'APC est mise en application seulement au niveau du secondaire (MENFP, 2006). Dans le document qui présente les grandes lignes de ce remaniement, il est question d'améliorer l'efficacité externe, c'est-à-dire favoriser une meilleure cohérence entre l'enseignement fondamental et l'enseignement supérieur (MENFP 2006). En ce qui concerne le niveau fondamental, le MENFP préconise dans ces plus récents documents l'utilisation des méthodes pédagogiques actives (MENFP, 2018a, 2019, 2020), sans pour autant préciser lesquelles. Il mentionne cependant que ces méthodes doivent favoriser la maîtrise des compétences recherchées par les apprenants (MENFP, 2020).

Les méthodes pédagogiques mises en place à ce jour sont donc considérées comme désuètes. Le MENFP (2011) parle même de « sclérose des pratiques » lorsqu'il réfère aux séances où l'enseignant explique des énoncés et demande aux élèves de réaliser ensuite les exercices proposés dans le manuel. De plus, dans une classe surchargée, l'enseignant n'a pas le temps de vérifier ce que chacun comprend. Par ailleurs, des plaques d'honneur sont délivrées à certaines personnalités pour les désigner comme de bons enseignants, alors qu'aucun système d'évaluation des enseignants n'existe (MENFP, 2011).

Un manque de formation des enseignants, un grand besoin de ressources matérielles, un programme désuet et une approche basée sur la mémorisation traduisent la situation éducative en Haïti. Même avec un portrait aussi accablant, certaines écoles privées déploient beaucoup d'efforts pour offrir une éducation de qualité afin de favoriser l'épanouissement des élèves. Ces écoles veulent permettre à leurs élèves de devenir les adultes accomplis de demain qui seront susceptibles d'apporter des changements dans la société dans laquelle ils évoluent, en lien avec les finalités de l'éducation haïtienne.

1.4 La pédagogie Montessori

Dans cette section, nous ferons ressortir des éléments qui soutiennent le choix de privilégier la pédagogie Montessori pour la réalisation de notre étude. D'abord, nous décrirons les caractéristiques de l'APC adopté par le MENFP pour ensuite la mettre en lien avec la pédagogie Montessori. Enfin, la pédagogie Montessori sera située dans le contexte haïtien.

1.4.1 L'approche par compétences

Cette section se veut un rapprochement entre l'APC et la pédagogie Montessori. Elle est divisée en deux parties où, après avoir présenté l'APC dans un premier temps, nous traitons de ses liens avec la pédagogie Montessori. Un tableau comparatif met en évidence les similitudes entre les deux en guise de synthèse.

L'APC mobilise un ensemble de ressources (Fosto, 2011). Elle a pour objectif la réalisation d'une action et se déploie dans une situation particulière. Lorsqu'elle est interpellée, c'est pour pouvoir résoudre un problème. De plus, elle peut être évaluée.

Ces cinq critères sont pris en compte dans la définition de Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004) qui conçoivent :

La compétence [comme] la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné des ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation (p.674).

Ainsi, l'APC met en avant la résolution de problèmes dans le cadre de l'enseignement.

La résolution de problèmes amène l'apprenant à mettre en œuvre des capacités désignées comme des ressources cognitives (Joannert et al., 2004). Ces capacités peuvent être utilisées dans plusieurs situations différentes. Certains auteurs confondent *capacités* et *compétences*. Ces dernières sont définies et se développent à travers plusieurs disciplines et sont considérées comme des compétences pour la vie (Fotso, 2011). Elles constituent le second élément important pour cette approche.

L'Organisation de coopération et de développements économiques (2005) définit trois compétences clés qui se déclinent en trois sous-compétences qui font appel à des capacités. La première catégorie correspond à la capacité de se servir d'outils de manière interactive. À travers cette catégorie se retrouve l'utilisation du langage, des symboles, des textes de manières interactives, de même que l'utilisation du savoir, de l'information et des technologies. La deuxième catégorie de compétences regroupe tout ce qui se rapporte aux interactions avec des groupes variés. Il s'agit d'être capable d'établir une bonne relation avec les autres, de travailler en équipe, de coopérer et de gérer et de résoudre les conflits. La troisième catégorie renferme des compétences qui favorisent l'autonomie. La capacité à agir en fonction du contexte, à élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels et à défendre ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins fait partie de ce dernier groupe.

Cette approche modifie le rôle de l'apprenant et donc celui de l'enseignant. L'apprenant, c'est-à-dire celui qui va résoudre le problème, devient plus actif dans son apprentissage. L'enseignant, de son côté, devient un facilitateur, un accompagnateur, un guide, un conseil. Il propose les problèmes, mais il fait aussi en sorte que l'enfant ait à sa disposition toutes les ressources nécessaires pour les résoudre. Ainsi, les connaissances antérieures de l'élève sont prises en compte et les problèmes correspondent à leur propre réalité.

La résolution de problèmes, les compétences transversales et le rôle actif de l'apprenant caractérisent l'APC. Cependant, les contenus à enseigner, les démarches et procédures d'enseignement ne sont pas définies. Ces indéterminations nous poussent à faire un rapprochement entre l'APC et la pédagogie Montessori que l'on examine dans la prochaine section.

1.4.2 L'éventuel apport de la pédagogie Montessori

La pédagogie Montessori présente sous différents angles des similitudes avec l'APC. Ainsi la présentation de la pédagogie Montessori dans cette section se réalise à la lumière des caractéristiques de l'APC. Nous reviendrons de manière plus détaillée dans

notre cadre théorique sur ces aspects ainsi que d'autres éléments importants pour la compréhension de la pédagogie.

Un élément de base de l'APC est la résolution de problèmes. Ce type d'apprentissage fait partie du quotidien des élèves Montessori (Montessori, 2004). En effet, le matériel Montessori offre des défis que l'apprenant peut résoudre seul grâce à sa caractéristique autocorrective (Montessori, 2004). L'exercice peut être repris jusqu'à ce qu'ils parviennent à la bonne réponse (Montessori, 1936). Ainsi l'élève cherche lui-même la solution pour réaliser un exercice avec succès.

Dans l'APC, l'élève apprend à se servir des outils (langage, informations, symboles, des technologies) de manière interactive. Dans une classe Montessori, l'apprentissage autonome amène l'enfant à faire preuve de discernement et à exploiter les informations (Pottish-Lewis, 2001a). Il lit, sélectionne les informations pertinentes (Pottish-Lewis, 2001a). Dans les travaux de groupe qui caractérisent les classes du primaire Montessori, les élèves sont appelés à partager leurs idées avec leurs camarades et l'enseignant, ainsi ils apprennent à structurer leur pensée. Ici interviennent les compétences en communication. Les technologies informatiques ne font pas partie intégrante de la pédagogie Montessori, certainement parce qu'à l'époque elles n'étaient tout simplement pas disponibles.

Le travail en équipe et les classes multiâges portent les élèves à interagir avec différents groupes comme le veut l'APC. Dans une classe Montessori, l'enseignant dispense les leçons par groupe d'intérêts afin de favoriser le travail en collaboration (Pottish-Lewis, 2001b). Ainsi, ils apprennent à écouter et à respecter l'opinion des autres. Ils gèrent leurs conflits sans l'intervention de l'enseignant. Par ailleurs, la dimension multiâge (Montessori, 1976 ; Association Montessori Internationale [AMI], 2017b ; American Montessori Society [AMS], 2014) des classes Montessori soutient l'entraide, c'est-à-dire que les plus grands aident les plus petits (Montessori, 1898, cité dans Lillard, 2007). Dans les classes Montessori, les enfants ont des écarts d'âge de trois ans. Ils côtoient ainsi des élèves plus grands ou plus petits avec des caractéristiques différentes. Les

élèves des classes Montessori apprennent par ailleurs à tenir compte des besoins des autres. Chaque matériel est présent en un seul exemplaire, ainsi ils apprennent à attendre et à faire passer l'intérêt du groupe avant le leur (Montessori, 1976), ce qui est un élément positif pour une bonne collaboration dans une équipe de travail.

L'APC tend à ce que l'enfant devienne autonome pour être capable de faire et de mener à bout des projets de vie et des programmes personnels. Il doit aussi être capable de défendre ses droits, intérêts, ses limites et ses besoins. Dans une classe Montessori, l'enfant exerce son autonomie de différentes façons. L'autonomie est un élément fondamental de la pédagogie Montessori (Curvewell, 1913). Les élèves décident du matériel ainsi que de leurs projets, planifient leurs travaux, fixent les objectifs en fonction des ressources disponibles, les évaluent et apportent les réajustements nécessaires (Pottish-Lewis, 2001 b). L'intervention de l'enseignant se fait lorsque cela s'avère nécessaire (Montessori, 1959). Grâce à la liberté d'expression dont ils jouissent, les apprenants ont la possibilité d'avancer leurs arguments et de faire valoir leurs opinions lors des discussions.

Les élèves jouent un rôle plus actif dans leurs propres apprentissages, alors que le rôle de l'enseignant, bien qu'il change, reste tout aussi actif. L'un des principaux rôles des enseignants Montessori est de préparer l'environnement pour les élèves en fonction de leur besoin. Ainsi, il facilite leur apprentissage. Il sert aussi de guide, pas en donnant la réponse, mais en aidant l'enfant à faire de meilleurs choix.

L'intérêt porté à l'égard de la pédagogie Montessori découle de sa congruence avec l'APC en ce sens qu'elle propose des éléments concrets pour mettre en œuvre l'APC. Le parallèle entre la pédagogie Montessori et l'APC illustré dans le Tableau II ne permet toutefois pas de savoir si elle favorise une meilleure réussite des élèves et comment elle est appliquée en Haïti ou dans d'autres pays.

En Haïti, la pédagogie Montessori est peu, voire pas du tout explorée ; cela constitue ainsi une piste pour les recherches.

Tableau 2. – Parallèle entre l’approche par compétences et la pédagogie Montessori

Éléments constitutifs	APC	MONTESSORI
Résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matériel basé sur la résolution de problèmes ▪ Recherche autonome de solutions ▪ Reprise de l’exercice ▪ Enseignant ne donne pas de réponse
Utilisation d’outils de manière interactive	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser le langage, les symboles, les textes de manières interactives ▪ Utiliser le savoir et les informations de manière interactives ▪ Utiliser les technologies de manière interactive. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiser sa pensée, pour pouvoir partager ses idées ▪ Faire un tri des informations (lire, sélectionner)
Interactions avec des groupes variés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir une bonne relation avec les autres ▪ Travailler en équipe, coopérer ▪ Gérer et résoudre les conflits 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprendre à écouter et respecter l’opinion des autres ▪ Entraide ▪ Gérer les conflits de manière autonome ▪ Conformer ses besoins à ceux des autres
Être autonome	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agir de façon autonome ▪ Agir en fonction du contexte ▪ Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels ▪ Défendre ses droits, intérêts, limites et besoins 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisir du matériel, ▪ Choisir leurs projets ▪ Planifier les démarches, ▪ Fixer leurs objectifs, ▪ S’exprimer librement (présenter ses arguments)
Rôles enseignant/élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves au centre ▪ L’enseignant est un guide, un facilitateur 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves au centre ▪ L’enseignant est un facilitateur et un guide

1.4.3 La pédagogie Montessori en Haïti

La pédagogie Montessori arrive en Haïti par l'intermédiaire de la Fondation Peter-Hesse en 1986, soit peu de temps après l'adoption de la *réforme Bernard*. Simple coïncidence ou démarche intentionnelle, rien ne permet de l'affirmer. En collaboration avec des institutions comme le Fonds haïtien allemand pour le Développement rural (FONDEV) et l'Institut Pédagogique national (IPN), la fondation ouvre un centre Montessori dont les principales actions consistent à former des enseignants et à ouvrir des écoles préscolaires. À l'époque, dans les milieux défavorisés les enfants n'avaient pas accès à cet ordre d'enseignement et la question de l'amélioration de la qualité de l'éducation était devenue une préoccupation.

Selon la Fondation-Peter-Hesse, l'utilisation de la pédagogie Montessori en Haïti répond à deux besoins primaires en éducation (Barratt, 2007). Tout d'abord, elle permet de combler le manque en matière de matériel, puisque le même matériel peut être utilisé sur trois années. La pédagogie permet aux enseignants qui ont un faible niveau de formation de fonctionner correctement. Dans la formation Montessori, les enseignants sont entraînés à utiliser le matériel Montessori. En effet, grâce au matériel qui est déjà confectionné, l'enseignant ne va pas improviser comment faire passer une notion. Il lui suffit de savoir comment utiliser le matériel et le contenu qui va avec. L'utilisation de la pédagogie Montessori permet aux enseignantes d'utiliser une méthode active.

En ce qui concerne la formation, il existe plusieurs centres de formation qui délivrent des diplômes Montessori aux enseignants, certains en collaboration avec le centre Montessori de la Fondation Peter-Hesse, d'autres non. Auparavant, les cours étaient offerts et le centre était dirigé par des étrangers. Actuellement, ce sont les Haïtiens qui se chargent d'offrir les cours et qui assurent le fonctionnement du centre qui est supporté par l'AMI. Le bureau principal de cette association se trouve aux Pays-Bas, lieu de la dernière résidence de Maria Montessori. Ailleurs dans le monde, la formation est assurée par des universités, tout en restant détachée du cursus général de la formation d'enseignant et par des centres.

Par ailleurs, parmi les écoles Montessori, la pédagogie n'est pas appliquée avec la même rigueur. Cela varie en fonction du nombre d'élèves ou de la formation initiale de l'enseignant. Contrairement aux États-Unis et au Canada, où elle est employée du préscolaire jusqu'au secondaire, en Haïti, elle est utilisée au préscolaire majoritairement et dans quelques écoles du primaire. De plus, elle est intégrée seulement dans des établissements privés. En revanche aux États-Unis, elle l'est à la fois dans le privé et le public.

1.5 La pédagogie Montessori dans la littérature scientifique

La plupart des études recensées portent sur l'impact de la pédagogie Montessori sur les résultats scolaires des élèves. Pour Hobbs (2008), les élèves qui fréquentent une école Montessori obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture, alors que pour Lillard et Else-Quest (2006), Salazar (2013) et Mallet (2013), la différence est insignifiante. Lopota, Wallace et Finn (2009) et Hanson (2009) obtiennent des conclusions similaires à ces derniers. À noter que toutes ces études ont été menées aux États-Unis. Certains auteurs perçoivent toutefois une amélioration chez les élèves dans les classes supérieures, ce qui les amène à avancer l'hypothèse que le nombre d'années dans une école Montessori a des effets positifs sur les résultats des apprenants. Cette déduction ne semble cependant pas faire l'unanimité et varie selon le milieu. Ceux qui fréquentent l'école Montessori dès le préscolaire réussissent mieux en lecture, mais moins bien en mathématiques et en sciences à Taiwan (Peng, 2009). En revanche, aux États-Unis, le nombre d'années ne semble avoir aucune retombée sur les résultats en lecture (Lillard et Else-Quest, 2006; Mallet, 2014) et en mathématiques (Mallet, 2014).

Deux autres auteurs se sont penchés sur l'impact du libre choix des activités sur les résultats scolaires des élèves en mathématiques. En comparant les résultats de deux groupes d'élèves en mathématiques, Mudd conclut qu'aucune différence n'est perçue entre ceux qui ont bénéficié d'un libre choix et ceux qui n'ont pas eu cette liberté sur les résultats scolaires des élèves (Mudd, 2010). Cependant en 2009, Tusken en arrive à une conclusion contraire en soulignant des résultats supérieurs en mathématiques chez des

élèves qui ont pu travailler de manière autonome par rapport à d'autres n'ayant pas eu cette possibilité (Tusken, 2009).

Ces disparités résultent des différentes méthodes et méthodologies choisies. En termes de représentativité, elles présentent toutes cette limite. Les tests administrés ne sont pas les mêmes pour tous. Hobbs (2008) est la seule qui arrive à conclure que les résultats des élèves Montessori sont supérieurs à ceux des autres élèves non Montessori. L'étude se propose de faire une comparaison du rendement scolaire entre les élèves de sixième (6^e) année dans deux écoles Montessori et deux écoles non Montessori au Texas. Parmi les quatre établissements privés, les résultats ont démontré que les élèves Montessori réussissent mieux en mathématiques et en lecture. Pour son étude, elle a procédé à un appariement des élèves en tenant compte de leurs sexes, classes et statuts économiques. Les écoles Montessori qui composent l'échantillon sont aussi agréées par la même institution, ce qui n'est pas le cas pour les autres études précédemment mentionnées. Cette dernière considération mène à conclure que l'utilisation de la pédagogie Montessori varie d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. Des auteurs (Bagby, Barnard-Brak, Sulak, Jones, et Walter, 2012 ; Hanson, 2009 ; Lopez, 2008 ; Salazar, 2013) proposent d'autres recherches qui s'intéressent au programme utilisé et au travail des enseignants dans les écoles Montessori.

Par ailleurs, les élèves qui fréquentent un établissement Montessori ont une perception favorable à l'égard de leurs enseignants et ne considèrent pas leurs camarades comme des compétiteurs et acquièrent un meilleur sentiment d'auto-efficacité (Castellanos, 2002). De plus, ils sont plus positivement engagés que leurs pairs à l'école (Rathunde, Csikszentmihalyi, 2005a ; Rathunde, Csikszentmihalyi, 2005b), parce qu'ils ne perçoivent pas le travail comme un fardeau et que l'environnement y est stimulant et qu'ils ne sont pas forcés de faire quoi que ce soit. Ils ont aussi développé une pensée plus complexe (Lillard et Else-Quest, 2006) et plus de créativité (Castellanos, 2006; Lillard et Else-Quest, 2006). Moins agressifs que les autres élèves (Castellanos, 2006), ils résolvent de manière autonome leurs conflits (Lillard et Else-Quest, 2006). De plus, ils présentent une fonction exécutive plus élevée en comparaison à ceux qui fréquentent des écoles traditionnelles

(Bagby et al., 2012). L'engagement des élèves est renforcé quand on leur offre la possibilité de faire des choix par eux-mêmes (Heweker Hoy, 1998), même lorsqu'ils présentent des problèmes de comportements (Mithaug, 1998). Dans une étude portant sur l'attitude des élèves de quatrième année en lecture, Limpert rapporte que les élèves se disent plus à l'aise, plus concentrés sur la tâche et plus connectés à leurs livres, lorsqu'ils décident de leurs sièges ou de leurs espaces de travail (Limpert, 2017). D'autres chercheurs reconnaissent aussi l'influence positive du libre choix sur la motivation des élèves et que ces derniers se sentent plus compétents et ont une perception plus positive de la qualité du travail qu'ils fournissent dans ce contexte (Mithaug, 1998 ; Tusken, 2009).

L'évaluation des apprentissages des élèves à travers la pédagogie Montessori se réalise grâce aux observations continues des progressions de l'enfant par les enseignants. Cependant, cela ne justifie pas les conclusions des études en ce qui concerne les performances des élèves. Par ailleurs, les retombées de son utilisation sur les aspects socio-émotionnels ne sont pas étonnantes puisque ce sont des éléments qui sont mis en avant par Maria Montessori. La plupart des études que nous venons de présenter dans cette sous-section relèvent de la littérature anglaise. Parmi les études mentionnées précédemment, certains chercheurs suggèrent que l'utilisation de la pédagogie Montessori soit explorée (Hanson, 2009 ; Mallet, 2013 ; Salazar 2013).

Les études sur la mise en œuvre de la pédagogie Montessori ne sont pas nombreuses. Il y a ceux qui étudient un principe bien spécifique de la pédagogie. Nous avons des auteurs qui ont étudié les pratiques mises en place pour favoriser la liberté/autonomie dans leurs classes (Koh et Frick, 2010 ; Wells, 2014 ; Freeman, 2016). À titre d'exemple, la recherche entreprise par Koh et Frick (2010) et réalisée auprès d'une enseignante et ses assistantes au primaire. Une autre étude entreprise par Wells (2014) a plutôt mis l'accent sur les pratiques pour pouvoir maintenir l'engagement des élèves au primaire. Cette étude a pour avantage d'avoir été réalisée auprès d'un large échantillon mais ceux qui y ont pris part proviennent seulement d'écoles publiques. L'étude de Freeman (2016) a pour sa part porté sur l'utilisation de l'agenda en classe.

Des chercheurs ont cherché à connaître les stratégies utilisées par les enseignants pour pouvoir différencier l'enseignement et ces travaux ont porté sur la question des surdoués (Kendrick, 2000 ; Lewis 2004). Ces études permettent d'avancer que les enseignants Montessori différencient beaucoup plus dans la manière d'accompagner l'élève à acquérir les savoirs et les savoir-faire et la manière dont il s'organise pour réaliser une tâche. D'autres se sont penchés sur les pratiques mis en œuvre pour pouvoir motiver les élèves (Rivard-Gobbo, 2009 ; Griffiths, 2016). Il ressort dans la première étude (Rivard-Gobbo, 2009) que les enseignants rapportent avoir recours à des pratiques qui favorisent la motivation externe. Les autres pratiques Montessori dont l'utilisation de l'agenda, ne font pas l'unanimité au niveau des enseignants qui ont pris part à l'étude.

Les études qui se sont intéressés à l'implémentation plus globale de la pédagogie Montessori dans sa globalité sont encore rares. Nous en avons recensé trois. La première a été réalisée au niveau du préscolaire aux États-Unis par Daoust (2004) et a pour objectif de parvenir à catégoriser les enseignants en fonction des pratiques qu'ils utilisent ou pas dans leurs classes. Plus tard, cette étude est reprise par Daoust et Suzuki en 2014, cette fois elle a été menée auprès de 444 enseignants du secteur public toujours aux États-Unis. Entre temps Schnepf (2010) a réalisé une étude comparative sur la mise en œuvre de la pédagogie Montessori entre la Tanzanie et la Russie. Elle a cherché à décrire les différents éléments de la pédagogie Montessori qui sont présents dans la formation des enseignants et dans leurs pratiques de classe ainsi que les facteurs qui influencent ces implémentations. Sa population est donc composée de centres de formation et d'enseignants. Les enseignants qui utilisent la pédagogie Montessori peuvent être classés en trois grandes catégories : les authentiques ou traditionnels, les mélangés et les modifiés. Les deux premières études ont opté pour des méthodes quantitatives et ont eu recours à un questionnaire pour pouvoir toucher un grand nombre d'éléments. La troisième quant à elle a eu recours à la méthode qualitative, mais certains éléments ne sont pas étudiés en profondeur vu le nombre de personnes à interviewer, le nombre de sites à visiter et aussi le temps réservé à l'observation.

Parmi toutes les recherches que nous venons de mentionner précédemment, aucune d'entre elles n'a été menée en Haïti. Les trois études recensées ont fait ressortir que la formation des enseignants, les exigences de l'établissement et du gouvernement influencent leurs pratiques. Ainsi, les pratiques d'un contexte à l'autre risquent d'être différentes. Par ailleurs, étudier la pédagogie Montessori comme voie de mise en œuvre de l'approche mettre en œuvre l'approche par compétences ne fait pas partie des objectifs poursuivis par les études déjà réalisées. Ce qui fait toute la pertinence de notre travail au niveau scientifique.

1.6 Synthèse et question de recherche

La qualité de l'éducation devient une préoccupation à partir des années 1980. Différentes réformes se sont succédé. C'est ainsi qu'en 1997, à la suite de la rencontre sur l'éducation à Jomtien, survient un changement en matière pédagogique : l'APC remplace la pédagogie par objectifs. Ce revirement nécessite une mise à niveau de la formation des enseignants, un nouveau programme et un matériel adéquat ainsi que des méthodes d'enseignement apprentissage différentes. Cependant, d'après les statistiques, plus de 50 % des enseignants ne possèdent pas la formation nécessaire et, même avec beaucoup de volonté et de zèle, ils n'arriveront pas à faire mieux. Par ailleurs, le programme de formation des enseignants ne correspond pas du tout aux nouvelles orientations ministérielles et le matériel didactique manque énormément. Ainsi, même si le programme général de formation privilégie une APC, les stratégies d'enseignement, elles, n'ont pas changé, du moins dans la majorité des cas.

L'APC prescrite dans le programme général de formation en Haïti place les élèves en situation de résolution de problèmes pour effectuer leurs apprentissages. Cette approche permet aux élèves de se servir de manière interactive des outils de langues et de technologies. Ils sont ainsi appelés à interagir avec des groupes hétérogènes. Ils doivent se montrer autonomes tout en tenant compte du contexte dans lequel ils évoluent. Les apprenants deviennent de plus en plus actifs. L'enseignant, quant à lui,

cesse d'être celui qui détient le savoir. Il se transforme en un guide, mais le contenu à enseigner ainsi que les modalités d'enseignement ne sont pas définis.

Présentée en Haïti depuis 1982, la pédagogie Montessori paraît être une réponse à la fois au manque de formation des enseignants et de matériel en plus de présenter plusieurs points communs avec l'APC. Cependant, la plupart des études qui portent sur les résultats scolaires ne concluent pas d'une grande différence entre les élèves qui fréquentent les écoles Montessori et les élèves d'autres types d'écoles. L'expansion de ladite pédagogie à travers les différents continents connaît des modifications et des ajouts, puisqu'elle se réalise grâce à des cours dispensés par plusieurs centres. Tout cela nous amène à nous intéresser aux pratiques des enseignants et à poser notre question générale de recherche comme suit :

Comment la pédagogie Montessori est-elle mise en œuvre par les enseignants du primaire dans leur classe en Haïti ?

Chapitre 2 : Cadre théorique

Dans le premier chapitre, nous avons mis en avant les éléments qui nous poussent à nous intéresser à la pédagogie Montessori et plus particulièrement à son utilisation dans le contexte haïtien. Dans ce chapitre, nous présentons de manière analytique les écrits existants sur la pédagogie Montessori afin de pouvoir établir les limites conceptuelles qui guident la présente étude. D'abord, nous réalisons un bref historique de la pédagogie Montessori pour essayer de la replacer dans son contexte d'origine. Puis nous procédons à la description des principes et des pratiques qui la caractérisent pour ensuite réaliser une présentation des recherches empiriques sur la mise en œuvre de la pédagogie Montessori. Enfin, la dernière section sera consacrée à la présentation de la pédagogie Montessori à la lumière de l'approche écologique que nous avons adoptée dans le cadre de cette étude. Nous profitons de cette section pour faire ressortir les moyens utilisés pour étudier les pratiques des enseignants du primaire et plus particulièrement Montessori. Une synthèse clôture ce chapitre sur la présentation des objectifs spécifiques de cette recherche.

2.1 Méthode ou pédagogie

Le concept méthode se définit comme une organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif (Raynal et Rieunier, 1997). Le concept pédagogie renvoie à une « discipline éducationnelle qui élabore des théories, des modèles et des principes concernant la dynamique et l'harmonisation de la situation pédagogie » (Sauvé 1992, dans Legendre 2005, p.1007). Elle se réfère aussi à un « [...] ensemble de règles, de conseils méthodiques à ne pas confondre avec les contenus à enseigner, et qui sont formulés à l'intention du maître afin de l'aider à enseigner à l'élève pour que ce dernier apprenne plus, plus vite et mieux » (Gauthier dans Legendre 2005, p.1008).

Dans la littérature, ces deux concepts, méthode et pédagogie, sont souvent utilisés comme des synonymes et la définition retenue par les auteurs n'est pas toujours

dévoilée. Pour ce présent travail, nous avons d’abord opté pour le concept de pédagogie, car comme nous allons le découvrir un peu plus loin, Montessori n’a pas seulement précisé une manière d’apprendre aux élèves, mais elle a construit sa théorie sur le développement de l’individu, en avançant des principes et des pratiques pour y parvenir.

2.2 Les origines de la pédagogie Montessori

Dans cette section, nous tenterons de présenter la pédagogue Maria Montessori et le contexte dans lequel la pédagogie Montessori a vu le jour.

Maria Montessori est née en 1870 à Chiaravalle en Italie; elle est morte en 1952 à Nordwijk en Hollande (Röhrs, 2012). Elle s’est démarquée de beaucoup de femmes de son époque, notamment en poursuivant ses études. Après son baccalauréat et malgré la désapprobation de son père (Sizaire, 1994), elle entreprend des études de médecine et devient la première femme médecin d’Europe (Poussin, 2017). Une fois son diplôme en poche, elle a occupé un poste dans un centre de psychiatrie pendant deux ans (Sizaire, 1994 ; Röhrs, 2012). Là-bas, elle s’aperçut que les enfants étaient dépourvus d’amour et d’éducation. Elle en fait une cause personnelle et se charge de remédier à la situation (Sizaire, 1994). S’inspirant des travaux d’Itard et de Séguin, deux médecins français qui s’intéressent aux enfants anormaux³ (Montessori, 1912), elle conçoit un matériel sensoriel qui permet aux enfants de réaliser des apprentissages (Lillard, 2007). Alors qu’elle quitte son poste au centre de psychiatrie, elle se retrouve à veiller sur des enfants d’ouvriers livrés à eux-mêmes (Sizaire, 1994). Cette dernière expérience mène à la création de la première école Montessori qui porte le nom italien de la *Casa Dei Bambini* traduit en français comme la « Maison des enfants » en 1907 (Poussin, 2017). Par la suite, elle a consacré son temps à ouvrir d’autres d’établissements en Italie et à donner des conférences aux États-Unis, en Europe et en Inde.

³ Le concept «anormal» utilisé par la pédagogue fait référence à tous les « enfants qui présentent un déficit mental (idiotie) et/ou physique (paralysie, rachitisme et surdité) » (Montessori, 1912, p. 31).

La pédagogie Montessori demeure la plus connue et employée parmi les pédagogies parues au 20^e siècle. Actuellement, 20 000 écoles à travers le monde l'utilisent encore même si elle date de plusieurs décennies (North American Montessori Teachers' Association, 2020). Cette pédagogie est utilisée de la maternelle jusqu'à l'université. Toutefois, elle n'est pas exempte de critiques. Elle fait souvent l'objet de questionnements au point de vue idéologique, épistémologique et spirituel (Franc, 2018). Maria Montessori a commencé à tâtonner. La pédagogie Montessori est le résultat des observations de la pédagogue qui, par la suite, ont fait l'objet de plusieurs ouvrages dont *L'enfant* et *L'esprit absorbant*. Les conclusions qu'elle tire de ses observations n'ont donc pas forcément une base scientifique et elle en était consciente : « Mes interventions étaient si simples et si puériles, que personne n'eut pu les considérer d'un point de vue scientifique » (Montessori, 1975, p. 104). Dans ses écrits, elle fait également souvent référence au miracle ou à des capacités innées de l'enfant. Ce dernier est considéré comme étant un embryon spirituel qui a besoin d'une ambiance afin de pouvoir évoluer de par lui-même (Montessori, 1975, p. 26).

Cette pédagogie demeure cependant unique à plusieurs points de vue. Elle considère l'enfant dans sa globalité en tenant compte à la fois de son développement social (interaction avec des élèves de différents âges, choix de matériel en fonction des disponibilités), émotionnel (motivation intrinsèque, confiance en soi) et cognitif (comprendre des notions à l'aide des matériels) (AMS, 2020a). Elle accorde une importance toute particulière à l'environnement (Röhrs, 2012) qui doit être adapté à l'enfant et non l'inverse. La pédagogie mise également sur la responsabilisation des enfants. En effet, il est souhaité que l'autocorrection et l'autoévaluation que les élèves réalisent au moment des activités les poussent à avoir un regard critique sur ce qu'ils font, à se corriger et à tirer des leçons de leurs expériences (AMS, 2020).

Par ailleurs, la pédagogie Montessori est l'une des pédagogies qui tente de mettre en œuvre la notion de liberté débattue par d'autres philosophes comme Rousseau qui semble avoir influencé Maria Montessori (Piaget, 1969; Poussin, 2017; Röhrs, 2012). Maria Montessori partageait avec Décroly l'idée de l'apprentissage par l'expérience

(Röhrs, 2012; Fournier, 2000). Tous deux étaient médecins et travaillaient avec des enfants anormaux dans un premier temps, avant de se donner ensuite à la pédagogie (Fournier, 2000).

2.3 La pédagogie Montessori et ses principes

Pour définir les principes Montessori tels que présentés dans cette section, nous avons procédé à un regroupement des idées et affirmations de Montessori dans ses ouvrages en les reliant aux des principes énoncés par Lillard (2007).

De la pédagogie Montessori, nous retenons les principes retenus de la liberté, du respect de l'individu, du respect du rythme, de la motivation intrinsèque, de la manipulation et de l'apprentissage coopératif.

Dans son ouvrage intitulé *Montessori : The Science Behind the Genius* paru en 2007, Lillard liste 8 principes clés de la pédagogie Montessori comme suit :

1. Le mouvement et la cognition sont étroitement liés, et le mouvement peut améliorer la réflexion et l'apprentissage.
2. L'apprentissage et le bien-être sont améliorés lorsque les gens ont le sentiment de contrôler leur vie.
3. Les gens apprennent mieux lorsqu'ils s'intéressent à ce qu'ils apprennent.
4. Le fait d'essayer d'obtenir des récompenses extrinsèques pour une activité, comme de l'argent pour la lecture ou des notes élevées pour les tests, a un impact négatif sur la motivation à s'engager dans cette activité lorsque la récompense est retirée.
5. Les accords de collaboration peuvent être très propices à l'apprentissage.
6. L'apprentissage situé dans des contextes significatifs est souvent plus profond et plus riche que l'apprentissage dans des contextes abstraits.
7. Certaines formes d'interactions entre l'enseignant et l'élève sont associées à des résultats plus optimaux pour les enfants.
8. L'ordre dans l'environnement est bénéfique pour les enfants (Lillard, 2007, traduction libre).

De cette liste le principe de la liberté énoncé par Montessori s'associe avec le 2^e principe énoncé par Lillard. De la même manière, le principe de la motivation intrinsèque énoncé par Montessori correspond aux principes 3 et 4 de Lillard, puisque la notion d'intérêt mentionné dans le 3^e principe est un facteur important de la motivation en tant que tel.

Par ailleurs, le principe de l'apprentissage coopératif peut être mis en relation avec le 5^e principe. Enfin, Montessori est avant tout connue pour sa pédagogie basée sur le matériel et il est donc important d'ajouter le principe de la manipulation. Elle explique dans son ouvrage *L'enfant* (1975-) que l'organe moteur qui caractérise l'Homme, c'est la main au service de l'intelligence pour la réalisation du travail, et il faut pour cela que la main puisse faire des mouvements constructeurs. Elle construit donc un matériel manipulable comme base de l'apprentissage et qui en même temps permet à l'enfant d'avoir du concret. Ce qui nous permet de relier ce principe aux principes 1 et 6 mentionnés par Lillard. Quant au principe 7 qui porte sur les types d'interactions entre l'enseignant et l'élève, il se retrouve à chaque fois expliqué à travers le comportement de l'enseignant envers l'élève dans tous les principes déjà mentionnés. L'ordre, principe 8, est liée à une période sensible notée chez les enfants d'âge préscolaire qui ne font pas partie de notre travail.

Les sous-sections qui suivent sont consacrées à la présentation des différents principes sur lesquels repose la pédagogie Montessori. Le principe de liberté est d'abord présenté, suivi de la question du respect de l'individu. Le principe de la motivation intrinsèque sera ensuite examiné, suivi des principes de la manipulation et de l'apprentissage coopératif. Même si parfois certains principes peuvent s'entrecroiser, nous expliquerons comment chacun d'eux est abordé dans les recherches portant sur la pédagogie Montessori. Ces recherches ne sont pas abondantes ou, du moins, pour certains principes. En dernier lieu, nous exposons les résultats des recherches qui portent sur les principes, mais qui ne concernent pas la pédagogie Montessori.

2.3.1 La liberté/autonomie

La liberté constitue un principe incontournable de la pédagogie Montessori : un élément fondamental de base de toute éducation (Culverwell, 1913). L'homme en devenir dans la conception montessorienne doit pouvoir être autonome et responsable et ce n'est qu'en lui offrant la liberté qu'il le deviendra. Pour sa part, Maria Montessori n'a assigné aucune définition particulière à ce concept, mais elle indique toutefois que l'individu qui

est capable d'exprimer sa pensée et de faire ce qu'il veut, en respectant des règles préexistantes, ne jouit que d'une liberté partielle (Montessori, 1912). Orem (1971) reprend l'idée de Montessori en soulignant que l'enfant libre n'est pas celui qui suit les règles imposées par l'environnement ou qui respecte les gens et les choses ou réalise les travaux demandés, mais celui qui se fixe ses propres règles et s'engage à les respecter. Dans le Robert (2016) le concept de liberté est défini comme : « 1) la situation d'une personne qui n'est pas sous la dépendance de quelqu'un ou qui n'est pas enfermé ; et 2) [La] possibilité, de pouvoir agir sans contrainte » (p. 1120). Dans ce dernier cas, elle est considérée comme synonyme d'autonomie et d'indépendance. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, la liberté est définie comme « la situation d'un être qui est exempt de tout assujettissement, contrainte, dépendance, défense, entrave, interdiction ou oppression extérieurs absolus de penser ou d'agir » (Legendre, 2005, p. 836). De ces définitions, nous retenons qu'une personne libre est celle dont les actions ne sont pas dictées par quelqu'un de l'extérieur.

Vu sous cet angle, cela laisse présager dans une classe un vrai désordre. Cependant, la liberté Montessori est liée à la discipline et la prise de responsabilité. Le but n'est pas de transformer l'enfant en un être égoïste et incontrôlable (Sizaire, 1994). En effet, elle a parlé de liberté, mais pas d'anarchie ! Il s'agit seulement de laisser l'enfant exploiter son plein potentiel et le meilleur moyen d'y arriver c'est de le laisser libre : « il importe de laisser faire » la nature le plus librement possible ; ainsi plus l'enfant sera libre dans son développement, plus rapidement et plus parfaitement il atteindra ses formes et ses fonctions supérieures » (Montessori, 2004, p.23). Et donc en matière de discipline, toujours est-il question de discipline intérieure, et non pas de règlement imposé. Il faut présenter à l'enfant des activités qui l'intéressent et répondent à ses besoins et seulement ainsi, il sera amené à rester concentré avec passion sur son travail (Montessori, 1912). En étant impliqué, il comprendra qu'il est important de ne pas être perturbé et il manifestera alors de l'affection, du respect envers les autres enfants et leur travail (Montessori, 1927). Par ailleurs cette liberté s'exerce dans ce que Montessori

appelle un « environnement préparé » dans lequel l'enfant apprend à devenir responsable (Stephenson, 2001) notamment à ne pas déranger les autres.

Montessori ne perçoit pas l'enfant comme un vase vide, mais comme celui qui porte déjà en lui l'homme qu'il deviendra (Orem, 1971). Ainsi pour elle, l'éducation ne consiste pas à dresser l'enfant, mais un moyen pour accompagner l'enfant à se libérer (Sizaire, 1994). Elle pense que l'éducation se réalise à travers l'expérience avec l'environnement et non pas avec des mots prononcés par l'enseignant (Montessori, 2012). C'est de là que vient le « apprends-moi à faire seul ». L'autonomie s'acquiert de manière progressive. C'est pourquoi Maria Montessori explique que l'indépendance est active (Montessori, 1912). Montessori recommande de ne pas accorder plus de liberté à l'enfant qu'il ne peut en gérer (Orem, 1971 ; Wennerström et Smeds, 2013).

Dans son article sur la mise en œuvre de la liberté dans les classes élémentaires, Pottish-Lewis (2001b) mentionne les formes de liberté suivantes : choisir son activité en fonction de ce qui l'interpelle, être libre de s'exprimer, de choisir les membres de son équipe et de se mouvoir. Ces différentes formes de liberté se rattachent à certaines limites. Par exemple, l'enfant ne peut pas passer son temps sans travailler. L'auteur suggère à l'enseignant de réduire la quantité de possibilité et de ne demander à l'enfant de choisir parmi trois activités qu'il lui proposera. Le choix des coéquipiers et les conversations ouvertes dans le groupe doivent servir à leur permettre d'avancer dans leur tâche. Ils sont libres de se mouvoir, mais pas de faire du bruit et déranger leurs camarades.

Pour un plus large éventail de ce qui se passe dans les classes, nous nous sommes intéressé aux résultats des recherches. Il se trouve que ces études n'utilisent pas vraiment la notion de liberté, mais plutôt celle d'autonomie qui est l'aboutissement de cet ensemble de libertés. Au niveau du primaire, nous avons retenu trois études. Koh et Frick (2010) ont exploré comment la motivation des élèves du primaire est influencée par l'autonomie. Par une étude de cas, les chercheurs ont eu recours à l'observation non participante, des interviews semi-structurées et deux questionnaires. Les participants

sont une enseignante d'une école Montessori et ses deux assistantes. Dix élèves de cette classe ont répondu à un questionnaire sur l'efficacité des stratégies utilisées par les enseignants. Les données ont été recueillies autour des types d'activités, des ressources utilisées et des interactions entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves. Ces auteurs ont utilisé la théorie de Stéphanou et de ses collaborateurs qui catégorisent les pratiques en trois catégories : autonomie organisationnelle, autonomie cognitive, autonomie procédurale (Stéphanou, Perencevich, Diction et Turner, 2004). En plus, ces auteurs ont ajouté une catégorie : évènement contrôlant.

Une autre recherche menée par Wells (2014) porte sur les pratiques employées par les enseignants pour aider les élèves à rester centrés sur la tâche lorsqu'ils ne finissaient pas. L'auteur a opté pour une méthodologie quantitative et a repris les réponses collectées auprès de 444 enseignants dans le cadre d'une étude réalisée par Daoust et Suzuki en 2014. Pour rediriger les élèves, les enseignants posent des questions sur le travail, rappellent à l'ordre, répondent aux questions des élèves et discutent des solutions envisageables, évoquent les conséquences négatives, emploient un système de notation, interdisent d'aller en récréation afin de terminer le travail et soulignent le fait que les autres ont achevé leurs travaux.

Dans le cadre d'une recherche-action se déroulant pendant 8 semaines dans une école publique Montessori, Freeman (2016) s'est fixé comme objectif d'identifier les pratiques qui soutiennent l'autonomie des élèves pendant et après les leçons. Il a concentré sa recherche sur l'utilisation d'un agenda, une pratique liée à l'autonomie. Après les 4 premières semaines, 27 élèves de 9 et 11 ans ont été amenés à choisir leur travail tous les matins et à consigner leurs réflexions sur un agenda. Le questionnaire distribué porte sur leur attitude envers les travaux réalisés, la confiance acquise en travaillant seul, leurs opinions en ce qui concerne l'utilité des apprentissages. Les résultats montrent que les élèves qui choisissent seuls ou avec l'aide de l'enseignant leur sujet de travail sont ceux qui parviennent le plus souvent jusqu'au bout de leurs tâches. Cependant, l'utilisation du journal n'a pas amélioré le temps de remise des travaux même si le nombre de travaux achevés a augmenté. De plus, les élèves ont rapporté qu'ils n'ont pas déployé

plus d'efforts pour la réalisation des travaux, mais qu'ils ont acquis plus de confiance dans la qualité des travaux qu'ils fournissent, car ils savent exactement sur quoi ils travaillent. L'utilisation de l'agenda semble aussi améliorer le sens du choix des élèves. Cette pratique a été implantée pour les besoins de l'étude et l'auteur n'a pas cherché à voir les effets des autres pratiques mises en place par l'enseignant.

Les recherches que nous avons recensées abordent chacune la question sous un aspect particulier et présentent des limites notamment celui de la taille de l'échantillon parce que les données sont soit collectées auprès de groupes restreints ou dans une classe en particulier.

Nous gardons pour cette étude la catégorisation de Wells (2004) inspiré de celle de Stéphanou et al., (2004) : 1) **L'autonomie organisationnelle** se rapporte à tout ce qui permet à l'enfant d'avoir le contrôle sur son environnement. 2) **L'autonomie procédurale** favorise le choix des formes et les outils dans le cadre de la présentation d'un travail par l'apprenant. 3) **L'autonomie cognitive** renferme toute forme de contrôle que l'élève exerce sur la manière dont il s'y prend pour parvenir à résoudre un problème. 4) **Les évènements contrôlants** touchent tout ce qui concerne les pratiques qui empêchent les élèves d'être sources de comportements perturbateurs et qui permettent à l'enseignant de mesurer la progression des élèves (Wells, 2004). Cette dernière catégorie est conservée en raison du lien établi par Montessori entre les notions de liberté et de discipline.

En résumé les pratiques utilisées pour favoriser l'autonomie dans les classes Montessori touchent les procédures, la cognition et l'organisation de la classe et le contrôle d'évènements. En effet, si nous voulons classer les pratiques soulevées par Wells et Freeman à savoir comment rediriger les élèves et l'utilisation de l'agenda, ce sont des pratiques qui permettent de mettre un certain contrôle sur ce qui se passe en classe et ne pas laisser les élèves faire n'importe quoi avec leur liberté. Le tableau III suivant présente la catégorisation retenue ainsi que des pratiques des études présentées

précédemment. Si chaque enfant fait des choix, les uns ne font pas les mêmes activités que leurs camarades. Chacun avance à son propre rythme. Ceci nous amène à discuter du second principe que nous avons retenu qui est le respect du rythme.

Tableau 3. – Catégorisation des pratiques liées à l'autonomie

Catégorie	Exemples de pratiques
Autonomie organisationnelle	<p>Les élèves déterminent s'ils travaillent seuls ou avec d'autres élèves. Les élèves sont aussi capables de se mouvoir pour aller travailler avec des groupes différents.</p> <p>Les élèves peuvent aller trouver l'enseignante pour poser des questions. Les élèves choisissent les activités qu'ils veulent pendant un temps ouvert de travail.</p> <p>Les élèves peuvent faire autre chose à certains moments sans se faire réprimander.</p> <p>Les élèves expliquent des notions, aident à faire à leurs camarades.</p>
Autonomie cognitive	<p>L'enseignant introduit des thèmes.</p> <p>L'enseignant encourage l'élève à prendre des initiatives.</p> <p>L'élève sollicite l'aide de l'enseignant.</p> <p>L'enseignant ne donne pas de réponse directe. L'enseignant laisse les élèves déterminer la manière de trouver les réponses ou résoudre un problème.</p>
Autonomie procédurale	<p>Les élèves sont libres de la présentation de leurs affiches</p>
Évènements contrôlants	<p>L'enseignant invite les élèves à se concentrer sur la tâche.</p> <p>L'enseignant enlève certains privilèges lorsque les élèves ne travaillent pas vraiment.</p> <p>L'enseignant rappelle les règlements de la classe.</p> <p>L'enseignant donne des avertissements à toute la classe lorsque les élèves dérogent aux règlements.</p>

2.3.2 Le respect du rythme

Le respect du rythme tel qu'expliqué à travers des écrits de Maria Montessori et des auteurs montessoriens comprend deux éléments. D'une part, Montessori (1912) parle du rythme comme étant le rythme d'apprentissage qu'il faut respecter, car chaque enfant est unique. Elle explique que l'adulte doit éviter d'intervenir pour accomplir une tâche rapidement et laisser l'enfant prendre le temps qu'il lui faut pour parvenir au bout de sa tâche (Montessori, 1975). Dans son ouvrage *L'enfant*, Montessori (1975) fait une analogie avec un enfant qui apprend à marcher. Pour celui-ci son but c'est tout simplement de marcher et il commence à peine à s'y faire. Il prend tout son temps. Alors que l'adulte a un objectif bien précis. S'il ne peut pas attendre l'enfant, mais c'est là qu'il dérange l'ordre de son développement.

D'autre part, elle parle des périodes sensibles qui représentent des moments « de conquête naturelle » d'apprentissage (Montessori, 1975). Grâce à ces observations, elle parvient à établir une série de phases qu'elle nomme les périodes sensibles (Montessori, 1975). Ces périodes sont au nombre de quatre (Grazzini, 2004); elles sont comparables aux stades de développement de l'enfant élaborés par Piaget, à la seule différence qu'elles représentent des centres d'intérêt. Jugées éphémères, elles représentent des étapes importantes qui permettent de forger le caractère de l'adulte de demain (Röhrs, 2012). Elles aident non pas à exclure des éléments du programme, mais à connaître le moment propice pour introduire un apprentissage en particulier. Grâce à sa pédagogie, Montessori ne cherche pas à former des génies, elle ne contraint pas, mais elle invite l'enfant à apprendre (Orem, 1971). La pédagogue soutient que tout désir d'apprentissage émane de l'intérieur, sinon il s'avère impossible de le reproduire physiquement (Fisher, 1966).

En ce qui concerne les périodes sensibles, Grazzini (2004) présente quatre grandes périodes que sont : la petite enfance (0-6 ans), l'enfance (6-12ans), l'adolescence (12-18 ans) et la maturité (18-24 ans). Notre travail porte sur l'école primaire, nous nous attarderons donc ici sur la deuxième période sensible. À ce stade, c'est le côté imaginaire

et abstrait de l'enfant qui prend le dessus (Montessori, 1989, cité dans Grazzini, 1994). Dans son ouvrage intitulé *To educate the human potential* (cité dans AMI, 2017 b), Montessori explique que dans la période de l'enfance (6-12 ans), l'enfant fait preuve d'une curiosité prononcée pour les questions relatives à la compréhension de l'univers. C'est donc la période des pourquoi et des comment. L'heure est accordée à l'exploration. L'envie de créer des liens sociaux est de plus en plus présente. Ceci amène l'enfant à s'intéresser aux questions morales, éthiques ainsi qu'aux règles sociales.

Nous pouvons nous permettre d'avancer que même avec un programme Montessori existant, l'apprenant n'est pas du tout contraint de tout apprendre. Il y va selon ses besoins et intérêts du moment. Ceci nous amène à avancer qu'un enseignant Montessori doit tenir compte des besoins des élèves, de leur rythme d'apprentissage dans la préparation des activités d'enseignement et d'apprentissage, donc différencier. Ceci nous amène à prendre appui dans le cadre de ce travail sur la différenciation pédagogique qui permet aux enseignants de tenir compte des besoins des élèves (rythme d'apprentissage, métacognition, comportements, intérêts, source de motivation). Montessori propose de prévoir des plages d'horaire ouvert (1912) pour pouvoir laisser l'enfant répéter l'exercice autant de fois qu'il le souhaite (Montessori, 1975). Entretemps, les enseignants mettent en œuvre d'autres pratiques, c'est ce que nous allons voir dans les paragraphes qui suivent.

Nous avons recensé deux études qui s'intéressent au travail de différenciation des enseignants pour les élèves surdoués dans les classes Montessori. L'objectif de la première recherche était de déterminer comment les enseignants parviennent à différencier les pratiques pédagogiques et curriculaires des élèves surdoués par rapport aux autres (Kendrick, 2000) dans quatre classes du primaire de quatre écoles différentes. Les résultats laissent conclure que les enseignants différencient très peu. Au niveau du programme de formation, la chercheuse a noté que les enseignants ne différencient pas tellement au niveau des contenus, des procédures, des produits et des structures.

L'objectif général de la seconde étude est d'explorer le type d'enseignement réservé aux surdoués notamment ceux qui ont des difficultés d'apprentissage en écriture et leur efficacité (Lewis, 2004). Les éléments considérés dans le cadre de cette étude sont : la perception des enseignants des élèves doués, l'évaluation de leurs connaissances des théories liées aux élèves surdoués et les modifications des programmes et modalités d'enseignement. Cette étude a été menée dans une seule école et a touché 10 enseignants, allant du préscolaire au secondaire et 2 élèves surdoués. Les parents des élèves ont été impliqués aussi dans la collecte des données. Les résultats montrent un regard positif des enseignants des élèves doués. Les résultats des élèves à la fin de l'année sont meilleurs qu'au début. Les pratiques utilisées concernent l'attitude des enseignants envers les élèves, les types d'activités, les regroupements, l'accélération au niveau des programmes et l'apport des membres du personnel de l'école.

Les recherches que nous venons de présenter utilisent deux types de classement. Parmi les auteurs qui proposent des typologies d'actions de différenciation, nous retenons celle de Caron (2003) qui se rapproche de celle proposée par Kendrick (2000) et qui permet en même temps de tenir compte des pratiques mentionnées dans celle de Lewis (2004). Ainsi, Caron (2003) regroupe en quatre catégories des dispositifs de pratiques qui permettent de différencier l'enseignement. Ces quatre catégories sont : la différenciation des contenus (apprentissages à faire, sujets à voir, programme), la différenciation de processus (les stratégies utilisées pour faciliter l'apprentissage), la différenciation des produits (les travaux à réaliser et les modes de présentation) et la différenciation des structures (organisation de classe : temps, regroupement, outils) (Caron, 2003).

Le tableau suivant présente les dispositifs de différenciation avec quelques éléments de mise en pratique. Il est important de souligner que Caron n'est pas une chercheuse mais une praticienne connue dans le milieu scolaire québécois.

Tableau 4. – Dispositifs de différenciation pédagogique (Caron,2003)

Dispositifs de différenciation	Exemples	Pratiques recherches
Différenciation des contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Diversifier les textes et les logiciels, les manuels scolaires et les ressources audiovisuelles -Bâtir des contrats d'apprentissages avec les élèves et des plans de travail -Offrir la possibilité de choix dans la réalisation des devoirs de maisons et les travaux -Proposer des thématiques reliées aux domaines généraux de formation 	<ul style="list-style-type: none"> -Leçons différentes (Kendrick, 2000) -Aller plus loin dans les leçons (Lewis, 2004)
Différenciation de processus	<ul style="list-style-type: none"> -Prévoir différentes formes d'assistances aux élèves et d'ateliers à vocation différente -Utiliser les centres d'apprentissage -Proposer la formule de stage aux élèves -Présenter les différentes étapes du travail demandé -Accompagner les élèves dans le choix des contenus et le développement des outils-support -Proposer une tâche qui fait appel à différentes compétences -Proposer des tâches d'enrichissement, des ateliers de traitements d'erreurs 	<ul style="list-style-type: none"> -Accompagner des élèves en difficulté (Kendrick, 2000) -Donner la possibilité de travailler en dehors des zones de confort (Lewis, 2004) -Donner des tâches de responsabilité (Lewis, 2004) -Proposer des activités de vulgarisation et d'enrichissement en fonction de leurs intérêts et leurs forces (Lewis, 2004) -Poser des questions qui font appel à leur réflexion (Lewis, 2004) -Rétroaction par les pairs (Lewis, 2004) -Passer plus de temps avec certains enfants (Lewis, 2004) -Faire appel à d'autres enseignants (Lewis, 2004)
Différenciation de production	<ul style="list-style-type: none"> -Différencier les contenus -Varier les productions des élèves et les échéanciers -Encourager les projets en équipe -Varier la clientèle de présentation des productions 	<ul style="list-style-type: none"> -Même tâche (Kendrick, 2000) -Liste plus variée de sujets à travailler (Kendrick, 2000) -Proposer des travaux sans délai (Lewis, 2004)
Différenciation des structures	<ul style="list-style-type: none"> -Diversifier le regroupement des élèves -Alterner les activités individuelles, sous-groupes et collectives 	<ul style="list-style-type: none"> -Regrouper les élèves sur un des éléments du projet en fonction de leur lieu d'habitation

	<ul style="list-style-type: none"> -Modifier l'aménagement de la classe -Utiliser un horaire souple et ouvrir le menu -Proposer aux élèves des outils pour la gestion du temps -Varier les formules de correction 	<p>(Kendrick,2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Regrouper les élèves par classes hétérogènes (Kendrick, 200), en fonction de leurs capacités (Lewis, 2004) -Heures supplémentaires après classes (Kendrick, 2000) -Définir les objectifs (Lewis, 2004)
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De manière à poursuivre la présentation des différents principes de la pédagogie Montessori, la prochaine section traitera de la question de la motivation.

2.3.3 La motivation intrinsèque

La motivation est définie comme le processus qui détermine comment l'énergie est utilisée pour répondre à des besoins (Pritchard et Payne, 2003). Elle est aussi considérée comme l'activation d'un ensemble d'action chez un individu poussé par un ensemble d'éléments (Laming, 2008). Ainsi, être motivé signifie : être prêt à entreprendre (Ryan et Deci, 2000b). Les éléments qui activent la motivation peuvent être internes, on parle alors de motivation intrinsèque ; les sources de motivation peuvent également être externes, on parle alors de motivation extrinsèque (Guillemette, 2004). La motivation intrinsèque provient du plaisir et de la satisfaction que l'on tire à effectuer une activité, alors que la motivation extrinsèque est soumise à des facteurs qui vont au-delà de l'activité elle-même (Legendre, 2005 ; Ryan et Deci, 2000a). La motivation est donc cet élan qui nous pousse à entreprendre une action et à la mener jusqu'au bout.

Même si la pédagogue n'a pas discuté de la motivation directement dans ses écrits, pour Maria Montessori, seule la motivation intrinsèque compte. Les indices qui permettent de soutenir cette affirmation sont constitués par le fait qu'elle avance que, pour garder l'enfant sur le droit chemin, nul besoin de lui infliger des châtiments ou avoir recours à des primes (Montessori, 2004). Elle pense surtout que les progrès de l'individu résultent de sa propre volonté et résident dans le fait qu'il choisit d'entreprendre certaines activités de son propre gré. Elle croit même que le fait de récompenser l'enfant pour

certaines actions risquent de le détourner de son objectif premier (Montessori, 1912). Ainsi, elle rejette toutes formes d'éléments externes à l'activité.

Bien que certains auteurs ne soient pas aussi radicaux que Montessori sur la question, ils concèdent que les effets des récompenses externes sont éphémères. En effet, dans deux méta-recherches réalisées en 1999 et 2001, Deci, Koestner et Ryan arrivent à la conclusion que les gratifications n'ont d'impact que dans un premier temps (1999). Comme pour soutenir leurs résultats, des études menées auprès d'élèves de 5^e et de 6^e années qui présentent des problèmes de comportement démontrent que les mauvais comportements refont surface une fois que les primes cessent (Garlock, 2004, Matera, 2009). Le même constat est réalisé en ce qui concerne les devoirs (Matera, 2009). Toutefois, Garlock (2004) soulève un questionnement par rapport aux effets des types de gratifications. Dans son étude, il met en parallèle les effets des récompenses tangibles (p. ex., bonbon) et les récompenses sociales (p. ex., sourire). D'après ces résultats, le deuxième groupe de récompenses parvient à modifier les comportements sur la durée contrairement au premier groupe. De leur côté, Cameron, Bakon et Pierce (2001) gardent une position plus nuancée sur la question. Selon eux, les récompenses n'ont pas d'effets négatifs, mais ils affirment qu'elles sont plus efficaces lorsque le niveau de motivation baisse.

Par ailleurs, si elle est à la base de la motivation, la liberté des choix ne suffit pas à entretenir cet enthousiasme inné (Ryan et Deci, 2000 b; Stefanou, Perencevich, Dicintio et Turner, 2004). En effet, d'autres facteurs comme les défis (Ryan et Deci, 2000b ; Gerstener, 2017), l'intérêt (Ryan et Deci, 2000 b; Ames, 1992), le sentiment de compétence (Ames, 1992 ; Ryan et Deci, 2000 b) ainsi que le sentiment d'appartenance (Ryan et Deci, 2000 b; Ames 1992) soutiennent la motivation intrinsèque.

Contrairement à ce qui est prôné au sein de la pédagogie Montessori, Rivard Gobbo (2009) rapporte que les enseignants ont recours à des primes ou autres formes de récompenses pour motiver leurs élèves. Les cinq enseignantes sur six qui ont pris part à l'étude ont mentionné avoir recours à l'utilisation d'autocollants et de compromis. Elles

usent d'autres pratiques qui favorisent la motivation extrinsèque comme le système de notation, les commentaires dans les cahiers. En matière de motivation intrinsèque, elles confirment le poids de la liberté et du libre choix sur la motivation. L'agenda, où les élèves consignent les activités à réaliser pendant la journée, comme outil de suivi n'est pris en compte que par la moitié des participantes de cette recherche, bien que l'autre moitié ne l'exclue pas totalement. Elles y recourent seulement si cela est nécessaire de peur de freiner la spontanéité des élèves. La discipline ressort également comme tout aussi importante que la liberté. Elles tentent aussi d'établir des liens entre les leçons et la vie réelle et proposent des activités qui correspondent au niveau de l'élève.

De son côté, Griffiths s'est proposé de comprendre le vécu des élèves. Réalisé auprès de trois écoles Montessori, le but de son étude était de comprendre comment les élèves ont vécu l'expérience d'être motivés intrinsèquement (Griffiths, 2016). En s'inspirant du *Flow questionnaire* de Csikszentmihalyi et Csikszentmihalyi (1988), le chercheur a mené des entretiens auprès de groupes d'élèves de 11 à 14 ans. Pour ces derniers, une relation positive est tout à fait importante. Par relation positive, ils parlent de la disponibilité de l'enseignant, mais aussi de la préparation des tâches qui correspondent à leurs intérêts. Le libre choix est important pour ces jeunes qui disent aimer avoir le choix de travailler où ils veulent, de décider des sujets qu'ils veulent traiter, ce qui facilite la compréhension des travaux entrepris. L'estime de soi est un autre élément important. La maîtrise des notions de manière autonome par le biais du matériel Montessori, la satisfaction d'un travail réalisé. L'utilisation future des acquis est autant d'éléments soulevés par les jeunes. Certains ont cependant mentionné qu'ils seront plus motivés si les enseignants leur attribuaient des notes, car les rétroactions ne suffisent pas. Les élèves disent aussi apprendre de leurs camarades et être motivés par leurs pairs. Dans deux des trois écoles, les élèves soulignent que le temps de travail sans interruption est favorable à leur concentration et donc à la réalisation des travaux.

Les différents buts poursuivis dans ces études ont fait en sorte que les méthodologies appliquées sont aussi différentes. Dans son étude Griffiths s'est aussi appuyé sur les théories de but d'Ames (1992) et d'Anderman et Maehr (1994), de l'expérience

optimale (*flow*) de Csikszentmihalyi (1990) et de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000, b). Pour sa part, Rivard Gobbo (2009) a puisé différentes positions sur la question. Les deux études ont opté pour des techniques d'analyse qualitative, mais avec des instruments de collecte différents. Le groupe de discussion (*focus group*) de Griffiths (2016) a permis à beaucoup plus d'individus de participer à l'étude. Selon ces deux études, les enseignants aussi bien que les élèves pensent que le système de notation renforce la motivation. Ces chercheurs s'entendent aussi pour affirmer que la liberté, le sentiment de compétence, l'utilisation de l'agenda et le lien entre les apprentissages et la vie quotidienne sont des facteurs qui motivent les élèves (Rivard Gobbo 2009 ; Griffiths, 2016).

Des deux études recensées, les pratiques relevées se rapportent à l'autonomie notamment à travers le libre choix des activités (Rivard Gobbo 2009 ; Griffiths, 2016). Il en ressort aussi que des pratiques favorisent le sentiment de compétence, comme le fait d'avoir le temps de pouvoir finaliser un travail, des activités accessibles en termes de complexité, le sentiment de maîtrise des notions (Griffiths, 2016). Enfin, de ces éléments communs qui permettent d'en arriver à proposer un socle des pratiques, s'ajoutent des actions, comme établir le lien entre les apprentissages avec la vie réelle et d'autres apprentissages pour susciter de l'intérêt chez les élèves (Rivard Gobbo 2009 ; Griffiths, 2016). Le tableau V résume l'ensemble des pratiques relevées des études.

Quatre thèmes découlant des études peuvent donc être retenus pour la réalisation de notre recherche : l'autonomie (que nous avons déjà vue précédemment), l'intérêt (toutes pratiques qui donnent du sens aux activités et qui intéressent l'élève), le sentiment de compétence (pratiques qui amènent l'apprenant à avoir un sentiment d'efficacité) et nous ajoutons aussi le sentiment d'appartenance (toutes actions qui démontrent une relation positive entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves entre eux).

Tableau 5. – Les pratiques liées à la motivation

Thèmes	Pratiques
Autonomie	Libre choix Décider des sujets Discipline Utilisation de l'agenda
Intérêt	Activités présentant un lien avec la réalité Utilisation d'objets concrets Activités variées Utilisation des acquis dans d'autres situations
Sentiments de compétences	Activités à la hauteur des élèves Estime de soi Définition d'objectifs clairs Satisfaction du travail réalisé
Sentiment d'appartenance	Échanges entre les élèves Disponibilité de l'enseignant Apprentissage par les pairs Motivation par les pairs

2.3.4 La manipulation

La pédagogie Montessori repose sur l'éducation des sens (Montessori, 1912) : la main est au service de l'intelligence (Montessori, 1975) et le mouvement, l'aboutissement du

système nerveux (Montessori, 1959). Le mouvement et la cognition sont donc intimement liés (Lillard, 2007 ; Montessori, 1959). Pour Montessori des mouvements sans but précis risquent de fatiguer rapidement l'enfant (Montessori, 2004). Afin de pouvoir canaliser l'élève et éduquer ses sens, Montessori a construit un ensemble de matériels sur lequel nous reviendrons plus tard dans ce chapitre. La pédagogue a aussi compris que l'enfant n'arrive pas à comprendre le monde en étant guidé que par l'abstraction, mais par des objets concrets qui leur permettent de faire des expériences (McNeil et Uttal, 2009). C'est avec ces considérations que la manipulation est devenue un principe clé de la pédagogie.

La manipulation est définie comme l'utilisation des objets concrets qui aident l'élève à mieux comprendre les concepts (McNeil et Jarvin, 2007). Ces auteurs avancent trois avantages à l'inclure dans ses pratiques. Elle constitue une nouvelle méthode, renforce la mémoire et la compréhension et permet à l'enfant de rester connecté au monde réel d'apprentissage (McNeil et Jarvin, 2007). Sur ce dernier point, Maria Montessori en fait mention dans la présentation de son matériel (Montessori, 1976). Aujourd'hui encore, beaucoup sont ceux qui prônent l'efficacité de la manipulation sur la réussite des élèves même si les résultats demeurent mitigés. Par exemple, certains auteurs n'ont pu prouver une meilleure compréhension des notions de mathématiques, lorsque les élèves sont amenés à manipuler des objets (Mc Neil, Uttal, Jarvin et Stenberg, 2007 ; Ambrose, 2002). Face à ces conclusions, on pointe du doigt la perception de la manipulation par les enseignants ainsi que son utilisation effective. À ce sujet, Grenn, Piel et Flowers (2008) affirment que les enseignants considèrent la manipulation comme un moment de détente. En fait, Montessori n'a pas jugé nécessaire d'intégrer la dimension « jeu » dans ses écrits, mais elle a plutôt insisté sur le fait que le matériel doit être assez attrayant pour interpeler l'élève. Dans cette perspective, dès l'instant où le matériel répond aux besoins de l'élève, celui-ci prend plaisir à travailler (Montessori, 1936).

De leur côté, Alferi, Brooks et Aldrich (2011) avancent que la manipulation non assistée n'a pas de réel bénéfice. Pour une utilisation efficace de la manipulation, les auteurs

insistent sur le fait que l'enseignant doit établir le lien entre le matériel et le concept (Laski, Jor'dans Daoust et Murray, 2015; McNeil et Uttal, 2009; Uttal, Scudder et DeLoache, 1997). Ce point de vue rejoint celui de Montessori pour qui l'utilisation du matériel est possible seulement après démonstration. En effet, même en étant bien dessiné, l'enfant ne peut pas établir seul un lien entre le matériel et le concept en question. Bien sûr, l'élève peut, seul, d'une manière ou d'une autre parvenir à une certaine utilisation du matériel, mais cela ne signifie pas pour autant qu'elle correspond à ce que l'on attend de lui. Aussi, l'enseignant qui guide l'élève dans l'utilisation du matériel ne doit pas donner la réponse à l'élève. Il lui montre plutôt comment utiliser le matériel, mais laisse l'élève l'explorer par lui-même. L'élève apprend mieux lorsqu'il est lui-même auteur de la manipulation du matériel mis à sa disposition (Martin, 2009).

Dans le cadre de cette étude la manipulation correspond à toute activité permettant à l'élève de voir, sous une forme concrète, les différentes notions étudiées. Ainsi, ces matériels peuvent être des matériels Montessori, purement et simplement, ou des matériels fabriqués par les enseignants eux-mêmes.

Le temps nécessaire pour laisser l'élève explorer le matériel et parvenir à comprendre le concept est une condition de la dimension de manipulation de la pédagogie Montessori (Laski et al., 2015). Ainsi, l'élève peut répéter l'exercice à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'il maîtrise à la fois le matériel et le concept en question. C'est ce que Martin (2009) appelle la coévolution ; elle est nécessaire pour une meilleure réussite. En laissant le temps à l'élève d'explorer le matériel, l'enseignant prend le rôle de l'observateur pour pouvoir évaluer la compréhension de l'élève. Pour y parvenir, l'enseignant choisit le support qui est le mieux adapté à l'objectif fixé et pense à l'organisation de la classe afin de prévoir le nombre de supports et permettre une participation active de tous (Ross et Kurtz, 1993).

2.3.5 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est défini comme une « série de processus qui aident des personnes à interagir dans le but d'atteindre un objectif spécifique ou de développer un produit » (Panitz, 1999, p. 5). De cette définition, l'on retient d'une part que plusieurs personnes sont amenées à travailler ensemble, à communiquer et d'autre part, des individus qui sont mobilisés par une réalisation commune. Dans leur définition, Johnson, Johnson et Smith (2014) reprennent ces deux idées, mais font ressortir une dimension apprentissage. Ils définissent l'apprentissage coopératif comme « une stratégie pédagogique où un petit groupe d'élèves travaillent ensemble afin de maximiser l'apprentissage de chacun » (Smith, 2014, p. 3). Pour sa part, Maria Montessori met l'accent sur le phénomène de l'entraide. Dans des classes multiâges, comme le sont celles de Montessori, les élèves plus grands aident les élèves plus petits (Montessori, 1898, cité dans Lillard, 2005). Cette vision se rapproche de la pensée de Vygotsky qui pense qu'avec l'assistance des autres, l'enfant parvient à atteindre son plein potentiel (Vygotsky, 1978).

Dans une étude menée dans une classe multi-âge auprès d'élèves de 2^e année, Kinsey (2000) constate que plus l'écart est grand, meilleures sont les retombées. Il semble pourtant que ce sont les élèves plus jeunes qui bénéficient davantage des classes multi-âges (DeGeorge, 1998 ; Lison, 1997). De plus, en ce qui concerne l'apprentissage coopératif, Slavin (1990) avance que les élèves surdoués au primaire ne bénéficient pas de cette méthode d'enseignement.

La plupart des études démontrent que la réussite scolaire des élèves s'améliore lorsqu'un dispositif d'apprentissage coopératif est mis en place (Mevarech, 1999 ; Vaughan, 2002 ; Bertucci, Johnson, Johnson et Conte, 2012). Pour d'autres, la différence est trop mince pour parler de réelle efficacité de cette méthode d'enseignement (Murray et Mazor, 2009). Tout travail en groupe ne garantit pas nécessairement de meilleurs résultats. Toutefois, lorsque les types de questions poussent l'élève à faire

preuve d'un haut niveau de réflexion leurs performances s'améliorent nettement (Mevarech, 1999; Murray, Ma et Mazur, 2009).

Par ailleurs, pour parler d'apprentissage coopératif, cinq éléments sont à considérer : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, les interactions, les habiletés sociales et le processus de regroupement (Johnson et Jonhson, 1989, cités dans Johnson, Johnson et Smith, 2014).

L'interdépendance positive est cette stratégie où l'on peut compter sur l'autre pour parvenir à accomplir une tâche. Cette interdépendance se traduit par une division des rôles des membres de l'équipe et des tâches, mais aussi par une définition commune de l'objectif à atteindre. Ainsi, l'évaluation de chaque élève est influencée par le travail de l'équipe, ce qui fait en sorte que tous se sentent responsables. La prise de responsabilité suscite la participation de tous les membres sans exception. Il n'est pas question de se reposer sur le travail des autres. Il devient donc important de savoir les forces et faiblesses de chacun et de s'entraider.

Les interactions prennent souvent la forme d'échanges oraux et favorisent l'implication de tous. Elle est caractérisée par le partage de son point de vue, mais aussi leur confrontation, la remise en question afin de parvenir à de meilleures conclusions. Par ailleurs, le travail en équipe requiert des habiletés sociales telles que le leadership, l'écoute de l'autre, la capacité à résoudre des conflits, le support de l'autre, etc. Cependant, ces derniers ne sont pas innés et sont enseignés par l'enseignant avant de laisser les élèves travailler en groupe.

Le processus de regroupement est le cinquième élément important dans le cadre de l'apprentissage coopératif, car il permet de déterminer d'avance le résultat du travail. En effet, une bonne complémentarité entre les différents membres contribue à la réussite du travail d'équipe. Le regroupement aide l'enseignant à identifier le type de soutien nécessaire pour chaque équipe. Pour Johnson et Johnson, les équipes peuvent compter entre deux et quatre membres (Johnson, Johnson et Smith, 2014), alors que pour Kagan le plus petit nombre est de quatre (Kagan, 2001).

Pour sa part Kagan (2001) présente quatre caractéristiques de l'apprentissage coopératif. En plus de l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle, il parle également de la participation équitable et de l'action simultanée. L'auteur milite pour une participation équitable de tous dans le groupe. L'accent ne porte pas sur les habiletés sociales, mais sur le fait que tous les rôles sont endossés par les membres de l'équipe. Il est par ailleurs conscient que tous n'ont pas les mêmes capacités et que la participation ne sera jamais égale et préfère parler de participation équitable au lieu de participation égale. Par action simultanée, l'auteur entend un pourcentage d'implication de chaque élève à un moment donné, c'est-à-dire que tout le monde travaille au même moment, même si chacun ne réalise pas nécessairement la même tâche.

Trois types de regroupements d'élèves sont identifiés par Johnson et Johnson (2002) et Johnson, Johnson et Smith (1991) : le travail coopératif formel, le travail coopératif informel et les groupes de base (Johnson et Johnson, 2002; Johnson, Johnson et Smith, 1991). Le travail coopératif formel permet aux élèves de travailler ensemble sur une longue période durant laquelle ils sont amenés à apprendre de nouveaux concepts ou à réaliser une tâche donnée. Il peut s'agir de résoudre un problème, de produire un document, de répondre à des questions. Le travail coopératif informel quant à lui se déroule sur une période bien déterminée. Elle est utilisée afin d'attirer l'attention des élèves sur le matériel à apprendre, à créer un environnement favorable à l'apprentissage et aussi un ensemble d'attentes, à organiser à l'avance le matériel, à s'assurer que les élèves ont bien traité cognitivement le matériel et aussi à clôturer une séance d'enseignement. Les groupes de base sont des équipes permanentes où les uns sont amenés à encourager les autres et leur apporter le soutien nécessaire.

L'apprentissage coopératif favorise l'apprentissage par les pairs, que ce soit sous forme d'entraide ou de travail de groupe qui sont les deux éléments que nous retenons dans le cadre de ce travail. Nous retiendrons aussi la dynamique liée à la composition des groupes et le nombre d'élèves qui les constituent. Les autres caractéristiques liées à la mise en place de l'apprentissage coopératif à savoir : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, les interactions, les habiletés sociales, la participation équitable et l'action simultanée qui permettent de comprendre la qualité des échanges ne sont pas retenues.

Au sein de la pédagogie Montessori se retrouvent cinq principes que sont la liberté, le respect de l'individu, la motivation intrinsèque, la manipulation et l'apprentissage coopératif. La liberté telle que conçue par Maria Montessori permet à l'enfant de développer toutes ses capacités. Tout ceci se réalise dans un environnement où le respect du rythme, c'est-à-dire son rythme d'apprentissage, ses intérêts et besoins sont pris en compte. Ces deux premiers principes garantissent une motivation intrinsèque de l'élève, ce qui est d'ailleurs prôné au sein de la pédagogie. Montessori encourage aussi la manipulation qui est l'utilisation d'objets qui tend à rendre plus concrètes les différentes notions abordées en classes. Par ailleurs, l'entraide favorisée par l'apprentissage coopératif est au cœur de la pédagogie Montessori.

2.4 Les pratiques liées à la pédagogie Montessori

Dans la section précédente, nous avons évoqué un ensemble de principes d'où découlent les diverses pratiques qui feront l'objet de la prochaine section. Montessori a parlé de l'importance de pouvoir créer un environnement approprié pour les élèves. Dans cette section, nous allons donc passer en revue ce qui le constitue. Selon les auteurs consultés, le concept d'environnement passe du simple ameublement de l'espace aux interactions qui s'y déroulent. Le « *Montessori environnement* » employé par Orem (1971) réfère à la place des matériels pédagogiques, aux comportements de

l'enseignant par rapport à l'élève, aux règlements. Par ailleurs, dans son ouvrage, Montessori (1975) utilise le terme *ambiance* pour désigner tout ce qui a rapport avec l'ameublement de la classe : le bureau de l'enseignant, les armoires et l'école en elle-même incluant le jardin botanique de l'école. Elle parle aussi de la grandeur de la classe et du poids des meubles (Montessori, 2004b). Pour Legendre, l'environnement éducationnel se définit comme étant :

L'ensemble des éléments qui définissent les circonstances et conditions de l'enseignement et de l'apprentissage : horaires, charges de cours, régime pédagogique, contenus, objectif des programmes, ressources en personnel, répartition des tâches, modèles d'encadrement des élèves, approches, stratégies, méthodes et activités éducatives, locaux, équipement, matériel et logiciels, ressources documentaires et instrumentation didactique, animation et soutien pédagogique, formation du personnel (Legendre, 2005, p 852).

Les rôles de l'enseignant et de l'élève, la description des équipements et des locaux, du matériel Montessori, les autres élèves, le programme scolaire, la présentation des leçons, l'horaire de classe seront décrits dans les sous-sections suivantes.

2.4.1 L'enseignant dans son rôle de guide

Le travail des enseignants dans la pédagogie Montessori ne consiste pas à corriger, mais à soutenir les enfants dans le développement de leur potentiel en veillant à ce que leur environnement soit adapté. Dans la littérature liée à la pédagogie Montessori, l'enseignant possède plusieurs rôles : modèle (Huxel, 2013), facilitateur (Dobozsy, 1999) et observateur (Abraham 2012, Huxel 2013, Montessori, 1918, Rambusch 2013).

Un modèle : l'enseignant sert de modèle en affichant un comportement (Huxel, 2013) et un langage (Haskin, 2009) exemplaires. Maria Montessori demande aux enseignants de traiter les élèves de la même façon dont ils aimeraient être traités, c'est-à-dire avec respect et courtoisie tout en étant patient avec la vitesse de leur apprentissage (Montessori, 1964). Cela se traduit par l'enthousiasme et la joie qu'expriment les enseignants lorsque les élèves réussissent. Elle explique qu'ils doivent faire preuve de gentillesse envers les enfants, car ces derniers imitent beaucoup plus que l'on ne le croit et donc vont reproduire les comportements des enseignants. Par gentillesse, elle parle

de comprendre les souhaits des autres et d'y apporter la réponse, quitte à faire des sacrifices.

Un facilitateur : Il s'assure de sauvegarder le droit de l'enfant à l'apprentissage et d'anticiper les besoins des élèves (Rambusch, 2013). Il prépare l'environnement (Montessori, 2004 ; Huxel, 2013). Il est aussi considéré comme un facilitateur (Dobozy, 1999). En fait, il guide l'enfant à travers son développement. En effet, il veille à ce que le programme soit couvert. Il présente le programme et ce qui est attendu de la part des élèves (Pottish-Lewis, 2001 b). Il aide l'enfant à faire des choix en proposant un nombre limité d'activités. En effet, l'enseignant décide d'ajouter et d'enlever certains matériels et activités en fonction des progressions des élèves (Lillard, 2007). L'enseignant peut aider un élève à choisir une activité, s'il n'y parvient pas seul et peut décider de mettre fin à une équipe/groupe de travail, car l'enfant ne doit pas perdre son temps (Pottish-Lewis, 2001 b). L'enseignant joue le rôle de ressource en fournissant les éléments de réponse aux questions des élèves. En effet, son enseignement vise à aider l'enfant et non à transmettre des connaissances. Son travail consiste à donner des pistes à l'enfant pour qu'il puisse débiter son activité (Montessori, 1964).

L'enseignant dispense les leçons durant lesquelles, il réalise une démonstration d'utilisation avant de laisser l'élève explorer. Lors des leçons en groupe, l'enseignant doit tenir compte des intérêts des élèves et penser à varier les groupes en fonction de leurs âges, leurs personnalités et leurs habiletés. Cette pratique a pour objectif d'aider les élèves dans leurs choix de partenaires de travail (Pottish-Lewis, 2001 b). Par ailleurs, l'enseignant Montessori ne doit pas sous-estimer les capacités des élèves et les laisser fixer leurs propres objectifs et se rend disponible afin de répondre aux questions des élèves (Pottish-Lewis, 2001 b). L'enseignant veille aussi au bon fonctionnement de sa classe et tient à ce que les règlements soient respectés en ne laissant passer aucun comportement jugé inadapté, aussi minime soit-il (Pottish-Lewis, 2001 b).

Un observateur : Mais, avant tout, l'enseignant est un observateur (Abraham, 2012 ; Huxel, 2013 ; Montessori, 1918 ; Rambusch, 2013). La pédagogue demande à ce que

l'enseignant soit avant tout un observateur et qu'il arrête d'intervenir à tout bout de champ. Seulement ainsi, il pourra comprendre les besoins des élèves et y apporter les réponses adéquates (Montessori, 1959). La pédagogue souligne que l'observation n'est pas un geste anodin et requiert une certaine expérience, car il sert de base à l'ajustement des pratiques de l'enseignant (Montessori, 1918). Plus important encore, l'enseignant apprend à faire preuve d'humilité et de patience. Il arrête de chercher les erreurs des élèves et ne se prend pas pour celui qui éduque l'élève (Montessori, 1936). Son rôle d'observateur lui permet de préparer des activités en fonctions des intérêts et progrès des élèves (Montessori, 1959). Pour les aider à suivre les élèves, *l'American Montessori Society* (AMS) suggère que les enseignants gardent un contact avec les parents et préparent une fiche pour chaque élève (AMS, 2014).

En un mot, l'enseignant est un guide qui s'assure que l'enfant puisse développer ses potentiels.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant Montessori, une seule étude a été recensée; elle a été réalisée auprès d'enseignants du préscolaire pour explorer la différence entre le rôle des enseignants des écoles Montessori et ceux des écoles traditionnelles (Aljabreen, 2017). Le chercheur a eu recours à des observations sans grille et à des interviews auprès des d'enseignants. Les différents rôles des enseignants ont été catégorisés en cinq groupes (Aljabreen, 2017) :

1. Soutien à l'apprentissage : Être attentif, montrer l'utilisation du matériel, inviter l'enfant au travail, permettre à l'enfant de choisir, répondre aux questions et aux besoins de chacun, discuter des travaux avec les élèves ;
2. Socio-relationnel : Saluer les élèves, discuter de leurs weekends, de leurs nuits, favoriser la création d'équipes de travail, échanger avec les parents sur les progrès de leur enfant ;
3. Développement professionnel : Lire, participer à des conférences ;
4. Gestionnaire : S'assurer que l'enfant travaille, faire respecter les règlements, veiller à corriger les mauvais comportements, maintenir la joie dans la classe;

5. Gestionnaire de l'environnement : préparer le matériel, montrer aux élèves comment prendre soin de leur environnement, permettre les erreurs, laisser les élèves prendre des risques, montrer aux élèves comment parler sans faire trop de bruit.

Dans certains cas, la culture n'a pas de grande influence sur le rôle de l'enseignant lorsqu'elle présente des similitudes avec la philosophie de l'école ou de l'enseignant. Par contre, l'image que se fait ce dernier de l'enfant ainsi que l'image qu'il se fait de lui-même déterminent son comportement (Aljabreen, 2017). Seulement deux enseignantes ont pris part à cette étude, ce qui restreint grandement la généralisation des résultats.

En résumé, l'enseignant a pour rôle de suivre les élèves de sa classe afin de pouvoir définir leurs besoins et préparer les activités en conséquence. Il organise son environnement afin que les apprenants puissent se développer en toute liberté en leur proposant des activités et du matériel qui correspondent à leurs besoins et intérêts. Il aide les élèves à faire des choix, à respecter les règles, fait en sorte qu'ils travaillent et suivent le programme.

2.4.2 L'élève dans son rôle d'apprenant actif

Dans une classe Montessori, l'élève possède le pouvoir de décision sur différents aspects. En fait, il décide de l'activité ou du projet à entreprendre (Montessori, 1918, 1975). Il détermine le temps qu'il veut y passer. Maria Montessori parle de la répétition de l'exercice, lorsque l'enfant peut répéter la même activité le nombre de fois qu'il le souhaite (Montessori, 1912; Montessori, 1918, 1975). Dans son ouvrage intitulé : *The Montessori Method* (1912), Montessori présente un argumentaire pour expliquer comment les chaises peuvent être inconfortables et inappropriées pour travailler. Elle préconise que l'élève soit dans une position confortable pour pouvoir mieux travailler. C'est pourquoi elle recommande que l'élève choisisse sa posture de travail (Montessori, 1959) et puisse même opter pour travailler à même le sol (AMS, 2017a). Aussi, afin d'éviter certains conflits entre les membres d'une équipe et maximiser le temps de travail (Pottish-Lewis, 2001 b), l'élève choisit lui-même ses coéquipiers (Montessori,

1936, 1959; Montessori, 1964; Pottish-Lewis, 2001 b). Par ailleurs, tout travail en équipe nécessite des échanges et donc l'élève est libre de communiquer avec ses pairs (Pottish-Lewis, 2001 b). Les leçons en classes ne sont pas imposées, l'élève peut donc décider d'y prendre part ou non (Pottish-Lewis, 2001 b).

Pour maintenir cette liberté, l'élève fait preuve d'un sens de responsabilité et aussi d'efficacité. Pour le guider dans ses activités, il utilise un agenda dans lequel il consigne ses progressions afin d'aider l'enseignant à évaluer son avancement et à envisager de nouvelles méthodes de travail (Pottish-Lewis, 2001 b). Toute cette liberté sous-entend que l'élève devient un explorateur et doit faire preuve de discernement, mais aussi d'analyse. Il apprend à faire des connexions entre ce qu'il apprend et ce qu'il observe. L'élève est également chargé de replacer le matériel utilisé à sa place afin de permettre à un autre de l'utiliser et de garder son environnement propre (Montessori, 1918). En plus de socialiser avec ses camarades comme cela se fait dans toutes les autres écoles, l'élève Montessori aide ses condisciples (Lillard, 2007).

2.4.3 Les matières scolaires

Publié en 1917, l'ouvrage intitulé *Montessori Elementary Materials : The Advanced Montessori Method* est celui qui indique clairement ce qui doit être enseigné dans les classes Montessori (Montessori, 1917). Nous avons recensé dans cette œuvre un ensemble d'activités qui sont réalisées en classe et à travers lesquelles 5 matières se dégagent : l'apprentissage de la langue, les mathématiques, la musique, le dessin et la métrique. L'auteure découpe aussi les notions par matière et non par classe (Montessori, 1917). Entretemps, de nouvelles matières ont fait leur apparition comme l'informatique qui, à l'époque de Montessori n'existait pas, et qui, maintenant est devenue quasi incontournable. D'autres matières comme l'histoire, la physique, la biologie ont été également introduites plus tard. En 2014, l'*American Montessori Society* (AMS) présente une liste qui comprend les matières exposées par Montessori dans son œuvre et en propose de nouvelles. Les matières mentionnées dans le document de l'AMS (2014) sont : la numération, le calcul, l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire,

l'analyse des phrases, l'écriture créative et informative, l'utilisation de la technologie pour la recherche, la communication, les activités de mathématiques incluant la géométrie et l'algèbre, les sciences biologiques et physiques, la technologie, l'art et les lettres, l'histoire, le monde physique, politique et géographie, l'éducation civique, l'économie, l'anthropologie, la paix et l'éducation cosmique et les domaines de l'art, de la musique, la langue seconde et l'éducation physique. Également, sur le site de l'AMI sont indiqués les mathématiques, la langue, l'histoire, la biologie, la géographie, les sciences, l'art et la musique, faisant ainsi abstraction de l'éducation cosmique (AMI, 2017a).

L'éducation cosmique, mentionnée comme une matière par l'AMS, est expliquée par Mario Montessori comme une vision d'un monde, car sa mère avait le don de faire le lien entre le passé, le présent et le futur (Montessori, 1976). Dans sa vision personnelle des choses, Montessori croit que tout ce qui est dans la nature est construit selon un plan dans lequel chacun a un rôle à jouer (Grazzini, 2013). Ainsi à travers des histoires, des fables et des expériences concrètes, l'enfant découvre le monde, des civilisations, des cultures, les fonctions et les rôles de chacun (Grazzini, 2013). Toujours dans l'objectif de mieux comprendre le monde dans lequel il vit, Montessori introduit ce qu'elle appelle le « *going out* » (AMS, 2014; Pottish-Lewis, 2001 b) qui consiste en des sorties que l'élève effectue dans le cadre de sa formation. Ces sorties font partie intégrante du programme scolaire. Elles contribuent à assouvir la curiosité et à répondre aux questions des élèves pour, du même coup, faciliter le modelage de son comportement en fonction de la société (Pottish-Lewis, 2001 b). Dans la mesure où l'éducation Montessori apprend à l'élève à devenir autonome, la préparation de ces déplacements familiarise l'enfant aux exigences qui se rattachent à la préparation des sorties de manière générale (Pottish-Lewis, 2001 b).

2.4.4 La présentation des leçons

Les leçons dans les classes Montessori sont courtes. L'enseignant parle très peu, évite d'ajouter des informations qui ne sont pas nécessaires et doit faire en sorte d'enlever

tout ce qui peut distraire l'enfant. Les leçons doivent être « concises, simples et objectives » (Montessori, 2004, p. 126). Pour la présentation de la leçon, Montessori s'inspire des trois étapes d'une leçon telle que conçue par Séguin (Montessori, 1912). La première étape consiste en la nomination des objets ou mots présentés à l'enfant. Dans la seconde étape, l'enseignant demande à l'enfant de toucher ou de lui donner un mot écrit ou un objet, en prenant soin de le nommer. C'est une phase de vérification. La troisième étape quant à elle permet à l'enfant de s'exprimer ; les questions posées commencent par : Qu'est-ce que c'est ? Comment ? etc.

Montessori recommande que les enseignants présentent les leçons à chacun de leurs élèves, de manière individuelle ; elle n'exclut pas cependant les leçons collectives :

« This being the case, it is evident that, at the outset the teacher cannot give collective lessons. Such lessons, indeed, will always be very rare, since the children being free are not obliged to remain in their places quiet and ready to listen to the teacher, or to watch what she is doing. The collective lessons, in fact, are of very secondary importance, and have been almost abolished by us. » (Montessori, 1912, p. 107-108).

Au primaire, la réalité est toute autre, car les élèves s'intéressent aux liens sociaux et la plupart des leçons sont offertes en groupe (Pottish-Lewis, 2001 b). Les élèves doivent être regroupés en fonction de leurs centres d'intérêt, leur âge et leur niveau de progression (Pottish-Lewis, 2001 b). Dans ses critères d'accréditation, l'AMS (2014) considère à la fois les leçons individuelles et celles en petits et en grands groupes.

Au primaire certains auteurs recommandent les leçons en groupe ou, du moins, en petit groupe. Puisque nous avons vu plus tôt que l'élève peut décider d'assister ou pas à la séance de présentation, cela sous-entend que l'enseignant est amené à répéter la même leçon plusieurs fois.

2.4.5 Les équipements et les locaux

Montessori recommande des classes attrayantes, spacieuses avec des meubles bas, légers et clairs. Elle compare une salle de classe à une église dans laquelle on arrive à trouver une certaine paix intérieure. Dans son ouvrage *The spontaneous activity in*

education, elle explique chacune de ces idées (Montessori, 1918). La décoration d'une classe est sans limites, mais les éléments superflus et les dépenses excessives sont à éviter. Rien n'est laissé au hasard dans une classe où l'on prépare l'élève à devenir un citoyen. Les caractéristiques légères et claires des meubles en sont une preuve. Leur légèreté facilite leur déplacement, les étagères basses permettent à l'enfant d'aller chercher et de replacer seul le matériel ou d'autres objets et la couleur aide l'enfant à repérer rapidement les saletés et à les nettoyer. L'enseignant, quant à lui, n'a pas de bureau en avant comme c'est généralement le cas dans la plupart des classes. Cela aide l'élève à voir l'enseignant plus comme un partenaire qu'une figure d'autorité. Dans une école Montessori, la classe doit être arrangée de manière à laisser suffisamment d'espace pour les déplacements et éviter ainsi que les élèves se cognent aux meubles, mais aussi parce qu'il est permis de travailler à même le sol.

L'aménagement de la classe dépend des besoins des élèves; ainsi, les dessins des élèves, les photos de personnages historiques devraient faire office de décoration, un coin de lecture devrait être aménagé (AMS, 2017). Sur les étagères le matériel est classé par sujet (AMS, 2017). Au primaire, on retrouve de grandes tables qui permettent aux élèves de travailler en équipe, des ordinateurs, des tableaux interactifs et des zones destinées aux expériences en sciences (AMS, 2017). Aucune précision n'est apportée quant aux dimensions et à la superficie de la classe.

2.4.6 Les autres élèves

Les classes Montessori sont des classes multiâges. Ce qui est différent, c'est l'écart entre les élèves. Une description d'une classe réalisée par Lillard (1972) relève que les élèves ont trois ans d'écart puisque les élèves ont entre 3 à 6 ans. L'AMS (2014) et l'AMI (2017b) ont tous les deux soutenu cette déduction. Pour les deux organisations, les élèves peuvent être répartis en deux groupes : l'élémentaire 1, regroupe les élèves de 6 à 9 ans, alors que la seconde, aussi appelée élémentaire 2, regroupent ceux âgés de 9 à 12 ans. Cependant, toujours pour l'AMI (2017b) une classe peut aussi regrouper des enfants de 6 à 12 ans.

L'AMS (2017f) et l'AMI (2017a) s'accordent à dire que ce type d'arrangement permet aux plus grands d'accroître leurs expériences et d'être des modèles pour les plus petits. Ce type de classe favorise aussi un effet de socialisation, affirme Orem (1971). En côtoyant d'autres élèves d'âges et de tempérament différents, les élèves apprennent à forger leur caractère (AMS, 2017f). En prenant en considération le rythme d'apprentissage des élèves, la classe multiâge permet d'éviter le sentiment de compétition entre les élèves, puisqu'aucun n'aura à se sentir plus lent ou plus rapide que d'autres (Orem, 1971). Ainsi, ce type de classe exige une certaine flexibilité de l'enseignement, contrairement aux classes traditionnelles où la marche à suivre est prédéterminée, afin de s'accommoder aux besoins de chacun (Fisher 1966).

Les recherches n'arrivent pas à conclure que les résultats des élèves, des classes multiâges, sont supérieurs à ceux des classes ordinaires (Pratt, 1986 ; Veenman, 1995). Dans une métaanalyse, Veenman (1995) conclut que même si aucune différence majeure n'est notée entre les deux groupes, rien ne prouve que, dans ces types de classes, la qualité de l'enseignement y est inférieure à celle des classes traditionnelles. Dans un autre ordre d'idées, les autres études recensées se sont intéressées au côté social des classes multiâges ; elles rapportent que les élèves y ont une meilleure estime de soi (Castellanos, 2002 ; Caster, 2000 ; Tabachini, 2000).

2.4.7 L'emploi du temps

Dans une classe Montessori, l'horaire revêt un caractère flexible, car l'élève décide des activités qu'il veut entreprendre et dans quel ordre. Afin de favoriser la concentration de l'élève et la répétition de l'activité, Montessori a établi des heures de travail sans interruption durant lesquelles l'élève s'adonne à différentes activités de son choix et à son rythme. Le moment idéal pour accorder à l'enfant ce temps de travail n'est indiqué nulle part. Elle fait allusion au travail individuel tôt le matin (Montessori, 1912) et, à l'aide d'une courbe chronologique, elle explique les différentes étapes entre le début et la fin d'une activité en soulignant le moment pic de concentration. Tout ceci se réalise entre 2 heures 30 minutes et 3 heures (Montessori, 1912). Ainsi, l'AMS (2017d)

recommande 3 heures de travail 5 fois par semaine ou un minimum de 2 heures 4 fois par semaine. L'AMI-USA (2017 b) demande à ce que 3 heures de travail tous les matins et entre 2 ou 3 heures dans l'après-midi quatre fois dans la semaine soient réservées à cet effet.

2.4.8 Le matériel Montessori

Le matériel Montessori est un ensemble d'objets sur les différents sujets. Il a été conçu de manière à permettre à l'élève de rester en contact avec le monde réel (Montessori, 1976). Montessori s'est inspirée du matériel de Séguin (Lillard, 2007 ; Montessori, 1912) et le considère comme didactique (Montessori, 1912).

En plus d'être manipulable, le matériel Montessori est autocorrectif et progressif. Il est conçu avec un certain contrôle de l'erreur (Montessori, 1912 ; Montessori, 2004). L'enfant étant actif dans son rôle peut ainsi percevoir seul ses propres erreurs. Le matériel offre l'avantage de pouvoir répéter le même exercice sans limites. Pour Maria Montessori, l'échec peut décourager l'enfant s'il ne sait pas qu'au moins il a une chance de réussir (Montessori, 2004); l'élève aura ainsi la chance d'apprendre de ces erreurs et parviendra à trouver la bonne manière de s'y prendre. Le matériel est aussi progressif, car il peut être utilisé sur plusieurs années et à des fins différentes. De plus, le même matériel peut être utilisé sur plusieurs années. Par exemple, le cube binominal aide à développer la discrimination visuelle au préscolaire et à résoudre des équations algébriques à l'école élémentaire (AMS, 2017f). Malgré leurs multiples fonctions, chaque objet permet à l'enfant de travailler une seule habileté à la fois (AMS, 2017b ; AMI, 2017 b). Ainsi, les cubes avec lesquels il apprend la notion de poids sont monochromes, pour éviter que l'élève s'intéresse aux couleurs, ce qui se rapporterait alors à la discrimination visuelle. Même s'il ne change pas chaque année, le matériel est attrayant (AMS, 2017b; AMI, 2017b). Bien que Montessori elle-même n'ait pas réalisé de telle liste, l'AMS (2017e) propose une liste exhaustive non prescriptive de matériel destiné à l'enseignement au primaire. Des auteurs suggèrent de plus, qu'en cas de besoin, d'autres objets peuvent être créés en fonction des besoins des élèves

(Wennerström et Smeds, 2013). Afin d'éviter toute comparaison entre les élèves, le matériel de la classe est présent en un seul exemplaire (AMI-Canada, 2020).

Dans une étude destinée à la validation d'un outil pour évaluer le matériel et les activités en conformité avec les théories et principes de Montessori, Dresser (2000) en arrive à proposer une liste de contrôle d'évaluation des activités (AEC) où les principales caractéristiques du matériel et des activités sont : encourager l'utilisation des mains et le mouvement du corps, isoler l'expérience, définir des objectifs clairs, partir du plus simple au plus complexe, composé d'objets faisant partie de la vie quotidienne de l'enfant, encourager l'utilisation des sens, inciter l'enfant à s'autocorriger, aider l'élève à catégoriser et à distinguer, permettre de faire des connexions avec d'autres activités, favoriser la coordination, la discipline, la concentration, l'attention aux détails, inviter l'élève à faire preuve d'intuition. L'une des limites que nous avons pu relever de cette étude est qu'elle a été réalisée au niveau du préscolaire auprès de seulement 15 participants (5 parents, 5 enseignants, 5 directions). L'auteur mentionne également le fait que les ordinateurs, actuellement placés dans les classes, n'ont pas été intégrés à l'étude (Dresser, 2000).

En résumé, dans cette sous-section, le lecteur peut comprendre que dans la pédagogie Montessori, l'enseignant observe, prépare l'espace et les activités et guide les enfants à travers leurs démarches d'apprentissage. Les élèves de la classe jouissent d'une grande liberté: choix d'activités, de partenaires, participation aux leçons, définition d'objectifs de travail, liberté d'expression. Entre l'enseignant et l'élève, Montessori prône le respect mutuel. Comme dans toute école, le programme scolaire Montessori inclut les matières de base telles que les langues, les mathématiques, les sciences sociales, il comprend aussi l'algèbre, les sciences, l'éducation cosmique, l'éducation physique, l'art et les sorties. Bien qu'il soit recommandé que les leçons se donnent de manière individuelle, l'aspect social du développement des élèves nécessite également que les leçons se déroulent en petits groupes. L'environnement physique se prête aussi à rendre l'élève autonome et à prendre ses propres responsabilités, notamment par la légèreté des meubles et leur positionnement à hauteur des élèves. L'enseignant prévoit

au moins 3 heures de travail sans interruption plusieurs fois par semaine ; le matériel utilisé est autocorrectif et progressif. Ce portrait des éléments pratiques qui caractérisent les classes Montessori est maintenant suivi d'une présentation des différentes recherches sur la mise en œuvre de la pédagogie Montessori.

2.5 Les études sur la mise en œuvre

Dans cette section, nous porterons un regard sur les études qui se sont intéressées à l'implémentation de la pédagogie Montessori au regard de ses pratiques caractéristiques. Dans notre recension, nous avons retracé seulement trois études.

En considérant 5 éléments des pratiques liées à la pédagogie Montessori, Daoust (2004) a mené une étude auprès des enseignants du préscolaire et de première année. Son étude a mis l'accent sur le libre choix, le matériel, le temps de travail, la présentation des leçons et les classes multiâges. Elle a aussi tenté de comprendre les pratiques des enseignants en ce qui concerne la motivation. Grâce à un questionnaire semi-structuré de 59 questions, des données ont été recueillies auprès de 66 enseignants. De ces résultats, la chercheuse a pu regrouper les enseignants en trois grandes catégories : les traditionnels, les contemporains et les mélangés. Les traditionnels permettent aux élèves de travailler en toute liberté pendant 2 ou 3 heures de temps. Les présentations des matériels sont réalisées de manière individuelle. L'écart d'âge entre les élèves de leurs classes est de 3 ans. Les élèves prennent individuellement leur goûter. Les enseignants de ce groupe ont dans leur classe le matériel Montessori nécessaire mais ne laissent pas les élèves explorer un matériel non encore présenté. Les contemporains sont plus flexibles sur ce dernier point. Ils ajoutent beaucoup plus de matériels qui ne sont pas Montessori et offrent la possibilité aux enfants d'utiliser un matériel pour lequel aucune présentation n'a été réalisée antérieurement. C'est aussi le cas pour les enseignants du groupe mélangé. Cependant, les enseignants contemporains accordent moins de temps pour le travail libre soit 1 heure 29 minutes. Dans leurs classes la différence entre les élèves varie entre 2 et 3 ans. La possibilité de prendre le goûter individuellement existe mais n'est pas une norme. Le temps alloué aux enfants pour le

travail libre par les enseignants dits mélangés est de seulement 1 heure 14 minutes. Ils font de préférence les présentations en grand groupe. Pour ce groupe, parfois il n'existe pas de différence d'âge entre les enfants, mais cela peut aussi varier d'un enseignant à un autre de ce même groupe. D'autres différences ont été constatées, mais l'auteure souligne que les réponses limitées ont empêché d'approfondir certains points. Dans ses conclusions, la chercheuse a noté que la formation des enseignants a un certain impact sur leurs pratiques. De plus, une des premières limites qu'elle a mentionnées, c'est que les réponses des enseignants pouvaient ne pas correspondre à ce qui se passe réellement dans leurs classes. Le choix des enseignants qui ont participé à cette étude est remis en question par la chercheuse. Elle suggère que l'on s'intéresse aux raisons qui sont à la base de la modification des pratiques.

Cette étude a été reproduite au niveau du primaire cette fois par Daoust et Suzuki (2014). Elle a touché 444 enseignants d'écoles Montessori publiques. Entretemps, les noms des trois catégories de Daoust (2004) : les traditionnels, les contemporains et les mélangés ont été révisés. Nous retrouvons dans cette nouvelle étude aussi trois catégories mais qui sont les authentiques, les mélangés et les modifiés. Les modifiés sont ceux qui mettent moins l'accent sur les pratiques Montessori, les authentiques sont très proches des pratiques Montessori et les mélangés qui appliquent certaines pratiques dignes de Montessori sans forcément être des authentiques (Daoust et Suzuki, 2014). Les enseignants authentiques accordent aux élèves 3 heures de travail sans interruption. Cette pratique est présente de manière modérée chez les enseignants mélangés et beaucoup moins dans les classes des enseignants dits modifiés. Les leçons sur l'éducation cosmique sont fortement présentées par les enseignants de la catégorie des authentiques, moyennement par les mélangés et très faiblement par les modifiés. C'est ce qui ressort aussi au niveau des choix des leçons Montessori qu'ils présentent en classe. Pour ce qui concerne la classe multi-âge, les mélangés enseignent dans des classes non-mixtes. Les authentiques quant à eux ont des classes où les élèves ont trois ans de différence et les modifiés ont des classes multi-âge mais la différence n'atteint pas les trois ans. Dans les classes des enseignants dits mélangés, les élèves ne se lancent

pas dans des projets selon leur intérêt. Alors que même s'ils ne le font pas souvent mais il est quand même permis de choisir son projet, dans les classes des enseignants modifiés. Dans la classe des enseignants authentiques la possibilité de choisir son projet est très grande. Les enseignants modifiés n'utilisent pas du tout de charte de travail, alors qu'il est très utilisé chez les enseignants authentiques et peu employé chez les enseignants mélangés. Dans les classes des enseignants mélangés et modifiés, les élèves peuvent choisir le moment de travailler mais avec beaucoup plus de restriction que les élèves des enseignants authentiques où ils peuvent choisir librement quand entreprendre une activité. Les authentiques et les mélangés choisissent beaucoup moins les activités des élèves. Alors que dans les classes des modifiés, les élèves choisissent très peu. La possibilité de prendre son goûter seul existe généralement dans la classe des modifiés mais beaucoup moins dans la classe des mélangés. Dans celles des enseignants authentiques les élèves prennent leur goûter individuellement. Les places ne sont généralement pas assignées aux élèves dans les classes des enseignants qui sont dits mélangés et authentiques. Alors que dans les classes des enseignants modifiés, les sièges sont assignés par l'enseignant. Pour cette même catégorie, ils mettent beaucoup l'accent sur l'utilisation des manuels scolaires, beaucoup plus que les mélangés. Les authentiques n'en font presque pas usage.

Schnepf (2010) a mené une étude comparative entre la Russie et la Tanzanie sur la mise en œuvre de la pédagogie Montessori. Pour cette étude qualitative, le chercheur a interviewé les directeurs, les formateurs, les enseignants et les parents. De plus, une grille de dix éléments a servi pour l'observation des classes. La plupart des enseignants se retrouvent classés au niveau trois selon la classification de Standing. Ce sont ceux qui considèrent les idées de Montessori comme un nouveau souffle dans le domaine de l'éducation. Entre les enseignants de la Russie et de la Tanzanie existe une différence dans leur manière de concevoir l'utilisation du matériel. Chez les Russes, le temps que l'enfant passe à manipuler le matériel représente un moment de travail, alors que les Tanzaniens l'assimilent à un moment de détente. Par ailleurs, les trois heures de travail sans interruption ne sont pas toujours respectées. Cela est lié en Russie à des questions

d'adaptation des horaires et en Tanzanie par le fait que la majorité des cours sont généralement dispensés à toute la classe. Le chercheur a aussi remarqué que la compréhension des enseignants sur les besoins de l'enfant reste une limite, car ils interviennent trop souvent dans le travail des élèves. Dans le cadre de cette étude, l'influence culturelle sur les pratiques reste très limitée et concerne spécifiquement la plupart du temps les décorations. Les sorties que préconise Montessori sont déjà une norme dans les écoles Montessori en Russie. Quant à la Tanzanie, vu que les élèves marchent pour arriver à l'école, ils sont souvent en contact avec le milieu. Le manque de ressources financières est une barrière dans les deux pays que ce soit au niveau de la formation des enseignants ou encore dans la procuration des matériels Montessori. L'auteur a souligné que la grille d'observation était assez limitée, avec seulement 10 points, et que les séances d'observations étaient de trop courte durée.

2.6 La pédagogie Montessori à la lumière de l'approche écologique

Les recherches qui se sont intéressées à la pédagogie Montessori ont chacune adopté un cadre théorique en fonction de leur objet et de leur objectif de recherche. Nous ne pouvons donc pas nous appuyer sur une théorie en particulier à cause de son utilisation récurrente. Pour ce travail de recherche, nous nous inscrivons dans une approche écologique qui rejoint celle proposée par Montessori. En effet, la pédagogie Montessori se soucie du développement global de l'enfant et met l'accent sur la préparation de l'environnement (Orem, 1971). Pour sa part, l'approche écologique accorde une place à l'individu dans son ensemble en interaction avec son environnement pour réaliser ses apprentissages. Elle met l'accent sur les interactions de la personne avec son milieu qui forge l'adulte de demain (El Hage et Reynaud, 2014). Dans cette section, nous présentons d'une part l'approche écologique et d'autre part, le rapport entre l'approche écologique et la pédagogie Montessori.

2.6.1 L'approche écologique

L'approche écologique s'inspire du modèle écosystémique de Bronfenbrenner qui explique que l'individu se construit à partir de ses caractéristiques en interaction avec les réponses de l'environnement (Bronfenbrenner, 1994). Cette approche permet de comprendre la complexité des interactions qui influencent la personne qui évolue dans des systèmes où elle interagit à divers degrés. Tel que l'illustre la Figure 1, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner découpe l'environnement en cinq sous-environnements : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème présentés sous formes emboîtées et qui se différencient en fonction du niveau d'interaction avec la personne (Bronfenbrenner, 1994).

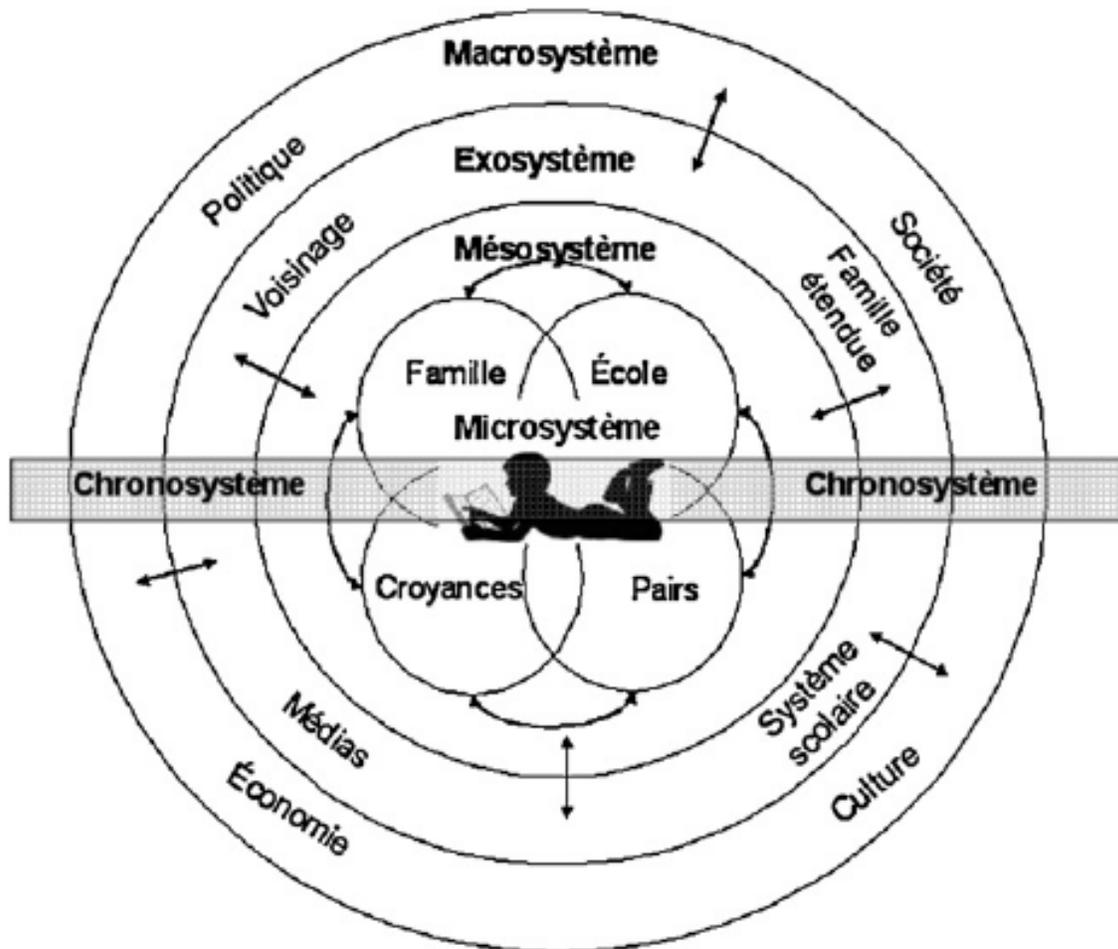


Figure 1 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner
Source : Charras et al., (2012), p. 367

Le microsystème représente le milieu dans lequel la personne interagit de façon directe et immédiate. Dans chacun des microsystèmes où peut évoluer une personne, on retrouve un ensemble d'activités, de rôles sociaux et des relations interpersonnelles qui se développent dans un milieu physique et matériel précis. Dans le cas de l'élève, il s'agit de la famille, de l'école, de la classe ou des groupes et des espaces de travail. Le mésosystème est composé des liens entre les différents microsystèmes. La relation entre l'école et la famille en est un exemple. Au niveau de l'exosystème se retrouvent des milieux dans lesquels l'individu n'évolue pas, mais qui possèdent une influence indirecte sur la personne tels que le voisinage, les agences gouvernementales délocalisées, les médias. Le macrosystème regroupe les caractéristiques des trois systèmes précédents et englobe les croyances et les modes de vie de la société. Enfin, le chronosystème quant à lui, tient compte des changements qui s'opèrent dans la vie des gens avec le temps, c'est-à-dire le statut social, le lieu de résidence, le statut matrimonial, etc.

Transposé à la classe, le microsystème de Bronfenbrenner peut se concrétiser par le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1993) qui est définie comme une situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage (Legendre, 1993).

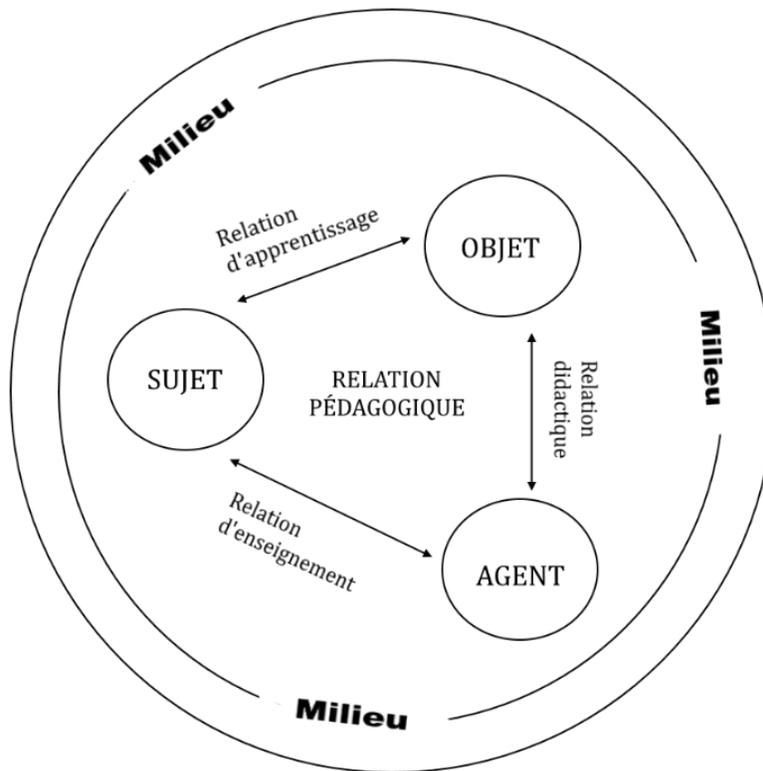


Figure 2: Modèle systémique de la situation pédagogique

Source: Legendre (1993, p 1168)

Tel que l'illustre la figure 2 le modèle de la situation pédagogique est constitué de l'ensemble des interactions entre un sujet (l'élève) qui apprend un objet (le programme scolaire) modélisé par un agent (l'enseignant) dans un milieu déterminé. Dans son modèle, Legendre met en avant trois types de relations pédagogiques. En effet, il parle de la relation d'enseignement entre l'élève et l'enseignant et ses pairs, la relation didactique entre l'enseignant et le programme scolaire et de la relation d'apprentissage entre l'élève et le programme scolaire. Tout ceci se passe au niveau de l'environnement-classe (le milieu) qui présente des caractéristiques précises et se compose de l'ensemble des ressources humaines, matérielles, spatiotemporelles de la classe.

2.6.2 Le rapport entre l'approche écologique et la pédagogie Montessori

2.6.2.1- La relation d'enseignement

Comme nous l'avons souligné, la relation d'enseignement est la relation entre l'enseignant et l'élève et entre l'élève avec ses pairs. Fortin, Plante et Bradley (2011), dans le cadre d'une recension sur les attitudes et pratiques de la relation enseignant-élève, présentent les caractéristiques d'une relation d'enseignement positive. Celle-ci est caractérisée par le soutien à l'autonomie (équilibre entre le besoin de structures et autonomie des élèves), une relation chaleureuse (être humain, encourager, s'engager), le respect et l'équité (traitement équitable, interactions respectueuses), des attentes élevées et réalistes envers les élèves (reconnaitre l'individualité de chacun, ses habiletés, ses difficultés, sa contribution) la communication ouverte (liberté d'expression), les comportements non verbaux (contact visuel, ton de voix fort, empathie, tête haute, face à face), la proximité (partage de motivation, travail pour atteindre des objectifs communs, relation en dehors de la classe).

Du côté de Montessori, nous avons répertorié des pratiques au soutien à l'autonomie. En effet, dans son emploi du temps, l'enseignant prépare les activités et le matériel, mais laisse l'élève décider. Ce dernier détermine ses partenaires de travail et son siège. L'enseignant dispense les cours, invite l'enfant à y prendre part, mais ne le force pas. Ce qui l'amène à répéter la même leçon plusieurs fois. Toujours dans le cadre du soutien à l'autonomie, l'enseignant présente les objectifs généraux, mais laisse l'élève fixer ses propres objectifs. Comme il n'est pas question de laxisme, l'enseignant Montessori se porte garant de la gestion de sa classe et donc de la présentation des règlements et veille à leur respect. Il est recommandé de ne laisser passer aucun comportement inadapté, aussi minime soit-il.

En ce qui concerne la relation chaleureuse, Montessori lorsqu'elle parle d'encouragement souligne qu'il faut éviter de le faire lorsque l'élève travaille. Cependant, dans les classes Montessori, l'enthousiasme est de mise. Par humain,

Doucet (2006) souligne le fait que l'enseignant souriait en classe, dialoguait avec les élèves à l'école et en dehors de la classe, écoutait la même musique qu'eux. Il s'intéresse aussi à la façon dont les élèves apprennent. La notion du respect est incontournable au sein de la pédagogie Montessori. En effet, dans une classe Montessori, l'enseignant fait preuve de patience. Il évite de prononcer des remarques désobligeantes envers les élèves. En ce qui concerne les remarques non verbales, Montessori parle surtout des regards ou encore d'une main sur l'épaule de l'élève. En matière de proximité, l'enseignant Montessori est décrit comme un guide et il est considéré comme un partenaire qui travaille en collaboration avec l'élève pour l'aider à fixer et à atteindre les objectifs.

2.6.2.2- La relation didactique

La relation didactique qui est le lien entre l'enseignant et le programme scolaire a aussi l'appellation de la relation curriculaire (Germain, 2010). Elle est définie comme l'ensemble des processus grâce auxquels l'enseignant, interprète, comprend, adapte et transforme l'objet d'apprentissage afin de le rendre plus accessible à l'élève (Borgès et Lessard, 2008). Tardif et Lessard (1999) repèrent trois phases : pré-active, active et post-active. La phase pré-active réfère à l'étape de la planification. Cela concerne le découpage du programme, la définition des objectifs, la mise en place des séquences d'apprentissage, la préparation des activités et du matériel. La phase active, comme son nom le sous-entend, se passe dans la classe au moment de l'enseignement. À ce moment surviennent des modifications en fonction des interactions entre l'enseignant et l'élève. Au cours de la phase post-active aussi considérée comme l'étape de l'évaluation, l'enseignant est non seulement porté à évaluer les apprentissages des élèves, mais aussi sa propre pratique.

Dans le cadre de notre recherche, notre attention porte sur le choix des activités, l'aspect organisationnel et l'utilisation du matériel. Le choix des activités des classes Montessori dépend beaucoup plus des intérêts des élèves et de leurs besoins. La pédagogie recommande les leçons individuelles qui favorisent le respect de l'élève, ce

qui n'exclut pourtant pas les leçons en groupe. Le matériel constitue un élément essentiel de la leçon et donc, il est omniprésent. Comme il a été souligné dans les études antérieures présentées (Daoust et Suzuki, 2013), tous les enseignants n'utilisent pas obligatoirement le matériel Montessori, ainsi le type de matériel utilisé (Montessori, manuel scolaire, autres objets) constitue un élément à considérer dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, les élèves assistent aux leçons de manière volontaire sur invitation de l'enseignant et décident de travailler seuls ou en équipe.

2.6.2.3- La relation d'apprentissage

La relation d'apprentissage comme nous venons de le préciser correspond à la relation entre l'élève et l'objet d'apprentissage. Si l'enseignant doit faire en sorte de transformer le savoir afin de le rendre accessible à l'enfant, celui-ci a pour responsabilité de mettre en place des stratégies afin d'acquérir les nouvelles connaissances. Parmi les études qui portent sur l'élève, Esmenjaud-Genestoux (2008) propose une étude sur les responsabilités de l'élève en quête d'autonomie. Il en ressort cinq (5) responsabilités. D'abord, l'élève se donne les moyens de réussir en mettant en place des stratégies pour étudier et réviser. Puis, il doit apprendre à faire seul ce que l'enseignant lui a appris. Ensuite, il doit être en mesure de s'autoévaluer ; l'élève doit également être capable de reconnaître les éléments qui lui permettront de faire face à d'autres situations, en mettant de côté les solutions qu'il connaît déjà. Par la suite, l'élève doit parvenir à maîtriser les savoirs afin de pouvoir les choisir dans une situation donnée.

Au niveau de la pédagogie Montessori, l'élève est porté à choisir ses activités et ses partenaires. Il doit être en mesure de s'autoévaluer. L'élève est aussi amené à maîtriser les notions à travers le matériel Montessori. Grâce à ce matériel autocorrectif, l'élève apprend à repérer ses erreurs et à parvenir à résoudre le problème en question. Cependant, dans le cadre de ce travail, vu l'ampleur des éléments déjà ciblés, nous n'aborderons pas cet aspect.

2.6.2.4- L'environnement

Les pratiques des enseignants sont influencées par le milieu. Dans notre étude, nous nous centrons sur le microsysteme de la classe qui se caractérise par le nombre d'élèves, leur âge, le matériel didactique disponible, la charge de cours et l'emploi du temps.

L'environnement Montessori est caractérisé par une salle spacieuse. Selon le Robert (2016) spacieux est défini comme un local où l'on a beaucoup d'espace. Dans une classe Montessori, l'enseignant et les élèves doivent pouvoir circuler sans encombre. De plus, pour faciliter la concentration de chacun durant les heures de travail, la classe doit être assez grande pour permettre à chacun d'avoir un espace bien à lui. Il est recommandé que les étagères longent les murs et elles doivent être assez basses afin qu'elles soient accessibles pour l'élève. En ce qui concerne le matériel, en plus des objets purement Montessori, il y a aussi les manuels scolaires et les ordinateurs. D'autres matériels pédagogiques peuvent s'y trouver en fonction des besoins des élèves comme cela a été souligné par Wennerström et Smeds (2013). Il se peut que des objets à caractère ludique constituent le matériel de la classe. Une autre caractéristique de l'environnement Montessori est la classe multiâge où l'écart d'âge varie de 2 à 6 ans. Dans l'horaire d'une classe Montessori, l'on s'attend à des heures de travail sans interruption. Cette période s'étale sur une durée allant de 1 heure à 3 heures. Par ailleurs, dans une classe Montessori, on évite les examens et l'utilisation d'un système de notation (Orem, 1971).

2.6.2.5- L'aspect méthodologique des pratiques enseignantes

Les chercheurs ont opté pour diverses méthodes pour étudier les pratiques des enseignants. Cette section est réservée à la présentation des différents outils employés à travers les recherches sur les pratiques des enseignants. Les études mises en évidence dans notre recherche concernent le niveau du primaire et plus particulièrement le primaire Montessori. Chacune d'elle propose des méthodes qui comportent leurs avantages et leurs désavantages, en fonction de leurs objectifs.

En effet, Koh et Frick (2010) et Schnepf (2010) dans leurs recherches respectives se sont intéressés aux interactions et ont tous deux opté pour l'observation, cependant la manière de procéder est différente. Dans leur travail sur l'autonomie, Koh et Frick (2010) n'ont eu recours à aucune grille. Ils ont réalisé des groupes de discussion à l'aide d'entrevues semi-structurées pour les comparer aux notes de terrain et ils ont passé un test aux élèves. Alors que de son côté Schnepf (2010) a élaboré une grille incluant les éléments importants de la pédagogie. Par ailleurs, des auteurs comme Rivard-Gobbo (2009) et Griffiths (2016) ont employé seulement des entretiens semi-structurés auprès des enseignants Montessori. Le premier a opté pour des entretiens semi-structurés auprès des enseignants et le second a opéré à l'aide d'un groupe de discussion auprès des élèves. Wells (2014) quant à lui a préféré s'en tenir à un questionnaire qu'il a passé auprès des enseignants. Cela a été aussi le choix de Suzuki et Daoust (2014).

En ce qui concerne les pratiques des enseignants, les chercheurs ont employé tant des méthodologies qualitatives que quantitatives. Lorsque les auteurs usent d'une approche qualitative, ils veulent de préférence avoir accès à des pratiques authentiques et tenter de comprendre les choix des enseignants, alors que pour former des groupes et catégoriser, les auteurs préfèrent une approche quantitative. Pour enquêter sur les pratiques enseignantes, trois moyens incontournables se dégagent de la littérature : l'observation, l'entretien et le questionnaire. D'autres outils comme le journal de bord, les notes de terrain ont été aussi notés.

2.7 Synthèse, questions spécifiques et objectifs de recherche

Ce chapitre nous a permis de placer les balises de notre recherche. Dans un premier temps, nous avons mis en contexte la pédagogie Montessori en décrivant brièvement son auteur et l'origine de la pédagogie, pour mieux comprendre les principes de liberté, de respect du rythme, de motivation intrinsèque, de manipulation et d'apprentissage coopératif. Pour chacun des principes de la pédagogie Montessori, nous avons analysé des définitions ainsi que des recherches empiriques qui ont servi, d'une part, à avoir une vue d'ensemble de la recherche dans ce domaine et, d'autre part, à rendre

opérationnels les concepts de ladite pédagogie. La mise en œuvre de ces principes nécessite des pratiques bien déterminées, ainsi nous avons poursuivi notre chapitre en présentant les différentes pratiques de la pédagogie Montessori, en utilisant le soutien des recherches empiriques. En dernier lieu, nous avons décrit l’approche écologique adoptée dans le cadre de ce travail pour permettre de situer l’ensemble des éléments caractéristiques de la pédagogie Montessori dans le microsystème de la classe où se déroulent les relations pédagogiques (relations d’enseignement, didactiques et d’apprentissage). Le tableau VI synthétise notre chapitre. Nous présentons dans la première colonne les principes de la pédagogie Montessori. Ces derniers impliquent certaines pratiques décrites dans la troisième colonne, en fonction des différentes relations d’une situation pédagogique de la cinquième colonne. Tout ceci nous permettra donc de répondre à notre question générale de départ qui est la suivante : Comment la pédagogie Montessori est-elle mise en œuvre par les enseignants du primaire dans leurs classes en Haïti ?

Tableau 6. – Synthèse des éléments clés du cadre théorique

Principes Montessori	Approche écologique	Pratiques enseignantes
Liberté/ Autonomie Respect du rythme Motivation intrinsèque Manipulation Apprentissage coopératif	Relation d’enseignement	<ol style="list-style-type: none"> 1. L’enseignant laisse l’élève choisir son activité, l’aide à choisir, choisit pour lui 2. Les élèves décident de leurs places et de leurs partenaires de travail 3. L’enseignant laisse l’élève exprimer son avis et tient en compte 4. L’enseignant laisse l’élève décider de travailler en équipe ou seul 5. L’enseignant encourage les élèves : sourire, commentaires positifs 6. L’enseignant évite les commentaires négatifs 7. L’enseignant ne distribue pas des récompenses aux élèves 8. L’enseignant dialogue avec les élèves de leurs intérêts 9. L’enseignant est patient : il reprend le même exercice sans s’énervé 10. L’enseignant répond aux questions des élèves 11. L’enseignant prévoit des rencontres individuelles 12. L’enseignant explique les objectifs des activités

Principes Montessori	Approche écologique	Pratiques enseignantes
		13. L'enseignant fait respecter le règlement 14. L'élève demande de l'aide à l'enseignant 15. L'élève demande de l'aide à ses camarades 16. L'élève offre son aide à ses camarades 17. L'élève prend soin de son environnement
	Relation didactique	1. L'enseignant prépare des activités en fonction des intérêts, de leurs besoins et capacités, des élèves 2. L'enseignant prépare différents exercices pour une même leçon 3. La leçon est réalisée en trois étapes 4. Leçon concise, simple et objective 5. Les leçons se déroulent : En individuel, En petits groupes, Avec toute la classe 6. L'enseignant utilise le matériel Montessori 7. L'enseignant prévoit des heures de travail sans interruption
	Relation d'apprentissage	1. L'élève répète seul l'exercice que vient de démontrer l'enseignant sur le matériel 2. L'élève utilise le matériel à d'autres fins que celui démontré par l'enseignant 3. L'élève détermine ses propres objectifs 4. L'élève fait preuve de discernement et d'analyse 5. L'élève recherche de nouvelles ressources 6. L'élève tient un agenda qui lui permet de voir son avancement
	Milieu	1. La classe est multiâge 2. Le matériel Montessori est disponible 3. Le matériel est rangé par sujet 4. Chaque objet est disponible en un seul exemplaire 5. Le matériel est autocorrectif et progressif 6. Les étagères sont accessibles aux élèves 7. Les élèves peuvent se déplacer sans encombrement 8. L'enseignant n'a pas de bureau 9. La classe possède des coins de travail 10. Les meubles sont légers et clairs 11. Le mur de la classe est décoré 12. Les élèves ne subissent pas d'examen et il n'existe pas de système de notation

Les recherches passées en revue indiquent que les pratiques varient d'un enseignant à l'autre, ainsi, notre premier objectif est de faire ressortir les éléments des principes Montessori à travers les pratiques mises en œuvre par les enseignants.

Notre première question se lit comme suit :

Question 1 : Quels sont les éléments de principes Montessori qui se dégagent des pratiques des enseignants haïtiens dans leurs classes ?

Et toujours à la lumière des recherches, les variations qui en résultent dépendent de la formation des enseignants, de leurs expériences, de leurs conceptions, mais aussi des exigences gouvernementales, de l'horaire de l'école, etc. Cela nous amène à vouloir identifier les différents facteurs qui rendent plus facile ou plus difficile la mise en œuvre de la pédagogie Montessori. Ainsi, notre deuxième question de recherche se formule de la manière suivante :

Question 2 : Quels sont les facteurs d'obstacles ou les facilitateurs de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori ?

Les données que nous allons recueillir grâce aux deux objectifs mentionnés précédemment vont nous permettre dans un troisième moment d'analyser l'appropriation de la pédagogie Montessori par les enseignants.

En d'autres mots, notre recherche vise à analyser les éléments de mise en œuvre de la pédagogie Montessori dans des classes du primaire en Haïti. De façon spécifique, les objectifs suivants sont poursuivis :

Objectif 1) Identifier les pratiques relatives aux principes de la pédagogie Montessori mises en œuvre par les enseignants haïtiens du primaire ;

Objectif 2) Identifier les facilitateurs et les obstacles de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori au primaire en Haïti ;

Objectif 3) Analyser l'appropriation des principes de la pédagogie Montessori par les enseignants.

Chapitre 3 : Méthodologie

Dans le premier chapitre, nous avons exposé notre problématique. Nous y avons présenté un état des lieux de la situation en matière d'éducation en Haïti. Par la suite, un parallèle était établi entre l'approche par compétence, adoptée en Haïti et la pédagogie Montessori qui pourrait être une solution. Nous avons fait ressortir les limites des recherches, mais aussi l'importance d'explorer la mise en œuvre de cette pédagogie en Haïti. Dans le second chapitre, nous y avons exposé les principes et les pratiques liés à la pédagogie Montessori. Dans ce nouveau chapitre, nous présentons les choix méthodologiques qui nous permettront d'atteindre nos objectifs de recherche.

Ce chapitre est subdivisé en cinq parties. La première partie sert à justifier le choix de l'approche qualitative pour la réalisation de notre recherche. La seconde partie est réservée à la présentation de l'étude de cas. L'échantillonnage est présenté dans la troisième partie. Les outils de collecte sont exposés dans la quatrième partie. La cinquième partie explique le processus de traitement des données.

3.1 Nature de la recherche

Nous avons constaté tout au long du chapitre qui précède que la mise en œuvre de la pédagogie Montessori dépend de ce qui est prescrit, mais aussi du contexte de travail, de l'expérience, de la formation des enseignants et de leur interprétation de leurs propres actions. Par ailleurs, en dehors des pratiques évoquées tout au long de ces écrits, Maria Montessori recommande que l'enseignant soit initié à la méthode expérimentale afin d'ajuster ses pratiques en fonction de ce qui se passe en classe (Montessori, 1918). Ainsi, ce qui peut être vrai pour un enseignant, peut ne pas l'être pour l'autre. Cela nous permet d'anticiper des réalités variées d'un enseignant à l'autre. Dans le cas notre étude, nous nous intéressons à la mise en pratique des principes Montessori, c'est-à-dire aux différentes interactions d'enseignement, d'apprentissage et didactique. Nous voulons aussi comprendre les raisons qui soutiennent les décisions des

enseignants. Sous cet angle, nous pensons que l'approche qualitative se prête bien à notre recherche.

En effet, la recherche qualitative se base sur les interactions des individus entre eux et au contact de leur environnement (Savoie-Zajc, 2000), et ce, dans leur contexte (Huberman et Miles, 1991) de travail, c'est-à-dire la classe. La recherche qualitative permet de comprendre les humains de l'intérieur (Van der Maren, 1996) en partant du principe « que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). De plus, comme l'a souligné Savoie-Zajc (2000), Montessori est la première pédagogue à utiliser l'approche qualitative dans ses classes par l'utilisation de l'observation participante qui constitue un élément incontournable de sa pédagogie.

Notre recherche s'inscrit parmi les premières études sur la mise en œuvre de cette pédagogie en Haïti. Elle est exploratoire, car elle permet de produire des connaissances sur des phénomènes peu connus (Trudel, Simard et Vornax, 2007). Il existe des connaissances existantes concernant les principes de la pédagogie Montessori ayant fait l'objet de diverses recherches dans différents contextes, mais notre recherche en contexte haïtien touche un sujet inédit. Notre travail revêt également un caractère descriptif dans la mesure où les données qui seront recueillies consisteront en une description des situations, des attitudes, des interactions observées et aussi des faits rapportés par les enseignants. Un aspect analytique ressortira aussi, car les enseignants seront sollicités pour expliquer leurs actions.

3.2 L'étude de cas

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous voulons étudier les pratiques des enseignants en situation d'interactions ainsi que les raisons qui soutiennent leurs choix. Ainsi pour mieux comprendre la mise en œuvre de la pédagogie Montessori et recueillir des données exhaustives de la situation, nous recourons à l'étude de cas. Cette approche permet d'étudier le phénomène dans toutes ses dimensions et en tenant compte de son contexte (Fortin et Gagnon, 2016). Nous comptons ainsi aborder

l'ensemble des interactions qui se déroulent en classe, tenir compte de l'environnement de la classe et d'autres facteurs qui influencent directement ou indirectement le travail de l'enseignant. De plus, les questions de recherche qui s'intéressent au « comment », comme c'est le cas de notre question générale de recherche, font usage de l'étude de cas qui ne nécessite aucun contrôle sur les comportements observés (Yin, 2003).

Un des problèmes qui se posent lorsque l'étude de cas est choisie comme stratégie de recherche est la définition du concept « cas » (Yin, 2003). Dans notre étude, chaque cas est constitué de l'enseignant qui met en œuvre la pédagogie Montessori et de sa classe. Aussi, puisque l'implémentation peut varier d'un enseignant à l'autre, nous optons pour une étude de cas multiples (Simons, 2009). Pour notre étude, nous ciblons deux cas en Haïti. De plus, les écoles Montessori locales sont agréées par différents organismes internationaux ou nationaux. Cette stratégie nous permettra donc de repérer les points convergents entre les deux cas tout en étudiant chacune d'elles de manière détaillée (Yin, 2003).

3.3 Échantillonnage

Notre recherche porte sur les pratiques des enseignants Montessori et dans des classes du primaire ordinaire en Haïti. Vu que le MENFP n'a pas de liste disponible des écoles existantes, nous avons opté par un échantillonnage en boule de neige (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi pour parvenir aux écoles puis aux enseignants, nous nous sommes renseignés auprès de personnes qui ont des écoles Montessori, niveau préscolaire, qui nous ont recommandés des écoles Montessori primaires. Nous avons contacté les écoles et pris des rendez-vous avec les responsables pour leur exposer notre travail. Trois (2) des quatre (4) écoles ont répondu positivement. Mais nous en avons gardé deux. Dans la dernière partie de cette section, nous brossons un portrait des écoles et des enseignantes qui ont pris part à notre étude.

3.3.1 Le choix des écoles et des enseignants

Pour le choix des écoles, nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion des écoles et des enseignants. Pour des raisons liées aux déplacements, nous limitons notre travail à Port-au-Prince. Nous avons aussi exclu les écoles qui ont moins de trois ans d'existence. Pour le choix des enseignants, nous aurons pu dire que nous avons procédé de manière aléatoire, mais en vrai nous n'avons pas eu le choix. La première école, nous avons retenu l'enseignante qui était disponible et la deuxième école, il n'y avait qu'une seule classe (6-9 ans). En raison des troubles sociopolitiques il fallait y aller le plus rapidement possible

Une fois les écoles sélectionnées, nous n'aurons pas de critères spécifiques pour les enseignants. Ainsi, les enseignants sélectionnés pour faire partie de l'étude interviennent au niveau primaire et enseignent dans des écoles Montessori. Le nombre d'années d'expérience n'a pas été retenu comme un critère de sélection.

Tableau 7. – Critères d'inclusion et d'exclusion des écoles et des enseignants

	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
École	<ul style="list-style-type: none">- Offre le niveau d'enseignement primaire.- Se trouve à Port-au-Prince	<ul style="list-style-type: none">- École préscolaire Montessori- Offre seulement une classe au primaire- École spécialisée- Trop éloigné
Enseignant	<ul style="list-style-type: none">- Enseigne dans une école Montessori- Enseigne en classe ordinaire primaire (n'importe quel cycle)	<ul style="list-style-type: none">- N'enseigne pas au niveau du primaire

3.3.2 Portrait des écoles et des enseignants

Pour réaliser notre étude, deux enseignantes qui travaillent dans deux écoles différentes ont été retenues. Leur portrait est présenté dans cette partie. Pour garder l'anonymat des établissements ainsi que celui des enseignants ayant fait partie de l'étude, nous

avons changé leurs noms. Ainsi, la première école est renommée *Monde des enfants* où travaille Béatrice et la deuxième école *La Ruche* où travaille Paula.

3.3.2.1 Monde des enfants et Béatrice

L'école Monde des enfants a vu le jour en 1978, ce qui lui fait 41 ans d'existence. Les deux premiers cycles du primaire ont été mis en place en 1989. D'après ce que nous dit la directrice, l'école accueille toutes les catégories sociales. L'établissement accueille environ 150 élèves allant de la garderie à la 6^e année fondamentale. Toutes les enseignantes titulaires sont diplômées de l'Association Montessori Internationale (AMI) et les assistantes sont formées par l'établissement. L'école est donc reconnue donc par l'AMI. Elle fait partie aussi de la North American Montessori Teacher's Association (NAMTA) et de l'Elementary Alumni Association (EAA).

Béatrice se trouve être la fille de la directrice de l'école et l'éducation était au tout départ son choix de carrière. Elle a fréquenté l'institution jusqu'en classe de 6^e année, puis elle est partie faire ses études du secondaire dans une école dite traditionnelle. Après quoi, elle a fait des études de 4 ans en sciences de l'éducation. Elle a poursuivi des études où elle a d'abord obtenu une maîtrise pour enseigner aux élèves du préscolaire Montessori, puis un diplôme pour pouvoir enseigner aux élèves du primaire Montessori. Les deux diplômes lui ont été décernés par l'AMI. Elle a fait ses études universitaires aux États-Unis où elle y a enseigné pendant 12 ans. Au moment de la collecte des données (janvier 2020), cela faisait 5 ans qu'elle enseignait au primaire à l'école le Monde des enfants.

3.3.2.1 La Ruche et Paula

Annexe d'un autre établissement qui porte le même nom, l'école La Ruche a ouvert ses portes en 2014. Actuellement, elle comprend les classes du préscolaire, la première classe des 6-9 ans et la quatrième année. L'ouverture des classes se fait graduellement avec la promotion montante. La section du primaire avait été mis en place, deux ans avant notre collecte de données. L'établissement accueille environ 180 élèves. Toutes les enseignantes ont déjà obtenu ou sont en processus pour obtenir le diplôme de formation Montessori.

Paula a fréquenté des établissements non Montessori pendant sa scolarisation. Après ses études, elle avait deux options : 1) la médecine ; 2) l'enseignement. Elle n'a pas pu accéder aux études de médecine, elle a donc opté pour l'enseignement. Elle a fait connaissance de la pédagogie Montessori grâce à un membre de sa famille qui travaillait déjà à La Ruche. Elle a donc été s'inscrire à l'École de Formation de La Ruche. Elle y a passé trois ans. Les deux premières années étaient axées sur le contenu de la formation Montessori et la troisième année sur le programme du MENFP destiné à la formation des maitres. Pendant ces trois années études et l'année qui a suivi, elle a été assistante dans cette même école. L'année où la collecte a été menée 2019-2020 était sa première année comme titulaire de classe.

3.4 Instruments de collecte

Nous avons recensé plusieurs outils de collecte de données employés dans la recherche qualitative tels que l'observation, les entretiens, le journal de bord, l'analyse documentaire et les notes de terrain. Pour bien définir le choix des instruments, nous avons tenu compte de nos objectifs en créant le *tableau méthodologique* (tableau VIII) à partir du *tableau de synthèse* (tableau VII) présenté dans le chapitre deux. Dans le tableau V, nous présentons d'abord les objectifs de la recherche, puis, dans la deuxième colonne, se trouvent les quatre éléments de la situation pédagogique, c'est-à-dire la relation d'enseignement, la relation didactique, la relation d'apprentissage et le milieu. Cela étant, nous avons ajouté les indicateurs ; nous avons précisé pour chacun de ces

indicateurs, le type d'outil qui nous permettra de recueillir les informations. En dernier lieu, nous avons ajouté les questions de la recherche qui se rapportent à chacun d'eux.

Tableau 8. – Tableau méthodologique : Instruments de collecte : Entretien et observation.

Objectifs spécifiques	Principes	Indicateurs
<p>1-Faire ressortir les éléments relatifs aux principes de la pédagogie Montessori à travers les pratiques mise en œuvre par les d'enseignants.</p> <p>2-Identifier les facilitateurs et les obstacles de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori.</p> <p>3- Analyser l'appropriation des principes de la pédagogie Montessori par les enseignants</p>	Liberté	<p>L'enseignant laisse l'élève choisir son activité,</p> <p>L'enseignant laisse l'élève choisir sa place en classe, ses partenaires de travail</p> <p>L'enseignant laisse l'élève de prendre part ou non à une leçon</p> <p>L'enseignant laisse l'élève exprimer son avis et en tient compte</p> <p>L'enseignant laisse les élèves décider de travailler en équipe ou seul</p> <p>L'élève demande de l'aide à l'enseignant</p>
		<p>L'enseignant présente les objectifs généraux</p> <p>L'enseignant guide l'élève dans la définition de ses propres objectifs</p>
		<p>L'élève répète seul l'exercice que vient de démontrer l'enseignant sur le matériel</p> <p>L'élève est capable d'explorer le matériel à d'autres fins que celui démontré par l'enseignant</p> <p>L'élève détermine ses propres objectifs</p> <p>L'élève détermine les ressources à utiliser</p> <p>L'élève tient un agenda qui lui permet de voir son avancement</p>
	Respect du rythme	<p>Les leçons sont données individuellement, en petits groupes ou en grand groupe</p> <p>L'enseignant prépare des activités en fonction des intérêts, des besoins et capacités des élèves</p> <p>L'enseignant prépare différentes activités pour une même leçon</p> <p>L'enseignant est patient : il reprend le même exercice sans s'énerver</p>

Objectifs spécifiques	Principes	Indicateurs
	Motivation	<p>L'enseignant laisse l'élève choisir son activité</p> <p>L'enseignant encourage les élèves : sourire, commentaires positifs</p> <p>L'enseignant évite les commentaires négatifs</p> <p>L'enseignant ne distribue pas des récompenses aux élèves</p> <p>L'enseignant dialogue avec les élèves de leurs intérêts</p> <p>L'enseignant répond aux questions des élèves</p> <p>L'enseignant dialogue avec les élèves en dehors de la classe</p> <hr/> <p>L'enseignant prépare des activités en fonction des intérêts, des besoins et capacités des élèves</p> <p>L'enseignant prépare différentes activités pour une même leçon</p> <p>Les leçons sont concrètes</p> <hr/> <p>L'élève détermine ses propres objectifs</p>
	Manipulation	<p>Les leçons sont supportées par du matériel concret</p> <p>L'enseignant fait une démonstration du matériel avant de laisser les élèves l'utiliser</p>
	Apprentissage coopératif	<p>L'élève demande de l'aide à ses camarades</p> <p>L'élève offre son aide à ses camarades</p> <p>L'enseignant encourage les élèves à travailler ensemble</p>
	Milieu	<p>L'élève demande de l'aide à ses camarades</p> <p>L'élève offre son aide à ses camarades</p> <p>L'enseignant encourage les élèves à travailler ensemble</p>

Notre premier objectif est de faire ressortir les principes Montessori à travers les pratiques des enseignants haïtiens dans leur classe. Nous optons pour des entretiens semi-dirigés et l'observation. L'entretien permet de recueillir les pratiques des enseignants à travers leurs propres mots. Il aide à comprendre leur raisonnement, car ils ont chacun une perception propre des actions qui se déroulent. L'entretien est aussi un outil adéquat pour répondre à notre second objectif qui est d'identifier les éléments qui facilitent ou rendent plus difficile la mise en œuvre de la pédagogie Montessori.

En ce qui concerne le premier objectif, l'observation est le second outil qui sera employé. Dans la revue méthodologique que nous avons réalisée au deuxième chapitre, l'observation est un des outils utile ou suggéré dans le cadre des études sur les pratiques des enseignants. Cette procédure est prise en compte dans le cadre de ce travail dans un souci de validité des résultats. En effet, dans la recherche qualitative, la triangulation, qui permet de croiser les données recueillies à travers plusieurs outils, soutient l'objectivité dans les résultats et aide à comprendre le phénomène sous plusieurs angles (Savoie-Zajc, 2000).

En conclusion, dans cette recherche, nous employons l'entretien, l'observation et le journal de bord pour collecter les données. Chacun de ces outils sera présenté dans les sous-sections qui suivent.

3.4.1 L'entretien semi-structuré

Les entretiens peuvent être structurés, semi-structurés ou libres (Van der Maren, 1996). Ils peuvent être réalisés individuellement ou en groupe. Cette technique permet d'avoir accès à l'expérience de l'autre, à chercher à la comprendre, et ce, de manière approfondie (Karsenti-Savoie-Zajc, 2012). Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions d'élaborer trois entretiens semi-structurés, par opposition à l'entretien non dirigé qui, en dehors de son thème, ne présente aucune orientation et où l'on risque d'avoir des informations qui ne sont pas pertinentes. L'entretien dirigé pour sa part présente des réponses toutes faites. L'entretien semi-structuré est divisé en thèmes, mais il est plus contraignant que l'entretien non dirigé, dans la mesure où il présente des

questions pour guider l'entretien. Ces questions à développement donnent ainsi à l'interviewé l'opportunité de donner plus de détails qu'un entretien dirigé.

Le premier entretien dit général est centré sur la mise en œuvre des pratiques de la pédagogie Montessori par les enseignants. Ce premier entretien nous permettra aussi de recueillir des informations sur la formation des enseignants, leur expérience d'enseignement, le contexte de travail et leur vécu (Annexe 3). Le second entretien porte sur des éléments de clarification qui découlent du premier entretien et des 3 observations réalisés (Annexe 4). Le troisième entretien est surtout axé sur les éléments facilitateurs et difficultés rencontrées dans le cadre de la mise en œuvre des différents principes. Durant ce dernier entretien, nous avons aussi préparé des questions de clarification pour les deux dernières observations.

3.4.2 L'observation

L'observation est le second outil de collecte de données auquel nous avons recours pour réaliser notre recherche. Complémentaire à l'entrevue, elle permet en plus de voir s'il existe une cohérence entre ce que les enseignants rapportent lors de l'entretien et ce qui est observé. L'observation servira donc également à compléter les informations recueillies lors de l'entretien général. Elle nous permet également de voir l'enseignant dans son contexte réel de travail. Nous avons opté dans le cadre de ce travail pour l'observation systématique (Van der Maren, 1996). Contrairement à l'observation participante, le chercheur a un rôle passif dans la mesure où il ne participe à aucune activité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Généralement, ce type d'observation se réalise sans grille d'observation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ce n'est pas une activité banale, il faut s'y préparer. C'est pourquoi Van der Maren recommande une grille d'observation surtout pour les novices (Van der Maren, 1996, p. 292) comme dans notre cas.

Dans le cas des observations que nous allons réaliser, nous n'introduirons pas de caméra dans les classes. Ce choix découle d'une part d'un manque de matériel vidéographique adapté et, d'autre part, de l'accord des parents obligatoire dans ces situations ; le refus que leur enfant soit filmé qui aurait pu être exprimé par certains parents ne se posera

donc pas pour la collecte. En d'autres mots, les observations systématiques en classe ne cibleront pas un élève en particulier et ne seront pas filmées, pour faciliter l'anonymat des personnes observées, mais également éviter les craintes des parents pouvant être liées aux traces vidéo qui concerneraient leur enfant.

La grille d'observation possède trois colonnes. Dans la première est inscrit le principe qui fera l'objet de l'observation. Dans la deuxième colonne se trouvent les indicateurs écrits de manière simplifiée, afin de nous guider dans nos observations. Puis la troisième colonne est réservée à la prise de notes sur ce qui se passe dans la classe.

Dans la grille nous avons aussi inclus un espace pour pouvoir réaliser un croquis de la classe.

Comme nous avons 5 principes, ce même schéma de grille d'observation et croquis est repris 5 fois dans la grille que nous présentons en annexe (annexe 5). Pour chacun de ces principes, nous aurons 1 heure d'observation, ce qui donne un total de 5 heures d'observation par classe. Chaque observation se réalisera sur une journée.

3.4.3 Le journal de bord

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements (au sens très large; les évènements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre. (Baribeau, 2005, p.108).

De cette définition, nous pouvons avancer que le journal de bord permet au chercheur de consigner ses questions, ses réflexions ou tout simplement des informations qu'il juge importantes.

Le but de l'observation ne se résume pas seulement à collecter des faits, mais aussi à comprendre les actions des enseignants (comment et pourquoi). Le journal de bord nous servira aussi à apporter plus de précisions à nos notes d'observation ou de

questionner certains éléments qui n'ont pas été pris en considération dans notre grille. Nous noterons ce qui semble venir renforcer ou contredire ce que l'enseignant aura exprimé à ce sujet lors de l'entrevue, pour ensuite le questionner là-dessus.

3.5 Considérations éthiques

Conformément aux règlements de l'Université de Montréal, nous avons obtenu un certificat d'éthique du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP). Les participants ont été informés que, toutes les informations les concernant seront présentées en préservant leur anonymat. Les noms des écoles et des enseignants ont été changés. Nous avons pris soin également de rappeler aux partenaires que l'étude n'a pas pour but d'évaluer leurs pratiques. Dans les établissements haïtiens, même si les seules sollicitation et acceptation de participation verbales suffisent et qu'aucune lettre ni certification éthique de la part de l'université ou d'autres instances ne sont nécessaires, nous avons quand même expliqué et demandé de signer les lettres de consentement préalablement approuvées par le CEREP, aux responsables participantes de l'étude. Quant aux responsables, nous avons eu un accord verbal avec eux.

N'ayant pas fait l'usage d'appareils vidéographiques dans les classes et ne ciblant pas spécifiquement les enfants dans notre étude, il n'a pas été nécessaire de demander de consentement de participation à l'étude aux enfants non plus qu'à leurs parents. Les parents des élèves ont quand même été informés de notre présence dans les classes.

3.6 Plan d'analyse des données

Dans cette section, nous présentons les techniques de traitement des données de notre étude. La finalité de cette étude est d'explorer la manière dont la pédagogie Montessori est implémentée en Haïti. Ainsi, une description détaillée est indispensable, elle nécessite, dans un premier temps, un codage avant de décider de la manière de présenter les données. Ces éléments constituent une sous-section de cette partie.

3.6.1. Le codage

L'analyse du contenu s'intéresse au message que renferme le discours des participants, tout en permettant de relever des éléments qui se rattachent à notre cadre théorique (Van der Maren, 1996), c'est-à-dire celui de la pédagogie Montessori.

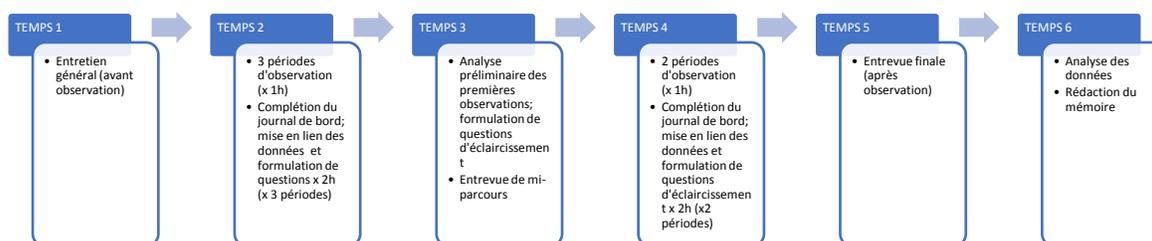
Dans un premier temps, nous avons retranscrit les entretiens et les observations en *verbatim*. Une fois la retranscription terminée, nous avons entamé le codage, car il permet « d'accoler une marque à un matériel » (Van der Maren, 1996, p. 432). Nous avons ainsi procédé par codage mixte, en effectuant un premier codage avec certaines catégories qui ont pu être modifiées, contrairement au codage fermé (Van der Maren, 1996). Les éléments de cette grille correspondent aux éléments de notre cadre théorique, c'est-à-dire aux principes de la pédagogie Montessori (Annexe 7).

Dans un premier temps nous avons réalisé un codage avec l'aide du logiciel QDA Miner des entretiens et observations réalisées. Un mois plus tard, nous avons réalisé un second codage cette fois-ci à la main des deux entretiens et nos 10 grilles d'observation. Entre le premier codage et le second codage des éléments de la grille ont été modifiés.

3.6.2 Démarche de collecte des données

Enfin, pour situer le lecteur, la figure suivante (Figure 3) illustre la séquence de la démarche de collecte des données de notre étude :

Figure 3 : Séquence de démarche de collecte



Chapitre 4 - Présentation des résultats

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de notre recherche qui poursuit les objectifs suivants : 1) identifier les pratiques relatives aux principes de la pédagogie Montessori mises en œuvre par les enseignants haïtiens du primaire ; 2) identifier les facilitateurs et les obstacles de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori au primaire en Haïti et 3) analyser l'appropriation des principes de la pédagogie Montessori par les enseignants. L'analyse débutera par une description de chacune des deux classes, puisque la pédagogie Montessori prend en considération le milieu de l'élève. Afin de faciliter la lecture et éviter les répétitions, nous présenterons les conceptions des participantes pour chacun des cinq principes. Suivra une description de la manière dont la pédagogie est mise en œuvre par chacune d'elle. Puis seront présentés les difficultés et les éléments facilitateurs liés à cette mise en œuvre.

4.1 Caractéristiques des classes

Dans cette section se regroupent les informations relatives à chacune des classes ayant fait l'objet de notre étude, notamment les caractéristiques des élèves, les ressources matérielles et humaines, l'aménagement, le programme et l'emploi du temps.

4.1.1 Caractéristiques des élèves

Les deux classes sont multiâges et mixtes. Donc les élèves demeurent avec la même enseignante pendant une durée de trois ans. Dans la classe de Béatrice se retrouvent généralement les élèves de 9 à 12 ans (4^e à 6^e années). Cette année, dû à un *surplus* dans la classe des 6 à 8 ans (1^{re} à 3^e années), Béatrice a dû prendre quelques élèves de 8 ans, ce qui donne un total de 29 élèves.

La classe de Paula compte, quant à elle, 35 élèves de 6 à 8 ans (1^{re} à 3^e années). Il est important de souligner que tous les élèves de 6 ans se retrouvent dans une salle à côté, mais elle n'a pas su nous expliquer pourquoi. Paula indique qu'elle « ne sai[t] pas pourquoi la directrice a fait cela [séparer le groupe en deux], mais [elle sait que la

directrice] essaie de voir si elle peut laisser à [la] demoiselle qui est en première année la gestion d'une salle de classe seule ». Cependant, chaque matin tous les élèves de la classe se retrouvent, avant de se séparer.

4.1.2 Ressources humaines

Dans sa classe, Béatrice a une assistante qui vient de commencer des études en sciences de l'éducation. Nos observations ont permis de constater que seule Béatrice réalise des présentations avec le matériel Montessori ou encore aide les élèves avec le matériel. L'assistante travaille surtout la grammaire et donne des dictées aux élèves. Béatrice a confirmé, lors de notre second entretien que son assistante n'a pas reçu de formation Montessori et que, par conséquent, elle n'intervient pas sur le matériel. L'assistante a été choisie parce qu'il est difficile de trouver « des personnes qui [laissent] tomber cette mentalité haïtienne et [... qui acceptent] cette nouvelle manière de faire.»

La seconde classe compte trois enseignantes : la titulaire, Paula, et deux assistantes. L'une d'elles travaille avec les élèves de 6 ans pendant que l'autre reste dans la classe principale avec Paula. Elles ont reçu toutes les trois une formation Montessori et ne sont pas limitées dans les activités qu'elles peuvent entreprendre. Elles dirigent à tour de rôle les rituels du matin, corrigent les cahiers ou aident un élève avec le matériel. Cependant, dans sa classe, seule Paula présente les leçons, jamais son assistante.

4.1.3 Ressources matérielles

Les deux enseignantes disent avoir à disposition *l'essentiel* du matériel Montessori. Certaines notions qui relèvent surtout du programme du MENFP ne sont pas prévues dans le matériel. Pour pallier ce manque, elles préparent des cartes.

Sur les cartes de Béatrice se trouvent soit des notions qui ne sont pas disponibles dans le matériel Montessori, soit des exercices qui permettent aux élèves de pratiquer :

je peux faire les cartes pour les fractions. Je peux faire les cartes où il y a les mots, les préfixes. Je peux faire les cartes où ils cherchent les adjectifs dérivés des noms. [...]. Il y a des livrets de géométrie et de biologie [...] on les colorie, on les fait aussi.

Paula, elle, fabrique des cartes à images, des cartes à trous, à compléter et des cartes de leçons créées à partir des pages de livres plastifiées.

Dans les deux classes, nous repérons du matériel de mathématiques, de français, de sciences sociales, de sciences expérimentales. En plus de ceux-ci, la classe de Béatrice possède du matériel de musique et trois exemplaires du plateau de la racine carrée. Elle nous explique qu'il est utilisé pour étudier d'autres notions comme le plus petit multiple commun (PPMC) et les proportions.

Les élèves de la classe des 9-12 ans utilisent aussi des manuels, pour voir les notions non incluses dans le matériel Montessori. Dans ces manuels sont tirés des exercices de mathématiques qui permettent aux élèves de pratiquer, lorsqu'ils parviennent à l'étape de l'abstraction. Des atlas, des livres de biologie ou des livres qui portent sur les animaux sont mis à leur disposition en classe pour consultation.

Seules Paula et son assistante recourent aux manuels, les élèves n'y ont pas droit. Paula nous explique que c'est une manière de faire comprendre aux élèves que « tout le matériel est présent en classe et que [les enfants n'ont] pas à apprendre [les notions] par cœur ». Par ailleurs, nous retrouvons des livres de lecture.

Dans les deux classes, les élèves trouvent tout ce dont ils ont besoin pour travailler en classe. En effet, « crayon, gomme, crayon de couleur, ciseaux, colle et papiers » sont disponibles sur l'une des étagères, nous dit Béatrice..

4.1.4 Aménagement

4.1.4.1 La classe de Béatrice

La classe de Béatrice est beaucoup plus longue que large. Avec des vitres sur les deux côtés les plus longs, la classe est très éclairée. Elle est simplement décorée avec quelques tableaux accrochés aux murs. Il y a deux portes, mais celle de l'avant reste fermée. Les élèves accrochent leurs sacs à dos et boîte à lunch à l'entrée de la classe, dans le couloir.

Le long des murs de la classe se trouvent des étagères basses et un classeur où est rangé tout le matériel. Tout au fond de la classe, il y a un tableau vert accroché au mur. Lors de notre premier entretien, Béatrice a expliqué que, bien qu'elle et son assistante ne possèdent pas de bureau, un petit coin de la classe lui permet de se tenir debout pour observer tout le groupe. Dans la classe, des tables de différentes tailles sont placées de façons éparpillées ; certaines sont entourées de deux, trois, quatre ou six chaises. Parmi les tables, à côté de l'évier se trouve l'une d'entre elles pour prendre le goûter ; toutefois, le dîner est pris à l'extérieur. Le milieu de la classe reste vide. Il est possible de consulter les figures de l'annexe 1 pour retrouver les illustrations de la classe de Béatrice

4.1.4.2 La classe de Paula

La classe de Paula est aussi beaucoup plus longue que large, mais beaucoup plus petite et moins aérée. Elle comprend trois grandes fenêtres et une seule porte. On y retrouve deux tapis sur lesquels les élèves et les enseignantes s'installent pour travailler le matériel et présenter les leçons. Il y a un petit ordinateur que les élèves utilisent pour passer les tests de français. Deux petits tableaux verts sont accrochés aux murs. L'enseignant se sert de l'un d'entre eux au moment des leçons. Le long des murs sont placées des étagères sur lesquelles est posé le matériel. Quelques tables se trouvent plus au fond de la classe, entourées de 3 à 4 chaises basses. Les élèves déposent leur sac et leur boîte à lunch sur la même étagère que le matériel de travail (gomme, cahiers, etc.). Il y a une petite bibliothèque dans la classe. Pour manger, les élèves vont jusqu'au fond dans un espace annexe. Là, il y a un évier et une toilette. Le milieu de la salle reste vide. Aucun bureau n'est prévu pour les enseignantes, elles placent aussi leurs effets sur l'étagère. Les programmes des deux classes (2^e et 3^e années) sont attachés chacun au dos d'une étagère. Des photos dans l'annexe 2 illustrent la classe de Paula⁴.

⁴ A noter que ces photos ont été prises après le confinement parce que nous n'avions pas eu le temps de les prendre avant. Il y a moins de tables et de chaises et un des tapis au sol a été enlevé.

4.1.5 Emploi du temps et programme

Nous avons décidé de présenter ensemble ces deux éléments, parce que le programme en vigueur semble affecter l'emploi du temps.

4.1.5.1 La classe de Paula

À 7 heures 20 minutes, dans la classe de Paula, commence un ensemble de rituels matinaux qui se composent d'une prière, des révisions, de météo et de partage d'informations suivis d'une séance de symbolisation et qui se terminent par la méditation à laquelle participent seulement les enfants qui le veulent. Cette dernière activité a pour but d'habituer les élèves au silence. Ce n'est qu'après ce traintrain matinal, que les élèves peuvent vaquer aux autres activités jusqu'à 11h 50 minutes. Pendant cette même tranche, Paula réalise plusieurs activités. Elle présente des leçons, elle corrige les cahiers et supervise les élèves qui travaillent. Le lunch se prend de 11heures 50 minutes à 12 heures 30 minutes. La deuxième partie de la journée ressemble à la première, mais est de plus courte durée : 12 heures 30 à 2 heures 30. L'enseignante fait des leçons, travaille le matériel avec ceux qui en ont besoin.

Dans sa classe, Paula travaille avec les élèves de 6-8 ans, et chaque groupe a un programme qui lui est propre. Ainsi, il y a un programme pour les élèves de 6 ans (1^{re} A.F.), un programme pour ceux de 7 ans (2^e A.F) et un troisième pour ceux de 8 ans (3^e A.F.). Le programme annuel de chaque classe est séquencé par « quinzaine ». Les deux premières semaines sont consacrées surtout aux leçons. Pendant les 6 jours restants, les élèves pratiquent et étudient ce qui est vu pendant la quinzaine. Bien que ce programme soit déterminé par l'administration de l'établissement et basé sur celui du MENFP, il revient à l'enseignante de définir les étapes pour le mettre en œuvre.

Deux autres cours sont inclus dans le programme. Il s'agit d'un cours d'anglais suivi par tous les élèves et d'un cours de musique offerts aux élèves dont les parents ont payé.

4.1.5.2 La classe de Béatrice

Les jours ne se ressemblent pas du tout. Pour elle, chaque jour apporte son lot en fonction des besoins et des situations. C'est :

Comme les enfants [...] des fois j'arrive à prendre plusieurs groupes parce qu'ils sont disponibles et ils veulent. Et il y a des jours tout le monde est impliqué. Wow, untel ne voulait pas. L'autre se plaignait. Il y a eu une situation à gérer donc je n'ai pas pu aller faire ce que je voulais donc chaque jour est différent.

Les élèves rentrent en classe à 8 heures et se dirigent tout de suite vers les activités. La pause se donne de 11h30 à 12h30. Puis ils reprennent jusqu'à 14h30.

Le programme de la classe, c'est « le matériel Montessori » qui est rangé sur les étagères de manière progressive. L'élève sait ce qu'il doit faire et dans quel ordre il doit voir les différentes notions. Mais certains éléments étudiés en classe (dictée et règles de grammaire) découlent du programme du MENFP « puisque nous sommes en Haïti, [elle] est obligée de les voir ». C'est donc un mixage avec une grande dominance Montessori, mais toutes les notions du programme ne sont pas nécessairement couvertes :

Des fois, il y a des enfants qui n'arrivent pas là, parce qu'ils, bon on n'a pas été intéressé, ou on n'a pas eu le temps, ou ils ne voulaient pas ça pour plus temps de temps avec eux, on n'a pas pu, mais ce n'est pas grave.

Béatrice donne des leçons de grâce et de courtoisie. Les élèves apprennent à ne pas crier le nom d'une personne lorsqu'ils l'appellent parce qu'ils ont besoin d'aide. À plusieurs occasions, les élèves posaient leur main sur l'épaule de l'enseignante jusqu'à ce qu'elle puisse leur accorder son attention. Ils lèvent aussi la main pour attirer son attention, mais ne crient jamais son nom. Ils apprennent aussi à respecter leurs camarades : *est-ce que tu peux avancer s'il te plait ?* dit-elle à un élève qui voulait que l'autre lui fasse de la place. Elle leur enseigne comment gérer les conflits, qu'il faut nettoyer après avoir pris son goûter, etc. L'établissement offre des cours d'arts et de sport.

4.2 Montessori dans les classes de Béatrice et de Paula

Cette section est réservée à la présentation des pratiques mises en œuvre par les deux enseignantes à la lumière des cinq principes qui caractérisent la pédagogie Montessori à savoir: la liberté, le respect du rythme, la motivation, la manipulation et l'apprentissage coopératif. Pour chacun de ses principes, nous présenterons la conception de chacune de nos participantes. Puis nous, décrirons comment le principe est mis en œuvre ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.

4.2.1 Liberté

Il ressort des données que les conceptions de nos enseignantes de la liberté sont similaires. Nous présenterons les données liées à la mise en œuvre de ce principe en tenant compte des différentes formes d'autonomie : autonomie procédurale, autonomie organisationnelle, autonomie cognitive et des éléments de contrôle mis en place par les enseignants. La dernière section est réservée aux éléments rapportés par les enseignants comme étant des facilitateurs ou obstacles à leur travail.

4.2.1.1 Une liberté limitée

Les deux enseignantes conçoivent la liberté de la même manière dans la mesure où elles la perçoivent comme une forme de latitude qui marche de pair avec certaines limites et des règlements. Béatrice soutient que :

L'enfant est libre de choisir son activité. Il est libre de communiquer. Il est libre de bouger, mais sa liberté est accompagnée de discipline, de responsabilité, c'est-à-dire qu'il n'est pas libre de déranger. Il n'est pas libre de ne rien faire. Il n'est pas libre d'embêter un autre enfant parce qu'il ne veut pas se mettre au travail, donc sa liberté s'arrête quelque part et c'est là où intervient la responsabilité.

Dans le même sens, Paula avance, en d'autres mots :

Ils sont libres de travailler à leur rythme, comme ils peuvent. Ils sont libres de faire ce qu'ils veulent avec le matériel, avec les sujets, la manière d'apprendre. Mais cette liberté ne va pas dans le mauvais sens. Quand je dis dans mauvais sens, ils ne sont pas libres de faire ce qu'ils veulent parce qu'ainsi ce sont des choses qui vont déranger l'apprentissage ou qui dérangent son environnement.

Cette liberté limitée apparaît en effet dans les pratiques de nos enseignantes que nous présentons dans la prochaine section.

4.2.1.2 La liberté en pratique

AUTONOMIE ORGANISATIONNELLE

L'autonomie organisationnelle touche tout ce qui se rapporte à l'organisation. Dans le cadre de notre collecte de données, nous avons relevé le choix des activités, la liberté d'expression et de mouvement, le choix des modalités de travail (seul ou en groupe) et des partenaires de travail.

Choix des activités

Dans les classes observées, les élèves ont la possibilité de choisir leurs activités, mais cette liberté semble beaucoup plus limitée dans la classe de Paula que dans celle de Béatrice. En effet, tel que nous avons vu plus haut, dans la classe de Paula, un programme d'activités est proposé tous les quinze jours ; les choix d'activités des élèves doivent rester dans le cadre :

il (le sujet) pouvait se trouver dans la quinzaine 1 et maintenant nous sommes dans la quinzaine 10, je ne vais pas le laisser le faire parce qu'il y a déjà 9 semaines depuis qu'on l'avait vu et qu'il avait déjà eu un contrôle là-dessus.

L'examen ressort comme étant un facteur important pour cette enseignante, même si elle ne l'a pas explicitement mentionné dans les choix d'activités. Par exemple, nous l'avons vue réprimander deux élèves qui travaillaient à autre chose que la préparation d'un examen en leur disant : « Vous êtes en train de faire des choses inutiles que pendant l'examen vous ne pourrez pas faire. Je ne veux plus vous voir faire ça ». Ainsi, dans la classe de Paula, le seul moment où les élèves peuvent décider de ce qu'ils veulent faire sans se soucier du programme, c'est lorsqu'ils ont complété tous les devoirs de la journée. En fait, ils peuvent « faire un dessin de leur choix, faire de la lecture, chercher des mots de vocabulaire, faire un macramé ou une autre activité ».

Dans la classe de Béatrice, les élèves n'ont pas la liberté de « ne rien faire, ce n'est pas un choix ». Pour cela, elle leur suggère des activités sans rien imposer. Par exemple, elle a demandé à deux élèves qui avaient terminé leur travail, s'ils voulaient reprendre les mêmes exercices ou s'ils voulaient effectuer de nouvelles opérations. Les élèves ont opté pour la deuxième option ; l'enseignante leur a donc donné de nouveaux exercices. Il arrive également que l'enseignante réduise le nombre de choix, lorsqu'elle pense que l'enfant peut se sentir perdu, face à trop de possibilités : « Voilà, je te donne trois propositions ». Et ces propositions ne sont pas toujours acceptées : « Des fois, l'enfant accepte, des fois, pas encore, je préfère telle activité ». Le plus important pour Béatrice, c'est que les élèves se trouvent une activité. Elle croit d'ailleurs que, « plus ils sont impliqués, moins il y a des conflits ». Enfin, les deux enseignantes observées proposent aussi parfois des activités aux élèves, lorsque ces derniers sont très avancés dans une matière et beaucoup moins dans une autre pour « équilibrer ».

Liberté de mouvement

Dans les deux classes, les élèves ne sont pas obligés de rester assis droit, comme dans les classes ordinaires. Comme l'indique Béatrice : « C'est très informel ». Les élèves s'assoient sur des chaises ou par terre dans la classe de Béatrice ou sur un tapis dans la classe de Paula. Ils sont parfois à moitié couchés, les jambes croisées, les pieds en l'air. Les places ne sont pas assignées, ils s'assoient dans les places libres. Béatrice a quand même suggéré à un élève de changer de place, pour qu'il puisse avoir plus d'espace pour travailler. Après lui avoir suggéré à deux reprises, l'élève ne s'est jamais déplacé ; l'enseignante n'a pas insisté.

Dans la classe de Béatrice, le seul moyen utilisé pour contrôler les déplacements des élèves est le petit *hochet* qui indique si les toilettes sont libres ou pas. Lors des observations, il a été possible de voir les élèves se déplacer sans demander la permission pour aller chercher un matériel ou pour aller vers l'enseignante ou un camarade. D'autres fois, certains élèves semblaient errer dans la salle, sans destination fixe. Béatrice précise qu'elle ne peut réprimander les élèves, parce qu'ils ont cette

liberté et que l'environnement est conçu pour faciliter les déplacements. Lors d'une présentation, elle demanda à un élève d'aller lui chercher un matériel, mais ce dernier s'arrêta en cours de route pour discuter avec un camarade. Pendant ce temps, Béatrice est restée assise et silencieuse à fixer l'élève qui, lorsqu'il se rendit compte qu'un regard pesait sur lui, se tourna et remarqua l'enseignante qui le regardait. Il se contenta de pointer d'un doigt accusateur son camarade et reprit ensuite son chemin. À son retour auprès de l'enseignante avec le matériel, elle lui dit merci et continua la présentation.

Par ailleurs, les élèves de la classe de Paula ne peuvent pas se déplacer tous en même temps. Pour gérer les déplacements, il y a 4 « cordons », dont 3 pour les allées et venues en classe et l'autre pour aller aux toilettes ou aller prendre son goûter. Ainsi, pour se déplacer, il faut avoir en main un des cordons ; dans le cas contraire, il faut attendre son tour. Toutefois, selon nos observations, les élèves se déplacent sans respecter cette règle. L'enseignante indique à cet égard qu'il y a eu une « malchance » pendant les observations, parce que généralement, ce sont les élèves eux-mêmes qui régulent leurs camarades qui ne respectent pas la règle en leur disant d'attendre leur collier pour pouvoir se déplacer.

Liberté d'expression

Si les élèves parlent un peu trop et qu'il faut parfois les recadrer, Béatrice convient qu'ils ont « la liberté de parler et de communiquer » et, donc, qu'il est « normal que les conversations divaguent un peu ». Pour Paula, cette liberté n'est pas très clairement exprimée dans les entretiens, mais lors de nos observations, nous avons remarqué que les élèves en travaillant en groupe discutent entre eux et que, parfois, les sujets n'ont aucun rapport avec le travail en cours.

Toutefois, le principe de liberté d'expression s'accompagne de la responsabilité de ne pas perturber les autres, En des mots plus clairs, Béatrice explique que : « Tu as le droit de parler, mais tu ne peux pas crier ou tu ne peux pas parler fort au point que cela dérange les personnes autour de toi. Et on ne peut pas rire aux éclats ». D'ailleurs, c'est

pour cette même raison que Paula propose une séance de méditation tous les matins où les élèves doivent rester en silence, pour apprendre à ne pas travailler dans le bruit.

Modalités de travail et choix de partenaire

Dans les deux classes, ce sont les élèves qui décident s'ils veulent travailler seuls ou avec d'autres. Ils déterminent aussi avec qui ils veulent travailler, mais le nombre de personnes dans le groupe est limité par les enseignantes.

Pour Béatrice, les élèves peuvent travailler en groupe, mais ils doivent se montrer responsables et s'écarter du groupe s'ils n'arrivent pas à travailler.

Si vous êtes sur une table, si vous êtes avec un groupe, vous sentez que vous n'avancez pas, parce qu'on parle trop ou on rit trop ou on est trop distrait vous devez avoir la responsabilité, vous devez avoir aussi le courage de dire : « Ah ! bon, je me déplace pour le moment parce que je ne peux pas travailler avec vous aujourd'hui ou à ce moment-là ». Donc, vous devez quand même être responsable de votre apprentissage et ne pas me dire une heure de temps après : « oh ! mais les enfants parlaient, je n'ai pas pu faire ».

Pour sa part, Paula intervient directement auprès des élèves ; elle leur demande de choisir un autre partenaire, lorsque le choix n'est pas efficient.

Je regarde quelles sont les deux personnes qui travaillent. Si je vois que les 2 ne travaillent pas vraiment, qu'ils vont poser problème, je leur dis qu'ils ne pourront pas travailler ensemble et qu'ils peuvent aller travailler avec quelqu'un d'autre.

AUTONOMIE PROCÉDURALE

L'autonomie procédurale se traduit par la liberté des apprenants à décider du matériel de travail et de la forme de leur présentation. Dans le cas des deux enseignantes, ce qui ressemblerait à une autonomie procédurale est le choix du matériel où les élèves en fonction des objectifs à atteindre choisissent un matériel de travail. Autre élément qui ressort c'est la liberté des élèves dans le choix des moyens pour réaliser une activité.

Utilisation du matériel

Voici un élément sur lequel Béatrice se montre plutôt réticente comparativement à Paula. Pour Béatrice, il est mieux d'attendre la présentation du matériel à l'élève par l'enseignante, car même le support d'un camarade ne garantit pas la qualité de l'apprentissage. En effet, lorsque les élèves voient comment un autre camarade a utilisé le matériel : « Ils ne savent peut-être pas dans quel but il faut l'utiliser ». Même si l'autre enfant leur montre comment l'utiliser, il se peut « qu'il rate quelque chose, un petit geste, un petit commentaire » qui faciliterait la compréhension du matériel : « Donc ça dépend, et honnêtement, pour la plupart, il faut attendre que le professeur fasse la présentation ». Dans la classe de Paula, « les élèves n'ont pas de limite en ce sens ». Dès que cela fait partie de la programmation de la quinzaine en question, les élèves peuvent aller librement vers le matériel. Au cas où elle n'aurait pas encore présenté le matériel au groupe-classe, elle réalise une démonstration individuelle. Lors des activités parascolaires, ce sont les élèves qui décident et mettent en œuvre les moyens pour y arriver, nous rapporte Béatrice. L'enseignant les accompagne :

[...] Différents enfants ont été dans chaque classe pour annoncer que voilà, on va faire un *bake sale*, apporter de l'argent, etc. Ils ont su décider voilà ce qu'on peut, voici des idées de ce qu'on peut apporter, voilà ce que moi j'apporte, un tel apporte telle chose [...] quand on a des fêtes, la Noël, le carnaval, etc., la fin d'année.

AUTONOMIE COGNITIVE

L'autonomie cognitive correspond à tout ce qui se rapporte à la manière dont l'élève s'y prend pour résoudre un problème, un exercice. Nous n'avons pas été jusqu'à entendre ce que les élèves disaient pendant qu'ils travaillaient, parce qu'ils ne parlent pas fort, mais nous supposons qu'entre eux ils discutent de la manière de résoudre le problème. En termes d'autonomie cognitive, ce que nous avons vu c'est que les élèves peuvent aller vers les enseignantes ou celles-ci se déplacent vers eux pour répondre à leurs questions. Elles ne restent pas longtemps juste le temps de les aider à trouver où se trouve le problème dans leur manière de procéder. Béatrice est souvent occupée avec

d'autres élèves et il lui arrive de ne pas pouvoir répondre immédiatement à une sollicitation, mais laisse l'enfant se débrouiller : « J'attends pour voir si les enfants vont trouver une autre manière de trouver la solution sans moi que ce soit aller vers un autre enfant. »

Éléments de contrôle

En termes d'éléments de contrôle, les enseignantes vérifient que les élèves avancent bien par les cahiers de devoirs, l'agenda, mais aussi les examens. L'intervention de l'enseignant quand les comportements des élèves ne sont pas adéquats est aussi intégrée dans cette section.

Le suivi des élèves

Dans les deux classes, les élèves possèdent des cahiers dans lesquels ils rédigent leurs devoirs. Les élèves de Paula ont deux groupes de cahiers. Il y a les cahiers pour les travaux faits en classe et ceux pour les devoirs à la maison. Les premiers sont vérifiés au fur et à mesure dans la journée. Elle demande à un moment donné de déposer tel ou tel cahier. Elle peut vérifier ce que les élèves ont fait le jour même où le jour d'avant. Les cahiers des devoirs de maison sont déposés sur l'étagère chaque matin pour corrections. Dans la classe de Béatrice, les élèves ont seulement des cahiers pour faire des exercices dans la classe, puisqu'ils n'ont pas de devoirs à faire à la maison. Lorsqu'ils terminent leur travail, ils apportent leur cahier pour qu'elle puisse voir ce qu'ils ont fait.

En plus des cahiers de travaux pratiques, les élèves de Béatrice tiennent un « agenda » dans lequel nous les avons vus noter l'heure de début et de fin de l'activité. Elle nous explique qu'il n'est pas supervisé tous les jours. Les élèves sont pris au hasard. Il permet de voir comment l'élève « a géré le temps [ou...] la matinée », mais aussi pour que l'élève puisse se rendre compte s'il a passé trop de temps sur une matière ou à ne rien faire. Le bulletin est un autre outil utilisé pour réaliser le suivi des élèves. Pour Béatrice, il n'y a pas des notes, mais des signes qui permettent aux élèves et aux parents de voir leur progression. Elle ajoute aussi des commentaires et des remarques sur l'avancement

de chacun. Pour Paula, il y a la fiche rose pour noter les devoirs de maison complétés ou pas, puis le bulletin que l'on donne après les examens.

L'observation est une troisième pratique qui permet d'effectuer un suivi de l'élève dans les deux classes. Béatrice décide parfois délibérément d'arrêter et de les observer pour voir comment ils vont s'y prendre. Cela lui permet de mieux connaître ses élèves. Elle parvient à savoir :

Ce qu'il a compris. Je sais où il hésite, quand il fait ce travail ou les opérations, donc on a cette connaissance de l'enfant. Donc, on sait, voilà, ce qu'il sait, voilà ce qu'il ne sait pas. Voilà ce qu'il doit faire. Je ne sais pas comment expliquer ça. Je sais que c'est difficile à comprendre pour les personnes de l'extérieur qui livre un horaire telle chose doit se faire tel jour et a tel moment, etc., mais pour nous cela ne fonctionne pas comme ça, ce n'est pas comme ça qu'on travaille avec les enfants.

Intervention de l'enseignante

Cette notion d'actualisation du principe de liberté est revenue souvent, tout au long de nos entretiens avec les deux enseignantes. Béatrice a beaucoup parlé du fait qu'elle n'intervient pas toujours et qu'elle doit choisir le bon moment pour le faire, que ce soit quand il y a du bruit : « J'attends pour voir est-ce que ça va baisser, s'ils vont baisser eux-mêmes ou bien est-ce que je dois aller sonner », ou quand les conversations divaguent beaucoup trop et « [...] je vois que cela commence à déranger effectivement le travail. Donc à ce moment-là, j'interviens un petit peu pour dire bon, allons, arrêtez cette conversation sur les super héros ». Elle ajoute que, de la même manière, lorsqu'il y a un conflit :

Je n'interviens pas toujours auprès des enfants lorsqu'il y a des conflits, parce que des fois, il y a des conflits qui surgissent dans la classe. Des fois ce sont de grands conflits, des fois ce sont des petites choses bêtes.

4.2.1.3 Éléments facilitateurs et obstacles

Dans cette section, nous passons à la présentation des éléments facilitateurs et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette liberté.

FACILITATEURS

Certains éléments facilitateurs sont communs aux deux enseignants à savoir l'implication des élèves et l'aménagement de la classe. D'autres facteurs sont particuliers ou du moins mentionnés par une seule d'entre-elles : prise de conscience.

Implication des élèves

L'implication de l'élève correspond à l'engagement de l'élève dans ses activités qui semble se répercuter positivement sur le fonctionnement de la classe, selon Béatrice :

Ce qui facilite le travail honnêtement, quand un enfant veut, quand il s'implique ça va bien. La classe bouge. Mais bon, la classe, nous ne sommes pas parfaits. Donc aucune classe n'est parfaite. On a aussi des enfants difficiles si tu veux en matière de comportement. Donc, ça aussi, c'est une autre gestion à part.

Paula considère une journée comme étant excellente lorsqu'elle ne réprimande personne :

Je passe une bonne journée lorsque je trouve le silence, le calme, tous les enfants font leurs devoirs. Je ne crie pas pour dire : viens ici ! Parce que si je passais une année où je n'ai pas à faire ça, ce serait la meilleure année pour moi.

L'aménagement de la classe

Les classes des deux participantes sont aménagées de telle sorte que les élèves peuvent accéder aux matériels sans difficulté. L'aménagement encourage le travail en groupe, donc la liberté d'expression, et facilite leur liberté de mouvement. Avec les étagères basses, Paula explique que :

Les élèves ne dépendent pas du professeur pour leur donner les matériels pour travailler [...]. Ce n'est pas nous qui les prenons et le leur donnons et qui

les déposons pour eux. Dès qu'ils viennent pour la première fois, nous leur montrons où se trouve le matériel.

À noter que dans la classe de Béatrice, les étagères sont aussi basses et facilement atteignable par les élèves. L'aménagement encourage le travail en groupe et bien que le travail individuel ne soit pas interdit, toutes les tables sont des tables communes, ce qui complique le fait de pouvoir travailler seul. Béatrice avance qu'elle

n'[a] pas de recours. Si [elle] veut dire, que "toi tu vas t'asseoir seul, toi tu es dans un coin", je n'ai pas de coin dans la classe [...]. Ça retire pour moi le choix de [les] mettre seuls.

Par ailleurs, la liberté de mouvement des élèves est garantie. Nous avons vu plus haut que le milieu de chacune des salles de classe reste vide et que les tables sont assez dispersées, ce qui donne donc la possibilité aux enfants de se déplacer, sans avoir à s'excuser à chaque fois ou se cogner contre un autre. De plus, les élèves doivent bouger pour aller chercher le matériel ou leurs effets personnels, car ils ne sont placés à côté d'eux. Les élèves peuvent donc décider où ils vont dans la classe, nous dit Béatrice : « En se déplaçant est-ce qu'ils [vont] aller directement à leur but ou est-ce qu'[ils vont] aller par ici faire tout le tour pour finalement arriver là? ».

Prise de conscience des élèves

La prise de conscience de l'importance des règles est ce qui permet aux élèves de s'impliquer et de respecter les règles établies. Lorsque nous lui avons demandé ce qui facilite la mise en œuvre de la liberté dans sa classe, Paula a répondu sans hésiter que les élèves doivent se fixer des objectifs qu'ils essaient à tout prix d'atteindre :

Leur conscience. Parce que nous disons qu'il faut avoir du silence, il faut travailler dans le calme, dans la discipline pour arriver à comprendre ce que fait le professeur, pour arriver à faire mes devoirs sans avoir aucun X dans mon cahier. Donc qu'est-ce qui va me faire respecter tout cela, c'est la conscience, ce que je veux atteindre.

DIFFICULTÉS

Pour les difficultés rencontrées face au principe de la liberté, nous avons relevé les difficultés à vouloir ou pouvoir choisir, le fait de décider le meilleur moment pour intervenir, le respect des règles et le manque d'implication.

Difficulté à choisir ou ne pas vouloir choisir

Pour Béatrice, la liberté semble difficile à assumer par certains élèves, car ils ne savent pas tout simplement comment s'y prendre pour faire des choix et laissent passer le temps :

Ce n'est pas toujours facile à gérer. Quand ces enfants viennent de l'extérieur, ils ne peuvent pas choisir. Pour eux, ce concept de choisir c'est quoi. Choisir, comment ? Ils ne peuvent pas gérer ça. Ils peuvent passer tout le temps assis à ne rien faire, puisque l'enseignant ne va pas dire de faire telle chose : «Va faire telle activité».

Béatrice indique que certains élèves pensent pouvoir faire n'importe quoi sous prétexte d'être libres. Lorsqu'il y a un groupe qui choisit délibérément de ne rien faire sous prétexte de liberté, alors que « ce n'est pas une option. Il y a cette difficulté avec certains enfants dans la classe où ils pensent : "Ah ! je suis libre, ah! je choisis de ne rien faire" ». Dans ces cas, Béatrice leur assigne une tâche et revient vers eux très souvent pour vérifier si cela avance ou s'ils ont besoin d'aide, comme nous l'avons vu faire avec cet élève qui avait la tête posée sur le bureau. Elles ne les laissent pas non plus marcher dans la classe sans rien faire. Lorsque cela se produit, elle « attrape » l'élève et lui dit : « Allons voir, ça fait quelque temps que tu ne fais rien, il est temps que tu décides que tu choisisses une activité ».

Intervenir ou laisser faire

Dans la classe de Béatrice, les élèves sont libres de parler, de se mouvoir ; elle leur laisse aussi la chance de pouvoir résoudre eux-mêmes leurs problèmes. Béatrice se trouve

donc souvent face au dilemme de savoir à quel moment exactement intervenir ou ne pas intervenir :

Les enfants qui parlent des choses qui sont hors sujets. Maintenant on ne travaille pas, on s'occupe plus de la conversation sur les superhéros et les jeux vidéos que ce qui se fait en classe. Des fois-là, est-ce que j'interviens ? Est-ce que je n'interviens pas ? Parce que quand même ils sont libres de parler donc il faut se demander, c'est quand le bon moment pour intervenir, pour gérer ça. Des fois le choix des groupes n'est pas toujours approprié, il y a des enfants qui ne s'entendent pas bien avec d'autres et qui créent des conflits dans le groupe, encore une fois il faut voir est-ce que je vais gérer. Est-ce que je vais intervenir ? Est-ce que je laisse les enfants ? Intervenir, à quel moment il faut intervenir ?

La classe ne se vit pas en théorie, nous dit Béatrice : « Des fois entre la théorie et la pratique, il y a un *clash* quelque part ».

Respect des règles et un manque d'implication

Paula explique que, parfois, les élèves font ce qu'ils veulent et dépassent ainsi les limites posées. Elle prend l'exemple des élèves qui se mettent à marcher dans la classe sans avoir le collier en main. « La difficulté [...] il y a trop d'enfants debout. Ils ne respectent pas les consignes. Cela veut dire qu'ils prennent la liberté pour en faire ce qu'ils veulent. » Elle continue pour souligner le fait que lorsque les élèves ne veulent pas travailler, c'est difficile de les faire travailler et ils le font exprès : « Ils savent comment gérer [leur liberté], mais comme je t'ai dit parfois ils cherchent une façon de te mettre en colère et en profitent pour faire n'importe quoi ».

Ce premier tableau (tableau 9) permet déjà de pouvoir identifier les pratiques mises en œuvre par les enseignants en lien avec le principe de la liberté. C'est en fait une partie dans l'atteinte de l'objectif 1. Nous faisons aussi mention dans ce tableau des difficultés et facilitateurs liés à la mise en œuvre de ce principe en lien avec l'objectif 2.

Tableau 9. – Synthèse des pratiques liées au principe de liberté ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.

Liberté	Béatrice	Paula
Autonomie organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser les élèves choisir leurs activités • Laisser les élèves discuter entre eux • Laisser les élèves choisir leurs partenaires • Laisser les élèves se mouvoir librement 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser les élèves choisir leur activité selon la programmation • Laisser les élèves discuter entre eux • Laisser les élèves choisir leur partenaire • Laisser les élèves se mouvoir librement mais doivent attendre leur tour
Autonomie procédurale	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas laisser pas les élèves utiliser un matériel sans présentation • Laisser les élèves décider des moyens à mettre en œuvre pour réaliser une activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser les élèves utiliser un matériel pas encore présenté
Autonomie cognitive	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre aux sollicitations des élèves lorsqu'ils ont besoin d'aide 	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre aux sollicitations des élèves lorsqu'ils ont besoin d'aide
Éléments contrôlants	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un Agenda • Intervenir pour rétablir l'ordre • Intervenir pour résoudre un problème entre deux élèves • Bulletins • Observation 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des devoirs de maison • Mettre fin à un groupe de travail qui n'avance pas • Faire des tests en classe • Faire passer des examens • Observation
Éléments facilitateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des élèves • Aménagement de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des élèves • Aménagement de la classe • Prise de conscience des élèves
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à choisir une activité • Difficulté à choisir le moment pour intervenir auprès des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Non-respect des règles par les élèves • Manque d'implication des élèves

4.2.2 Respect du rythme

Dans cette partie sont inclus tous les éléments qui se rapportent au respect du rythme notamment les conceptions des enseignants du principe, les pratiques, les éléments facilitateurs et obstacles.

4.2.2.1 Les conceptions du respect du rythme

La conception des enseignants du respect du rythme fait ressortir deux façons d'aborder la question : la première réfère au rythme d'apprentissage des élèves, la deuxième aux intérêts des élèves. Les deux enseignantes avancent que chaque enfant à son propre rythme et il faut en tenir compte. Par rythme, elles entendent le temps d'apprentissage de l'élève comparativement à un autre. Pour Béatrice : « Chaque enfant travaille et aussi évolue à son rythme, donc celui-ci est respecté dans la classe ». Paula est beaucoup plus illustrative dans sa définition du respect du rythme :

Il y a des enfants qui vont vite, il y a des enfants qui vont lentement et il y en a qui sont entredeux. Maintenant, nous pouvons essayer de faire en sorte que leur rythme soit respecté. Si l'enfant va vite, nous allons vite avec lui. Si l'enfant va lentement, nous allons lentement avec lui. Et s'il est entre vite et lent, nous essayons de l'aborder. [...] Parfois nous essayons de faire un peu de pression pour leur dire qu'ils ne vont pas assez vite, qu'ils sont trop lents et ce n'est pas bon pour eux. Mais cela les pousse à être désintéressés. Certains enfants quand tu n'arrêtes pas de le leur dire, ils se découragent.

Pour Béatrice un élève qui travaille lentement ne veut pas dire qu'il ne comprend pas, mais tout simplement « qu'il prend son temps » et, donc, qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter. Pour Paula, elle précise aussi qu'il est « important de respecter le rythme » de l'élève, mais les explications qu'elle apporte et les observations réalisées sont plutôt confuses à ce sujet. Elle explique en effet que le plus important est que l'enfant maîtrise ce qu'il fait. Du même souffle, elle soutient que si tous les élèves n'avancent pas tous au même rythme, c'est parce qu'ils se laissent aller à la paresse. « Pour le rythme des enfants, s'ils le veulent je peux te dire, s'ils le veulent ils peuvent aller au même rythme, parce qu'il y en a parmi eux qui sont paresseux, ils ne veulent pas travailler », indique Paula.

Par ailleurs, en plus du rythme d'apprentissage, Béatrice dit tenir compte des « intérêts des enfants pour les guider dans leur apprentissage ». Paula ne fait aucune mention sur ce point.

4.2.2.2 Le respect du rythme mis en œuvre

Dans cette section, nous présentons les différentes pratiques mises en œuvre par les deux enseignantes en les regroupant selon les quatre dispositifs de différenciation : contenus, productions, processus et structures.

DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION DES CONTENUS

Les élèves ne sont pas tenus de voir tout le programme prévu dans la classe de Béatrice. Elle indique que cela ne la dérange pas pour autant, car parfois les élèves ne sont pas encore prêts à franchir cette étape où ils ne le veulent tout simplement pas.

Les albums⁵ vont à un niveau où certains enfants n'arrivent pas, mais offrent toutes les possibilités. Parfois il y a des enfants qui n'arrivent pas là [au bout du programme], parce qu'ils n'ont pas été intéressés, n'ont pas eu le temps ou ne voulaient pas. Même en passant plus de temps avec eux, on n'a pas pu, mais ce n'est pas grave.

Béatrice ne force pas les élèves lorsqu'ils ne se montrent pas intéressés. Par exemple, elle a dit à un élève qu'il pouvait partir, parce que lorsqu'elle l'avait appelé, il avait mis du temps à venir rejoindre le groupe. Elle nous explique que si un enfant ne souhaite pas suivre une présentation, elle l'invite à laisser le groupe, parce que « cela ne vaut pas la peine de le forcer à rester. De toute manière, il ne capte rien ».

Dans la classe de Paula, la différenciation de contenu se fait par groupe d'âges. Nous avons vu plus haut, que chaque classe à son propre programme. Ainsi, l'enfant de 7 ans n'a pas le même contenu qu'un enfant de 8 ans. Mais entre les élèves de même âge, elle ne pratique pas de différenciation de contenu, d'ailleurs les leçons sont données par groupe-classe en fonction de la programmation :

⁵ Les albums sont des documents où sont présentés les matériels Montessori et le déroulement de la leçon, à savoir comment elle doit être présentée, ce qu'il faut dire ou pas.

Par exemple, je dis que je vais travailler avec la 3^e année. J'appelle la 3^e année qui a huit enfants ; tous les élèves de la 3^e année viennent. Donc, la 2^e année [...], je fais deux groupes, j'ai déjà choisi les six personnes qui sont dans le premier groupe, les six personnes qui sont dans le deuxième groupe.

DISPOSITIFS DE DIFFERENCIATION LIÉS AU PROCESSUS

Ce qui ressort en matière de différenciation liée au processus, c'est l'accompagnement. En effet, Béatrice autant que Paula, en dehors des présentations de groupe, essaient de réserver des moments de travail en individuel. Lors de présentations en groupe, Béatrice laisse partir les élèves qui ont terminé et garde les autres. Elle prend le temps de reprendre les présentations pour celui ou ceux qui n'ont pas encore compris, que ce soit tout de suite après la leçon ou à un autre moment. Pendant les observations, Béatrice a effectué une présentation pour seulement deux élèves. Elle nous a ensuite expliqué qu'elle avait déjà fait cette présentation en groupe, mais que, parfois, elle doit reprendre la présentation lorsqu'ils n'ont pas encore bien compris. À d'autres moments, elle fait des séances de travail individuel où « elle prend le temps de faire seule avec eux, pour qu'ils en arrivent au point où ils peuvent ensuite le faire avec un ami ».

Paula aussi prend le temps de travailler avec les élèves qui présentent des difficultés : « Si la dictée contient 10 ou 40 mots, il fait 40 fautes », mais vu sa charge de travail, elle ne trouve pas toujours le temps de le faire. Et cela semble la contrarier : « C'est un problème pour moi », précise-t-elle, car le fait que tous les élèves ne maîtrisent pas les notions l'oblige à reprendre les contenus avec eux. Elle le reprochera d'ailleurs aux élèves pendant une séance de révision observée.

Aussi, lors d'une observation, Paula a demandé à un élève de lui montrer comment il utilise un matériel, afin de pouvoir retravailler avec lui. Au moment des présentations, elle prévoit du temps additionnel, soit 25 minutes, pour un groupe dans lequel un enfant a des difficultés : « Quand je suis dans le cercle, si la leçon devait durer 35 minutes avec lui dans le cercle, il me fait tellement parler, cela me prend plus de 35 minutes. Je passe 1 heure dans la leçon ».

DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION LIÉS AUX PRODUCTIONS

Pour ce qui est des travaux, Paula réduit la quantité de devoirs à rendre lorsqu'un élève est plus « lent » : « Ceux qui sont lents, je ne leur demande pas de faire 30 devoirs. Je leur demande d'en faire au moins 10 ou 5, mais ils doivent savoir ce qu'ils font ». En conclusion, pour Paula, le nombre de devoirs n'importe pas vraiment, mais les élèves doivent maîtriser ce qu'ils font.

Dans la classe de Béatrice, les élèves n'ont pas de devoirs à proprement parler. Ils doivent seulement pratiquer ce qu'ils ont appris durant les leçons. Le matériel Montessori reste le même pour tous, il ne change pas. Par contre, nous l'avons vu donner des exercices à des élèves qui ne sont pas tirés des manuels. Cela laisse penser que les travaux ne sont pas les mêmes et ne requièrent pas forcément le même niveau de complexité. Les élèves définissent aussi eux-mêmes leurs projets. Nous avons entendu Béatrice discuter avec les élèves des projets qu'ils auront à présenter aux parents sur ce qu'ils font en classe. Ils ne présentent pas tous les mêmes projets. Et elle ne semble pas imposer les sujets. Un des élèves est venu lui demander s'il pouvait présenter le même projet que celui de l'année dernière. Elle était d'accord et lui a simplement suggéré de bien faire attention à certains éléments. La flexibilité pour la remise des travaux est assez souple dans la classe de Béatrice. En effet, si les élèves sont fatigués, ils peuvent remettre à demain et elle n'y voit pas d'inconvénient :

[...] ils étaient épuisés mentalement. Ils avaient fait beaucoup d'effort mental pour réussir ces racines carrées. Donc chaque jour, cela a été plus vite, aujourd'hui au contraire ils ont été collés. Ils ont dit : « Béatrice, on va finir demain ». Cela vient d'eux-mêmes et ce n'est pas moi qui dit "non non on va finir !" Ils étaient fatigués, ils ont pris une pause pour continuer demain. Je les laisse et demain on verra s'ils vont reprendre pour terminer.

Les devoirs de maison des élèves de Paula doivent être remis à la date déterminée. Pour les travaux de classe, nous ne pensons pas qu'il y ait des dates butoirs, parce qu'ils ne réalisent pas tous les mêmes activités au même moment.

DISPOSITIFS DE DIFFERENCIATION LIÉS AUX STRUCTURES

Dans les réponses de nos enseignantes, nous avons relevé deux dispositifs qu'elles utilisent pour différencier au niveau des structures : les types de regroupements et l'horaire de travail.

Types de regroupements

Dans la classe de Béatrice, les groupes varient à chaque présentation. Elle les prend en fonction de l'avancement des élèves ou de ce qu'il y a dans le programme :

Je mélange le groupe d'âges, les enfants, etc. Pour les présentations encore là ça dépend, je prends un enfant de 3^e année, de 4^e année ou de 5^e année, dépendant du concept que je vais faire. Par exemple, si je vais, euh, allons voir quelque chose en géométrie, revoir le périmètre ou la surface du rectangle, je peux prendre plusieurs âges différents de différents groupes, parce que tout le monde doit avoir ça et c'est une bonne révision pour les autres. Mais, si par exemple je vais faire racine cubique sans matériel, je ne peux pas encore prendre un enfant de la 4^e année dépendant de ce qu'il a déjà vu. Donc, ça dépend.

D'après les observations réalisées dans la classe de Paula et d'après ce qu'elle explique, dans sa classe, les leçons sont faites en fonction de groupes prédéterminés :

Par exemple, je dis que je vais travailler avec la 3^e année. J'appelle la 3^e année qui a huit enfants ; tous les élèves de la 3^e année viennent. Donc, la 2^e année [...], je fais deux groupes, j'ai déjà choisi les six personnes qui sont dans le premier groupe, les six personnes qui sont dans le deuxième groupe.

Heures de travail sans interruption

L'emploi du temps des deux classes laisse aux élèves le temps de pouvoir passer le nombre d'heures souhaitées sur un exercice. Dans la classe de Paula, elle interrompt le travail des élèves, seulement quand cela s'avère nécessaire, pendant un moment, pour d'autres activités prévues dans l'horaire. À deux reprises, elle a demandé aux élèves de s'arrêter pour prendre une dictée. Elle sait que cela ne répond pas au critère du respect du rythme, mais elle se disait obligée de le faire :

Cette situation n'arrive pas souvent. Cela arrive lorsque l'heure de vérification des cahiers, c'est-à-dire de 7 heures à 9 heures, est dépassée. Donc, c'est l'heure de donner la dictée qui n'est pas respectée. Et donc, c'est

au moment où les enfants commencent à faire des devoirs, je suis obligée de donner la dictée [...], mais cela n'arrive pas souvent [...]. Le respect du rythme ne sera pas respecté, mais pour respecter le rythme il faut respecter l'heure. De telle heure à telle heure, voici ce qu'il y a à faire, les enfants ont le temps de se concentrer pour faire ce qu'ils veulent [...]

Dans la classe de Béatrice, il n'y a rien qui empêche les élèves de passer le nombre de temps souhaité sur une activité : « Si un enfant prend une heure de temps pour faire une racine carrée, eh bien on lui donne ce temps-là. On ne lui dit pas : « Bon cela fait une heure de temps, va faire autre chose, ramasse ». En effet, lors des observations, des élèves ont passé toute la première partie de la matinée à une seule activité, alors que d'autres en finissaient une et en prenaient une autre.

4.2.2.3 Éléments facilitateurs et obstacles

Dans cette section nous passons à la présentation des éléments facilitateurs et difficultés liés à la mise en œuvre du principe du respect du rythme.

FACILITATEURS

L'entraide

L'entraide est l'élément facilitateur soulevé par les deux enseignantes. Elles nous disent même qu'avec de très bonnes présentations, certaines fois, il faut un élève pour aider un autre à mieux comprendre. Elles sollicitent donc d'autres élèves pour soutenir leurs amis dans leur apprentissage. Béatrice mentionne :

Il y a des enfants sur lesquels on peut compter pour dire: "Va aider untel" ou bien "Va montrer à untel comment faire ce travail" et ça passe avec les enfants. Donc en travaillant eux-mêmes, l'enfant capte. Il fait aussi ce que son ami fait. Ça aide.

De son côté, Paula affirme que :

Tu peux essayer de faire comprendre une leçon, mais la manière dont je me suis prise pour essayer de te faire comprendre peut ne pas être à ton niveau et un autre enfant qui est au même niveau passe beaucoup plus bas pour te faire comprendre.

DIFFICULTÉS

Le manque de soutien de la part des assistantes et la turbulence des élèves sont les difficultés mentionnées par Paula. Quant à Béatrice, elle dit ne pas avoir de problème de ce côté-là. Elle parvient à garder le rythme.

Manque de soutien

Selon Paula, son assistante ne la soutient pas suffisamment et ne semble pas être impliquée autant qu'elle le devrait. Par exemple, lorsque Paula présente une leçon à un groupe, c'est quand même elle qui tient à l'œil un autre élève qui utilise le matériel, mais ce n'est pas toujours évident :

Cela sait être très difficile [...] Je suis actuellement dans un moment, je peux dire [...], c'est moi qui porte toute la charge de la classe sur mon dos. [...] Je fais les deux (la pratique sur le sol et les leçons), parfois je fais les deux en même temps. Je peux être en train de travailler et de temps à autre, je laisse la présentation pour aller gérer la pratique sur le sol.

Turbulence des élèves

Dans la classe de Béatrice, les élèves font semblant de ne pas entendre ce que leur dit l'enseignant. Ils parlent beaucoup et manquent d'attention :

Il y a des enfants qui sont turbulents. Même s'ils entendent ce que tu leur dis, ils font semblant de ne pas entendre. Ils passent toutes les paroles comme s'ils ne savaient rien. [...] Difficultés que j'ai l'habitude de rencontrer, ils ne sont pas attentionnés. Ils n'ont pas tous la même attention. Et ils ne sont pas tous habitués par le calme et ne connaissent pas tous l'importance du silence.

Il y a dans la classe des colliers qui leur donnent la permission de se déplacer, mais certaines fois, ils continuent comme si de rien n'était. On retrouve beaucoup trop d'élèves debout et cela crée beaucoup de bruits :

La difficulté [...] trop d'enfants debout, ils ne respectent pas les consignes, cela veut dire qu'ils prennent leur liberté pour en faire ce qu'ils veulent. [...] On leur fait savoir lorsqu'il y a 5 enfants qui marchent, ils marchent, il va y avoir beaucoup d'enfants qui parlent, cela va ressembler à un marché.

Notre premier objectif était de parvenir à identifier les pratiques en lien avec les pratiques Montessori. Ce tableau (tableau 10) présente la synthèse des pratiques liées

au principe du respect du rythme. Notre deuxième objectif étant celui de faire ressortir les éléments facilitateurs et obstacles liés à la mise en œuvre de ce principe, ces deux facteurs figurent aussi dans ce tableau.

Tableau 10. – Synthèse des pratiques liées au respect du rythme ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.

Respect du rythme	Béatrice	Paula
Différenciation de contenu	<ul style="list-style-type: none"> Faire des présentations pour des groupes spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> Faire des présentations par classe
Différenciation du processus	<ul style="list-style-type: none"> Reprendre des présentations individuellement 	<ul style="list-style-type: none"> Reprendre des présentations individuellement
Différenciation de structure	<ul style="list-style-type: none"> Faire travailler les élèves avec différents élèves Laisser les élèves travailler seuls ou en groupe Offrir trois heures de temps ouvert 	<ul style="list-style-type: none"> Laisser les élèves travailler seul ou en groupe Offrir un horaire flexible
Différenciation de production	<ul style="list-style-type: none"> Permettre aux élèves de terminer un travail le lendemain Varié les travaux Laisser la possibilité à l'élève de choisir son projet 	<ul style="list-style-type: none"> Réduire le nombre de travaux à remettre
Éléments facilitateurs	<ul style="list-style-type: none"> Encourager l'entraide 	<ul style="list-style-type: none"> Encourager l'entraide
Éléments de difficultés	Ne s'applique pas	<ul style="list-style-type: none"> Absence de soutien Turbulence des élèves

4.2.3 Motivation

Dans cette partie sont présentées les conceptions des deux enseignantes de la motivation. Aussi est décrite sa mise en œuvre ainsi que les éléments facilitateurs et difficultés qui y sont liés.

4.2.3.1. Conceptions de la motivation

La définition énoncée par Béatrice de la motivation nous permet d'avancer que la motivation est essentiellement intrinsèque : « L'intérêt que manifeste l'enfant pour

accomplir une tâche pour lui-même, c'est-à-dire intrinsèque ». Ce qui doit donc pousser l'apprenant à apprendre ne peut être provoqué par quelque chose d'extérieur : primes, promesses et autres. Les propos de Paula rejoignent en d'autres mots l'idée de notre première participante, lorsqu'elle affirme que la motivation « est ce qui les motive pour travailler », mais aucune précision n'est fournie sur ce qui permettrait de savoir si elle est partie prenante d'une motivation exclusivement intrinsèque.

4.2.3.2 La motivation mise en œuvre

La mise en œuvre de la motivation est présentée en fonction des thèmes tels que le sentiment de compétence, le sentiment d'appartenance, l'intérêt et l'autonomie. Nous avons aussi repéré des pratiques comme les discussions, les modalités de travail et les récompenses.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Béatrice parle de la manière dont elle s'y prend pour pousser ses élèves à avoir confiance en eux : « Je veux qu'[ils] sache [nt] qu'[ils] ont les bonnes réponses. Tu dois être sûre de toi, tu dois aller jusqu'au bout et puis même si tu fais une erreur on peut voir ça ». Elle réalise aussi des séances de travail individuel avec les élèves pour qu'ils puissent maîtriser un matériel avant d'aller travailler en groupe : « Des fois, c'est travailler seul pour aider la personne à avoir plus de confiance en elle avec ce matériel ». Le sentiment de compétence se concrétise aussi en offrant le temps nécessaire aux enfants pour terminer un travail entamé et Béatrice dit « accorder le temps qu'il faut à chaque enfant, pour qu'il ait la chance d'aller jusqu'au bout, d'avoir cette satisfaction [de dire :] " J'ai été jusqu'au bout, j'ai fini mon travail, ça s'est bien fait" ». Lorsque les élèves de Paula doivent apprendre une leçon, s'ils ne la retiennent pas du premier coup, ils peuvent reprendre jusqu'à mémorisation complète :

Des fois, ils étudient (une leçon), mais ils ne captent pas. On les laisse y retourner jusqu'à ce qu'ils la connaissent. Mais ce n'est pas une obligation de le retenir par cœur comme dans les autres méthodes où tu as des leçons de telle page et si tu ne les connais pas, on te donne une note ou une punition.

Ils n'ont pas le sentiment d'avoir échoué puisque de toute manière, ils vont réussir même si cela va prendre du temps. Pendant nos heures d'observation, nous n'avons pas entendu les enseignantes faire des commentaires négatifs. Paula écrit des mots d'encouragements aux élèves :

J'écris un petit papier à chacun pour leur dire qu'ils sont intelligents, qu'ils sont beaux, que leurs parents les aiment et que je les aime aussi, mais des fois [aussi], voici comment vous vous comportez en classe et que je n'aime pas et qu'il faut changer d'habitude.

En plus d'être souple dans les activités proposées, Béatrice a aussi recours au « *great work* » pour maintenir la motivation de ses élèves.

Elle prend en considération les capacités des élèves et fait en sorte qu'ils ne soient pas démotivés par les difficultés qu'ils peuvent rencontrer : « Un enseignant Montessori dans la classe, il faut penser à tout cela. Par exemple, dans un exercice à ce moment, il ne faut pas écraser les enfants, ne pas les démotiver [...] Il faut être flexible ».

Elle avait proposé un exercice qui consistait à trouver des mots avec les préfixes IN. En réponse, les élèves identifiaient des mots composés avec les suffixes IN, IM et IR. L'enseignante s'est donc réajustée en demandant finalement aux élèves de chercher des mots avec ces trois préfixes.

Quant au « *great work* », cela consiste à donner des travaux très longs qui demandent beaucoup plus d'effort. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui les réclament. Ils peuvent passer des jours sur une même activité et demandent d'augmenter le degré de difficulté à chaque fois :

Ils voulaient une racine carrée [hier], ils voulaient la faire sans matériel, mais ils voulaient que la réponse ait six chiffres ou sept chiffres. Et ce matin ils voulaient qu'elle ait 12 chiffres. Donc pour que la racine carrée, le résultat soit de 12 chiffres, il faut que le chiffre, lui-même pour commencer, [soit] déjà bien grand. C'est ce qu'elle veut dire. Ils veulent des travaux de grands nombres, avec de grands chiffres, de longues pages, de longues phrases. Et ils sont émerveillés : "Ouf ! Quoi tout cela ! Wow !" Donc, c'est pour capter leur attention, pour les motiver justement.

L'AUTONOMIE

Le libre choix est aussi mentionné par Béatrice comme une stratégie qui motive les élèves. Bien que Paula n'en a pas parlé, nous avons quand même pu observer la présence du libre choix dans sa pratique.

SENTIMENT D'APPARTENANCE ET INTÉRÊT

Dans les deux entretiens, nous n'avons pas noté des éléments qui se rapportent au sentiment d'appartenance. Mais nous savons que dans les deux classes, les élèves travaillent souvent en groupe et qu'ils finissent par se faire des amis. Aussi les élèves se parlent entre eux et apprennent à se connaître. Aucune des deux enseignantes n'a mentionné des pratiques liées à la motivation des élèves qui relèvent de leur intérêt. Mais nous avons vu plus haut comment notamment Béatrice laisse les élèves choisir des activités en fonction de leurs centres d'intérêt.

AUTRES PRATIQUES

Discussions

Les deux enseignantes disent avoir des discussions avec les élèves en grand groupe, en petits groupes et de manière individuelle, afin de les motiver. Béatrice a l'habitude d'avoir des discussions avec le groupe classe en entier ou prend les enfants individuellement : « Je leur parle souvent en groupe ou j'ai des rencontres individuelles avec certains enfants. » Elle les amène à s'autoévaluer. Ils peuvent ainsi voir ce qui n'allait pas et ce qu'il faut changer pour améliorer leurs compétences : « Je demande aux enfants : "Qu'est-ce que vous pensez qu'on peut faire ? Qu'est-ce que tu penses que tu peux faire pour améliorer telle chose [...] ?" Les enfants savent [...] : "Je ne vais pas m'asseoir avec un tel. Je ne vais pas m'asseoir avec untel. Quand je m'assois avec untel, je parle trop". Je dis : "Ah bon, tu vois ?" ». Parler avec les enfants pour Paula revient à les responsabiliser. Dans le grand cercle matinal, elle prend un petit temps pour les motiver. Elle réalise des rencontres avec des élèves individuellement ou en petits groupes de deux. Elle essaie de leur faire prendre conscience en leur posant des

questions sur la façon dont ils envisagent leur avenir et ce qu'il faut faire pour y parvenir :

« J'ai l'habitude de faire un petit flash pour les motiver, pour leur dire comment ils doivent se comporter s'ils ont besoin de devenir quelqu'un demain, s'ils ont besoin de réussir. [...] Je leur dis que les parents ne trouvent pas l'argent facilement et que demain ils seront à la place de leurs parents [...]»

Encourager les élèves

Béatrice propose aux élèves des activités auxquelles ils n'ont pas touché depuis un moment. Elle va jusqu'à reprendre la présentation du matériel. Elle reste avec eux juste le temps qu'ils prennent pied et les laisse continuer seuls :

Dans la classe, pour les encourager à faire, je les prends. Par exemple, si je vois que certains enfants n'ont pas pris un matériel depuis longtemps, ce n'est pas nécessairement une présentation nouvelle. Je prends ce groupe [et nous] allons faire ensemble ce travail juste pour les faire démarrer. [Ensuite], je m'en vais. Je ne suis pas obligée de rester tout ce temps-là.

Paula de son côté écrit « des mots doux aux élèves » :

J'écris un petit papier à chacun pour leur dire qu'ils sont intelligents, qu'ils sont beaux, que leurs parents les aiment et que je les aime aussi, mais des fois [aussi], voici comment vous vous comportez en classe et que je n'aime pas et qu'il faut changer d'habitudes.

Modalités de travail différentes

Béatrice recourt à divers types de regroupements. Elle place les élèves en groupe, en dyades ou les prend individuellement, le temps qu'ils soient plus à l'aise. Elle ne semble pas préférer une seule modalité : « Dépendamment de la personne et du jour, ce sont différentes stratégies. Des fois, c'est prendre avec un ami ; des fois, c'est prendre le groupe ». Paula souligne que le fait de travailler avec un autre parvient à motiver certains élèves, parce que seuls, ils n'avancent pas :

Je peux le voir avec un autre qui travaille, si je vois ces deux ensembles, je dis OK [...] Tu peux rester. Tu peux travailler avec parce que je sais que l'autre va

le faire travailler aussi. [...] Je le laisse [...], mais lorsqu'il travaille seul [...], il ne travaille pas.

L'utilisation des récompenses

Béatrice n'utilise pas de récompenses dans sa classe. Elle explique à ses élèves que, dans la vraie vie, on n'est pas toujours récompensé pour ce qu'on réalise :

Ce n'est pas comme ça que cela fonctionne dans la vie. On n'a pas toujours une récompense. Des fois, on est obligé de faire des choses qu'on n'aime pas [...]. Parce qu'ils posent parfois la question : pourquoi on ne donne pas des notes ou quelque chose [...] pourquoi on ne donne pas un badge ou si tu as eu de bonnes notes ou on donne des stickers si tu as telle chose ?

Béatrice fait comprendre aux élèves que le travail doit être réalisé pour eux même. Elle veut éviter qu'ils dépendent de la gratification sachant qu'elle donne des effets de courte durée :

C'est important de vouloir faire des efforts et vouloir travailler et être motivé pour soi-même et pas parce que maman a dit, pas parce que tu auras un sticker ou pas parce que tu on va t'acheter un chocolat. Après, parce que ça, c'est comment dire à court terme ce sont des effets à court terme, alors que quand l'enfant travaille est motivé cela vient de lui-même, ça c'est à long terme.

Pour l'enseignante, cette façon de faire donne les résultats escomptés. Elle indique que ses élèves sont motivés lorsqu'ils voient que leurs efforts sont payés et qu'ils ont progressé : les enfants vivent cette satisfaction-là quand eux ils savent qu'ils ont fait des efforts [...] « j'ai fait des progrès », ils se sentent bien ».

A priori, Paula affirme ne pas utiliser de récompenses dans un premier temps, mais il semble que lorsque la situation la dépasse elle en fait usage.

4.2.3.3 Les éléments facilitateurs et difficultés

Dans la mise en œuvre de ce principe, les éléments facilitateurs et difficultés des enseignants sont très divergents. La motivation par les pairs, l'utilisation des récompenses et la musique c'est ce qui aident nos enseignantes à garder leurs élèves motivés. Ce qui pose des difficultés par contre ce sont : l'utilisation des technologies, l'environnement familial, l'attitude des parents par rapport à l'école, le milieu et le manque de maîtrise de soi.

FACILITATEURS

Motivation par les pairs

Pour Béatrice, un élément qui soutient la motivation de ses élèves, c'est de voir progresser leurs amis. Les élèves demandent à savoir comment utiliser un matériel et sont prêts à passer toutes les étapes nécessaires pour y arriver. Elle prend l'exemple d'un élève qui a travaillé sur plusieurs notions jusqu'à son objectif, parce qu'il voulait être au même niveau que son ami : « quand mon ami va, je suis bien intéressé ».

Il voulait faire la racine cubique avec la réponse qui dépassait 99 qui avait les trois chiffres. Mais, je lui ai dit : "Pour faire ça, je t'ai montré les cubes du binôme, tu n'as pas pratiqué, ah ah ah. Maintenant pour faire ça, il faut le cube du binôme." Et puis, il était motivé ; il a fait pendant quelques jours. "Béatrice OK, j'ai fait le cube du binôme. Je sais, maintenant, nous allons faire le cube du trinôme." Je dis : "Allons-y". Donc, il a fait le cube du trinôme pendant quelques jours et puis il a finalement pu faire sa racine cubique. Donc, ça aussi sert de motivation aux enfants. Ils demandent des fois : "est-ce que je peux faire telle chose ? Est-ce que je peux faire telle chose ?" Donc, ça aide.

Utilisation des récompenses

Paula dit ne pas utiliser de gratifications. Pourtant, quand la motivation intrinsèque ne semble pas fonctionner, elle affirme promettre « une petite récompense » aux élèves et la remet en présence des autres pour que cela puisse les motiver, selon ses dires. Elle indique également qu'elle sait qu'elle ne devrait pas y recourir :

Parfois, j'ai l'habitude d'essayer de dire que je vais apporter une petite récompense pour eux et je les laisse voir et s'ils y parviennent, j'attends la fin de la classe pour la leur donner, parce qu'ils n'ont pas le droit de recevoir des

récompenses. Après la classe, quand ils vont chez eux, je leur dis comment ils s'étaient comportés, voici comment, et je fais tout le groupe. Par exemple, si c'est la 2^e année que je motive, je fais en sorte que toute la 2^e année puisse voir que j'ai donné à un (élève) de 2^e année ce qu'il méritait.

La musique

Paula indique mettre de la musique dans sa classe pour motiver ses élèves. Toutefois, elle affirme que cela ne marche pas toujours :

J'ai pour habitude de mettre de la musique slow pour eux toute la journée. Mais parfois, s'ils décident de ne pas le respecter, même s'il y a de la musique ou il n'y a pas de la musique, il n'y aura pas de silence, il n'y en aura pas.

DIFFICULTÉS

Utilisation de la technologie

Pour ne pas se sentir « raz⁶ », les élèves passent beaucoup de temps à jouer aux jeux vidéos et perdent leur motivation. En effet, ils n'ont pas cette « satisfaction instantanée » qu'offre le jeu et se sentent perdus : « Quand ils viennent dans la classe, c'est certes une stimulation, mais elle est plus lente. Elle est plus calme. Donc, ce n'est pas la même chose, il n'y a pas cette excitation, on ne sent pas cette adrénaline ». Elle dit soulever cette question en classe, afin de permettre aux élèves de prendre conscience des effets néfastes de cette habitude. Cependant, ils n'y adhèrent pas tous :

En classe, souvent, on a ce dialogue avec les enfants : Jouer ces jeux trop souvent n'est pas bon. Oui ! Vous pouvez jouer un petit temps. Mais jouer toute la journée samedi, toute la journée dimanche, tous les jours pendant que vous êtes en vacances, ce n'est pas bon pour votre cerveau. On essaie de les encourager, de ne pas utiliser les jours où ils viennent à l'école, d'utiliser seulement les weekends et tout ça. On fait ce travail-là avec les enfants. Certains suivent ce conseil, d'autres pas tous les jours. Il y en a d'autres qui font tous les jours malgré tout donc dans nos réunions de parents on parle de ça aussi pour encourager les parents pour les aider, pour les encadrer.

⁶ Expression utilisée en Haïti et qui signifie « ennuyer ».

leçons, ils sautent des étapes avec les enfants. Par exemple quand on a le matériel souvent les enfants découvrent pour eux-mêmes comment faire la multiplication, [...] mais] quand ils prennent les leçons on enlève ça. L'enfant n'a pas eu cette opportunité de découvrir pour lui-même. Donc, quand il vient maintenant et que vous utilisez le matériel pour faire, c'est comme si wow, ils sont un petit peu perdus dans ce sens-là, ils ont déjà passé l'étape.

Environnement

Les sorties font partie intégrante du programme de Montessori, mais en Haïti, non seulement il y a très peu d'endroits à visiter qui soient réservés aux enfants, mais, quelquefois, la situation sociopolitique ne leur permet pas d'effectuer des sorties :

Vu qu'on est en Haïti, on ne peut pas toujours sortir, mais bon. Et puis, il n'y a pas tellement d'endroits où aller. Des fois, même si on peut aller au MUPANAH⁸. Mais aller au MUPANAH maintenant, avec la zone, ce n'est pas possible, donc on n'a pas beaucoup de choix dans ce sens-là, d'opportunités, pour aller visiter des musées, pour aller visiter une [usine]. Bon donc, ce n'est pas toujours évident. Donc, pour moi, ça, ce serait un inconvénient.

Maitrise de soi et des élèves

Paula affirme devoir se contrôler pour ne pas s'énerver et taper un élève dans certaines situations. Dans ces moments-là, elle sort pour reprendre son souffle et retrouver son calme :

Maitrise de soi. Je me contrôle pour ne pas dire une série de choses aux élèves. Quand j'ai envie de me fâcher, je les laisse, je sors pour aller reprendre mon souffle, je sors prendre l'air parce que sinon, tu peux voir je tente de les toucher et ce n'est pas faisable. Parfois, je parle fort et ce n'est pas bon, quand ils me mettent en colère.

En plus des difficultés à se maîtriser, elle indique qu'elle ne « maîtrise » pas non plus ses élèves :

[...] c'est la maîtrise des enfants [...]. Je n'arrive pas à tous les maîtriser. Maîtriser les enfants veut dire que je n'arrive pas à éviter qu'ils soient turbulents dans la classe. Je n'arrive pas à éviter qu'ils passent une journée sans travailler.

⁸ Musée du panthéon national haïtien.

Le tableau résume l'ensemble des éléments liés à la motivation à savoir l'identification des pratiques des enseignants (objectif 1) ainsi que les facteurs facilitateurs et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de ce principe (objectif 2).

Tableau 11. – Synthèse des pratiques liées à la motivation ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.

Motivation	Béatrice	Paula
Sentiment de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Prononcer des mots d'encouragements envers les élèves (compétences) • Travailler en individuel pour faciliter l'appropriation d'une notion • Donner du temps nécessaire pour finaliser un travail • Proposer des travaux accessibles • Proposer des travaux plus complexe (<i>great work</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prononcer des mots d'encouragements envers les élèves (comportement à avoir) • Laisser les élèves reprendre les leçons non sues
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Libre choix des activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Libre choix des activités
Sentiment d'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser les élèves travailler en groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser les élèves travailler en groupe
Modalités de travail diversifiées	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler avec un seul enfant • Mettre deux élèves ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre deux élèves ensemble
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher des solutions 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabiliser les élèves
Encouragement	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des travaux auxquels ils n'ont pas touché 	Ne s'applique pas
Récompense	Ne s'applique pas	<ul style="list-style-type: none"> • Récompenser les élèves en présence des autres
Éléments facilitateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Voir son camarade progresser 	<ul style="list-style-type: none"> • Récompense • Musique
Éléments de difficulté	<ul style="list-style-type: none"> • Trop grande utilisation des jeux vidéo par les élèves • Absence des parents/inquiétude des enfants • Contradiction entre école et famille • Manque de lieux à visiter • Insécurité 	<ul style="list-style-type: none"> • Maitrise de soi • Maitrise des élèves

4.2.4 Manipulation

Comme défini dans notre second chapitre, la manipulation se rapporte à tout ce qui rend beaucoup plus concret le concept pour l'enfant. Nous commencerons par introduire la compréhension des enseignants du principe. Puis nous décrirons les pratiques mises en œuvre. Et nous exposerons les éléments facilitateurs et difficultés rencontrées.

4.2.4.1 La conception du principe de la manipulation

Pour les deux enseignantes, leurs conceptions de la manipulation font référence au fait qu'il y a une manière bien précise de manipuler et d'utiliser le matériel et elles soulignent le fait qu'il favorise l'appropriation des notions. « La manipulation c'est la manière d'utiliser le matériel de classe », nous dit Béatrice. Elle ajoute que : « Chaque matériel a son but et l'enfant l'utilise pour faire des découvertes à force de l'utiliser ». Selon Paula la manipulation est :

La manière dont le matériel doit être utilisé, la manière dont l'exercice se fait. [...] Ils prennent le matériel pour faire l'exercice. Lorsqu'ils ont fini de travailler, ils vont déposer le matériel. Ils savent comment ils doivent apporter le matériel et le ranger.

4.2.4.2 La mise en œuvre de la manipulation

La manipulation est très importante pour Paula qui remet une présentation si son matériel n'est pas prêt : « Je travaille toujours avec le matériel. Si je n'ai pas de matériel, la leçon ne sera pas faite. Si j'avais à le faire aujourd'hui, j'attendrais d'avoir le matériel demain. » Il y a certaines notions qui n'existent pas dans le matériel Montessori et qu'elle doit elle-même concevoir. Par exemple, pour présenter une leçon de géographie, elle a préparé un plateau avec de l'eau colorée en bleu et des pâtes à modeler.

Pendant toute la durée de nos observations, et ceci dans les deux classes, toutes les présentations ont été soutenues par du matériel concret, Montessori ou pas. Les deux enseignantes avancent que, grâce au matériel, l'élève parvient à découvrir « par lui-

même » et « pour lui-même ». En effet, ce que l'élève découvre n'est pas imposé aux autres, même s'il travaille dans un groupe. Béatrice a aidé un élève à « formuler » la règle des signes en multiplication pendant une présentation, mais elle nous explique qu'elle a juste :

voulu l'aider à formuler la phrase pour lui, pour les autres qui écoutaient, mais cela c'est pour lui, parce que lui il est bien. Mais pour les autres, cela ne veut pas dire que c'est entré et que cela reste pour toujours. Il va falloir refaire. Mais c'est ça aussi, la magie du matériel ou le but du matériel que les enfants puissent découvrir pour eux-mêmes sans que je n'aie pas à dire voici la règle.

Pour Paula, laisser l'enfant découvrir lui-même « est la partie la plus importante de la leçon ». Nous avons suivi de près quatre leçons où les enseignantes expliquaient par des mots simples ce qu'elles faisaient sans jamais avoir à dire la formule. Pendant la leçon de géographie de Paula ou la leçon de géométrie de Béatrice, elles n'ont fait que mentionner le nom des éléments. Puis, elles leur demandaient de les nommer à leur tour et elles leur posaient des questions pour « évaluer » ce qu'ils avaient retenu. Pour les leçons qui portaient sur les opérations, dans les deux classes, vu que les enfants connaissaient déjà les noms des objets, elles sont passées directement à la manière de procéder. Chacune des enseignantes posait l'opération avec l'aide des élèves puis expliquait : « J'emprunte à la banque » ou « j'enlève ». Chacune reprenait ensuite plusieurs fois la démonstration jusqu'à ce que les élèves comprennent. Elles laissaient les enfants trouver la réponse.

Durant la formation qu'elle a reçue, Béatrice indique qu' :

[on lui a] montré, étape par étape : Voilà comment il faut utiliser le matériel, voilà ce qui doit se faire, des fois même, voilà ce qu'il faut dire, parce qu'il ne faut pas trop dire, il faut dire tout juste ce qu'il faut, il faut quelque part que l'enfant puisse découvrir lui-même, donc il ne faut pas trop dire.

Les deux enseignants ont à leur disposition des albums qui présentent chaque matériel ; elles peuvent consulter ces albums à tout moment afin de n'oublier aucune étape. Il ressort de ce que nous avons observé et de ce que nous ont rapporté les enseignantes que les élèves doivent maîtriser le matériel. Et ce n'est qu'une fois cette étape acquise

que l'élève passe à l'abstraction. Tout de suite après une présentation, les élèves qui ont maîtrisé le matériel peuvent pratiquer l'habileté enseignée sans utiliser le matériel ; cela ne signifie toutefois pas pour autant qu'ils arrêtent d'utiliser le matériel pour réaliser leurs apprentissages.

4.2.4.3 les éléments facilitateurs et difficultés

S'assurer que les élèves ont acquis les préalables et la maîtrise du matériel simplifie les présentations des enseignantes, mais il arrive parfois que les élèves ne veuillent pas utiliser le matériel ou qu'ils ne parviennent pas tous à manipuler le matériel. Ce sont à travers ces indicateurs que nous allons présenter les éléments facilitateurs et difficultés des enseignants face à la mise en œuvre de la manipulation.

FACILITATEURS

S'assurer des préalables

Pour éviter que les élèves échouent, Béatrice s'assure qu'ils ont acquis les bases, les préalables nécessaires, avant de se lancer dans une nouvelle présentation :

Le matériel lui-même pour l'utiliser, ce n'est pas compliqué, ce n'est pas difficile. Il y a des étapes à suivre et vraiment on s'assure qu'ils ont pratiqué. C'est-à-dire avant qu'ils arrivent aux racines cubiques, je sais que j'ai fait les racines carrées. Je sais qu'on a pratiqué avec les cubes. Ils connaissent les cubes des nombres, on a fait tout ça. On met l'enfant dans une situation où il ne va pas échouer avec ce matériel, parce qu'il a une bonne base pour cette nouvelle présentation. Donc il est prêt, donc on s'assure que c'est là. Ainsi les élèves ne risquent pas de trouver une activité trop compliquée et se décourager.

Maîtriser le matériel

Ce qui facilite le travail de Paula est la maîtrise qu'elle possède du matériel :

La facilitation sort de ma compréhension du matériel, simplement cela. Si je suis capable de manipuler tous les matériels présents dans la classe, c'est parce que j'ai suivi la formation. J'aide aussi d'autres enseignants à comprendre comment utiliser le matériel. À chaque que je le fais, ça finit par rester.

DIFFICULTÉS

La manipulation et le travail de groupe

Lorsque les élèves sont en sous-groupes, il arrive qu'une personne domine le groupe et que d'autres n'arrivent jamais à avoir le temps de manipuler le matériel. Et donc, même après la présentation, ils ne comprennent pas encore comment se servir de ce matériel. Pour qu'ils puissent le maîtriser, Béatrice doit alors intervenir individuellement :

[...] des fois, il y a des enfants qui laissent les autres prendre le dessus. Donc, ils sont là, mais ils ne sont pas actifs. Ils ne participent pas activement. Donc, ils sont un petit peu en retrait. Donc, quand ils doivent utiliser le matériel seuls, ils ne sont pas sûrs [...]. Il faut reprendre, faire avec eux seuls, parce que des fois lorsqu'ils sont en groupe, ils perdent quelque chose.

Non-utilisation de certains matériels

Le matériel Montessori suit une certaine progression ; par exemple, il y a un matériel conçu pour les multiplications jusqu'à 4 chiffres et un matériel pour les multiplications à 5 chiffres. Les élèves, dès qu'ils ont appris comment faire une multiplication avec le premier matériel, ils ne s'aventurent pas vers le matériel suivant. Ils continuent à faire leur multiplication de façon abstraite sans l'utiliser :

Si je fais la multiplication dans « l'encadrement de perle », les multiplications à grands chiffres comme 10 000 je dois le faire sur le « damier ». Ce qui veut dire, l'enfant connaît bien son encadrement de perle, il fait comme s'il le [le damier] connaissait bien. Il se contente d'aller directement dans l'abstraction et puis tu ne l'as jamais vu toucher [l'encadrement de perle].

Le tableau 12 nous permet de répondre partiellement à nos deux premiers objectifs, notamment identifier les pratiques liées aux principes Montessori et les éléments facilitateurs et obstacles liés à la mise en œuvre de la pédagogie Montessori. Ce tableau présente les pratiques ainsi que les facteurs liés à la mise en œuvre du principe de la manipulation.

Tableau 12. – Synthèse des pratiques liées à manipulation ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées

Manipulation	Béatrice	Paula
Pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des matériels Montessori • Fabriquer des matériels • Leçons en trois étapes • Laisser l'élève découvrir la règle tout seul 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des matériels Montessori • Fabriquer des matériels concrets et semi-concrets • Leçons en trois étapes • Laisser l'élève découvrir la règle tout seul
Éléments facilitateurs	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les élèves ont bien maîtrisé les préalables 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser le matériel
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de groupe et non-maîtrise du matériel 	<ul style="list-style-type: none"> • Non-utilisation de certains matériel

4.2.5 Apprentissage coopératif

Le travail de groupe dans le but d'atteindre un objectif commun, l'entraide et l'apprentissage des aptitudes sociales ce sont là ce qui constitue l'apprentissage coopératif pour les deux enseignantes, ce que nous présenterons dans les prochaines lignes. Nous décrirons aussi comment l'apprentissage coopératif est mis en œuvre. Les éléments facilitateurs et difficultés seront exposés pour clôturer cette section.

4.2.5.1 Conceptions de l'apprentissage coopératif

Pour Béatrice l'apprentissage coopératif se caractérise par le fait que les élèves réalisent de manière collective une activité, quelle qu'elle soit :

C'est le travail que font les enfants ensemble. Des fois, c'est un projet, des fois, c'est tout simplement décider de faire un travail et aller chercher un matériel, c'est organiser ensemble une sortie, ou comment améliorer le bon fonctionnement du groupe ?

Elle continue pour dire que collaborer fait aussi appel à des aptitudes sociales comme apprendre à « collaborer, s'écouter, de se mettre d'accord, etc. ». Paula dans sa conception de l'apprentissage coopératif accentue sur l'aspect d'entraide entre pairs :

Dans coopératif, il y a coopérer. S'il y a 3 parties, 1^{re}, 2^e, 3^e années fondamentales, dans la 2^e année, je peux avoir 12 élèves. Parmi ces 12 élèves, il y en a 10 qui avancent vite et travaillent bien. Je peux choisir deux d'entre eux et je leur donne à chacun un élève qui ne travaille pas bien et qui ne va pas vite. Après chaque présentation, je peux dire : "Ah OK !" Je lui donne un enfant avec qui travailler. Lorsqu'ils ont fini de travailler, ils viennent me trouver. Je leur donne des devoirs. Ils le font. C'est comme cela que nous faisons l'apprentissage coopératif.

4.2.5.2 Mise en œuvre de l'apprentissage coopératif

Les formes d'apprentissage coopératif que nous avons observées et que les enseignantes ont mentionnées concernent le travail de groupe et l'entraide. L'apprentissage coopératif se manifeste aussi sous forme de partage de connaissances au moment des exposés dans l'une des classes.

TRAVAIL DE GROUPE ET COMPOSITION DES ÉQUIPES

La forme la plus apparente que prend l'apprentissage coopératif dans les deux classes est le travail de groupe. Dans les deux classes, le nombre d'élèves qui peuvent constituer le groupe est limité.

Paula laisse seulement les élèves travailler en dyade, car ils risquent de trop parler : « À deux, déjà, ils parlent beaucoup et si je les laisse dépasser deux, je vais perdre le contrôle de la classe ». En comparaison, dans la classe de Béatrice, les élèves peuvent travailler en équipe de six ou sept pendant qu'elle présente une leçon. Mais seuls ils ne doivent être pas plus de quatre. Pour l'enseignante, ce mode de fonctionnement est beaucoup plus facile à gérer, il apporte moins de conflits et permet à tout le monde d'avoir le temps nécessaire pour manipuler le matériel :

On limite les groupes à trois ou quatre, parce que si je suis là. Je peux prendre sept. Je peux prendre six enfants parce que je suis là, donc je peux gérer s'il y a des problèmes et intervenir. Mais quand ils sont ensemble, des fois ils ne peuvent pas être six ensemble à travailler à ce moment-là, parce que c'est trop bon, on parle beaucoup et des fois avec le matériel, les enfants n'ont pas le temps de le manipuler puisque six personnes ne peuvent pas manipuler le même matériel en même temps, donc c'est difficile.

Béatrice crée des groupes de travail en mettant ensemble des élèves ayant des habiletés différentes pour qu'ils apprennent à travailler avec des « enfants plus intelligents, moins intelligents, plus forts, plus faibles, plus rapides, plus lents ». Les groupes qu'elle forme ne sont donc pas forcément homogènes. Dans une même journée, il se peut bien que deux élèves de même âge travaillent ensemble, mais cela évolue au cours de la journée : « Ils se mélangent ».

Les élèves de la classe de Béatrice forment des équipes aussi pour des devoirs de recherche où chacun apporte quelque chose : « Oh ! j'ai un livre sur les [...], donc j'apporte OK. Moi, je vais chercher telles informations. Et puis ils vont sur internet ou les livres, imprimer les pages qu'il faut, recopier les informations ». Les élèves mettent sur pied des projets ensemble. Ces projets peuvent être liés à un travail particulier en classe, comme « aller chercher des spécimens de feuilles, ou mesurer la cour », ou à des activités parascolaires comme des spectacles :

Il y a des groupes qui organisent des danses, donc ils se mettent ensemble et font leur chorégraphie, ils choisissent leur musique [...]. Ils font leur danse eux-mêmes. Ils se préparent, ils collaborent. Ils décident OK quelle tenue on va mettre et tout ça, tout le monde [...] ils s'organisent eux-mêmes donc, dans ce sens-là, ils ont beaucoup d'opportunités pour collaborer en dehors de la classe aussi, pas seulement en classe.

Dans le travail de groupe, les élèves apprennent aussi à accepter les différences. Béatrice explique qu'il arrive que les plus rapides s'impatientent lorsqu'ils doivent attendre que les autres terminent.

L'ENTRAIDE

L'entraide est une autre forme que prend l'apprentissage coopératif dans la classe des enseignantes. Elle consiste à ce que l'enseignante demande à un apprenant d'aider son camarade. Béatrice utilise cette pratique lorsque l'élève aidant démontre qu'il maîtrise bien un contenu : « Il est capable de verbaliser ». Nous avons aussi pu observer dans la classe de Béatrice que les élèves eux-mêmes prennent également l'initiative de demander de l'aide à un camarade, lorsque l'enseignante est occupée.

Dans la classe de Paula, l'entraide semble plutôt être utilisée comme une menace pour un élève d'obtenir une faible note s'il ne veut pas en aider un autre. L'entraide semble donc utilisée comme une forme de contrainte par l'enseignante. Lors d'une de nos observations en classe, Paula a dit à une élève qu'elle lui donnerait un C pour le comportement, si elle refusait d'aider un camarade. Elle nous a expliqué par la suite qu'il s'agit simplement d'une menace, parce qu'elle n'en tient pas vraiment compte dans leur bulletin :

C'est une forme de pression, parce qu'un C veut dire qu'ils ont un mauvais comportement dans la classe. Maintenant, s'il y a de l'entraide, tu dois aider un autre camarade. Je te mets dans une posture afin que tu saches que si tu ne le fais pas, ce n'est pas bon. L'entraide est utile. Si je te donne C, tu seras obligé de le faire. Et quand tu auras fini, je t'expliquerai pourquoi tu dois le faire, voilà pourquoi.

De notre point de vue, l'élève qui a été sollicitée dans la situation observée était occupée à une autre tâche, ce qui rend difficile de percevoir l'enthousiasme d'une bonne note sensée être générée par l'entraide. Paula indique cependant être consciente du fait que les élèves ne veulent pas nécessairement laisser leur propre activité pour en aider un autre.

LE PARTAGE DE CONNAISSANCES

Dans la pédagogie Montessori, les élèves apprennent aussi de leurs camarades. Dans la classe de Béatrice, les apprenants préparent des exposés pour pallier le manque de sorties, pas toujours possibles vu la quantité réduite de choix. Les exposés sont complètement dirigés par les élèves et ces derniers doivent également commenter ce qui vient d'être présenté par leurs pairs :

Après la présentation, ils doivent poser des questions. Ils doivent questionner, ce qu'on a aimé, quelles sont les critiques positives de la présentation. Et il voit tout de suite, j'ai aimé ton dessin. Tu as bien parlé, j'ai aimé le sujet, tu as bien expliqué telle chose, etc. Et puis, bon maintenant il y a des critiques pas négatives, mais critiques pour améliorer la prochaine fois, donc les enfants tout de suite voient : « Oh! que telle personne a hésité quand elle lisait, ou telle personne n'a pas parlé assez fort, ou je n'ai rien compris, ou bien vous n'avez pas pu répondre aux questions

correctement » ce genre de chose là. Donc, les enfants font ça dans la classe, ils font ça eux-mêmes, moi je n'interviens pas.

4.2.5.3 Éléments facilitateurs et difficultés

Les éléments facilitateurs et difficultés qui sont liés à la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif sont présentés dans cette section.

FACILITATEURS

Des règles bien établies

Dans sa classe, Béatrice se base sur des règles clairement établies pour favoriser une bonne entente au sein du groupe. Selon elle, cela évite que certains élèves se découragent à force d'être toujours ceux à qui on laisse tout le travail. Chaque membre du groupe-classe a une responsabilité et personne ne peut abandonner le groupe en plein milieu d'une activité pour une autre tâche :

Chaque personne a sa responsabilité [...], tu vas chercher le crayon, je vais prendre le matériel, tu prends le tapis que tout le monde doit ramasser aussi. On a des règles établies pour favoriser ça, pour que les enfants ne soient pas découragés : « Oh ! c'est tout le temps moi qui dois ramasser tout le temps, moi qui dois faire telle chose » [...]. Aussi quand ils sont en groupe, ils ne sont pas autorisés à laisser le groupe, par exemple une personne du groupe ne peut pas aller prendre le gouter. Donc, si vous êtes en groupe, vous avez commencé la racine carrée ensemble, et bien vous êtes là jusqu'au bout. Quelqu'un ne peut pas aller prendre le gouter parce que maintenant les deux autres, quoi ? On ne peut pas attendre. Ni, on ne peut pas aller à la toilette parce que maintenant on ne peut pas. Vous devez respecter le fait que vous êtes en groupe, que vous avez commencé le travail, il faut aller jusqu'au bout.

Le nombre et la qualité des membres des équipes

En plus des règlements bien définis, Béatrice limite à trois le nombre d'élèves par groupe. Elle en accepte parfois quatre, mais pas plus. Cela permet d'éviter que certains ne travaillent pas réellement ou encore que des problèmes surgissent.

S'ils sont en groupe ils sont trois, dépendant du travail on peut faire quatre, mais ils sont rarement plus que trois à faire un travail seuls sans un professeur. Et donc, ça aide pour qu'on n'ait pas trop d'enfants pour que cela ne dégénère pas trop vite ni trop souvent. Et puis s'il y a trop d'enfants aussi dans un groupe, cela enlève aussi une responsabilité à quelqu'un.

Aptitudes des élèves

Pour faciliter l'entraide dans sa classe, Paula s'assure que l'élève qu'elle a choisi maîtrise bien ce qu'il aider son camarade à faire : « La facilité, c'est que je choisis quelqu'un qui est apte. C'est toujours l'enfant le plus apte que je choisis pour aider un autre ».

DIFFICULTÉS

Entraide : faire les travaux à la place de l'autre

Paula nous a reporté que certains élèves, lorsqu'ils sont sollicités pour aider un camarade, ne prennent pas le temps d'expliquer comment s'y prendre, mais se contentent de faire à leur place. Certes, cela va beaucoup plus vite pour eux, mais l'élève aidé apprend peu de choses et, donc, n'avance pas du tout :

Lorsqu'ils sont ensemble, le plus apte a tendance à faire l'exercice pour l'enfant que je l'ai envoyé aider. Il ne le fait pas dans le sens de l'aider vraiment et le laisser travailler. [... Au lieu] de lui montrer comment faire ça, c'est encore lui qui dit cinq fois deux combien ça donne.

Gestion de conflits

Gérer les conflits en classe n'est pas toujours une tâche facile pour Béatrice. Elle prend le temps pour discuter avec les élèves, car certains ne sont pas prêts à reconnaître leurs erreurs. Elle prend également le temps de leur expliquer au lieu de faire des présentations :

Des fois aussi, il y a des enfants qui ne reconnaissent pas leurs torts dans les conflits [...]. Donc, il faut prendre le temps d'avoir ce dialogue et cette conversation avec eux : « Mais, est-ce que tu comprends que tu as pris son crayon et qu'il n'est pas content ? Il t'a frappé, mais c'est que tu as pris son crayon ». « Il m'a frappé. » « Mais oui il t'a frappé. Mais pourquoi il t'a frappé ? » Donc, il faut toujours aller au fond des conflits avec les enfants et des fois ça, ça prend du temps, j'aurais pu être en présentation avec un autre groupe.

Tableau 13. – Synthèse des pratiques liées à l'apprentissage coopératif ainsi que les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées.

Apprentissage coopératif	Béatrice	Paula
Pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • Former des groupes parfois hétérogènes • Ne pas laisser dépasser 4 élèves par groupe de travail • Laisser les élèves former des groupes pour des activités parascolaires • Favoriser l'entraide • Prévoir des présentations faites et menées par les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas laisser dépasser 2 élèves par groupe de travail • Favoriser l'entraide
Éléments facilitateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Des règles bien établies • Limiter le nombre de personne par groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitude des élèves choisis pour aider un camarade
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> • Conflits entre les membres d'un groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire à la place de l'autre

Le tableau 13 présente la synthèse des pratiques identifiées auprès des enseignantes dans leur mise en œuvre du principe de l'apprentissage coopératif (objectif 1) ainsi que les éléments facilitateurs et difficultés qui sont rencontrés (objectif 2)

4.3 La pédagogie Montessori

La conception des enseignants de la pédagogie Montessori et des cinq principes qui forment notre cadre nous permet de parvenir à notre troisième objectif qui est d'analyser l'appropriation des principes Montessori par les enseignants. Comme nous avons vu plus haut, leurs compréhensions des différents principes, nous abordons dans cette section leurs perceptions de la pédagogie, notamment ses avantages, comment elles la définissent ou comprennent leurs rôles et celui des élèves.

4.3.1 Une définition

La pédagogie Montessori pour Béatrice, c'est une pédagogie qui « aide l'être humain à se construire », en lui offrant ce dont il a besoin pour « atteindre son potentiel » :

L'idée pour moi c'est qu'on est en train d'aider l'être humain à se construire. C'est pourquoi on a cet environnement. Il est approprié, c'est pour ça qu'elle dit que le professeur doit se changer lui-même et laisser tomber la colère, la rancune et tout ça pour qu'on puisse faire avec tout ça, pour qu'on puisse gérer la situation avec les enfants. Donc, pour moi c'est ça. La construction de l'enfant vient avec le travail qu'il fait dans la classe. Le fait qu'il a le temps d'être concentré, il peut choisir ce qu'il veut, son activité. Rien ne lui est imposé, il est, c'est-à-dire que ses caractéristiques sont respectées donc, par exemple en maternelle les tables sont à niveau, en primaire ils aiment travailler en groupe, donc on leur offre ces opportunités-là, d'être en groupe donc, tout ça aide avec la construction de l'être humain.

Paula perçoit la pédagogie Montessori comme une autre pédagogie tout comme une autre, mais qui vise « l'excellence » avec des méthodes qui diffèrent des autres pédagogies :

C'est une méthode d'apprentissage dans laquelle on retrouve tous les styles d'apprentissages : les apprentissages par les pairs, l'apprentissage indépendant, tout seul [...] tout comme il y a plusieurs autres pédagogies. Il y a la pédagogie Montessori, il y a d'autres pédagogies. Elles visent toutes la même chose, elles visent l'apprentissage.

4.3.2 Rôle de l'enseignant et de l'élève

Béatrice joue un rôle de « guide pour les élèves ». Elle présente le matériel afin qu'ils puissent savoir comment l'utiliser. Elle s'assure que tous les sujets sont couverts et qu'ils ne passent pas tout leur temps à travailler une seule matière. Elle les observe pour savoir lorsqu'ils ont besoin d'aide. Elle joue aussi le rôle « d'accompagnatrice ». Elle reprend pour les élèves en difficulté et ne les laisse pas fuir un matériel parce qu'ils ne comprennent pas. En ce qui concerne le rôle de l'élève, il doit « s'impliquer ». Il lui revient de répéter les exercices, de pratiquer le matériel que l'enseignant vient de présenter. Il demande de l'aide lorsqu'il ressent le besoin. Cela fait partie de son rôle.

Paula décrit son rôle comme celle qui apprend quelque chose aux élèves : « Un enseignant est toujours là pour enseigner aux enfants, leur apprendre ce qu'ils ne savent pas ». Elle apprend aussi des élèves, notamment en apprenant à mieux les connaître. Par exemple, que les élèves aiment recevoir de l'affection, mais qu'il faut faire attention pour éviter qu'ils deviennent dépendants (de cette affection). Le rôle de l'élève pour elle, c'est « d'apprendre d'elle, aussi simple que ça ».

4.3.3 Avantages

L'un des avantages mentionnés par nos participantes est l'autonomie que favorise la pédagogie Montessori chez les élèves. Selon Béatrice, le matériel concret permet aux élèves « d'apprendre pour eux-mêmes ». Ils parviennent à « visualiser » ce qu'ils ont appris. « Ils ont appris à apprendre ». Dans le même ordre d'idées, Paula affirme que l'élève ne dépend pas de l'enseignant et que le matériel est disponible pour tout le monde, contrairement à ce qui peut se faire dans les autres méthodes. Elle indique aussi que, comme il faut toujours faire une démonstration, l'enfant apprend à se poser des questions et n'attend pas forcément l'enseignante.

Béatrice ajoute que, dans les classes Montessori : « On ne les écrase pas, on ne blâme pas les élèves, on ne leur crie pas dessus ». On les accepte tels qu'ils sont et elle indique pouvoir prendre le temps de discuter avec eux et voir comment ils peuvent s'améliorer.

Pour sa part, Paula avance que les élèves se socialisent beaucoup plus avec leurs camarades. Dans les classes, ils savent « avec qui ils vivent », mais aussi ceux qu'ils aiment » et ceux « qui les agacent ».

Concernant les désavantages, la question leur a été posée, mais aucun élément n'a été mentionné.

En conclusion, nous pouvons dire que les deux enseignantes mettent en œuvre les cinq principes Montessori, chacune à leur manière. Nous avons constaté beaucoup de similarité dans leurs pratiques. Elles sont aussi conscientes que certaines pratiques diffèrent des recommandations de Montessori. Une relation est notée entre leurs

conceptions et leurs pratiques. Les différences notées ressortent surtout au niveau des éléments facilitateurs ou obstacles qu'elles rencontrent. Le tableau (tableau 14) qui suit présente un résumé des pratiques identifiées chez les enseignantes, ce qui permet de répondre à l'objectif 1.

Tableau 14. – Tableau comparatif des pratiques essentielles de la pédagogie Montessori

Pratique tirées du cadre	Béatrice	Paula
L'enseignant laisse l'élève choisir son activité	✓	Selon la quinzaine
L'enseignant aide l'élève à choisir quand il n'arrive pas seul	✓	Pas observé
L'enseignant laisse l'élève choisir sa place en classe, ses partenaires de travail	✓	✓
L'enseignant laisse l'élève décider prendre part ou non à une leçon	✓	Les leçons sont données par groupes prédéterminées
L'enseignant laisse l'élève exprimer son avis et en tient compte	✓	✓
L'enseignant laisse les élèves décider de travailler en équipe ou seul	✓	✓
L'élève tient un agenda qui lui permet de voir son avancement	✓	Pas applicable
Il n'y a pas d'examen ni de devoirs à faire à la maison	✓	Examens, devoirs, tests
L'enseignant explique les objectifs des activités	Pas observé	Pas observé
L'enseignant s'assure que les élèves couvrent le programme	✓	✓
L'enseignant suit la progression des élèves grâce à des observations	✓	✓
Les leçons sont données individuellement	✓	Sauf s'il faut reprendre
Les leçons sont données en petits groupes	En fonction de leur avancement	Par groupe classe
L'enseignant prépare des activités en fonction des intérêts	Pas observé	Pas observé
L'enseignant prépare des activités en fonction des capacités des élèves	✓	Pas observé
L'enseignant reprend une même présentation	✓	✓

Pratique tirées du cadre	Béatrice	Paula
L'enseignant encourage les élèves commentaires positifs	✓	✓
L'enseignant ne distribue pas des récompenses aux élèves	✓	Elle donne des récompenses parfois
L'enseignant répond aux questions des élèves	✓	✓
L'enseignant propose trois heures de travail sans interruption	✓	Les trois heures sont interrompues par des dictées et autres activités prévues
Les leçons sont supportées par du matériel concret	✓	✓
L'enseignant fait une démonstration du matériel avant de laisser les élèves l'utiliser	✓	Pas toujours
L'enseignant fabrique lui-même des matériels	✓	✓
L'enseignant encourage les élèves à travailler ensemble	✓	✓
L'enseignant encourage l'entraide	✓	Oui, voire l'impose

Chapitre 5 : Discussion

Comment la pédagogie Montessori est-elle mise en œuvre par les enseignants du primaire dans leur classe en Haïti, telle est notre question de départ. Dans ce dernier chapitre, nous allons tenter d’y répondre en présentant un résumé des pratiques et en les analysant en lien avec les éléments de notre cadre théorique, la compréhension des principes par les enseignantes et les facteurs influençant la mise en œuvre de la pédagogie. En guise de conclusion, nous présenterons quelques perspectives pour les futures recherches. Nous analyserons aussi les apports de cette pédagogie pour l’enseignement haïtienne notamment le libre choix pour une meilleure implication des élèves, l’utilisation du matériel qui permettra de réduire les couts du matériel et une soutenir les apprentissages et le changement de posture de l’enseignant. Nous énoncerons aussi les limites de cette recherche.

5.1 Pratiques communes et différences

Dans le chapitre précédent, il a été possible de voir que les résultats des entretiens et observations révèlent que les deux enseignantes ont des pratiques assez communes avec ou non des variantes dans la mise en œuvre des principes de la pédagogie Montessori que sont la liberté, le respect du rythme, la motivation intrinsèque, la manipulation et l’apprentissage coopératif.

Toutefois, certaines différences assez notables ont pu être remarquées entre les enseignantes de notre étude. Dans cette section, nous allons pour chacun de ces principes réaliser, un résumé des pratiques en mettant l’accent sur la concordance avec ce que préconise la pédagogie Montessori.

Liberté

Choix des activités

En matière de liberté, les deux enseignantes mettent en pratique un ensemble de pratiques qui favorisent l'autonomie des élèves.. Il s'agit notamment de l'autonomie organisationnelle qui correspond au choix des activités, du partenaire de travail, de la liberté de se mouvoir et de s'exprimer et les modalités de travail. Ces pratiques sont identiques à ce que Pottish-Lewis (2001,b) identifie comme étant les formes que peut prendre la liberté dans une classe Montessori. Dans les deux classes, le choix des activités reste dans le cadre de ce qui est proposé par l'enseignant. Ceci est conforme au rôle de guide de l'enseignant Montessori qui prépare l'environnement en fonction des besoins des élèves (Lillard, 2007). Toujours comme le devrait un enseignant Montessori, elles s'assurent que l'élève couvre le programme en suggérant certaines activités (Lillard, 2007) et ne pas les laisser perdre leur temps. Elles le font lorsqu'elles proposent des activités aux enfants qui ont de la difficulté à choisir ou rappellent aux élèves d'aller prendre telle activité qu'ils n'ont pas pratiquée depuis un certain temps.

Choix des partenaires

Pour ce qui est du choix des partenaires, une plus grande liberté est laissée par Béatrice à ses élèves. En effet, Béatrice laisse les élèves décider de leur partenaire sans vraiment intervenir à moins de problèmes entre les membres de l'équipe. Alors que dans la classe de Paula, elle ne laisse pas deux élèves qui n'avancent pas ensemble former une équipe de travail, ceux de Béatrice doivent faire preuve d'un plus grand sens de responsabilité envers leur apprentissage. Par exemple, ils doivent analyser si travailler avec telle ou telle personne est productive ou pas et d'agir en conséquence.

Liberté de mouvement et d'expression

La liberté de se mouvoir se met aussi différemment en place dans les deux classes. Pour Béatrice, l'élève peut se lever et marcher sans but précis ou pour aller chercher un matériel, sans pour autant avoir un collier à la main comme dans la classe de Paula. Cette restriction peut être due au fait que la classe de Paula n'est pas très grande et que tout le monde ne peut se mettre à marcher au même moment. Les élèves de la classe de Paula étant plus jeunes que ceux de Béatrice, il est possible d'envisager ici que, face aux libertés de choix des partenaires ou de se mouvoir, Paula met peut-être juste en pratique le principe Montessori qui dit qu'il ne faut pas donner plus de liberté à un enfant qu'il ne peut en gérer (Orem, 1971 et Wennerström et Smed, 2013). Par ailleurs, au niveau de la liberté d'expression, elle s'illustre de la même manière dans les deux classes. Les élèves sont libres de parler, mais sont rappelés à l'ordre lorsque les conversations se détournent du travail en classe.

Événements contrôlants

Dans la mise en œuvre de cette liberté, les données nous permettent d'affirmer que les enseignantes mettent effectivement en place des règles pour que cela fonctionne. Les élèves doivent utiliser leur liberté pour pouvoir avancer et non pour faire n'importe quoi.

Des pratiques recensées dans le cadre théorique qui permettent de suivre la progression de l'élève ressortent dans la pratique des deux enseignantes de l'étude. D'abord, l'observation des élèves, comme recommandée par Montessori (1959), est pratiquée par nos deux enseignants et cela leur permet d'identifier les besoins des élèves dans différentes situations (Montessori, 1959). D'un autre côté, l'agenda (Pottish-Lewis, 2001b) est utilisé seulement par Béatrice. Cette pratique telle qu'elle le met en œuvre ne semble pas freiner la spontanéité des élèves, contrairement aux craintes exprimées par certains enseignants (Rivard Gobbo, 2009). En effet, ce qui est consigné ce n'est pas ce que les élèves doivent réaliser pendant la journée, mais bien ce qu'ils ont réalisé et le temps mis pour y arriver. Les bulletins sont aussi mentionnés par les deux enseignantes

de notre étude. Étonnamment, on ne retrouve aucune mention des bulletins dans les écrits sur la pédagogie Montessori. Tout au plus, l'AMS (2014) suggère l'utilisation de fiches pour permettre aux parents de suivre la progression de leurs enfants. Par ailleurs, comme nous ne sommes pas allée jusqu'à discuter du contenu spécifique de ces bulletins avec les enseignantes, il n'est pas possible d'affirmer s'ils comprennent un suivi des progrès des acquis de savoir ou des compétences des élèves ou s'ils se résument simplement à une compilation de notes.

Respect du rythme

Dans le cadre théorique, il a été souligné que le respect du rythme est lié d'une part, au respect des périodes sensibles et d'autre part, au rythme d'apprentissage. Dans les données recueillies, Béatrice est la seule des deux enseignantes à avoir évoqué la question des périodes sensibles. Toutefois, elle n'a pas émis de lien avec ce principe ; elle a plutôt abordé le sujet en lien avec les avantages de la pédagogie. Elle a également souligné des éléments relatifs aux besoins de développement de la personne tels que : le besoin de travailler en groupe, de bouger et de ne pas forcément avoir des cahiers propres.

En ce qui concerne le rythme d'apprentissage, nous avons abordé la question en tenant compte des dispositifs de différenciation proposés par Caron (2003). Nous pouvons dire que trois des dispositifs de différenciation ressortent au regard des pratiques des deux enseignantes. Il s'agit de la différenciation du processus d'apprentissage, des structures et des productions des élèves.

Nous pouvons en conclure que la différenciation, même si elle est mise en pratique, est peu mise en œuvre par les enseignantes de notre étude dans la mesure où, pour chacun des dispositifs, on relève seulement un ou deux éléments. Ces constats rejoignent ceux émis dans la recherche menée par Kendrick (2000) lorsque, pour la différenciation des processus, les deux enseignantes varient uniquement le type d'accompagnement offert aux élèves. En ce qui concerne les pratiques différenciées des structures, Béatrice et Paula proposent un horaire de travail assez flexible avec des blocs d'activités sans

interruption de 1 à 3 heures le matin et de 2 heures l'après-midi. Il s'agit de pratiques qui, selon Montessori (1912), favorise la concentration et qui sont suggérées par AMI-USA (2017b). Béatrice permet aux élèves de rendre un travail à un autre moment et fait en sorte que les élèves ne restent pas uniquement entre amis pour des travaux de groupe. En matière de différenciation des productions, Béatrice varie les exercices en fonction du niveau d'avancement de l'élève. Par ailleurs, Paula ne fait pas qu'une simple différenciation, mais une modification, car elle donne moins de travaux à certains élèves (Leroux et Paré, 2016). Enfin, le dispositif de différenciation de contenu n'a pas été clairement abordé ni observé, en dehors du fait que l'on sait que dans la classe de Béatrice, les élèves ne travaillent pas tous au même moment sur les mêmes contenus.

Motivation

Le sentiment de compétence

En ce qui concerne le développement ou le maintien du sentiment de compétence chez les élèves, une pratique commune à nos deux enseignantes est le fait de donner beaucoup plus de temps aux élèves pour réaliser une tâche. Si pour Paula c'est la seule pratique, Béatrice utilise en plus des mots d'encouragement. Elle s'assure aussi que ses élèves ont acquis les bases nécessaires avant d'entreprendre une nouvelle notion afin d'éviter qu'ils échouent. L'idée d'éviter à l'enfant un échec fait partie de la conception Montessori, c'est l'une des raisons pour lesquelles son matériel est autocorrectif. C'est justement pour éviter l'enfant à affronter un sentiment d'échec qui risque de le décourager (Montessori, 2004). Béatrice recourt au *great work* pour motiver ses élèves. Ce qui confirme les théories de Ryan et Deci (2001) et Gestener (2017) qui en précisent que les élèves se sentent intrinsèquement motivés lorsqu'ils sont mis au défi.

Autres pratiques

Les discussions avec les élèves et les encouragements pourraient être considérés comme des pratiques communes aux deux enseignantes. Cependant, nous notons une différence entre Paula et Béatrice. La première porte ces discussions et encouragements

sur les comportements que l'élève doit avoir en classe. La seconde fait des discussions pour les pousser à évaluer leurs décisions. Lorsque Béatrice encourage ses élèves, elle le fait pour les porter à utiliser un matériel ou pour réaliser une activité que l'enfant n'a pas touché depuis un moment. Par ailleurs, lorsque Paula demande à ses élèves d'adopter tel ou tel comportement pour pouvoir réussir, cela ne correspond pas à ce que Guillemet (2004) Legendre (2005) et Deci et Ryan (2001) considèrent comme favorisant la motivation intrinsèque. En effet, ce qui motive les élèves de Paula ici est ce qu'ils peuvent gagner plutôt que de tirer satisfaction de l'activité en elle-même.

Une autre pratique commune mise en place et qui motive les élèves par les enseignantes, est le libre-choix. Bien que seule Béatrice l'ait souligné, le libre-choix est pourtant présent dans les deux classes, tel qu'il nous a été possible de l'observer, par exemple, lorsque Paula laisse les élèves choisir leurs activités. Il constitue un élément fondamental de la pédagogie Montessori et cela rejoint les résultats des recherches de Griffiths (2016) et Rivard Gobbo (2009). Nous avons pu constater dans les résultats que cette liberté n'est pas au même niveau dans les deux classes.

Paula promet aussi des récompenses, même si ce n'est pas souvent, mais cette pratique ne cadre pas du tout avec la pédagogie Montessori. En effet, Maria Montessori (2004) pense qu'utiliser des éléments de renforcement peut détourner l'enfant de son objectif premier qui est d'apprendre pour lui-même. Alors que, selon la conception béhavioriste, récompenser un enfant correspond à renforcer et occasionner l'apparition du comportement souhaité (Skinner, 2008). Comme l'ont indiqué Deci, Ryaans et Koestner, les récompenses font de l'effet seulement au début de leur application, mais lorsqu'elles sont utilisées sur une longue période, elles risquent ne plus susciter l'intérêt des élèves. C'est ce qui se passe d'ailleurs dans la classe de Paula conscient que cela ne marche pas toujours. Nous ne pouvons pas avancer qu'elle ne comprend pas la philosophie Montessori, mais peut-être qu'elle n'est pas tout à fait convaincue que seule l'utilisation exclusive de la motivation intrinsèque puisse maintenir les apprenants motivés.

Manipulation

Les deux enseignantes ont intégré l'importance de la manipulation et, comme le suggère Wennerström et Smeds (2013), elles fabriquent elles-mêmes certains matériels car toutes les notions ne sont pas prévues dans le matériel Montessori. Il ne nous a toutefois pas été possible de vérifier si les matériels fabriqués revêtent le même caractère autocorrectif que ceux de Montessori.

En ce qui a trait au détail des présentations, bien que cet aspect n'était pas vraiment retenu pour cette étude, nous avons eu la possibilité de voir les enseignantes à l'œuvre. Elles procèdent de la même manière. Dans leurs présentations, elles ne parlent pas beaucoup. Elles font les gestes avec des mots précis. Elles réalisent des exercices où ce sont les enfants qui expliquent à plusieurs reprises avec leurs propres mots ce qu'il faut faire. En guise de clôture, elles les laissent avec un exercice à faire. Bien que les trois étapes ne soient pas identiques à ce qui est présenté par Montessori (1912), leurs leçons ont aussi trois moments. Cet écart s'explique peut-être par le fait que ce ne sont pas seulement des mots, des formes ou des couleurs qu'elles apprennent aux élèves. Parce que nous avons aussi observé une leçon de géométrie où l'élève devait connaître les différentes figures, les trois étapes étaient respectées. Les enseignantes ne se perdent pas dans des explications de formules et ne font pas étalage d'explications. Maria Montessori dirait que leur manière de faire est simple, précise et objective (Montessori, 1912). Elles ne prononcent pas de formules à retenir et laissent chaque élève interpréter ce que fait l'enseignant.

Les enseignantes considèrent comme une difficulté le manque d'intérêt des élèves pour certaines manipulations, soit parce qu'ils ont appris à faire de manière abstraite ou parce qu'ils ont déjà compris comment cela fonctionne. Cet acharnement, surtout du côté de Paula à imposer à tout prix l'utilisation d'un matériel par l'élève, alors qu'il maîtrise déjà la notion. Cela nous amène à nous questionner sur la maîtrise même des fondements de la notion enseignée par les enseignantes. Nous avons vu Paula

demander à une élève de prendre le matériel et de refaire l'exercice de math qu'elle venait de faire de manière abstraite parce qu'elle ne maîtrisait pas encore le matériel.

Apprentissage coopératif

En ce qui se rapporte aux pratiques liées à l'apprentissage coopératif, Béatrice et Paula utilisent à la fois le travail de groupe et l'entraide. Ce qui est différent entre les deux enseignantes, c'est le nombre d'élèves qui peuvent constituer le groupe. À ce propos Montessori n'avait rien précisé. Toutefois, les deux participantes restent dans le cadre de ce qui est défini par Johnson, Johnson et Smith (2014) pour qui le nombre minimum de personnes par groupe peut varier entre deux et quatre au maximum. Par ailleurs, l'entraide n'est pas imposée comme une obligation dans la classe de Béatrice comme dans celle de Paula. Ce qui d'ailleurs ne correspond pas à la vision Montessorienne. Chez les élèves du primaire, Maria Montessori parle du besoin des élèves à se socialiser (AMI, 2017b). La première référence des élèves est l'enseignant, puis ils commencent ensuite à s'identifier à leurs camarades. Les élèves ne réfèrent alors plus seulement à leur enseignant, mais s'identifient à leurs camarades et se tournent vers eux lorsqu'ils ont besoin d'aide. Ce processus doit se réaliser sans être forcé. Dans la classe de Béatrice, l'apprentissage coopératif va au-delà des apprentissages scolaires notamment par la réalisation d'activités extrascolaires. Par ses interventions, Béatrice cherche à forger le caractère de ses élèves, grâce aux interactions qu'elle encourage entre ses élèves (Montessori, 1976).

5.2 L'appropriation des principes et leur mise en pratique

Pour les enseignantes de notre étude, certaines conceptions correspondent à la pensée montessorienne d'autres pas. C'est principalement par leurs propos que nous avons pu comprendre comment certaines pratiques s'arrimaient aux principes de la pédagogie Montessori. L'analyse des données démontre à bien des égards une association entre la compréhension des principes par les enseignants et leur mise en pratique.

Béatrice, pour qui chaque enfant évolue à son propre rythme d'apprentissage, permet à ses élèves de passer le nombre de temps souhaité sur une activité. Elle ajoute

également une dimension qui concerne l'intérêt des élèves. Par contre, Paula estime que, lorsque les enfants sont « trop lents », cela est dû à de la paresse, tout en ayant pu constater de visu qu'elle différencie peu. Pour Montessori, le rythme de l'individu fait partie de son intégralité et est propre à chacun (Montessori, 1975). La lenteur ou la rapidité de l'élève est donc un phénomène naturel.

La compréhension des enseignants de la motivation et leurs pratiques démontrent qu'il existe un lien entre ces deux éléments. Béatrice conçoit la motivation seulement d'un point de vue intrinsèque ; donc, tout ce qu'elle met en pratique dans sa classe s'y rattache. Sa conception de la motivation est conforme au principe de la motivation intrinsèque tel que décrit par Montessori (2004) : pas de châtiments, ni de récompenses. Paula adhère seulement en partie à cette compréhension de la motivation, dans la mesure où elle utilise consciemment des éléments de motivation extrinsèque avec des résultats dont elle connaît le caractère passager. Nous pouvons dire qu'elle tente de se conformer, car elle tente de ne pas en faire ces seules sources de motivation. Dans les entretiens que nous avons eus avec elle, nous avons eu l'impression qu'elle se sentait souvent dépassée et qu'elle avait alors recours à toutes sortes de pratiques. Elle a de plus affirmé qu'elle a tendance à se fâcher avec ses élèves. Il est important de souligner que Paula est une enseignante novice, puisque c'est la première fois qu'elle est responsable d'une classe. À ce sujet, Chouinard explique que tout enseignant débutant a une vision trop idéale de la gestion de classe auquel s'ajoute un manque de connaissances (Chouinard, 1999). Cela dit, personne ni même Montessori a dit que d'enseigner serait facile !

En ce qui concerne l'application des autres principes de la pédagogie Montessori par nos enseignantes, bien que les pratiques varient un peu, elles semblent avoir une compréhension et adopter des pratiques conformes à celles proposées par Montessori : une liberté en toute discipline. Les deux enseignantes ne se perçoivent pas comme les seules détentrices du savoir et délèguent parfois à des élèves le soin d'aider un camarade à maîtriser une notion. Leur compréhension correspond à ce que Montessori (1898, cité dans Lillard, 2007) attend de l'apprentissage coopératif où les uns aident les

autres. Béatrice voit dans l'apprentissage coopératif aussi un moyen pour que les élèves développent des habiletés et compétences comme apprendre à travailler avec différentes catégories de personnes, être à l'écoute et être patient. Elle intervient parfois dans la formation des groupes pour casser un peu les liens préétablis par amitié. Les deux enseignantes mélangent les âges, les niveaux de compétences et des élèves qui présentent des rythmes d'apprentissage différents. La formation des équipes telle que perçue par Béatrice corrobore les résultats de l'étude de Lillard et Else-Quest (2006) qui démontrent que les élèves Montessori ont une meilleure compréhension des liens sociaux. Cela les aide à forger leur caractère (AMS, 2017f) et ils apprennent à s'accommoder aux besoins des membres du groupe (Fisher 1966).

5.3 Autres facteurs impactant sur la mise en œuvre de la pédagogie

Dans cette section nous allons mettre en avant les éléments qui amènent l'enseignant à adopter certaines pratiques. Il s'agit de l'aménagement de la classe, des classes multiâges, de l'emploi du temps et du programme scolaire, des examens, de la situation environnementale ainsi que leur formation et expérience.

Dans les classes Montessori, les meubles sont à la taille des élèves qui peuvent donc aller chercher seuls leur matériel. Les meubles espacés et la grandeur des classes favorisent la liberté de mouvement des élèves. Il y a suffisamment d'espace pour effectuer des allers et venues sans problème. Les tables favorisent la collaboration entre les élèves puisque, il y a toujours au moins deux chaises par table et que les chaises ne sont pas attribuées d'office. Nous pensons que l'aspect multiâge des classes contraint l'enseignant à différencier son enseignement, parce qu'en plus du fait que les élèves ne sont pas du même âge, ils avancent à des rythmes différents. En effet, une enseignante d'une classe Montessori doit pouvoir suivre et développer un programme adapté pour chaque enfant (Loeffler, 2000).

L'emploi du temps et le programme scolaire ont une incidence sur les pratiques des enseignantes. Dans le cas de Béatrice, il n'y a pas programme proprement défini et des objectifs à atteindre à tout prix ; elle ne s'inquiète donc pas tellement de pouvoir réussir à couvrir une matière dans un délai court. De son côté Paula paraît très inquiète lorsque des apprentissages prennent du temps et lorsqu'elle manque de temps pour répondre aux besoins de tous. Par conséquent, la spontanéité des élèves dans le choix des matériels se trouve limitée dans la classe de Paula par rapport à celle de Béatrice.

Une pratique surprenante qui se dégage de notre étude, c'est la mise en place des examens. En effet, contrairement aux recherches et aux lectures réalisées, les établissements Montessori ne font pas passer d'examens aux élèves. Ainsi, Paula a expliqué que les examens ne sont pas intégrés dans les pratiques Montessori, mais qu'elle par le fait qu'il s'agit d'une des exigences du MENFP qui coiffe le système éducatif et délivre les permis de fonctionnement. En effet, selon le décret du 11 septembre 1974 qui régit le fonctionnement des écoles privées, il est stipulé que les directeurs doivent « acheminer [...] à la fin de chaque année scolaire, une copie des procès-verbaux d'examens de passage et les résultats globaux obtenus par les différentes classes de leurs établissements » (Pierre, 2014, p.484, Art. 13). En ce qui concerne les devoirs à la maison, il n'a pas été possible de comprendre pourquoi dans la classe de Paula, il y a des devoirs. L'hypothèse que nous avançons à ce sujet est que cela tout comme dans la classe de Béatrice, permet probablement de répondre aux exigences des parents. À ce sujet, Chouinard, Archambault et Rheault, (2006) soulignent que les devoirs peuvent s'avérer utiles dans la mesure où ils contribuent à la réussite des élèves.

Une pratique modifiée par Béatrice ce que Montessori appelle le *going-out*, c'est-à-dire les sorties. Cette pratique permet non seulement aux élèves de répondre à leurs questions, mais les amènent aussi à devenir plus autonomes, car ce sont eux qui décident des sorties et préparent leurs questions, etc. Ainsi, au lieu d'effectuer des sorties avec ses élèves, Béatrice fait venir les spécialistes en classe et propose aux élèves de réaliser des présentations. Ces séances, d'après ce qu'elle en dit, sont

entièrement prises en main par les élèves. Par ailleurs, il est à noter qu'en Haïti, les choix de destinations de sorties avec des enfants sont assez restreints.

Si les enseignantes ont fait mention des difficultés qu'elles peuvent rencontrer dans leurs pratiques, elles ne mentionnent aucun inconvénient à l'égard de la pédagogie Montessori, même si la question leur a été directement posée. Cette vision idéaliste découle peut-être du fait que nos deux enseignantes n'ont pas eu forcément l'occasion de travailler dans des établissements scolaires autres que Montessori ; elles ne disposent donc pas d'éléments comparatifs.

Les résultats de notre recherche permettent d'en arriver à la conclusion, tout comme Daoust (2004) et Schnepf (2010), que la formation des enseignantes impacte sur la mise en œuvre de la pédagogie Montessori. Les deux enseignantes ont reçu des formations différentes. Béatrice a reçu une formation de base en éducation, avant de faire une maîtrise en pédagogie Montessori, les deux, en dehors du pays. Elle parvient à faire des liens entre ces pratiques et les principes abordés dans cette étude et a une meilleure gestion des agissements des élèves dans la classe. Elle possède également une expérience de travail dans une autre école aux États-Unis et qu'elle enseigne dans cette classe depuis déjà 5 ans. Elle a aussi été élevée dans une ambiance Montessori depuis son plus jeune âge. Paula, pour sa part, a reçu une formation de trois ans, dont les deux premières sont consacrées à la pédagogie Montessori et la troisième au programme de la formation des enseignants du MENFP. Ses expériences antérieures ont été réalisées comme assistante dans des classes Montessori, dans une annexe de cette même école.

En conclusion, les deux enseignantes de notre étude ont intégré les différents principes Montessori de manière globale et elles mettent en œuvre des pratiques plutôt conformes à la pédagogie Montessori. Les pratiques qui peuvent être considérées comme non conformes découlent parfois de positions justifiées de la part de l'enseignant. Bien que nous n'ayons pas cherché à approfondir la question, ce qu'elles ont dit sur leur vécu et leur formation laisse présager que cela impacte aussi sur la mise en œuvre de la pédagogie. En soi, cela peut constituer une piste de recherche. Par

ailleurs, n'ayant pas conduit notre recherche avec un large éventail d'enseignants, mais en tenant compte des résultats de l'étude de Daoust et Suzuki (2014), il serait possible d'affirmer que Béatrice fait partie de la catégorie des enseignants dits authentiques et Paula de celle des enseignants dits mélangés.

5.4 Conclusion, limites et perspectives

Bien que nos résultats apportent un éclairage sur les pratiques de la pédagogie Montessori mises en œuvre par des enseignantes du primaire en Haïti, le nombre réduit de participants à notre étude ne permet pas de généraliser les résultats à l'échelle nationale. Une autre limite que nous devons soulever c'est le fait que le codage a été réalisé par une seule personne. Même si un intervalle a été respecté entre les deux codages, nous pensons qu'un deuxième avis aurait été précieux. Une troisième limite de notre recherche est que toutes nos observations ont été réalisées le matin. Certaines des routines ont pu être observées, mais il n'a pas été possible de voir les pratiques mentionnées par l'enseignant qui ont cours l'après-midi. Enfin, sans doute en conséquence du respect de la règle de parler à voix basse dans les classes Montessori, lors des observations, il n'a pas toujours été possible d'écouter les échanges entre les enseignantes et leurs élèves. La perception des dialogues entre l'enseignante et les élèves aurait peut-être permis d'approfondir par exemple la question de l'autonomie des élèves à résoudre les exercices.

Notre recherche nous a également amenée à réfléchir sur les différents aspects de la relation pédagogique, tel qu'illustré dans le schéma de Legendre (1993). La pédagogie Montessori à travers son matériel qui facilite l'acquisition des contenus propose une voie d'amélioration de la relation d'apprentissage. Les principes qui sous-tendent cette pédagogie permettent également d'apporter un souffle nouveau à la relation d'enseignement lorsqu'ils sont bien appropriés par l'enseignant. Toutefois, bien que la préparation et la maîtrise du matériel soient l'une des tâches essentielles des enseignants Montessori, la qualité de la relation didactique reste tributaire du niveau global de formation de l'enseignant. Nous avons noté au niveau des deux enseignantes

que leurs capacités à adapter, créer et innover en fonction des demandes et besoins des enfants ainsi que la rigueur dans l'application des principes de la pédagogie sont différentes. La pédagogie Montessori ayant été mise en œuvre par Maria Montessori elle-même, elle ne fournit pas de réponse explicite sur la préparation des agents en vue d'optimiser cette relation didactique.

Les enseignantes de notre étude semblent parfois faire un usage très dogmatique de la pédagogie, alors que celle-ci a plutôt été conçue par Montessori dans une perspective inclusive. Dans cette optique, d'autres recherches pourraient questionner les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour distinguer celles qui s'apparentent à la pédagogie Montessori et celles d'autres types de pédagogie. Dans un autre ordre d'idées, d'autres recherches pourraient s'intéresser aux liens entre la mise en œuvre de la pédagogie Montessori et l'apprentissage et la réussite scolaire.

Cette recherche s'inscrit comme une des premières portant sur la question de la pédagogie Montessori en Haïti. Elle fournit donc une piste pour les prochaines recherches que l'on suggérerait d'élargir à un plus grand nombre de participants. Si dans la littérature, il semble que la pédagogie Montessori puisse favoriser l'acquisition de certaines compétences, cet élément n'a pas fait l'objet de notre étude. Les prochaines recherches pourraient donc se pencher sur cette question. Nous n'avons pas non plus retenu dans le cadre de notre étude les éléments qui peuvent découler du contexte social et des exigences du ministère de l'Éducation nationale. En dehors de la question des examens, présentée comme une exigence du MENFP, il y a peu de références aux pratiques liées aux directives du ministère. Nous pensons que l'exploration de ces interactions et de leurs incidences sur la mise en œuvre de la pédagogie Montessori dans les écoles en Haïti pourrait s'avérer une piste de recherche à privilégier.

L'intérêt pour la pédagogie Montessori tout comme annoncé dans la problématique est de pouvoir mieux définir comment mettre en application l'approche par compétences. Il importe donc de pouvoir faire un lien entre les pratiques mises en œuvre par les enseignants et l'approche par compétences.

En ce qui concerne l'utilisation de la résolution de problèmes, au cœur de la mise en œuvre du paradigme de l'APC proposé par le ministère de l'éducation haïtien, elle s'effectue dans les classes Montessori parce que les élèves sont souvent confrontés à des problèmes. Une fois les présentations faites par l'enseignant, les élèves doivent effectuer les exercices demandés même si, en posant des questions, ils n'obtiendront que des pistes pour les soutenir dans la résolution de leurs problèmes. L'enseignant ne donne ainsi jamais la réponse à un problème. Il peut aider dans l'utilisation du matériel et vérifier l'exactitude de la réponse en remettant l'élève à la tâche s'il n'est pas arrivé à résoudre le problème. Un temps suffisant est aussi accordé aux élèves pour leur permettre d'effectuer cet exercice.

Un deuxième élément soutenu par l'APC est le fait d'être capable d'utiliser les outils de manière interactive. Les enseignantes que nous avons observées ne donnent jamais de règles toutes définies aux élèves. En effet, ce sont les élèves qui doivent, soutenus par diverses explications de l'enseignant, définir les règles. L'enseignant montre une ou plusieurs fois comment utiliser le matériel et l'élève doit être capable de mobiliser ses connaissances antérieures pour pouvoir comprendre. Dans les classes Montessori, les enseignants comptent sur l'entraide des élèves pour qu'ils puissent aider leurs camarades. Pour ce faire, il faut que l'élève aidant ait bien compris ce qui lui a été présenté et qu'il soit capable de le mettre en mots pour pouvoir aider un autre élève. Les élèves Montessori, du moins dans l'une des classes observées, font des exposés. Selon leur enseignante, ce sont les élèves eux-mêmes qui cherchent l'information et préparent leur présentation. Ils sont ainsi amenés à utiliser les nouvelles technologies, à sélectionner des informations, à les traiter puis à les transmettre à leurs pairs. Ces derniers doivent aussi commenter le travail qui a été réalisé.

Dans le cadre de l'APC, les élèves sont également amenés à développer leur capacité d'interagir avec des groupes. Aussi, compte tenu du fait que les classes Montessori soient multiâges, les élèves sont amenés à interagir avec leurs pairs d'âges différents. Ils doivent de plus coopérer entre eux, parce que le travail en sous-groupes est fréquent. Les enseignantes poussent également leurs élèves à travailler dans différents sous-

groupes pour éviter que les élèves ne choisissent de travailler qu'avec leurs amis. Quant aux conflits entre les élèves, les enseignantes interviennent lorsque c'est nécessaire, en prenant soin de laisser le temps aux élèves de résoudre leurs problèmes par eux-mêmes. Les enseignants apprennent également à leurs élèves les limites à ne pas dépasser c'est le cas par exemple lorsqu'elles demandent à leurs élèves de parler à voix basse ou de ne pas rire trop fort. Elles leur apprennent également à attendre leur tour.

En matière d'autonomie, les enseignantes laissent les élèves choisir leurs activités. Que le programme soit défini de manière large comme dans la classe de Béatrice ou avec un programme préétabli comme dans la classe de Paula, les élèves eux-mêmes décident de l'activité à faire. Cela dit, les enseignantes s'assurent toutefois que l'ensemble des matières soient couvertes. Au moment des activités que ce soit scolaire ou parascolaire, les élèves décident des activités qui seront réalisées et comment ils vont s'y prendre pour y arriver. Cette capacité à être autonome implique aussi que l'élève soit capable de défendre ses intérêts et ses droits. Nous n'avons pas pu observer ces deux éléments qui ne sont pas ressortis durant les entretiens. Par contre, nous avons noté que les enfants arrivent à connaître leurs limites. Dans les classes Montessori, les élèves sont appelés à réfléchir sur leur progression et à prendre les décisions nécessaires pour améliorer leur rendement. Ils savent ainsi ce qu'il peuvent faire ou pas.

Aussi, sous toutes réserves de recherches ultérieures, l'utilisation du principe de liberté se révèle incontournable pour favoriser une meilleure implication des élèves et pour garder leur intérêt sur les notions à apprendre dans la classe. Si la littérature soutient que le libre choix peut favoriser l'autonomie chez les élèves, nos observations et nos entrevues révèlent l'importance des formations continues et d'un accompagnement pour les enseignants qui doivent faire face aux actions imprévisibles des élèves pour aussi apprendre à faire confiance aux élèves. Si les élèves ne sont pas habitués au libre choix, il faudra tout d'abord mettre en œuvre ce principe avec une certaine rigueur. Nous retenons également de notre étude que la pédagogie Montessori est presque individualisée, ce qui peut poser problème dans des classes où le nombre d'enfants est assez élevé et que l'enseignant se retrouve seul ou sans soutien.

Dans la pratique, dans un pays vivant plusieurs bouleversements comme Haïti, l'utilisation du matériel Montessori comme base du travail dans un contexte comme celui d'Haïti pourrait se révéler une option intéressante en lien avec les orientations du MENF. En effet, comme on le fait pour les enseignants Montessori, les enseignants pourraient être formés pour fabriquer eux-mêmes des matériels didactiques avec les objets présents dans leur environnement, ce qui pourrait également générer certaines économies. Les enseignants ainsi formés pourraient ainsi mieux soutenir l'apprentissage de certaines notions en lien avec la pédagogie proposée dans le programme. Il faudrait cependant veiller à ce que les enseignants maîtrisent bien les notions des programmes pour éviter de faire du matériel la seule source d'apprentissage.

Un autre apport de la pédagogie Montessori dans le contexte scolaire haïtien, c'est le changement de posture de l'enseignant qui peut s'arrimer aux orientations de la Réforme éducative amorcée en Haïti. L'élève peut ainsi être placé au centre de son apprentissage (MENF, 2013). Nous avons vu également tout au long de notre recherche que certaines leçons sont réalisées au besoin et selon la progression des élèves. Ce constat rejoint également les orientations ministérielles.

Ce mémoire de maîtrise avait pour but de comprendre comment les enseignants d'écoles Montessori en Haïti mettent en œuvre la pédagogie Montessori dans la foulée de la réforme du programme général de formation. À la lumière des entrevues et des observations que nous avons réalisées auprès de deux enseignantes, nous en arrivons à la conclusion que l'application des principes de la pédagogie Montessori dépend en partie à la fois de la formation des enseignantes et des exigences ministérielles à l'égard de la formation. Ainsi, la compréhension même que se font les enseignantes de leur rôle et de l'application des principes de la pédagogie Montessori à certains moments, permet d'expliquer les différences dans la manière plus ou moins stricte dont elles mettent en œuvre cette pédagogie. Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser nos résultats, notre étude représente un premier pas de documentation scientifique de cette approche pédagogique en contexte haïtien.

Références bibliographiques

- Abraham, J. (2012). How much water can you add and still call it lemonade. *Montessori Life*, 24(1), 22-25.
- American Institute for Research (2007). *Les institutions de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire en Haïti : Rapport final*. Port-au-Prince, Haïti . <http://didaskom.weebly.com/uploads/1/5/6/7/15679918/e1-haitiifosedstudyonpreserviceteachertraininginstitutions.pdf>
- Aljabreen, H. (2017). *A Comparative Multi-Case Study of Teacher Roles in U.S. Montessori Preschool and Saudi Public Preschool* [thèse de doctorat électronique inédite, Kent State University].
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=kent1492596882767711
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. et Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Ambrose, R. A. (2002). Are we overemphasizing manipulatives in the primary grades to the detriment of girls? *The National Council of teachers of Mathematics*.
<http://lesage.blogs.uoit.ca/wp-uploads/2010/08/Over-use-of-manipulatives-gender-equity-NCTM-2002.pdf>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- American Montessori Society (2014,) AMS school accreditation standards and criteria.
<https://amshq.org/School-Resources/~media/B4E56229D8AF4AC2BE1090CEF99B1EF7.ashx>
- American Montessori Society (2017a). Montessori Classrooms.
<http://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori/Montessori-Classrooms>.
- American Montessori Society (2017b). Montessori Learning Materials.
<https://amshq.org/About-Montessori/Inside-the-Montessori-Classroom/Elementary#montessori-learning-materials>
- American Montessori Society (2017c). Montessori Teachers. <https://amiusa.org/the-montessori-teacher/>

American Montessori Society (2017d). The Montessori uninterrupted work period. <http://amshq.org/School-Resources/School-Support-Materials/The-Montessori-Uninterrupted-Work-Period>

American Montessori Society (2017e) Suggested materials list elementary. <https://amshq.org/-/media/Files/School-Resources/Starting-a-School/Elementary-Materials-List.ashx?la=en>

American Montessori Society (2017f). Core components of Montessori education. <http://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori/Core-Components-of-Montessori-Education>

[American Montessori Society \(2020, 26 janvier\). Why choose Montessori. https://amshq.org/Families/Why-Choose-Montessori_26/01/2020](https://amshq.org/Families/Why-Choose-Montessori_26/01/2020)

Association Montessori International/USA (2017a). The Montessori teacher. <https://amiusa.org/the-montessori-teacher/>

Association Montessori International/USA (2017 b). Standards for AMI Montessori classrooms. <https://amiusa.org/school-standards/>

Association Montessori International (2017a). Montessori 6-12. <https://ami-global.org/montessori/montessori-6-12>

Association Montessori International (2017 b). Montessori Environments. <https://amiglobal.org/montessori/montessori-environments>

Association Montessori International (2017 c). Montessori quotes: Montessori 6-12. <https://ami-global.org/montessori/quotes/montessori-6-12>

Association Montessori Internationale Canada (2020). <https://ami-canada.com/essentialcomprehensive.html#Materials>

Bagby, J., Barnard-Brak, L., Sulak, T., Jones, N. et Walter, M. (2012). The effects of environment on children's executive function: A study of three private schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 418-426.

Bentolila, A. et Gani, L. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti. *Langage*, 61, 117-127. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1871>

- Berger, J. M. (2010). Measuring teaching practices: does a self-report measure of instruction predict student achievement? [thèse de doctorat inédite, University of Maryland, Maryland] ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Conte, S. (2012). Influence of group processing on achievement and perception of social and academic support in elementary inexperienced cooperative learning groups. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 329-335. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627396>
- Bernstein, C. E. (1979). *The effects of group versus individual tutoring on the achievement of word recognition skills* [thèse de doctorat inédite, University of Miami, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Borgès, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41 (4), 29-57. <https://doi.org/10.3917/lse.414.0029>
- Bressoux, M. P., Bru, M. M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans Husen, T., Postlethwaite, N.T. *International encyclopedia of education* (2^e éd. vol. 3, p. 1643-1647). Oxford : Elsevier.
- Bruffaerts-Thomas, J. et Cantave, T. (2016). L'école fondamentale haïtienne. *Haiti Perspectives*, 5 (1), 15-17.
- Calveric, S. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices* [thèse de doctorat inédite, Philosophy, Virginia Commonwealth University, Virginia]. <https://scholarscompass.vcu.edu/etd/2332/?mode=simple>
- Castellanos, A. G. (2002). *A comparison of traditional vs. Montessori education in relation to children's self-esteem, self-efficacy, and prosocial behavior* [thèse de doctorat inédite, Carlos Albizu University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Caster, A. D. (2000). *A Comparison of Social Skills in Graded and Nongraded Elementary Schools* [thèse de doctorat inédite, University of Nebraska at Omaha, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihaind, L., Brizard, Y., Bronsard, G. (2012). L'enfance et l'adolescence in situ: facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de

- troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiquespsychologiques*, 18, 353–372.
file:///E:/Memoire_Matster/CharrasDepeauWissLebihainBrizardBronsard2012.pdf
- Chiang, H.-L. L. (2003). *EFL teachers' beliefs and practices at an exemplary Taiwanese elementary school* [thèse de doctorat inédite, The University of Texas at Austin, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497–514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Chouinard, R., Archambault, J. & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 307–324. <https://doi.org/10.7202/014410ar>
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. Michigan : Michigan State Univ., East Lansing. Inst. for research on teaching.
- Coleman, K. I. (2011). *The Montessori Method in America: Montessori schools in New York and Rhode Island from 1910-1940* [thèse de doctorat inédite, Loyola University Chicago, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global : History; ProQuest Dissertations and Theses Global : Social Sciences .
- Collectif le Robert. (2016). *Le Robert illustré & son dictionnaire internet*. Le Robert
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cordoba-Jackson, J. J. (2007). *The transferability of the Montessori program into public schools in Florida* [thèse de doctorat inédite, Barry University - Adrian Dominican School of Education, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global : Social Sciences .
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Culverwell, E. P. (1913). *The Montessori principles and practices*. G. BELL & SONS LTD.
- Daoust, C. J. et Suzuki, S. (2014). *Public Montessori elementary : Three models of implementation*. American Montessori Society.
- Daoust, C. J. (2004). *An examination of implementation practices in Montessori early childhood education* [thèse de doctorat inédite, University of California, Berkeley, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (305212045).

- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- DeGeorge, T. A. (1998). *Student participation in multi-age classrooms at a public elementary school: A case study* [thèse de doctorat inédite, Widener University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (304488382).
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23 (2), 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 103-117. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0103>.
- Dobozy, E. (1999). *Constructivist and Montessorian perspectives on student autonomy and freedom*. <http://www.waier.org.au/forums/1999/dobozy.html>
- Doucet, J. R. (2006). *Student engagement: Understanding the science and the stories of motivation*.
- Dresser, R. V. (2000). *An investigation into the theoretical concepts of Montessori to create an authentic framework for evaluating classroom materials* [thèse de doctorat inédite, Walden University, Ann Arbor]. <https://search.proquest.com/docview/304659202?accountid=12543>
- Dubovoy, S. (2001). *The importance of freedom in our world today*. Dans *AMI/USA Freedom & responsibility : a glorious counterpoint*. Boston Massachusetts <https://eric.ed.gov/?q=Freedom+%26+Responsibility%3a+A+Glorious+Counterpoint.+AMI%2fUSA+Conference&id=ED458968>.
- El Hage, F. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le «sujet-apprenant». *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Esmenjaud-Genestoux, F. (2008). Les responsabilités de l'élève et sa conquête de l'autonomie dans l'étude des mathématiques : Approche didactique d'un cas de rééducation mathématique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère*, 41,33-64.
- Fisher, D. C. (1966). *The Montessori manual for teachers and parents*. R.Bentley.

- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, Laplante et Bradley (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.
https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. L'Harmattan.
- Fournier, M. (2000). Un siècle d'éducation nouvelle. *Science humaine*, 105.
https://www.scienceshumaines.com/un-siecle-d-education-nouvelle_fr_447.html
- Franc, Serge. (2018). Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode, *Tréma*,50.
<https://doi.org/10.4000/trema.4369>
- Freeman, G. (2016). *Preparing environment for independent learning : supporting autonomy in the Montessori classroom* [mémoire de maîtrise inédit, Université de Wisconsin River-Falls, États-Unis d'Amérique]. <https://amshq.org/-/media/Files/Publications-and-Research/Research-Library/Action-Research/2016/Freeman-Paper.ashx?la=en>
- Garlock, M. M. (2004). *The effect of tangible and social reward systems on changing behavior in an elementary school setting* [mémoire de maîtrise inédit, University of Nevada, Reno, Ann Arbor] ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Gauthier, C. (2012). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd., p. 91-106). Gaëtan Morin éditeur.
- Germain, C. (2010). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3 (1-2), 23-33.
- Gerstner, G. M. (2017). *Motivation : The Value of Developing Intrinsic Motivation in Elementary School Students in Grades Four Through Six* [thèse de doctorat inédite, Concordia University Irvine, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>.

- Grazinni, C. (2004). The four planes of development. *The NAMTA Journal*, 29(1), 27-61.
- Green, M., Piel, J. A. et Flowers, C. (2008). Reversing education major's arithmetic misconceptions with short-term instruction using manipulatives. *The journal of education research*, 101(4), 234-242. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.234-242>.
- Griffiths, C. (2016). *Intrinsic Motivation in Montessori Middle Schools* [mémoire de maîtrise inédit, Prescott College, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Guilbert, S. L. M. (1993). *Talking and learning in elementary school science lessons* [mémoire de maîtrise inédit, University of Alberta (Canada), Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 141-162). La Chenelière.
- Barratt C. G.J. (2007) *L'initiative Montessori de la fondation Peter Hesse en Haïti*. <https://www.solidarity.org/fr/centre-montessori-haiti.html>
- Hanson, B. E. E. (2009). *An exploratory study on the effectiveness of Montessori constructs and traditional teaching methodology as change agents to increase academic achievement of elementary Black students* [thèse de doctorat inédite, Capella University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Haskins, C. (2009). Teaching gratitude: Tools for inner peace and happiness. *Montessori Life*, 21(4), 26-32.
- Heweker Hoy, C. J. (1998). *Academic engagement and student choice: A descriptive qualitative study* [thèse de doctorat inédite, Georgia State University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Hobbs, A. (2008a). Academic achievement: Montessori and non -Montessori private school settings. (mémoire de maîtrise, inédit, University of Houston, Ann Arbor). ProQuest Dissertations and Theses Global (304603839)
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (Ser. Pédagogies en développement). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Huxel, A. C. (2013). Authentic Montessori: The Teacher Makes the Difference. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 25(2), 32-34.

- Ireland, J. E., Watters, J. J., Brownlee, J. et Lupton, M. (2012). Elementary Teacher's Conceptions of Inquiry Teaching: Messages for Teacher Development. *Journal of Science Teacher Education*, 23(2), 159-175.
- Jackson, J. (2017). *Teachers' Perceptions and Experiences with the Implementation of Cooperative Learning* [thèse de doctorat inédite, Capella University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of education*, 22(1), 95-105.
<https://doi.org/10.1080/02188790220220110>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Smith, K. (2014). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on excellence in college Teaching*, 25(3), 85-118.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity* (Rapport No 4,1991). Washington D.C: Association for the study of higher education
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.
- Kagan (2001) Kagan structures and learning together: What is the difference?
https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference
- Kendrick, C. M. (2000). *Differentiation of instructional and curricular practices for gifted students in Montessori classrooms* [mémoire de maîtrise inédite, Baylor University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kinsey, S. J. (2000). *The relationship between prosocial behaviors and academic achievement in the primary multiage classroom* [thèse de doctorat inédite, Loyola University Chicago, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global
- Koh, J. H. L. et Frick, T. W. (2010). Implementing autonomy support : insights from a Montessori classroom. *International Education Journal*, 2 (2), 1-15.
- Laming, D. (2008). Human Motivation: How Does it Work? Understanding Human Motivation (DANS QUEL OUVRAGE?? p. 278-283). Blackwell Publishing Ltd.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Guérin/Eska.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.Leroux, M. et Paré M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement* (Ser. Didactique. gestion de classe). Chenelière éducation.
- Lewis, E. (2004). Teaching twice exceptional children: Gifted with learning difficulties: Professional development and provision in a Montessori school.
<https://ro.ecu.edu.au/theses/504>
- Lillard, A. S. (2007). *Montessori : the science behind the genius* (Mise à jour éd. / avec un avant-propos de Renilde Montessori. 2^e éd.). Oxford University Press.
- Lillard, A. et Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313, 1893-1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, P. P. (1972). *Montessori : a modern approach*. Schocken Books.
- Limpert, S. M. (2017). *A Qualitative Study of Learning Spaces at a Midwest Elementary School and its Relationship to Student Attitudes about Reading* [thèse de doctorat inédite, Lindenwood University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Lison, E. M. (1997). *Students helping students: Are there age and gender differences in a multi-age class?* [thèse de doctorat inédite, Hofstra University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Loeffler, M. H. (2001). The dynamic difference: Montessori's legacy for a new century. *Montessori Life* . 12 (1), 23-29.
- Lopata, C., Wallace, N. V. et Finn, K. V. (2009). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/02568540509594546>
- Lopez, Y. P. (2008). The State of Geographic Education in Selected Elementary Schools in Metro Manila, Philippines. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(4), 344-357.
<https://doi.org/10.1080/10382040802560402>
- Mallett, J. D. (2013). Academic achievement outcomes: Montessori and non-Montessori public elementary students. (mémoire de maîtrise, inédit., Texas A&M University - Commerce, Ann Arbor). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Mallett, J. D. (2014). Longitudinal academic achievement outcomes: Modeling the growth trajectories of Montessori elementary public school students. (Thèse de

- doctorat, Texas A&M University - Commerce, Ann Arbor). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Massey, C. (2006). *Cultural relevance and Montessori* [mémoire de maîtrise inédit, University of Maryland, CollegePark,AnnArbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global : Social Sciences.
- Matera, B. D. (2009). *The effects of rewards and punishments on motivations of the elementary school student* [thèse de doctorat inédit, Walden University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- McNeil, N. et Jarvin, L. (2007). When Theories Don't Add Up: Disentangling the Manipulatives Debate. *Theory Into Practice*, 46(4), 309-316. <https://doi.org/10.1080/00405840701593899>.
- McNeil, N. et Uttal, D. H. (2009). Rethinking the use of concrete materials in learning: Perspectives from development and education. *Child development perspectives*, 3(3), 137-139.
- McNeil, N. M., Uttal, D. H., Jarvin, L. et Sternberg, R. J. (2009). Should you show me the money? Concrete objects both hurt and help performance on mathematics problems. *Learning and Instruction*, 19(2), 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.005>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (1989). Programme détaillé : 1er cycle du fondamental. Port-au-Prince, Haïti : Imprimerie Henri des Champs.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2006). Document d'orientation pour la rénovation du nouveau secondaire.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle. (2007). Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011). Plan Opérationnel 2010-2015. Port-au-Prince, Haïti : Bibliothèque Nationale
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2013.) Curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental. <https://www.haiti-now.org/wp-content/uploads/2017/05/14.-CURRICULUM-Revis%C3%A9-VF.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2018a). Plan décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017-2027

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2018b). Politiques Nationales de Formation des enseignants et des personnels d'encadrement.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle.(2020). Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2020-2030
- Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. (2004). Le développement de l'éducation. Port-au-Prince, Haïti
- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 195-205. <https://doi.org/10.1080/00220679909597597>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Bonniol, J.-J. (2003). Analyse des données qualitatives (2e éd, Ser. Méthodes en sciences humaines). De Boeck Université.
- Mithaug, D. K. (1998). *The generalization effects of choice contingencies on the self-regulated work behavior of young children with behavior problems* [thèse de doctorat inédite, Columbia University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global .
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method* (traduit par A. E. Georges). Frederick A. Stokes Company
- Montessori, M. (1917). *Montessori elementary materials: the advanced montessori method* (traduit par F. Simmonds et A. Livingston). Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1918). *Spontaneous activity in education* (traduit par F. Simmonds et L. Hutchinson). Heinemann.
- Montessori, M (1927). La discipline et la liberté. *Pour l'Ère Nouvelle*, 29, p 111-113. <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1927-29.pdf>
- Montessori, M. (1936). *The secret of childhood* (traduit par B. B. Carter). Commercial printing press
- .Montessori, M. (196). *Dr. Montessori's own handbook*. ROBERT BENTLEY, INC.
- Montessori, M. (1975). *L'enfant*. Denoël/Gonthier.
- Montessori, M. (1959). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Desclée De Brouwer.Montessori, M. (2004). *The Montessori Method*.

- Montessori, M. (2004). *Pédagogie scientifique* (nouv.éd.). Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (2012). *The absorbent minded*. Start Publishing LLC. Édition Kindle
- Montessori, M. M. (1976). *Education for human development : understanding Montessori*. Schocken Books.
- Mudd, M. A. (2010). *Student choice: A motivational strategy to increase achievement among middle-school students* [thèse de doctorat inédite, Walden University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (250750925).
- Murray, S., Ma, X. et Mazur, J. (2009). Effects of peer coaching on teachers' collaborative interactions and student's mathematics achievement. *The journal of education research*, 102(3), 203-212.
- North American Montessori Teachers' Association. (2020, 27 janvier). <http://www.montessori-namta.org/FAQ/Montessori-Education/How-many-Montessori-schools-are-there>
- Orem, R.C. (1971). *Montessori today*. Putnam.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005), « The Definition and Selection of key Competencies ». <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>.
- Peng, H.-H. (2009). *A comparison of the achievement test performance of children who attended Montessori schools and those who attended non-Montessori schools in Taiwan* [thèse de doctorat inédite, Indiana State University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (304900265).
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Éditions Denoël/Gonthier.
- Pierre, D. (2014). *Constitutions, Lois, et éducation en Haïti 1801-2011 : Éléments de politiques éducatives*. Le Béréen/ Éditions Mémoires.
- Pottish-Lewis, P. (2001a). *Theoretical tenets of freedom and responsibility for the 6-12 year olds*. AMI/USA. *Freedom and Responsibility: A Glorious Counterpoint*. Boston, Massachusetts.

<https://eric.ed.gov/?q=Freedom+%26+Responsibility%3a+A+Glorious+Counterpoint.+AMI%2fUSA+Conference&id=ED458968>.

Pottish-Lewis, P (2001b). *Practical applications of freedom and responsibility in the elementary years. AMI/USA. Freedom and Responsibility: A Glorious Counterpoint. Boston. Massachusetts.*

<https://eric.ed.gov/?q=Freedom+%26+Responsibility%3a+A+Glorious+Counterpoint.+AMI%2fUSA+Conference&id=ED458968>.

Poussin, C. (2017). *La philosophie de Maria Montessori dans son contexte*. Presses Universitaires de France.

Pratt, D. (1986). On the Merits of Multiage Classrooms. *Their Work Life. Research in Rural Education*, 3(3), 111-116.

Pritchard, R. D., & Payne, S. C. (2003). Performance management practices and motivation. In Holman, D., Wall, T. D., Clegg, C.W., Sparrow, P. Howard, A. *The New Workplace: People, Technology and Organisation: A Handbook and Guide to the Human Impact of Modern Working Practices*. John Wiley, 219-244.

Rambusch, N. M. (1992). An American Montessori Elementary Teacher: Indigenous American Montessori Models (p. 5).

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005a). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American journal of education*, 111(3), 341-371. doi : <https://doi.org/10.1086/428885>

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005b). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *The elementary school journal*, 106(1), 59-79. doi : <https://doi.org/10.1086/496907>

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102-119.

Rivard Gobbo, K. M. (2009). *Intrinsic and extrinsic motivation in Montessori schools: Teachers speak* [mémoire de maîtrise inédit, Nipissing University (Canada), Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global : Social Sciences (305062064).

Röhrs, H. (2012). Maria Montessori : l'enfant et son éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3e éd. p. 119-129). Gaëtan Morin éditeur.

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000 a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000 b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salazar, M. M. (2013). *The Impact of Montessori Teaching on Academic Achievement of Elementary School Students in a Central Texas School District: A Causal-Comparative Inquiry* [thèse de doctorat inédite, Texas A & M University-Corpus Christi Corpus Christ] ERIC (1826516954 ; ED564782).
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). ERPI.Schnepf, C. A. (2010). *Nisaidie nif anye mwenyewe, Pomogi mne eto sdelat' samomu: A comparative case study of the implementation of Montessori pedagogy in the United Republic of Tanzania and The Russian Federation* [thèse de doctorat inédite, University of Minnesota, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (763225543).
- Schnepf, C. A. (2010). *Nisaidie nif anye mwenyewe, Pomogi mne eto sdelat' samomu: A comparative case study of the implementation of Montessori pedagogy in the United Republic of Tanzania and The Russian Federation*. [Thèse de doctorat, University of Minnesota, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (763225543)
- Schonleber, N. S. (2006). *Culturally Relevant Education and the Montessori Approach: Perspectives from Hawaiian Educators*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'association américaine de recherche éducation (AERA), San Francisco, CA. <https://eric.ed.gov/?id=ED493188>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Sheffield, A. N. (2017). *Autonomy Support: Teacher Beliefs and Practices during STEAM Instruction and Its Influence on Elementary Students* [thèse de doctorat inédite, The University of Alabama, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (2018881314).
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications, Ltd <https://www.doi.org/10.4135/9781446268322>

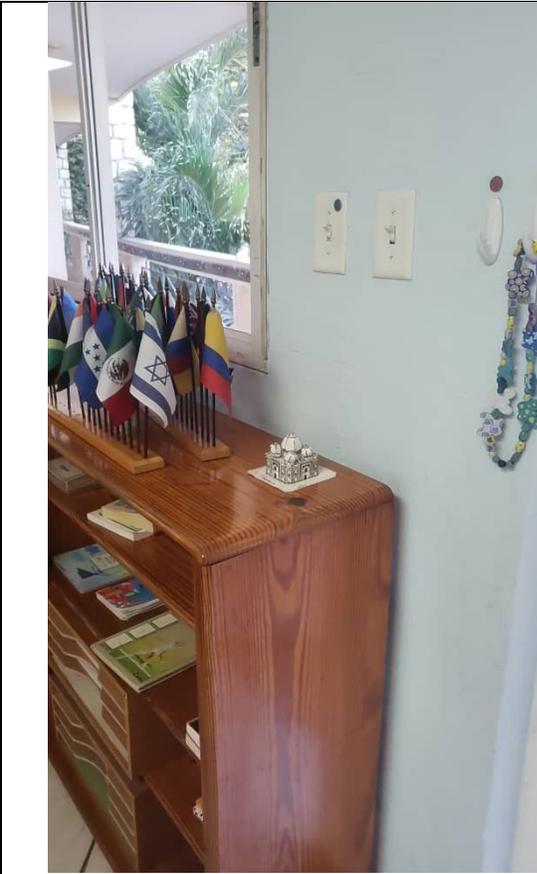
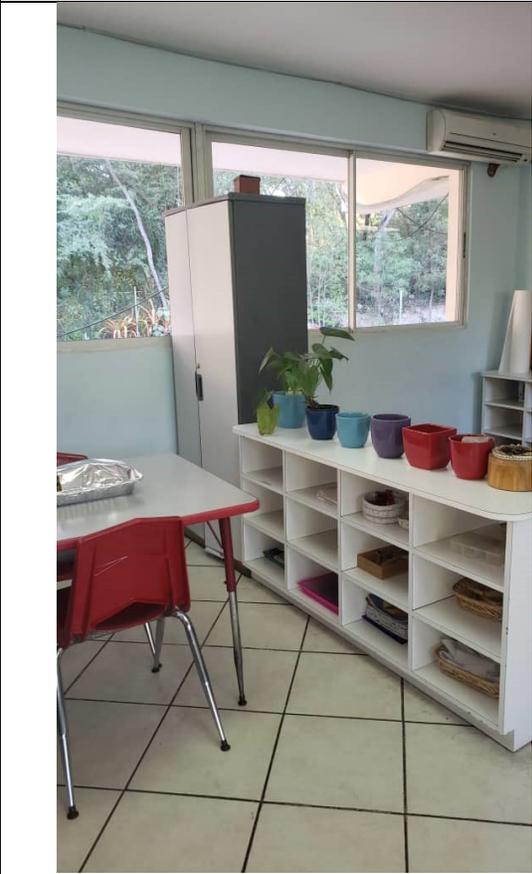
- Sizaire, A. (1994). *Maria Montessori : l'éducation libératrice* (2^e éd.). Desclée de Brouwer.
- Skinner, B. F. (2008). *Science et comportement humain*. (2^e éd.). In Press
- Slavin, R. E. (1991). Are Cooperative Learning and "Untracking" Harmful to the Gifted? Response to Allan. *Educational Leadership*, 48(6), 68-71.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., Dicintio, M. et Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision-making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97-110.
- Stephenson, M. (2001). *Freedom and Responsibility. AMI/USA. Freedom & Responsibility: A Glorious Counterpoint. Boston. Massachusetts.*
<https://eric.ed.gov/?q=Freedom+%26+Responsibility%3a+A+Glorious+Counterpoint.+AMI%2fUSA+Conference&id=ED458968>
- Tabachini, R. J., Jr. (2000). *An investigation of school anxiety, self -concept, self -efficacy, and community building in multiyear and traditional graded classrooms* [thèse de doctorat inédite, Widener University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (304672245).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Presses Université de Laval.
- Trudel, L., Simard, C., Vonarx, N. 2007. La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?. *Recherches qualitatives*, Hors-Série, no 5, p. 38-45.
- Turner, J. C., Christensen, A. et Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. Dans L.J. Saha et Dworkin, A. G (dir.) *International handbook of research on teachers and teaching* (vol. 21, p. 361-371). Boston, MA: Springer.
- Tusken, V. L. (2009). *The question of student choice in seventh-grade math: A tale of two teams* [thèse de doctorat inédite, Northern Illinois University, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (304966319).
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal et de Boeck

- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 359-364. <https://doi.org/10.1080/00220670209596610>.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. et Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wells, K. B. (2014). *Autonomy supporting teaching practices in public Montessori schools* [mémoire de maîtrise inédit, Saint Mary's College of California, Ann Arbor]. ProQuest Dissertations and Theses Global (1648675354).
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wennerström, K. S. et Smeds, M. B. (2013). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques*
- Zankowsky, L. S. (2006). *School-wide reading assessment in a Montessori program* [thèse de doctorat inédite, University of Delaware, USA]. <https://amshq.org/~media/A5650463696A4AB9A2E2C7F46096D98A.ashx>.

ANNEXES

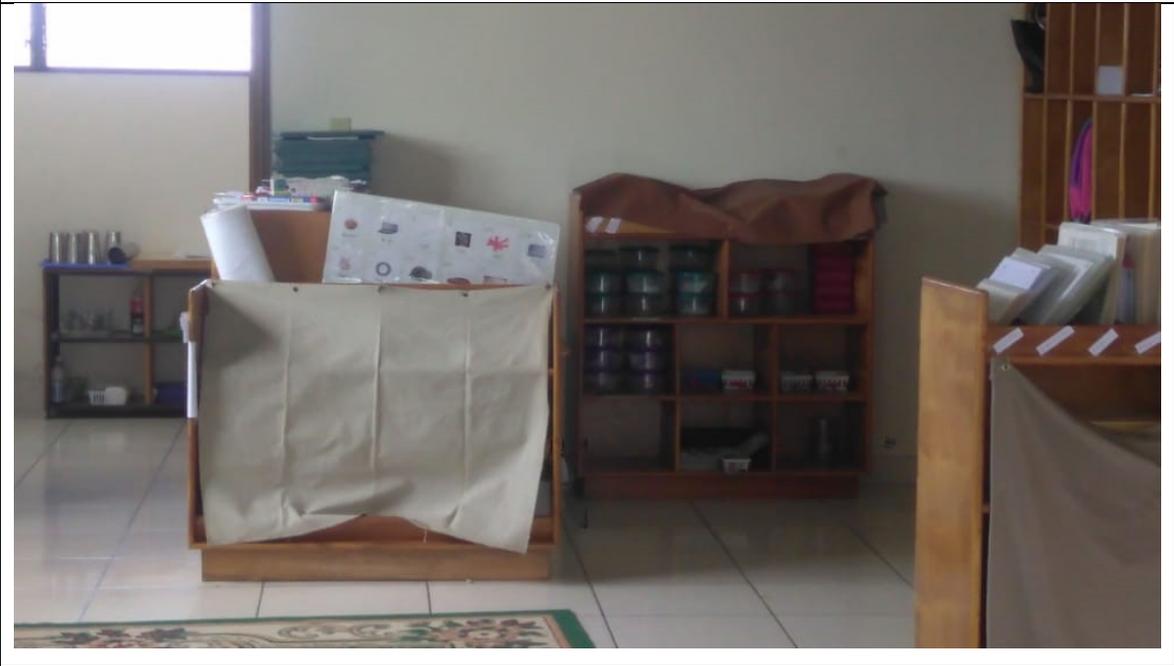
Annexe 1 : PHOTOS DE LA CLASSE DE BEATRICE





Annexe 2 : PHOTOS DE LA CLASSE DE PAULA





Annexe 3 : CANEVAS D'ENTRETIEN GÉNÉRAL

1. Se présenter
2. Lecture et signature du formulaire de participation
3. Démarrez l'enregistrement
4. Commencez- l'entretien

Partie 1 : Profil et contexte de travail

Dans cette première partie de l'entrevue, je vous poserai des questions sur votre formation et vos expériences professionnelles. D'autres questions tourneront autour du contexte de travail : classe, environnement, l'école de façon générale.

Dans un premier temps, nous allons nous axer sur des informations sur votre parcours comme enseignant ainsi que du contexte de travail.

1. Nom, prénom :
2. École :
3. Classe d'enseignement :
 - Nombre d'élèves,
 - sexe,
 - âge

Expérience

4. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
Depuis combien de temps enseignez-vous dans une école Montessori?
... et dans cette école?
... dans cette classe ou à ce niveau ?
Comment vous êtes-vous trouvé à enseigner dans une école Montessori?
5. Quelle est votre formation universitaire de base?
Avez-vous suivi une formation complémentaire Montessori ? Oui
: institution / temps ?
6. Comment décririez-vous votre contexte de travail (ressources du milieu):
 - Grandeur de la classe, aménagement de la classe

- Avez-vous à votre disposition le matériel Montessori nécessaire?
 - o OUI : Donnez-moi des exemples
 - o NON : comment vous y prenez-vous?
 - Quelles autres ressources sont mises à votre disposition afin d'améliorer votre enseignement (laboratoire, ordinateur, etc.)? o Selon vous, est-ce que les ressources soutiennent la pédagogie Montessori? Comment? / Pourquoi?
7. Comment déterminez-vous le programme à suivre pendant l'année?
 8. L'école a-t-elle un projet annuel ?
 - En quoi rejoint-il (ou non) la pédagogie Montessori?
 9. Qu'est-ce qui facilite votre travail? À préciser sur quels éléments
 10. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre travail? Comment faites-vous pour y remédier?
 11. Décrivez-moi l'emploi du temps de votre classe?
 - Horaire
 - Activités typiques – individuelles, à deux, en sous-groupe, etc.
 12. Expliquez-moi, en vos mots la pédagogie Montessori :
 - Ce qu'elle est
 - Ce qu'elle vise
 - Son fonctionnement, ses exigences
 - Votre rôle
 - Le rôle de l'élève
 - Ses avantages
 - Ses limites / inconvénients
 13. Comment mettez-vous en œuvre la pédagogie Montessori dans votre classe? (donnez-moi des exemples)
 14. Comment qualifiez-vous la pédagogie Montessori?
 - En quoi, selon vous, est-elle meilleure ou moins «bonne» que d'autre-s type-s de pédagogie? Pourquoi?

Partie 2 : Compréhension et mise en œuvre des principes

Dans cette partie, vous allez me parler de votre compréhension des principes Montessori, les stratégies que vous utilisez dans votre classe ainsi que les raisons de vos choix. Je vous poserai aussi des questions sur les difficultés que vous rencontrez ainsi que les éléments qui facilitent votre travail.

Dans la question 12, nous venons d'aborder comment vous voyez la pédagogie Montessori.

Dans cette partie, j'aimerais maintenant avoir votre avis sur 5 principes de la pédagogie qui ont été retenus dans le cadre de ma recherche : 1) la liberté, 2) le respect du rythme, 3) la motivation, 4) la manipulation et 5) l'apprentissage coopératif.

15. Dans vos propres mots, je vais vous demander de m'expliquer ce que vous comprenez de chacun de ces principes.

1) **Liberté**

16. Comment favorisez-vous la liberté dans votre classe? Et pourquoi ?

Repères :

- a) Choix des activités*
- b) Choix des modalités de travail*
- c) Choix de participation*
- d) Détermination des objectifs*
- e) Choix des ressources de travail*
- f) Possibilité d'exploration du matériel*
- g) Suivi du progrès des élèves*

2) **Le respect du rythme des élèves**

17. Comment vous y prenez-vous pour que le rythme de chacun soit respecté dans votre classe? Et pourquoi?

3) **La motivation**

18. Que faites-vous pour motiver vos élèves? Et pourquoi?

Repères

- a Différences entre motivation intrinsèque et extrinsèque*
- b Identifications des besoins et intérêts : quand, comment*
- c Utilisation des récompenses : type, quand et pourquoi*

4) **La manipulation**

19. Comment vous y prenez-vous pour rendre vos leçons plus concrètes? Et pourquoi?

Repères :

d *Utilisation du matériel Montessori*

e *Utilisation des manuels scolaires : Quand, comment, pourquoi*

5) **L'apprentissage coopératif**

20. Quelles formes prend l'apprentissage coopératif dans votre classe? *Donnez-moi un exemple*

Annexe 4 : CANEVAS D'ENTRETIEN SPÉCIFIQUE

Cette entrevue tournera autour des facteurs qui rendent plus faciles ou plus difficiles votre travail en tant qu'enseignant Montessori ainsi que des éléments que nous avons observés dans votre classe. Cet entretien durera autour d'une heure.

Note : Démarrez l'enregistrement

1. Parlez-moi de l'activité que vous venez de réaliser
 - a. Les objectifs que vous avez fixés; ce qui était attendu de la part des élèves
 - b. Le déroulement
 - L'activité s'est-elle déroulée comme prévu?
 - Difficultés rencontrées :
par vous ?
par les élèves ?
et comment avez-vous fait pour les contourner?

Questions en fonction du principe observé:

1) Liberté

- c. Dans cette activité, est-ce que les élèves ont pu vivre le principe de liberté? Pourquoi? (Si oui, comment ou en quoi?)
- d. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour mettre en œuvre le principe de liberté dans votre classe?
- e. Quels sont les éléments qui facilitent votre travail pour mettre en œuvre le principe de liberté dans votre classe?

2) Motivation

- c. Au cours de cette activité, quelles stratégies avez-vous utilisées pour susciter et maintenir la motivation des élèves?
- d. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la mise en œuvre du principe de motivation?
- e. Quels sont les éléments qui facilitent votre travail dans la mise en œuvre du principe de motivation?

3) Respect du rythme

- c. Expliquez comment cette activité a permis ou non de respecter le rythme des élèves.
- d. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la mise en œuvre du principe du respect du rythme?
- e. Quels sont les éléments qui facilitent votre travail pour mettre en œuvre le principe du respect du rythme?

4) Manipulation

- c. Dans cette activité, comment les élèves ont-ils utilisé la manipulation? Pourquoi ou à quelles conditions?
- d. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la mise en œuvre du principe de la manipulation?
- e. Quels sont les éléments qui facilitent votre travail pour mettre en œuvre le principe de manipulation?

5) Apprentissage coopératif

- c. Dans cette activité, expliquez-moi comment vous vous y êtes pris pour que les élèves puissent travailler ensemble?
- d. Quels sont les éléments facilitant la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans votre classe
- e. Quels sont les éléments qui limitent la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans votre classe

D'autres questions pourraient s'ajouter dans chacun des entretiens spécifiques, selon les observations réalisées ou les réponses données en cours d'entrevue en demandant de préciser davantage.

Annexe 5 : GRILLE D'OBSERVATION

Observation

École	Enseignant	Classe	Date

Partie 1 : Croquis de la classe (et de l'activité si nécessaire) :

Remarques :

Observation 1

Moment et durée de l'observation :

Principe	Indicateurs	Notes
Liberté	Ce que fait l'enseignant : <ul style="list-style-type: none">- présente les objectifs- guide- laisse exprimer- tient compte avis- laisse décider format de travail- laisse choix place, partenaires	
	Ce que font les élèves <ul style="list-style-type: none">- fais des choix- détermine les objectifs- explore le matériel- exprime- agenda	

Observation 2

Moment et durée de l'observation :

Principe	Indicateurs	Notes
Respect du rythme	Activités: <ul style="list-style-type: none">-Format leçons-Format travaux	
	Ce que fait l'enseignant: <ul style="list-style-type: none">-Prépare des activités-Est patient	

Observation 3

Moment et durée de l'observation:.....

Principe	Indicateurs	Notes
Motivation	Ce que fait l'enseignant : -Laisse décider le travail -Encouragement -Évite commentaires négatifs -Ne récompense pas -Dialogue -Prépare des activités -Leçons concrètes	
	Ce que font les élèves: Détermine les objectifs	

Observation 4

Moment et durée de l'observation :.....

Principes	Indicateurs	Notes
Manipulation	Ce que fait l'enseignant: -Leçons avec matériel concret -Démonstration du matériel	
	Ce que font les élèves: -Manipule	

Observation 5 :

Moment et durée de l'observation :

Principe	Indicateurs	Notes
Apprentissage coopératif	Ce que fait l'enseignant -Encourage travail ensemble	
	Ce que font les élèves -Demande de l'aide -Offre son aide	

Annexe 6 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Analyse de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori dans deux écoles du primaire en Haïti »

Avant de signer, je vous invite à lire attentivement ce document où sont décrits les éléments liés à votre engagement dans mon projet. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser.

Qui dirige ce projet?

Je suis Ra-Stale M. Garçon et c'est moi qui dirige ce projet. Je suis étudiante à la Maîtrise à l'Université de Montréal au département de psychopédagogie et d'andragogie. L'université se trouve au Canada, mais comme Haïtienne j'ai décidé de choisir mon propre terrain pour mener mon projet. Je travaille sous la supervision de ma directrice d'études Nathalie Trépanier, professeure titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour objectif de mieux comprendre la mise en œuvre de la pédagogie Montessori dans les classes du primaire en Haïti. De manière plus spécifique, dans ce projet, nous allons tenter d'identifier les principes de la pédagogie Montessori à travers les pratiques des enseignants ainsi que les éléments les facilitateurs et obstacles liés à sa mise en œuvre. Pour ce faire, je compte solliciter une dizaine d'enseignants qui enseignent comme vous dans des écoles Montessori et au primaire.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez d'abord à passer entre deux ou trois entretiens avec moi et j'observerai votre classe.

Le premier entretien durera 90 minutes (1 heure et 30 minutes). Au tout début les questions tourneront autour de votre propre expérience comme enseignant et le contexte de travail. Je vous poserai des questions sur la mise en œuvre des principes de liberté, du respect du rythme, de la motivation, de la manipulation et de l'apprentissage coopératif. Certaines de ces questions tournent autour des stratégies d'apprentissage des élèves.

Le deuxième entretien durera environ 60 minutes (1heure) et sera réalisé après la troisième observation, si nécessaire. Puis le troisième entretien durera aussi environ 60 minutes (1heure). Ces deux entretiens porteront sur certains points que j'aurai observés dans votre classe.

Les entrevues seront réalisées au sein de l'établissement dans l'endroit de votre choix. Normalement, je compte prendre des notes, mais afin de ne rien perdre de ce que vous direz, j'aimerais les enregistrer sur mon ordinateur avec votre permission. Si vous ne voulez pas être enregistré, je prendrai seulement des notes.

Quant aux observations, je ne vais faire aucune intervention dans votre classe. J'aurai seulement besoin d'un coin dans la salle que vous m'aurez indiqué. J'observerai votre classe 5 heures par semaine pendant deux semaines. J'aimerais observer 1 heure le matin. Mes observations porteront sur les mêmes éléments que les entretiens, c'est-à-dire la mise en œuvre des principes de la pédagogie Montessori.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Vos réponses et mes observations présentent peu de risques pour vous. Vous serez simplement amené à réfléchir sur vos pratiques, ce qui, je pense, peut présenter un avantage pour vous dans votre travail. Si ma présence en classe vous incommodait pour quelque raison que ce soit, vous n'aurez simplement qu'à me demander de quitter pour que je revienne au moment de votre choix. Votre participation ne sera pas rémunérée et donc vous ne tirerez aucun bénéfice personnel. Elle permettra cependant à faire avancer les connaissances sur les pratiques des enseignants Montessori ici en Haïti et ailleurs.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Vos réponses seront analysées en lien avec celles d'un autre enseignant pour avoir une meilleure compréhension de l'appropriation de la pédagogie Montessori ici en

Haïti. Certains de vos propos et les résultats de ces analyses vont être ajoutés à mon travail de mémoire. Aucune information nominative ne sera diffusée.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Les données recueillies resteront confidentielles et vos noms seront remplacés par des numéros sur les enregistrements afin que personne ne puisse vous identifier. Ces enregistrements audios seront téléversés sur Dropbox (un espace de stockage sur internet) dans un fichier codé. Quant aux documents relatifs aux entretiens et aux observations, ils seront gardés sous clé dans un classeur. Ces données seront conservées sur une période de 7 ans après la fin du projet. Dépassé ce délai, elles seront détruites. À part moi, personne d'autre n'aura accès à ces fichiers. Lors de la publication, les informations relatives à votre identité ne seront indiquées nulle part.

Retour des résultats

À la fin du projet, une copie du mémoire de maîtrise pourra vous être remise, si vous le souhaitez.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Vous n'y êtes pas du tout obligé. Vous pouvez me dire que vous ne voulez pas répondre à une ou plusieurs des questions que je vous poserai. Et si, à un moment donné, vous ne voulez plus continuer à participer à mon projet, vous devez simplement m'en avvertir. Vous n'aurez pas du tout à justifier votre décision. Toutes les informations qui seront déjà collectées seront détruites. Mais une fois, la collecte de données terminée et l'analyse des données finales amorcées, vos réponses ne pourront plus être enlevées.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter au numéro suivant xxxxxxxx ou à l'adresse suivante xxxxxxxx Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par *le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

Vous devriez signer ce formulaire et me le remettre lors de notre premier entretien. Je vous ferai une copie au cas où vous aurez besoin de le consulter.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 7 : GRILLE DE CODAGE

Rubriques	Catégories	Codes (Thèmes)	
École		Portrait de l'école : Éléments qui permettent de comprendre de quel type d'école il s'agit. Ex.: Niveau d'enseignement, nombre de classes, nombre d'élèves, niveau économique des élèves.	
		Ressources disponibles : Éléments qui permettent de décrire les ressources disponibles pour utilisation des élèves et enseignants à l'école. Ex.: Laboratoire, bibliothèque, salle informatique	
		Projet d'école : Stratégies mises en place par l'école favorisant la réussite de tous les élèves.	
		Curriculum : éléments permettant de définir les contenus qui seront vus en classe pendant l'année et les modalités d'évaluation. Ex: référentiel Montessori, référentiel MENFP, évaluation, suivi des apprentissages	
Enseignants	Caractéristiques individuelles	Formation : Éléments qui permettent de retracer les formations suivies. Ex.: Nombres d'années d'études, formation initiale, formation continue, contenu de formation	
		Expérience : Éléments qui permettent de décrire ses expériences : Nombres d'années d'expérience (stages, poste d'enseignement), parcours professionnel.	
	Conceptions	Montessori : Éléments qui permettent de comprendre la perception de l'enseignant de la pédagogie Montessori. Ex: visée, avantages, désavantages, limites, exigences,	
		Principes : Éléments qui permettent de dire comment l'enseignant perçoit certaines pratiques. Ex.: acceptation, retenue, questionnement, mise en lien des pratiques et les principes	
		Rôle de l'enseignant : Éléments qui permettent de dire comment l'enseignant perçoit son rôle	
		Rôle de l'élève : Éléments qui permettent de dire comment l'enseignant perçoit le rôle de l'élève.	
	Classe		Aménagement : Informations qui permettent de décrire l'aménagement de la classe. Ex.: design, place des objets, disposition des tables, grandeur, décoration, autres ressources présentes dans la classe
			Élèves : Éléments qui permettent de savoir les caractéristiques des élèves de la classe. Ex.: Âge, sexe, nombre d'élèves

		<p>Ressources matérielles: Informations qui permettent de dire les matériels qui sont dans la classe. Ex.: matériels</p>
		<p>Ressources humaines: Éléments qui permettent de dire les ressources humaines qui sont mises à la disposition des élèves. Ex.: Nombre d’enseignants dans la classe, tâches</p>
		<p>Emploi du temps: tout ce qui concerne l’organisation du temps en classe. Ex.: horaire, autres cours, activités particulières.</p>
Pratiques		<p>Liberté: Éléments qui permettent de décrire comment la liberté est mise en place dans la classe. Ex: Aménagement de la classe, emploi du temps, choix des activités, méthode de suivi ou d’évaluation, résolution de problèmes, les modalités de travail, choix de participation, rôle de l’enseignant, formulation des objectifs, responsabilité de l’élève.</p>
		<p>Respect du rythme: Éléments qui permettent de respecter le rythme des enfants. Ex.: respect des besoins, flexibilité, changement production, réduction du travail, organisation du temps, organisation des regroupements.</p>
		<p>Motivation: Éléments qui permettent de décrire les stratégies qui favorisent la motivation des enfants. Ex: Utilisation de récompense, estime de soi, intérêt,</p>
		<p>Manipulation: Éléments qui permettent de décrire l’utilisation de matériel au soutien de l’apprentissage. Ex: Utilisation de matériel Montessori,</p>
		<p>Apprentissage coopératif: Éléments qui permettent de décrire les pratiques de coopération existant en classe. Ex.: apprentissage mutuel, entre-aide, partage, échanges, règles de vie commune, habiletés sociales.</p>
Facilitateurs/difficultés		<p>Comportements élèves: Manière d’agir des élèves.</p>
		<p>Comportements parents: Manière d’agir des parents</p>
		<p>Environnement scolaire: Éléments liés à la relation entre l’enseignant et le personnel de l’école, au climat de la classe, à l’ameublement, etc.</p>
		<p>Environnement familial: Éléments qui concernent la situation familiale. Ex.: relation avec les parents, disponibilités des parents, situation des parents, types de famille, etc.</p>
		<p>Environnement: Éléments qui se rapportent au pays dans lequel l’école se trouve.</p>
		<p>Emploi du temps: tout ce qui concerne l’organisation du temps en classe. Ex.: horaire, autres cours,</p>

		activités particulières.
		Facteurs personnels: Éléments qui sont liés à l'enseignant. Ex. Formation, expérience, compétences, etc.