

## 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 ambiguïté 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.*)