LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

TECHNIQUES DE VIE

BIMESTRIEL 10 OCTOBRE 1961

SOMMAIRE

Les conférences pédagogiques d'automne 1961.

La circulaire du 19 octobre 1960

avec les opinions de :

C. FREINET — L. LEGRAND — Y. GLOAGUEN
G. AVANZINI — J.-M. DANIEL — P. LE BOHEC
L. LEFEBVRE — G.-M. HERVÉ

Les livres.

Comité de Patronage

† M. Ad. FERRIÈRE
M. R. DOTTRENS, Genève
M. CROS, Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. HART, Ministre de l'Education de la République de Cuba
M. CHAGOT, Sous-Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. BLOCH, Professeur à la Faculté des Lettres de Caen
M. MUCCHIELLI, Professeur de psychologie à la Faculté de Rennes
M. NEEL, Professeur à la Faculté des Sciences de Grenoble
M. MAUCO, Directeur du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard, à Paris
M. DELCHET, Directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon
M. NAZET, Sous-Direction de la Jeunesse et de l'Education Populaire
M. LEFEBVRE, Inspecteur primaire à Alger
M. CHEVALIER, Inspecteur primaire à Dunkerque
M. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion
M. GOAVEC, Inspecteur primaire à Rabat (Maroc)
M. JOUBREL, Délégué général de l'A. N^le^ des Educateurs de Jeunes Inadaptés
M. BARBOTEU, Inspecteur départemental de la Jeunesse et des Sports
Dr FRIEDEMANN, Directeur de l'Institut d'Hygiène mentale de Bienne (Suisse)
M. ISCHER, Directeur des Etudes pédagogiques à Neuchâtel (Suisse)
M. BARBIER, Directeur des Activités culturelles de l'Union Suisse des Coopératives (Membre de la Commission Suisse pour l'UNESCO)
M. MEYLAN, Professeur honoraire de pédagogie de l'Université de Lausanne (Suisse)
M. GUÉNIAT, Directeur de l'E.N. des Instituteurs du Jura à Porrentruy (Suisse)
M. BAUDOUIN, Directeur de l'Institut International de Psychagogie de Genève
M. ROLLER, Directeur de l'Institut des Sciences de l'Education à Genève
M. SPANOGHE, Inspecteur Principal de l'Enseignement en Belgique, Président de l'Education Populaire
M. LAPORTA, Directeur de l'Ecole Pestalozzi, à Florence (Italie)
M. VISALBERGHI, Professeur de pédagogie à l'Université de Milan (Italie)
M. MAERTZ, Attaché au Ministère de l'Education Nationale, G.-D. Luxembourg
M. KRNETA, Conseiller à l'Institut Yougoslave de Recherches Pédagogiques
M. CHABAANE, Inspecteur primaire au Secrétariat d'Etat de l'Education Nationale de Tunisie
Mme SEMENOWICZ, Membre de l'Institut National de Pédagogie Spéciale, Varsovie (Pologne)

Comité de Rédaction

Mmes Elise FREINET, Madeleine PORQUET.
MM. CHAUCHARD, C. COMBET, G. JAEGLY, J. VUILLET, C. FREINET, P. LE BOHEC, M.-E. BERTRAND, P. DELBASTY.

Le « par cœur » serait-il aujourd'hui la forme la plus authentique et la plus durable du savoir ?

Les Conférences Pédagogiques d'automne 1961 ont cette année en France une toute première importance. On discutait d'ordinaire de questions technologiques sans portée décisive sur le sort de l'orientation de notre enseignement. La tradition pédagogique française n'était-elle pas d'ailleurs fixée depuis longtemps par le laïcisme et l'humanisme de ses grands théoriciens, jalonnée par des instructions ministérielles qui ont toujours magnifié la nécessité d'une culture, seule capable de former pour demain les hommes et les citoyens d'une démocratie dont se réclament depuis toujours tous les éducateurs ?

Mais des faits nouveaux nécessitent aujourd'hui une reconsidération des principes et des données de notre enseignement. L'Ecole ne pourra pas continuer à piétiner, ou à regretter, dans un monde qui se transforme et évolue à un rythme accéléré, non plus à l'échelle des générations mais à celle d'un lustre, ou parfois d'une année.

La circulaire ministérielle française du 19 octobre 1960 notait quelques-uns de ces faits nouveaux :

— « *La surcharge des classes, qui rend plus difficile l'emploi de méthodes d'enseignement individualisé et qui réduit l'efficacité de l'action éducative du maître.* »

Mais cet élément n'est que le résultat de la carence gouvernementale. Il aurait suffi, et il suffirait encore à brève échéance, de construire en masse des locaux adéquats et de dégager les crédits nécessaires pour la formation accélérée des maîtres. Il s'agit d'une simple conséquence d'une répartition de crédits désaxée, où la guerre notamment — la mort — bénéficie largement de l'effort financier que réclament les œuvres de vie.

En tous cas, cette situation, toute passagère espérons-le, ne saurait justifier un changement profond, à longue échéance, dans la conception même de la formation scolaire et humaine.

— « *La forte proportion d'instituteurs débutants à qui il a fallu confier une classe avant d'avoir pu les doter de la formation pédagogique indispensable.* »

C'est là un état de fait strictement provisoire, qui entraîne des mesures provisoires, en attendant les solutions normales à intervenir.

Quand une route est en mauvais état on établit une déviation pour permettre la réfection. Il serait évidemment contraire aux principes mêmes d'une bonne gestion du réseau routier de considérer d'avance qu'on établira des déviations plus ou moins définitives, pour parer à l'impraticabilité des voies ordinaires.

Ajoutons que le métier d'instituteur est à peu près le seul qu'on confie

ainsi de nos jours à quelqu'un qui n'y a été nullement préparé. Pour entrer dans un atelier de couture la jeune fille doit avoir son C.A.P. On ne demande aucune formation ni aptitude à la candidate institutrice.

La carence d'instituteurs ne saurait en tous cas autoriser, ni justifier une modification dans les processus pédagogiques normaux, tels qu'ils résultent d'une longue expérience psychologique, scolaire et sociale.

— « *La difficulté que nos écoliers éprouvent à fixer leur attention sur un sujet déterminé ou même simplement à accomplir l'effort de mémoire nécessaire pour retenir les notions qui leur sont enseignées.* »

C'est là, par contre, une réalité qui tend à modifier, qui a déjà modifié, le comportement scolaire et les habitudes de la masse de nos enfants, par la détérioration accentuée des capacités d'attention et de mémoire des générations nouvelles. L'évolution du milieu dans le sens de la mécanisation, de la vitesse et du bruit, l'appel grisant de l'image par les journaux illustrés, le cinéma et la télévision, les modifications profondes dans les contextures mêmes de la famille, du village et du quartier constituent autant d'éléments de changements irréversibles dans le comportement général et scolaire des enfants.

Ces changements nécessitent une modification profonde dans les processus de vie et de travail de l'Ecole. C'est de la plus élémentaire logique ; c'est du simple bon sens qui justifie nos efforts théoriques et techniques pour une modernisation inéluctable de notre enseignement.

Or, que fait la circulaire ?

Constatant ces faiblesses de la pédagogie actuelle, elle n'essaie point d'adapter les méthodes de l'Ecole à l'enfant nouveau, fruit du bouleversement technique, familial et social contemporains. Elle demande qu'on en revienne — si tant est qu'on les eût un tant soit peu abandonnées — aux formules du passé qui ont consommé cette faillite. Il y a trop d'accidents d'autos ! Il serait bien trop coûteux d'envisager la rectification des tournants et la construction d'autoroutes. On va en revenir aux procédés qui ont fait leurs preuves il y a 50 ou 70 ans, au temps où il n'y avait pas d'autos sur les routes... Oui, voilà la solution : ressusciter charrettes et calèches se déplaçant à six à l'heure. Et le problème sera résolu.

Nous n'exagérons rien en avançant cette comparaison. La circulaire reconnaît la baisse de l'attention et l'inaptitude actuelle aux fonctions de pure mémoire. Obligeons les enfants à faire attention et à étudier par cœur et nous retrouverons l'efficience d'antan.

Jamais circulaire officielle n'avait fait montre de tant de légèreté dialectique et d'un manque si complet de logique et de bon sens.

— « *Probablement aussi,* ajoute la circulaire, *la tendance générale de notre époque à examiner toutes choses rapidement et superficiellement sans avoir le temps, ou sans éprouver le besoin de creuser ou de réfléchir.* »

Cette tendance est certaine. Son apparition nécessite elle aussi en correctif une autre forme d'école et de travail que celle du début du siècle, du temps où les enfants étaient incontestablement plus concentrés, plus réfléchis, avec une soif naturelle, non encore émoussée, de connaître et de chercher. Il nous appartiendra justement de voir si les solutions préconisées par la circulaire ne risquent pas d'aggraver le mal au lieu de l'atténuer.

***

Mais il y a, croyons-nous, à la prise de position de la circulaire, d'autres raisons, non mentionnées explicitement, et qui lui donnent une actualité dont il ne faut pas sous-estimer l'importance.

La science et les techniques se sont développées depuis quelques lustres à une vitesse accélérée. Leurs réussites spectaculaires sont comme une montée en flèche qui tend à aspirer toute la vitalité des individus. Comment n'être pas impressionné par les exploits d'un Boeing traversant l'Océan en quelques heures, par l'envoi d'un cosmonaute autour de la terre ou plus simplement par le miracle permanent et désormais familier de la télévision, alors que piétinent des recherches psychologiques, pédagogiques ou philosophiques qui apparaissent, de ce fait, comme subsidiaires ? De là à penser que la science triomphante apportera au monde non seulement le confort grisant mais les buts mêmes de nos efforts de civilisation il n'y a qu'un pas. La « civilisation mécanicienne » est d'ores et déjà une réalité.

Or « la technique, écrivait Gabriel Marcel, induit l'esprit en tentation... La raison en est qu'elle donne le pouvoir et que le propre du pouvoir est de griser l'homme et de le pousser à en abuser. Il y a effectivement un véritable vertige de la technique. » (1)

Il est à peine nécessaire de rappeler les dangers de cette formation technique non animée par la culture. « L'orientation de plus en plus poussée des groupes humains vers des fins de production industrialisée et l'utilisation de plus en plus scientifique des individus vers ces fins, qui échappent à sa volonté et même la plupart du temps à sa compréhension, tendent à faire de l'homme un rouage mécanique auquel est retirée toute possibilité de contrôle de ses actes et, en conséquence, toute responsabilité... L'homme est conquis dès l'enfance par toutes les entités mécaniques qui le dépassent considérablement en puissance et en rapidité. Il a vite fait de les considérer comme des dieux bénéfiques qu'il admire et bientôt vénère d'autant plus qu'il les comprend moins. Le mystère crée la divinité ; un mélange confus de ce qu'il admire dans sa force, de crainte pour ce qu'il ne comprend pas dans sa structure, et de reconnaissance pour ce qui le comble de bienfait, aboutit à un véritable culte pour la machine.

Cette imprégnation mécanistique de tout idéal et de la pensée même pousse l'homme à se sous-estimer et beaucoup ne sont pas loin de juger que la tortue ou le renard électroniques sont supérieurs à l'homme. » (2)

Ils lui sont supérieurs aux yeux des technocrates qui déplorent chez les individus un résidu d'activité créatrice et de pensée personnelle qui risque de fausser l'automatisme des mécaniques. Et c'est pourquoi dans le complexe machiniste triomphant on aura tendance à annihiler le plus possible les qualités humaines dont la technique n'a que faire, et à développer au maximum, à rendre automatiques les conditionnements scientifiques.

Sur cette pente, nous allons vers la robotisation intégrale des individus, dont l'Ecole risque fort de n'être que l'instrument.

La circulaire du 19 octobre 1960 s'inscrit dans ce complexe technocrate. Elle ne contient aucune allusion à une quelconque culture. Elle ne parle que de connaissances à fixer, de règles et d'exercices à imposer, d'acquisition des automatismes de base, recommandant même qu'on délaisse sans remords les disciplines formatives : histoire, géographie, sciences d'observation, auxquelles on ne devra en aucun cas accorder une place débordant les horaires strictement prévus.

C'est ce tournant pédagogique dangereux que nous tenons à dénoncer au

---

(1) Georges Ville : *Culture personnelle et formation scientifique* (revue *l'Usine nouvelle*, numéro de printemps 1961).

(2) G. Ville : op. cité.

début de cette étude parce qu'il marque une réaction absolument contraire à toute la longue tradition française de culture humaniste et formative.

Dira-t-on que cette circulaire ne concerne que le premier degré et qu'au même moment, M. Lucien Paye, alors directeur de l'Enseignement et aujourd'hui ministre, publiait, en date du 8 septembre 1960 une circulaire dite des *Travaux scientifiques expérimentaux* qui prend exactement le contre pied de la circulaire du par-cœur pour un enseignement de culture ? Ou qu'une autre circulaire du 4 juillet 1961 préconise pour les futures classes terminales un enseignement qui, sans négliger les acquisitions de base, vise à éveiller chez les enfants la curiosité intellectuelle et le désir de savoir ?

Ce qui nous inquiète, c'est justement que le *par-cœur* semble être réservé au premier degré et condamné pour les autres enseignements, ce qui est pour le moins illogique et anormal.

A moins que cette première circulaire ne soit le premier échelon d'un plan de modernisation à la mode scientiste et américaine, qui solutionnerait apparemment les problèmes pendants : avec le par-cœur et les répétitions automatiques un instituteur même non préparé pourra désormais faire classe à 50 ou 80 élèves. On perfectionnera encore la technique en important des U.S.A. les « machines à enseigner » qu'on est en train d'y expérimenter et d'y fabriquer. L'enfant appuiera sur un bouton : la question à mémoriser, les calculs à exécuter apparaissent sur l'écran lumineux. On appuie sur un autre bouton et la machine contrôle, corrige et note automatiquement. La radio et la télévision seront utilisées à cet effet.

Il ne s'agira pas plus que dans la circulaire, ni de formation ni d'éducation mais seulement de montage automatique des mécanismes de base, comme si, en fait d'éducation les acquisitions pouvaient être ainsi, arbitrairement, dissociées de l'œuvre profonde et permanente de formation et de développement des individus.

Mais le problème de l'Ecole primaire sera ainsi résolu — en attendant que les autres enseignements suivent le même sort : les éducateurs seront remplacés par des opérateurs fonctionnant pour 100 ou 200 enfants et l'Ecole à mi-temps pourra devenir une réalité.

Voilà le danger sur lequel la circulaire du par-cœur ouvre une voie dont nous devons dire ici toutes les graves incidences dans la fonction éducatrice.

*
* *

Il ne s'agit d'ailleurs point de tourner le dos aux réalisations techniques contemporaines et au progrès qui en est l'expression humaine.

Nous pensons, et nous prouvons par l'expérience concluante que l'acquisition intelligente des mécanismes est possible sans recours abêtissant au par-cœur, qu'elle est nécessaire et que connaissance et culture ne sont nullement antinomiques comme voudrait nous le laisser croire la circulaire.

Nous puiserons encore chez Georges Ville (op. cité) une présentation très rationnelle et très juste du problème.

« *La culture, chez l'individu, peut être considérée sous deux aspects :*

— soit comme l'acquis d'une certaine somme de connaissances, l'accumulation d'un certain savoir plus ou moins étendu dans divers domaines ;

— soit comme une ouverture d'esprit, un certain pouvoir latent de comprendre et d'expliquer.

Les deux conceptions sont exactes, mais elles sont inséparables. En effet si, d'une part, la seconde dépend de la première, c'est-à-dire que la culture est nécessairement à base de savoir, d'autre part le savoir seul, si étendu soit-il, n'est pas suffisant. Si poussé soit-il, nous sentons bien qu'il y manque encore autre chose pour définir l'homme cultivé, et que celui-ci doit dépasser son savoir, oublier ce qu'il a très bien appris, pour ne garder que le pouvoir d'apprendre, encore et toujours, et que c'est à ce degré seulement que se situe la culture.

Disons, pour coiffer le tout, que la culture c'est le développement harmonieux aussi complet que possible des facultés essentielles qui différencient l'homme en le classant à son rang exceptionnel et prédestiné dans le monde naturel. Elle est faite d'une double richesse chez l'individu :

— d'une part le savoir, c'est-à-dire l'accumulation dans la mémoire et dans les habitudes d'une expérience qui accroit sa puissance d'investigation et de création dans son action ;

— d'autre part l'intelligence interprétative qui peut s'appliquer à tous les niveaux du savoir. C'est une faculté différente, complémentaire, qui peut exister chez l'artisan, chez l'homme d'intuition et même chez ce que nous appelons le sauvage à connaissances scientifiques quasi nulles, mais qui peut aussi bien faire totalement défaut à l'individu hautement évolué dans la technique et porteur d'un bagage de connaissances considérables. »

Un fait est d'ailleurs à considérer: les connaissances scientifiques évoluent dans l'espace de quelques années. Il y a de grandes chances pour que les matières que l'étudiant aura ingurgitées cette année à force de répétitions fastidieuses deviennent insuffisantes ou même fausses dans deux ou trois ans, quand l'adolescent devra aborder la production. De plus en plus, remplir la mémoire c'est verser dans un tonneau des Danaïdes qui a au moins la possibilité de laisser s'écouler ce qui est inutile, qualité qu'ont parfois perdu les scientistes non cultivés.

« Il faut donc revivifier continuellement cette culture technique ou scientifique. On ne peut plus se fier à un bagage de connaissances acquis une fois pour toutes. L'éducation permanente est indispensable. » (3)

Nous redoutons que la France emboîte le pas à l'Amérique technocrate. D'aucuns voient les mêmes dangers d'une mécanisation de l'enfance dans les pratiques d'intense activité technique de l'U.R.S.S. Ce danger, les Soviétiques eux-mêmes en ont conscience si nous nous référons à une étude de N. Semonov, Prix Nobel : « La science et l'avenir humain » (revue *La pensée*, n° juillet-août 1961) :

L'objectif, l'idéal du progrès social pourrait être formulé à peu près dans les termes suivants : le maximum de bonheur pour le maximum de gens, pratiquement pour tous. La première condition en est, tout naturellement, la satisfaction complète des différents besoins, matériels et culturels, de tous les hommes.

Mais la satisfaction de ces besoins sans cesse croissants, en dépit de son importance primordiale, ne suffit pas encore à faire le bonheur des hommes, bien qu'elle soit évidemment la condition fondamentale, nécessaire, d'une acti-

---

(3) Georges Ville : op. cité.

*vité spirituelle pleinement épanouie. C'est que l'homme, de par sa nature même, n'est pas seulement un consommateur ; il est aussi un créateur de valeurs matérielles et spirituelles. Si le besoin d'une activité créatrice est l'un des plus nobles qui soient, c'est aussi un des besoins majeurs les plus profondément enracinés de l'*Homo sapiens.

L'activité créatrice — qu'elle se manifeste à travers de grandes œuvres ou de petites choses, — constitue, au fond, la seconde condition essentielle, expresse, du bonheur authentique de chaque individu. De sorte que l'une des plus nobles tâches consiste à faire participer d'immenses masses humaines à une activité multiple et diverse.

D'aucuns ne seront peut-être pas d'accord avec cette conception du bonheur. Bien des gens voient aujourd'hui le bonheur non pas dans l'exercice d'une activité de création, mais dans le fait, leur travail une fois terminé, de s'adonner aux joies paisibles, ou au contraire tumultueuses de la vie. Pour ma part, je suis fermement convaincu qu'une telle conception du bonheur procède d'une indigence spirituelle ou d'un vide de la personnalité, de l'absence de conditions sociales favorisant la manifestation et le développement des aspirations et des capacités créatrices qui existent en puissance chez tous les hommes.

En un mot, pour que chacun puisse réaliser son potentiel créateur et en tirer joie, il faut un développement et une formation déterminés de son intelligence et de ses sentiments ; il faut que ses connaissances, ses goûts esthétiques, enfin son attitude morale à l'égard de la société et de lui-même aient atteint un certain niveau. Or, pour cela, il faut aussi qu'existent dans le monde entier des conditions économiques et sociales assurant à tous *les hommes la possibilité d'un développement général et d'une activité créatrice.*

Les explications ci-dessus, qui situent la circulaire dans le complexe technique, sociologique, éducateur et culturel contemporain nous permettent de dénoncer une première erreur générale :

L'éducation française n'a pas le droit de tourner aussi radicalement le dos à notre longue tradition de culture et de nous engager dans une formation technique à outrance qui nous asservirait aux machines.

Nous demandons qu'intervienne un rectificatif officiel qui tout en disant l'importance actuelle des acquisitions et des mécanismes inciterait les éducateurs à les intégrer dans l'indispensable culture qui seule formera les hommes et les citoyens.

*
* *

Il y a dans cette circulaire une autre anomalie qui n'est pas dans la tradition française.

Sans crier gare, avec des considérants dont nous avons dit la fragilité, la circulaire édicte le 19 octobre 1960 une pratique pédagogique qui devient de ce fait officielle et dont le moins qu'on puisse dire c'est qu'elle est en désaccord avec les principes de toujours de notre éducation et avec le sentiment de tous les pédagogues. « Il est donc recommandé instamment aux maîtres des classes élémentaires de consacrer tous leurs efforts à fixer d'une manière durable, dans ces matières les connaissances prévues par les programmes. »

Cette recommandation est juste et valable. La circulaire fait fausse route

lorsqu'elle entre dans le détail des techniques et d'une façon absolument insoutenable :

« L'étude des divers sons au cours préparatoire, celle des conjugaisons, des règles d'orthographe, des tables aux cours élémentaire et moyen devront être conduites avec persévérance et elles donneront lieu à des révisions d'autant plus prolongées que la classe sera composée d'éléments plus réfractaires. »

Les rédacteurs de cette circulaire n'ont certainement jamais fait classe à la masse des enfants. Ils ont été eux-mêmes des élèves qui ont réussi grâce à une mémoire facile et fidèle et ils ont constaté leur réussite selon cette technique des enfants qui sont nantis du même avantage. Avec eux pas d'histoire. Ils n'ont souvent pas même besoin de répétition : ils enregistrent sans effort comme dans un éclair.

Mais que fera l'instituteur avec la masse de plus en plus nombreuse des élèves qui n'ont pas la bosse intellectuelle, dont la mémoire difficile a déjà pris une indigestion d'apprentissages exigés, oubliés sitôt qu'appris. Ils ont bien étudié le matin le résumé d'histoire ou de géographie et la maman leur a fait réciter la table avant de partir. Mais tout cela s'est évanoui en cours de route. L'enfant ne sait que bredouiller.

Que recommanderont les instructions dans ces cas, nous le répétons, très fréquents aujourd'hui. S'il faut faire respecter la loi il faudra punir, frapper peut-être, sans résultat d'ailleurs sinon de décourager encore l'enfant.

La circulaire ministérielle nous engage ainsi dans un cercle vicieux où les sanctions seront indispensables. On dit qu'elles dressaient autrefois les enfants et qu'un retour à l'autorité et à la force ne serait pas aujourd'hui sans effet.

On oublie, dans ce recours à l'obéissance que les temps sont changés. Un vent de démocratisation a soufflé sur les parents, et les élèves eux-mêmes en sont imprégnés. Vous n'obtiendrez plus rien par la force.

Le mal s'étend d'ailleurs. *Des instructions sur la grammaire, du C.E. au Cycle d'Observation* viennent de paraître. Fruit du long travail d'une commission présidée par M. l'I.G. Le Lay, elles visent à normaliser les dénominations et les définitions, ce qui ne serait pas un mal. Ce qui est par contre regrettable c'est que, à chaque page, on insiste sur le fait *que exemples, règles et définitions devront être appris par cœur.* Et, chose nouvelle, dans l'avant-propos, le ministre lui-même a cru devoir officialiser cette exigence.

Dorénavant, on entendra donc chantonner dans les classes comme au début du siècle :

« Quelle était mon erreur ! Devant un nom féminin commençant par une voyelle ou un *h* muet, on emploie les adjectifs possessifs *mon, ton, son* au lieu de *ma, ta, sa.* »

Ou :
« Le participe passé des verbes pronominaux de sens réfléchi ou réciproque suit la règle d'accord du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir. »

On croit rêver, surtout quand on a sous les yeux le compte rendu suivant des Conférences Pédagogiques de 1908 (Communiqué par un camarade des Vosges.)

CONFERENCE PÉDAGOGIQUE DU 7 OCTOBRE 1908

... Bon nombre de maîtres pourraient encore conter de quelle manière leur

fut donné le premier enseignement de la grammaire, et combien la routine dominait dans les méthodes et les procédés.

Certes, nous n'avons pas été gâtés sous ce rapport, disent-ils, et nous avons conservé un bien peu agréable souvenir de Chaptal et Lhomond.

L'on apprenait par cœur *des règles que l'on ne comprenait pas ; des chapitres entiers étaient entassés dans notre cerveau tout ahuri, sans que les explications préalables du maître fussent venues jeter une lumière bienfaisante dans ce fouillis inextricable de règles et d'exceptions de toutes sortes.*

Loin de nous la pensée de méconnaître le dévouement, la bonne volonté et l'intelligence de nos vieux maîtres, et de médire de ces braves pionniers de l'enseignement primaire d'autrefois ! Tous, nous leur adressons l'hommage de notre souvenir ému et reconnaissant.

M. l'Inspecteur s'associe aux Instituteurs pour rendre hommage aux maîtres d'autrefois qui, dit-il, faisaient ce qu'ils pouvaient, car ils n'avaient pas été préparés convenablement aux méthodes intuitives et rationnelles qui doivent être employées, constamment, dans l'enseignement de toutes les matières du programme.

Bien qu'on se défende aujourd'hui de ces errements (le par cœur), dit le groupe d'Esley, presque tous, encore, nous nous y laissons entraîner. Ce mode d'enseignement de la grammaire est fâcheux, car l'enseignement de la langue française doit être éducatif. Et, au lieu d'enseigner la langue française comme un dogme à retenir sans comprendre, dit avec raison le groupe de Martinvelle, il faut en faire une étude raisonnée.

M. l'Inspecteur constate que, parfois, l'on emploie encore des moyens bien peu pédagogiques dans l'enseignement de la Grammaire.

Le « PAR CŒUR » doit être condamné.

Débuter par la règle est illogique. Il faut la faire trouver par l'exemple.

On demande aujourd'hui aux instituteurs ce qu'ils pensent de tels procédés. Les réponses doivent être unanimes. Nous ne voulons pas revenir à la pédagogie de 1880 ou à celle, encore actuelle, des écoles confessionnelles. Nous ne voulons pas faire rabacher à nos élèves des formules ou des définitions qui ne sont pour eux que des mots incompréhensibles. Nous ne voulons pas devenir les instruments passifs de commerçants qui, selon les exigences du par-cœur, ont déjà mis en vente des disques pour la répétition des tables de multiplication et qui s'apprêtent à sortir des disques de répétitions grammaticales.

Une telle réaction pédagogique déconsidère la France et compromet la formation intelligente de nos enfants.

Nous demandons que soient supprimées des instructions officielles les barbares exigences du *par-cœur*.

Savoir par cœur n'est pas savoir

Ainsi donc, défiant Montaigne dont toute la pédagogie officielle vantait jusqu'à ce jour la sagesse, la circulaire ministérielle du 19 *octobre* 1960 *a osé écrire cette monstruosité :* « Il n'est pas douteux que, pour de jeunes enfants, le *par-cœur* ne soit la forme la plus authentique et la plus durable du savoir. »

Dans un récent questionnaire Techniques de Vie *nous avons demandé à un certain nombre de professeurs, d'inspecteurs et d'instituteurs ce qu'ils pensaient de la prise de position ministérielle.*

Tous reconnaissent, comme le professeur Bloch, que cette affirmation est parfaitement révoltante.

Mais qu'est-ce au juste que le par-cœur *? Est-il exact que la formule de la circulaire : « On ne parviendra à fixer d'une manière durable les connaissances qu'au prix de répétitions fréquentes et d'exercices nombreux » soit une vérité pédagogique, comme le pense le professeur Bloch qui atténue aussitôt d'ailleurs son opinion en affirmant que le par-cœur ne saurait jamais être mis en branle avant la compréhension — ce que n'envisage point la circulaire qui, à aucun moment, n'invoque les éléments de culture.*

Voici d'abord, sur ce point, l'opinion de M. Avanzini (professeur de psychopédagogie à l'E.N.I. de Lyon) :

L'usage que la pédagogie doit faire de la mémoire n'a jamais cessé de constituer un problème que la circulaire du 19 octobre 1960 a ravivé et réactualisé.

Les uns pensent que les connaissances sont fixées plus solidement par la mémorisation que par une compréhension toujours précaire ou vague : « Le par-cœur est la forme la plus authentique et la plus durable du savoir. »

Les autres craignent que la mémoire se contente d'enregistrer des données sans en garantir la compréhension : « Savoir par cœur n'est pas savoir. »

Nous voudrions montrer que ce conflit implique :

— une ambiguité sur ce qu'on entend par « savoir » ;

— une confusion sur les rapports entre la mémoire et l'intelligence.

***

Les deux formules envisagées supposent un *idéal* du savoir, une façon *bonne* de savoir. Elles diffèrent sur leur conception de cet idéal : pour les uns, c'est la solidité de la fixation des connaissances; pour les autres, c'est la clarté de la compréhension. Mais ne faudrait-il pas distinguer, plutôt qu'une bonne et une mauvaise manière de savoir, deux buts de la connaissance :

— Savoir parler ;

— Savoir utiliser.

Quand on dit : « Le par-cœur est la meilleure forme du savoir », on veut

dire que ce qui a été appris par-cœur est capable d'être récité, énoncé, redit, répété à toute sollicitation.

Qu'est-ce que savoir par-cœur la table de multiplication, les règles de grammaire, un résumé de géographie ou une formule de physique, sinon savoir les réciter, c'est-à-dire *savoir parler* ?

Quand on dit : « Savoir par-cœur n'est pas savoir », on veut dire qu'on peut être capable de réciter mais non d'utiliser les connaissances énoncées. Par exemple, on peut réciter par-cœur la table de multiplication sans savoir s'en servir, c'est-à-dire sans savoir compter, ni discerner l'opération qu'exige un problème.

On peut réciter par-cœur une règle grammaticale sans savoir l'appliquer à bon escient.

On peut réciter un résumé sans savoir appliquer les connaissances qu'il énonce pour répondre à une question posée.

On peut réciter un poème sans savoir appliquer cette connaissance du texte à la compréhension des idées qu'il exprime.

Or, que le savoir opératoire soit le seul qui compte et qui constitue une culture, cela peut difficilement être mis en doute : on peut appliquer aux notions intellectuelles la parole de Bergson : « Reconnaître un objet, c'est savoir s'en servir ».

Qu'il s'agisse d'observations de grammaire ou de tout autre connaissance, il importe moins de les conserver comme un dépôt que :

1° de développer, à l'occasion de leur acquisition, des qualités d'esprit : objectivité, exigence de rationalité, etc. ;

2° de pouvoir appliquer ces qualités à la solution de problèmes différents de ceux que présente la situation scolaire.

***

Les auteurs évoqués sont paradoxalement d'accord sur la fonction de la mémoire : fonction d'enregistrement. Ils sont d'accord sur la distinction à opérer entre mémoire et intelligence, traitées comme deux facultés autonomes. Tout se passe comme si ce qu'on livre à la mémoire était dérobé ou soustrait à l'intelligence.

D'un tel durcissement de la distinction, il résulte inévitablement que, pour les uns comme pour les autres, la mémoire se réduit « au par-cœur », défini exclusivement comme *capacité* de répétition, et parfois même traduit en terme de conditionnement.

Mais cela est extrêmement sommaire et artificiel.

a) On ne peut réduire la mémoire au par-cœur car, selon les notions à mémoriser, les modalités de la mémorisation varient : elles sont d'autant plus pénétrées d'intelligence que le contenu à retenir est lui-même plus intelligible, c'est-à-dire comporte une plus forte logique interne. Et elles sont d'autant plus proches du par-cœur que le contenu se présente comme une somme de faits qui ne sont pas enchaînés par un lien nécessaire.

Par exemple, une démonstration géométrique n'a pas à être apprise par-cœur, car ses phases successives comportent une cohésion interne, et un sujet n'a tendance à l'apprendre que lorsqu'il échoue à la comprendre. Au contraire, une liste d'éléments ne pourra être retenue qu'en étant apprise par-cœur, dans

la mesure même où ces éléments sont juxtaposés mais non liés de l'intérieur. Le « par-cœur » n'est donc qu'une modalité limitée de la mémorisation.

b) La mémorisation ne résulte pas exclusivement de répétitions ; elle est liée plus foncièrement à *l'intérêt* du sujet pour les connaissances considérées, c'est-à-dire à des facteurs de *personnalité* : nous nous souvenons de ce qui nous intéresse (1). A cet égard, loin de fortifier la mémorisation, on risque de la compromettre si l'on exclut l'intérêt, c'est-à-dire la motivation. Et cela fait comprendre que, lorsqu'on adopte la méthode du par-cœur, on ne peut la faire aboutir que par d'incessantes répétitions, car on se heurte à la résistance de l'esprit : *l'oubli* est la vengeance exercée par l'esprit contre la mémorisation contrainte.

c) Il en résulte que la mémorisation se réalise en même temps que la compréhension s'obtient et s'approfondit.

Dire qu'un enfant a peu de mémoire (ainsi qu'on le dit souvent pour expliquer des difficultés d'adaptation scolaire), revient à dire ou bien qu'il ne s'intéresse pas à sa tâche, ou bien que ses ressources intellectuelles sont faibles. Ce n'est pas sa mémoire qui faiblit, c'est sa compréhension qui plafonne.

***

Nous pouvons dégager de cela quelques conclusions :

1. Il faut dépasser des polémiques qui, pour traditionnelles qu'elles paraissent, n'en sont pas moins étrangères à la réalité pédagogique et psychologique. Un usage abusif du par-cœur reviendrait à se contenter d'apprendre aux enfants à parler et tomberait sous le coup des reproches qu'adresse Rousseau à ce qu'il appelle « L'éducation babillarde ». Au contraire, un mépris systématique de la mémorisation reviendrait à empêcher les enfants de sédimenter leurs acquisitions intellectuelles : la mémorisation libère, en effet, l'esprit, en le délivrant de toute attention à certaines connaissances dont l'usage peut être mécanisé.

2. Il faut attendre que l'enfant atteigne le seuil requis de maturité, pour lui présenter une connaissance. Si cette présentation est prématurée, il s'épuisera en vains efforts de mémoire mais, quand il atteint la maturité requise pour comprendre, la mémorisation s'opère : ce n'est pas en apprenant qu'on comprend, mais c'est en comprenant qu'on apprend, et c'est quand on a compris qu'on peut apprendre durablement.

Il relève notamment, des méthodes de pédagogie expérimentale, de discerner à quel âge s'atteignent les seuils de maturité indispensables à l'acquisition des diverses connaissances scolaires.

3. L'effort utile pour apprendre suppose une motivation : d'où le rôle des techniques pédagogiques. L'enfant éprouve de la peine à mémoriser, non pas parce qu'on aurait négligé d'exercer sa mémoire, mais quand les méthodes utilisées n'ont pas suscité chez lui d'intérêt.

G. AVANZINI.

---

(1) « Vous dites qu'on peut expliquer par quoi les chansons les plus en vogue sont souvent les plus bêtes: la raison en est double: 1° leur thème correspond à des préoccupations plus ou moins latentes et, par conséquent, à un intérêt; d'autre part, elles possèdent un rythme ou une cadence qui en facilite la fixation. (Cf. *Les théories gestaltistes de la mémoire.*)

Valeur et limites du « par cœur »

M. Louis LEGRAND, Inspecteur Primaire, fait lui aussi une démonstration qui condamne définitivement le *Par Cœur*.

« Comme toujours, en pédagogie, le problème se pose à deux niveaux :

Un niveau technique : Dans quelle mesure le « par cœur » est utile ou efficace pour faire accéder l'intelligence enfantine à la maîtrise de pouvoirs ou de connaissances jugés souhaitables. Par exemple : le « par cœur » permet-il d'acquérir une bonne orthographe ? Est-il indispensable à la maîtrise des mécanismes en calcul ? Questions dont la solution exige non seulement des constatations empiriques, mais encore la connaissance des mécanismes psychologiques par lesquels se monte et agit le « par cœur », et de ceux qui constituent ces mécanismes intellectuels.

Un niveau moral : Quelle attitude d'esprit entraîne l'usage du « par cœur » et dans quelle mesure cette attitude est compatible avec les fins que nous proposons à notre pédagogie ?

Les deux aspects, comme on va le voir, sont étroitement liés.

I. — NIVEAU TECHNIQUE

QU'EST-CE QUE LE « PAR CŒUR » ?

L'apprentissage « par cœur » est un montage de *mécanismes verbaux*. Savoir « par cœur », c'est pouvoir réciter. Le « par cœur » relève donc de l'habitude mécanique et obéit à ses lois : répétition, organisation, intérêt. Savoir un texte par cœur, par exemple, c'est avoir répété, en articulant, la lecture ou l'audition du texte, jusqu'à ce que chaque mot prononcé devienne un élément inducteur de celui qui le suit.

Cet apprentissage sera favorisé par le degré d'organisation du texte : une suite de mots incohérente est plus difficile à retenir qu'un texte grammaticalement organisé. Par là s'introduit l'importance du sens comme facteur d'apprentissage. L'organisation syntaxique de la phrase supporte un sens qui s'y exprime. C'est pourquoi un texte compris sera plus facilement retenu qu'un texte non compris. Enfin, un texte qui a intéressé sera plus facilement mémorisé.

Mais cette habitude motrice ne prend sa signification véritable que par l'attitude générale d'esprit qui y préside. Une phrase récitée « par cœur » peut avoir le même sens et la même organisation grammaticale qu'une phrase identique, énoncée au cours d'une conversation. Il y aura pourtant, entre les deux phénomènes psychiques, une différence radicale. Dans l'énonciation naturelle, la conscience du sujet fait corps avec l'expression : elle est volonté d'exprimer un sens et consciente du sens qu'elle exprime, mais elle reste inconsciente des moyens : le sujet ne s'entend pas parler. Dans le « par cœur », au contraire, le sujet qui récite reste presque toujours extérieur à ce qu'il récite, même s'il le comprend parfaitement et en donne la preuve par l'intonation. *Le désengagement est l'attitude obligatoire du récitant.* Ce n'est qu'à

la limite, en des cas scolairement très rares, que l'élève fait corps avec son texte au point de le recréer en le récitant. Il va sans dire que cette possibilité est totalement exclue s'il s'agit de la table de multiplication, de tel théorème ou de telle règle grammaticale.

VALEUR TECHNIQUE DU « PAR CŒUR »

Cette brève analyse psychologique permet de comprendre l'efficacité et les limites du « par cœur » dans l'action pédagogique.

En *récitation,* l'enseignement de la langue pourra sembler le domaine d'élection de cet automatisme verbal. Il est certain que l'apprentissage d'une langue vivante, par exemple, peut largement profiter de l'apprentissage « par cœur » : l'élève peut ainsi acquérir, non seulement du vocabulaire, ce qui est clair, mais encore des tournures syntactiques. Il est indispensable, cependant, de préciser les dangers de cette méthode.

Le premier est le psittacisme. L'apprentissage par cœur du vocabulaire, à l'occasion de textes appris et non compris, conduira l'enfant, friand de mots nouveaux, à parler pour ne rien dire. Ne préjugeons pas de l'importance morale d'une telle pratique. Constatons simplement que ces fausses acquisitions persisteront au cours de la scolarité et, contrairement à une conception fort répandue, feront écran à une véritable compréhension ultérieure. Je me souviens d'avoir trouvé quatre ou cinq élèves, dans une classe de ville de CM 2, qui ignoraient le sens du mot « charrue », bien qu'ils l'aient maintes et maintes fois lu ou employé dans des exercices. Le seul fait de connaître le mot avait, chez eux, tué toute curiosité à l'égard de la chose. Il en est de même pour la grammaire. Les élèves de nos classes de CM 1 emploient « dont » ou « parce que » à tort et à travers parce que le programme de grammaire anticipe largement sur les possibilités réelles de compréhension et d'emploi spontané de ces mots de relation.

Car, il faut y insister, l'apprentissage de textes par cœur ne peut être utile que par conversion et intériorisation des éléments mémorisés. La connaissance par cœur de beaux textes peut avoir une vertu esthétique et formatrice du langage. Mais elle ne le peut que si l'apprentissage a été poussé assez loin et avec assez de précision pour permettre une intériorisation des tournures et leur réemploi spontané. Cela suppose, tout d'abord, que le texte ait été compris dans son sens esthétique (intonation). Certes, on pourra admettre que tout ne soit pas explicitement compris dans un texte, puisque le sens peut en être vécu ou senti. C'est le propre du langage de communiquer l'information par la structure générale de la phrase et non par le détail de son expression. Encore faut-il que l'importance des îlots incompris ne rende pas finalement impossible la communication. Or, rien n'est plus propre à créer l'illusion d'une compréhension chez l'auditeur que la récitation « par cœur ». Encore faut-il également que la diction fasse sentir le sens du texte. D'autre part, l'intériorisation ne peut s'accomplir que si la syntaxe du texte correspond au niveau intellectuel du récitant.

Je crois pouvoir affirmer que ces conditions de validité ne sont que très rarement remplies à l'école primaire, les textes étant presque toujours trop compliqués et la récitation restant, la plupart du temps, un simple mécanisme verbal, mélopée scolaire apprise sans goût et récitée sans expression.

LE SAVOIR INSTRUMENTAL

Mais le « par cœur n'évoque pas seulement la récitation. L'offensive actuelle vise essentiellement un autre objet : l'apprentissage de ce qu'on appelle les

mécanismes de base, c'est-à-dire les opérations en calcul, l'orthographe d'usage et grammaticale en français. Or, sur ces deux points, l'excellence du « par cœur » est loin d'être démontrée. *Le cas de l'orthographe* est particulièrement éclairant. S'il suffisait de savoir une règle par cœur, il serait possible d'éliminer toutes les fautes d'orthographe grammaticale. Or, il est de constatation courante que les élèves entraînés peuvent savoir une règle par cœur, l'appliquer correctement dans des exercices appropriés et la méconnaître dans la rédaction. Cela est d'autant plus frappant que la rédaction est plus motivée. Les maîtres qui juxtaposent un enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale avec leçon de grammaire, règle apprise par cœur et exercices d'application d'une part et, d'autre part, l'usage du texte libre, constatent l'imperméabilité des deux domaines. Par contre, l'usage systématique de la méthode traditionnelle, avec rédaction d'imitation prolongeant l'effort de mémorisation de la grammaire et du vocabulaire, permet d'obtenir des rédactions à peu près correctes. Qu'on vienne, par contre, à faire rédiger spontanément les mêmes élèves, ils retombent dans des erreurs innombrables qu'on croyait définitivement vaincues. Ces constatations illustrent bien ce que nous disions plus haut : le « par cœur » appartient à un autre univers que l'expression véritable, un univers de langage désincarné, déphasé de son emploi véritable. L'observation des conditions psychologiques où intervient l'analyse grammaticale confirme cette première approche. Dans quelle mesure la connaissance « par cœur » d'une règle d'orthographe permet-elle l'obtention d'une graphie correcte ? Puisqu'un texte officiel récent nous y invite, choisissons, par exemple, le cas de « l'accord du verbe avec son sujet, même si ce dernier ne se trouve pas à sa place habituelle ». Commençons par le plus facile. Soit la phrase : « Les vendangeurs coupent les raisins » : l'accord du sujet et du verbe nécessiterait donc, ici, la connaissance « par cœur » des règles suivantes (nous les relevons dans un livre de grammaire usuelle CM 1 et 2, sous la rubrique : « Leçon — à apprendre par cœur ») : 1° « Le sujet d'un verbe est le mot qui désigne la personne, l'animal ou la chose qui fait l'action indiquée par ce verbe ; 2° Quand le verbe n'est pas précédé d'un des pronoms personnels, *je, tu, il, elle, ils, elles,* on trouve le sujet en posant, devant le verbe la question *qui* ? ; 3° Le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son sujet ». Ainsi, au moment d'écrire : « Les vendangeurs coupent les raisins », l'élève du CM 2 (10-11 ans) devrait : 1° écrire approximativement la phrase ; 2° S'en désengager pour observer ce qu'il vient d'écrire ; 3° Chercher et reconnaître le verbe, ce qui, en bonne logique, nécessiterait préalablement la reconnaissance d'une règle générale sous des espèces particulières : « Les verbes sont des mots qui indiquent ce que font les personnes, les animaux ou les choses » (connaissance par cœur) ; or, « coupent » indique ce que font les personnes-vendangeurs, donc « coupent » est le verbe ; 4° Chercher le sujet : « Quand le verbe n'est pas, etc., en posant devant le verbe la question *qui* ? » (par cœur) ; donc, je pose la question : *qui* coupent ? Les vendangeurs. Vendangeurs est le sujet ; 5° « Le verbe s'accorde, etc. » (par cœur). Or, vendangeurs est au pluriel, troisième personne, donc coupent est à la troisième personne du pluriel : j'écris coup*ent.* » Tout ceci est parfaitement ridicule.

Pour l'enfant, comme pour l'adulte normal, le sujet est *vécu, senti,* dans le mouvement de la phrase. Dès que je prononce : les vendangeurs, j'attends une action qui suivra. « Les vendangeurs » est senti au pluriel ; le verbe, également, le sera ; d'où, chez les petits, « coupes » avec un *s* tant que la conjugaison répétée et écrite n'aura pas privilégié le *nt* comme marque du pluriel dans les verbes. C'est ainsi que se vit et s'acquiert au C.E. l'habitude d'accorder le sujet et le verbe et cela, soit dit sans paradoxe, *malgré l'apprentissage par cœur des règles correspondantes.* Car il s'agit de tout autre chose que de « par cœur » : *sens* de la catégorie : reconnaissance du nom, du verbe ; *sens* de la relation sujet-verbe ; *sens* du nombre ; ce sont là des *attitudes intellec-*

tuelles inhérentes au mouvement même de l'expression et que la pensée, s'essayant à la réflexion, découvre intuitivement dans ce mouvement. La règle de grammaire en forme n'y est pour rien. Elle appartient à un autre univers. Bien mieux, si ce sens intuitif n'a pas été dégagé, elle se dégradera en pur procédé mécanique et formel : poser une question, reconnaître un nom à l'article qui le précède, etc., procédés qui créeront à la longue les plus grands dommages : tels les adjectifs épithètes devenus, au C.M., compléments circonstanciels de manière (question comment). Mais, dira-t-on, vous vous donnez la partie belle ! Le « par cœur » et le raisonnement abstrait ne sont-ils pas indispensables en cas d'inversion du sujet ? Certes, dans ce cas, le sens grammatical ne découle pas du sens de l'expression. Un arrêt, un passage à la réflexion, un retour en arrière sont indispensables. Mais ces activités relèvent essentiellement de l'intelligence, de la croissance mentale et non de l'exercice, encore moins du « par cœur ». On aura beau « revenir quotidiennement, pendant une période suffisamment longue, sur les règles fondamentales et les consolider par des exercices rapides d'application beaucoup plus que par des récitations orales » ; on aura beau procéder « à des révisions d'autant plus prolongées que la classe sera composée d'éléments plus réfractaires », on ne parviendra pas à faire accorder durablement un verbe avec son sujet inversé tant que l'élève n'aura pas été doté, par la nature, d'une capacité suffisante d'abstraction. Les faits sont là : un tel accord dépasse les capacités de plus de 75 % des enfants de 11 ans (*Courrier de la recherche pédagogique*, n° 11, avril 1960, p. 52).

C'est pourquoi nous ne pensons pas que la connaissance par cœur de règles abstraites ait sa place dans l'enseignement de l'orthographe avant 12-13 ans. J'admettrai, pour ma part, la nécessité d'un apprentissage par cœur des conjugaisons (en précisant d'ailleurs les verbes irréguliers nécessaires et en excluant bon nombre de temps inassimilables à cet âge : on apprend actuellement au CM1 l'imparfait du subjonctif ! et celui des féminins et des pluriels irréguliers, noms et adjectifs). Tout le reste relève d'une éducation du sens des catégories et des relations où le « par cœur » n'a aucune part. Encore conviendrait-il de préciser que ce « par cœur » admis ne devrait venir qu'en couronnement d'un apprentissage exclusivement basé sur l'usage effectif dans la communication véritable.

Qu'en est-il du calcul ?

Ici, le « par cœur » semble triompher avec les tables d'addition, de soustraction, de multiplication et de division. D'ailleurs, en calcul, l'élève passe facilement du raisonnement à l'opération mécanique et de l'opération effectuée au raisonnement. Ces deux univers se juxtaposent et se complètent : ils n'ont pas à se compénétrer : « J'ai 20 m de ficelle; j'en coupe 7 m. Combien m'en reste-t-il ? ». L'élève commence par raisonner : il imagine l'opération, du moins s'il l'a déjà effectuée réellement. Il sait que couper, c'est soustraire : il fera donc une soustraction ; il pose la soustraction. Dès ce moment, laissant sa recherche inachevée, il entre dans un nouvel univers où le « par cœur » va pouvoir fonctionner jusqu'à achèvement de l'opération. Le résultat obtenu, il revient à son raisonnement et y *ajoute* la conclusion. *Ajoute* est le mot important : il n'a pas, ici, à modifier, comme en français, une expression spontanée satisfaisante et complète en elle-même malgré son incorrection. Il a à compléter un mouvement de pensée laissé en suspens : il me reste : 20 — 7 = ?.

C'est pourquoi, cantonné dans ces limites instrumentales, le « par cœur » peut facilement jouer son rôle comme la machine à calculer, plus tard, jouera le sien.

Mais le danger du « par cœur » est précisément de se laisser malaisément

cantonner. Il est beaucoup plus difficile de faire raisonner que de faire calculer. « L'opération » chasse ainsi, peu à peu, le « problème » et, quand le problème persiste, il arrive très souvent qu'il se fasse lui-même mécaniser ; la tentation est grande, en effet, de substituer la formule au raisonnement et de lier la formule elle-même à des mots inducteurs dont le maître joue avec brio. Les « problèmes », en pédagogie classique, sont toujours des applications de la leçon : l'élève sait d'avance qu'il s'agit de calculer un périmètre, un prix de revient ou une vitesse horaire. le mot magique « carré » entraîne, lié à périmètre, « côté *fois* 4 » (sic), lié à surface « côté *fois* côté », etc. On a même décrit et recommandé une méthode dite«naïve » de résolution des problèmes où l'élève, sans réfléchir, résoud successivement les questions qu'évoquent les données successives de l'énoncé. Caricature ? Mon expérience m'oblige, hélas, à dire que ce tableau, souvent, n'est pas chargé. Et alors ! dira-t-on, où est le mal si les mécanismes de base sont acquis ?

II. — NIVEAU MORAL

En fait, nous rencontrons ici l'essentiel du problème. Il ne me semble pas inutile, au moment où l'on prétend réhabiliter le « par cœur », de retourner aux sources (1) et de remettre en mémoire les raisons qui l'ont fait, autrefois, condamner : Ferry déclarait, le 31 mai 1880, en installant le nouveau Conseil Supérieur de l'Instruction Publique : « *La réforme des méthodes vous sera présentée dans une série de propositions tendant toutes au même but, à savoir : substituer à la culture exclusive de la mémoire, le développement du jugement et de l'initiative propre à l'enfant ; aux procédés a priori, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple* ». Cette opposition n'a rien perdu de sa valeur et l'analyse psychologique n'a pu que la confirmer et l'approfondir.

Le « par cœur » présente un certain nombre de particularités qui ne peuvent que rebuter tout esprit soucieux d'intelligence, de liberté et d'authenticité. Entrer dans le par cœur, c'est entrer dans l'univers magique des mots. Répéter des phrases obscures ou totalement incomprises parce que ces phrases sont estimées et attendues par le maître qui interroge, c'est se mettre dans l'attitude du sauvage prononçant des paroles rituelles : en dehors de la lettre, point de salut. Les enfants adorent apprendre par cœur pour peu qu'on les y invite : cet univers magique plaît à ces logomanes nés. Mais de ce qu'on aime l'alcool, il ne s'en suit pas qu'il faille recommander l'ivrognerie. Les fondateurs de l'école laïque avaient, sous les yeux, l'apprentissage mécanique du latin d'église et les réponses automatiques du catéchisme. Soucieux de développer dans le peuple l'esprit critique et le sens de la liberté intellectuelle, ils ne pouvaient que condamner une pratique pédagogique si contraire à leur dessein. Je ne vois pas, quant à moi, que les temps et les exigences aient beaucoup changé. C'est pourquoi, comme par le passé, nous devons, par principe, condamner l'apprentissage par cœur et, secondairement, voir dans quelle mesure il reste indispensable. Car l'usage du par cœur entraîne infailliblement, chez l'enfant, une défiance de soi, une habitude, devant toute difficulté, de rechercher la formule qui s'y applique, une perte progressive de l'authenticité et de la mobilité intellectuelle. Psittacisme et verbalisme en français, mécanisme en

(1) Contrairement à ce qu'on a pu soutenir élégamment ici même, il ne me paraît pas inutile ni indigne de se recueillir parfois sur *un tombeau de famille*.

calcul, telles sont les conséquences inévitables d'une pédagogie pour qui le « par cœur » est la forme la plus authentique et la plus durable du savoir.

C'est pourquoi, bien loin d'en recommander l'usage et d'en célébrer les mérites, il paraîtrait souhaitable, plus que jamais, d'en bien mettre en relief toute la nocivité. Certes, le « par cœur » pourra sembler indispensable sur certains points et dans des conditions précises que l'inspection précédente a déjà pu montrer très limités. Mais il conviendrait de faire le recensement des domaines où l'apprentissage mécanique de techniques opératoires nécessiterait cette forme d'apprentissage. Il conviendrait, également, de s'assurer que les notions ainsi mémorisées sont accessibles à la compréhension préalable de l'enfant, et cela non seulement d'après l'impression subjective des maîtres, mais d'après le jugement objectif de la psychologie et de la pédagogie expérimentale. Car il reste bien entendu que les acquisitions qui pourraient être confiées au « par cœur » ne pourraient l'être valablement qu'à la condition expresse d'être seulement les concrétions finales de notions préalablement comprises et intelligemment assimilées. »

Louis LEGRAND.

Ce qu'en disent les usagers

La circulaire du 19 octobre 60 semblerait laisser croire que la mémoire est une vertu noble, au même titre que l'intelligence, et qui se cultive comme elle.

Il faudrait ici s'entendre sur le contenu, la forme et les processus d'action de la mémoire. Les scolastiques n'en considèrent guère que l'aspect verbal, la possibilité qu'ont certains individus d'enregistrer fidèlement, et souvent d'une façon durable, des mots, des formules et des idées qui leur sont soumis, même d'une façon arbitraire. Mais cette forme particulière de mémoire est excessivement rare ; elle semble l'être beaucoup plus qu'autrefois : peut-être 8 % des élèves, ceux qui réussissent d'ordinaire à l'Ecole et aux examens. Pour la masse des autres, cette mémoire verbale reste capricieuse et infidèle et l'Ecole est, avec eux, désarçonnée parce qu'elle ne peut plus compter sur ce levier qu'elle a placé au centre de toutes ses méthodes. Elle cherche en vain à corriger cette insuffisance. En dernière analyse, elle essaie de l'autorité. Nous dirons le résultat de ce recours.

L'Ecole s'obstine à ne pas considérer la réalité qui est la grande variété des formes de mémoire, dont celle des mots n'est pas forcément dans la vie la plus éminente. Il existe, chez les individus, d'autres formes de mémoire, aussi précises et aussi précieuses : la mémoire des formes observées et des couleurs, la mémoire des gestes, la mémoire des idées, qui nous vaudront les artisans habiles et ingénieux, les dessinateurs, les artistes, les cinéastes, les penseurs.

« *Les travaux les plus récents des meilleurs physiologistes*, écrit G. Messadié dans *Science et Vie* d'août 61, *aboutissent à cette conclusion : il n'y a pas de « centre de la mémoire ». Le ver de terre coupé en deux réagit, tête et queue, de la même façon qu'avant d'être coupé, lorsqu'on l'expose à la lumière. Vous croyez, lorsque vous vous mettez au volant d'une voiture, que vous la conduisez parce que vous vous souvenez de la façon d'embrayer et de tourner le volant. Ce n'est qu'à moitié vrai : la voiture aussi vous enseigne à conduire, et non seulement la voiture mais aussi la route, les panneaux de signalisation et vos pieds. Notre mémoire n'est pas dans notre tête mais dans le monde extérieur.* »

Dans quelle mesure le *Par cœur* serait-il valable, c'est-à-dire l'obligation qu'on fait à des individus de mémoriser des mots et des phrases qui ne se sont pas obligatoirement inscrits, auparavant, dans leur comportement et dans leur vie, des mots qui leur restent indifférents ? Les questions enregistrées le sont-elles avec fidélité et permanence, ou s'évanouissent-elles dès que cesse la répétition ?

Ce sont, en l'occurence, des considérations majeures qui devraient décider du sort du *par cœur* dans le complexe pédagogique contemporain.

Or, voyons ce qu'en disent les usagers.

Voici le témoignage de J.-M. Daniel (non enseignant) :

« La mémoire est un *merveilleux outil* lorsqu'elle est étroitement *liée à la compréhension* de la chose enregistrée. S'il n'y a pas compréhension, la mémoire n'est qu'un instrument à peu près *inutile*. Elle peut d'ailleurs exister chez des individus *totalement inintelligents* : j'ai connu jadis une fille *idiote* qui savait *réciter par cœur* mais ne savait faire que cela. La consécration théâtrale de ce phénomène, c'est évidemment Thomas Diafoirus (dans *le Malade imaginaire*), cet imbécile abruti par l'éducation scolastique, qui ne sait que débiter comme une machine ce qu'on lui a appris. D'ailleurs la mémoire est très développée chez certaines espèces *animales* (c'est, par exemple, le cas des « animaux savants» des cirques) et, bien entendu, chez un grand nombre de machines modernes (précisément les robots !). De ce fait, la mémoire, à l'inverse de l'intelligence, est *loin* d'être une *fonction purement humaine*.

Elle n'est et ne peut être qu'un *accessoire de l'intelligence*, accessoire merveilleux, bien sûr, mais *accessoire* tout de même...

Donc, la « culture » de la mémoire humaine n'a de *valeur* que si elle est intimement *liée à la culture de l'intelligence*. Pour bien *retenir* une chose, il faut d'abord *la comprendre*. C'est pourquoi *la répétition automatique* (autrement dit le *par-cœur*) est *incompatible* avec l'intelligence et doit être *rejetée*. C'est par l'*usage intelligent* — et par *lui seulement* — que la mémoire doit être cultivée.

Le « par-cœur » présente de graves dangers :

1° Il peut *faire croire à l'existence d'une compréhension*, alors qu'il ne s'agit que d'un « vernis » masquant une indigence sous-jacente parfois effroyable.

2° Il « *actionne* » les individus comme de simples *robots* et les met (par le canal de la presse, de la radio, de la TV, du cinéma et de la publicité) à la merci des castes possédantes. Ce n'est pas un hasard si le régime actuel préconise le *retour au « par-cœur »*, dans la fameuse circulaire ministérielle du 19 octobre 1960 : le gouvernement semble vouloir *régner sur des « robots »* et, de ce fait, il cherche à « *robotiser* » *l'enfance* au moyen de *procédés rétrogrades*.

3° Il exige, de la part de bien des enfants et adolescents, un *effort pénible* et contribue à *décourager* beaucoup *d'élèves* plutôt *intelligents*. C'est notamment le *danger des « leçons de textes »*. Au Lycée, nous étions obligés d'apprendre de longs passages de textes classiques, non seulement en français, mais encore en latin et en grec... et c'est ainsi que, dans les classes d'enseignement classique, j'ai, depuis l'âge de 14 ans, collectionné les plus basses notes en récitation !

4° Les choses apprises *par-cœur sans compréhension ne restent pas gravées* dans l'esprit, en général. Si certaines chansons demeurent gravées facilement, c'est qu'elles n'exigent pas un effort de compréhension, parce qu'elles sont « bêtes ». Il n'y a que les *bêtises* que l'on retient vraiment *mécaniquement*.

Si, à l'âge de 12 ans, j'ai retenu facilement les déclinaisons latines alors que certains de mes camarades « suaient sang et eau », ce n'est pas parce que ma mémoire était *plus apte* que celle de ces derniers au « par-cœur » (Mon dégoût pour les grandes récitations plaiderait plutôt en faveur du *contraire* !), c'est tout simplement parce que *j'avais bien compris* les fonctions grammaticales lesquelles entraînent, dans certaines langues, la variation de la terminaison des noms, adjectifs et pronoms.

Pour *apprendre*, il faut d'abord *comprendre*.

5° Une partie des choses apprises par cœur s'avère assez souvent *inutile* :

il n'est pas, en général, utile de connaître par cœur toutes les sous-préfectures puisqu'il existe, à ce sujet, d'excellentes *nomenclatures*. D'ailleurs, si, dans la vie pratique, on utilise un peu partout des *aide-mémoire*, c'est évidemment dans le but d'*alléger* le cerveau humain...

Quant aux *longues récitations* (qui fleurissent dans l'enseignement classique notamment), elles ne sont peut-être utiles que pour quelques rares adolescents qui ont la *vocation précoce du théâtre* ; pour *tous les autres*, elles constituent une *effroyable perte de temps*. Certains pédagogues disent que ces récitations sont utiles parce qu'elles permettent de faire ultérieurement des *citations littéraires*. Eh bien, c'est *faux :* pour être en mesure de faire des *citations, il* suffit de *lire avec intelligence* — et bien entendu *avec intérêt* — des textes littéraires ; *il n'est pas nécessaire de les apprendre par cœur*, bien au contraire ! Enfin, les récitations en langues mortes (en latin ou en grec) constituent tout simplement le *comble de l'absurdité*.

Je conclus :

Le « *par-cœur* » n'est *aucunement la forme la plus authentique du savoir humain* ; il est tout simplement un *mécanisme animal et machinal*.

Le « *par-cœur* » est une *illusion*, un *danger*, une *perte de temps* et un *abrutissement* de l'être humain. En conséquence, *la circulaire du* 19 *octobre* 1960 doit être combattue *sans ménagement*.

Attention, ce n'est pas parce que la *majorité* des pédagogues serait favorable au « par-cœur » qu'il y aurait lieu de faire *amende honorable*. Les *spécialistes* peuvent *se tromper de bonne foi* : le *traditionnalisme* engendre, hélas, chez beaucoup de personnes intelligentes des *illusions dangereuses*.

La *minorité consciente* doit *dénoncer les erreurs éventuelles de la majorité* même si cette majorité est proche de *l'unanimité :* Gustave Flaubert, cet éminent observateur, disait que le droit du nombre n'est pas intrinsèquement meilleur que le droit prétendu « divin » des rois. »

J.-M. DANIEL.

Réflexions

sur le « par cœur »

« Avant de discuter du « par cœur », il me semble utile de préciser ce que représente cette expression dans mon esprit. Le professeur Chateau dit : « La fixation se fait... par l'habitude, et c'est le par-cœur. » Je ne suis pas tout à fait d'accord : pour moi, le par cœur est la méthode selon laquelle on « apprend par cœur », enregistrement passif par la répétition de mots, de sons, répétition souvent auditive ou visuelle (cas de la page « photographiée »). L'habitude peut intervenir sans qu'il y ait par cœur.

Dans l'apprentissage des mécanismes opératoires, par exemple, il ne me semble pas possible de parler de « par cœur ». Il s'agit de montrer des habitudes, certes, mais par une répétition « active ». L'existence des cahiers auto-correctifs montre d'ailleurs l'importance que Freinet et ses amis attachent à cette acquisition, à ces mécanismes.

De même, en grammaire, du moins en orthographe grammaticale, les fichiers auto-correctifs (répétition active) viennent consolider les acquisitions faites au cours du texte libre. Il ne me semble pas utile, par contre, de faire apprendre par cœur une règle de grammaire et son exemple (cf. progression du 5-10-50). Peut-on parler de mécanisme, d'habitude, si l'enfant se voit dans l'obligation, à chaque instant, de se remémorer la règle adéquate, d'analyser la phrase pour finalement déduire la graphie correcte ? Il est inutile d'insister sur les fautes que l'on qualifie d'étourderies alors qu'il s'agit simplement d'un automatisme insuffisamment monté. La lecture attentive du commentaire de la progression précitée révèle d'ailleurs le souci majeur de ses auteurs de normaliser l'enseignement grammatical à cause de la multitude de « jeunes maîtres inexpérimentés ». Solution à la petite semaine qui attaque la forme du problème et pas le fond. On retrouve les mêmes causes et les mêmes effets dans la circulaire du 19 octobre 1960.

L'apprentissage du vocabulaire pose un problème en soi. Nous l'aborderons dans une deuxième partie.

Si je fais le tour des notions de base devant passer dans les habitudes, je n'en retiens que deux qui soient justiciables du par-cœur : conjugaison et tables d'opérations.

Le problème qui se pose à l'instituteur est donc : faut-il faire apprendre par cœur conjugaisons et tables d'opérations ?

Ou faut-il les faire entrer dans les habitudes par leur usage constant et répété ?

Efficience des deux méthodes ?

La première semble, a priori, plus rapide... Mais pour moi qui suis pédagogue agissant, je n'ignore pas que je vais tomber sur des têtes « rétives ». Je serai amené à sanctionner ! Il y a un cycle infernal : leçon, récitation, sanction !

Briser ce cycle est une nécessité vitale pour l'éducateur. Or comment le supprimer sans supprimer la « leçon » ?

La deuxième méthode semble plus lente. Le professeur Château se demande :

« A-t-on le droit de gaspiller son temps ainsi ? »

Y a-t-il vraiment perte de temps ? L'enfant arrive, normalement, par l'apprentissage « lent » à calculer correctement vers 10 à 11 ans. Et par l'apprentissage « rapide » ? Tout bien pesé vers le même âge ! Demandez donc aux maîtres de C.M. (classes traditionnelles) si leurs élèves calculent d'une manière sûre lorsqu'ils leur arrivent ! Dans les meilleurs des cas, ils connaissent leurs tables systématiques ; mais ils s'embrouillent souvent en cours d'opération ! Souvent, même, ils ne se rappellent que mal (en début d'année) leurs tables ! Les I.O. ne reconnaissent-elles pas que les mêmes notions doivent être apprises, oubliées puis réapprises à plusieurs reprises avant de passer dans les habitudes ?

Tout compte fait, n'est-ce pas en calculant que l'on apprend à calculer, *et cela de toutes façons ?* Pourquoi alors ne pas supprimer la répétition fastidieuse et abêtissante des tables, air et paroles ? Surtout en considérant le grave inconvénient évoqué plus haut !

Quant à la conjugaison systématique, je ne nie pas qu'elle ait une valeur de synthèse, surtout utile pour l'étude ultérieure des langues étrangères. Mais si par l'usage, les enfants ont pu se familiariser avec les temps usuels, (les seuls retenus par les I.O.) cette synthèse se fera aisément vers dix ans, sans qu'il ait été besoin d'employer le par-cœur. Et au moins, le plus-que-parfait ou le futur antérieur ne seront pas des termes dépourvus de sens, créés à l'usage des grammairiens ; l'étiquette aura gagné toute sa valeur, venant s'inscrire dans un contexte enrichi par l'expérience quotidienne.

Peut-on donc parler de perte de temps ?

*
* *

Le vocabulaire pose un problème en soi. Le professeur Château affirme : « l'homme va des signes aux signifiés, des mots aux choses ». D'où la nécessité d'apprendre le vocabulaire par cœur.

Il serait bon que le professeur Château précise sa pensée, en indiquant par exemple, la méthode qu'il préconise en matière d'acquisition du vocabulaire.

Pour moi, je n'arrive pas à trouver évident que le mot précède la chose ; je constate chaque jour, au contraire, que le concept est ressenti par l'enfant, même lorsqu'il ignore le mot. Dans ce cas privilégié, — et le texte libre multiplie ce cas à l'infini, — point n'est besoin d'avoir recours au par-cœur. Le mot s'inscrit dans la mémoire comme instrument d'expression souhaité, nécessaire.

Une réaction fréquente chez l'enfant est d'employer dans les jours suivants, et à plusieurs reprises, le mot acquis nouvellement. Cela marque sans doute l'importance du mot, mais nullement, à mon avis, son antériorité par rapport au concept.

Je voudrais, pour terminer ces quelques réflexions, verser deux expériences au dossier.

La première me concerne. Etant enfant, j'apprenais facilement par cœur. J'oubliais d'ailleurs tout aussi facilement !

Vers 11-12 ans, je me souviens avoir éprouvé les premières difficultés de « mémorisation ». Vers 13 ans, j'étais incapable d'apprendre par cœur le moindre poème — pourtant la poésie me passionnait : je me sentais même un peu poète ! — On m'avait dit qu'il s'agissait d'une paresse d'esprit : je m'appliquais à apprendre chaque jour 2 ou 3 vers ; en vain !

Depuis, cette incapacité d'apprendre par cœur m'est restée.

Par contre, la mémoire des idées s'est grandement développée en moi, même depuis l'époque où je préparais mon baccalauréat.

Cela vient corroborer ce que dit le professeur Château (*Techniques de Vie*, n° 8, p. 27, 2me §).

Deuxième expérience : X... est une excellente élève de classe traditionnelle jusqu'à 10 ans. Elle entre dans une institution privée et y suit les cours de la 6me à la 3me. Elle apprend facilement n'importe quoi... sans rien comprendre. Dans cette école, on se contente du « par cœur ». Elle passe le B.E.P.C. de justesse, puis entre au lycée. Là, elle est complètement « dépassée ». Le « par cœur » devient impossible ! Premier échec au Baccalauréat : moins du 1/4 de points. L'année suivante, double échec au Bac !

Sans doute, l'usage du par-cœur n'a-t-il pas été le seul responsable de cet échec total ; mais il a sans doute contribué considérablement à maintenir cette jeune fille dans une passivité naturelle déjà trop grande.

G.-M. Hervé (Haut-Rhin).

« Après le renvoi de Necker le mécontentement fut vif, des émeutes éclatèrent. Personne ne voulait prêter de l'argent au Trésor dont les caisses étaient vides.

« Partout on se mit à rédiger des cahiers de doléances... »

Il me faudrait retrouver un livre d'histoire CE2 ou Cours Moyen (Lyonnet) de l'époque 40-41 pour vérifier l'exactitude de mes souvenirs.

Depuis 20 années donc ce résumé d'histoire est resté gravé dans ma mémoire. Pourquoi celui-là particulièrement ? Je m'en souviens très bien et pour la raison que voici :

Comme je n'y comprenais pas grand'chose (à cette époque j'avais 9 ans) je m'étais résignée, et je m'étais dit : « Il faut que je l'apprenne par cœur ». Je l'avais appris jusqu'à répétition automatique car je craignais d'être interrogée.

Je me souviens aussi que le mot Trésor m'intriguait et j'essayais de me le représenter concrètement d'après les explications de l'institutrice, mais en vain ! et pour cause !

Donc, deux causes à cette mémorisation excessive :

— incompréhension du texte ;

— crainte d'être interrogée (crainte augmentée par l'incompréhension) ;

Cet exemple m'est venu à la lecture de la citation de M. Landucci que

vous avez faites dans TV n° 8, page 8 (questionnaire sur le par-cœur) :

« Son seul danger (à la mémoire) est de laisser croire parfois à une compréhension alors qu'il ne peut y avoir qu'enregistrement », et vous dîtes alors : « la mémoire n'est qu'un outil et qu'ainsi on impose à l'enfant une répétition mécanique dans l'espoir que cette répétition enrichisse la mémoire ».

Dans l'exemple que je vous rapporte vous parlez d'un enrichissement de la mémoire ! Ainsi naîtrait la culture ? Et l'intelligence, comment peut-elle s'exercer en pareil cas ?

Je me rappelle, toujours de ce même bon livre d'histoire, un autre résumé : celui des guerres de Louis XIV (je vois encore la carte de l'Europe d'alors au-dessus du texte). Ces guerres, avec *tous* leurs traités et les *dates* de tous les traités, il fallait les savoir par cœur, et ce n'est pas sans peine que nous les avions apprises.

Que n'encombre-t-on pas inutilement la mémoire des élèves ?

Je n'ai cité que deux résumés ; et tous les autres (98 % donc) qui ont été bien vite oubliés.

Un autre souvenir de cette même époque mérite encore je crois de vous être rapporté :

Un jour, mon frère (deux ans plus jeune que moi) arrive à la maison en brandissant un parchemin tout plié et écorné. C'est le grand-père de son camarade qui l'a trouvé. (J'ai conservé précieusement ce parchemin et je n'ai pas manqué de le montrer aux élèves.) Vite nous nous mettons tous à essayer de déchiffrer : « Le neuffiesme Jour de mars Environ midy mil six cent quarante huit... » On peut lire ! (Etonnement, curiosité.) C'est que le grand-père en question possède des terres près de l'ancienne abbaye dans le vieux village, il y a même un souterrain dans son champ. Le souterrain va de l'abbaye au manoir (distant de 2 km). Ce souterrain intrigue et tente les deux gamins. Ces faits « historiques » resteront eux aussi gravés dans ma mémoire. Mais ils y auront été inscrits d'une tout autre façon que précédemment. De plus c'est à partir de ce jour-là que j'ai cherché à connaître l'histoire de mon village natal et commencé à la comprendre, *et cela en dehors de l'école.*

Ainsi, comme vous le dites, « la mémoire enregistre de façon définitive tout ce qui lui est apporté par le complexe de vie ».

Quant aux bacheliers ils ne peuvent démentir que la mémoire a été pour eux l'outil essentiel pour réussir leur examen, car le bachot n'est hélas ! qu'un contrôle de connaissances. Et je vous rapporterai à ce sujet mes souvenirs de normalienne. En Sciences Expérimentales d'E.N. chacun sait combien le programme est chargé particulièrement en Sciences Naturelles (je ne sais maintenant si les programmes ont été allégés depuis 1951). Je me rappelle que lasses « d'emmagasiner » en série leçons sur leçons, mes camarades et moi nous déplorions cet état de fait. Pour la botanique, par exemple, nous aurions aimé sortir pour apprendre à même la nature ce qui aurait dû y être appris. Mais programme et temps ne nous en ont pas laissé le loisir. *Même les expériences* à réaliser en classe ne pouvaient être faites la plupart du temps (toujours par manque de temps). Le professeur devait donc se résigner à nous décrire les expériences que nous transcrivions rapidement sur nos cahiers de cours. Et toute l'année ce fut ainsi une *course temps-programme* (particulièrement au 3e trimestre).

A force « d'emmagasiner » ainsi une foule de notions en si peu de temps nous en arrivions fatalement à la *fatigue intellectuelle* et par suite à un *affaiblissement de la mémoire.*

Et maintenant (soit dix ans après) que nous reste-t-il en mémoire de cet encyclopédique programme ?

Pendant que j'écris ces lignes j'ai, ouvert devant moi, mes cahiers de sciences naturelles de la classe de philo. Et je suis navrée de constater que tant de notions (plus que la majeure partie au moins) ont été oubliées et depuis longtemps déjà !

Oui, je suis navrée en pensant à toute la peine que nous nous sommes donnée pour apprendre par cœur toutes ces notions et qu'il nous en reste si peu.

Et je ne peux partager l'opinion du professeur Château qui écrit : « Toute culture ne s'élève que sur des bases solides que donne la mémoire automatique: le « par-cœur ».

Le « par-cœur » la forme la plus durable du savoir ? Nous savons trop bien que non par expérience personnelle. »

Yvonne GLOAGUEN (Finistère).

Le « par cœur » pour un but précis

« Actuellement, en cette fin d'année scolaire, le par-cœur joue son rôle néfaste. Que de sourcils froncés, de têtes entre les mains, de doigts dans les oreilles. Que de psalmodies, de complaintes, d'incantations pour se concilier les dieux fantasques des examens. Il est nécessaire de sacrifier à cs dieux ; ainsi le veut notre civilisation retardataire. Qu'importe que l'on sache extraire une balle d'un cœur si l'on ne peut rien dire de la maladie bronzée (film : *Sous les toits de Paris*). Car il faut savoir parler ; savoir faire. Qu'importe ! Il faut savoir parler « au sujet de », on ne vous demande pas de savoir trancher dans le vif du sujet.

Et c'est bien pour cela que le par-cœur sévit : il faut franchir un cap, il faut viser un point précis de l'avenir, Il faut tout sacrifier pour ce but, il faut remplir cette épreuve et l'on pourra ensuite être armé chevalier, bachelier ou docteur.

Une parente me raconte que son professeur de philo avait toujours beaucoup de succès au bac. Elle faisait apprendre le cours de philo par cœur. C'était idiot, et le professeur s'en rendait parfaitement compte, mais elle voulait des succès au bac. Alors il fallait apprendre à couler sa pensée dans le moule des mots et comme c'était les mots des autres, c'était aussi la pensée des autres que l'on apprenait par cœur.

D'ailleurs plus d'un prof' de philo écrit en marge des devoirs : « Idées personnelles, donc fausses ».

Seul, Aristote a raison. Hors de lui, point de salut.

Seulement, une fois l'examen franchi, il n'y a plus que des gens qui font

roue libre et descendent la pente de la vie sans donner un coup de pédale, uniquement par l'inertie acquise.

Et, comme ces morts corses de *Fleur d'épine* que l'on fait remonter, à califourchon sur un mulet, au village natal, les gens qui suivent cette pente peuvent ainsi être morts à 20 ans sans qu'ils le sachent. Ils se sont tués à apprendre par cœur. Le par cœur les a tués. Descendre ça les repose.

Mais s'agit-il d'avoir une cervelle pleine pour le jour J, ou faut-il avoir des connaissances pour la vie ?

N'y a-t-il de vrai que la pensée d'autrui qui vient se plaquer sur nous comme le crépi de l'école qui s'est détaché un jour parce qu'il n'avait en aucun point adhéré à la pierre.

Ou bien ne vaut-il pas mieux penser que l'on peut construire une personnalité en ajoutant des aliments (les éléments de la vie) à la première petite lueur jusqu'à ce qu'elle devienne un feu dévorant.

Faut-il qu'une pensée autonome et personnelle soit dangereuse au point qu'il faille à tout prix l'étouffer par un fatras, une masse de matériaux impropres et inassimilables. Car c'est bien cela : le par-cœur introduit les idées des autres. Alors on peut essayer de se les ingurgiter et un jour vient, où, comme l'âne qui commençait à s'habituer à ne se nourrir que d'air, la pensée personnelle meurt d'avoir été étouffée et abandonnée.

Beau résultat qui, pour certains, est un résultat positif.

A côté de cette parente qui oublia tout après son bac, mais qui conserva un dégoût de l'effort intellectuel il y a celui qui prépare ses examens (et les réussit) en jouant souvent à la pelote basque.

« Il y a plus de philosophie, Horatio, dans une balle de caoutchouc... »

Et celui-ci, après le bac, commençait une vie d'étude due à une conservation d'une inextinguible soif de connaître.

Le savoir qu'apporte le par-cœur, c'est un savoir illusoire qui n'est pas intégré aux fibres de l'être. C'est un vernis extérieur qui s'écaille au moindre choc. Le vrai savoir, c'est celui qui se construit de l'intérieur, étincelle après étincelle, flamme après flamme, expérience après expérience. (J'en ai dit deux mots dans *Techniques de Vie* n° 3.)

Pour qu'il y ait accrochage, fixation, l'être doit être concerné. Il se souvient surtout de ce qui le concerne.

Et on pourrait peut-être aller jusqu'à dire que pour qu'il y ait mémorisation, il faut qu'il y ait émotion. L'émotion pouvant être intellectuelle. Il peut y avoir le plaisir de la découverte, la remarque, l'observation qui sont parfois si rapides qu'on les prend pour de l'intuition.

On ne retient bien, je crois, que ce qui étonne, ce que l'on découvre. Et comme le pense M. Legrand il faut préserver et cultiver nos facultés d'étonnement qui risqueraient fort de s'émouvoir si on n'y prenait garde.

Maintenant, même la table de multiplication ne saurait être accrochée par le par-cœur, mais par l'expérience sans cesse renouvelée et surtout profondément vécue.

Et puisque j'en suis aux maths et que cela est concerné par la circulaire puisqu'on y parle de mécanismes, il faut dire qu'il y a deux catégories d'enfants.

Il y a les matheux subtils qu'il faut traiter avec ménagement pour ne pas détruire quelque ressort délicat et ceux-là s'accommoderaient d'un apprentissage par-cœur d'une table d'addition ou de multiplication parce qu'ils y fourrent des raisonnements, des remarques ,des rapprochements, des connections, des similitudes, des séries, des parités, des décimales, etc.

Et il y a les autres qui sont comme un sac percé dans lequel on essaie de mettre quelque chose et tout fuit par le trou. Il reste bien quelques copeaux accrochés aux fibres du tissu et qui pourraient faire croire que d'autres copeaux pourraient s'accrocher et s'entasser petit à petit. Mais au moindre petit choc, tout dégringole et on se retrouve sac vide comme devant.

Seul, pour ces enfants, l'expérimentation peut boucher le trou et soudain, à force de fiches avec matériel ou sans matériel, on s'aperçoit que les notions sont acquises et définitivement. Mais ce n'est pas du par-cœur plaqué de l'extérieur mais de l'expérience intégrée à l'être, surtout quand à la base il y a le calcul vivant avec les couleurs, les odeurs, les formes, les émotions, les espoirs qu'y introduit la vie et qui sont nécessaires pour que soit riche et pleine de vie la matière de la notion à retenir.

Alors la forme la plus authentique du savoir c'est l'expérience. »

LE BOHEC (Côtes-du-Nord).

Et nous donnerons enfin la conclusion de notre ami Louis Lefebvre, Inspecteur-Professeur E.N. de Bouzarea :

« Au fond, il y a une équivoque dans la circulaire, qui demande du « par-cœur », tout en semblant y renoncer pour les sciences, l'histoire et la géographie.

Ce qui importe vraiment, c'est l'acquisition des mécanismes de base. Je sais que l'école actuelle n'y parvient plus, non à cause des méthodes modernes, mais parce que l'école traditionnelle mâche le travail des élèves (dictées préparées dans tous les détails, problèmes préparés, rédactions préparées).

L'école traditionnelle ignore qu'il faut exiger peu au début de l'année scolaire (adopter un rythme très lent), davantage ensuite, pour ralentir le rythme en mai.

Elle ignore aussi que chaque enfant a son rythme, et qu'il faut essayer de s'adapter au rythme individuel.

Ajoutons encore qu'elle s'épuise à donner des connaissances que les élèves d'école primaire ne peuvent assimiler (exemple : le complément d'attribution au C.M. 2 ou en F.E.P.). »

Aspect constructif de la question

Le thème des C.P. demande aux instituteurs ce qu'ils pensent des instructions données par la circulaire du 19 octobre 1960.

La circulaire parle de « mettre les élèves en mesure de poursuivre leurs études dans de bonnes conditions lorsqu'ils entreront dans le cycle d'observation. »

Encore faudrait-il être d'accord sur ce qu'on entend par ces bonnes conditions. Il avait été discuté de la question dans de précédentes conférences pédagogiques et il nous souvient que les secondaires ne se plaignaient nullement de ce que les élèves que nous leur passions ne savaient pas réciter par cœur les tables ou les règles de grammaire. Ils savent bien que les élèves les oublient normalement pendant les vacances. Les professeurs demandent pour les enfants des fondements solides et sûrs pour l'enseignement à venir : l'aptitude à lire intelligemment, à choisir, à réfléchir, à comprendre les problèmes posés, et surtout la curiosité, la soif de connaître et le besoin d'agir.

Le 2e degré a besoin de fondations solides, creusées profond jusqu'à la pierre et remplies de matériaux éternels. Le par-cœur gratte la terre pour y assembler hâtivement quelques briques qui font illusion mais qui ne supporteront pas le poids de la construction.

Le par-cœur tel qu'il est conseillé dans la circulaire du 19 octobre ne donne aucune des qualités qui pourraient être la base d'une culture. Il les détériorera parfois définitivement. Il aboutit à livrer au secondaire une catégorie d'enfants désormais classiques : en français, ils connaissent peut-être à la perfection les règles de grammaire, ils sont capables d'analyser une phrase sans erreur, toutes choses qui leur vaudraient le succès aux examens s'ils savaient rédiger un texte élégant et sensible et s'ils ne faisaient une faute à chaque mot. On se rend compte à l'usage qu'il s'agit là de deux mécanismes qui fonctionnent séparément et parfois contradictoirement. Grâce au par-cœur, les enfants seront peut-être aptes à monter une phrase juste, mais cette qualité ne sera pas utilisée pour l'expression des pensées qui est rédaction et écriture.

Nous avons fréquemment dans nos classes l'exemple d'enfants qui, par les répétitions automatiques, ont appris à dominer les mécanismes de la lecture, mais qui ne comprennent absolument rien à ce qu'ils lisent. Ce sont deux mécanismes qui ont fonctionné séparément sans action réciproque l'un sur l'autre.

Cet ouvrier synthétise cette dissociation qui répond, lorsqu'on lui demande ce qu'il y a dans le journal :

— Je ne sais pas... je le lis...

La compréhension viendra ensuite, si elle vient.

Il en est exactement de même en calcul : la mémorisation hâtive des nom-

bres, la pratique d'opérations dont on ne comprend pas le sens bouchent le chemin du sens mathématique. Ce sont là observations que nous croyions courantes et que la circulaire remet dangereusement en cause en laissant croire que l'essentiel n'est pas que l'enfant sache monter à bicyclette — résultat exclusif du tâtonnement expérimental — mais qu'il sache connaître par cœur le nom des pièces et les définitions des mouvements à prévoir pour parvenir au résultat.

Il est complètement exclu qu'on puisse, par cette voie de la mécanisation et du par-cœur, obtenir un résultat profond quelque peu valable. Si l'Ecole ne reprenait pas et ne poursuivait pas ses procédés d'intelligence, de compréhension et de culture, notre premier degré deviendrait cette école d'abêtissement que nous avons longtemps dénoncée dans l'enseignement confessionnel. Rien ne serait plus cultivé de ce qui peut et doit former l'homme. Nous subirions un recul de cent ans à une époque où il nous faudrait au contraire innover hardiment pour affronter un milieu qui nous dépasse et qui nous dominera si nous ne le dominons nous-mêmes.

Il est certes un argument simpliste qui consiste à dire, plus que jamais : pour réussir au C.E.P.E. et entrer en 6e il faut connaître les mécanismes de base. Cette connaissance seule importe. Pour des examens de mémoire et de par-cœur, le par-cœur s'impose à l'Ecole.

Mais, d'une part les examens peuvent changer de formule si nous sommes nombreux à le vouloir, d'autant plus que le bachotage universellement pratiqué n'en est pas moins universellement condamné pour les dangers qu'il présente pour la formation des individus, pour l'orientation et le choix. Et il en faudrait si peu parfois pour que des méthodes intelligentes permettent un succès normal aux examens.

Voici pour information ce que Georges Bertier dit du bachotage en général et des boîtes à bachot en particulier dans son livre *Hommes ou bacheliers* (Ed. du Centurion) :

Elles possèdent une science, celle du truquage. Toutes les disciplines sont truquées. Les sciences sont transformées en formules apprises par cœur. Un certain nombre de problèmes typiques, possédés ad unguem, servent à résoudre tous ceux que l'imagination des examinateurs peut enfanter. Pour le français, les langues, la philosophie, le truquage consiste à donner au candidat un certain nombre de clichés et à lui enseigner l'art de les combiner. Le premier paragraphe du cliché A précèdera le troisième paragraphe du cliché B et le second du cliché C. Pour un autre sujet, la combinaison variera. J'ai vu, en anglais des résultats surprenants. Le candidat savait par cœur un cliché sur les saisons, un autre sur les métiers, un autre sur les jeux, etc. et il arrivait à jongler fort habilement avec sa douzaine de clichés. Ce sont jeux de cirque et qui n'ont rien à faire avec l'éducation. En philosophie, les candidats possèdent quelques clichés types pour chacune des parties du programme. Il en est qui ont du flair et qui, dans les trois sujets proposés, savent choisir celui qui, de près ou de loin, ressemblera à un des clichés.

Naturellement, le livret scolaire est l'objet d'une attention toute spéciale de la part des boîtes à bachot.

Il est fait avec une réelle habileté. Chacun des candidats a, bien entendu, un certain nombre de défauts ou de manques que l'examinateur reconnaîtra au premier coup d'œil. L'art du cuisinier-maître est d'accommoder ces défauts à une sauce qui les rende présentables ou de les expliquer par un défaut congénital (myopie, manque de mémoire, etc.) ou par une maladie, un défaut

ou une souffrance qui attireront la sympathie des correcteurs et les inclineront à l'indulgence... Il se trouvera bien, pense-t-on, un naïf, un tout jeune, un bon cœur qui se laisseront attendrir par une explication bien rédigée.

Les notes chiffrées indiqueront un progrès incessant qui aboutit finalement à la moyenne. Quant aux places de composition, les meilleures seulement seront conservées et il n'est pas rare de trouver trois ou quatre premiers dans une même classe.

Tous ces procédés sont indignes d'un grand peuple comme le nôtre.

Nous nous réjouissions parfois de ne plus entendre aux abords des écoles et dans les rues des villages le ronronnement monotone des enfants psalmodiant des leçons comme une prière.

Ce beau temps va revenir. Une maison d'édition vient déjà de sortir quatre disques qui rabachent à satiété toute la table de multiplication. Nous aurons bientôt des disques psalmodiant les règles de grammaire et les exemples dont les récentes instructions exigent la répétition par cœur. Nous n'aurons alors plus rien à envier aux écoles confessionnelles qui font réciter *par cœur*, à des enfants de cinq ans :

— Le pho-no-gra-phe est u-ne-ma-chi-ne-par-lan-te.

— Dans les pa-rois-ses im-por-tan-tes on fait ap-pel à des pré-di-ca-teurs.

— Les côtes bre-ton-nes sont hé-ri-ssées d'écueils.

Nous conclurons en nous résumant :

— L'Ecole primaire doit munir ses élèves des connaissances de base indispensables.

— Ces connaissances peuvent être acquises par des moyens naturels, intelligents et culturels, comme sont acquises hors de l'Ecole toutes les connaissances qui sont l'originalité et la richesse des enfants.

— Si ces connaissances sont prématurées, si elles sont présentées aux enfants sous une forme scolastique, isolée de leur contexte vital ; si, de ce fait elles ne sont pas désirées parce que ne répondant pas à un besoin, les processus normaux ne fonctionnent pas.

On a alors recours à des procédés artificiels, mécaniques, non naturels, qui, dans les meilleures conjonctures, donnent un savoir de surface, un vernis qui fait illusion mais qui s'estompe très rapidement.

Le *par-cœur* est un de ces procédés. Il permet, dans un temps record, des acquisitions mécaniques, tout juste valables pour les examens, mais qui n'en font pas moins illusion.

— Avec une grosse proportion des élèves actuels, non intellectuels, le *par-cœur* ne fonctionne pas et les punitions elles-mêmes sont impuissantes à en assurer le succès.

Le *par-cœur* est le signe dangereux d'une tendance actuelle de réaction pédagogique qui tend à substituer à un enseignement de culture un enseignement de mémoire et de connaissances mécaniques.

— Le *par-cœur* qui a été la technique essentielle de l'Ecole depuis cent ans, a toujours été dénoncé par tous les éducateurs, par tous les psychologues et les pédagogues, par tous les démocrates. La pédagogie actuelle lui faisait encore

une place exagérée. Exiger le par-cœur pour parer aux déficiences de l'Ecole du par-cœur est une solution de gribouille qui n'est pas digne de la longue tradition humaniste française.

Pour toutes ces raisons, étant donné que nos techniques sont la preuve vivante que d'autres solutions sont possibles, nous avons invité nos camarades à demander l'abrogation de la circulaire du 19 octobre 1960 en déposant, pour le vote, la mention suivante :

MOTION

Les instituteurs réunis en C.P.,

Emus par l'obligation du par-cœur mentionnée dans la circulaire du 19 *octobre* 1960 ;

Surpris de voir cette obligation formellement édictée officiellement dans les récentes instructions sur l'enseignement de la grammaire ;

Dénoncent le caractère réactionnaire de ces mesures condamnées déjà il y a cinquante ans et dont tous les éducateurs conscients regrettent la nocivité ;

Se félicitent des circulaires qui, au second degré ou pour les classes terminales, reviennent à un enseignement de culture seul valable ;

Demandent que soit rapportée la circulaire du 19 *octobre* 1960 *et qu'on s'oriente pour le premier degré vers une formation intelligente et humaine des enfants qui seront dans les années à venir les étudiants, les adolescents et les hommes qui auront à affronter et à dominer, autrement que par le verbiage, le monde de demain.*

Aucune des données actuelles ne saurait rendre caduque et inactuelle l'opinion toujours valable de Montaigne :

« Savoir par cœur n'est pas savoir. »

C. F.

Les livres

Science et Littérature (La place de la poésie). De la revue « Œuvres et Opinions », revue mensuelle de l'Union des Ecrivains de l'U.R.S.S. (Mars 1961).

Les succès croissants de la science soviétique peuvent-ils laisser espérer que cette science apportera une réponse définitive à tous les grands problèmes qui agitent la destinée des humains, notamment à tous ceux qui sont la raison d'être de la littérature, de l'art et de la poésie ? Il en est, en URSS notamment, qui le croient. Mais les partisans de l'art et de la poésie restent pourtant nombreux et décidés.

A la suite de la publication dans le journal "Komsomolskaïa Pravda", d'une lettre de l'ingénieur Polétaiev, une grande discussion s'est instituée dans les clubs, dans les usines, dans la revue aussi. Ilya Ehrenbourg est intervenu lui-même contre le point de vue de Polétaiev.

Cette discussion est intéressante au plus haut point car elle se produit à un moment historique, quand la science semble devoir prendre dans tous les domaines la première place et apporter la solution définitive à la destinée du monde de demain.

Il ne fait pas de doute — et cette considération est très importante aussi au point de vue pédagogique — que « les succès inouïs des méthodes employées pour l'étude de la nature ont envahi nos pensées, nous ont hypnotisés irrésistiblement par leurs victoires, comme un gigantesque aimant historique. »

« Mais dans ce monde de l'avenir, n'y aurait-il pas de place pour la poésie ? Et sinon, pourquoi tant de spécialistes des humanités et aussi tant de grands savants physiciens et techniciens portent-ils tant d'intérêt au sort de la poésie ? On doit retenir que si l'ingénieur Polétaiev reste ironique à l'égard de la poésie et des poètes, Albert Einstein, quant à lui, accordait à la poésie une importance primordiale. Moszkowski, cet « Eckermann d'Einstein », écrivait : « Je dois avouer que j'ai été stupéfait d'apprendre que son bonheur suprême, ce grand savant ne le puisait pas dans la science. »

A diverses reprises, nous avons parlé d'une mutation dans la pensée et le comportement des individus et nombreux ont été ceux de nos interlocuteurs qui ont fait de grandes réserves.

« La révolution scientifique moderne engendre un autre type de pensée, un autre type de perception du monde. » J'ai parlé à diverses reprises des illustrés et des comics qui entraînent les enfants à penser par images. « L'opérateur qui formule la tâche de la machine ne possède pas seulement des connaissances spéciales. Parlant par images, la machine lui apprend à penser autrement, plus sévèrement, à ne pas souffrir des explications arbitraires, des décisions sans fondements. »

« Nous nous trouvons en présence d'une psychologie nouvelle en formation chez des millions de Soviétiques, et qui naît dans les conditions d'une lutte pour le titre de travailleur d'avant-garde, de travailleur communiste. » Cette nouvelle psychologie, elle est en train de naître aussi, plus anarchique, dans nos vieux pays capitalistes où la machine et la science prennent de plus en plus d'importance.

Ne nous y trompons d'ailleurs pas — et nous revenons à notre thème habituel de discussion — à travers cette discussion entre scientifiques et technocrates d'une part, écrivains, artistes et poètes d'autre part, c'est le grand problème de la culture qui se pose toujours. Suffit-il à l'homme de connaître toujours plus de choses, d'inventer de nouvelles machines ou même d'aller dans la lune pour être un homme véritable et heureux ? Où y a-t-il d'autres conditions à cette formation et à ce bonheur ?

La discussion menée en URSS a abordé d'une façon magistrale et parfois inattendue cette question.

« Oui, les machines, les installations cybernétiques et la science elle-même sont non seulement une création du cerveau humain, mais à leur tour ont une influence sur lui, comme la musique, également création de l'homme, influence l'homme à son tour.

Il est ridicule de dire que la science peut devenir une rivale de l'art. Je me suis dressé contre l'extrémisme des technocra-

tes (c'est Ehrenbourg qui parle) non seulement parce que j'ai consacré ma vie à la littérature, mais surtout parce que s'éloigner des humanités, c'est en même temps s'éloigner du monde, des idées, de la politique, de tout ce qui cimente la société socialiste et lui donne une âme. Le communisme, c'est le monde du beau et pas seulement le monde de la civilisation presse-bouton. Mais nous commettrions une faute encore plus impardonnable si nous ne comprenions pas l'importance universelle de la révolution scientifique qui s'accomplit dans le monde.

« Nous, les « humanitaires », nous voulons respirer — si on peut dire — dans le royaume des découvertes scientifiques un oxygène vivifiant qui éveillerait des idées nouvelles, provoquerait des nouveaux états d'âme. Les ingénieurs, les techniciens, les savants naturalistes en attendent autant de la littérature. »

Et ce sera notre conclusion : Nous ne devons pas négliger cet élément nouveau, si enthousiasmant par ses réalisations et ses perspectives, du monde contemporain, de la science et de la technique. Mais ce n'est pas par le biais mineur du par cœur que nous devons en aborder l'étude, mais par ce qui fait le propre des sciences, l'expérimentation et l'invention. Nous nous trouvons alors de plain-pied dans nos techniques de libre expression dans tous les domaines, de tâtonnement expérimental, d'observation et de création dans les sciences, la poésie, le dessin et la peinture, le modelage et la céramique, dans l'histoire, la géographie.

Oui, une synthèse humaniste est possible aujourd'hui. Il suffit de ne pas se contenter, au cours de l'apprentissage, des gestes mécaniques, gratuits, scolastiques, qui dessèchent l'objet même de nos efforts, mais de partir avec tout le dynamisme de notre être, vers la vie multiple et riche qui donne sa raison d'être à nos efforts.

Nous sommes particulièrement heureux de puiser dans une revue littéraire soviétique les éléments mêmes de notre défense pour un enseignement qui soit culture et d'une éducation qui soit formation en l'enfant de l'homme de demain.

C. F.

Connaissez-vous

L'ART ENFANTIN

Abonnement d'un an : **10** N.F.

CANNES (A.-M.)