

Qu'est-ce qu'apprendre ?

> PAR LAURE BORDONABA, PROFESSEURE DE PHILOSOPHIE

Place dans les programmes

Quoique la mémoire ne fasse pas à proprement parler partie des notions au programme de l'enseignement de philosophie en classes de T^{le}, elle peut, examinée à la lumière de son lien avec la connaissance, constituer une entrée pertinente pour traiter de nombreux aspects du programme. En effet, se demander ce que signifie apprendre et avoir appris – et si ce n'est là qu'une affaire de mémoire – implique d'examiner les **liens entre raison** (notion inscrite au programme de toutes les séries, générales et technologiques) **et mémoire**, de mettre en question la possibilité même de les distinguer, de se demander ce qui définit, et, partant, ce qui fait la valeur d'une **culture** authentique. On rencontrera alors d'autres notions (également inscrites au programme de toutes les séries), comme celles de **technique**, dont l'écriture et la mnémotechnie sont des exemples, et de **travail**, qui pourront être ici interrogées dans leur rapport à la **liberté**, à commencer par la liberté de pensée, et au **bonheur**, que l'on peut envisager comme les deux fins de la culture.

Dans les **séries L et ES**, la séquence que nous proposons permettra également d'introduire, de réinvestir ou d'approfondir un cours sur les notions d'**histoire** (« science de mémoire », l'histoire est-elle le lieu privilégié de la polymathie et de l'érudition creuse, ou un élément essentiel de la culture ?) et de **langage** (à travers la question de l'écriture).

Objectifs et démarche

Outre ces aspects du programme qu'elle permet de traiter directement, la séquence proposée accompagnera un retour réflexif des élèves sur leur expérience d'élèves en général, et d'élèves de philosophie en particulier : pourquoi éprouvent-ils des difficultés à travailler ou à apprendre quand ils y mettent pourtant de la bonne volonté ? Pourquoi n'en tirent-ils pas toujours du plaisir ? Quel est ce travail que l'on exige d'eux ? Y a-t-il une technique qui permette de l'accomplir efficacement ? Cette expérience donnera immédiatement un contenu à la discussion qui pourra se construire à partir des documents proposés, la réflexion, en retour, contribuant à l'éclairer. Ce sera ainsi l'occasion de comprendre qu'une « méthodologie » véritable est déjà, en un sens, même de manière élémentaire, une philosophie de la connaissance. Connaissance qui ne saurait se confondre avec la simple information.

On peut en effet observer souvent, chez les élèves de T^{le}, deux manières d'éviter ou de contourner les exigences du cours de philosophie. Ces deux attitudes sont symétriques car, quoique apparemment opposées, elles reposent sur des préjugés similaires, qui confondent apprentissage et mémorisation, connaissance et information, culture et polymathie. Ainsi, certains non seulement refusent, mais revendiquent leur refus de l'effort de l'apprentissage au motif que c'est « bête » et inutilement fatigant, qu'il est plus intéressant et « philosophique » de penser par soi-même et d'exprimer ses opinions – quitte à risquer de déplaire à un correcteur qui ne serait « pas d'accord avec eux ». À l'inverse, d'autres se replient dans un apprentissage quasi mécanique du cours, qui leur interdit d'accéder à l'exercice du jugement dans la dissertation.

Parfois malencontreusement qualifiée de « scolaire », cette attitude frustre ceux qui dépendent ainsi du temps et de l'énergie à « travailler » de cette manière, et alimente chez les spectateurs de leurs échecs la conviction selon laquelle « ce n'est pas la peine de travailler en philosophie ». Toute la difficulté est alors de comprendre que la critique de l'un n'implique pas l'approbation de l'autre : une mémoire sans raison serait aveugle, une raison sans mémoire, vide. L'apprentissage suppose donc de concilier obéissance et liberté, ou, dans les termes de Hegel, réceptivité et autoactivité, non pas comme deux contraires extérieurs l'un à l'autre que seule une synthèse purement rhétorique pourrait réunir, mais comme les deux aspects d'une même réalité.

Tel est le problème que traitent les différents documents proposés, dans un parcours qui part de la critique d'une mémoire aliénante, obstacle à l'apprentissage et à la culture, pour avancer vers une réhabilitation de la mémoire, placée au contraire au cœur de la formation de l'esprit. Car si, comme l'écrit Nietzsche dans *Humain trop humain*, « certains ne parviennent pas à devenir des penseurs parce que leur mémoire est trop bonne », il est, à l'inverse, peu de penseurs qui n'aient eu aucune mémoire.

SAVOIR +

- DERRIDA Jacques. « La pharmacie de Platon », in *Tel Quel*, n°s 32 et 33, 1968 (repris dans l'édition GF de Platon, *Phèdre*, trad. Luc Brisson).
- KANT Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation* (trad. d'Alexis Philonenko). Paris : Vrin, 1993.

A Critique platonicienne de l'écriture

● Platon, *Phèdre*, V^e siècle av. J.-C., 274 c-275 e, trad. L. Brisson, © Flammarion (coll. GF).

SOCRATE

[...] Convient-il ou ne convient-il pas d'écrire ? Dans quelles conditions est-il séant de le faire et dans quelles autres, cela ne l'est-il pas ? Voilà une question qui reste posée. N'est-ce pas ?

PHÈDRE

Oui.

SOCRATE

[...] Je suis à même, en tout cas, de raconter quelque chose que j'ai entendu des anciens. Or, le vrai, ce sont eux qui le savent. Si cela, nous pouvions le trouver nous-mêmes, est-ce que, en vérité, nous nous soucierions encore des croyances de l'humanité ?

[...] J'ai entendu dire que, du côté de Naucratis en Égypte, il y a une des vieilles divinités de là-bas, celle-là même dont l'emblème sacré est un oiseau qu'ils appellent, tu le sais, l'ibis ; le nom de cette divinité est Theuth. C'est donc lui qui, le premier, découvrit le nombre et le calcul et la géométrie et l'astronomie, et encore le trictrac et les dés, et enfin et surtout l'écriture. Or, en ce temps-là, régnait sur l'Égypte entière Thamous, qui résidait dans cette grande cité du haut pays que les Grecs appellent Thèbes d'Égypte, comme ils appellent le dieu (Thamous) Ammon. Theuth étant venu le trouver lui fit une démonstration de ces arts et lui dit qu'il fallait les communiquer aux autres Égyptiens. Mais Thamous lui demanda quelle pouvait être l'utilité de chacun de ces arts ; et alors que Theuth donnait des explications, Thamous, selon qu'il les jugeait bien ou mal fondées, prononçait tantôt le blâme, tantôt l'éloge. Nombreuses, raconte-t-on, furent assurément les observations, que, sur chaque art, Thamous fit à Theuth dans les deux sens, et dont une relation détaillée ferait un long discours. Mais, quand on en fut à l'écriture : « Voici, ô roi, dit Theuth, le savoir qui fournira aux Égyptiens plus de savoir, plus de science et plus de mémoire ; de la science et de la mémoire le remède a été trouvé. » Mais Thamous répliqua : « Ô Theuth, le plus grand maître ès arts, autre est celui qui peut engendrer un art, autre, celui qui peut juger quel est le lot de dommage et d'utilité pour ceux qui doivent s'en servir. Et voilà maintenant que toi, qui es le père de l'écriture, tu lui attribues, par complaisance, un pouvoir qui est le contraire de celui qu'elle possède. En effet, cet art produira l'oubli dans l'âme de ceux qui l'auront appris, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire : mettant, en effet, leur confiance dans l'écrit, c'est du dehors, grâce à des empreintes étrangères, et non du dedans, grâce à eux-mêmes, qu'ils feront acte de remémoration ; ce n'est donc pas de la mémoire, mais de la remémoration, que tu as trouvé le remède. Quant à la science, c'en est la semblance que tu procures à tes disciples, non la réalité. Lors donc que, grâce à toi, ils auront entendu parler de beaucoup de choses, sans avoir reçu d'enseignement, ils sembleront avoir beaucoup de science, alors que, dans la plupart des cas, ils n'auront aucune science ; de plus, ils seront insupportables dans leur commerce, parce qu'ils seront devenus des semblants de savants, au lieu d'être des savants. »

[...]

Par conséquent, celui qui se figure avoir laissé derrière lui, en des caractères écrits, les règles d'un art et celui qui, de son côté, recueille ces règles, en croyant que, de caractères d'écriture, sortira du certain et du solide, ces gens-là sont tout remplis de naïveté et méconnaissent à coup sûr l'oracle d'Ammon, comme tout un chacun qui croit que les discours écrits sont quelque chose de plus qu'un moyen de rappeler, à celui qui les connaît déjà, les choses traitées dans cet écrit.

PHÈDRE

Tout à fait juste.

SOCRATE

Car, à mon avis, ce qu'il y a de terrible, Phèdre, c'est la ressemblance qu'entretient l'écriture avec la peinture. De fait, les êtres qu'engendre la peinture se tiennent debout comme s'ils étaient vivants ; mais qu'on les interroge, ils restent figés dans une pose solennelle et gardent le silence. Et il en va de même pour les discours. On pourrait croire qu'ils parlent pour exprimer quelque réflexion ; mais, si on les interroge, parce qu'on souhaite comprendre ce qu'ils disent, c'est une seule chose qu'ils se contentent de signifier, toujours la même. Autre chose : quand, une fois pour toutes, il a été écrit, chaque discours va rouler de droite et de gauche et passe indifféremment auprès de ceux qui s'y connaissent, comme auprès de ceux dont ce n'est point l'affaire ; de plus, il ne sait pas quels sont ceux à qui il doit ou non s'adresser. Que par ailleurs s'élèvent à son sujet des voix discordantes et qu'il soit injustement injurié, il a toujours besoin du secours de son père ; car il n'est capable ni de se défendre ni de se tirer d'affaire tout seul.

B L'enseignement d'Hippias

● Platon, *Hippias Majeur*, V^e siècle av. J.-C., trad. L. Chambry, © Flammarion (coll. GF).

SOCRATE

Mais alors, qu'est-ce qu'ils [les Lacédémoniens] écoutent volontiers et applaudissent, quand tu leur parles ? Dis-le moi toi-même, puisque je ne le devine pas.

HIPPIAS

Les généalogies, Socrate, soit des héros, soit des hommes, la manière dont les villes ont été fondées dans les anciens temps et en général toute l'histoire ancienne, voilà ce qu'ils écoutent avec le plus de plaisir, de sorte qu'à cause d'eux j'ai été obligé d'apprendre à fond et de travailler d'arrache-pied toutes ces matières.

SOCRATE

Par Zeus, il est heureux pour toi, Hippias, que les Lacédémoniens ne prennent pas plaisir à entendre énumérer nos archontes depuis Solon ; sans quoi, tu aurais de la tablature pour te mettre tous ces noms dans la tête.

HIPPIAS

Pourquoi, Socrate ? Il me suffit d'entendre une fois cinquante noms pour que je les retienne.

SOCRATE

C'est vrai ; j'oubliais que tu sais la mnémonique. Aussi je pense qu'il est bien naturel que tu plaises aux Lacédémoniens, toi qui sais tant de choses, et qu'ils s'adressent à toi comme les enfants aux vieilles femmes pour leur conter de belles histoires.

C Critique du pédantisme

● Montaigne, « Du pédantisme », *Essais*, 1580-1595, liv. I, chap. XXIV.

Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vides. Tout ainsi que les oiseaux vont quelquefois à la quête du grain et le portent au bec sans le tâter, pour en faire becquée à leurs petits, ainsi nos pédantes vont pillotant la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour la dégorger seulement et mettre au vent.

[...]

Mais, qui pis est, leurs écoliers et leurs petits ne s'en nourrissent et alimentent non plus ; ainsi elle passe de main en main, pour cette seule fin d'en faire parade, d'en entretenir autrui, et d'en faire des comptes, comme une vaine monnaie inutile à tout autre usage et emploi qu'à compter et jeter [servir de jeton].

« *Apud alios loqui didicerunt, non ipsi secum.* » [« Ils ont appris à parler aux autres, non à eux-mêmes » (Cicéron, *Tusculanes*, V).]

« *Non est loquendum, sed gubernandum.* » [« Il ne s'agit pas de parler, mais de manier le gouvernail » (Sénèque, *Lettre* 108).]

[...]

Nous savons dire : « Cicéron dit ainsi ; voilà les mœurs de Platon ; ce sont les mots mêmes d'Aristote. » Mais nous, que disons-nous nous-mêmes ? que jugeons-nous ? que faisons-nous ? Autant en dirait bien un perroquet. Cette façon me fait souvenir de ce riche Romain, qui avait été soigneux, à fort grande dépense, de recouvrer des hommes suffisants en tout genre de sciences, qu'il tenait continuellement autour de lui, afin que, quand il écherrait [surviendrait] entre ses amis, quelque occasion de parler d'une chose ou d'autre, ils supplissent [remplissent] sa place et fussent tous prêts à lui fournir, qui d'un discours, qui d'un vers d'Homère, chacun selon son gibier ; et pensait ce savoir être sien, parce qu'il était en la tête de ses gens ; et comme font aussi ceux desquels la suffisance loge en leurs somptueuses librairies [bibliothèques].

J'en connais à qui, quand je demande ce qu'il sait, il me demande un livre pour me le montrer ; et n'oserait me dire qu'il a le derrière galeux, s'il ne va sur-le-champ étudier en son lexicon, que c'est que galeux, et que c'est que derrière.

Nous prenons en garde les opinions et le savoir d'autrui, et puis c'est tout. Il les faut faire nôtres.

[...]

Si notre âme n'en va un meilleur branle, si nous n'en avons le jugement plus sain, j'aimerais aussi cher que mon écolier eût passé le temps à jouer à la paume ; au moins le corps en serait plus allègre. Voyez-le revenir de là, après quinze ou seize ans employés : il n'est rien si malpropre à mettre en besogne. Tout ce que vous y reconnaissez d'avantage, c'est que son latin et son grec l'ont rendu plus fier et plus outrecuidé qu'il n'était parti de la maison. Il en devait rapporter l'âme pleine, il ne l'en rapporte que bouffie ; et l'a seulement enflée, au lieu de la grossir.

D Réception et autoactivité

● Hegel, « Discours du gymnase » (discours du 14 septembre 1810), trad. Bernard Bourgeois, in *Textes pédagogiques*, © Librairie philosophique J. Vrin, 1990. www.vrin.fr

[L']apprentissage, en tant que simple réception et affaire de mémoire, est un côté extrêmement incomplet de l'enseignement. À l'opposé, l'orientation en direction de la réflexion et ratiocination propre de la jeunesse est tout aussi unilatérale, et il faut, bien plutôt, prendre soin de la tenir à distance de celle-ci. Les élèves de Pythagore devaient se taire durant leurs quatre premières années d'apprentissage, c'est-à-dire n'avoir ou exprimer aucune intuition et pensée propres ; car, ce qui est le but principal de l'éducation, c'est que ces intuitions, pensées, réflexions propres, que la jeunesse peut avoir et faire, et le mode selon lequel elle peut les tirer d'elle-même, soient extirpés ; comme la volonté, la pensée, elle aussi, doit commencer par l'obéissance. Mais, si l'apprentissage se bornait à une simple réception, le résultat n'en serait guère meilleur que si nous écrivions des phrases sur l'eau ; car ce n'est pas la réception, mais l'auto-activité par laquelle on se saisit de quelque chose, et la faculté d'utiliser, à nouveau, une connaissance, qui, seules, en font notre propriété. Si, inversement, on s'oriente de façon prépondérante vers le raisonnement propre, jamais la pensée ne se discipline et ne s'ordonne, aucune connexion et conséquence avec soi ne s'introduit dans la connaissance.

E La philosophie doit être enseignée et apprise

● Hegel, « Rapport à Niethammer » (lettre du 23 octobre 1812 à Niethammer, conseiller scolaire principal du royaume de Bavière), trad. Bernard Bourgeois, in *Textes pédagogiques*, © Librairie philosophique J. Vrin, 1990. www.vrin.fr

La philosophie doit nécessairement être *enseignée et apprise*, aussi bien que toute autre science. Le malheureux prurit qui incite à éduquer en vue de l'acte de *penser par soi-même* et de *produire en propre*, a rejeté dans l'ombre cette vérité ; – comme si, quand j'apprends ce que c'est que la substance, la cause, ou quoi que ce soit, – je ne pensais pas *moi-même*, comme si je ne produisais pas *moi-même* ces déterminations dans ma pensée, et si elles étaient jetées en celle-ci comme des *pierres* ! – comme si, encore, lorsque je discerne leur vérité, les preuves de leurs relations synthétiques, ou leur passage dialectique [les unes dans les autres], je n'acquerrais pas *moi-même* ce discernement, je ne me persuadais pas moi-même de ces vérités ! – comme si, une fois que je connais bien le théorème de Pythagore et sa preuve, je ne savais pas *moi-même* cette proposition et ne prouvais pas *moi-même* sa vérité ! Autant l'étude philosophique est en et pour soi une activité personnelle, tout autant est-elle un *apprentissage* – l'apprentissage d'une science *déjà existante*, formée. Cette science est un trésor renfermant un contenu acquis, tout élaboré, façonné ; ce bien héréditaire existant doit être acquis par l'individu, c'est-à-dire être *appris*. Le maître le possède, il le pense d'abord, les élèves le pensent ensuite.

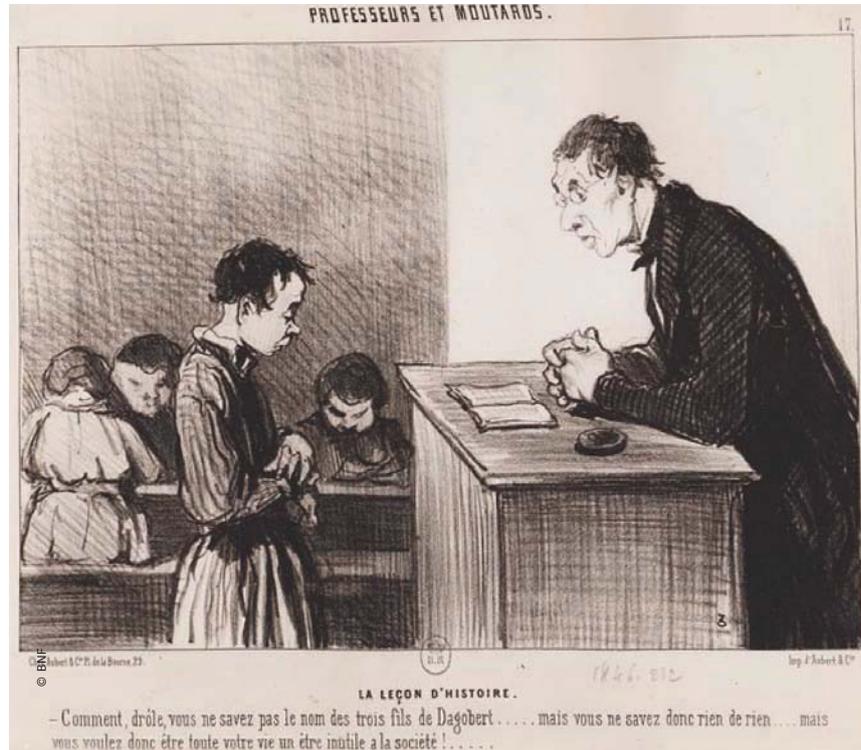
F Faut-il apprendre par cœur ?

● John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, 1693, trad. Compayré (1889), © Librairie philosophique J. Vrin, 1966. www.vrin.fr

Je ne veux pourtant pas dire qu'on ne doive pas exercer la mémoire des enfants. Je crois qu'il faut occuper leur mémoire, mais que ce ne soit pas à apprendre par routine les pages entières de leurs livres. Une fois qu'ils les ont récitées et que leur tâche est finie, ces leçons rentrent dans l'oubli, et ils n'y pensent plus. On ne cultive ainsi ni la mémoire ni l'esprit. Ce que les élèves doivent apprendre par cœur dans leurs auteurs, je l'ai déjà dit. Ces solides et excellentes pensées, une fois qu'elles ont été confiées à la garde de leur mémoire, il ne faut plus souffrir qu'ils les oublient ; il faut au contraire les engager souvent à les répéter. Par là, outre le profit qu'ils peuvent retirer de ces maximes dans la suite de leur vie, comme d'autant de règles et d'observations exactes, ils s'habitueront à réfléchir souvent, et à méditer d'eux-mêmes tout ce qu'ils peuvent se rappeler. [...] Je crois par conséquent qu'il sera bon de leur donner tous les jours quelque chose à apprendre, mais quelque chose qui vaille en effet la peine d'être appris, et que vous serez bien aise qu'ils retrouvent toujours dans leur mémoire, lorsque vous le leur demanderez ou que d'eux-mêmes ils voudront le retrouver. Vous obligerez ainsi leur pensée à se replier souvent sur elle-même, ce qui est la meilleure habitude intellectuelle qu'on puisse leur donner.

G « La leçon d'histoire »

● Daumier, in *Professeurs et moutards*, 1845-1846. Publié dans *Le Charivari*, le 3 mars 1846. Lithographie. BnF, département des Estampes et Photographies.



H « Tout est dans tout... »

● Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, © Librairie Arthème Fayard, 1987.

Il y a une volonté qui commande et une intelligence qui obéit. Appelons *attention* l'acte qui fait marcher cette intelligence sous la contrainte absolue d'une volonté. Cet acte n'est pas différent selon qu'il se porte sur la forme d'une lettre à reconnaître, une phrase à mémoriser, un rapport à trouver entre deux êtres mathématiques, les éléments d'un discours à composer. Il n'y a pas une faculté qui enregistre, une autre qui comprend, une autre qui juge... [...] *Et inventer* n'est pas d'un autre ordre que *se souvenir*. Laissons les explicateurs « former » le « goût » et l'« imagination » des petits messieurs, laissons-les disserter sur le « génie » des créateurs. Nous nous contenterons de *faire* comme ces créateurs : comme Racine qui apprit par cœur, traduisit, répéta, imita Euripide, Bossuet qui en fit autant pour Tertullien, Rousseau pour Amyot, Boileau pour Horace et Juvénal ; comme Démosthène qui copia huit fois Thucydide, Hooft qui lut cinquante-deux fois Tacite, Sénèque qui recommande la lecture toujours renouvelée d'un même livre, Haydn qui répéta indéfiniment six sonates de Bach, Michel-Ange occupé à toujours refaire le même torse¹... La puissance ne se divise pas. Il n'y a qu'un pouvoir, celui de voir et de dire, de faire attention à ce qu'on voit et à ce qu'on dit. On apprend des phrases et encore des phrases ; on découvre des faits, c'est-à-dire des rapports entre des choses, et d'autres rapports encore, qui sont tous de même nature ; on apprend à combiner des lettres, des mots, des phrases, des idées... On ne dira pas que l'on a acquis la science, que l'on connaît la vérité ou que l'on est devenu un génie. Mais on saura qu'on peut, dans l'ordre intellectuel, tout ce que peut un homme.

Voilà ce que veut dire *Tout est dans tout* : la tautologie de la puissance. Toute la puissance de la langue est dans le tout d'un livre. Toute la connaissance de soi comme intelligence est dans la maîtrise d'un livre, d'un chapitre, d'une phrase, d'un mot. *Tout est dans tout et tout est dans Télémaque*, s'esclaffent les rieurs, et de prendre les disciples au dépourvu : tout est-il aussi dans le premier livre de *Télémaque* ? Et dans son premier mot ? Les mathématiques sont-elles dans *Télémaque* ? Et dans le premier mot de *Télémaque* ? Et le disciple sent le sol se dérober et appelle le maître au secours : que faut-il répondre ?

« Il fallait répondre que vous croyez que tous les ouvrages humains sont dans le mot *Calypso* puisque ce mot est un ouvrage de l'intelligence humaine. »

1. Gonod, *Nouvelle exposition de la méthode de Joseph Jacotot*, Paris, 1830, pp. 12-13.

A et B Semblance de science

L'examen par Thamous de l'utilité des « découvertes » de Theuth dans *Phèdre* (**DOC A**) permet d'inscrire la réflexion sur l'écriture et l'apprentissage dans le cadre plus général de la mise en question critique de l'évidence supposée de l'utilité de la technique.

Theuth présente l'écriture comme celle de ses inventions « qui fournira aux Égyptiens plus de savoir, plus de science et plus de mémoire », comme le « remède » (*pharmakon*) que cherchaient des hommes jusque-là ignorants et oublieux, ignorants *parce qu'*oublieux pourrait-on croire. Or, répond Thamous, l'écriture produit non la science mais l'ignorance, non la mémoire mais l'oubli. Elle est donc à compter parmi les arts non seulement inutiles, mais nuisibles ; elle est bien *pharmakon*, mais au sens du poison. Elle crée une ignorance et un oubli d'un genre nouveau. Ce ne sont plus des états que l'on peut surmonter par l'effort de réminiscence, comme le démontrait Socrate contre Ménon par son entretien avec l'esclave. Ce sont bel et bien des poisons, parce qu'ils ont l'apparence du remède. Ainsi, à la *mnèmè*, mémoire véritable, parce que vivante, intérieure et connaissante, se substitue l'*hypomnèsis*, qui n'est que « remémoration », c'est-à-dire recollection, ou consignation, qui passe par des « empreintes étrangères » et n'a d'utilité que comme « aide-mémoire » pour celui qui sait déjà. La science (*sophia*) est alors remplacée par ce qui n'en est que la semblance (*doxa*). Et le discours écrit, qui imite la pensée mais n'est plus pensé, n'est que le simulacre de la parole vivante du dialogue, la parole de celui qui est présent à ce qu'il dit comme à ce qu'il pense. Tout comme la peinture ne produit que l'illusion de la vie qu'elle représente dans une *mimésis* trompeuse.

L'écriture serait donc le remède à l'ignorance, si le savoir pouvait simplement couler, comme le croit Agathon dans *Le Banquet* quand il presse Socrate de s'installer à ses côtés, d'une coupe pleine à une coupe vide. Comme la coupe de l'esprit peut s'avérer fêlée ou encore simplement trop petite, le livre (ou internet aujourd'hui) serait alors un nouveau contenant, artificiel, qui viendrait simplement pallier les défaillances de nos esprits conçus comme récipients naturels. Le désir de savoir, celui d'Agathon, de Ménon, d'Alcibiade... n'est pas encore philosophe quand il continue d'attendre du maître, ou du livre, les réponses déjà constituées. Le danger de l'écriture est donc qu'elle laisse croire qu'il est possible de savoir sans enseignement véritable, simplement en ayant « entendu parler de beaucoup de choses ». Or, ce que l'écriture produit n'est pas ce que l'esprit lui-même, par ses seules forces, peut atteindre : le savoir qui « naît de ce que l'on entretient un commerce assidu avec ce qui en est la matière même, de ce que l'on partage sa vie, et [qui] surgit dans l'âme telle la flamme qui jaillit de l'étincelle » (*Lettre VII*).

Le **DOC B** donne une illustration du *doxosophos* (« semblant de savant ») polymathe. Hippias, qui se présente au début de *l'Hippias mineur* comme sachant tout et sachant tout faire, capable de confectionner jusqu'à ses vêtements,

se flatte ici essentiellement de ses propres capacités de remémoration, à travers sa maîtrise de la mnémotique. Mais ses prouesses n'ont rien d'admirable puisqu'il parvient simplement à faire, sans recours à l'écriture, ce que l'écriture permet à ceux qui sont moins doués que lui pour se « mettre [des listes] dans la tête ». Les Lacédémoniens qui paient ses services achètent, en réalité, non pas des sciences, mais ces signes extérieurs de science que sont les citations, les généalogies, les « belles histoires ».

C « L'âme enflée du pédant »

Cet extrait de l'essai que Montaigne consacre au pédantisme développe l'opposition entre mémoire et entendement – l'une pouvant être pleine tandis que l'autre reste désespérément vide – à travers de nombreuses images. Il permet de prolonger, dans un tout autre contexte historique et pédagogique, la critique platonicienne de la polymathie, tant d'un point de vue intellectuel (absence de jugement et de pensée propres, conception quantitative et extérieure de la culture) que d'un point de vue moral (vaine outrecuidance de l'élève dont l'âme est simplement « bouffie » et « enflée »). S'y ajoute le thème de la connaissance purement livresque qui fait obstacle à l'expérience et néglige le corps.

Il est néanmoins intéressant de souligner la manière dont Montaigne, ici comme dans l'ensemble des *Essais*, émaille son discours de citations latines, alors même qu'il a l'air de dénigrer un enseignement tourné vers la connaissance des Anciens : la critique du pédantisme n'est pas critique de toute culture, mais de celle qui ne se « loge qu'au bout des lèvres ». La véritable culture sait, au contraire, se nourrir des autres et transformer cette nourriture pour en faire « un ouvrage tout sien », comme les abeilles butinent pour faire un miel « qui est tout leur ».

D et E Remise en cause de l'opposition entre mémoire et raison

Ces deux extraits sont tirés de textes de circonstance écrits par Hegel alors qu'il occupait les fonctions de professeur de philosophie et de directeur du gymnase classique de Nuremberg, et qu'il devait mener à bien la réforme « humaniste » de l'enseignement pensée pour la Bavière par son ami Niethammer.

Dans le **DOC D**, Hegel renvoie dos-à-dos deux vues apparemment opposées sur l'éducation, que l'on pourrait schématiquement appeler « ancienne » et « moderne », mais qui ont en commun de reposer sur la même croyance en une opposition réelle entre mémoire (réceptivité,

soumission) et raison (liberté de l'autoactivité). C'est ce qu'indique d'ailleurs la structure même du passage, qui passe plusieurs fois d'une position à l'autre, chacune étant amenée par les limites de l'autre, sans qu'aucune des deux ne se révèle satisfaisante.

Hegel a bien hérité de la critique humaniste du pédantisme : un enseignement répressif, sollicitant la seule mémoire, ne laisse pas de traces véritables, mais seulement des signes morts, et ne s'adresse pas à des hommes, dont l'essence est la liberté. Il réagit cependant à la « culture de la liberté », « maladie moderne » des nouveaux pédagogues, qui consiste à privilégier la libre expression chez l'élève sans lui donner les moyens de se cultiver : l'aliénation est bien la condition nécessaire de la culture dont les caprices de la liberté naturelle ne peuvent qu'éloigner. Hegel s'insurge alors particulièrement contre l'idée que l'enseignement de la philosophie ne devrait pas avoir de contenu propre – idée qui s'autorise abusivement de Kant, puisque l'impossibilité d'apprendre la philosophie signifie d'abord, sous sa plume, que la philosophie n'est pas, contrairement à la physique ou à l'arithmétique, par exemple, une science achevée : c'est bien en étudiant des philosophes que l'on apprend à philosopher. Le **DOC E** développe cette critique en liant l'enseignement de la philosophie à un apprentissage (*Lernen*) et donc à un contenu, un ordre objectif, que l'élève ne saurait tirer de lui-même et qui doit être acquis par l'intermédiaire d'un maître qui, lui, sait déjà.

Cependant, un tel apprentissage n'existe que s'il est pensé : le savoir n'est pas jeté « comme des pierres » dans la pensée de l'élève, il doit y prendre corps. Si les élèves de Pythagore étaient tenus au silence pendant leurs quatre premières années d'études, il leur était également interdit de prendre des notes : ce silence forcé est apprentissage de l'obéissance, mais aussi de l'écoute et de la mémoire (sur ce point, voir Foucault, *L'Herméneutique du sujet*, p. 395 sq). Ce que l'on peut rapprocher enfin du commentaire que fait Hegel lui-même de la réminiscence platonicienne : l'apprentissage relève bien de la mémoire, à condition que l'on entende le souvenir, *Er-innerung*, en son sens étymologique d'intériorisation, de « rentrer-en-soi ».

F « Par cœur »... sous conditions

Locke manifeste d'abord un refus moderne de la routine du « par cœur ». Refus qu'il appuie, dans les pages qui précèdent cet extrait, sur une critique de l'alibi qu'est le développement de la mémoire chez l'enfant : les capacités de mémorisation seraient assez largement naturellement déterminées ; il serait vain de chercher à y changer quelque chose par la multiplication des exercices.

Ici, cependant, Locke nuance sa position, sous certaines conditions. La première tient au contenu de ce qui est appris. Ce doit être quelque chose qui en « vaille la peine », c'est-à-dire « les solides et excellentes pensées » des auteurs. Non seulement parce qu'elles peuvent servir de guide dans l'urgence de l'action (en cela Locke retrouve une pratique de la sagesse antique et notamment stoïcienne), mais parce que ces pensées sont si bien prises dans leurs formules qu'elles en sont finalement indissociables. La seconde condition concerne la temporalité de

l'apprentissage : la récitation immédiate, même parfaite, est déjà de l'oubli. Au contraire, la régularité et la constance des exercices de remémoration favorisent paradoxalement l'habitude du repli de la pensée sur elle-même par laquelle seule elle se cultive : l'extériorité de la citation n'est qu'apparente et c'est parce qu'elle est sue par cœur qu'elle peut jouer le rôle de médiation entre soi et soi-même.

G La caricature d'un certain enseignement

Cette lithographie de Daumier, éclairée par sa légende, peut aisément servir d'illustration aux textes proposés dans la séquence. L'organisation même de l'image, les attitudes des personnages en font la caricature d'un enseignement réduit à la contrainte, où l'apprentissage n'est que mémorisation d'un savoir assimilé à des signes. Apparaît également à travers le grotesque de la légende le thème, que l'on peut expliciter, du rôle politique de l'école dans la formation du citoyen : quelles connaissances doit-il acquérir pour être « utile » à la société ?

H Contre le maître explicateur

Le Maître ignorant relate les expériences de Joseph Jacotot, professeur de littérature française, amené par hasard, en 1818, à devoir enseigner à des étudiants hollandais qui ne parlent pas français, alors que lui-même ne parle pas hollandais. Il leur donne alors à lire *Télémaque* dans une édition bilingue, leur demandant d'en apprendre par cœur le premier livre. Le résultat dépasse ses prévisions, puisque tous apprennent ainsi à parler et écrire français, et l'engagent à poursuivre l'enseignement de ce qu'il ignore – en continuant d'utiliser *Télémaque*, d'où les moqueries dont se fait écho la fin de l'extrait. Ce sont alors deux dogmes pédagogiques qui se trouvent renversés.

Premièrement, on peut enseigner ce que l'on ignore ; le rôle du maître n'est pas de transmettre un savoir, ni d'expliquer, de servir de médiation entre un texte et des esprits incultes qu'il « forme » (contrairement à ce que résume la formule de Hegel : « Le maître le [le contenu de la science] possède, il le pense d'abord, les élèves le pensent ensuite. »). Le maître ignorant n'est pas non plus le maître socratique qui, sachant bien où vont ses questions, est lui aussi dans une relation inégale avec son élève. C'est pourquoi Rancière voit dans le maître ignorant le seul maître émancipateur, puisqu'il n'y a de soumission, toute extérieure, qu'à la volonté du maître, et non à son intelligence ou à son savoir.

Deuxièmement, apprendre, c'est d'abord apprendre par cœur, car la mémoire n'est pas séparée de l'intelligence ; créer ou inventer, c'est se souvenir. Contrairement à ce que disent toutes les critiques modernes de la mémoire, l'abrutissement n'est pas dans le « par cœur », mais dans la soumission au maître explicateur.

1 De l'utilité de l'écriture

| docs A et B

- Pourquoi Thamous n'accepte-t-il pas immédiatement de diffuser les inventions de Theuth dans toute l'Égypte ?
- Quelle conception a-t-on de la connaissance si on pense que l'écriture permet de l'acquérir ? Expliquez la critique que fait Platon de l'écriture. Est-il contradictoire de critiquer l'écriture dans un écrit ?
- Que signifie « semblance » ? Cherchez dans le texte toutes les oppositions entre une chose et sa semblance.
- D'après ce que révèle le **doc B**, qui est Hippias ? Quelle est l'expression du **doc A** qui permettrait de le décrire ? Pour lui, que signifient apprendre, savoir et enseigner ?

2 À propos de pédantisme

| doc C

- L'élève dont parle Montaigne à la fin du texte a-t-il appris quelque chose ? Faites un lien avec les **docs A** et **B**.
- Montaigne fait dans ce texte deux citations latines. Est-il pour autant « pédant » ?

3 Réflexion sur l'apprentissage

| docs D et E

- Hegel refuse ici deux conceptions de l'apprentissage : lesquelles ? En quoi sont-elles opposées ? Qu'ont-elles malgré tout en commun ? Déduisez-en une formulation du problème posé dans le **doc D**.
- Montrez que le **doc E** dessine une solution à ce problème. Essayez de la développer.

4 Le « par cœur » en questions

| doc F

À quelles conditions Locke recommande-t-il l'apprentissage par cœur ? Cherchez des exemples de citations qu'il peut être utile d'apprendre de cette façon.

5 Analyse d'une caricature

| doc G

- Parmi les textes que vous venez d'étudier, lesquels ce dessin permettrait-il d'illustrer ?
- Comment l'école peut-elle rendre les individus « utiles à la société » ? Distinguez différentes interprétations de cette expression. En quel sens est-ce sa mission ?

6 Mémoire et intelligence

| doc H

- Analysez le titre de l'ouvrage d'où est tiré ce passage : quel paradoxe y voyez-vous ?
- Qu'est-ce qu'apprendre ? La mémoire fait-elle obstacle à l'intelligence ?