

Montessori-Morin : un humanisme pédagogique pour le genre humain.

Olivier Bobineau

Dr-HDR, chercheur associé au Groupe Société religions, Laïcités (EPHE/CNRS),
Directeur du Centre International de Recherche Pédagogique (École du sens).

Résumé :

D'une part, Edgar Morin et la pédagogue italienne Maria Montessori (1870-1952) convergent pour concevoir une conception anthropologique de la pédagogie. D'autre part, les deux auteurs développent une approche complexe de l'enseignement, mettant en lumière notamment « les grands récits ». Enfin, ils appellent à « métamorphoser » la relation pédagogique entre maître et disciple, enseignant-enseigné en valorisant/stimulant chez l'élève le désir d'apprendre, la libre créativité et l'amour.

Résumé en anglais :

On the one hand, Edgar Morin and the Italian pedagogue Maria Montessori (1870-1952) converge to conceive an anthropological conception of pedagogy. On the other hand, the two authors develop a complex approach to teaching, highlighting in particular "the great stories". Finally, they call for a "metamorphosis" of the pedagogical relationship between master and disciple, teacher-taught by valuing / stimulating in the student the desire to learn, free creativity and love.

Mots-clés : anthropologie pédagogique, complexité, relation enseignant-enseigné, amour.

Keywords : educational anthropology, complexity, teacher-taught relationship, love.

Introduction

Une conception anthropologique de la pédagogie

La voie anthropologique

De la condition cosmique à la condition humaine

La trinité humaine individu-société-espèce

Une méthode réflexive et « glocale » au cœur de l'éducation

Réflexive...

...et « glocale »

Les grand récits

Un humanisme pédagogique

Le développement de tout l'homme en tout homme

Enseignant-enseigné : du rapport de force à la bienveillance de personne à personne

L'amour

Conclusion

Introduction

Pour toi, Estelle... et les élèves de l'École du sens

Selon Edgard Morin et Maria Montessori, nous vivons « une crise de civilisation » (Morin, 2014, p. 47 ; Montessori, 2005, p. 25).

Face à cette crise existentielle, ces deux génies modernes de la pédagogie, l'un sociologue, anthropologue et philosophe français né en 1921, l'autre, médecin et pédagogue italienne née en 1870 et décédée en 1952, répondent exactement la même chose : le salut de l'humanité viendra de la « réforme de l'éducation » (Morin, 2014, p. 122) en contribuant à « un mouvement de libération universelle en indiquant comment défendre et éléver l'humanité, ou bien elle s'atrophiera » (Montessori, 2005, p. 25).

En relisant les œuvres de ces deux figures internationalement reconnues, cet article a pour visée -au-delà de leurs nombreuses différences¹- de mettre en lumière leurs convergences sur le plan pédagogique dans la mesure où tous les deux, avec leurs termes et leur langue/culture, mettent en lumière une anthropologie pédagogique, une méthode d'intelligibilité du monde et un art d'enseigner centré sur « la régénération de l'amour » qui fait signe, selon nous, vers un humanisme pédagogique.

¹ Entre autres, Edgar Morin développe une approche épistémologique qu'il qualifie de « complexe » et met au centre de ses travaux, la philosophie, la sociologie et la démocratie en déployant une compréhension multidimensionnelle de notre modernité alors que Maria Montessori se focalise sur la pédagogie, les pratiques éducatives et les stades sensitifs du développement (0 à 6 ans ou « âge de la conscience du moi » ; 6 à 12 ans ou « âge moral » ; 12-18 ans ou « âge social ») tout en fabriquant du matériel pédagogique à destination des éducateurs.

Une conception anthropologique de la pédagogie

La voie anthropologique

Nos deux auteurs ne considèrent pas l'anthropologie comme une simple manière d'approcher l'éducation et la pédagogie. Plus encore, tous les deux « travaillent » et conçoivent l'éducation et la pédagogie à partir de l'anthropologie.

Ainsi, Morin, déclare-t-il :« la perspective anthropologique est fondamentale chez moi. Et le terme n'est pas à prendre dans le sens restreint qu'il a en français, mais dans le sens premier qu'il avait dès le XIX^e siècle, notamment en Allemagne, qui est une connaissance de l'homme incluant la réflexion, c'est-à-dire la dimension philosophique » (Poirier & Fouré, 2004, pp. 8-20). Le sociologue français met d'ailleurs l'anthropologie au cœur de « la mission de l'éducation ». La mission anthropologique est de « susciter et développer le meilleur de l'humain de chacun, de lui donner les moyens de problématiser, de favoriser la réalisation et l'affirmation de chaque 'Je' dans un 'Nous', de stimuler non seulement l'esprit critique mais aussi l'esprit autocritique et l'auto-connaissance, d'encourager à aimer la vie et d'y trouver la force de se révolter contre ses horreurs, de fournir une culture non mutilée qui assoie culture scientifique et culture des humanités. » (Morin, 2020, p. 88-89). Aux côtés de l'anthropologie, se trouve « une mission sociologico-politique ». À savoir, « former l'esprit citoyen, indispensable à la démocratie, qui doit connaître et ressentir ses devoirs et ses droits à l'égard de sa patrie » (Morin, 2020, p. 89). Enfin, « la mission historique » qui s'identifie à la mission anthropologique a pour enjeu de prendre conscience de « la mondialisation a créé une communauté de destin pour toute l'humanité. » (Morin, 2020, p. 89).

Mais qu'entendre par anthropologie ? L'auteur de *L'homme et la mort* donne une réponse en 2018 : « l'anthropologie, au sens ancien du terme : la mise en relation de toutes les connaissances sur l'humain »² qui fait écho à ce qu'il écrit dès 1951 : « Notre anthropologie de la mort, fondée sur la préhistoire, l'ethnologie, l'histoire, la sociologie, la psychologie de l'enfance, la psychologie tout court, doit trouver maintenant ses confirmations biologiques, si elle veut s'affirmer comme authentiquement scientifique. » (Morin, 1970, p. 95). Au fond, l'« anthropologie »³ est la science de l'homme qui étudie l'homme à la fois en tant qu'être biologique et ses caractéristiques

2 <https://lejournal.cnrs.fr/articles/edgar-morin-ou-leelogie-de-la-pensee-complexe>

3 Ce terme provient du grec ancien ἄνθρωπος, ánthrōpos (« homme, humain ») et de λόγος, lógos ; le grec avait aussi ἀνθρωπολόγος, anthrōpológos (« parlant des hommes ») : Alain Rey (sous la direction), Dictionnaire historique de la langue française, tome 1, Paris, Le Robert, 2000, p. 154.

morphologiques mais aussi en tant qu'être culturel et social, en dégageant des constances et des permanences en mobilisant différentes sciences, sciences de la Nature et sciences humaines : c'est bien cette conception qui nourrit Edgar Morin depuis *L'homme et la mort* (Morfaux & Lefranc, 2005, p. 35).

Dans la même perspective, Maria Montessori, décédée d'ailleurs un an après *L'homme et la mort*, pense qu'il est nécessaire de développer une anthropologie pédagogique, comme le sociologue français. Elle soutient sa thèse de doctorat principale le 10 juillet 1896 sur les « hallucinations antagonistes »⁴ et sa seconde thèse, complémentaire, en 1910 : cette dernière a justement pour titre *L'Anthropologie pédagogique* (Montessori, 1910), thèse écrite suite à ses cours d'anthropologie dispensés à Rome. Par ce manifeste, elle souhaite, d'une part, ouvrir un champ d'études anthropologiques consacrées à la mise à jour des connaissances en direction des enseignants afin de leur fournir des outils méthodologiques et des contenus adaptés à la protection bio-psychique de chaque enfant.

À l'aide de l'anthropologie pédagogique, elle veut, d'autre part, montrer comment, en utilisant à bon escient les connaissances anthropologiques disponibles de l'époque, il est possible de réaliser un changement radical dans la prise en compte et le soin du développement bioculturel de l'enfant. De fait, les méthodes et les données de l'anthropologie doivent provoquer une mutation dans le paradigme pédagogique dominant, un saut quantique en quelque sorte. En ce sens, de la conception erronée de l'enfant en tant qu'abstraction philosophique à sa perception concrète individuelle et physique, « la question sociale de l'enfant » doit être clairement posée et introduite. Maria Montessori écrit ainsi : « Ce qui détermine l'anthropologie est ce qui détermine toute science expérimentale : c'est la méthode. Une méthode bien définie en sciences naturelles appliquée à l'étude de l'homme offre un contenu scientifique que nous recherchons. Ce contenu scientifique nous surprend dans l'application de la méthode, avec laquelle nous avançons dans la recherche de la vérité » (Montessori, 1910, pp. 18-19).

Dès lors, utiliser la méthode anthropologique et scientifique dans l'étude de l'enfant, y compris sous ses aspects sociaux, c'est déclencher une révolution culturelle immédiate et mettre en lien la génétique, l'embryologie, l'anatomie comparée, la paléontologie avec la « question sociale de l'enfant ». L'enjeu : permettre une mutation de paradigme, avec pour visée de comprendre que l'éducateur n'a pas devant lui une abstraction philosophique ou chimique, « l'enfant ». Il s'agit d'une

4 Elle s'intéresse aux sensations des individus en l'absence de stimulus extérieur, certaines sensations dans leur flux et leur expression pouvant être contradictoires, « antagonistes ».

personne vivante dotée de caractéristiques propres à l'espèce, mais aussi à la société à laquelle il appartient et dont les besoins sont régis par toutes les interactions entre la variabilité génétique et les exigences des différents environnements fréquentés par l'enfant, y compris l'environnement social. D'où *in fine* le besoin d'étudier avec l'aide des différentes sciences « la question sociale de l'enfant »⁵ : psychologie et sociologie. En 1936, elle écrit : « L'heure de l'enfant a sonné. Il se pose donc, dans toute sa puissance, une question sociale considérable : La question sociale de l'enfant » (2016a, p. 14). De fait, cette « question sociale », il faut étudier, « creuser, creuser la terre, aller toujours plus profondément pour apercevoir que les racines s'enfoncent dans toutes les directions, s'étendent comme en un labyrinthe » [...] « La question sociale de l'enfant nous fait pénétrer dans les lois de la formation de l'homme » (2016a, pp. 16-17).

Comme Edgar Morin, il s'agit avec l'anthropologie pédagogique de concilier sciences de la nature et sciences humaines, ou dans les termes montessoriens « les sciences de la question sociale de l'enfant » avec une place singulière pour la doctoresse italienne à réserver, selon elle, à « la psychologie de l'enfant : « La pédagogie doit prendre pour guide la psychologie, la psychologie appliquée à l'éducation à laquelle il convient de donner un nom distinct : la psychopédagogie » (Montessori, 2005, p. 28). C'est la raison pour laquelle « l'enseignant moderne se doit d'être un chercheur enthousiaste dans les domaines de la biologie et de la psychologie de l'enfant au cours des différentes phases de sa croissance, comme aussi dans celui de la psychologie humaine en général » (Montessori, 2003, p. 140).

De la condition cosmique à la condition humaine

Morin comme Montessori, sur cette voie anthropologique, prennent pour point de départ tous les deux, le « cosmos » pour aboutir à « la condition humaine », « condition cosmique » et « condition humaine » mises en étroite reliance.

Selon l'auteur de *Pour sortir du XX^e siècle* (1981), « la cosmologie a révélé une vérité oubliée de l'aphorisme d'Héraclite : tout dans l'univers est le produit de concorde et de discorde. Effectivement, dès la naissance de l'univers se sont confrontées et affrontées les forces d'union et de désunion, d'organisation et de destruction ; cela s'est poursuivi de façon originale dans l'aventure de la vie et dans l'histoire de l'humanité » (Morin, 2020, p. 89-90). De fait, nous avons récemment abandonné

⁵ Rappelons que ce n'est qu'en 1913, qu'Émile Durkheim obtient que l'on introduise la dénomination de « sociologie » dans le titre de sa chaire à la Sorbonne, transformé en « science de l'éducation et sociologie », ce qui constitue une première dans l'université française.

« l'idée d'un Univers ordonné, parfait, éternel pour un univers né dans le rayonnement, en devenir dispersif, où jouent de façon à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste, ordre, désordre et organisation ». Non avec une certaine malice, Edgar Morin fait observer dans un ouvrage livré à l'UNESCO en 1999 que « nous sommes dans un gigantesque cosmos en expansion, constitué de milliards de galaxies et de milliards de milliards d'étoiles, et nous avons appris que notre terre était une minuscule toupie tournant autour d'un astre errant à la périphérie d'une petite galaxie de banlieue » (Morin, 1999, p. 24). Au fondement des « reliances », se trouve le « ressourcement cosmique », « des forces de séparation » coexistent avec « des forces de reliance »... Nous en sommes toujours pétris et notre histoire prolonge et puise dans ce « ressourcement cosmique » (Morin, 2004, p. 27)⁶.

À sa manière, et dès son enfance, Maria Montessori est sensibilisée à l'histoire longue, la condition humaine et l'intervention de l'homme dans l'univers de par son oncle maternel Antonio Stoppani. Personnalité de son temps, Narciso Carl Antonio Stoppani (Lecco, 15 août 1824 - Milan, 11 janvier 1891) est effectivement un géologue italien, paléontologue, universitaire et prêtre. Unanimement considéré comme le père de la géologie italienne, à la fois pour la pertinence de ses études et pour son engagement pour développer en Italie le « positivisme » dans l'enseignement et la recherche scientifique, il influence sa nièce et bénéficie auprès d'elle d'une forte autorité morale, intellectuelle et scientifique⁷. Maria Montessori, une fois sa thèse de médecine soutenue, s'intéresse sous les bons hospices de son oncle à « l'éducation cosmique » et engage une réflexion sur « l'enfant de six ans face au Plan cosmique » : quel est en effet le positionnement de l'humanité dans le cosmos ?

De fait, l'éducation questionne la position de l'homme dans le cosmos et dans la société. En effet, « les lois de l'univers peuvent être exposées de façon à intriguer l'enfant et à susciter son émerveillement, en l'intéressant même plus que les choses en elles-mêmes. L'enfant commence à se poser des questions : Qui suis-je ? Quel est le rôle de l'homme dans cet univers merveilleux ? Vivons-nous seulement pour nous-mêmes ou avons-nous une tâche plus élevée ? Pourquoi lutter et se battre ? Qu'est-ce que le Bien ? Qu'est-ce que le Mal ? Où tout cela va-t-il aboutir ? ». Pour elle, « le programme d'éducation cosmique » est un « fondement de la Méthode pour les classes ». Exposée pour la première fois en Angleterre en 1935, « l'éducation cosmique » est « le seul chemin sur lequel nous pouvons avancer de manière fiable dans nos recherches pédagogiques » (Montessori, 2003, p.

⁶ « Et c'est sans doute la Reliance des Reliances que célèbrent les cultes et rites des religions, les cérémonies sacrées, inconsciemment adoratrices du mystère suprême de la reliance cosmique » (Morin, 2004, p. 32).

⁷ Memorie di Antonio Stoppani nel Seminario di Venegono, La Scuola Cattolica, vol. 139, 2011 ; Antonio Stoppani (Dati biografici), La Scuola Cattolica, vol. 81, 1953 ; Antonio Stoppani professore in seminario (1848-1853), La Scuola Cattolica, vol. 69, 1941.

21). Il s'agit d'avoir « une vue d'ensemble » et de se « faire une idée de l'économie du cosmos » et « remonter très loin dans le temps » y compris pour saisir les origines de la vie et « comment la terre mère a été créée » (Montessori, 2003, p. 61). La conséquence, pour l'enfant, est qu'en prenant conscience très tôt de « leur position dans l'évolution au service de la terre, de la vie et de l'histoire humaine », « il s'en suit qu'il est facile de susciter chez lui l'intérêt pour l'histoire des conquêtes de l'homme, car il souhaite y participer » (Montessori, 2003, p. 84).

Justement, la condition humaine. Pour le sociologue français, « l'importance de l'hominisation est capitale pour l'éducation à la condition humaine, car elle nous montre comment animalité et humanité constituent ensemble notre humaine condition. L'anthropologie préhistorique nous montre comment « l'hominisation est une aventure de millions d'années, à la fois discontinue - advenue de nouvelles espèces : habilis, erectus, neanderthal, sapiens, et disparition des précédentes, surgissement du langage et de la culture - et continue, dans le sens où se poursuit un processus de bipédisation, de manualisation, de redressement du corps, de cérébralisation', de juvénilisation [...], de complexification sociale, processus au cours duquel apparaît le langage proprement humain en même temps que se constitue la culture, capital acquis des savoirs, savoir-faire, croyances, mythes, transmissibles de génération en génération... » La conclusion est claire « L'hominisation aboutit à un nouveau commencement. » (Morin, 1999, p. 25).

Montessori, en 1943, souligne en pleine guerre mondiale l'importance d'enseigner la condition humaine pour sauver « la civilisation » et se prémunir de « la servitude et de la barbarie ». Selon elle, « les forces qui bouleversent le monde actuel exigent que l'on prenne en compte l'unité de l'humanité avec la plus grande urgence » (Montessori, 2003, p. 139). Une seule question : « Comment faire, donc, pour obtenir un changement de mentalité général, si ce n'est par l'œuvre d'un enseignant, qui n'agirait pas comme un tyran ou un missionnaire, mais comme un guide essentiel des nouvelles générations ?» (Montessori, 2003, p. 140). Au fond, plus encore dans notre société contemporaine, comme elle le souligne en 1949, « nous devons bien connaître la condition humaine et les phénomènes qui la gouvernent. » (Montessori, 2001, p. 90)

Aussi, notre condition humaine est-elle marquée dans la durée par le couple opposé guerre et paix. Pour l'auteur d'*Enseigner à vivre* (2014), « tant de problèmes dramatiquement liés font penser que le monde n'est pas seulement en crise, il est dans cet état violent où s'affrontent les forces de mort et les forces de vie, que l'on peut appeler agonie. Bien que solidaires, les humains demeurent ennemis les uns des autres, et le déferlement des haines de race, religion, idéologie entraîne toujours guerres, massacres, tortures, haines, mépris. » (Morin, 1999, p. 46). Dès lors, il s'agit d'« éduquer à la paix

pour résister à l'esprit de guerre. » (Morin, 2016). En particulier, il convient de se donner « les moyens de reconnaître les aveuglements auxquels conduit l'esprit de guerre et de prévenir en partie chez les adolescents les processus qui conduisent au fanatisme. » (Morin, 2016), fanatisme dont on voit les conséquences sur la construction identitaires des jeunes générations en quête de sens (Bobineau & N'Gahane, 2019).

Même combat, s'il on peut dire, pour l'auteure de *L'éducation et la paix* en 1949 en pleine guerre froide, elle écrit : « c'est en vain que nous chercherions à découvrir dans le passé de l'humanité la moindre leçon qui pourrait nous aider à trouver notre voie dans cette période critique de notre histoire sociale. Il y a des tas de phénomènes obscurs tout autour de nous, le plus obscur étant la guerre » (Montessori, 2001, p. 90). Face à cette réalité de notre condition, l'heure est venue de « la création d'une science étudiant notre époque », ce serait « une science de la paix » ; *de facto*, « c'est la grande urgence d'aujourd'hui » d'autant plus que « l'évolution récente de l'humanité, à bien des égards, est devenue une nation unique. Nous avons d'innombrables preuves de l'unité de l'ensemble de l'humanité d'un point de vue tant économique qu'intellectuel » (Montessori, 2001, p. 92).

Perspective à laquelle fait écho Edgar Morin quand il considère que « l'enseignement doit contribuer, non seulement à une prise de conscience de notre Terre patrie, mais aussi permettre que cette conscience se traduise en une volonté de réaliser la citoyenneté terrienne » (Morin, 2014, p. 105).

La trinité individu-société-espèce

Cette citoyenneté terrienne pour Morin et Montessori repose sur une compréhension de l'être humain comme « trinité individu-société-espèce » pour reprendre l'auteur de *La rumeur d'orléans* (1969).

Ainsi, l'auteur d'*Introduction à la pensée complexe* (1990) met en valeur que « tout individu agit en fonction de deux logiciels : le logiciel du 'moi-je' est nécessaire pour se développer, se nourrir ou se défendre mais il exclut autrui. Le second logiciel du 'tu-nous', tourné vers autrui, se manifeste dès la naissance par l'empathie, l'attachement, les besoins de contacts. Ce 'tu-nous' se développe dans la famille, les bandes d'amis et les communautés élargies » (Morin, 2020, p. 118).

Ces deux logiciels constituent ensemble « une éthique du genre humain » par la considération du caractère ternaire de la condition humaine « qui est d'être à la fois individu-société-espèce ». De ce

point de vue, « la trinité humaine individu-société-espèce » manifeste l'étroite interdépendance des trois réalités « inséparables » de notre humanité qui la « travaille » sous forme de tensions « dialogiques », de « séparations » et de « reliances » (Morin, 2001, p. 45-47). Dans ce sens, « l'éthique individu/espèce nécessite un contrôle mutuel de la société par l'individu et de l'individu par la société, c'est-à-dire la démocratie ; l'éthique individu/espèce appelle au XXI^e siècle la citoyenneté terrestre. » (Morin, 2014, p. 105).

L'auteure *d'Éduquer le potentiel humain*, prend conscience de l'articulation entre l'enfant et son environnement social lors de ses premières pratiques pédagogiques au sujet des enfants dits à son époque « débiles ». Précisément, le problème n'est pas que physique, génétique et individuel, il est également d'ordre relationnel au sens de l'environnement social. En s'intéressant après 1906 à un « taudis », San Lorenzo à Rome, elle ouvre le 6 janvier 1907 une maison pour les « enfants pauvres » du quartier, des « miséreux ». Ces derniers lui font faire une découverte : l'importance capitale du contexte social, du quartier, de la famille, de la société, « la question sociale de l'enfant » (Standing, 2010, pp. 26-41 et pp. 93-113). En plus de cette prise de conscience du nœud qui se réalise entre l'individu et la société, elle observe en particulier l'importance à l'adolescence de l'environnement social. Lors du XXIII^e cours international qu'elle donne à Amsterdam en 1938, de janvier à juin, elle propose de réfléchir sur l'adolescence. Il s'agit d'une « seconde naissance ». « L'enfant qui est venu au monde provenait de la mère » « cet homme, l'adolescent vient de l'enfant et d'une certaine façon il ressemble vraiment à l'enfant qui se montre dans ce milieu inconnu d'un certain point de vue, un milieu difficile et des difficultés du Nouveau-né. On pourrait dire que c'est l'homme social qui commence » (Montessori, 2013, p. 11).

L'adolescent à la puberté « désire quelque chose de différent, peut-être plus grand : un désir qui est le désir de la vie nouvelle. Mais quelle est cette vie nouvelle ? On ne le sait pas ! » En revanche, ce que l'on sait, c'est que l'adolescent « change socialement de personnalité » parce qu'il en pleine « éclosion » physiologique, « le travail intellectuel n'est pas de cet âge », c'est le temps de « l'âge social »; l'adolescent se concentre sur son travail social et tissu avec ses pairs, avec ses amis (Montessori, 2013, p. 13).

Cette imbrication du « Je »-« Nous » signifie, en outre, que nous sommes partie prenante de la société et plus largement de la communauté humaine, qui s'exprime par la citoyenneté à l'échelle planétaire.

Dans cette optique, Maria Montessori rappelle que « la liberté fondamentale, à savoir la liberté de la personne individuelle, est nécessaire à l'évolution du genre humain pour deux raisons : premièrement, elle donne aux individus des possibilités indéfinies de croissance et d'amélioration et constitue le point de départ du développement complet de l'homme ; deuxièmement, elle rend possible la formation d'une société, car la liberté est la base de la société humaine. » Bref, il en va « non seulement de la liberté de l'individu mais aussi de la formation d'une société » (Montessori, 2001, p. 138). Nous sommes, enfant ou pas, « le résultat d'une interaction entre l'individu et son environnement » (Montessori, 2001, p. 108). Cette articulation individu-société s'inscrit dans un ensemble plus vaste.

Au-delà de la société, plus globalement Maria Montessori pose effectivement la question : « Sommes-nous hantés par la nécessité de la coopération entre les peuples du monde pour faire advenir la paix ? Alors, ce qu'il faut d'abord c'est établir une collaboration avec les enfants » (Montessori, 2001, p. 102). En conséquence, nous n'avons pas d'autre choix que « l'enfant soit reconnu, socialement parlant, comme un citoyen, comme ayant la dignité de l'être humain et le droit de vivre et d'être protégé. Quel que soit son contexte social, quelles que soient ses origines ethniques, quel que soit son lieu de naissance, l'enfant doit être reconnu comme un citoyen dans tous les pays ». Il s'agit ni plus ni moins du destin de notre « espèce humaine » (Montessori, 2001, p. 103°).

En ce sens, pour Edgar Morin, « la communauté de destin planétaire permet d'assumer et d'accomplir cette part de l'anthropo-éthique qui concerne la relation entre l'individu singulier et l'espèce humaine en tant que tout. » (Morin, 1999, p. 64). Nous n'avons, par conséquent, pas d'autre choix que d'« enseigner la citoyenneté terrestre » (Morin, 2014, p. 105). Au fond, « tout développement vraiment humain signifie développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine »... N'est-ce pas l'enjeu de l'éducation que de permettre l'appropriation de la « trinité individu-société-espèce » ? (Morin, 1999, p. 27).

À cette fin, se dégage une méthode commune à Edgar Morin et Maria Montessori.

Une méthode réflexive et « glocale » au cœur de l'éducation

Montessori-Morin convergent de manière remarquable quant à la démarche méthodologique qu'il convient d'adopter pour l'enseignement. Bien entendu, selon les recherches de leur époque, nos deux auteurs s'expriment avec leur culture et connaissances. Cela étant, leur méthode est, d'une part, réflexive et « glocal ». D'autre part, les deux pédagogues mentionnent tous les deux l'importance pédagogique des « grands récits ».

Réflexive...

L'auteur de *La Méthode* (1977-2004) relève tout d'abord une « première et essentielle nécessité : enseigner à connaître la connaissance qui est toujours traduction et reconstruction ». Si « les théories scientifiques », comme l'a montré Popper, « n'apportent aucune vérité absolue et définitive, mais elles progressent en dépassant des erreurs », le pédagogue se doit « d'apporter non une recette mais des moyens pour éveiller et stimuler les esprits » (Morin, 2014, p. 20). « Apprendre à apprendre : séparer-relier ; analyser-synthétiser » devient essentiel (Morin, 2014, p. 88).

De fait, Montessori dit la même chose : « si l'on a appris à apprendre, c'est pour apprendre » toute sa vie (Montessori, 2004, p. 170). Après tout, il en va d'un besoin : « celui de son intelligence et de sa personnalité en tant qu'être humain » [...] « car l'ignorance est encore plus néfaste à l'homme que la malnutrition ou la pauvreté » (Montessori, 2005, p. 111).

Chez Maria Montessori, au centre du développement de l'intelligence se trouve alors l'idée d'une progression pédagogique depuis le travail des cinq sens au plus jeune âge jusqu'à l'abstraction se développant pleinement à l'âge de 12 ans. La démarche montessorienne est, dans un premier temps, inductive puis devient déductive progressivement en déployant les capacités réflexives de l'enfant. Ses cinq sens lui permettent d'appréhender le monde de l'observer puis de le saisir avec la comparaison et la classification : Montessori reprend l'adage grec « *Nihil est in intellectu quod non fuerit in sens* » (Il n'est rien dans l'intelligence qui n'ait été perçu par les sens) » (Montessori, 2016a, p. 56). On retrouve là Aristote pour lequel la formation des idées abstraites s'accompagne d'une élimination progressive de la matière. L'esprit de l'enfant passe graduellement de l'observation des objets à l'intériorisation des concepts. L'enfant procède par tâtonnement, par essais et erreurs : l'erreur est synonyme de perfectionnement et de développement continu de l'être de l'enfant. Elle n'est en aucun cas une faute qui viendrait réprimer son désir d'apprendre et son appétence du monde.

Morin à sa manière l'exprime de la sorte : « tout progrès dans l'inconnu, tout processus d'adaptation à l'environnement et d'adaptation de l'environnement à soi commence dès la venue au monde par essais et erreurs et se poursuivra de même non seulement dans l'enfance et l'adolescence, mais toute la vie. Autant l'erreur ignorée est néfaste, autant l'erreur reconnue, analysée et dépassée est positive. Laurent Degos, *Eloge de l'erreur*⁸, montre que l'erreur par rapport à un système figé dans ses certitudes ou ses ‘vérités’ est « ‘moteur de la vie, source de découverte et innovations... apporte le mystère de l’inattendu’ » (Morin, 2014, p. 73). L'erreur est une information alors que « d'un point de vue scolaire », elle est « considérée comme une faute » et « la punition ne considère que le symptôme » alors qu'il s'agit d'intervenir sur les causes de l'erreur. (Morin, 2014, p. 73).

Chez Morin et Montessori, l'adulte accompagne l'élève au dépassement de l'erreur. Loin d'enfermer, l'erreur appelle l'analyse, la décomposition et la reconstruction pour conquérir de nouveaux domaines et champs du savoir tout en stimulant la curiosité de l'enfant. L'erreur n'est donc pas une faute, mais un appel à savoir autrement ou « justement », l'enfant développant plus encore son désir d'apprendre.

... et « glocal »

« Glocal », qu'est-ce à dire ? Ce terme semble caractériser/recouvrir des aspects communs à l'approche méthodologique de Morin et Montessori, bien que n'étant employé par aucun de ces deux auteurs. Selon Roland Robertson, sociologue des religions à l'Université d'Aberdeen en Écosse, le « glocal » comporte une vision plus complexe que le « global », d'un côté et le « local » de l'autre côté. De fait, la « glocalisation » est une globalisation qui se perçoit dans des limites, dans un cadre où nous vivons au quotidien (Bobineau, 2010, p. 46).

Premier élément de la « glocalité » : c'est du global qui s'adapte aux réalités locales et s'y incarne dans le même temps : le tout est relié aux parties et les parties au tout. C'est un principe de la pensée complexe telle que conçue par Edgar Morin : « la notion de système, ou encore d'organisation, terme que je préfère, permet de connecter et de relier les parties à un tout et de nous désemprisonner de connaissances fragmentaires » (Morin, 2014, p. 78). Chez Maria Montessori, c'est l'objet et la fonction de l'observation : apprécier le détail aussi bien que prendre du recul par rapport à la réalité visible. Grâce à l'observation, il est possible de dégager des principes,

8 Laurent Degos, *Eloge de l'erreur*, Le Pommier, coll. ‘Manifestes’, 2013.

des lois, des règles pour comprendre le monde à partir de la chose la plus élémentaire : le monde est un « puzzle » (Standing, 2010, p. 71).

Deuxième élément de la « glocalité », commun aux deux pédagogues : alors que la « globalisation » peut être perçue comme l'expression d'une idéologie capitaliste et néolibérale, la « glocalisation » envisage une réalité globale multidimensionnelle, à commencer par l'intégration de la dimension locale et culturelle dans une échelle planétaire et sa réciproque. Il s'agit d'une boucle et d'une interpénétration à multiples facettes, où le local produit du global et le global produit du local. Dans « la pensée complexe » morinienne, il s'agit de « la causalité circulaire » ou « boucle autogénératrice ou récursive », c'est-à-dire quand « les effets et les produits deviennent nécessaires à la production et à la cause de ce qui les cause et de ce qui les produit. Exemple évident de ce type de boucle, nous-mêmes [...] « Nous sommes des produits producteurs » (Morin, 2014, p. 79). Dans l'approche montessorienne, il s'agit d'apprécier « l'enchaînement des effets et des causes » qui ne « s'arrête plus », ce qui suscite sans cesse l'étonnement. L'enfant devient un père qui a un enfant... C'est « l'ordre de la création » (Standing, 2010, p. 75).

Troisième élément de la « glocalité », partagé par nos deux théoriciens de la pédagogie : la partie est dans le tout et le tout dans la partie. Le mot japonais « Dochakuka » – signifiant localisation globale – souligne cet aspect : les techniques pour cultiver la terre doivent s'adapter aux conditions locales pour être efficaces à une plus large échelle (Bobineau, 2010, p. 47). Pour Edgar Morin, il s'agit du « principe holographique », autrement dit « dans un système ou dans un monde complexe, non seulement une partie se trouve dans le tout, mais le tout se trouve dans la partie », le sociologue s'inspirant ici de Blaise Pascal (Morin, 2014, p. 81). Pour Maria Montessori, le langage est à la fois un tout social, un système de signes, de sons avec ses éléments singuliers qui s'unissent et qui font sens, et ces mêmes éléments comprennent en chacun aussi le tout, l'environnement, notamment la dimension culturelle d'un groupe (Montessori, 2010, pp. 67-79). D'autre part, la main est à la fois une partie essentielle de l'être humain en tant qu'« organe moteur qui caractérise l'homme » ; cela étant, elle participe entièrement au tout non seulement « au service de l'intelligence » de chaque individu mais aussi « dans l'évolution des êtres vivants ». La main « démontre l'unité fonctionnelle du psychique et du mouvement de l'être humain » : partie organique de tout-être humain, la main le récapitule (Montessori, 2016, pp. 75-82).

Les grand récits

Que cela soit Maria Montessori⁹ ou Edgar Morin, les deux auteurs qui aiment lire des livres d'histoire, soulignent l'importance d'enseigner l'approche universelle de l'histoire humaine.

Dans son ouvrage *Éduquer le potentiel humain*, Maria Montessori insiste dès 1943 sur le fait que ces histoires, ces grands récits sont au « service de l'être humain » et « de cette manière, guidé à travers certaines époques les plus passionnantes de l'histoire du monde, l'enfant arrive à prendre conscience du fait que l'humanité a vécu une sorte de stade embryonnaire et que seulement aujourd'hui elle est sur le point de naître véritablement, consciente de son unité et de son rôle réel » (Montessori, 2003, p. 13).

L'auteure de *L'enfant est l'avenir de l'homme* (2017) considère que les contes de fées peuvent nous inspirer pour raconter ces grands récits. Pourquoi ? Première raison : parce qu' « au lieu de n'enseigner que des leçons », enseigner avec « histoires courtes », comprenant « quelques personnages » aux « qualités attrayantes », avec des « capacités hors du commun » stimulent « l'imagination et l'esprit de l'enfant » (Montessori, 2017, pp. 259-263). Pour raconter les « grands récits » de l'humanité, du monde, de la terre, le conte comme « construction imaginative » développe « l'imaginaire », « l'émerveillement », « l'étonnement », car plus les « faits » sont « éloignés des sens », moins ils sont observables et plus le conte développe alors des « capacités grandioses » chez l'enfant. Loin de « s'ennuyer », son « intérêt » est éveillé, sans « ennui », il acquiert « des connaissances qui élargiront les horizons » de manière « vivante et animée » avec « grandeur et enthousiasme », à l'opposé de « ces écoles » où « les enfants doivent demeurer assis en classe à écouter de longs discours ennuyeux ». [...] « Ces écoles sont de véritables cimetières de l'esprit humain. L'esprit de ces enfants mourra, mutilé » (Montessori, 2017, pp. 264-266). Seconde raison : les « grands récits » sous forme de contes de fées ont le pouvoir de stimuler « de grandes découvertes » chez les enfants, ils peuvent alors « imaginer des théories » et concevoir le monde demain (Montessori, 2017, pp. 264-266).

Ces grands récits rejoignent la réflexion morinienne, à n'en pas douter : « il y a donc des histoires : l'histoire de l'univers, l'histoire de la vie, l'histoire de l'humanité. Ainsi, l'histoire humaine s'inscrit dans le grand récit de l'hominisation, qui s'inscrit dans le grand récit de la vie, et celui-ci s'inscrit dans le gigantesque récit de l'univers. Nous contenons en nous l'histoire de l'univers et la continuons à un niveau de réalité nouvelle complexe et complète de l'humanité, elle impose sa pertinence aussi pour l'hominisation, la vie, l'univers » (Morin, 2014, p. 103).

⁹ Merci à Benoît Dubuc, docteur en psychologie et fondateur du Centre Formation Montessori Francophonie de m'avoir permis d'approfondir l'approche montessorienne de ces grands récits.

Un humanisme pédagogique

Nos deux auteurs mettent en lumière *in fine* un humanisme pédagogique. Ici, « humanisme » ne s'entend pas au sens de la Renaissance, c'est-à-dire « un mouvement d'esprit » caractérisé par « un effort pour relever la dignité de l'esprit humain et le mettre en valeur, en renouant, par-dessus le moyen âge et la scolastique, la culture moderne à la culture antique » (Lalande, 1997, p. 421). Il s'entend plutôt au sens contemporain conçu comme toute conception, toute vision qui a « pour objet l'épanouissement de l'homme » (Clément, Demonque, Hansen-Løve, Kahn, 2000, p. 202).

Le développement de tout l'homme en chaque homme, y compris l'enfant

Selon Morin, il y a « deux humanismes dans l'humanisme ». On peut en effet distinguer deux sources de l'humanisme européen : une source grecque, les hommes dirigeant leur cité, la capacité des humains à s'autogouverner, par la démocratie, avec cette idée que la raison est ce qui doit nous guider en tant qu'humain ; l'aspect judéo-chrétien, Dieu qui a fait l'homme à son image dans la Bible, Jésus fils de Dieu supposé a pris forme et chair humaines, et puis le message fraternitaire dans l'Évangile »¹⁰. De fait, une « symbiose entre ces courants antagonistes [...] pénètre l'humanisme européen » et revient à promouvoir « l'idée profonde de l'humanisme » : « l'idée d'une communauté humaine, ce que je développe dans Terre-Patrie. Nous avons une communauté de destins, une communauté d'origine, une communauté d'identité à travers nos diversités. »¹¹

Il en découle une « sagesse » reliant « la sérénité à l'intensité » pour reprendre la formule de l'essayiste Patrick Viveret (Morin, 2014, p.28) et une « symbiosophie » ou « la sagesse de vivre ensemble. » (Morin, 1999, p. 42).

C'est également la vision de l'auteure de l'*Éducation pour un monde nouveau* (2010). L'humanisme est au fondement de la pédagogie montessorienne : « nous devons entreprendre un effort collectif immédiat pour favoriser le développement de la personne humaine » (Montessori, 2001, p. 135). C'est bien « l'éducation qui permettra d'aller vers une humanité nouvelle » et qui n'a qu'une seule finalité : « conduire l'individu et la société vers un stade supérieur de développement » (Montessori,

10 <https://www.nonfiction.fr/article-962-entretien-avec-edgar-morin-4-repenser-lhumanisme-dans-le-sens-dun-universalisme-concret.htm>

11 <https://www.nonfiction.fr/article-962-entretien-avec-edgar-morin-4-repenser-lhumanisme-dans-le-sens-dun-universalisme-concret.htm>

2001, p. 95). Autrement dit, « l'éducation ne consiste pas à rechercher des méthodes nouvelles d'une aride transmission des connaissances ; elle doit se proposer d'aider au développement de l'homme ». (Montessori, 2004, p. 159). Et ce développement signifie aussi la prise de conscience de la « grandeur de la personne »: « ce qu'il nous faut donc, aujourd'hui, c'est une éducation qui conduise la personne humaine à reconnaître sa propre grandeur » (Montessori, 2001, p. 133).

Il en découle « une éducation d'immensité » de chaque enfant qui connaît trois étapes (Montessori, 2005, p. 55) :

- 1) « Agrandir le monde dans lequel il s'ennuie »,
- 2) « Le libérer des chaînes qui l'empêchent d'avancer »,
- 3) « L'inviter à conquérir l'illimité » au lieu de « réprimer son désir ».

Encore faut-il que la relation enseignant-enseigné change, socle de tout apprentissage...

Enseignant-enseigné' : du rapport de force à la relation bienveillante de personne à personne

Une question s'impose alors : transmettre, permettre l'appropriation de cet humanisme pédagogique, c'est une chose, mais à l'école, « comment transformer la lutte de classe en collaboration de classe ? » (Morin, 2014, p. 44)

Il y a bien la discipline déployée sous toutes ses formes dans les établissements scolaires. Cependant, si « certains enfants ont besoin de discipline pour se structurer ; d'autres vivent la discipline comme une contrainte épouvantable ». Il se font renvoyer de leur établissement « parce qu'ils sont indisciplinés, alors qu'ils ont des qualités qu'ils pourraient développer dans des écoles tangentes ». De fait, « nous avons encore beaucoup à expérimenter et à inventer en matière de pédagogie », même si toutefois se développe « de multiples expériences marginales très diverses mais toutes fondées sur une relation de compréhension et de respect mutuel entre enseignants et enseignés. » (Morin, 2020, p. 42).

D'ailleurs, Maria Montessori l'observe en 1943 : « Ce que j'ai constaté dans nos écoles, c'est que ces caractéristiques » (l'indiscipline, l'absence de concentration, le refus du travail) « disparaissent toutes dès que l'enfant était intéressé par le travail qui avait attiré son attention. Les soi-disant sages et méchants tout comme les 'supérieurs' formaient plus qu'un seul type d'enfant ne manifestant plus

aucun de ces traits de caractère. Chacun suivant son guide intérieur [...] Ainsi le problème était résolu ; pour obtenir la discipline, donner la liberté » (Montessori, 2010, p. 127-128).

Dès lors, en continuant le raisonnement avec Edgar Morin : « la plus grande difficulté du moment présent est de trouver la bonne combinaison entre autorité et liberté, face à des générations souvent plus réactives qu'autrefois à la discipline. Comment former, aider, civiliser, sans domestiquer ? L'autorité reste nécessaire, mais il est préférable qu'elle s'impose d'elle-même, par le prestige, la qualité et la présence humaine. Il faut de la liberté mais elle ne doit pas faire exploser tous les cadres. » (Morin, 2020, p. 41).

Aussi, l'enjeu est-il alors d'instaurer un type de relation articulant autorité et liberté : « il s'agit de maintenir ou retrouver une mission irremplaçable, celle de la présence concrète, de la relation de personne à personne, du dialogue avec pour la transmission d'un 'feu sacré' et l'élucidation mutuelle des malentendus. Mission personnelle qui permet la reconnaissance de la qualité humaine de l'élève, lui manifeste bienveillance et attention, et non le rejet dans la catégorie des crétins et des débiles. La voie : échapper au cercle vicieux des humiliations pour trouver le cercle vertueux des reconnaissances réciproques » (Morin, 2014, p. 68).

Ces reconnaissances réciproques signifient dans le travail de l'enseignant la bienveillance : « Ici est requise une vertu spécifique à l'enseignant, vertu que les violences et turbulences affaiblissent : la bienveillance. La bienveillance est cette vertu que Confucius demandait à tous ceux qui disposent d'autorité. La véritable autorité de l'enseignant est morale, elle tient dans la force d'une présence, elle a un je-ne-sais-quoi de charismatique, elle s'impose sans rien imposer quand ses propos suscitent l'attention et l'intérêt » (Morin, 2014, p. 61). Pour le sociologue, « la compréhension, la bienveillance, la reconnaissance vont permettre non seulement un mieux vivre dans la relation enseignant-enseigné, dans toute relation d'autorité, dans toute relation humaine, mais aussi combattre le mal moral le plus cruel, le plus atroce qu'un être humain puisse faire à un autre être humain : l'humiliation » (Morin, 2014, p. 121).

Maria Montessori, pour sa part, en est depuis 1907 absolument convaincue. Elle fait une observation de fond pour en tirer une conséquence essentielle : l'égale dignité enseignant-enseigné tout au long de la relation pédagogique fonde l'entraide. À cet égard, elle livre son raisonnement dans une conférence sur l'éducation et la paix donnée à Genève à la Société Des Nations (SDN) en 1926 : « La crise dont nous sommes témoins n'est pas seulement le passage d'une ère à une autre. On ne peut la comparer à un processus biologique ou géologique : des êtres nouveaux apparaissent des enfants en

même temps que sur la terre se réalisent des conditions de vie jamais vues. L'enfant est le père de la civilisation ; les civilisations ont été bâti sur des fondations incomplètes. L'enfant n'a jamais été considéré comme il doit l'être ; nos valeurs sont des valeurs d'adultes. Nous avons considéré l'enfance comme un stade de développement vers l'homme adulte mais l'enfance est bien autre chose, c'est une entité en soi un pôle de l'humanité : l'enfant et l'adulte doivent travailler ensemble et s'aider mutuellement. Notre société s'est bâtie sans l'enfant telle un homme qui ne marcherait qu'avec une seule jambe. » (Standing, 2010, p. 59-60).

Dès lors, « le maître en proposant des centres d'intérêts et des initiations représente d'abord un '*trait d'union*' » (Montessori, 2005, p. 59). En conséquence, « l'adulte doit représenter pour l'enfant une source d'aide et non un obstacle » (Montessori, 2001, p. 142). « Que l'enfant s'agrandisse en agrandissant le monde, qu'il se libère des chaînes qui l'empêche d'avancer », l'éducateur « invite l'enfant à conquérir l'illimité ».

De ce point de vue, un des maîtres mots est « 'Apprends-moi à faire les choses par moi-même' [...] La liberté est la clé de tout le processus de développement et le premier pas est fait lorsque l'individu est capable d'agir sans l'aide des autres et devient conscient de lui comme être autonome » (Montessori, 2001, p. 137).

En plus de la coopération en égale dignité, en plus de la bienveillance et de l'entraide mutuelle, un autre « ingrédient » essentiel serait capable de reconfigurer la relation enseignant-enseigné...

L'amour

« Pour enseigner, disait Platon, il faut de l'Éros, c'est-à-dire de l'amour. C'est la passion de l'enseignant pour son message, pour sa mission, pour ses élèves qui assure une influence possiblement salvatrice, ouvrir une vocation » » (Morin, 2014, p. 67).

Cet « Éros pédagogique » morinien ancré sur le désir et sa réalisation se traduirait plus par « l'agapè pédagogique » au sens d'un amour inconditionnel¹² chez Maria Montessori. Pour elle, dans la relation enseignant-enseigné opère un mouvement où il descend de son piédestal et se met au service de l'élève : l'éducateur doit pouvoir se dire que « son âme aspire à l'humilité agissante et

¹² Aussi bien l'eros que l'agapè, l'enjeu est la reconnaissance de l'autre dans sa dignité et sa profonde humanité (Bobineau, 2005, pp. 357-361).

glorieuse de saint Jean¹³, le précurseur : ‘Il faut qu'il grandisse et que je diminue’ » (Montessori, 2016b, p. 17). L'éducateur est au service de l'élève pour l'élever. C'est « l'intelligence de l'amour » : « cet amour emplit, par conséquent, la conscience de l'enfant ; sa création se fait à travers l'amour » de l'éducateur (Montessori, 2016a, p. 202-203).

La conséquence de cette conception de la relation enseignant-enseigné est l'adoption d'une posture nouvelle par l'enseignant : « notre premier maître est donc l'enfant lui-même », « c'est l'enfant lui-même qui doit être le pivot de son éducation » (Montessori, 2001, p. 107). Puisque « l'enfant fait autorité : l'adulte qui veut s'améliorer doit en tenir compte. Nous avons étudié les moyens d'harmoniser les rapports entre enfants et adultes et nous avons beaucoup appris, mais il reste encore beaucoup à apprendre et à faire » (Standing, 2010, p. 56-59).

Pour la pédagogue italienne, l'urgence et la nécessité sont par conséquent de transformer la relation enseignant-enseigné en renversant le rapport traditionnel sachant/apprenant qui structure nos systèmes éducatifs. L'enfant est le vrai auteur et maître de ses apprentissages ; de ce fait, il s'agit bien d'« enseigner en enseignant et non pas en corrigéant » (Standing, 2010, p. 195). Dès lors, l'adulte n'est plus l'unique sachant, dominant par sa posture physique et intellectuelle. Considérer l'enfant comme un sachant, considérer que l'on apprend chaque jour de lui, ainsi reconnu/aimé/servi, il sera alors sans limite pour désirer connaître le monde. Cette transformation de la relation est la condition de « la libération de toute l'humanité et la revalorisation de l'homme, tâche qui nécessite une immense somme de travail patient » (Montessori, 2005, p. 26).

Conclusion

Au fond, il demeure une véritable question que pose avec leurs mots Edgar Morin et Maria Montessori : comment éduquer à cet amour, l'enseignant ?

Morin la pose de la façon suivante : « la difficulté est d'éduquer les éducateurs, ce qui est le grand problème que posait Marx dans une de ses thèses fameuses sur Feuerbach ‘Qui éduquera les éducateurs ? ’ » (Morin, 2014, p. 84). Montessori, quant à elle, demande : « Qui donc enseignera l'éducateur ? » Pour en faire « ce maître d'amour de l'enfant ? » (Montessori, 2016a, p. 202-203).

13 De fait, Jean le Baptiste annonce qu'il a été envoyé pour annoncer la venue de Jésus, le Christ, « l'époux ». Jean se dit alors « l'ami de l'époux », « qu'il se tient là, qu'il l'écoute » et qu'« il faut qu'il grandisse et que moi, je diminue » (Jean, 3, 29-30). Pour Montessori, l'éducateur doit s'inspirer de Jean le baptiste pour servir l'enfant, image de Jésus.

Nos deux auteurs, chercheurs en sciences, chercheurs de sens répondent : « 'Il y a une réponse : c'est qu'ils s'autoéduquent avec l'aide des éduqués » (Morin, 2014, p. 84), il convient de découvrir que « c'est l'âme de l'enfant qui se manifeste avec une splendeur telle, qu'elle dispense sa lumière dans le monde entier » à toutes et tous, éducateurs compris (Montessori, 2016, p. 106).

Au-delà d'une naïveté qui n'en a que l'apparence, Edgar Morin et Maria Montessori invitent tous les éducateurs, enseignants, parents, grands-parents, animateurs, citoyen-ne-s à saisir l'importance de la « régénération de l'Éros » opérant « une métamorphose » de la relation enseignant-enseigné (Morin, 2014, p. 122). Ou encore en termes montessoriens, c'est une révolution copernicienne de la relation enseignant-enseigné qu'il s'agit d'accomplir au nom de « l'intelligence de l'amour », seule capable de « réaliser la 'libération de l'âme de l'enfant qui permet l'apparition d'enfants nouveaux » (Montessori, 2016a, p. 106).

Tel est du moins le sens de notre réflexion et de nos recherches, inspirées par Edgar Morin et Maria Montessori et menées au sein du Centre International de Recherche Pédagogique, rattaché à l'École du sens : réfléchir¹⁴ et offrir les conditions/ressources matérielles et humaines pour que les élèves, âgés de 0 à 99 ans deviennent :

- les auteurs de leur vie et de notre destinée commune,
- les artisans de leur émancipation et de notre libération collective,
- les acteurs de leur épanouissement et de notre « mieux vivre-ensemble »,
- les artistes de leur présent et de notre demain.

¹⁴ Merci à Fany Letissier, Benoît Dubuc, Ségolène Le Moullour et Erwan Guédeux de nous soutenir dans cette démarche de longue haleine.

BIBLIOGRAPHIE

- Bobineau, O. (2005). *Dieu change en paroisse. Une comparaison franco-allemande*. Rennes : PUR.
- Bobineau, O. (2010). *Les formes élémentaires de l'engagement. Une anthropologie du sens*. Paris : Temps Présent.
- Bobineau, O & N'Gahane, P. (2019). *La voie de la radicalisation. Comprendre pour mieux agir*. Paris : Armand Colin.
- Clément, É. Demonque, C. Hansen-Løve, L. Kahn. P. (2000). *La pratique de la philosophie*. Paris : Hatier.
- Lalande, A. (1926/1997). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Volume 1, Paris : PUF.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*, Milano : Vellardi.
- Montessori, M. (1949/2001). *L'éducation et la paix*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1948/2003). *Éduquer le potentiel humain*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (2004). *De l'enfant à l'adolescent*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1949/2005). *La formation de l'homme*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (2008). L'Observation. *Communications. 'Association Montessori Internationale*, 2, pp. 28-32.
- Montessori, M. (1943/2010). *Éducation pour un monde nouveau*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1938/2013). Conférence de Madame la doctoresse Montessori. *Le lien Montessori*, 2, pp. 10-14.
- Montessori, M. (1936/2016a). *L'enfant*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1914/2016b). *Le manuel pratique de la méthode Montessori*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1946/2017). *L'enfant est l'avenir de l'homme. La formation de Londres, 1946*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Morfaux, L.-M. & Lefranc, J.-M. (1980/2005), *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (1951/1970). *L'Homme et la mort*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil/Unesco.
- Morin, E. (2001). *La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles : Actes Sud / Play Bac.
- Morin, E. (2016). Eduquer à la paix pour résister à l'esprit de guerre, Tribune dans *Le Monde*.

- Morin, E. & Blanquer, J.-M. (2020). *Quelle École voulons-nous ? La passion du savoir*. Paris/Auxerre : Odile Jacob/Éditions Sciences Humaines.
- Poirier, N. & Fouré, L. (2004). Entretien avec Edgar Morin. *Le Philosophoire*, 2 (23), pp. 8-20.
- Rey, A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 1, (Dir.). Paris : Le Robert.
- Standing, E.-M. (2010). *Maria Montessori. Sa vie, son œuvre*. Paris : Desclée De Brouwer.