

Le "par cœur"

par J. CHATEAU

Que n'a-t-on dit, depuis Montaigne, sur les excès de la mémoire, sur les têtes « bien pleines », sur le bourrage ! D'où l'on est souvent venu, par une de ces généralisations simplistes qui sont si fréquentes et si dangereuses dans le domaine pédagogique, à penser que mémoire et intelligence étaient comme deux pôles et que se diriger vers l'un, c'était fuir l'autre. Que de dissertations sur ce thème-là !

Mais les faits démentent toujours des théories excessives. Et l'on assiste depuis peu à un curieux retour de la mémoire : assez mal tolérée dans les lieux qui étaient naturellement les siens, elle se réfugie dans des lieux où elle est une intruse : on la voit triompher au « Quitte ou double » et à toutes les épreuves analogues que dispensent nos spécialistes de la radio ; et l'on parle alors de culture générale ! N'insistons point ; constatons cependant que bien souvent ce sont encore des enseignants ou étudiants qui brillent à de tels concours où ils répondent aux questions les plus farfelues, bien en dehors du programme de leur classe : il y a là un fait curieux et bien instructif.

En d'autres pays, qui, au nom d'une prétendue psychologie scientifique, ont répudié toute culture générale comme un mirage des éducateurs, on assiste à une singulière valorisation de « l'information générale » : l'élève apprend à propos de chaque problème, de chaque sujet, ce qu'il faut en savoir. Comment, lorsque l'on a répudié la culture générale, pourrait-on concevoir la formation intellectuelle autrement que sous cette apparence parcellaire ? Aussi n'est-il point étonnant que les épreuves dont nous parlions plus haut nous soient venues de ces pays réformateurs.

Il est curieux de noter ainsi que la mémoire est surtout vénérée aujourd'hui là-même où l'on vante le plus l'éducation nouvelle et les méthodes actives : curieux retournement auquel ne pensaient sans doute guère Claparède ou Dewey ! Plus l'on a dénoncé le bourrage d'une prétendue école traditionnelle, plus l'on a voulu faire place à l'activité de l'élève, et plus, en fin de compte, on en est venu à des simples exercices de mémoire ! Sans doute l'histoire de la pédagogie nous montre-t-elle que de telles contradictions sont fréquentes : les théoriciens, bien souvent, ne voient point toutes les conséquences de leurs doctrines ; c'est le temps et l'expérience qui sont les juges, les seuls juges. Notre raisonnement, trop souvent imparfait en ces matières, en vient trop aisément à bannir la raison.

Tentons cependant de comprendre, à partir de ces faits ; ce sera plus facile que de prévoir les conséquences lointaines et douteuses d'une théorie.

Ce que l'on a tant critiqué, c'était le bourrage, c'était l'élève qui apprenait sans comprendre à résoudre des problèmes de robinets ou de coureurs, qui récitait à contresens un texte français ou latin, qui ânonnait un résumé pour lui aussi obscur que le Am stram gram de ses comptines. Tout cela était vrai, tout cela était bon. Mais de là à condamner le « par cœur », il y a loin.

Sans doute pouvait-on dire que le conditionnement du « par cœur » était opposé à toute activité véritable: et il est bien vrai qu'il y a dans le « par cœur » une passivité indiscutable. Mais, à le condamner totalement, ne risquait-on pas cependant de ruiner cette activité véritable, si le « par cœur » en était le nécessaire fondement? L'activité véritable se développe peut-être sur une base de passivité, si bien que, à vouloir en faire le seul principe de l'enseignement, on en viendrait à ruiner et cette activité et tout enseignement pour tomber dans une spontanéité anarchique.

C'est pourquoi deux courants opposés, également attachés aux méthodes actives, en viennent aisément aux mêmes échecs, lorsqu'ils repoussent le « par cœur ». Ou bien l'on prône les méthodes actives en niant la culture générale, et, en ce cas, comme nous le voyions plus haut, on ne peut plus fuir un nihilisme pédagogique que par le recours à l'information générale; et cette information générale, on peut bien chercher à l'acquérir par des techniques actives, comme chez un Dewey. En fin de compte, on retombe sur un enseignement spécialisé et parcellaire, sur une formation de robot. Ou bien on veut défendre au contraire, l'activité de la culture générale contre la passivité du « par cœur », et l'on constate que, si le « par cœur » disparaît avec le bourrage, la culture générale disparaît aussi, ce qui, pour être contraire aux prévisions dites scientifiques, n'en est pas moins déplorable pour la formation de l'élève.

Laissons de côté le premier courant, dont le fondement psychologique et pédagogique est vraiment bien trop mince, et tentons de chercher d'où viennent les déboires du second.

On est trop souvent parti d'une conception trop simpliste de la mémoire identifiée avec le pur « par cœur ». Et il est bien sûr en effet que en lui-même le « par cœur » n'est encore que la mémorisation élémentaire et automatique; il reste au niveau d'une pensée passive, et même bien souvent au-dessous de la pensée représentative: ce n'est guère qu'une suite de réflexes conditionnés. Que de telles séquences de réflexes conditionnés soient utiles dans nos conduites motrices, cela est certain: la coutume dispense bien souvent de calculer et de réfléchir, et par là elle est un facteur d'économie indispensable; elle donne plus de rapidité, plus de précision, plus de sûreté à des gestes autrefois lents et hésitants; elle débarrasse la pensée réflexive des tâches ouvrières: les manies sont souvent le revers de pensées géniales. Mais, lorsqu'on envisage la pensée vivante en elle-même, cette pensée que permet la culture générale, n'y a-t-il pas un grave danger à introduire un conditionnement au niveau de cette pensée vivante? N'est-ce pas remplacer la réflexion par le préjugé? Mais est-il utile de rappeler tous ceux qui, depuis Montaigne, ont exercé leur verve contre le « par cœur » dans la pensée scolaire?

Rousseau était plus sage, lorsqu'il soulignait combien la mémoire a besoin de « prises » — comme la liberté, et pour la même raison. Car le jeune enfant qui n'utilise que de la mémoire automatique n'a pas de « véritable mémoire » (*Emile*, éd. Garnier, 103) — Descartes l'avait déjà dit. Comme la réflexion, la mémoire suppose un acquis préalable. On ne pense jamais qu'à partir de données acquises antérieurement, et l'on ne mémorise vraiment aussi qu'à partir d'acquisitions antérieures. Pensée et mémoire réclament d'abord ce « magasin d'idées » que Jean-Jacques a acquis aux Charmettes. D'où ce conseil formulé au moment même où il vante l'éducation par les choses: « faites que toutes leurs expériences se lient l'une à l'autre par quelque sorte de déduction, afin qu'à l'aide de cette chaîne ils puissent les placer par ordre dans leur esprit, et se les rappeler au besoin; car il est bien difficile que des faits et même des raisonnements isolés tiennent longtemps dans la mémoire, quand on manque de prise pour les y ramener » (*ibid.*, 200). Lorsque, plus près de nous, les psychologues ont étudié les cadres sociaux de la mémoire (Halb-

wachs), c'est justement cette systématization des souvenirs qu'ils ont mis en lumière contre une théorie trop simpliste d'une spontanéité du souvenir.

Que la mémoire reste bien courte sans ces cadres sociaux que sont par exemple, le calendrier, les cartes, les repères historiques, cela est assez clair. Et l'on peut, avec Berthelot, considérer que l'invention du calendrier en Sumer ou en Egypte, est l'un des plus grands tournants de l'histoire de l'espèce. Mais il faut aller plus loin, et il ne suffit point de faire apprendre par cœur à nos bambins la liste des mois de l'année et des jours de la semaine. C'est nécessaire, mais, si le souvenir est reconstruit, il ne suffit pas de posséder ces points d'appui, il faut aussi — comme en toute activité humaine — un instrument qui use de ce point d'appui. On parle alors de l'intelligence, ou même de la culture, et l'on vante sa fluidité, sa souplesse, mais là encore il faut des cadres.

On parlait jadis des « catégories de l'entendement » ; en réalité, sous ces cadres majeurs que sont les catégories, il reste bien d'autres cadres, également acquis. N'insistons pas sur la suite des nombres, ou sur les nom des choses, qu'il faut bien apprendre, vaille que vaille : ce sont là comme des procédés mnémotechniques, ce qui apparaît vite, pour peu qu'on y réfléchisse, au sujet des noms de nombres : sans ces noms, nous ne pourrions faire le moindre calcul : l'art du mathématicien a été de transformer en une succession de sons la succession des constructions qui donnaient naissance soit à des structures géométriques (triangle, carré, etc.), soit à des assemblages d'unités : comment, se demandait Condillac, penserais-je le nombre 1000, si je ne savais que le signe 1000 suit le signe 999, et ainsi de suite ? Il nous faut donc apprendre par cœur les dix premiers nombres, et même le onze, le douze, etc.

Mais généralisons en suivant encore Condillac. Comment penserais-je sans les mots qui, eux aussi, sont des signes indispensables à la mémoire ? Comment penserais-je toutes les qualités de l'or, si je ne pouvais les rattacher à ce point d'appui qu'est le mot : or ? On ne se souvient bien des choses que si on les a étiquetées à l'aide de mots. Lorsque l'on vient d'apprendre le nom d'une plante, on est bien souvent étonné de la rencontrer aussi fréquemment : c'est qu'auparavant non seulement nous ne la reconnaissons point mais même que, faute de la reconnaître, nous ne l'apercevions guère. Or ces considérations simples et classiques commandent un apprentissage du vocabulaire. Richesse de mots, c'est déjà richesse virtuelle d'idées, comme le notait Pestalozzi. Et sans doute convient-il que le signe vocal trouve ensuite une signification, sinon l'on tombe dans un verbalisme stérile. Mais la signification ne pourra prendre corps avant le signe, si bien que, la plupart du temps, le signe doit venir le premier. J'avoue ne point trop comprendre ce désespoir de maîtres qui constatent avec effroi que des enfants de sixième usent de mots comme gouvernement ou jalousie sans en avoir une compréhension nette : voudriez-vous donc que les mots viennent après les idées ? N'est-ce pas justement votre tâche d'éclaircir le sens des mots ? Bien au contraire, le mot, c'est le portemanteau sur lequel s'accroche l'idée : une idée n'est généralement point donnée comme un être définitif, cela n'est vrai qu'en mathématiques. Une idée, c'est un être qui a besoin de se roder, comme une automobile : elle est d'abord confuse et comme hirsute ; il faut l'éclairer, la peigner, lui donner une apparence. La définition, d'ordinaire, ne peut venir qu'après usage, elle codifie l'usage et le précise. Vouloir commencer par la définition et vouloir que la définition suffise, c'est oublier que presque toujours notre esprit travaille dans le flou, dans l'incertain, et que justement les mots sont des moyens afin de fixer cet incertain, de limiter ce flou. Et que l'on ne dise point que l'on pourrait dispenser nos élèves de ce caractère flou de nos pensées ; ce serait vouloir les réduire à un pur esprit de géométrie qui ne trouverait guère à s'appliquer dans le monde réel ; ce serait effacer l'intuition, le sentiment, et transformer la pensée en machine à calculer.

Le vocabulaire aussi doit donc s'apprendre par cœur d'abord; ce sera là le schéma sur lequel travailler ensuite afin de lui donner du corps et du cœur. L'homme, c'est là son originalité, et dès la petite enfance, va surtout des signes aux signifiés, des mots aux choses; l'animal, parce qu'il s'en tient aux choses, n'a jamais d'elles que des indices, et point de pensées. L'art ici est d'empêcher que les mots ne retombent au statut de la chose, de faire qu'ils restent signes, mais cela ne se peut sans courir d'abord le risque du verbalisme. Vouloir éviter ce risque, ce serait la même faute que vouloir éviter ou écarter la crise adolescente: à ne pas vouloir risquer, on court le risque de ne rien créer.

Ces considérations nous ramènent encore par deux autres voies au « par cœur ». La première est que les points d'appui de la pensée ne sont point seulement des signes se rapportant à des structures, comme sont les noms: les noms des nombres ne suffisent point sans la loi de construction des nombres, elle-même signifiée par des mots: le système décimal doit, lui aussi, être su par cœur, comme le vingt ou le vingt et un auquel il donne un sens. Et de même les règles de la grammaire, la table de multiplication, les conjugaisons, etc. Le « par cœur », qui valait pour les noms des choses, s'avère, encore indispensable pour les opérations qui portent sur ces noms.

N'insistons pas: il nous suffit de montrer que toute mémoire et toute culture ne s'élèvent que sur des bases solides que donne la mémoire automatique, le « par cœur ». Comme il faut dresser d'abord si l'on veut éduquer ensuite, il faut faire d'abord apprendre si l'on veut plus tard parvenir à cultiver. Les mécanismes de base sont plus impératifs, plus amples et plus indispensables que ne le croient certains disciples de Montaigne.

La seconde voie dépend du fait que le mot n'est point seulement un algorithme mathématique, mais aussi un appui pour les pensées confuses et pour les sentiments. Sans mots, on ne peut pas plus cultiver le cœur que l'esprit. Sans doute l'essentiel de l'éducation paraît-il être non dans de vains sermons moraux, mais dans des conduites habituelles, dans une acquisition de la maîtrise de soi. Cependant le cœur dépasse la volonté, on peut allier la plus grande maîtrise de soi avec la plus grande sécheresse du cœur. Et même les conduites altruistes, si elles sont indispensables, ne peuvent suffire à former le cœur. Les sentiments humains ne sont pas plus naturels que les raisonnements humains: ce sont, eux aussi, des acquisitions de l'espèce qui auraient été impossibles sans la pensée symbolique, et les arts qui en dérivent. Le « moral de l'amour », c'est dans les mots qu'il le faut d'abord chercher, avant de le faire descendre dans les conduites, sinon on n'aura jamais que des impulsions aveugles et non de véritables sentiments humains. Et là encore, nous retrouvons la nécessité de ces points d'appui du sentiment que sont les assemblages de signes, contes ou poésies, qui créent en nous tel ou tel mouvement de l'âme. On néglige trop le rôle de ces contes de grand-mère sans cesse ressassés, et dans les mêmes termes; ou de ces poésies que nous avons apprises à l'école primaire et dont le souvenir scande notre vie sentimentale; ou de tant de chansons naïves, comme celle qui, vers la fin de sa vie, faisait encore pleurer Jean-Jacques bien qu'il en eut oublié une bonne part. Là aussi, il est bon de s'assurer dans du « par cœur » des armes contre la sécheresse de cœur et des éléments pour construire nos futures amours. Si la poésie ne joue plus grand rôle dans la vie quotidienne des adultes — sauf peut-être sous la forme des chansons — elle est un des moyens les plus actifs d'une éducation du cœur. Apprenons et faisons apprendre par cœur contes et poésies, nous serons assurés de faire de la bonne pédagogie.

J. CHATEAU.