



**HAL**  
open science

## L'apprentissage par coeur, au-delà de la polémique

Yvan Abernot, Jacques Audran, Eric Penso

► **To cite this version:**

Yvan Abernot, Jacques Audran, Eric Penso. L'apprentissage par coeur, au-delà de la polémique. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2011, 30, pp.119-139. hal-01180323

**HAL Id: hal-01180323**

**<https://hal.science/hal-01180323>**

Submitted on 25 Jul 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour citer cet article :

Abernot, Y., Audran, J., & Penso, E. (2011). L'apprentissage par cœur, au-delà de la polémique. Les cahiers du Cerfée, 30, 119-139

## **L'apprentissage *par cœur*, au-delà de la polémique.**

Yvan Abernot : Professeur des Universités (UMR P3 ADEF),  
Université de Provence, Aix-Marseille Université.

Jacques Audran : Maître de Conférences HDR (UMR P3 ADEF),  
Université de Provence, Aix-Marseille Université.

Eric Penso : Inspecteur de l'Education Nationale, adjoint à l'Inspecteur  
d'Académie du Var, Académie de Nice.

*Au regard des dernières orientations gouvernementales, l'apprentissage par cœur connaît un regain d'intérêt, ce qui ne va pas sans controverses. Cette étude propose une approche réflexive, mais aussi d'investigation, qui tend à soutenir l'hypothèse d'une complémentarité de l'apprentissage "par cœur" et de la compréhension. Après avoir défini le concept, nous tentons de classer les objets et les fonctions de l'apprentissage dit par cœur pour en dégager les bénéfices et les risques. Pour étayer cette problématique, nous avons analysé les réponses de trente quatre enseignants du primaire qui se positionnent et enrichissent la réflexion. Il semble qu'au-delà des représentations parfois dogmatiques, voire idéologiques, des spécialistes et des partenaires de l'éducation, l'apprentissage par cœur puisse s'inscrire dans un projet assez ambitieux à condition de ne pas se réduire au psittacisme ou aux facilités d'évaluation.*

In view of the last governmental orientations, "learning by heart" gains a renewed interest. This is not going without any controversy. Our study proposes a reflexive approach, but also an investigation that tries to bear the hypothesis of a complementarity between learning by heart and comprehension.

After having defined the concept, we try to classify the objects and functions of learning by heart to make emerge its advantages and risks.

To support this problematic, we have analyzed the answers of thirty four elementary school teachers who position themselves and enrich the reflexion.

It seems that beyond the representations sometimes dogmatic, or even ideological, of specialists and partners of education, the process of learning by heart could take part in an ambitious project, as long as it is not reduced to psittacism or evaluation facilities.

## Introduction

Pourquoi la notion d'apprentissage *par cœur* engendre-t-elle autant de polémiques ? C'est qu'au-delà d'une simple technique d'enseignement, le passage par le *par cœur* véhicule des valeurs et des enjeux bien plus importants qu'il n'y paraît de prime abord. Il semble que la pratique *par cœur*, après des siècles de bonne réputation, a subi une dépression sévère à la fin du vingtième siècle chez les enseignants mais retrouve de nos jours ses défenseurs. L'agitation autour de cette pratique ne cache-t-elle pas une réalité des pratiques professionnelles plus complexes ? Ce point nous semble devoir être éclairé, le travail et la formation des professionnels de l'éducation ayant toujours, à un moment ou un autre, affaire avec cette technique de mémorisation controversée.

Qu'est-ce que l'apprentissage *par cœur* ? Que peut-on apprendre *par cœur* et dans quel(s) but(s) ? Pour quels bénéfices et à quels risques ? Par quelles pratiques scolaires effectives cette notion se manifeste-t-elle ? Peut-on tirer leçon de ces éléments ?

Pour éclairer ces questions, nous procéderons en trois temps :

- en rappelant quelques repères historiques et théoriques de l'apprentissage *par cœur* pour désamorcer les faux-débats et dégager les enjeux réels du recours professionnel à cette notion de sens commun ;
- en montrant les résultats d'une enquête empirique exploratoire menée auprès de 34 professeurs des écoles destinée à dessiner un premier contour des pratiques effectives ;
- en présentant des pistes concrètes à explorer avec les élèves pour ouvrir quelques voies d'approfondissement.

Sans contester l'avantage de comprendre pour apprendre nous tentons de défendre l'hypothèse complémentaire consistant à poser qu'apprendre par cœur peut, à certaines conditions, favoriser la compréhension.

## 1. Les enjeux du *par cœur*

### 1.1. Le *par cœur* un objet historique et social

L'écriture a si longtemps été réservée aux clercs que la tradition orale a persisté bien longtemps après son apprentissage généralisé. L'histoire et la culture sont donc d'abord portées par la parole et inscrites dans la mémoire. Il faut croire que bien d'autres choses que la trace se jouent dans cette inscription, puisque de nos jours encore, toutes les sociétés retiennent et diffusent des récits « de mémoire ». Les moyens audio-visuels évoluant rapidement (de l'accès aux ressources aux capacités de stockage), le fait de mémoire n'est plus de la stricte utilité de conservation. Pourtant, il est encore souvent le seul moyen de garder ou de faire vivre des événements passés, du conte au bouche à oreille en passant par le témoignage juridique.

Il est admis que le cœur était pour les philosophes de la Grèce antique le siège des sensations et des émotions. Même si les avancées savantes apportèrent plus tard une meilleure connaissance du corps humain permettant de mettre en doute cette localisation, au fil des siècles, le cœur est resté dans le langage commun le symbole des sensations, des émotions et des passions. De manière élargie, le cœur, est associé à la notion de courage (*haut les cœurs*), au siège de la volonté (*de tout cœur*) et à son contraire (*à contre-cœur*). L'expression *par*

*cœur*, quant à elle, reste attachée au sens de cœur compris comme organe mémoriel<sup>1</sup>. La relation entre le cœur et la mémoire n'est pas clairement établie mais pourrait bien être en lien avec la difficulté d'oublier l'être aimé, la mémoire étant dans ce cas aux ordres du cœur (Dufresne, 2001). Dans de nombreuses langues étrangères, comme l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais ou le turc, l'expression *par cœur* est traduite littéralement par « de mémoire ».

C'est semble-t-il dans les écrits de Rabelais que l'expression « savoir *par cœur* » a fait sa première apparition. En tout cas, la place de la *recitatio* apprise *par cœur*, traduction de l'autorité énonciative valorisée au moyen-âge (Ricœur, 2000, pp. 69-72) est « la » méthode d'apprentissage scolastique des éducateurs religieux médiévaux. Elle trouve sa légitimation dans l'*Ars memoriae*, culte de la mémoire, qui, adossé à la rhétorique, devient « trésor de toute chose » (mémoire des versets bibliques, mémoire des répertoires, des listes et des protocoles).

Certes, ce culte médiéval de la mémoire semble tomber sous les coups de « la méthode ». Les écrits qui en témoignent sont célèbres : Montaigne dans sa lettre à Diane de Foix (De l'institution des enfants) s'illustrant dans la condamnation du « savoir *par cœur* » par sa célèbre sentence (dans l'édition des *Essais* de 1595 : « *Sçavoir par coeur n'est pas sçavoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sçait droittement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. Fâcheuse suffisance, qu'une suffisance pure livresque !* ») ; Descartes, après lui, prônant la raison pour déjouer les manœuvres du Malin Génie ; Rousseau, se faisant l'apôtre du refus de l'apprentissage *par cœur* dans l'*Emile* (« *Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature et bientôt vous le rendrez curieux* ») ; Plus près de nous, Tolstoï s'étonnant en 1860 dans son « Voyage en France » de voir les élèves apprendre *par cœur* les textes du catéchisme.

Les praticiens, quant à eux, semblent très attachés à cette manière d'apprendre. Ricœur avance leurs raisons essentielles : « toute société a la charge transgénérationnelle de ce qu'elle tient pour ses acquis culturels [...] apprendre c'est faire l'économie de l'effort de tout réapprendre [...] et les listes d'items et protocoles sont tenus disponibles pour une actualisation opportune » (Ricœur, 2000, p. 72). L'auteur insiste aussi sur les aspects évaluatifs et pronostiques de l'affaire : « réciter de mémoire, comme on dit, sans hésitation et sans faute, constitue un petit exploit qui en préfigure de plus grands » (Ricœur, 2000, p. 69). Parmi les praticiens, de nombreux pédagogues (pas tous) restent soucieux de l'importance opérationnelle de la mémorisation. Quelques exemples : Pestalozzi dans sa *Lettre de Stans* de 1799 insiste de nombreuses fois sur le caractère préparatoire du *par cœur* « avant même de connaître une lettre, ils savaient réciter *par cœur* des listes entières de noms de pays » ; Freinet (1994, p. 111) s'indignait de la quantité de notions à mémoriser pour les oublier aussitôt et non de faire travailler la mémoire ; Reboul (1980, p. 37) souligne que « le *par cœur* qui est déjà une forme d'*apprendre à*, une acquisition d'habitude qui, par l'exercice, élimine progressivement les erreurs ». Cependant, les idées reçues ont la vie dure et sur le site [enseignons.be](http://www.enseignons.be)<sup>2</sup> on peut trouver des propos qui reflètent l'opinion la plus couramment répandue : « les pédagogues ont enterré le *par cœur* ».

Du point de vue institutionnel, qu'en est-il, dans l'histoire plus récente de l'instruction et de l'éducation en France des années 1900 (qui voient l'apparition des premiers programmes), jusqu'à nos jours ? Depuis Jules Ferry, les programmes de l'Education Nationale, comme les divers mouvements pédagogiques, ont connu un va-et-vient au sujet de l'apprentissage *par*

<sup>1</sup> Sens vers 1200 selon de Robert historique.

<sup>2</sup> Cf. [<http://www.enseignons.be/actualites/2006/12/13/le-par-coeur-est-bon-pour-la-memoire/>]

*cœur*, avec des époques favorables et d'autres franchement hostiles. Avant les années 70, la tendance est nettement en faveur de la mémorisation. Les dix années qui suivent, fortement ancrées dans la « pédagogie de l'éveil », marquent, dans les textes officiels, un virage très net où l'accent est mis davantage sur la méthodologie que sur l'enjeu de connaissance. Ce qui compte alors, c'est avant tout la curiosité suscitée chez l'élève et l'envie d'apprendre. A partir des années 80, un rééquilibrage se fait, si bien qu'on a pu parler d'une renaissance de l'apprentissage *par cœur* sans que l'institution ni les professeurs ne perdent de vue que le sens devait prévaloir sur la reproduction à l'identique. Mais tout reste fragile puisque les nouveaux programmes pour l'école primaire qui rentrent en vigueur à la rentrée 2008 font réapparaître l'apprentissage mécanique dès la grande section maternelle (en lecture et en mathématiques), détaché du sens<sup>3</sup> au risque du psittacisme (Weisser, 2002).

Pour finir, n'oublions pas la dimension politique. Les conservateurs ont tendance à défendre le *par cœur*, les progressistes le contestent. L'opinion publique, quant à elle, fluctue selon les périodes et les courants de pensée dominants, mais aussi en fonction des événements pénibles vécus en tant qu'élèves ou tant que parents, etc.

## 1.2. Que nous apprend la recherche sur le *par cœur* ?

Du point de vue historico-philosophique, Ricœur (2000, p. 70) nous rappelle que la mémorisation, à l'opposée de l'*Ars memoriae*, est, au plus bas degré, l'acquisition de comportements nouveaux sous l'effet de stimulations. En effet, les premières théories psychologiques de l'apprentissage élaborent les modèles associationnistes au début du XX<sup>e</sup> siècle, à travers les notions bien connues de conditionnement classique (Pavlov, 1927), puis opérant par renforcement (Skinner, 1953/2005) poursuivant les travaux de Thorndike (1926) sur l'apprentissage par essais et erreurs, et le *drill and practice*. Le béhaviorisme de Watson (1958/1972) considère toute action comme une réponse à un stimulus.

Ces modélisations laissant peu de place au libre arbitre (Crahay, 1999, pp. 169-171) ont été contestées en premier lieu par la psychologie d'inspiration Gestaltiste (Mach, von Ehrenfels, Wertheimer, Köhler, Koffka ou encore Lewin) qui, en mettant l'accent sur l'importance psychologique de la perception par l'individu, nie le caractère exclusivement stimulé des mécanismes d'apprentissage. Pour la psychologie de la forme, l'apprentissage n'est pas fondé sur un stimulus à relier à un comportement mais sur l'établissement par l'individu de relations signifiantes entre les éléments mêmes de la situation vécue. La notion d'*insight* symbolise ce processus d'ordre phénoménologique de compréhension globale quasi-instantanée. Ce courant attire donc notre attention sur la dimension phénoménologique du *par cœur*, c'est-à-dire le rapport intime que l'individu entretient avec ce type de mémorisation, qui ne peut alors être réduit à une répétition mécanique.

Mais la critique la plus vive est venue de ce qu'il est convenu d'appeler la « révolution cognitive » qui a lieu aux Etats-Unis à partir des années 50. A la suite de Tolman (1932) prenant en considération le but poursuivi par le sujet et l'apprentissage latent qui en découle, le cognitivisme s'intéresse à la « boîte noire » que n'avaient pas ouverte les autres béhavioristes. Le développement des moyens informatiques amène alors les chercheurs à modéliser la mémoire et le traitement de l'information, postulant que tout être humain peut

---

<sup>3</sup> Les nouveaux programmes de l'école primaire, ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel du 19 Juin 2008, n° 3 hors-série.

recueillir, emmagasiner, transformer, décoder ou coder ces informations pour modifier ses connaissances. Au début des années 1960, l'hypothèse d'une dissociation entre mémoire à court terme et mémoire à long terme est acceptée par une majorité de chercheurs en psychologie. Le *multi-store model* d'Atkinson et Shiffrin (1968), sert alors de base aux théories du traitement de l'information : un stimulus déclenche le registre sensoriel adéquat (visuel, auditif ou tactile), intervient, puis par l'encodage de l'information qui transforme un événement ou un fait en une trace mnésique, une mémorisation à court terme s'instaure, relayée ensuite par la mémoire à long terme ; celle-ci n'est opérante que si elle est intégrée à l'information déjà présente dans le cerveau. La permanence de l'apprentissage *par cœur* (passage dans la mémoire à long terme) serait donc facilitée par l'appui sur des informations déjà apprises.

Avec le développement des neurosciences, le modèle de Baddeley (2000) introduit la notion de « mémoire de travail » ou mémoire transitoire : c'est celle qui, pour le calcul mental nous oblige à retenir le résultat provisoire d'opérations pour pouvoir en réaliser d'autres, qui utilisent ce résultat. Trois composantes constituent cette mémoire de travail : la boucle phonologique (spécialisée dans l'information verbale), le bloc-notes visuo-spatial (qui maintient temporairement des images mentales) et l'administrateur central (qui permet l'activation des informations pertinentes à un moment donné et assure la planification des différentes activités). Cette mémoire de travail joue donc un rôle important dans le processus de mémorisation, mais comme la mémoire de travail est rapidement saturée, le *par cœur* ne peut relever de cette dernière, ce qui renforce encore l'importance des relations au « déjà appris » que la psychologie cognitive a relevée.

Plus récemment, reprenant la distinction de Guilford entre pensée convergente (menant à des productions attendues) et pensée divergente (mobilisant l'originalité), Chanquoy et al. (2007) notent que c'est la pensée convergente qui est mobilisée dans l'apprentissage *par cœur*. Cette troisième caractéristique ajoutée aux deux précédentes tendrait à laisser penser que seuls les élèves disposant de solides connaissances sur « l'attendu » seraient en mesure d'apprendre *par cœur* de manière durable.

Cette hypothèse semble conforter le point de vue des sociologues sur la réussite des élèves qui disposent d'un système de connaissance permettant le décodage des attendus avant leur entrée dans le système scolaire. Le *par cœur* pourrait alors fortement ressembler à une technique de discrimination sociale, les enfants issus de milieux permettant d'établir des liens informationnels étant alors, avantagés. L'idée de « rapport au savoir » va dans ce sens : l'élève ne disposant pas de toutes les informations nécessaires à la mémorisation risque de se centrer sur la tâche parcellaire du *par cœur* sans mise en rapport avec les principes généraux de l'apprentissage et la spécificité des contenus appris. (Bautier, Charlot & Rochex, pp. 179-188). Le *par cœur* devient un malentendu cognitif. Mais les tenants du déterminisme sociologique trouvent des contradicteurs chez les didacticiens prêts à défendre que la construction cognitive tiens aussi (ou d'abord) de la relation entre solidité des pré-acquis et apports nouveaux.

Alain Lieury (2004) affine les rapports de la mémoire et de la réussite scolaire, montrant au chapitre « faut-il abolir l'apprentissage par cœur » que le facteur R (l'intelligence inductive) n'est pas seul à expliquer la réussite de l'élève mais que la mémoire, y compris encyclopédique, est aussi très impliquée. Rappelons que corrélation n'est pas cause, mais admettons avec l'auteur, qu'à tout le moins, des liens de confortations réciproques existent entre réussite scolaire et apprentissage *par cœur*.

### 1.3. Première tentative de définition

Il convient d'abord de distinguer l'action d'apprendre *par cœur* avec le résultat, le « su *par cœur* ». L'un relève d'une procédure ou d'une méthodologie, l'autre d'un état du savoir susceptible de s'actualiser dans un savoir-faire, verbaliser, ou tout simplement agir (comme mimer, ou encore reproduire un mouvement chorégraphique, par exemple). Le « su *par cœur* » se caractérise par la reproduction *plus ou moins* « à l'identique » et dans un temps différé d'objets d'apprentissage, à l'aide de la mémorisation.

Epistémologiquement, le su *par cœur* se situe entre la labilité de l'oral conversationnel et la fixité de l'écrit définitif. Le récité, c'est « de l'oral fixé » ou de « l'écrit oralisé ».

Par ailleurs, il nous faut insister sur le fait que l'apprentissage *par cœur* concerne soit des textes, soit des séries paradigmatiques d'éléments (De Saussure, 1916/1972). Mais dans ce dernier cas, la tentation de les considérer comme faisant partie d'un tout (comme dans une phrase porteuse de sens) est forte, comme si les éléments interagissaient entre eux. Une liste ne peut pas être considérée comme sue *par cœur* si elle est reproduite dans le désordre. D'ailleurs, les spécialistes de l'apprentissage connaissent bien les particularités de la primauté et de la récence qui font qu'on se rappelle mieux les premiers et les derniers éléments d'une série.

Ainsi, le *par cœur* qui concerne l'apprentissage de paradigmes (comme des listes), s'assimile souvent à celui d'un syntagme (comme dans une récitation). Il est alors agrémenté d'intonations ou de scansion, voire d'une musique, comme les élèves savent si bien le faire pour les tables de multiplication. Le mouvement consiste à transformer une liste (paradigme) en phrase (syntagme), comme si le sens existait sans être apparent ! Cette superposition d'un sens latent, non pas conceptuel mais sensoriel, double l'enracinement en mémoire.

## 2. Enquête sommaire sur les pratiques effectives

### 2.1. Méthode

L'enquête présentée vise à mieux identifier les conceptions et les pratiques des enseignants. Pour cela, nous nous sommes inscrits à plusieurs forums de sites web consacrés à l'école primaire francophone (cf. liste des sites en fin d'article) afin d'observer les échanges relatifs à l'apprentissage *par cœur*. Nous avons proposé, sur trois d'entre eux nous semblant les plus neutres, un questionnaire aux participants. L'enquête ayant un objectif exploratoire, nous ne cherchions pas un échantillon parfaitement représentatif. Sachant que les forums et listes de discussions professionnels d'éducation sont des lieux virtuels (Audran, 2005) très actifs, l'objectif informatif a été atteint. Le biais du volontariat n'est pas nuisible ici. Celui de l'isolement de certains jeunes enseignants cherchant des conseils par internet non plus<sup>4</sup> (Audran, 2006 ; Audran & Daele, 2009).

Nous avons recueilli en une semaine, 34 réponses spontanées grâce à un logiciel de création et de traitement de questionnaire en ligne (Sphinx). Dans ce but modeste d'éclaircissement, les questions étaient volontairement simples et peu nombreuses :

---

<sup>4</sup> Il est généralement admis qu'une très grande proportion (environ 80%) des utilisateurs de forums est « passive », c'est-à-dire qu'elle se sert des forums comme source d'information sans y prendre la parole.

1. préciser le niveau de la classe de l'enseignant (CP, CE1, ...);
2. indiquer si les élèves apprennent certaines connaissances *par cœur* (3 modalités : pas du tout, un peu, beaucoup);
3. si oui indiquer lesquelles;
4. si oui indiquer le but attendu;
5. indiquer si l'apprentissage *par cœur*, favorise la compréhension, est favorisé par la compréhension, ou est indépendant de la compréhension (plusieurs réponses possibles).

## 2.2. Résultats quantitatifs

### *Section d'enseignement des répondants*

Savoir dans quelle classe les répondants enseignent permet de vérifier la répartition des réponses, et au-delà de la classification qui en découle, établir un éventuel rapport entre l'âge moyen des élèves et d'autres facteurs (la « quantité » de *par cœur* proposée, la nature des activités proposées ou les objectifs des enseignants par exemple...).

**Tableau 1 : répartition des répondants selon les niveaux de classes**

« Niveaux » de classe	Âges des élèves	Appartenance des enseignants répondants en % (et effectifs).
Cours préparatoire	5 à 6 ans	26,5% (9)
Cours élémentaire 1	6 à 7 ans	5,9% (2)
Cours élémentaire 2	7 à 8 ans	32,4% (11)
Cours moyen 1	8 à 9 ans	14,7% (5)
Cours moyen 2	9 à 10 ans	20,6% (7)
Total		100,0 % (34)

Il apparaît que les répondants appartiennent tous à l'école élémentaire et qu'assez peu d'enseignants du CE1 nous ont répondu. La raison de ce fait tient peut-être seulement aux aléas de l'échantillonnage.

### *« Quantité de par cœur »*

Dans cette enquête indicative, nous n'avons pas voulu affiner cette rubrique en proposant un indicateur numérique (avec une unité de temps, ou d'occurrence, par exemple). L'échelle ordinale à trois modalités remplit parfaitement son rôle, puisque nous voulions savoir comment les enseignants considéraient la charge imposée aux élèves.

**Tableau 2 : Distribution du *par cœur* selon les 3 modalités simples de quantité.**

Faites-vous apprendre certaines connaissances <i>par cœur</i> ?	Effectifs	Taux
Pas du tout	1	2,9%
Un peu	24	70,6%
Beaucoup	9	26,5%
Total	34	100,0%



Visiblement, dans leur ensemble, les enseignants font apprendre *par cœur*, ce qui confirme ce qui était pressenti dans la problématique à savoir la sensibilité des praticiens au caractère utile de cette approche. Il n'y a pas de réticence à l'affirmer. Subsiste le problème classique des enquêtes libres : nous ne savons pas si les « pro » et les « anti » *par cœur* sont identiquement enclins à répondre... Notre hypothèse secondaire concernant un éventuel rapport entre niveau-classe et la déclaration de quantité donne des résultats intéressants. Un tri croisé montre que l'exigence augmente avec l'âge des enfants.

#### *Nature des apprentissages*

Le *par cœur* concerne beaucoup d'objets d'apprentissage. Nous les avons triés ici par discipline mais dans une enquête plus ambitieuse, il conviendrait sans doute de s'intéresser aux types de productions.

**Tableau 3 : Répartition par contenu d'apprentissage (avec nombre d'occurrences)**

<p>Français :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poésies : 15</li> <li>- Terminaisons de conjugaison : 15</li> <li>- Règles de grammaire et d'orthographe : 10</li> <li>- Orthographe lexicale : 6</li> <li>- Vocabulaire : 3</li> <li>- Mots clés : 2</li> <li>- Théâtre : 2</li> <li>- Alphabet : 1</li> <li>- Textes d'auteurs : 1</li> <li>- Mots référents de sons : 1</li> <li>- Petites autodictées : 1</li> </ul>	<p>Mathématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tables de multiplication et d'addition : 12</li> <li>- Définitions maths / géométrie : 6</li> <li>- Doubles : 3</li> <li>- Calcul mental (+, -, x) : 2</li> <li>- Formulettes « je pose, je retiens » : 1</li> <li>- Comptine de 10 en 10, de 5 en 5, de 2 en 2: 1</li> <li>- Compléments à 10 : 1</li> </ul>
<p>Autres disciplines :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lieux, personnes, dates en histoire : 6</li> <li>- Leçons de sciences : 5</li> <li>- Leçons d'histoire : 5</li> <li>- Leçons de géographie : 5</li> <li>- Chants : 4</li> <li>- Noms géographiques : 3</li> <li>- Mois de l'année, ordre des saisons : 1</li> </ul>	

Selon les objets de connaissance ou le profil des élèves en présence, les professeurs indiquent parfois le mode physique de présentation et de reproduction : visualisation (orthographe, mots-outils en lecture), canal auditif, kinesthésie pour certaines routines gestuelles.

Les poésies et les tables de multiplication constituent des objets d'apprentissage *par cœur* classiques. En revanche, on remarquera des comptines à caractère didactique, les mots outils ou les formulettes de mathématiques. Cette approche ne nous permet pas de développement théorique, mais savoir si « deux fois deux égalent quatre » ( $2 \times 2 = 4$ ) concerne le français (en tant que phrase) ou les mathématiques, relève du même double enracinement mnémorique que celui des listes scandées (cf. ci-devant).

#### *Objectifs pédagogiques déclarés*

Il va de soi que faire apprendre *par cœur*, est destiné à ... faire savoir *par cœur* ! Pour le dire moins trivialement, le but premier est de permettre de produire sans hésitation, des éléments de savoir. Mais beaucoup de répondants ont des intentions plus avancées. Nous les

organisons ici par catégorie « d'ambition formelle », des apports élémentaires objectivés aux plus complexes, plus difficilement évaluables, en passant par les apports méthodologiques. Une dernière catégorie pragmatique regroupe les services apportés à l'enseignant.

**Tableau 4 : liste des buts invoqués dans l'apprentissage *par cœur*.**

<i>Registre des apports objectifs et formels (avec nombre d'occurrences).</i>		
Augmenter	le lexique	6
<i>Registre des apports méthodologiques</i>		
Donner	les structures de phrases	1
	les procédures de calcul	1
	des outils de travail	1
	des automatismes	1
<i>Registre des apports cognitifs transversaux</i>		
Faciliter	révision définitive	5
	exactitude	2
	rapidité	5
	l'efficacité	3
Construire	d'autres apprentissages par dessus	3
Alléger	la charge cognitive	4
Faire travailler	la mémoire	8
<i>Registre des apports sociaux</i>		
Favoriser	l'interprétation	3
	la compréhension	2
	Réflexion	1
	Raisonnement	2
	l'analyse	2
	l'application	1
	Réinvestissement	2
	l'expression	1
	Plaisir	1
<i>Services apportés à l'enseignant</i>		
Contrôler	le travail	1
Repérer	les difficultés (savoir /comp.) des élèves	1

Nous passons des objectifs les plus fonctionnels de reproduction (relatifs au lexique, aux structures, aux procédures) qui sont les plus nombreux, à des objectifs plus transversaux et

sociaux (installer la confiance, une culture) où des répercussions sont attendues sur le plaisir d'apprendre ou l'expression. Il faut aussi constater que les enseignants n'oublient pas l'aspect « service rendu » à l'enseignant (contrôle aisé). Les objets identifiés permettent aussi une évaluation formative par le repérage des difficultés en cours d'activité. Les praticiens s'inquiètent parfois de la capacité de compréhension d'un élève alors que le problème réside dans la méconnaissance des éléments de base.

Globalement, les enseignants répondants ne sont pas insensibles à la facilitation permise par le *par cœur*. Celui-ci n'est donc pas uniquement utilisé dans un but direct (s'appropriier des objets). Au contraire, les enseignants comptent sur cette activité pour développer des opérations mentales de plus haut niveau, comme l'expression. Il n'est pas possible de « donner de soi » dans une récitation sans la connaître parfaitement.

### 2.3. « Par cœur » et compréhension.

#### *Rapport à la compréhension*

Nous avons opté pour trois modalités simples : le *par cœur* favorise-t-il la compréhension, est-ce l'inverse ou n'y a-t-il aucun rapport entre les deux ? Pour que la question ne soit pas biaisée, nous avons laissé la possibilité de répondre par un ou deux choix.

**Tableau 6 : rapport du *par cœur* à la compréhension**

Pensez-vous qu'apprendre <i>par cœur</i> ...	Effectifs	Taux
Favorise la compréhension	9	26,5%
Est facilité par la compréhension	29	85,3%
Est indépendant de la compréhension	8	23,5%
Total	34	100,0%

Au-delà des réponses attendues (le phénomène est bien connu) qui se rangent dans le camp de l'avantage apporté à la rétention par la compréhension, nous voyons que beaucoup d'enseignants pensent le *par cœur* comme favorable à la compréhension. La plupart de ces derniers optent pour les deux premières modalités ainsi considérées comme non incompatibles.

Quant à l'indépendance, elle n'est pas à rejeter non plus car selon le contenu, il peut aussi ne rien y avoir à comprendre ! Peut-être, les didacticiens ou les concepteurs de programmes, ou les enseignants eux-mêmes, pourraient-ils voir ici un point d'appui inutilisé ou au moins une cible non explicite. Savoir faire une carte de France *par cœur* correspond à ... « savoir la forme de la France » certes ! Mais à force d'apprendre à faire des cartes, il vient un savoir-faire qui transcende la somme des pays représentés (et même, représentable). Ce savoir-faire qui relève de la *périmaîtrise* (Abernot, 1993) doit aussi être visé.

#### *Commentaires des répondants*

Pour finir, nous avons proposé aux enquêtés de faire d'éventuels commentaires. Nous en proposons la liste sans ordre particulier :

*Savoir par cœur n'est pas savoir*

*Comprendre n'est pas savoir !*

*Il faut réviser régulièrement*

*Danger du bachotage : le prof croit que c'est acquis alors que ce n'est que bachoté*

*Le prof y trouve des avantages de travail : contenus concrets, contrôle sur du mesurable, mesure de l'effort, ...*

*Il y a une dimension politique : les conservateurs insistent sur le *par cœur**

*Les enfants retiennent facilement. C'est bien mais ça impose de l'attention car le premier exemple est retenu, les slogans publicitaires et autres, les images aussi.*

*Ils ont tendance à s'inscrire dans le système Stimulus - Réponse : 2 x 2 ? -> 4*

*Il faut faire les choses dans l'ordre : distinguer, comprendre, apprendre, produire ... s'approprier*

*Je procède ainsi : Réfléchir, analyser, comprendre, Apprendre*

*Les opérations se suivent logiquement : apprendre, comprendre, manipuler, réviser ou réutiliser*

*Ça leur donne confiance en eux : ils savent ce qu'ils savent !*

*Ça sauve les plus bêtes !!!*

*Je fais apprendre *par cœur* à deux ! Notion de tâche en dynamique de groupe, conflit socio-cognitif, cohésion de groupe, valeurs du groupe (culture commune)*

On constate en premier lieu que les répondants listent les avantages et les risques du *par cœur*, se plaçant ainsi dans le débat pour ou contre cette technique. La représentation majoritaire dans les réponses recueillies est celle de l'image stimulus-réponse du *par cœur* (« 2 x 2 ? » ; « 4 ! »). Mais lorsque les répondants précisent la spécificité de leur approche c'est aussi pour se distinguer de l'adhésion implicite au modèle béhavioriste, ce qui revient (même pour s'y opposer) à mettre toujours ce modèle au premier plan. Ainsi « savoir *par cœur* » n'est pas savoir ; Mais « comprendre » n'est pas savoir ! Pour les répondants, il faut donc appréhender les deux en complémentarité (ou de manière ordonnée) et les appliquer régulièrement pour atteindre la cible. On retrouve donc bien ici implicitement les 3 premiers niveaux de la taxonomie de Bloom (1956/1969), se renforçant mutuellement. Les risques de dérive vers le bachotage dus à l'évaluation du *par cœur* sont soulignés ainsi que ceux de l'illusion de savoir. Les répondants semblent donc lucides et très pragmatiques.

On note également chez plusieurs répondants des propositions d'ordre dans les apprentissages, ce qui ramène l'emploi du *par cœur* à des questions de méthodologie : les uns proposent un canevas qui passe par la catégorisation, puis la compréhension puis l'apprentissage *par cœur* ; les autres, nettement moins nombreux, placent l'apprentissage (*par cœur*) avant la phase de compréhension. Autrement dit, s'ils considèrent majoritairement que le sens aide à retenir (pour 85 % d'entre eux). Mais ils pensent aussi que la connaissance sans faille des éléments constitutifs favorise la compréhension. Beaucoup ont d'ailleurs coché les deux propositions comme le permettait le protocole du questionnaire.

Derrière l'abondance et la variété apparentes des objets du *par cœur* et des objectifs, ces éléments qualitatifs montrent la présence d'une forte cohérence quant aux pratiques des enseignants à ce sujet. La formation reçue et l'apprentissage expérientiel par les pairs sont sans doute pour beaucoup dans cette culture commune.

### **3. Des pratiques effectives aux pratiques possibles, pistes de recherches**

#### **3.1. Approfondissement : que peut-on apprendre *par cœur* ?**

Les réponses fournies par les répondants d'une pré-enquête ont donné lieu à une première catégorisation des objets d'apprentissage *par cœur*. Par ailleurs, le *par cœur* se caractérise par une proximité avec les objectifs opérationnels, comme si savoir *par cœur* (compétence) revenait à savoir « reproduire » *par cœur* (performance) selon la distinction de Chomsky (1965/1971). Il s'ensuit, comme cela a été souligné, une proximité avec l'évaluation qui n'est

pas pour rien dans l'attrait de ce mode pédagogique. La compétence « savoir l'anglais » est absolument indescriptible ; en connaître les verbes irréguliers, oui. Par ailleurs, on oublie que l'action d'apprendre *par cœur* se caractérise par une (re)production du contenu d'apprentissage. Une poésie s'apprend en la récitant, d'abord avec soutien, puis sans. Le nombre des erreurs diminue et finalement, elle est appropriée et devient constitutive de l'individu qui peut alors « l'interpréter ».

. Si nous classons les objets d'apprentissage selon le triptyque dire, faire, exécuter, les pratiques effectives se raréfient de la première à la troisième catégorie.

*Des objets à (re)dire :*

Domaine de la langue écrite ou orale

- Déclinaisons, verbes irréguliers
- Définitions, règles de grammaire, d'orthographe, de ponctuation
- Codes alphabétiques
- Citations, récitations ou poèmes, comptines, chansons

Domaine des mathématiques

- Définitions
- Théorèmes, formules
- Tables de multiplication, d'addition, etc.

Domaine de la mystique

- Versets du Coran, de la Thora, du Nouveau Testament, etc.
- Prières, incantations

*Des objets à (re)faire :*

- Symboles, schémas, plans, cartes, graphiques, etc. (Duval, 2005)
- Pièces, formes

*Des objets à exécuter globalement :*

- Chorégraphies, danses
- Partitions musicales
- Pièces de théâtre, saynètes, etc.
- Rituels

Dans cette enquête, nous retrouvons nettement les caractéristiques reproductrices des deux premières catégories d'activités, mais très rarement la dimension créatrice et expressive de la troisième. Cette catégorisation permet aussi d'avancer un certain nombre de techniques pédagogiques à expérimenter, regroupées dans l'annexe située à la fin de ce texte.

### **3.2. Vers une finalisation raisonnée de « l'apprentissage par cœur »**

Il nous reste à aller plus avant dans le possible des pratiques du *par cœur*. A propos de « l'apprentissage *par cœur* », nous avons identifié quelques fonctions clés qui, bien que rares dans l'enquête, seraient autant d'avantages pour ceux qui se prêteraient au jeu de ce type d'acquisition :

- le *par cœur* est d'abord une façon à peine voilée d'initiation, afin de faire apprécier l'effort, en se fondant, comme le souligne Ricœur (2000), sur le principe selon lequel quelqu'un qui réussit à franchir la barrière de la reproduction pourra en passer d'autres. Il y a ainsi une rentabilité dans l'effort investi, effort qui sera moins coûteux au prochain apprentissage.

- ensuite vient la fonction de constituer une « étape » préliminaire à la compréhension (premier des six niveaux de la taxonomie de Bloom – 1956/1969), tandis que la compréhension se situe au stade suivant.

- au-delà de la compréhension, le *par cœur* permet de parvenir aisément à une production autonome ; celle-ci passe en amont par une phase d'imitation (ou de restitution de l'œuvre d'autrui) puis par une phase de transformation. Les écoles de peinture passent bien par l'exercice de la copie avant d'inciter le novice à s'en affranchir, graduellement. On retrouve ici l'idée d'un parcours mais qui vise cette fois l'accès à une création personnelle. De Landsheere (1982) propose un modèle très proche avec ses trois niveaux : la maîtrise (qui s'apparente à une reproduction), le transfert et à terme l'expression qui représente pour lui aussi, le but ultime.

Retenons cinq types d'intérêts pédagogiques peu mentionnés qui découlent de ces atouts :

- Créer une connivence : le rapport au corps (à la danse, à la musique, à la parole) unifie les gens d'une même culture. « Savoir par le corps » a bien quelque chose à voir avec « savoir en chœur ». Les défilés militaires, les chants et gestes des supporters ou les « tubes » repris en chœur par les fans lors d'un concert nous en montrent des exemples frappants. Les « sachants pareil » s'unissent et forment une communauté.

- Favoriser une forme de séduction par l'esthétisme ou la dimension poétique de ce que l'on présente à auditoire ; En fait, l'impact est très différent l'appris par cœur la veille et le su depuis ... toujours.

- Rassurer et se faire plaisir. En prolongeant la réflexion, il y a sans doute un plaisir à répéter jusqu'à la transe parfois (observons les derviches tourneurs), des versets ou des incantations. Une passerelle vers la mystique - au sens d'être possédé - est ainsi détectable. Il y a proximité entre « posséder » et « être possédé » !

- Faire des économies de réflexion et donc de produire une réponse immédiate. Retenons dans un registre voisin la fonction pour un acteur ou un musicien soliste de laisser les mots ou les notes se succéder automatiquement (sans effort, sans surcharge cognitive) pour ne se consacrer qu'à l'interprétation, en toute liberté. Il n'est donc plus incongru d'oser un lien entre l'apprentissage *par cœur* et la quête de liberté.

- Enfin se préserver contre toute forme de totalitarisme, à la manière du « meilleur des mondes » selon Huxley (1977). « Ce que je sais, personne ne peut me le retirer ». Le cinéaste et écrivain Dai Sijie (2000) a bien montré dans *Balzac et la petite tailleuse chinoise* ce que la Chine Populaire s'est efforcée de faire dans ses centres de rééducation à la campagne pour que les étudiants « subversifs » oublient leur savoir et leur culture première. Ainsi le « su » résiste au temps, il travaille en nous et nous constitue, résiste à l'oppression, véritable arme contre l'assujettissement (tout en étant lui-même, parfois, le fruit d'un assujettissement !).

Au chapitre des inconvénients, il faut garder à l'esprit que l'apprentissage *par cœur* peut être un instrument au service du pire : rendre tous les individus identiques, en faire des clones leur inculquant le même discours totalitaire.

Pour terminer cet approfondissement, il est difficile de dire si la routinisation produite par l'apprentissage *par cœur*, quant à elle, présente majoritairement des atouts ou des inconvénients pédagogiques. Sans doute les aspects économiques et rassurants de la routine sont-ils avantageux. Pour autant, celle-ci risque de laisser croire que le savoir *par cœur* épuise le savoir, alors qu'il n'en est qu'un éventuel constituant (Kielhofner, 2008).

#### 4. Conclusion

Il se trouve que l'apprentissage *par cœur* redevient politiquement correct. Encore faudrait-il que ce soit pour de bonnes raisons. S'il s'agit de s'appropriier des objets de savoir dans une perspective ambitieuse de maniement intellectuel : c'est ce que nous soutenons. S'il s'agit de promouvoir une espèce de démagogie laissant penser que tout était mieux avant, nous la dénonçons.

Opposer le *par cœur* à la compréhension est stérile. Se contenter de discuter du bien fondé de l'un ou de l'autre ou de l'ordre absolu des opérations dénote en fait un manque de vision pédagogique. Le sens de l'action de l'élève est certes à réfléchir et à expérimenter, mais n'oublions pas d'inscrire nos projets et nos actions d'enseignants dans une perspective. La scolarité n'est pas à concevoir par thèmes ou par année, elle n'a de valeur sociale que dans l'ambition éducative et tout geste pédagogique doit y trouver du sens.

#### 5. Bibliographie

Abernot, Y. (1990). Enseigner l'intelligence. In *Actes du colloque de l'AECSE L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?* (pp. 256-260). Paris : AECSE.

Abernot, Y. (1993). *La périmeîtrise*. (Thèse d'HDR non publiée). Université Louis Pasteur, Strasbourg.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation, vol. 2* (pp. 89–195). New York: Academic Press.

Audran, J. (2005). Quels usages sur les espaces numériques professionnels ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe, l'évolution de l'espace professionnel enseignant* (pp. 164-174). Lyon : INRP.

Audran, J., & Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *The Journal of Distance Education, 23*(1), 1-18.

Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 12*, 417-423

Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 171-179). Paris : La Découverte.

Bloom, B. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. 1. Domaine cognitif*. Montréal : Education Nouvelle (1<sup>ère</sup> édition 1956).

Chanquoy, L., Tricot A., & Sweller J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil (1<sup>ère</sup> édition 1965).

- Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Nathan.
- Couchaere, M.-J. (2001), *Le développement de la mémoire*. Paris : ESF.
- Crahay, M. (1997). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. (1982). *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège : Thone.
- De Montaigne, M. (1595). *Les essais. L.1, Ch.25*. Texte téléchargeable (texte de l'édition de 1595) [<http://homepage.mac.com/guyjacqu/montaigne/livre1/index.html>]
- De Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot (1<sup>ère</sup> édition 1916).
- Dufresne, J. (2001). Mémoire. Eloge du par cœur. *Encyclopédie de l'Agora. Thème : éducation, mémorisation, poésie* [[http://agora.qc.ca/Documents/Memoire--Eloge\\_du\\_par\\_coeur\\_par\\_Jacques\\_Dufresne](http://agora.qc.ca/Documents/Memoire--Eloge_du_par_coeur_par_Jacques_Dufresne)]
- Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de didactiques et de sciences cognitives, 10*, 5- 53.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres complètes, t.1*. Paris : Seuil.
- Huxley, A. (1977). *Le meilleur des mondes*. Paris : Plon (1<sup>ère</sup> édition 1946).
- Kielhofner, G. (2008). *A model of human occupation*. Amsterdam: Wolters Kluwer.
- Lieury, A. (2004). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Routledge.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire l'oubli*. Paris : Seuil.
- Sijie, D. (2000). *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. Paris : Gallimard.
- Skinner, B. F. (2005). *Science et comportement humain*. Paris : Inpress. (1<sup>ère</sup> édition 1953).
- Thorndike, E., Bergman, E., Cobb, M., & Woodyard, E. (1926). *The measurement of intelligence*. New York: Teachers College Press.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Watson, J. B. (1972) *Le behaviorisme*. Paris : CEPL (1<sup>ère</sup> édition 1958).
- Weisser, M. (2002). *La lecture à l'école et au collège, entre psittacisme et délire*. Paris : L'Harmattan.

Liste des forums ayant servi de relais pour l'enquête par questionnaire "Par cœur" et de source d'informations sur les pratiques effectives :



[<http://www.ecole-primaire.org/forum/index.php>] (Ecole-primaire.org – France)  
[<http://forums-enseignants-du-primaire.com>] (Enseignants du primaire.com – France)  
[<http://forums.cartables.net/forum/>] (Net des cartables – France)  
[<http://www.enseignons.be/forum/>] (Enseignons.be – Belgique)  
[<http://www.khouasweb.123.fr/index.php?lng=fr>] (Khouasweb – Algérie)