

MÉMOIRE

Henri Marion

*Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.
Tome 2 de la première partie, pages 1892 à 1895.*

Tout le monde aujourd'hui va disant qu'un des vices principaux de l'ancienne pédagogie était de ne s'adresser qu'à la mémoire et de laisser le jugement en souffrance, que la supériorité de la pédagogie nouvelle consiste essentiellement à faire passer la culture de l'esprit avant le savoir mnémotique. Cela est vrai, d'une manière générale ; mais cette vérité ne laisse pas de prêter à quelque malentendu. Ceux qui la répètent semblent parfois l'entendre d'une façon peu équitable pour le passé et qui ne serait pas sans inconvénients dans la pratique. Sans contredit, le but de l'éducation intellectuelle est de donner aux esprits justesse, souplesse et vigueur, et non de les encombrer de connaissances indigestes. Depuis Montaigne c'est là un lieu commun. Ne nous lassons pas de le reproduire, parce qu'il est d'une importance capitale, mais n'en parlons pas comme si nous avions trouvé d'hier une vérité jusque là méconnue. Le difficile n'est pas de penser et de parler correctement à cet égard, c'est de faire juste ce qu'il faut, de garder la mesure dans l'application. Pas plus au siècle dernier que de nos jours, et peut-être pas plus avant Montaigne qu'après lui, on n'eût trouvé des pédagogues pour soutenir en théorie qu'il fût plus nécessaire de remplir la mémoire que de former le jugement : c'est en fait, et sans y penser, qu'on faisait fausse route; l'erreur dans laquelle on donnait n'était pas tant une erreur d'opinion, que de conduite. De même, notre prétention actuelle de faire avant tout de bons esprits est la plus juste et la plus respectable du monde ; mais ne croyons pas que pour y réussir il suffise d'en proclamer l'intention. La recherche des voies et moyens est un des objets essentiels de la pédagogie philosophique.

Pour qui sait les rapports de la mémoire et du jugement, ce serait une singulière erreur de voir là deux facultés en antagonisme nécessaire, dont l'une a tout intérêt à ce qu'on ne fasse rien pour l'autre. Loin que la culture de la mémoire soit forcément en opposition avec celle de l'esprit, elle est, au contraire, une condition indispensable pour que l'esprit ait toute sa sûreté et toute son étendue. Or, s'il en est ainsi, meubler et fortifier la mémoire reste et sera toujours une partie notable de l'œuvre de l'éducation: ce qu'il faut chercher, ce sont les moyens d'accorder à cette faculté tout le soin qu'elle mérite, sans la laisser empiéter sur les facultés maîtresses et l'intelligence proprement dite.

Il est certes facile, et il n'est pas inutile peut-être, de nous rendre compte tout d'abord des raisons qui font de la mémoire une faculté si décriée. En fait, les enfants qui aiment à apprendre par cœur, et qui excellent aux exercices de pure mémoire, ne sont pas toujours les plus intelligents : aussi les prix de récitation, dans l'enseignement secondaire, sont-ils tenus en assez médiocre estime, dédaignés souvent des élèves qui se disputent les autres. J'ai même vu *l'histoire* pâtir de ce discrédit de la mémoire, quand on l'enseignait de façon à laisser croire qu'elle ne met en jeu que cette faculté. Il est certain qu'on peut apprendre vite et retenir exactement sans bien comprendre, qu'on peut savoir beaucoup sans penser juste, que le temps qu'on met à graver dans son esprit des mots, des dates ou des formules, quand on fait consister en cela même tout l'objet de l'étude, risque fort d'être perdu pour le vrai travail et le vrai progrès de la pensée. N'arrive-t-il pas aussi chez les adultes, et même chez les plus cultivés, que la trop grande richesse des souvenirs embarrasse, alourdisse l'esprit, au grand préjudice des qualités mentales par excellence, la clarté et la justesse, la vivacité et la précision? L'érudition ne donne pas nécessairement l'esprit de finesse, encore moins l'originalité, la puissance d'invention ou de création; elle peut même les mettre en danger. Sana parler de ceux qui vont jusqu'à se rendre insupportables par le souci constant d'étaler leur savoir et de briller avec l'esprit des autres, il en est beaucoup qui, pour savoir trop bien tout ce qu'on a dit ou écrit sur toutes choses, deviennent comme incapables de penser par eux-mêmes sur aucune. Ils ont en tout des jugements tout faits, prononcent sans hésiter sur ce qu'ils connaissent le moins, se contredisent au besoin sans s'en apercevoir, ne songent ni à faire un choix dans ce qu'ils ont lu ou appris, ni à mettre d'accord entre elles cent opinions diverses et incompatibles, qu'ils prennent de tous côtés, et placent à tort et à travers.

On peut étendre à l'infini, pousser au noir à plaisir ce tableau des misères d'un esprit sans vigueur ni personnalité, qui n'a que de la mémoire: mais qu'on se demande ce que serait le même esprit si la mémoire aussi lui manquait ! La mémoire ne fait pas que les sots ne soient sots, que les étourdis, les vaniteux, les esprits faux ne restent tels ; j'avoue même qu'une trop heureuse mémoire, ou trop pleine, peut induire tous ceux-là en tentation de faire paraître, avec leur savoir, la pauvreté de leur jugement. Mais elle ne l'augmente pas ; au contraire. S'il est quelques moyens de donner de la justesse et de l'étendue à un esprit qui en manque, un de ces moyens, à coup sûr, est d'enrichir et d'exercer la

mémoire : c'est là, nul psychologue n'en peut douter, une condition, sine qua non de toute culture intellectuelle, une manière de faire valoir à un esprit, bien ou mal doué, tout ce qu'il est susceptible de valoir.

En effet, il est notoire, d'abord, que toutes les opérations mentales, sans exception, supposent plus ou moins le pouvoir de retenir les impressions et les idées, que non seulement le raisonnement compliqué, mais la plus simple comparaison, mais l'intuition même, en apparence instantanée, seraient impossibles sans la mémoire. S'il en est ainsi, comment cette faculté, élément nécessaire de la pensée la plus rudimentaire, ne serait-elle pas aussi un élément de la vie supérieure de l'esprit ? Comment la sûreté et la richesse des souvenirs ne serait-elle pas une condition de la puissance intellectuelle ? Juger, c'est toujours comparer, énoncer le rapport de deux idées, ou de plusieurs. Le bon sens dans la vie commune, l'intelligence dans les affaires, le génie dans la science, ne consistent jamais que dans une disposition plus ou moins marquée à discerner les vrais rapports des choses. Ce qu'on appelle *esprit*, dans la société, cette manifestation si agréable et si goûtée de l'intelligence, qu'est-ce autre chose que la vivacité à saisir des rapports imprévus, trouver des rapprochements d'idées dont les autres ne s'avisent pas ? Selon J.-J. Ampère, qui fit tant de découvertes, notamment celle du télégraphe électrique, la haute supériorité scientifique est le don d'apercevoir entre les choses des relations lointaines qui échappent au commun des hommes et des savants. N'est-il pas clair, dès lors, que, plus on sait, plus on est à même de comparer, d'établir des rapprochements, de découvrir des rapports ? Pourquoi est-ce un si grand avantage en toutes choses d'avoir une longue expérience, sinon parce que cela permet de trouver toujours dans ses souvenirs de quoi comprendre les événements et de quoi se conduire dans les situations les plus nouvelles ? Aussi des gens que l'expérience ne rend pas plus sages dit-on avec dédain qu'ils n'ont rien appris. Ce n'est donc pas tout à fait à tort que les paysans de certaines provinces de France disent d'un homme ou d'un enfant : *Il a beaucoup de mémoire*, ou *il n'a point de mémoire*, pour exprimer qu'il est intelligent ou ne l'est pas. Dans la politique, par exemple, qu'on songe de quelle ressource il est à un homme d'Etat d'avoir une connaissance complète et très présente de l'histoire ! Quelques-uns, parmi les plus grands, ont dû notoirement leur bon sens supérieur et leur clarté de vue surtout à une parfaite connaissance des hommes, de leur temps et de tout le passé historique.

Veut-on considérer, au lieu des faits et des notions positives, dont la connaissance est d'une utilité presque évidente, les souvenirs d'ordre purement esthétique ? Il est d'une haute importance non seulement pour la formation du goût, mais aussi pour la connaissance de la langue, de mettre dans sa mémoire quelques pages choisies des meilleurs écrivains. Peut-être n'y a-t-il pas de moyen plus sûr pour apprendre à penser, à parler et à écrire avec correction et avec nuance. La logique instinctive que l'esprit acquiert de la sorte pénètre en lui plus profondément que toutes les règles. Celles-ci, d'ailleurs, dans la mesure où elles sont indispensables (et elles le sont), ne rendent, à leur tour, tout le service pratique qu'on en attend, qu'à condition d'être aussi vivement présentes à la mémoire que bien comprises de la raison.

Ainsi, l'éducation nécessairement suppose la mémoire, s'adresse à la mémoire, doit la cultiver et l'enrichir, tant à cause de son utilité propre et directe, qu'en raison des services qu'elle rend comme faculté auxiliaire de toutes les autres. La même conclusion résulte, du reste, de la nature même de cette faculté. On démontre, en effet, en psychologie, la parenté étroite, sinon l'identité de la mémoire et de l'habitude ; les souvenirs ne sont que des habitudes de l'esprit. Or on sait que l'éducation pourrait presque se définir l'art de créer des habitudes, tant c'est là une partie essentielle de son objet : serait-il possible, *a priori*, que la formation des habitudes mentales et l'acquisition des souvenirs, en un mot la culture de la mémoire, ne fût pas une des fins de l'éducation ?

Cela posé, quelles règles pratiques la psychologie nous fournit-elle à cet égard ? - Les suivantes ; croyons-nous, sont conformes à l'expérience universelle et se déduisent rigoureusement des lois psychologiques les plus certaines. Elles se rapportent : I. à l'acquisition des souvenirs ou à l'art de graver les choses dans la mémoire ; II. à la culture de la mémoire elle-même, c'est-à-dire aux moyens de la développer et de la fortifier.

I. Une remarque préalable est importante : c'est que la faculté d'apprendre, comme toutes les autres, mais plus que beaucoup d'autres, dépend de l'état de l'organisme. Elle est étroitement liée à la vitalité générale, non sans doute en ce sens que la vigueur physique soit le signe certain d'une bonne mémoire (il n'est pas rare de voir le contraire), mais en ce qu'une mémoire donnée ne manque jamais de bénéficier de tout ce qui relève le ton des organes en général, du système nerveux en particulier. Fatigue, maladie, vieillesse, excès de tous genres, tout ce qui rend les fonctions languissantes, surtout

d'une manière habituelle et chronique, rend l'esprit paresseux à apprendre et incapable de retenir. De là vient que la mémoire, ai l'on fait abstraction de ce qu'elle gagne ou perd par l'exercice ou l'inaction, est à son maximum de docilité dans la jeunesse et surtout dans l'enfance, alors que, les organes ayant l'activité fonctionnelle la plus intense, les impressions ont aussi le plus de fraîcheur, de vivacité et de relief. Et à tout âge, les meilleures conditions hygiéniques sont les plus favorables à la mémoire. C'est ce qui s'expliquera sans peine par les conditions psychologiques du souvenir.

1° Psychologiquement, avons-nous dit, le souvenir est de la nature de l'habitude, d'où il suit qu'il s'acquiert comme l'habitude même, avant tout par la *répétition*. Abandonnés à eux-mêmes, les enfants ne connaissent guère d'autre moyen d'apprendre leurs leçons que de les relire et de les répéter indéfiniment ; moyen défectueux, à coup sûr, mais si efficace néanmoins, qu'ils apprennent, et que nous pouvons tous apprendre ainsi de longues suites de mots et de phrases sans les comprendre. Cette faculté de retenir ce qu'ils entendent habituellement joue un rôle immense dans la façon dont les petits enfants apprennent à parler. Pour bien dire, c'est en cela même que la mémoire consiste avant tout, retenir plus ou moins, vite, plus ou moins fidèlement les impressions.

2° Mais l'*effort volontaire*, l'énergique *attention* peuvent rendre inutile la répétition fréquente, et en tenir lieu. Distract, on relit cent fois sans la retenir une pièce de vers, qu'on apprendra en quelques minutes d'intense application. C'est ainsi qu'en tout genre d'exercices, les habitudes qu'il s'agit de prendre se contractent plus vite à mesure qu'on donne une attention plus expresse à ce qu'on fait. Voilà ce qu'il faut tâcher de faire entendre aux enfants. Qu'on les amène seulement à en faire l'expérience, ils reconnaîtront que rien n'épargne autant de temps et de peine, qu'un peu de peine prise à propos.

3° Ce n'est pas seulement à la vertu propre de l'effort qu'est dû cet effet de l'attention, c'est à la *distinction* qu'elle donne aux perceptions et aux idées. De même, en effet, que la netteté est une qualité essentielle des souvenirs, voir clair dans ses idées est une des conditions principales du travail d'apprendre : le grand ennemi de la mémoire, c'est la confusion. Or, l'attention est le moyen par excellence de dissiper la confusion; on la compare justement à la loupe, qui fait voir si distincts les objets auxquels on l'applique. Dans tout ordre de pensée, comme dans la vision proprement dite l'attention exclusive est tellement nécessaire à la parfaite perception des choses, que celui qui se livre à un travail intellectuel plus ou moins énergique ou délicat a pour premier besoin d'exclure les sensations qui pourraient le distraire. Il cherche le silence, circonscrit à dessein le champ de sa vision. Les écoliers appliqués, apprenant leurs leçons dans une salle où sont d'autres personnes, d'instinct se bouchent les oreilles et mettent leurs mains autour de leurs yeux. Au reste, il y a d'autres moyens que l'effort personnel pour rendre les idées claires, et tout ce qui a ce résultat contribue à graver les souvenirs. Un maître avisé, et qui sait son devoir, ne donnera jamais rien à apprendre par cœur, qu'il ne l'ait auparavant expliqué avec le plus grand soin, en s'assurant que son explication est comprise.

4° Attention de l'élève, explications reçues ou trouvées par lui-même, soulagent et servent la mémoire autrement encore qu'en rendant claires les idées, je veux dire en les mettant en *ordre*, ou, ce qui vaut mieux encore, en faisant découvrir l'*ordre naturel* qui est entre elles. A vrai dire, c'est à cette condition seulement qu'elles deviennent claires, que la confusion se dissipe. L'ordre est le besoin le plus impérieux de l'esprit. La mémoire, en particulier, ne peut s'en passer. Grâce à l'ordre, elle retient sans peine, porte légèrement et retrouve à volonté une quantité incroyable d'idées et de faits; sans ordre, elle succomberait sous un fardeau mille fois moindre. Cela, est si vrai qu'à défaut de l'ordre rationnel, seul vraiment satisfaisant pour l'esprit, chacun se forme un ordre de convention, essaie d'associer de quelque manière ce qu'il veut retenir à ce qu'il sait déjà, met entre les idées certains rapports plus ou moins factices qui permettent à la mémoire de retrouver les unes à l'aide et à la suite des autres. Tous les procédés *mnémotechniques* ont pour but de répondre à ce besoin; tous reposent sur les lois de l'association des idées, c'est-à-dire en somme de l'habitude mentale. Sans les condamner absolument, puisque, à défaut de mieux, ils rendent service et que tous nous y avons recouru dans l'occasion, il vaut mieux les proscrire des écoles : ils n'ont que faire dans l'enseignement méthodique, puisqu'ils ne sont que des expédients pour y suppléer. Donnons aux enfants le goût et l'habitude de l'ordre véritable, de l'ordre logique ou causal, qui consiste à mettre les choses à leur place, et dans leurs vraies relations. Quant aux rapprochements saugrenus, aux simples assonances, aux analogies fortuites, aux rimes burlesques, tout cela peut bien un moment amuser l'esprit, le reposer une fois par hasard sans danger sérieux, mais rien de tel ne saurait être érigé en méthode, ni trouver place, je le répète, dans un système d'éducation. Je ferai, si on le veut, une réserve en faveur des synchronismes : ils mettent entre des événements historiques qui n'ont aucun lien causal des rapports accidentels, il est vrai, mais réels cependant et instructifs, car la chronologie, après tout, est un élément essentiel de l'histoire. Au

contraire, les associations d'idées qui sont de pure fantaisie et totalement irrationnelles, encombrant, à la lettre, l'esprit, dans lequel il n'y a place, selon beaucoup de psychologues, que pour un nombre limité d'idées et de rapports : tout ce qui est donné aux puérités absurdes est donc perdu pour les acquisitions utiles.

5° Enfin les souvenirs auxquels s'attache une *émotion* forte, plaisir ou peine, se gravent d'une façon infiniment plus rapide et plus durable que ceux qui laissent la sensibilité indifférente. Il faut pourtant que l'émotion ne dépasse pas un certain degré : trop violente et surtout trop soudaine, loin de rendre plus nettes les images, elle les brouille, loin d'aider la mémoire, elle met comme une lacune dans les souvenirs. Mais sauf ce cas extrême, toute excitation de la sensibilité contribue à faire retenir les pensées ou les événements qui la produisent, les circonstances qui l'accompagnent. Tel visage aperçu une seule fois, tel coin de paysage, un rocher, un arbre, une pierre du chemin, le détail le plus insignifiant d'une scène, restent à jamais inoubliables, pour avoir été associés à une grande joie, à une angoisse, à un vif émoi. La même loi s'applique, bien entendu, à ce qu'on apprend à dessein : on retient mieux ce qui touche, ce qui plaît ; les anecdotes émouvantes la poésie, l'éloquence, tout ce qui est l'objet d'un intérêt esthétique, tout ce qui parle au cœur, s'apprend plus vite et s'oublie moins que le reste. Cela dépend, toutefois, des aptitudes et des préférences individuelles : un esprit ami de l'abstrait retiendra mieux une sèche démonstration que la pièce de vers la plus inspirée ; mais cela même confirme la loi, bien loin de la contredire, puisque, dans ce cas encore, la docilité de la mémoire est en raison directe de l'intérêt. La joie de certains esprits, c'est l'ordre logique, la liaison nécessaire des pensées, comme la joie de certains autres ce sont les images, le mouvement et la couleur. Seulement l'immense majorité des enfants se rangent dans cette dernière catégorie. Pour les conduire à la maturité, il faut les prendre d'abord tels qu'ils sont et tenir compte de leurs besoins ; une leçon qu'on veut leur faire apprendre doit être avant tout intéressante, puis leur être commentée non seulement d'une façon lucide, main, autant que le sujet le comporte, avec chaleur et émotion.

Ce qui précède permettra, croyons-nous, d'avoir une opinion rationnelle sur les menues questions qui peuvent se poser dans la pratique. S'agit-il, par exemple, d'apprendre par cœur un morceau littéraire, beaucoup d'enfants, non sans raison, pensent trouver un secours dans le fait de lire et de répéter à haute voix leur leçon. Il est certain que c'est une manière de se forcer soi-même à être attentif, et par conséquent de mieux comprendre ; une manière aussi de mieux entrer dans le sentiment du morceau, car il est bien connu qu'une sorte de lien unit les émotions aux sons, ce qui fait la voix humaine si particulièrement expressive des affections et des passions. S'agit-il d'apprendre dans l'autre sens du mot, c'est-à-dire de s'assimiler des connaissances (faits historiques, lois de la nature, démonstrations mathématiques, argumentations, ou quelque genre que ce soit de vérités positives), « le meilleur moyen d'apprendre, c'est d'enseigner », a dit un penseur, et cette remarque si juste est passée en adage. En effet, celui qui enseigne est nécessairement actif et attentif au plus haut point, obligé de voir clair dans ses idées, obligé de les mettre en ordre, obligé de répéter avec patience, et il est presque impossible que ce qu'il enseigne ainsi le laisse indifférent : il réunit donc toutes les conditions favorables à l'assimilation des connaissances par l'esprit et à la formation des habitudes mentales.

II. Voilà pour les moyens de graver les choses dans la mémoire. Peu de mots suffiront quant à la culture de la mémoire elle-même et aux moyens de la fortifier. Comme toute autre faculté intellectuelle, comme toute puissance vivante, c'est en s'exerçant qu'elle se développe. Si donc il importe de l'avoir bonne, il importe de l'exercer dans l'enfance, alors qu'elle a son maximum de souplesse et de perfectibilité. Aussi ne saurions-nous sans quelque réserve donner les mains à la réaction qui s'est faite récemment, dans nos mœurs pédagogiques, contre les exercices de mémoire. Juste dans le principe et nécessaire contre certains abus, cette réaction, en quelques endroits, menace de dépasser les intentions de ceux qui en ont été les promoteurs. Le système commode et cher à la paresse des maîtres, qui consiste, je ne dis pas faire tout apprendre par cœur, ce qui est au dessous de toute critique, mais à donner de longues leçons sous prétexte d'occuper les enfants, et à les faire réciter durant la moitié de la classe, ce système, coup sûr, devait être dénoncé. Mais ce n'est pas une raison pour proscrire toute leçon apprise par cœur et toute récitation. Indépendamment des avantages qu'il y a, comme on l'a vu plus haut, orner l'esprit de belles choses et à le munir de modèles, le seul fait d'affermir et d'éprouver la mémoire vaudrait le temps et la peine que peuvent coûter des exercices bien conduits. On pourrait, par exemple, donner très courtes les leçons quotidiennes, à condition de les exiger bien sues. La récitation, au lieu de traîner en longueur, devrait se réduire à un rapide contrôle. Puis les élèves, surtout à mesure qu'ils grandissent, seraient invités à choisir eux-mêmes, dans leurs lectures, des morceaux de plus longue haleine pour les apprendre. Apprenant chacun ce qui leur plaît, ils le sauraient plus vite et mieux et demanderaient spontanément à le réciter. On pourrait, de loin en loin, consacrer quelque temps à les entendre, et l'occasion serait particulièrement bonne pour exiger

une diction soignée, bien qu'il faille tous les jours en exiger une simple et correcte, Pour les tenir en garde contre l'oubli, lequel n'est qu'une désuétude, on les préviendrait que ce qu'ils ont une fois su pourra leur être demandé de temps en temps à l'improviste, et l'on ne manquerait pas, en effet, de renouveler assez souvent cette épreuve, qui serait pour tout le monde une agréable diversion au train un peu monotone de la classe. Quand le maître lui-même y trouverait un instant de repos, ce serait un gain de plus, car s'il est bon que le maître soit d'humeur à s'oublier lui-même, peut être n'est-ce pas une raison pour oublier toujours ses besoins et les limites de ses forces, comme semble le faire quelquefois la pédagogie nouvelle.

Nous n'avons pas maintenant à parler des précautions à prendre pour empêcher que le développement de la mémoire ne nuise à celui de l'intelligence. Ce sujet, qui n'est pas ici le nôtre, se trouve implicitement traité en partie, car non seulement, on a pu le voir, la mémoire et le jugement sont loin de s'opposer, mais la culture de la mémoire telle que nous la concevons, et conduite comme elle devrait l'être, avec le continuel secours de la réflexion, de la raison, de l'effort intellectuel et de la sensibilité, ne ferait plus qu'un, pour ainsi dire, avec la culture du jugement.