III. ESSAI

COURS DICTÉS ET LEÇONS PAR CŒUR (*)

> Chers grands garçons africains, nous n'étions en classe ce matin que pour nous mettre ensemble au pas de cet homme exemplaire...
>
> Jean GUÉHENNO.

Il était une fois un maître qui entrait tout droit dans sa classe, s'asseyait à sa chaire, sortait de sa serviette un grand cahier, l'ouvrait à la page du jour, ajustait ses bésicles et, l'heure durant, et mot à mot, dictait son cours, coupant net la phrase, parfois même le mot — *perpendi* — au premier coup de tambour libérateur. Je n'ai jamais rencontré de tels maîtres, mais ils ont certainement existé, si on en juge par la bruyante levée de boucliers qu'ils ont provoquée. Qu'on soit parti en guerre contre eux et qu'on les ait exterminés, qui oserait s'en plaindre ?

Cette caricature à la Dubout, faisant suite à celle qui montrait « les enfants suppliciés, les maîtres enivrés de colère et les salles jonchées de tronçons d'osiers sanglants » a ému les esprits épris de nouveauté. La nouveauté est de donner aux élèves, non seulement à la maison, mais en classe et partout, plus de liberté, plus d'activité, plus de vie. Le film de Nicholas Ray (avec James Dean), « La fureur de vivre », nous montre de façon vivante et instructive une leçon de cosmographie au planétarium, et des élèves vraiment libres et actifs. Après cela, plus de doute, la « geôle de jeunesse captive » a vécu.

A l'opposé du cours dicté est le cours fait par l'élève. C'est Emile qui apprend à son maître la géométrie (1). Dès l'instant qu'on entend « respecter la personnalité de l'enfant » et lui reconnaître « un instinct secret qui le pousse à faire tout ce qu'il faut pour devenir grand », on est amené à désirer un maître qui « s'efface » et à écrire que toute intervention du maître est une « mutilation ». On concède à ce dernier une « présence silencieuse ». Dans cette perspective, le maître serait une sorte de commis, de « supporter », un M. Loyal qui prépare les matériaux et facilite la production de l'artiste.

Passons sur ces excès, excès de plume, sans suite et déjà oubliés. Les méthodes actives qui sont pratiquées ont pour but d'établir entre les élèves et le professeur, non seulement pour les exercices, mais aussi pour le cours, une collaboration intelligente. Le cours est converti en problèmes que les élèves cherchent sous la direction du maître par la méthode qui convient aux problèmes, c'est-à-dire la méthode de découverte, appelée alors redécouverte. Une chose peu connue est que cette méthode est très agréable, non seulement pour les bons élèves (2) — les autres font tapisserie — mais surtout pour le maître, pourvu qu'il réussisse à maintenir une bonne

---

(*) Article publié par notre collègue A. CHAUVIN, dans la *Revue Universitaire* de novembre 1957. Nous espérons qu'il intéressera nos lecteurs, à la fois par les idées qu'il expose, et par sa forme, plus littéraire qu'il n'est d'usage pour les articles de notre *Bulletin*. Une fois n'est pas coutume...

(1) Cf. « Classes nouvelles et méthodes nouvelles » (*Revue Universitaire*, novembre 1953).

(2) Pour lesquels, d'ailleurs, toute méthode est bonne. Les Instructions demandent de proportionner la longueur et la durée des étapes aux moyens du plus grand nombre. Dans les méthodes actives, absolument rien ne peut s'opposer à ce que ce soient les meilleurs qui brûlent les étapes.

discipline. Quoi de plus agréable que de converser, non seulement en lettres, mais en sciences ? Le maître suit les suggestions de l'un, réfute les objections de l'autre, essaie un chemin, revient en arrière, fait prendre une autre direction. Une idée en entraîne une autre ; c'est un foisonnement ; c'est la multiplication des branches de l'arbre. Pour le maître, quoi de plus agréable que ces réfutations et ces digressions qui mettent en valeur sa science et son talent ? Quoi de plus agréable surtout que les imprévus, les rebondissements, les surprises, les réponses curieuses et inattendues par lesquelles il s'instruit ? Rien à préparer, bien sûr, puique l'agrément est dans l'improvisation et puisque l'activité suppose la spontanéité. Vienne la sonnerie électrique, l'heure a paru courte, chacun s'en va content de soi, satisfait (3). On se quitte bons amis. Il reste à savoir si cette conversation peut être appelée instruction.

*
**

On aperçoit un premier avantage du cours dicté : il obligeait le professeur, pendant ses premières années d'enseignement, à faire un cours, à le constituer, à le penser, d'abord pour lui-même, puis pour ses élèves. Un cours — le mot l'indique — suppose d'abord une coordination, un enchaînement, une trame, une architecture, des divisions, des proportions, des étapes, des pas. La première chose à faire sentir à l'élève est une nécessité logique, une ordonnance rigoureuse. Faire un cours de géométrie, c'est édifier pierre à pierre un monument. Instruire, c'est construire. Un cours suppose ensuite une adaptation diligente au niveau mental des élèves, à leurs possibilités d'analyse et de compréhension, d'intuition et de rigueur. Il suppose des expériences et des retouches. Avant de faire appel à la personnalité de l'enfant, il convient de faire appel à la personnalité du jeune maître en lui recommandant de constituer un cours personnel. C'est là, à notre sens, une partie importante de la dignité de la profession. Le premier devoir du professeur est de professer, de professer son cours.

Professer n'est pas tout à fait dicter, du moins à la façon du magister de Dubout. Nous avons connu des cours dictés qui avaient un tout autre style. Le maître est debout, face au tableau, craie en main, sans notes. Derrière lui, le silence. Il est seul, et comme se parlant à lui-même (3). Voici en effet la grande vérité : on ne pense bien que seul. Hors de là, tout est bruit, concession, confusion. Qu'est-ce que penser ? C'est suivre la règle de Descartes, c'est mettre de l'ordre. Comment veut-on que l'élève conduise par ordre ses pensées s'il ne l'a pas d'abord appris par l'exemple ? (4). Le maître s'efforce donc, au tableau, de montrer ce qu'est un homme pensant. Ce n'est pas un récitant, c'est un acteur, qui vit son texte et le recrée. Voilà bien la vraie méthode active, et voilà donc le deuxième avantage du cours dicté, qui est essentiellement actif et vivant. Comme l'acteur sur scène, le professeur règle le débit et le geste, donne à chaque mot sa valeur et son poids et démontre théâtralement le théorème, selon une mise en scène minutieusement réglée. L'élève voit la figure, non pas inerte et donnée d'un seul bloc, comme sur le manuel, mais vivante et engendrée ligne par ligne sous la craie : d'abord la première, puis la seconde, puis la troisième. Il y a dans la parole une sorte de pouvoir magique de persuasion et d'entraînement que ne saurait avoir aucun imprimé. Les élèves, auditeurs et spectateurs, sont silencieux. Le silence est le grand agent pédagogique, car lui seul permet

(3) Entendons-nous. Il n'est question ici que de cours, ce qui correspond à 50 % de l'œuvre pédagogique. Après le cours, l'exercice. Après l'accommodation, l'assimilation. C'est alors entre maître et élèves le plus libre, le plus réconfortant des dialogues.

(4) « Qui rabaisse l'imitation ou s'en défend, je crains qu'il n'ignore l'homme et la manière dont un homme prend substance. » (Alexandre).

l'attention, c'est-à-dire la volonté de pensée personnelle. Sont-ils inactifs ? Pas plus que le spectateur d'une comédie, qui la vit intensément, pour son propre compte. Pas plus que l'auditeur d'une symphonie qui, au fur et à mesure qu'il l'entend, s'imagine qu'il la crée. En prenant le cours et les figures par écrit — ce qui entraine une nécessaire lenteur —, l'élève oblige son esprit à mettre les pas dans les pas, à peser chaque terme du raisonnement, à en apprécier les différents moments, à se les approprier. Par son écriture, il donne déjà au cours une signification personnelle et en prépare donc de la meilleure façon l'assimilation. L'assimilation définitive, qui sera une re-création personnelle, ne pourra être faite qu'à l'étude, dans la solitude : on ne pense bien que seul.

*
**

On a dit du cours dicté qu'il procédait du dogmatisme. Ce mot me paraît à la fois impropre et volontairement désobligeant. Si nos professeurs d'avant Blutel s'étaient entendu traiter de dogmatiques, ils auraient certainement ri de bon cœur et en longs éclats. Le cours dicté est si peu dogmatique qu'il s'accommode fort bien de la méthode de redécouverte, qualifiée bien à tort de nouvelle, puisqu'elle était quotidiennement pratiquée par Socrate et recommandée de siècle en siècle par de bons esprits, Clairaut, par exemple. Le professeur, au tableau, peut se poser en chercheur qui s'interroge et qui doute : « Est-ce la seule figure qui possède cette propriété ? » ou qui s'efforce de trouver un chemin : « Nous sommes ainsi conduit à... », disait souvent M. Fauvernier, qui enseignait les Spéciales à Besançon lorsque ce siècle avait le quart de son âge. Nous l'avions surnommé « le fauve », parce qu'il avait horreur de ce qui était artificiel et trop policé et qu'il cherchait à rendre tout problème et toute démonstration naturels. Il reste que le cours dicté est imposé comme une révélation et qu'il entre dans cette cérémonie quelque chose de religieux.

« L'art d'instruire, écrit Alain, ne se trouve que chez les militaires. Pourquoi ? Parce qu'avant de comprendre, il faut d'abord apprendre... Copier est très bon. C'est la meilleure façon de réfléchir. » Et, ailleurs : « Nous ne pensons jamais que devant une parole immuable... L'esprit se forme premièrement d'après ce préjugé du sentiment que tout ce qui est beau est vrai. L'homme étant ce qu'il est, je comprends qu'il ne pense jamais qu'en cérémonie et religion, assuré par la société visible, retenu par la politesse et le respect. C'est en adorant que l'on comprend. » Si on admet que l'homme refait dans sa vie les différents âges de l'humanité, il faut, selon A. Comte, reconnaître que l'enfant reste longtemps dans les âges théologique, mythologique et métaphysique. L'enfant est ainsi fait qu'il a d'abord besoin de croire et d'admirer. L'enfant ne saisit le concret que par l'abstrait, ne perçoit la chose que par le signe, n'arrive à l'application pratique que par la théorie. Ce qui prévaut pour lui, ce n'est ni le fait, ni l'expérience, mais la lettre et la règle.

Blutel entre dans une classe. Les élèves se lèvent. Il les fait se compter par rangs de tables : quatre fois huit élèves. Puis il ordonne un « à droite » et les fait se compter par lignes perpendiculaires aux tables ; huit fois quatre élèves. A sa question angoissée : « Trouverai-je, dans les deux cas, le même nombre ? », l'élève, plutôt que de répondre : « Oui, puisque ce sont deux façons de dénombrer la même classe et que, de l'une à l'autre, aucun élève n'est entré ni sorti, répond fièrement « Oui, parce que le produit de deux facteurs est commutatif ! ». Même réponse dans tous les établissements. Blutel conclut à une « déformation du jugement » par l'enseignement.

Si nous voulons comprendre l'unanimité de cette réponse, il faut bien appliquer la règle d'or *nisi parendo*. Sa cause n'est, ni dans l'enseignement, ni dans les maîtres, mais chez l'enfant. Si l'enfant fait cette réponse, c'est qu'il ne peut pas en faire une autre. Pour lui, une seule chose compte — et comme magiquement — et fait preuve :

c'est la règle. Sans doute, l'énoncé de la règle a-t-il été précédé d'une explication concrète, qu'il a certainement comprise ; c'est la règle qu'il retient. Plus précisément, c'est l'expression abstraite $ab = ba$ de cette règle qui le frappe et le séduit, et qui fait foi pour lui. Dans une application concrète, à l'explication concrète et directe, il substituera d'autorité l'explication par la règle, s'affirmant ainsi théologien et métaphysicien. Il suit innocemment le précepte de l'Imitation : « L'entendement doit suivre la foi, non la précéder. » Pour lui, « la règle est par elle-même idée, et c'est la seule idée » (Alain). Ainsi, c'est l'enfant, et non pas l'enseignement, qui est dogmatique. Et nous voici à ce qui est peut-être l'avantage essentiel du cours dicté : il respecte la vraie personnalité de l'enfant.

« Je serais curieux de savoir à quel âge cet état d'esprit cesse », demande Blutel. La réponse est simple. Il cesse lorsque l'enfant cesse d'être enfant, lorsqu'il atteint l'âge de raison, lorsqu'il est en état de penser selon la chose sans cesser de penser selon l'esprit. Or ceci se fait beaucoup plus tard que ne l'imaginent les théoriciens noblement impatients et sans expérience.

Mais n'est-ce pas précisément le but de l'éducation que de hâter la venue de cet âge de raison, de faire que l'enfant cesse d'être enfant ? Oui, bien sûr, mais il faut comprendre qu'en voulant traiter prématurément l'enfant en homme et en chercheur, et en voulant trop gagner, on risque de tout perdre. La seule règle à suivre est le *nisi parendo*. Ici se place la vue admirable ; le juste conseil de Rousseau, opportunément rappelé par M. Guéhenno : laissons mûrir l'enfance dans les enfants. Le conseil est d'ailleurs bon pour tout âge. D'abord croire et admirer ; puis laisser mûrir ; enfin douter et dépasser. On n'en finit pas de comprendre. Un grand Inspecteur général, M. Tresse, avouait modestement n'avoir compris ce qu'était un radian qu'une fois mis à la retraite. Si on admet que l'essentiel de la culture est d'apprendre à douter, pour pouvoir douter, il faut d'abord croire. Si on veut que l'essentiel de la culture géométrique soit d'apprendre à corriger ses erreurs (comme le voulaient les stoïciens), pour corriger, il faut une référence ; on ne juge du courbe que par le droit ; pour l'élève, cette référence est le cours. Il faut d'abord acquérir pour réfléchir sur l'acquis, puis le digérer par une assimilation progressive. Montaigne n'a eu sa tête bien faite qu'après l'avoir eue bien pleine.

Obéir n'est pas céder. Eduquer, c'est essentiellement s'opposer, c'est contraindre, mais en suivant la loi de l'enfant. De même, l'ingénieur ne conduit la nature à bonne fin qu'en l'obligeant à suivre ses propres lois. Le cours dicté contraint l'élève, et selon la loi de l'élève, qui est de croire et d'admirer. L'enseignement d'Euclide, qui est la plus monumentale réussite pédagogique de tous les temps, était selon cette loi. Pas d'erreur plus fondamentale que celle qui consiste à respecter la personnalité de l'enfant en lui donnant toutes les libertés possibles. Montaigne lui-même nous en avertit : « Comme nous voyons des terres oisives si elles sont grasses et fertiles, qu'elles ne cessent de foisonner en cent mille sortes d'herbes sauvages et inutiles et que, pour les tenir en office, il les faut assujettir et employer à certaines semences pour notre service..., ainsi est-il des esprits : si on les occupe à certains sujets qui les bride nt et contraignent, ils se jettent déréglés, par-ci, par-là, dans le vague champ des imaginations. » « Ce qui intéresse n'instruit jamais. J'irai même jusqu'à dire que nous ne nous instruisons jamais à ce qui nous passionne. » (Alain).

*
**

Les psychologues modernes ont montré que toute éducation est double, et comporte une part d'accommodation (se plier au monde extérieur) et une part d'assimilation (plier le monde extérieur à soi). Dans l'enseignement, l'accommodation correspond au cours (phase contraignante : on acquiert des besoins) et l'assimilation aux exercices (phase conquérante : on satisfait les besoins). L'enfant est tout entier dans

ses actes. L'inviter à l'activité libre, c'est l'inviter à rester lui-même, comme l'arbre libre ; cette activité favorise l'assimilation, non l'accommodation. Or, seule, l'accommodation peut commencer une éducation, car seule elle peut modifier l'enfant, en lui imposant un monde nouveau, en introduisant dans son univers propre un univers étranger, simplifié et ordonné, qui l'informe et le greffe. Le premier acte de toute éducation est une désadaptation, une rupture, une annonce d'un monde nouveau, une révélation. Le maître est le prophète. Eduquer n'est ni continuer ni même accompagner, c'est obliger d'abord l'enfant à faire un saut. L'enfant n'a que trop tendance à suivre sa pente et, par son égocentrisme naturel, à se faire une représentation subjective et mythique de ce qui l'entoure, et le laisser libre, c'est le laisser pousser et assimiler dans le sens de sa propre nature, sans réflexion ni information. Il faut débarrasser l'enfant de sa subjectivité, le délivrer de son égocentrisme et l'obliger à s'accorder à un monde sélectionné et élevé sur quoi l'humanité s'est universellement accordée. C'est cet accord qui constituera l'objectivité.

C'est l'accord avec Thalès et Descartes que cherche à réaliser le professeur faisant son cours. Dans cette mise au pas, dont parle M. Guéhenno, homme libre s'il en fut, il y a quelque chose de noble. Sentir derrière soi toute une classe assujettie, quarante-huit élèves tendus rencontrant, chacun sous sa plume, mais dans le même silence et le même temps, la même difficulté, puis avec soi et chacun pour son compte, la surmontant, voilà qui donne au maître une satisfaction élevée qui le réconcilie avec sa vocation et dont on aurait bien tort de priver le jeune professeur.

*
**

Le leçon par cœur réalise une autre contrainte par accommodation. « Savoir par cœur n'est pas savoir, dit Montaigne, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à la mémoire. » C'est toujours la même idée : « L'enfant dit avant de savoir ce qu'il dit » (Alain), et toujours la même nécessité : il faut apprendre avant de comprendre, et on n'en finit pas de comprendre. On le voit bien sur la moindre fable de La Fontaine, inépuisable de richesses cachées. Si on attendait de tout comprendre pour l'apprendre, autant dit qu'on ne l'apprendrait jamais. C'est donc prendre un beau risque que de faire apprendre par cœur aux enfants les fables, tout incapables qu'ils sont d'en saisir les fines intentions, les délicatesses. Dans ce placement à terme, ce qui paraît voué à l'oubli fait sa place dans l'esprit, et attend l'occasion de multiples rencontres. A ces réveils, à ces résonances, c'est chaque fois un nouvel éclairage, c'est une plus riche compréhension, une plus subtile assimilation. Ici encore, c'est l'exemple de M. Tresse. La terre conserve longtemps la graine qui, un jour, pousse sa tige et donne ses fruits.

Mon professeur de Quatrième, M. Burtey, nous faisait apprendre chaque jour quatre vers. Il avait d'ailleurs une singulière façon d'enseigner, sur laquelle je ne me permettrai pas, bien sûr, de porter un jugement. Il ne connaissait que trois auteurs : Virgile, Racine et Hugo. Tout frais sortis du *De Viris*, il nous mit à la première bucolique. D'abord une dictée complète de la traduction. Puis, à l'aide de cette traduction, préparations : il fallait aller du français au latin et expliquer comment le latin s'y prenait pour exprimer une idée donnée ; grammaire et scansion. Enfin, nous récitions d'un trait l'églogue en chants alternés. Après, parfois, un élève devait traduire de vive voix quelques-uns des vers qu'il venait de réciter. *Athalie* était lu tout d'une traite ; puis préparations et scansion, puis récitation. Ne pas marquer l'arrêt, ou ne pas changer de ton après le « Je viens » du deuxième vers, c'était deux heures.

*
**

Nous sentons aujourd'hui, comme le sentait si lumineusement Renan après 1870, la nécessité d'une réforme intellectuelle et morale. « L'infériorité de la France a été surtout intellectuelle. Ce qui nous manque, ce n'est pas le cœur, c'est la tête. Le manque de foi en la science est le défaut profond de la France » (5). Cependant, de bons esprits veulent donner à nos enfants l'indépendance et la liberté. Mais la liberté est un terme. Elle ne peut raisonnablement naître qu'après une longue suite de contraintes, et par réaction contre elles. La liberté est le résultat de multiples combats ; elle est une création continue, toujours inachevée, car son exercice même suppose la continuation d'un combat, ce combat s'exerçant seulement dans des limites plus larges et plus hautes, le domaine final de la liberté étant celui de la spéculation dans l'ordre de l'intelligence, celui de la tolérance dans l'ordre du cœur. Si la liberté était au commencement, elle déboucherait dans la facilité intellectuelle et morale, dans le vagabondage et la licence, dans la confusion et l'égoïsme. Conquérir la liberté, c'est conquérir l'imagination créatrice d'une part, la bienveillance d'autre part. Qui ne voit qu'il faut pour cela s'être soumis à certaines disciplines enrichissantes, à certains renoncements exaltants.

Voici toujours la question : Ces enfants de *La Fureur de vivre*, à qui on a donné la liberté, sont-ils libres ?

A. Chauvin,
Professeur au Lycée Louis-le-Grand.

(5) La Réforme intellectuelle et morale. « Présomption, vanité, indiscipline, manque de sérieux, d'application, d'honnêteté, faiblesse de tête, incapacité de tenir à la fois beaucoup d'idées sous le regard, absence d'esprit scientifique », voilà les défauts relevés par Renan. Dans mon article « Retour aux Mathématiques » (*Revue Universitaire*, décembre 1956), écrit deux ans avant le premier Spoutnick, j'exprimais mon étonnement devant le progrès scientifique russe, qui suppose de toute évidence un progrès pédagogique, et je demandais, toute question d'amour-propre national mise à part : « Comment professeurs et responsables ne seraient-ils pas curieux et impatients d'aller en Russie voir ce qui s'y passe ? » Oui, a-t-on, là-bas, des méthodes nouvelles efficaces ? Y respecte-t-on la personnalité de l'enfant ? En fait-on un chercheur intégral ? Y use-t-on du sabotage par le haut : surchauffe stérilisante de certains enseignements, esprit de Spéciales en Elémentaires, concours généraux et particuliers essoufflants, agrégés enseignant les boites de poids en Sixième... ? Quelle nausée et quel gaspillage ! Ce qui était peut-être admissible à l'âge d'or d'une société policée, parvenue et satisfaite, l'est-il à l'âge de la concurrence atomique et céleste ? Oui, vanité, préciosité décadente et mépris sénile. Manque de sérieux, manque de générosité, manque d'esprit de communauté. »