

Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 83 (1954)

Heft: 7

Artikel: À propos du Xe Congrès Montessori international : Paris 25-30 mai 1953 [suite]

Autor: Dupraz, Laure

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1040525>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

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

A propos du X^e Congrès Montessori international

Paris 25-30 mai 1953

(Suite)

III. L'extension de la méthode (suite et fin)

Il nous reste à rappeler ce qui fut dit aux congressistes de l'enseignement des sciences naturelles, des arts, dessin et musique. Ce rappel pourra être bref, car, à première vue tout au moins, il semble que, dans ces domaines, l'enseignement montessorien offre une originalité moins grande que dans les domaines traités jusqu'ici. Nous mentionnerons encore les recherches en cours relatives à l'utilisation de la méthode pour le latin.

L'enseignement des sciences naturelles, rappela M^{lle} Bernard, débute par l'acquisition du vocabulaire. (Nous avons dit dans le numéro du 15 novembre comment les séries d'images que l'on remet à l'écolier contribuent à cette acquisition.) Outre ces images, il est invité à regarder des planches, des gravures, des albums qui lui montrent animaux et plantes dont il apprend aussi le nom. On attire encore son attention sur la nature, sur la fleur qui s'ouvre, sans que, à ce stade, il s'agisse d'observation réellement dirigée. Il regarde aussi les animaux qui vivent dans la classe — et les montessoriens insistent pour que, dans la mesure du possible, il y ait, parmi ces bêtes, un représentant de chaque classe des vertébrés —, les plantes qui l'ornent ; il est chargé de nourrir les animaux, d'arroser les plantes.

Vers 5 ans, on aide l'enfant à ordonner, par la perception et le mouvement, les représentations qu'il possède. Il faut l'introduire, ici aussi, dans l'art de la classification qu'il a déjà pratiqué en grammaire et en calcul, etc. Le jardin de l'école — ou tout au moins les plantations sur les fenêtres — l'y amèneront. On aura semé des carrés de fleurs qui appartiennent à la même famille, divers exemplaires de la même famille dans une bande. L'enfant, étudiant ces fleurs, retrouve en elles les détails qu'il connaît par les images ou les pièces de bois découpées : le calice, la corolle, etc. Mais il y a davantage, il reconnaît que certaines fleurs d'aspect différent offrent des caractères communs : nombre des étamines, nombre des pétales, etc., qu'il précise soigneusement, il voit que ces fleurs constituent une famille. Il examinera de plus près encore les exemplaires d'une même famille (par exemple le chardon et le bluet), et constatera à côté des caractères communs, les différences qui subdivisent la famille.

Jusque vers 5 ans, l'enfant regarde surtout, mais bientôt de nombreux comment, pourquoi, surgissent en lui (pourquoi les feuilles sont-elles d'abord vertes, puis après jaunes ? etc.). C'est le moment de lui faire observer des grains de blé qui germent, de lui faire observer les plantes qui cherchent la lumière (un pot de tulipes est particulièrement propre à cette dernière observation). L'enfant demande pourquoi : on constate avec lui que la partie de la tige qui est à l'ombre est plus longue que l'autre ; elle a dû pousser plus vite. Pourquoi ? A cette même époque, des graminées que l'on a eu soin de semer assez tôt ont atteint une certaine hauteur. Avec l'enfant toujours, on coupe un petit bout de la tige de certaines d'entre elles, on constate que celles-là ne se tourneront plus vers la lumière.

On reprend alors un certain nombre des graminées-témoins. Cette fois-ci, sans les décapiter, on détache délicatement une bague d'un demi-centimètre de hauteur à quelques millimètres du sommet de la tige — exercices qui obligent l'enfant à une extrême précision dans ses gestes —, et l'on constate que les graminées ainsi traitées, elles aussi, ne cherchent plus la lumière. C'est qu'on leur a justement enlevé la partie dont la fonction était de réaliser cet allongement d'un côté de la plante.

En même temps que l'on donne à l'enfant l'occasion de faire ces remarques sur les êtres vivants, on lui fait faire des exercices de classification spécialement préparés. Grâce à ses observations naïves, pourrait-on dire, complétées par les gravures, les albums qu'il a examinés, l'enfant a pu se rendre compte qu'il y a des animaux qui ont un système osseux, le chat, par exemple et d'autres qui n'en ont pas, tels l'escargot, le hanneton, le ver de terre. On utilise alors des disques, découpés dans du fort papier blanc, ou du carton très léger, d'un diamètre de 25 cm. environ, dont le bord, sur une largeur de 1 cm. $\frac{1}{2}$ environ, est coloré — disons en bleu — et sur ce bleu, vers le sommet du disque, le maître a écrit en caractères imprimés le nom d'un embranchement : vertébrés, mollusques, etc. Pendant quelque temps, on classe sur ces disques de petites images circulaires, 7-8 cm. de diamètre, qui représentent schématiquement un animal connu qui appartient à tel ou tel embranchement.

Mais l'enfant ne tarde pas à reconnaître que tous les vertébrés ne se ressemblent pas : le cochon d'Inde sur la fenêtre de la classe ne ressemble pas au canari qui se balance dans sa cage, ni à la grenouille qui monte dans son bocal, ni à la couleuvre qui glisse dans le terrarium, ni au poisson rouge dans sa boule de verre. Il constate aussi que dans l'embranchement des vertébrés, il y a des classes différentes, le cochon d'Inde est un mammifère, etc... On introduit à ce moment une seconde série de disques, ceux-là d'un diamètre de 23 cm. $\frac{1}{2}$ dont le bord, sur une largeur de 1 cm. $\frac{1}{2}$ à nouveau, est coloré — mettons en rouge — ; sur ce rouge, vers le sommet du disque est inscrit le nom d'une classe. On place ce disque sur le premier (centre sur centre) et on lit alors : « classe des oiseaux, embranchement des vertébrés » et l'on place au centre l'image schématique d'un oiseau ; on opère de même pour les autres classes de vertébrés. Puis, on voit que les mammifères diffèrent entre eux ; c'est pourquoi on établit les divers ordres avec disques correspondants, cette fois-ci diamètre 21 cm., bord coloré en jaune peut-être, dont chacun porte le nom d'un ordre, etc. ; on continuera de même avec les sous-ordres, etc., si bien que, pour finir, l'enfant aura une superposition de disques concentriques qu'il pourra lire par exemple dans l'ordre : embranchement des vertébrés, classe des mammifères, ordre des carnassiers, sous-ordre des plantigrades, ours, mais aussi dans l'ordre inverse, ours... embranchement des vertébrés. On établit nombre de jeux de disques semblables pour chaque embranchement. Chaque jeu est dans une enveloppe. Il va sans dire que lorsque l'enfant a affaire à l'embranchement des arthropodes, il a été renseigné sur l'étymologie du mot — qu'il apprendra à écrire —, comme il saura l'étymologie des termes indiquant les ordres : hyménoptères, etc. L'enfant doit ordonner le contenu des enveloppes, la dimension et la couleur des disques facilitent sa besogne. La grande fête consiste à mélanger plusieurs enveloppes et à rétablir l'ordre de chacune d'elles ! En travaillant avec ces disques, l'enfant mémorisera facilement toutes les définitions qui entrent en jeu. — Il aura des séries de disques analogues pour les plantes.

M. Montessori fit observer que le maître doit veiller à ce que l'enfant, dans la grande joie de ce jeu, n'en vienne à fermer les yeux sur le monde concret. C'est pourquoi, outre les observations qu'on lui fait faire dans la nature, on lui remettra de petits livres de lectures correspondant aux différents cercles concentriques et qui l'informeront sur la vie des animaux ou celle des plantes. M. Montessori attache une importance capitale à ce que, dès 7 ans déjà, on donne à l'enfant des renseignements sur le rôle des animaux, des plantes dans l'économie générale de la nature (fonction chlorophyllienne, par exemple).

Pour les sciences physiques et chimiques, on donnera à l'enfant un certain vocabulaire et des classifications faciles à établir ; on lui donnera l'occasion de faire des observations sur de simples expériences, sur les phénomènes physiques et chimiques de la vie quotidienne. Il rédigera un cahier. En voici un exemple :

Enfant de 8 ans. — Nous avons mis du sel dans l'eau, il s'est dissous ; nous en avons mis quatre fois, à la quatrième fois, il ne voulait pas se dissoudre. Nous avons fait chauffer la solution saturée de sel, mais le sel ne s'est pas dissous quand même l'eau bouillait.

Quand l'eau bouillait, on a mis le bouchon et il sautait parce que la vapeur voulait s'échapper. Pour qu'il ne saute pas, on l'a enfoncé, l'eau a continué à bouillir parce qu'elle était sous pression à cause de la vapeur qui était enfermée.

L'école Montessori attache une grande importance au développement du sens artistique. Une Hollandaise l'expliqua avec beaucoup d'amabilité. L'atmosphère de la classe doit y contribuer en faisant vivre l'enfant dans l'ordre, l'harmonie de la classe et du matériel, en lui apprenant à coordonner ses mouvements, en attirant son attention sur les formes et les couleurs. Tout le matériel de départ, les formes notamment, par les exercices préparatoires à l'écriture, amènent très vite l'enfant au dessin linéaire (contours à suivre) et au coloriage (surfaces à remplir). Mais ces exercices, M. Montessori y insiste, ne sont pas du dessin. Les exercices d'assortiment de nuances affinent très tôt le sens des couleurs de l'enfant. Lorsqu'il en vient au dessin, il a à sa disposition des crayons de couleur et des couleurs pour l'aquarelle, mais pour cette dernière technique, il n'a que cinq teintes à sa disposition : rouge, bleu, jaune, blanc, noir. Il découvrira les couleurs composées par « coulage » des couleurs simples. Au début, l'enfant s'exprime par le dessin, le dessin est pour lui une sorte d'écriture. Les montessoriens ont observé que leurs élèves en arrivent très vite à dessiner, soit des miniatures claires et harmonieuses, soit de grandes fresques. Très souvent, ils composent des « mandalas » : dessins circulaires, offrant une symétrie quaternaire, tels ces dessins qui nous viennent de l'Orient et qui jouent un grand rôle dans les mystiques de la Chine, du Japon ou des Indes. Ce genre de dessins se présentent fréquemment, ont-ils observé, lorsque l'enfant est à la fin d'un stade de développement. M. Montessori rejoint ici nombre de données de la psychologie contemporaine. Lorsque l'enfant se livre à ce genre de dessins « décoratifs », pourrait-on dire, il ne faut pas l'interrompre, il exprime souvent un choc émotif et l'arrêter, c'est interrompre son élan intérieur. M. Montessori voit dans ces travaux, dans lesquels l'enfant s'exprime ou raconte une histoire, simplement l'expression de la personnalité enfantine, non encore du dessin proprement dit. Aussi, du point de vue dessin, abandonner l'enfant à lui-même n'est pas suffisant. Si le dessin doit continuer à donner une satisfaction à l'écolier, le jour où il sera capable de comparer ses productions à d'autres, il faut lui donner certains moyens, moyens dont l'enfant sent le besoin. Il faut l'aider à vaincre chacune des difficultés qu'il rencontre

successivement à chaque âge aussi bien dans l'ordre de la technique d'exécution — il faut lui apprendre à manier ses couleurs par exemple — que dans l'ordre de la technique de représentation — perspective, etc. Je n'insisterai pas ici ; les élèves de M^{lle} Rio, professeur à Fribourg, et ceux qui ont suivi ses cours de perfectionnement ou ses démonstrations reconnaîtraient des explications qui leur sont familières et auxquelles, certainement, M. Montessori n'ajouterait pas un iota et dont il ne retrancherait pas une virgule.

Le dessin géométrique sera utilisé en calcul, de plus en plus en géographie, les cartes, en effet, se précisent toujours davantage. J'ai vu une carte d'Asie dont l'auteur (12 ans) avait calculé la surface du continent par triangulation ; il avait fait de même pour la carte d'Europe : ici les sommets des triangles avaient été fournis par les capitales des divers pays.

Au fur et à mesure que les enfants avancent en âge, on leur apprend à voir les différentes formes de l'art, les formes caractéristiques du Greco par exemple : on ajoute l'impressionnisme, le surréalisme ; les enfants s'intéressent beaucoup à ces renseignements : « Moi, je veux dessiner Picasso » (à la manière de...), disait, paraît-il, un garçon de 10 ans. On leur montre de très nombreuses reproductions. Le dessin deviendra ainsi l'occasion d'enrichir « le ruban de l'histoire », histoire de l'architecture, de tous les arts, du costume, du mobilier, des moyens de transport. Les enfants parviennent d'eux-mêmes à des rapprochements intéressants. Un écolier de 9-10 ans, voyant les costumes féminins du temps de Louis XIV, s'écrie : « Je comprends maintenant pourquoi, en ce temps-là, les portes des maisons devaient être si larges et les carrosses offrir tant de place ». Notons d'ailleurs que le nombre des renseignements obtenus par l'histoire de tous les domaines de la civilisation et que l'on transporte, comme je viens de le rappeler, sur le « ruban de l'histoire » finit par imposer à celui-ci une largeur telle qu'il est plus simple de rédiger une monographie de tel ou tel règne. J'ai eu entre les mains une monographie du règne de Louis XV, rédigée par une enfant de 10 ans et que n'aurait pas reniée maint collègue à la veille de son baccalauréat.

Là où les circonstances le permettent — ce n'est pas toujours le cas, les montessoriens le savent fort bien —, les écoles développent aussi beaucoup le sens musical. Une jeune Anglaise, tout à fait charmante, qui travaille à l'Ecole Montessori de Londres, intéressa très vivement l'auditoire par ses explications. Le matériel Montessori de base pour la musique consiste en une double série de timbres, 6-7 cm. de diamètre, montés sur des pieds en bois et qui, ainsi, font penser à des champignons. On les pose sur une planchette qui représente les touches du piano, chaque timbre « logeant » sur la touche qui lui correspondrait s'il s'agissait d'un vrai clavier. A 3 ans $\frac{1}{2}$, on donne à l'enfant les timbres qui composent la gamme de do. L'enfant commence par accoupler les deux séries de timbres, cherchant dans la 2^e série le timbre qui donne le même son que celui de la première sur laquelle il a frappé avec un petit marteau. Il ordonne ensuite la gradation des sons, en même temps il apprend le nom des notes ; dès qu'il sait lire, il place sur le pied du champignon un petit disque avec le nom de la note. Il apprend à distinguer l'octave, la quinte, la tierce, do-do, do-sol, etc., mais il ne sait pas encore le nom de ces intervalles. Il doit toujours faire ses exercices en chantonnant. De la gamme de do, il passe à la gamme chromatique — la série des timbres est alors complétée — puis à la gamme mineure. Il apprend à lire les notes sur une portée (hauteur environ 20 cm.) creusée dans une plan-

chette et qui, à la place de chaque note, présente une petite cavité. Dans ces cavités se placent des disques assez épais portant le nom d'une note, exercice qui se fait toujours en chantonnant. L'enfant contrôle son savoir de la façon suivante : il a une 2^e portée, semblable à la 1^{re} ; il prend un disque, lit le nom de la note, le place dans la cavité mais, cette fois, côté aveugle en dessus. Quand il a fini son travail, il retourne chaque disque et, par comparaison avec la première portée, rectifie ses erreurs s'il y a lieu.

On lui donne alors de petits textes écrits qu'il doit chercher sur les timbres et chanter, on fait aussi l'exercice inverse dès qu'il est capable d'écrire ses notes. Il invente de petites mélodies et les écrit. A 4 ans, il sait alors le nom des intervalles (intervalle montant et intervalle descendant) ; il est capable de chanter l'intervalle demandé à partir d'une note donnée. La clef de fa est bientôt introduite.

Dès l'entrée de l'enfant à l'école, on lui fait faire des exercices de marche rythmée sur un motif que la maîtresse joue, sans cesse le même, sans marquer de fin. Il est clair que ces motifs doivent correspondre aux possibilités motrices des enfants. Par semblables exercices, l'enfant découvre la valeur des notes, apprend à les transcrire au moyen de blanches, de noires que l'on peut placer dans la portée décrite ci-dessus. Puis on passe à des cahiers (papier de musique). L'écolier y écrit ses inventions, ses transcriptions. On amène insensiblement l'enfant à découvrir la mesure, on lui apprend alors l'usage des barres de mesure, puis celui des barres supplémentaires pour qu'il puisse construire toutes les gammes. L'enfant utilise alors deux portées.

A 9-10 ans, les enfants possèdent des connaissances très solides. Dans certaines écoles, ils ont à leur disposition des instruments à leur portée et organisent de petits orchestres.

La conférencière nous fit observer que, tout au début, l'enfant n'établit pas de connexion entre la musique qu'il entend et un auteur qui l'aurait écrite. Elle avait vécu l'expérience suivante : ayant, pendant un moment, fait marcher des enfants sur un motif, toujours le même selon la règle, elle introduisit tout à coup un nouveau motif. Les enfants, étonnés, s'arrêtèrent, demandant : « Qu'est-ce que c'est ? » Elle répondit : « C'est du Chopin. » Les enfants de dire : « Du Chopin ? Qui ? Quoi ? » Elle dut alors raconter que Chopin était un « écrivain-musicien ». « Il a écrit pour nous ? » interrogèrent les enfants, avec une expression de vraie gratitude. Il fallut leur apporter un portrait de Chopin et organiser un concert pour dire merci à Chopin de son beau don — concert dont le programme naturellement était consacré au musicien polonais. Cette gratitude s'étendit bientôt à d'autres musiciens. Les enfants réclamaient à leur maîtresse des concerts dont ils composaient eux-mêmes le programme. Ils obtinrent ainsi nombre de renseignements pour le « ruban de l'histoire », mais chose plus importante, ils acquirent une attitude intérieure envers ceux qui ont donné au monde quelque chose d'eux-mêmes, quelque chose qui a affiné, élevé ce monde.

On sait que, de divers côtés, on fait un grief aux écoles Montessori de ne pas amener les enfants jusqu'au baccalauréat — du moins dans les pays de langue latine, car en Hollande, nous l'avons dit, elles conduisent leurs élèves jusqu'à l'Université, avec plein succès. Nos articles ont montré jusqu'ici le vigoureux effort qui a été tenté pour introduire la méthode au degré primaire et au degré secondaire. Actuellement, les montessoriens travaillent à appliquer la méthode aussi à l'enseignement du latin. Ils n'ont pas encore complètement établi leur

formule, mais leurs essais sont intéressants. M. Lanternier, le directeur de Limoges, a fait les tentatives les plus systématiques. Il estime que les différentes périodes sensibles observées dans l'étude de la langue maternelle, retrouvées dans l'étude des langues modernes, sont à utiliser aussi pour l'étude du latin. Il ne faudra plus le considérer alors seulement comme une langue écrite, il faudra en faire une langue parlée, une langue qu'on entend. Aussi, nous l'avons vu, à 3 ans, dans la période sensible du langage, donne-t-il un vocabulaire. Vers 5 ans, il semble qu'une éclipse se produise dans l'intérêt de l'enfant pour le latin — il est pris par autre chose. Mais, vers 6 ans $\frac{1}{2}$, cet intérêt se réveille. On donne alors à l'élève deux maquettes $1 \times 0,75$, l'une représentant le camp romain en ordre de bataille — tel que César le décrit —, et l'autre, les constructions faites par les Romains pour assiéger l'ennemi. Pourquoi ces deux maquettes ? C'est que, parmi les auteurs à travailler, selon l'usage, il faudra aborder César en premier lieu. Sur ces maquettes évoluent de petits personnages ; maquettes et personnages sont l'occasion d'un enrichissement prodigieux du vocabulaire. On remet aux écoliers de petites bandes avec des phrases courtes, élémentaires, inspirées de César. Les enfants les lisent à haute voix, ils les disent, ne les traduisent jamais. Si quelque chose leur échappe, ils doivent laisser la bande sur leur table et citer verbalement le texte à la maîtresse pour qu'elle les aide. Puis l'enfant fait des progrès ; on met à sa disposition des boîtes de classifications qui lui seront données successivement, le principe qui les série par ordre de difficulté est d'ordre psychologique et non logique, il n'apparaît peut-être pas d'emblée en pleine clarté. Ces boîtes servent à des analyses analogues à celles que les enfants font dans leur langue maternelle. Vers 7 ans 3 mois, les enfants composent de petites phrases avec des mots inscrits sur de petits cartons. (Comme ces phrases sont inspirées des bandes qu'ils ont lues, dites, décomposées, en quelque sorte calquées sur elles, ces phrases présentent, m'a affirmé M. Lanternier, un minimum d'erreurs de grammaire.) Un beau jour un éclair se produit, « tiens, les mots ça change », observe un enfant. C'est l'heure d'introduire une morphologie très simple. Mais le latin atteint un degré supérieur (comparatif, superlatif, par exemple). La composition des phrases est renforcée. A 8 ans, l'enfant est capable d'écrire en latin. On introduit les cas, mais de façon tout à fait pratique. Trois ou quatre mois plus tard, on passe à la mémorisation des déclinaisons, des verbes ; vers 9 ans $\frac{1}{2}$, on passe à la syntaxe. Parallèlement, on crée une ambiance latine au moyen de gravures, d'atlas, de petits récits à écouter et à lire. On a ainsi, par exemple, le « rouleau des guerres puniques », ou encore de petites pièces inspirées de Térence, etc. M. Lanternier déclare très simplement que tout cela n'est qu'une ébauche et demande une sérieuse mise au point, des expériences de contrôle faites dans d'autres écoles que la sienne. Pour l'instant, il croit être en mesure de dire que la période sensible du latin serait entre 8 et 9 ans, mais il est possible que par l'amélioration du matériel on la voie s'éveiller plus tôt. On se rend compte d'emblée de l'avantage que le collège pourrait tirer de cet état de fait du point de vue de la culture proprement dite, les nombreuses lectures qui pourraient se faire et la connaissance plus poussée de la littérature latine qui pourrait être acquise. Encore un épisode. Les enfants de M. Lanternier avaient été vivement intéressés par l'histoire (en latin) d'Achille ; aussi, découvrant dans le calendrier que la Saint-Achille se fête le 12 mai — tout en sachant que le saint martyr et le héros troyen n'avaient que le nom de commun — demandèrent-ils l'autorisation de fêter les deux héros par une représentation donnée en latin le jour de la fête.

Permission fut accordée, et une dizaine de gamins entre 7 et 14 ans, sous la direction d'un élève de 12-13 ans, arrivèrent à tenir la scène une demi-heure, et si ce n'était ni Plaute, ni Térence, c'était parfaitement compréhensible et vivant.

L'école Montessori de Rome prépare au latin en cultivant tous les rapprochements possibles entre le latin et la langue maternelle ; les enfants, dès 6 ans, sont à la chasse des étymologies, des préfixes, des terminaisons (*multiplicande*), des maximes, des proverbes d'usage courant. On vient aussi au latin par la liturgie, les litanies de la Sainte Vierge, l'Évangile dont on apprend des morceaux bien connus (Évangile de Noël par exemple, pour les enfants de 6-7 ans). On prépare l'étude de la métrique par la récitation de vers latins scandés, on traduit sans autre préparation des fables faciles de Phèdre. Parallèlement et indépendamment commence l'analyse de textes latins. Ne font du latin toutefois que les élèves qui le désirent.

A la Rue Flayat, on se base aussi sur les périodes sensibles du langage, entre 5 et 10 ans. On travaille beaucoup par comparaisons sensorielles de phrases latines avec des phrases anglaises et des phrases françaises, c'est-à-dire par des analyses faites avec les symboles que nous connaissons. Le genre de mots qu'une langue utilise de préférence (substantifs ou verbes), sa construction, ressortent très nettement par ce procédé.

Malheureusement, la déléguée de Hollande qui devait parler du latin avait été retenue dans son pays au dernier moment, il fallut se passer de son exposé qui nous aurait montré une méthode achevée.

Ces tentatives sont fort intéressantes : nous ne pouvons en donner tout le détail. Ici encore — peut-être trahissons-nous ainsi la méthode —, nous n'exprimons que quelques points de repère. Toute critique devra tenir compte de ce fait.

Nous nous réservons de revenir dans un dernier article sur quelques remarques que les exposés du Congrès ont éveillées dans notre esprit ¹.

(*A suivre.*)

LAURE DUPRAZ.

¹ Pour se documenter plus à fond sur le système M., on consultera utilement : MONTESSORI M., *Pédagogie scientifique*, Paris et Bruges, Desclée et de Brouwer, 1952.