



prismes

la mémoire...
vous en souvenez-vous ?

N° 24 MARS 2018

mettre la petite musique de la mémoire en marche

V

Vos souvenirs, sans doute, y trouveront aussi leur place... *prismes* consacre son dossier à la mémoire, aux mémoires. Il a été concocté, dans un esprit volontairement pluridisciplinaire, avec la complicité de nombreux spécialistes issus de la HEP Vaud et d'autres hautes écoles romandes, mais aussi d'invités issus d'horizons plus lointains. Mais encore d'artistes dont le regard, une fois qu'on l'a croisé, ne peut plus s'oublier.

Mémoire, mémoires... Que dire de l'enregistrement systématique de nos petits riens, de ces bribes de vie qui s'accumulent petit à petit par-devers nous ? Cette débauche numérique démultipliée que nous domestiquons peu à peu concerne-t-elle peu ou prou la mémoire ? Ces extensions de nous-mêmes, paradis et enfers virtuels, échapperont-elles un jour à notre contrôle ? Le genre humain doit-il tout conserver de lui-même, au même titre que les inventaires des musées du monde, les lieux de mémoire et les traces laissées par des peuples – aujourd'hui disparus et auxquels personne ou presque ne pense plus ? La mémoire continue d'être au cœur du sentiment d'appartenance, nous apprennent les ethnologues, tandis que les historiens recommandent d'enseigner l'histoire avec délicatesse et conscience.

L'actualité met en évidence les pièges tendus par la mémoire. À commencer par la réécriture de l'histoire selon des modalités qui arrangent les puissants du moment. Quelques jours après le colloque international sur l'enseignement de la Shoah, organisé par la HEP Vaud en collaboration avec la HEP Lucerne, le gouvernement polonais ratifiait la loi sur la Shoah. « Quand la Pologne réécrit l'histoire de l'Holocauste », titrait le quotidien *Le Temps*. Ou quand les préoccupations de l'actualité scientifique se voient brutalement confortées par l'actualité des agendas politiques...

Et l'école, alors ? Que retient-on de la mémoire à l'école ? D'exercice imposé machinique, deviendrait-elle un instrument libérateur ? Décrite un temps, on la redécouvre. Elle n'est plus ce monstre inhumain cloué au pilori des réformes scolaires. Nous nous interrogeons. De prime abord, il faut quand même les apprendre, ces satanés verbes irréguliers ! Les chercheurs nous répondent. Apprendre et retenir, ce n'est au fond pas si dramatique. À nous de comprendre comment mettre la mémoire en marche.

Patrick Modiano, lors de la remise de son prix Nobel de littérature, obsessionnel travailleur de la mémoire, est, lui, moins optimiste sur sa bonne marche : « J'ai l'impression qu'aujourd'hui la mémoire est beaucoup moins sûre d'elle-même qu'à l'époque de Marcel Proust, et que la recherche du temps perdu se heurte à une masse d'oubli qui recouvre tout. » ...

D

... Demeurent, contre l'oubli, ceux qui, quoi qu'il arrive, saisissent le crayon ou le pinceau comme une arme de vie. Ainsi, dans les pages de *prismes*, de part et d'autre du phénoménal artiste londonien **Stephen Wiltshire**, qui reconstitue de mémoire des mégapoles entières et que vous découvrirez au centre de ce numéro, se tiennent deux très jeunes gens qui peignent et dessinent avec la mort aux trousses.

Juive allemande, réfugiée en France, **Charlotte Salomon** crée, en hâte, une œuvre monumentale autobiographique. « *Leben ? oder Theater ?* », premier roman graphique constitué de 781 gouaches et de centaines de calques calligraphiés qu'elle confie à son médecin en lui disant : « Es ist mein ganzes Leben, c'est toute ma vie. » Arrêtée sur dénonciation en septembre 1943, Charlotte meurt, gazée, à Auschwitz Birkenau en octobre. Elle est enceinte et elle a 26 ans. Mais son œuvre, elle, continue d'être portée par le souffle extraordinaire de son auteure, et elle est plus vivante que jamais. Déposée au Musée juif d'Amsterdam, elle s'expose et se publie. Charlotte, redécouverte, inspire cinéastes, artistes et même romancier à succès.

À 21 ans, **Victor A. Lundy**, étudiant en architecture à New York et futur grand architecte américain, aujourd'hui nonagénaire, se retrouve, en 1944, sur les côtes françaises avec la 26^e Division d'infanterie. Sur de petits carnets qu'il glisse dans la poche de sa vareuse, il croque en 158 esquisses « sur le vif » l'histoire en train de se faire, les exercices et les marches forcées, en Caroline du Sud, la traversée de l'Atlantique, le débarquement, les beaux paysages de France, les attentes, les embuscades, les compagnons, la peur, la guerre – mais surtout la vie. « Je dessinais à tout moment, c'était ma manière de penser », se souvient aujourd'hui le vieux monsieur qui a offert toutes ses archives à la Bibliothèque du Congrès, à Washington, y compris ses huit petits calepins de guerre remontés, comme par miracle, à la surface du temps.



Jamais peut-être autant qu'à notre époque, à la fois si foisonnante et si oublieuse, souvenir incarné ou incarnation du souvenir, par leur caractère d'urgence, n'auront montré à quel point la mémoire, jusque dans ses failles et dans ses « trous », nous est indispensable pour expérimenter, à l'échelle collective et individuelle, notre métier d'humanité. /

barbara fournier et françois othenin-girard

Vie ? ou Théâtre ? Charlotte Salomon, roman graphique, 840 pages, éditions Le Tripode, Paris, 2015
Charlotte David Foenkinos, Gallimard, Paris, 2014, Prix Goncourt des Lycéens, Prix Renaudot
Charlotte, vie ou théâtre ? film de Richard Dindo, France – Suisse, 1992

entretien avec marc ferro

enseigner l'histoire nécessite une conscience des sensibilités de chaque peuple

anouk zbinden

D

Dans une même société, nous n'appréhendons pas le passé, le présent et le futur de la même façon, rappelle l'historien français Marc Ferro. Au cours d'un entretien exclusif accordé à *prismes*, il esquisse pour nous son approche de l'enseignement et décrypte les liens complexes entre mémoire et histoire.



Dans son livre « L'aveuglement, une autre histoire de notre monde », dont une réédition a été publiée en 2017, l'historien français Marc Ferro dresse un catalogue impressionnant des situations que les dirigeants, les peuples et les sociétés n'ont pas réussi à anticiper. Du haut de ses 93 ans, cet écrivain passionné livre ainsi une analyse innovante d'une kyrielle d'événements historiques, connus ou méconnus, qui aide à une meilleure clairvoyance.

Parmi les exemples de situations que les dirigeants n'ont pas su voir venir, vous citez notamment l'éveil chinois, les événements de mai 68 ou encore les attentats du 11 septembre. Faut-il donc conclure de ce manque d'anticipation répété que l'homme ne tire pas assez de leçons de l'histoire ?

Dans le cas de la Chine et d'Al-Qaïda, le phénomène qui s'est produit est le suivant : les hommes politiques, aussi bien que l'ensemble de la population, n'arrivent pas à imaginer des situations qui ne se sont jamais produites auparavant. Prenons d'abord Al-Qaïda : il était impossible pour les dirigeants d'imaginer qu'un seul homme organise une attaque d'une telle ampleur.

La même chose s'est produite avec la Chine, dont personne n'a su prévoir l'essor de l'économie, alors qu'elle ne possédait, au début du XX^e siècle, aucun centre industriel. À l'époque, l'essentiel de la vie économique chinoise était constitué de réseaux de petits ateliers et d'échoppes. On ne

Il ne faut pas croire qu'il y ait toujours un héritage d'une génération à l'autre. Dans beaucoup de familles, les jeunes ne savent pas grand-chose de la vie de leurs parents ou de leurs grands-parents.

pouvait alors pas imaginer qu'un tel entrelacs de petites boutiques puisse, en quelques années, donner naissance à une industrie qui allait atteindre presque la moitié de celle des États-Unis.

Nous sommes donc habitués à ce que les institutions existantes agissent, et non de nouveaux systèmes ou de nouvelles structures.

En mai 1968, la situation presque révolutionnaire qui s'est mise en place en France ne venait pas des partis politiques, des associations, des religions ou des syndicats, mais des jeunes, qui n'avaient jamais existé en tant que tels comme force historique. Même le général de Gaulle, qui avait réussi à anticiper énormément d'événements, a été pris au dépourvu par l'apparition de ce mouvement. « Mais qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? », demandait-il alors à propos des jeunes. Il était aveuglé et ne pouvait pas concevoir qu'un groupe d'étudiants puisse générer un tel mouvement. Un événement historique peut



entretien avec marc ferro
enseigner l'histoire
nécessite une conscience
des sensibilités de chaque
peuple

donc naître de sources qui n'étaient pas identifiées jusqu'alors. Nous ne sommes jamais assez attentifs aux forces qui surgissent dans les sociétés et qui étaient auparavant invisibles. Une meilleure connaissance de l'histoire peut ainsi venir du souvenir de ces trois faits-là.

Les nouvelles générations d'élèves, qui n'ont plus nécessairement de parents ou de grands-parents qui ont vécu des événements historiques ayant marqué notre époque (la Première Guerre mondiale ou la Shoah, par exemple), n'ont plus de liens affectifs directs avec ces temps forts de notre monde, qui le structurent pourtant encore dans une certaine mesure. Quelle stratégie l'enseignant d'histoire peut-il utiliser pour réduire l'espace émotionnel qui sépare ses élèves de ces événements ?

Il ne faut pas croire qu'il y ait toujours un héritage d'une génération à l'autre. Il y a beaucoup de familles dans lesquelles les jeunes ne savent pas grand-chose de la vie de leurs parents ou de leurs grands-parents.

Par exemple, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, quand sont revenus en Occident les quelques centaines de milliers de Juifs qui avaient survécu aux camps d'extermination, des études ont montré qu'une fois devenus parents, nombre de ces victimes n'ont jamais parlé à leurs enfants des drames qu'elles avaient vécus. Parler aurait signifié pour elles se replonger dans le malheur.

À l'inverse, d'autres peuples ne vivent que dans le souvenir des drames qu'ont connus leurs ancêtres. Les Arméniens, depuis le génocide qu'ils ont subi en 1915, ne vivent que dans l'idée que les Turcs ne l'ont jamais reconnu, qu'ils ne se sont jamais excusés. Cinquante ans plus tard, ils ont

donc lancé des bombes pour rappeler au monde entier qu'ils avaient été les victimes de l'histoire. Le ressentiment rend permanents les drames connus dans le passé. À ce jour, les Chinois n'ont jamais oublié les massacres commis par les Japonais à Nankin en 1938, de la même manière que les Coréens n'ont jamais pardonné aux Japonais de s'être servis de leurs femmes comme esclaves sexuelles et d'en avoir fait cadeau aux Américains en 1945, une fois la paix signée.

Professeur en Algérie, de 1948 à 1956, j'avais noté alors que trois sociétés vivaient les unes à côté des autres dans un climat d'hostilité : il y avait les Arabes, les Européens et les Juifs, qui étaient des Berbères convertis, devenus citoyens français.

Les Arabes vivaient dans le futur : ils se demandaient quand ils deviendraient des citoyens français à part entière ou quand l'Algérie deviendrait indépendante. Les Français d'Algérie vivaient, quant à eux, dans le présent et souhaitaient que rien ne change. De leur côté, les Juifs rejetaient le passé car ils avaient vécu dans des ghettos et souhaitaient ne pas s'en souvenir et se concentrer sur le présent qui faisait d'eux des citoyens français à part entière.

Si je donne ces exemples, c'est pour illustrer le fait que dans une même société, nous n'appréhendons pas le passé, le présent et le futur de la même façon ; nous n'avons pas la même conscience de l'histoire. C'est pourquoi



Si l'on évite de parler des questions qui fâchent, l'histoire se retrouve désossée et il ne subsiste que les dates, les anecdotes et les statistiques.

L'enseignant doit réussir à relater les événements avec habileté, sans choquer les différentes sensibilités présentes dans une classe. L'histoire peut servir, mais seulement si on l'enseigne en connaissant les sensibilités de chaque groupe social et de chaque nation.

Si l'on évite de parler des questions qui fâchent, l'histoire se retrouve désossée et il ne subsiste que les dates, les anecdotes et les statistiques. Or, si l'on se contente d'expliquer que l'on cultivait plus de blé en 1932 qu'en 1935, l'histoire n'a plus d'intérêt. Il est donc essentiel d'établir une confiance propice à la discussion afin de pouvoir aborder tous les sujets, tout en prenant garde à la relativité de nos jugements.

Dans votre livre, vous montrez que l'aveuglement naît parfois aussi de la mémoire que les sociétés ont de leur propre histoire et qu'il arrive que « l'enseignement nourrisse de stéréotypes l'image que chacun se fait de son propre pays ». Comment éviter cet écueil ?

C'est le rôle de l'enseignement de détruire les stéréotypes et de montrer que les affirmations historiques de certains groupes sont fausses. Tantôt par inadvertance, tantôt par omission, tantôt par passion : ces erreurs historiques ne sont pas toutes commises pour les mêmes raisons. L'enseignant doit savoir les distinguer pour pouvoir les expliquer.

Lorsque j'exerçais ce métier, je faisais personnellement des récits très courts, qui visaient à poser des problèmes et qui appelaient beaucoup de questions. Des questions qui aidaient à raisonner. Par exemple : « Pourquoi le Nord de la France s'est-il industrialisé et pas le Sud ? Et pourquoi, aujourd'hui, c'est justement cette région qui se désindustrialise au contraire de l'Ouest qui connaît le destin inverse ? » Et non : « Quelle est la date de la mort de Charlemagne ? »

Cela dit en passant, si la date de la mort de cet homme importe peu, Charlemagne est un homme très intéressant à étudier historiquement, puisque tout ce qui a été dit sur lui est faux. Il

n'était pas instruit et ne construisit aucune école. Il n'avait pas de barbe et, alors qu'on le disait généreux, il fit tuer des Saxons, enfin bref, tout est faux !

Vous écrivez, dans votre livre, que l'histoire a manqué d'être submergée par la mémoire. Que voulez-vous dire ? Quelles relations entretiennent, selon vous, mémoire et histoire ?

Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, la mémoire des gens n'intervenait pour construire l'histoire qu'à titre de témoignage, comme une source parmi d'autres. Mais il s'est trouvé qu'en URSS, l'histoire avait été intégralement captée par le parti communiste. Lorsque se produisit la Perestroïka, on entendit enfin pleinement la voix de ceux qui avaient vécu la réalité du Goulag et qui racontaient une vérité effaçant d'un coup tout ce qui avait été dit par les historiens russes sur la période. La mémoire du vécu venait d'anéantir l'histoire telle qu'elle avait été racontée.

En France, après la Deuxième Guerre mondiale, la même situation s'est produite. En effet, dans la mesure où notre histoire – en France, mais dans d'autres pays également – est une histoire divisée entre la gauche et la droite, les catholiques et les laïques, les révolutionnaires et les traditionalistes, qui défendent tous une idéologie englobant l'histoire qu'ils racontent, la mémoire est apparue comme quelque chose de pur, qui était partiel, mais que l'on ne pouvait contester. Lorsqu'un déporté racontait ce qu'il avait vécu et qu'il était contredit par un historien, ce dernier était hué, car son histoire était perçue comme fabriquée : ce n'était pas une vérité vécue. La mémoire a donc peu à peu étouffé l'analyse historique. Pas complètement, évidemment, puisque certains historiens arrivent à dépasser cette contradiction. Mais cette tendance est tout de même majoritaire.

Les historiens, comme les hommes politiques, obéissent à une idéologie sans chercher à dire la vérité. C'est pour cela que j'ai réagi en devenant, non pas un historien académique, mais un historien des Annales, qui cherche à établir la vérité plus qu'à prendre parti. /

Une carrière guidée par la passion de l'histoire

Marc Ferro est un historien français spécialiste de la Russie, de l'URSS et de l'histoire du cinéma. Durant sa carrière, il a notamment occupé le poste de Directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Il a été codirecteur de la revue historique *Les Annales* et a enseigné pendant 8 ans à Oran, en Algérie. Il a également animé pendant douze ans l'émission *Histoire parallèle* sur Arte. De nombreuses récompenses lui ont été décernées au cours de sa carrière, telles que, pour n'en citer que quelques-unes : les Palmes académiques, le titre de Chevalier des Arts et des Lettres et celui de Docteur honoris causa de l'Université de Moscou.

florence quinche perdre la mémoire au royaume numérique

F

Florence Quinche, professeure formatrice au sein de l'UER Didactiques de l'art et de la technologie à la HEP Vaud, nous entraîne au cœur de la mémoire, qu'il s'agisse de sa perte ou de sa mutation dans le nouveau monde technologique.



La mémoire est fortement associée à l'identité de la personne. Celui qui perd la mémoire ne sait plus qui il est réellement. Il s'agit là de la mémoire des événements de notre vie, de nos choix, de nos apprentissages, des lieux fréquentés, de nos connaissances. Lorsque le vieillissement ou la maladie atteignent cette faculté, le rapport à l'identité devient problématique : qui suis-je ? Qu'ai-je fait ? Mais aussi : qui sont ces autres que je rencontre ? Quels sont nos liens ? Perdre la mémoire, c'est voir surgir au cœur de l'expérience quotidienne l'étrangeté. Une expérience qui ne peut plus être mise en mots, qui ne fait plus sens.

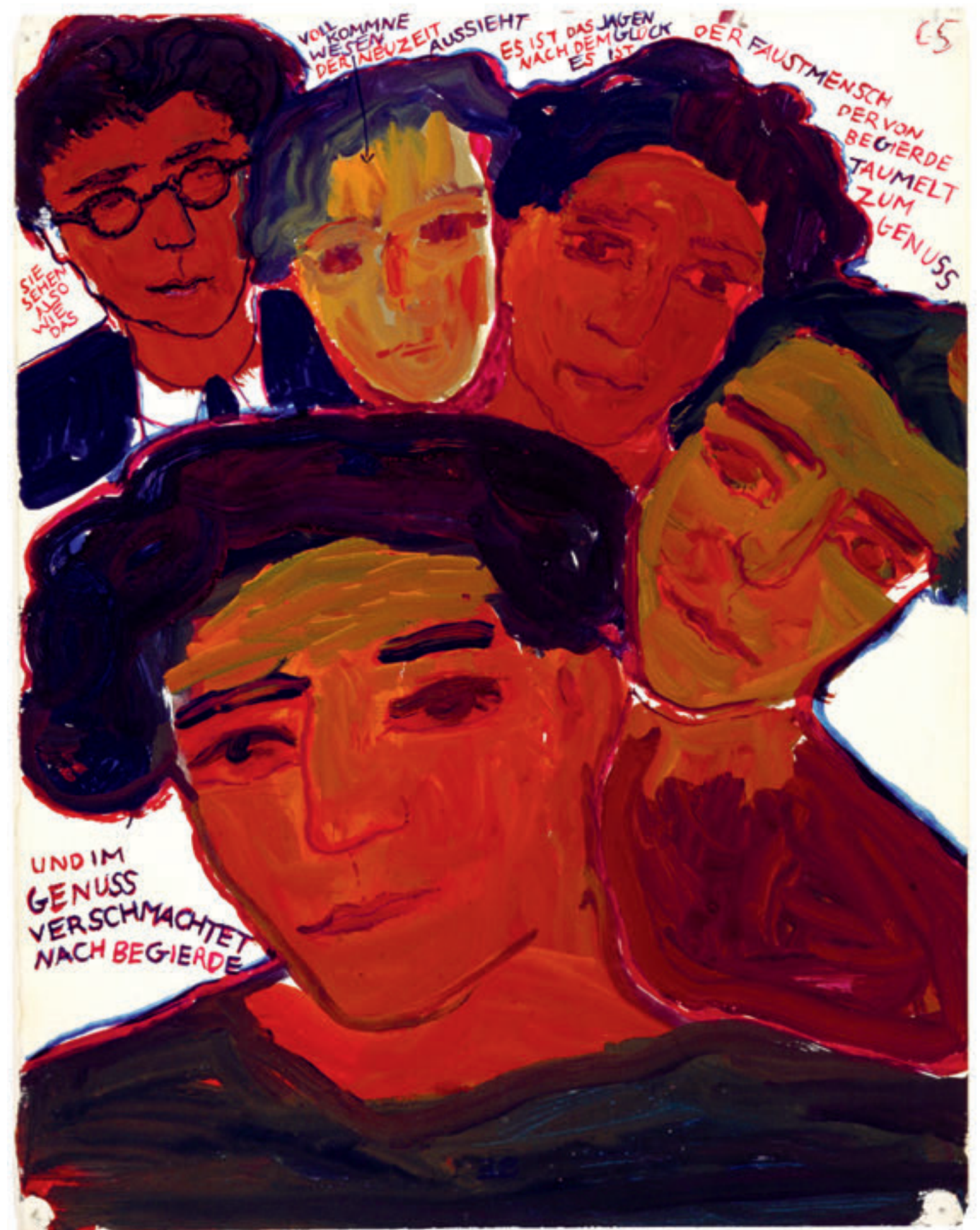
Mais tout autre est la perte de mémoire due aux nouvelles technologies. Le sentiment d'étrangeté, de perte, apparaît, dans un premier cas de figure, lorsque la technologie n'est plus accessible. Plus d'internet, plus de réseau, perte d'un disque dur d'un ordinateur. C'est à ce moment seulement que l'on se rend compte de la perte de notre « mémoire » ou plutôt des traces qui lui servaient de support. Au quotidien, une immense mémoire nous semble accessible en permanence : des centaines, des milliers d'adresses, de numéros, d'informations, de photographies. À portée de main en quelques secondes. Le stockage en ligne, le « cloud », donne l'impression d'une indestructibilité de cette mémoire, comme dématérialisée, elle en acquiert presque un statut mystérieux, que son nom connote bien : le nuage. Et dans cette dimension, en apparence dématérialisée, la possibilité presque infinie de stocker textes, images et sons à distance et d'y accéder en tout temps et en tout lieu.

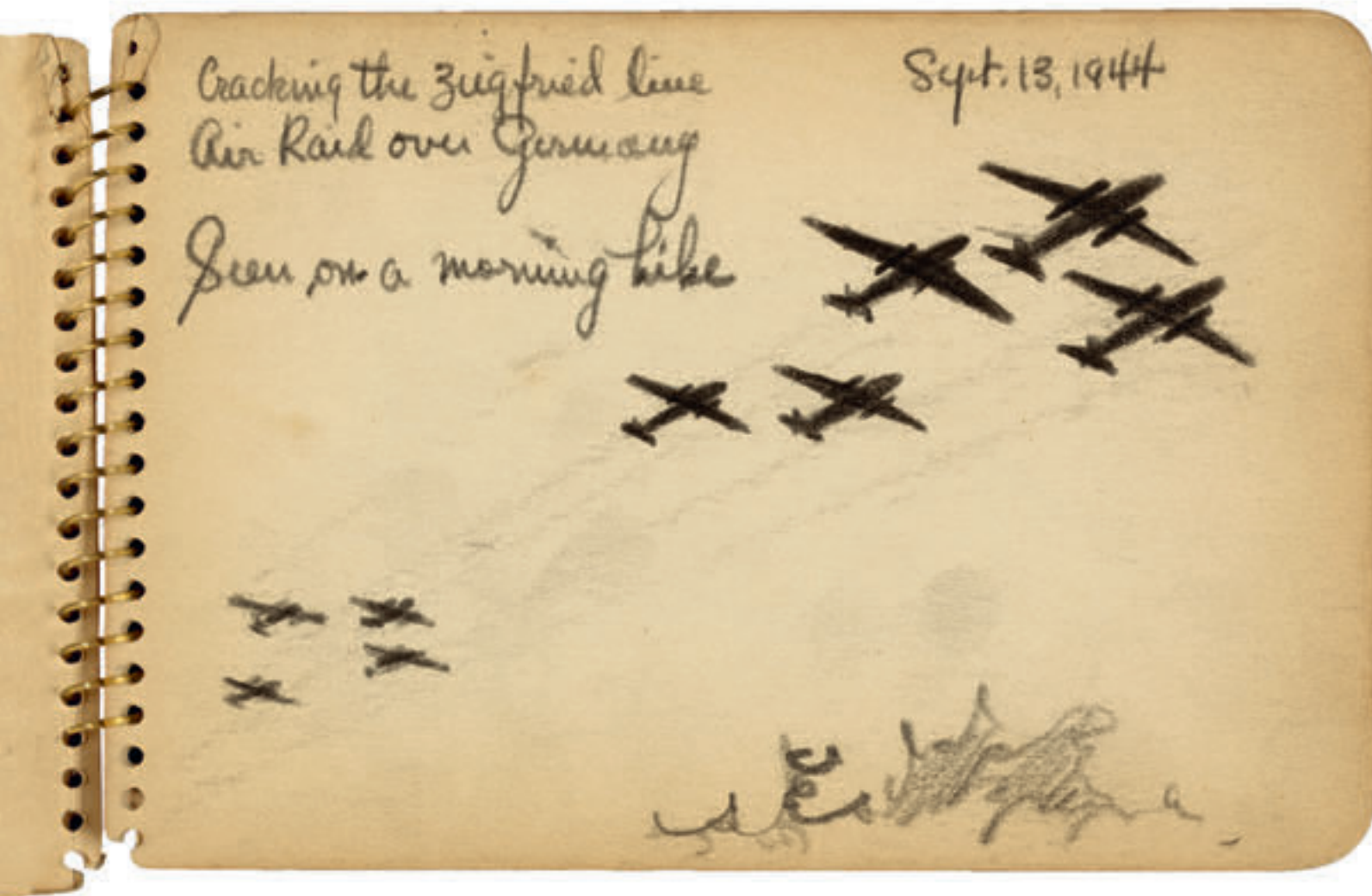
R

Recréer plus que répéter

Mais cette vision de la mémoire, qui nous vient de l'informatique, comme un « espace de stockage », de données, de traces, de signes ou de documents est bien différente du fonctionnement de la mémoire humaine. Notre mémoire ne nous rend jamais accessibles que des souvenirs, et jamais des traces directes... Toujours perçus à travers notre vécu, nos émotions... et le filtre de notre oubli. Cette mémoire n'est plus seulement pensée comme une sorte de récipient contenant les images quasi fossilisées des faits vécus. Pour Paul Ricœur (*Soi-même comme un autre*, Seuil, 1991), tous ces souvenirs que nous donne notre mémoire peuvent être repensés à chaque instant sous un jour nouveau.

En ce sens, l'altérité se trouve au cœur de notre mémoire, qui serait cette faculté à mettre en récit, à faire sens et à renouveler ce récit au cours de notre existence. Si l'on ne peut changer les événements du passé, la façon dont on les perçoit leur donne un nouveau sens. Se remémorer le passé ne s'apparente ainsi pas à une simple répétition de ce qui a été, puisqu'on recrée par le langage la manière dont on raconte une histoire passée, et cette dernière peut varier tout au long de la vie, avec les transformations de la personne, son cheminement. Ricœur rappelle également la différence entre *mnémé*, ou mémoire en lien direct avec la perception et *anamnesis*, remémoration d'événements passés, qui ont pu être oubliés, enfouis.





Le « cloud » donne l'impression d'une indestructibilité de cette mémoire, comme dématérialisée, elle en acquiert presque un statut mystérieux.

L

Les limites de l'introspection

Les récits de conversion sont des exemples intéressants de la manière dont l'homme peut repenser son passé différemment, sans le nier, l'effacer. Dans son récit (*Les Confessions*) où il se remémore le vol des poires lorsqu'il était enfant, Augustin porte sur son acte un tout autre regard que celui qu'il avait enfant. Il ne le renie pas, mais lui donne un sens différent à partir de son présent. Il relit son passé à partir d'un nouveau prisme de lecture. La mémoire s'avère ainsi indissociable de la représentation subjective du passé... et non la simple conservation de traces, objectives, immuables.

Gardons-nous encore des traces
qui ne sont pas immédiatement
partagées sur les réseaux
sociaux ?

De nombreuses traces se trouvent désormais facilement stockables, conservables, pour des durées encore inconnues : qu'est-ce que cela change à ce processus de reconstruction permanente de notre mémoire ?

Le risque serait de penser que l'on peut remplacer la production subjective du sens par la multiplication quantitative de données, de traces. Mais cette multiplication de traces n'est pas une mémoire. En effet, si une telle masse d'éléments est instantanément accessible, ne risque-t-elle pas de rendre inutile toute introspection ?

R

Réseaux sociaux, oiseaux de malheur

De nos jours, la plupart des traces de notre passé sont largement partagées sur les médias sociaux, et cela pour les enfants, souvent dès leur naissance. Elles sont même souvent produites pour ce partage en ligne. Est-ce donc encore la personne elle-même qui donne sens à son passé ? Gardons-nous encore des traces qui ne sont pas immédiatement partagées sur Instagram, WhatsApp, Facebook, et autres réseaux sociaux ? Mais une question plus problématique encore, a-t-on encore besoin de construire soi-même un sens personnel pour notre existence ? Ou la perception d'une certaine image de notre existence par les autres est-elle devenue suffisante ? Est-on encore capable de construire son identité pour soi, ses propres valeurs, ses choix, ou n'est-on plus qu'un avatar, un profil, à la recherche de l'approbation d'un groupe de followers ? Comme l'illustre bien la chanson de Stromae « *Twitter, oiseau de malheur* ».

Mais les usages des réseaux sociaux visent-ils réellement à produire des souvenirs ? On peut s'interroger sur les réseaux tels que Facebook, Snapchat, Twitter ou Instagram. Il semble que la plupart du temps, ces réseaux sont utilisés comme moyens de communication sur le présent, ou sur

un passé très proche : on est ainsi davantage dans la *mnémé* que dans l'*anamnesis*. La difficulté, voire l'impossibilité de classer les publications, de les ordonner, ne facilite pas la construction d'une mémoire organisée, ni le tri nécessaire à la construction de sens. On peut également difficilement reprendre ses anciennes publications, les modaliser.

D

De l'intimité à l'extimité

On reste en quelque sorte à la surface des souvenirs, qui ne sont plus des histoires que l'on se raconte, des récits, au sens de Ricœur (*Soi-même comme un autre*, 1990), qui se déploient dans le temps, rassemblent les événements épars pour produire une narration, mais des instantanés, où le présent, l'immédiat écrase les images précédentes, et où il s'agit de rester toujours à la page. Dans ce flux perpétuel, c'est l'immédiateté qui importe. Mais qui reprend ces traces virtuelles pour repenser son présent, pour le reconstruire ? C'est que ces traces, pour la plupart, ont été créées pour d'autres, pour le regard d'autrui et pas réellement pour soi, si ce n'est par ricochet. Elles visent d'abord la valorisation de soi et le divertissement.

Peut-on alors encore parler de mémoire ? À mon sens, il n'y a mémoire que si l'on fait sens avec ces traces du passé, si on leur redonne vie pour produire un sens nouveau. En cela, les constructions de la mémoire sur les réseaux sociaux cherchent essentiellement à présenter une vision très sélective et idéalisée de soi. Or, pour construire une mémoire, il est nécessaire de repenser les événements dramatiques aussi, les failles, les impossibilités et les échecs de notre existence (Quinche, 2005). C'est là que le « faire mémoire », la mise en récit, aide à vivre. Mais est-ce le rôle des réseaux sociaux ?

Où, à l'opposé du journal intime, la vie intime se dit publiquement, dans une « extimité », que cer-

Plus d'internet, plus de réseau,
perte d'un disque dur d'un
ordinateur. C'est à ce moment
seulement que l'on se rend
compte de la perte de notre
« mémoire ».

tains, dont Serge Tisseron, considèrent comme un élément clé de la constitution de l'identité. Dans *L'intimité surexposée*, l'extimité est décrite comme une façon d'exposer sa vie intime via les réseaux sociaux, blogues et forums. De nos jours, elle serait un élément clé de la construction de l'estime de soi, notamment chez les adolescents. Mais le caractère figé des traces en ligne, souvent difficilement effaçables, peut aussi, dans un mouvement inverse, s'opposer au désir de changement de l'image de soi. L'extimité en ligne ne s'identifie pas au dialogue avec autrui, qui, au sens fort, demande une attention durable à l'autre, une connaissance approfondie, mais aussi une interrogation commune (Quinche, 2005). Même si des éléments d'interactions apparaissent sur les réseaux sociaux, ils participent peu d'une construction commune de sens. On se limite à l'approbation ou la désapprobation et à quelques argumentaires, on s'approche davantage de la conversation que du dialogue approfondi.

Si la mémoire humaine a cette capacité de reconstruire du sens à partir de traces, d'en faire des souvenirs, que se passe-t-il lorsqu'on délègue cette construction du souvenir à des applications qui nous incitent à produire et diffuser certains types de traces, comme les Stories de Snapchat, ou les vidéos de souvenirs produites au moyen d'algorithmes par Facebook à partir des photos postées ? N'y a-t-il pas un risque de formatage de notre mise en souvenir, de la construction même de notre mémoire ? /

Quinche, F. (2005), *Maladie dans les récits de vie. D'un paradigme narratif à un paradigme dialogique.*, Ethique & Santé, n°3, 82-87.
Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
Tisseron, S. (2001), *L'intimité surexposée*, Paris : Ramsey.

quand s'élève la voix de l'individu au-dessus du fracas de l'histoire...

barbara fournier

L Le passé ne passe pas, mais les voies de transmission de la mémoire historique évoluent en même temps que les sociétés qui en articulent les récits. Comment parle-t-on aujourd'hui avec des générations d'élèves nés au XXI^e siècle de l'histoire du XX^e siècle, en particulier de ses pages parmi les plus sombres ? Cette interrogation est au cœur des travaux de Nadine Fink, professeure formatrice en didactique de l'histoire à la HEP Vaud et membre du comité scientifique des Journées d'étude internationales sur l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah, qui se sont déroulées à la HEP Vaud les 22 et 23 janvier 2018. Elle met en lumière des approches d'apprentissage de l'histoire qui placent au centre la notion du choix individuel dans l'exercice de la citoyenneté.



vivante et accessible au grand public que jamais. Romans, séries TV, films de fiction, documentaires, biopics, jeux vidéo et bandes dessinées s'en emparent goulûment et, assez souvent, avec un certain succès. « Ce foisonnement de médias et d'expressions du passé constitue autant de leviers à saisir pour tisser des liens entre l'histoire et les élèves. Le plus important est de trouver les points d'entrée qui ont du sens pour eux et qui permettent de construire également du sens du point de vue des apprentissages en histoire et de la pensée critique », explique la didacticienne. Ainsi, par exemple, la découverte des univers dystopiques de la science-fiction s'avère un point de départ pour analyser le fonctionnement de nos sociétés actuelles ou des idéologies passées.

L Mais quel que soit le support, à l'heure des grands bouleversements que les technologies imposent à la collectivité, à ses modèles d'organisation sociale, à ses repères culturels et religieux, floutant les frontières entre réel et virtuel, ici et ailleurs, vrai et faux, Nadine Fink voit dans le recours à l'histoire orale, dans le dialogue intergénérationnel, un potentiel inestimable pour mettre réellement les élèves au contact de l'histoire et de la mémoire.

Le formidable potentiel de l'histoire orale

Mais quel que soit le support, à l'heure des grands bouleversements que les technologies imposent à la collectivité, à ses modèles d'organisation sociale, à ses repères culturels et religieux, floutant les frontières entre réel et virtuel, ici et ailleurs, vrai et faux, Nadine Fink voit dans le recours à l'histoire orale, dans le dialogue intergénérationnel, un potentiel inestimable pour mettre réellement les élèves au contact de l'histoire et de la mémoire.

Passionnée par la question de la transmission, la chercheuse et enseignante de terrain juge que l'échange avec les aînés, dans l'environnement collectif de la classe, apporte un enrichissement substantiel pour construire un rapport tangible au passé. « Écouter le récit de vive voix d'une personne, d'un vécu inscrit dans un espace et un passé proches, déclenche chez les élèves un sentiment de proximité avec une histoire dont ils se sentent concernés. Cette place offerte à l'interrelationnel permet de révéler, à « échelle humaine », les éléments constitutifs d'une société, touchant également, sans en avoir l'air, aux questions fondatrices de l'histoire. »

A **Au croisement de l'histoire et de la microhistoire**

Ce qui fonctionne dans l'environnement scolaire fonctionne tout autant dans l'espace muséal. Ayant répondu à l'invitation de Nadine Fink, Elie

Barnavi, professeur émérite de l'histoire de l'Occident moderne à l'Université de Tel Aviv, lors de sa conférence publique : « Usages et mésusages des lieux de mémoire », en apporte la preuve. Conseiller scientifique auprès du Musée de l'Europe, à Bruxelles, ouvert en public en 2017, il évoque les défis de la transmission de la mémoire sous le même angle : « La construction de l'Europe, comment la raconter aux Européens, touchés par la crise économique, chamboulés par une conscience européenne mise à mal par le Brexit, par les nationalismes et la représentation d'une Europe devenue un monstre bureaucratique ? Autrement dit, comment intéresser les gens à un modèle international sans précédent, à l'histoire d'une démocratie érigée comme un empire sans empereur après le double cataclysme des guerres mondiales ? »

À cette question, les initiateurs du projet d'exposition ont rapidement conclu à l'importance de laisser de côté l'histoire savante, les grandes figures fondatrices. Ils se sont tournés vers des anonymes, 27 personnes, chacune issue d'un des 27 pays de la Communauté, qui parlent en leur propre nom et ne représentent rien de plus qu'elles-mêmes. « Ce croisement entre histoire et microhistoire produit chez le visiteur, qu'il soit érudit ou profane, et quel que soit son âge ou son statut social, le sentiment de toucher à une réalité vivante, à quelque chose qui palpète et qui le pousse à s'interroger, à développer sa pensée critique, sans se voir imposer une vision unique, désincarnée », souligne Elie Barnavi.

V **Vers la consolidation de l'identité citoyenne**

Dans un monde en perte de repères, une telle approche humaniste, centrée sur les individus – émetteurs et récepteurs de mémoire – se mue en

un puissant outil de médiation culturelle qui extrait le « lieu de mémoire » de son « illusion d'éternité », selon le terme de l'historien Pierre Nora, cité par Elie Barnavi, pour restituer l'histoire au temps auquel elle appartient pleinement, le présent. Une belle leçon de pédagogie.

Mais contrairement à la visite ponctuelle au Musée, l'histoire en classe s'inscrit dans une durée qui se prête nécessairement à l'élargissement progressif du champ. Le témoignage des aînés devient un élément de l'enquête, source vive à exploiter par les élèves, en relation avec d'autres sources qui, dès lors, leur seront plus aisées à manier : « Pour les élèves, l'histoire orale, explique Nadine Fink, confère aux archives, aux livres, aux documents éparpillés sur le net, une matérialité qui rend leur gestion et leur décodage plus naturels. »

Une histoire qui n'appartient pas au passé, des personnes dont on entend la voix et dont la mémoire individuelle nous est restituée, constituent les fibres d'un matériau qui n'a évidemment pas pour seule vertu de tisser la trame d'une « culture générale » ou d'un « récit commun », mais bien de participer à la construction ou à la consolidation d'une identité citoyenne dans laquelle se dessinent, avec précision, les marges de manœuvre et d'action, les possibilités de choix qui s'offrent à l'individu face à la société, quelle qu'en soit la nature.

L **La Shoah, « une vieille histoire » ?**

En ce sens, – les Journées d'étude qui se sont déroulées à la HEP Vaud en janvier 2018 s'en sont largement fait l'écho – l'enseignement de la Shoah, à l'heure actuelle, met en exergue à la fois la nécessité impérieuse de cette « incarnation de la mémoire » par le témoignage, et le recentrage de l'attention sur les mécanismes qui conduisent à

L'histoire se porte bien et elle est même plus vivante et accessible au grand public que jamais.

une société criminelle, à la mise en place d'un racisme d'État, à une pensée totalitaire qui procède avec méthode à la désindividualisation des uns et à la déresponsabilisation collective des autres.

La sociologue Monique Eckmann, professeure émérite à la Haute école de travail social, à Genève, lors de sa conférence plénière, revient sur l'importance d'enseigner la Shoah non à partir des émotions, mais à partir des faits historiques, afin de pouvoir faire réfléchir les élèves aux conséquences tragiques que revêt un pouvoir fondé sur un terrorisme d'État. L'enjeu didactique est de taille, d'autant que, plus le temps passe, plus le sentiment d'avoir affaire à une « vieille histoire » grandit auprès des jeunes générations. L'éloignement temporel, pourtant, peut aussi être vu comme un facteur favorable à une compréhension plus approfondie de l'Holocauste renvoyant, d'une manière à la fois plus générale et plus intime, à la part que tout individu choisit de prendre à l'histoire en marche.

« Plus on s'éloigne de la Shoah dans le temps, remarque Nadine Fink, moins on est contraint de focaliser le propos sur la souffrance extrême et plus on peut évoquer les mécanismes à l'œuvre. Plutôt que de montrer sans cesse l'industrialisation de la déshumanisation dans toute son horreur, on peut passer plus de temps à restituer les victimes dans leur humanité, dans leur monde ordinaire d'avant, monde dans lequel elles vivaient une vie d'hommes et de femmes ordinaires. Cette vision rend plus intelligibles les étapes successives qui conduisent à ostraciser une partie de la population jusqu'à lui dénier le droit à l'existence, et à déplacer insensiblement le seuil de tolérance de l'autre partie. On sort ainsi également du système binaire – victimes versus bourreaux – comme

quand s'élève la voix de l'individu
au-dessus du fracas de l'histoire...

de notre rôle de « simples observateurs ». Cet espace dégagé nous permet de nous réinterroger sur la société dans laquelle nous sommes acteurs, sur les marges de manœuvre qui sont les nôtres, sur les choix individuels que nous opérons et les valeurs qui nous constituent. »

R

Relier l'histoire à soi-même

Dans son intervention publique, Noa Mkayton, de l'Institut international d'études sur l'Holocauste de Yad Vashem, insiste, elle aussi, sur ce travail didactique centré la posture de l'individu : prendre connaissance de l'histoire, puis la comprendre pour la relier à soi-même. « C'est leur cadre de référence que nous invitons les étudiants à interroger, explique-t-elle. Il ne s'agit pas de reproduire la question : « Qu'aurais-je fait si j'avais été à la place d'un citoyen allemand dans les années 30 ? », mais de saisir que nos décisions demeurent fondées sur la relation au monde que chacun de nous établit. Dès lors les termes de la question s'articulent ainsi : « Comment suis-je relié aux normes de la société dans laquelle je vis ? Dans quelle mesure ma relation au monde, mes valeurs éthiques, correspondent-elles à l'environnement dans lequel je suis ? » »

Reprenant la citation de Monique Eckmann : « La Shoah crée un fardeau qui confère des devoirs et des responsabilités partagées », Elie Barnavi affirme que l'histoire de l'Holocauste a révélé l'unicité du genre humain, l'importance cruciale de la démocratie. Hélas, l'émergence d'une conscience universelle et de ce qu'il appelle une « religion civile » reste un défi d'une grande fragilité, comme en témoignent les nombreux conflits, apartheid et génocides qui continuent secouer la planète et la communauté humaine.

Plus on s'éloigne de la Shoah dans le temps, remarque Nadine Fink, moins on est contraint de focaliser le propos sur la souffrance extrême et plus on peut évoquer les mécanismes à l'œuvre.

L

La mémoire est aussi faite d'oubli

C'est pourquoi l'enseignement de l'histoire demeure une pierre angulaire irremplaçable dans l'éducation des citoyens de demain. Pour Nadine Fink, les apprentissages de l'histoire et de ses usages donnent aux élèves de précieux outils pour interroger et décoder le présent, aiguïser leurs facultés d'analyse et d'autonomie de pensée. L'histoire, à l'école plus encore que partout ailleurs, est travail d'individuation, d'émancipation. « Nous sommes tous, individus et nations, construits sur de grands récits, conclut Nadine Fink, et la mémoire n'offre jamais une vision d'ensemble, elle est aussi faite d'oubli, de pages floutées ou manquantes. Le rôle des enseignants n'est pas de sacraliser la mémoire, mais de faire découvrir aux élèves les fondements d'une démarche scientifique qui oppose l'exploration rationnelle des faits à la partialité des convictions. »

Apprendre à toujours revenir aux faits, aux traces, aux sources, et à ne pas se satisfaire de rapides évidences forge peu à peu des esprits libres, humanistes, capables de résister aux dérives d'embrigadements idéologiques semblables à celles du passé. Car comme le dit si justement l'historien Shlomo Sand : « Il faut étudier l'histoire avant tout pour savoir comment s'en libérer. » /

... Cette bonté privée d'un individu à l'égard d'un autre individu est une bonté sans témoins, une petite bonté sans idéologie. On pourrait la qualifier de « bonté sans pensée ». La bonté des hommes hors du bien religieux ou social.

Mais, si nous y réfléchissons, nous voyons que cette bonté privée, occasionnelle, sans idéologie, est éternelle.

Elle s'étend sur tout ce qui vit, même sur la souris, même sur la branche cassée que le passant, s'arrêtant un instant, remet dans une bonne position pour qu'elle puisse cicatriser et revivre...

Le secret de l'immortalité de la bonté est dans son impuissance. Elle est invincible. Plus elle est insensée, plus elle est absurde et impuissante, et plus elle est grande. Le mal ne peut rien contre elle ! L'amour aveugle et muet est le sens de l'homme.

Vassili Grossman, *Vie et Destin*, éd. L'Âge d'homme, 1980



entretien avec susanne wokusch les langues, pour des cerveaux immatures

françois othenin-girard

C

Comment fonctionne l'apprentissage d'une langue ? Quelles sont les meilleures stratégies pour apprendre ? Comment les élèves et le corps enseignant conçoivent-ils la mémoire ? Et pourquoi est-ce si difficile de mémoriser une grammaire ? Spécialiste de l'apprentissage des langues étrangères à la HEP Vaud, Susanne Wokusch dénoue la trame complexe de nos mémoires.



Une seule chose à la fois, est-ce votre credo ?

J'ai beaucoup travaillé sur l'attention, pour permettre aux élèves d'orienter la leur sur ce qu'il y a à faire au lieu de se perdre déjà aux consignes. Il faut arriver à focaliser l'attention et la soutenir. Donc j'essaie de faire une chose à la fois et une chose après l'autre !

Commençons par rappeler que vous avez partagé votre temps entre l'enseignement de l'allemand (langue étrangère) à différents niveaux et la recherche en linguistique et en didactique. Cette division de vos activités vous a rendue attentive, dites-vous, à la relation entre théorie et pratique, parfois contradictoire. Comment cela s'est-il passé ?

Je suis arrivée en Suisse en 1985 et j'ai enseigné l'allemand entre autres au Gymnase de Nyon, et mené une thèse sur les processus d'acquisition d'une langue étrangère. Je me suis rapidement

intéressée à l'utilisation d'une langue étrangère. Dans ce contexte, j'ai étudié des modèles théoriques. J'ai notamment compris l'importance des erreurs pour les processus d'apprentissage et la complémentarité entre les processus guidés (l'enseignement) et des processus naturels d'acquisition. Dans l'enseignement, à cette époque, on évaluait en sanctionnant les erreurs et on mettait encore l'accent sur la traduction en allemand. Mais mes lectures me disaient que ce n'était peut-être pas le moyen le plus efficace pour permettre aux élèves de s'approprier la langue et d'oser l'utiliser ! Au final, ce sont ces tensions entre mes lectures théoriques et la réalité de la classe qui m'ont poussée à continuer, pour comprendre les processus d'apprentissage à travers la théorie et inspirer l'enseignement.

Depuis l'époque du « Wir Sprechen Deutsch », que s'est-il passé ?

Beaucoup de choses ! En résumé, on peut dire qu'on met de plus en plus l'accent sur l'utilisation réelle des langues dès le début, dans des situations signifiantes pour les élèves. Dans cette perspective, l'enseignement de la grammaire ne correspond pas assez à l'utilisation réelle de la langue. À côté des erreurs, inévitables, on observait également des fonctionnements plus intuitifs, des structures préfabriquées, des bouts de

conversation que nous utilisons en mode « pilote automatique ». Et là, on fait appel à des éléments mémorisés tels quels. On appelle cela des « processus de figement ». C'est assez simple : les utilisateurs de la langue ne peuvent pas à chaque instant créer des énoncés originaux. On se glisse alors dans un canal de langue commune, des conventions socioculturelles partagées, pour que nos interlocuteurs nous comprennent. Cet univers linguistique est prévisible, consensuel. Il facilite la mémorisation. L'enseignant qui donne plusieurs fois le même cours tend à retrouver les mêmes exemples. Une certaine automatisation voit le jour. Nos échanges quotidiens fonctionnent souvent sur cette base.

Dans l'enseignement, comment ce constat se traduit-il ? Que devrait faire l'enseignant ?

Idéalement, offrir ces clés aux élèves, leur donner de la sécurité et ne pas oublier qu'une langue, c'est aussi beaucoup de relationnel. Plus c'est prévisible, plus on est rassuré et plus on ose se lancer. J'ai réalisé que ce que l'on demandait à l'école représentait une charge extrêmement lourde. En situation, l'élève se lance : « Ich gehe in die... in der... ». Il réfléchit : « aus, bei mit... », je caricature un peu. Mais les contenus souffrent, l'apprenant se fatigue par l'effort mental. Par contre, si l'élève dispose de structures maîtrisées en entier, il ou elle dispose d'« îlots de sécurité ». Entre deux îlots naît un espace mental permettant d'oser de nouvelles choses. La linguistique des corpus a montré que sur les quantités de textes analysés, la part de préfabrication est très importante ! Pensez à des collocations, les verbes à régime, des expressions, des manières de dire... on dit facilement « ça ne se dit pas » ! Mais lorsque nous apprenons une langue étrangère, rien de tout cela n'existe. L'apprentissage d'une langue étrangère sollicite beaucoup la mémoire. C'est fatigant. Il faut un certain temps avant d'avoir un « fonds de commerce » qui fonctionne.



entretien avec susanne wokusch les langues, pour des cerveaux immatures

L'apprentissage d'une langue étrangère sollicite beaucoup la mémoire. C'est fatigant. Il faut un certain temps avant d'avoir un « fonds de commerce » qui fonctionne.

Mais quelles conséquences cette acquisition de l'écrit aura-t-elle sur la mémoire ?

Cela nous incite à privilégier les mots comme on les voit écrits, des petites unités isolées. Et on perd l'avantage des grandes unités lexicales prêtes à l'emploi et correctes !

Alors l'apprentissage du texte de manière mécanique, comme au théâtre, c'est artificiel ?

Je ne sais pas si l'apprentissage en théâtre peut être considéré comme mécanique. De manière générale, la mémorisation est contextualisée. On essaie de récupérer dans un autre contexte ce que l'on a en mémoire depuis un contexte premier. De plus, on apprend toujours avec une coloration affective. Comme les circuits de mémorisation dans le cerveau passent par des structures profondes du système limbique, il y a de l'affectif. Mais si l'émotion est trop forte, cela échappe au traitement par la mémoire de long terme. La mémoire à court terme, la mémoire de travail, a aussi ses limites. Nous pouvons retenir à la fois cinq à sept unités, guère plus. Mais l'utilisation de cet espace dépend de ce que nous savons. Prenons un signe d'écriture chinois. Comme je ne maîtrise pas le chinois, si le signe à mémoriser est composé de 7 traits, j'atteins la limite car mes sept places sont occupées. Mais quelqu'un qui maîtrise l'écriture chinoise n'aura besoin que d'une place parce que sa perception est globale, regroupant les 7 traits dans un « chunk », un « gros morceau ». Le signe sera mémorisé comme une unité plus grande. Et donc plus on en sait, mieux on apprend ! Pour le vocabulaire, les règles de mémorisation sont générales. Mais pour la grammaire, c'est une tout autre histoire.

Pourquoi est-ce plus difficile d'apprendre la grammaire ?

À l'origine, les langues sont faites pour être apprises par les cerveaux immatures des enfants. Un bébé n'a de loin pas encore toutes les connexions entre ses neurones et dispose d'un cerveau qui ne lui permet pas de vivre de manière autonome. Par contre, le grand avantage est la plasticité de son cerveau pour s'adapter à son environnement. Pour apprendre. Le bébé est déjà en contact avec la langue dans le ventre de sa maman. Il reconnaît les courbes invocatoires et la voix, c'est la première chose que l'on perçoit – et souvent la dernière, lorsque l'on perd le langage en raison d'une lésion cérébrale. L'intonation nous dit beaucoup sur le contenu, on sait si les gens sont amicaux, en colère, tendres. Puis les enfants commencent à produire des unités, les holophrases. C'est un mot qui contient tout un énoncé. « Maman » peut vouloir dire « maman est en train de partir » ou « maman, occupe-toi de moi ». C'est la pointe de l'iceberg du sens.

L'acquisition de la ou des premières langues se fait normalement dans une bulle de sécurité affective dans laquelle l'enfant peut se concentrer totalement sur cet apprentissage. Avec cette double fonction du langage, d'un côté la communication, de l'autre la fonction de rangement et de tri des informations, d'organisation des connaissances. C'est pour cela que le niveau de vocabulaire est un indicateur potentiel de la réussite scolaire. Si le vocabulaire mémorisé est étendu, cela montre que son univers intérieur est bien différencié. Et pour revenir à la grammaire : dans un contexte naturel, elle est perçue autrement, globale, de manière située. À un moment donné, quand ils sont « prêts », les apprenants décomposent un phénomène, ce qui se montre dans un nombre élevé d'erreurs, et le reconstruisent sur une nouvelle base. À l'école, le rythme et l'ordre du « traitement » du phénomène grammatical sont imposés, par la force des choses. Et on adopte une perspective raisonnée, externe, et non celle d'un développement implicite, organique.

Jusqu'à cinq ans, un enfant qui apprend une langue dispose d'environ 10'000 heures de contact. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'à la maturité, on dispose de 1500 heures seulement.

Que se passe-t-il quand on ajoute une langue étrangère ?

On a souvent observé que les enfants bilingues font du tri le soir avant d'aller se coucher. Ces monologues ont été observés, « papa dit comme ça, maman comme ça ». Cela montre que l'acquisition d'une langue demande beaucoup d'efforts et d'heures de contact. Ces choses sont ancrées dans la mémoire de manière « physique », cela laisse des traces de connexions entre synapses. Une langue étrangère, au début de l'apprentissage, ne dispose pas d'une « inscription » physiologique. Pour cela, il faudrait un contact très intense – le développement d'une expertise nécessite en général autour de 10'000 heures !

L'apprentissage d'une langue, c'est donc aussi de votre point de vue essentiellement de la mémorisation ?

Dans la mesure où il faut créer des représentations dans la mémoire, oui, bien sûr. Comme tout apprentissage, l'apprentissage d'une langue repose sur la mémoire. Mais ce n'est pas un apprentissage mécanique, reproductif. Il faut développer des savoir-faire, procéduraux, et des savoirs, déclaratifs, liés à des contextes d'utilisation. Il faut arriver à faire interagir ces types de savoirs à bon escient, quand on en a besoin.

Dit autrement : dans l'apprentissage, il y a le moment où ça entre. Suit un moment où c'est organisé, stocké et mis en lien avec les connaissances existantes. Et si l'on ne soigne pas cette phase, on court le risque d'avoir des difficultés pour le troisième temps, celui de la récupération, pour retrouver ce qu'on a en mémoire et l'utiliser. Tant le vocabulaire qu'une règle de grammaire peuvent devenir un savoir inerte. D'ici à ce qu'elle soit récupérée, le partenaire de communication s'est endormi ! Il faut donc trouver la bonne manière d'organiser les apprentissages, de les ancrer et idéalement de créer le fil d'Ariane qui permet de les retrouver. Et le grand défi, c'est

l'entraînement dans des contextes réalistes qu'il faudrait pouvoir proposer, tout comme pour la maîtrise d'un instrument ou des gestes dans une discipline sportive.

Quel est le problème de la grammaire pour la mémoire ?

Nous en avons déjà un peu parlé. Pour préciser : la grammaire des linguistes, la grammaire que nous enseignons, c'est une reconstruction et non ce qui se passe réellement dans nos esprits quand nous apprenons ou utilisons une langue. Dans la réalité, c'est le « feedback » et les réactions des autres qui permettent la progression sur la base d'un processus de généralisations, d'essais et d'erreurs et du feedback des interlocutrices ou interlocuteurs. Ce sont des processus implicites, des ajustements. Donc les règles de grammaire que nous enseignons n'ont pas de réalité psychologique, elles permettent de prendre conscience du fonctionnement de la langue que l'on reconstruit. Ce n'est pas comme ça que l'on fonctionne réellement. Quelques personnes avec un haut degré de contrôle peuvent peut-être automatiser de telles règles. Mais dans la réalité de l'utilisation de la langue, on fonctionne en grande partie sur la base d'éléments mémorisés à force de les utiliser.

Quelles sont les théories de la mémoire que les enseignants tendent à utiliser ?

Je pense que c'est en lien avec la conception de la langue de chaque enseignant. Très souvent, de par la formation universitaire et l'histoire de la linguistique, il y a encore cette idée structuraliste, saussurienne, que la langue est un système où

tout se tient : il faut maîtriser les règles et apprendre le vocabulaire. Mais la langue est au mieux un systémoïde, c'est quelque chose d'organique. Il y a tellement de couches, de générations, de régions, de changements, de contacts entre les langues. Nos grammaires peuvent être considérées comme une espèce de simulation.

Toutefois, les tentatives d'apprendre à parler à un ordinateur montrent que cela ne fonctionne pas comme cela. Si c'était le cas, s'il fallait à chaque fois construire, la surcharge sur notre mémoire serait terrible. Et l'idée de créer un nombre illimité d'énoncés sur la base d'éléments limités en nombre, cela fonctionne mal dans la société car cela ne correspond pas aux choix qu'une communauté a faits, à la norme.

L'être humain aime bien fonctionner sur pilote automatique là où c'est possible, pour avoir de la marge, faire des choses originales. Et avec la conception du jeu de construction, ce pilote automatique ne peut pas bien fonctionner, car il est trop vite surchargé. Dans une situation naturelle, on va commencer par des expressions que l'on va décortiquer pas à pas, de manière implicite ; on les teste, on reçoit du feedback, on intègre le feedback. Les migrants qui n'ont pas appris la langue à l'école ont souvent des expressions fluides et tout à fait correctes, correspondant à leurs besoins.

Puis, quand ils doivent improviser, c'est le chaos. Et là, l'enseignement de la grammaire trouve son sens. Disposer de règles permet d'aller plus loin ! Et enseigner des règles correspond à l'école, dans l'idée d'optimiser des processus d'apprentissage. Mais la grammaire seule, sans automatisation, cela marche peut-être avec des élèves qui sont super forts dans la mémorisation, qui sont très disciplinés, qui sont d'excellents observateurs et qui développent des stratégies. Pour le commun des mortels, il vaut mieux procéder autrement, par exemple proposer des énoncés modèles pouvant servir de référence.



C'est le modèle des latinistes ?

L'enseignement de règles et de paradigmes est celui des langues anciennes. Historiquement, les langues étrangères se sont fait une entrée dans le canon des disciplines scolaires en prouvant qu'elles formaient autant l'esprit et qu'elles avaient donc autant de valeur que les langues anciennes. On les « étudiait », comme un objet mis à distance. C'était à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Et aujourd'hui, on a toujours ce dilemme entre avoir des compétences de communication réelles – auquel cas il faudrait augmenter l'exposition à la langue et proposer beaucoup de contacts réels avec la langue-culture, voire ne faire que de l'immersion. Ou veut-on une discipline scolaire avec certes une capacité de communication réelle, mais aussi des connaissances de certains aspects culturels, accompagnées d'une éducation au langage ?

Pour ma part, je pense que telle est la mission de l'école. On doit faire des compromis. Quand on regarde les plans d'études, on trouve l'étude du fonctionnement de la langue et des langues. Et

on doit utiliser la grammaire et la comparaison. Et à côté de cela, si l'on voulait vraiment atteindre des compétences fonctionnelles, il faudrait encore considérer un entraînement comparable au sport ou à la musique pour atteindre une certaine dextérité.

Et mémoriser via les labos de langue, pourquoi est-ce que cela ne se fait plus ? Techniquement, ce serait possible aujourd'hui, sans grands frais ?

Le problème avec le labo de langue, c'est que c'était décontextualisé et qu'un support visuel était en général absent. Donc, à moins d'être un pur auditif, ce que la plupart des gens ne sont pas, cela ne fonctionne pas très bien. L'autre problème, c'est que la mémorisation se fait idéalement dans un contexte et une situation. Si on mémorise les choses dans un contexte de labo de langue, ce n'est pas dit que dans un contexte de communication réelle, on arrive à les retrouver.

Il y a eu un changement de paradigme par rapport aux exercices de drill typiques des labos de langue. Ils ont acquis une réputation sulfureuse,

certains ont dit que c'était du psittacisme, et faisaient de nos élèves des perroquets. Avec la montée des théories cognitives de l'apprentissage, on a misé sur la compréhension, l'apprentissage dans le sens « j'entre, j'organise », mais beaucoup moins « je soigne la récupération et l'utilisation et l'entraînement du langage ». Ce côté entraînement, avec les dotations horaires que nous avons, nous ne pouvons pas le réaliser.

Jusqu'à cinq ans, un enfant qui apprend une langue dispose d'environ 10'000 heures de contact. Et que pour l'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'à la maturité, on dispose de 1500 heures seulement : on arrive à atteindre un niveau B1 assez solide, B2 pour les bons élèves au gymnase. Le niveau B1 est défini comme le premier niveau où l'on est un utilisateur indépendant, c'est-à-dire qui peut se débrouiller dans les situations de la vie sans que son interlocuteur doive l'aider beaucoup.

Atteindre ce niveau à travers l'enseignement scolaire est une bonne performance tant des élèves que de leurs enseignants ! /

Parler de la main gauche ou les rapports mystérieux entre mémoire, langues - écrite et parlée - et cerveau

Une langue, ce n'est pas une entité homogène, il faut au moins distinguer deux manifestations du langage : la langue parlée, utilisée pour les affaires quotidiennes, structurée de manière à être traitée de manière auditive, séquentielle avec syntaxe simple, vocabulaire général, redondance et beaucoup de répétitions dans l'utilisation et prévisible de par les nombreuses manières de dire et donc d'expressions « préfabriquées » qu'elle contient. De plus, normalement, les gens sont dans la même situation ou partagent au moins le contexte, ça aide aussi et ça décharge la mémoire. La langue écrite est beaucoup plus complexe, elle sert à faire référence à des choses et des relations abstraites, éloignées dans le temps ou l'espace, elle doit donc donner la possibilité de recréer un contexte à travers des moyens langagiers. Mais elle peut se permettre cette complexité puisqu'elle reste présente, on peut aller en avant et en arrière dans le texte et on a plus de temps pour accéder au sens. Et il y a des formes intermédiaires, c'est un continuum.

Les deux codes reposent sur la mémoire, bien sûr. Mais la langue parlée repose quasi entièrement sur des connaissances et savoir-faire implicites, disponibles de manière spontanée, sans y penser, automatique. Pour la langue écrite, c'est moins le cas – elle est aussi plus créative, car on doit pouvoir exprimer et comprendre des choses moins prévisibles, moins partagées que pour la langue parlée.

Ce qui est intéressant, c'est que la langue parlée est plutôt faite pour être apprise de manière naturelle, en situation, et elle est structurée de manière à ce qu'un bébé avec un cerveau immature puisse trouver une « entrée dans le langage ». Donc, elle se mémorise par un contact fréquent dans des situations et se fixe par l'usage, le feedback des interlocuteurs aide beaucoup dans ce processus. On parle de « langage adressé aux enfants », « motherese » en anglais. La langue écrite, elle, a « besoin » de cerveaux plus matures, elle se base sur les acquis déjà présents. Les didacticiens de la langue de scolarisation et les collègues enseignant au primaire en savent quelque chose, de la difficulté de cet apprentissage – ne serait-ce que d'ajouter une forme écrite à une forme sonore déjà connue ou encore apprendre du nouveau vocabulaire propre à la langue écrite. La tâche d'apprentissage pour la langue écrite ressemble ainsi – en partie – à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Donc, la langue parlée fait appel à d'autres types de mémorisation que la langue écrite : situation, contextes, répétée, feedback oral, enjeux pour la personne de réussir sa communication, éventuellement de ne pas perdre la face, etc. Autant dire que c'est difficile à l'école où l'apprentissage des langues passe en général à travers des moyens contenant du texte imprimé... ce qui biaise dès le départ l'apprentissage de l'oral.

La langue écrite présente une charge cognitive plus élevée, bien sûr ; mais elle correspond plus à la situation scolaire, aux attentes, aux habitudes tant des enseignants que des élèves. Paradoxalement, il est donc plus facile d'apprendre (une version simplifiée) de la langue écrite, soutenue par du visuel, que la langue parlée. À cela s'ajoute un critère social : la langue parlée est en général plus familière, plus relâchée et à l'école, on enseigne des versions neutres, voire un peu soutenues des langues-cultures.

Donc, on mémorise beaucoup d'éléments en s'aidant de l'écrit – mais pour « parler une langue étrangère », ces « béquilles » ne sont en général pas disponibles.

En utilisant une langue-culture étrangère, on a donc peut-être des besoins de communication mais des ressources difficiles d'accès, car insuffisamment automatisées, des situations pas assez prévisibles, car peu familières... c'est un peu comme si on devait écrire avec la main non dominante !

Susanne Wokusch

entretien avec daniel martin et anne cleric-georgy stratégies composites pour le métier d'élève

luisa campanile

M

Mémoriser, une activité essentielle et saine dans les classes, nous expliquent Anne Clerc-Georgy, spécialiste des apprentissages fondamentaux, et Daniel Martin, spécialiste des processus d'enseignement-apprentissage, professeurs à la HEP Vaud.



La semaine passée, un établissement lausannois vous a sollicités pour mener une réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Les enseignants font face à des élèves qui éprouvent de la difficulté à mémoriser. Quels outils vous demandent-ils ?

Daniel Martin : Ces enseignants se sont montrés sensibles aux difficultés de mémorisation des élèves. Ils cherchent de nouveaux outils, car ceux qu'ils ont essayés jusque-là ne donnent pas entière satisfaction. Quand on nous sollicite pour une intervention, nous partons du principe qu'enseignants et formateurs ont des expertises complémentaires et que nous allons ensemble chercher des solutions aux problèmes qui se posent.

Pour ce qui est de la mémorisation, nous présentons et discutons avec eux différentes démarches qui ont fait leurs preuves et nous leur proposons de les tester dans leurs classes pour en évaluer

la pertinence et l'impact sur les stratégies de mémorisation de leurs élèves.

Nous voilà au cœur du fameux débat des sciences sociales : « La mémoire, un inné ou un acquis ? » Vos recherches ou vos expériences de terrain vous font opter pour la deuxième hypothèse : notre capacité à mémoriser peut-elle se développer ?

Daniel Martin : La mémoire est une fonction psychique, au même titre que l'attention et l'imagination. Ces fonctions travaillent en interrelation, autrement dit, je ne peux pas isoler la question de la mémorisation de celle de la compréhension. Un exemple d'expérience, menée par le chercheur hollandais De Groot, illustre cette interdépendance. À un groupe d'experts du jeu d'échecs et à un groupe de novices, on montre pendant quelques secondes la photo d'un damier représentant une configuration d'une vraie partie d'échecs. Après chaque présentation, on demande aux participants de reconstruire le damier présenté. Les résultats sont sans appel : les experts replacent correctement seize pièces en moyenne, alors que les novices n'en replacent que quatre. Dans un deuxième temps, on montre aux deux groupes des photos de damiers sur lesquels les pièces ont été posées de façon aléatoire.

Dans ce cas de figure, les résultats des deux groupes sont identiques. Cette expérience nous montre que la compréhension, les connaissances des règles, des stratégies et des déroulements possibles d'une partie aident indéniablement à mémoriser.

Aujourd'hui, avec une société tournée vers l'intelligence artificielle, on peut se passer d'apprendre par cœur certaines informations. L'école, quant à elle, doit-elle encore nous « remplir la tête » de formules, de poèmes, etc. ?

Anne Clerc-Georgy : Certes, les outils technologiques peuvent nous servir de mémoire externe en nous donnant accès très rapidement à une grande quantité d'informations. Cependant, un individu dépourvu de connaissances sera fort démuné dans l'usage de ces outils. Par ailleurs, la résolution d'un problème n'est possible que parce que nous avons intériorisé des connaissances que nous pouvons rappeler à notre mémoire en cours de travail.

Personnellement, je suis partisane de la mémorisation des comptines, des poèmes, des chansons. Ici, le rythme, ou la mélodie, jouent un rôle fondamental comme supports de la mémorisation. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, mémoriser des phrases, via des poèmes ou des chansons, procure un soutien essentiel. Une fois ces phrases types intériorisées, je deviens plus disponible pour d'autres acquisitions. De plus, je vais mieux comprendre ma propre langue, comme l'exprime Goethe : « Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas à fond la sienne propre. » Plus je maîtrise de connaissances, plus je peux commencer à penser le monde différemment, avec d'autres nuances.



Les enseignants peuvent jouer un rôle actif dans le développement et la conscience des processus d'apprentissage des élèves. Ce travail peut se faire dès le début de la scolarité, afin de permettre aux élèves de développer leur métacognition.

La mémorisation a donc toute sa place à l'école. Pourtant, peu d'enseignants semblent convaincus par cette affirmation, qu'en pensez-vous ?

Anne Clerc-Georgy : Je ne crois pas. Je pense que beaucoup d'enseignants considèrent la mémorisation comme essentielle dans l'ensemble des disciplines scolaires. Cependant, je crois que nous sommes face à un malentendu. Depuis plus deux décennies, les plans d'études s'expriment en termes de compétences. Or, cette logique peut induire, chez certains enseignants, la croyance que l'essentiel est d'agir adéquatement et que ceci se fait sans connaissances. S'ajoute encore une autre croyance : on peut tout trouver sur internet. Croire que l'on peut apprendre sans disposer de ressources intériorisées est un peu naïf.

Cette posture est perceptible dans certaines pratiques de l'enseignement de la musique : on pense que les élèves préfèrent apprendre de nouvelles chansons. Or, le changement pour le changement, la nouveauté pour la nouveauté sont des leurres. Si les élèves sont constamment dans le souci de ce qui va venir, ils ne peuvent pas faire l'expérience de la maîtrise. Ils ne traitent les choses qu'en surface, n'ont pas l'occasion de les comprendre en

profondeur. Un élément essentiel de la motivation des élèves réside dans la progressive maîtrise de ce qui est à apprendre. Les élèves auront, par la suite, tout le loisir d'interagir, d'interpréter, de se montrer créatifs en jouant avec les connaissances acquises.

La conséquence de cette posture, où prendre le temps de mémoriser et d'approfondir équivaut à perdre du temps, est qu'une proportion significative de nos étudiants à la HEP n'ont pas suffisamment automatisé l'usage de certaines de leurs connaissances et sont relativement démunis quant à leurs stratégies de mémorisation.

Comment peut-on sensibiliser les enseignants et les élèves quant à la place fondamentale de la mémorisation ?

Daniel Martin : Je vais vous raconter une anecdote vécue par un chercheur américain, Wertsch, et citée par Schneuwly. C'est l'histoire d'une fillette qui est avec son père. À un certain moment, la fillette ne trouve plus sa poupée et pleure. Le père, voulant aider son enfant, commence à lui

poser toute une série de questions. Ces dernières explorent la présence, ou non, de la poupée dans l'espace et le temps récent. Que fait en réalité ce père ? Il explore, en collaboration avec sa fille, la mémoire de cette dernière. Cette jeune enfant peut répondre aux questions de son père et ainsi explorer sa propre mémoire. Par contre, elle n'est pas encore capable de se poser ces questions seule et donc de prendre le contrôle de l'usage de sa mémoire. En intégrant progressivement les questions de son père, elle va peu à peu pouvoir agir volontairement sur sa propre mémoire. Ainsi, le fonctionnement et l'usage de sa mémoire vont se transformer.

Anne Clerc-Georgy : C'est dès les premières années d'école que l'on peut sensibiliser les enfants à ce qui se passe quand on mémorise, quand on apprend. Les enseignants peuvent jouer un rôle actif dans le développement et la conscience des processus d'apprentissage des élèves. Ce travail peut se faire dès le début de la scolarité, afin de permettre aux élèves de développer leur métacognition. Il en va aussi de la conviction intime qu'ils peuvent apprendre et agir sur eux-mêmes pour mieux comprendre le monde. Leur confiance en leurs capacités d'apprendre n'en sera que renforcée. /



Une proportion significative de nos étudiants HEP sont relativement démunis quant à leurs stratégies de mémorisation.

entretien avec sabine chatelain musique et mémoire : mmmmh...

mehdi mokdad

La musique et l'art multisensoriel au service de l'apprentissage font travailler le cerveau bien rondement. Avec Sabine Chatelain, responsable de l'UER Pédagogie et psychologie musicales à la HEP Vaud, partons à la découverte du *musilanguage*!



expérience et le large prisme que vous possédez, pouvez-vous nous dire quel rôle joue, à votre sens, la mémoire dans l'apprentissage de la musique ?

La musique est un art volatil qui se déroule dans le temps, et de ce fait, elle a besoin de la mémoire, elle lui est essentielle. On peut considérer qu'au départ, l'apprentissage de la musique est oral, on ne se réfère pas directement au graphisme, à la partition. La première démarche consiste à écouter, retenir et reproduire. En ce sens la mémoire, dans un premier temps à court terme mais aussi, par la suite, à long terme, tient forcément un rôle primordial. On a donc tout intérêt à développer sa mémoire, afin de pouvoir retenir et reproduire une mélodie que l'on a entendue, que ce soit en cours ou à la radio. Aujourd'hui bien sûr, les machines peuvent remplir ce rôle, mais cela reste néanmoins une vraie compétence pour qui souhaite faire de la musique.

Je compare d'ailleurs souvent l'apprentissage de la musique à celui d'une langue, car il y a une racine commune. Il s'agit, au départ, d'entendre un son, une mélodie, un rythme, et de le reproduire. Ce sont les mêmes mécanismes de mémoire qui entrent en jeu. Certains chercheurs parlent de *musilanguage*, affirmant l'existence de cette même racine. C'est contesté, et bien sûr contestable. Toutefois, ce que je veux dire ici, c'est

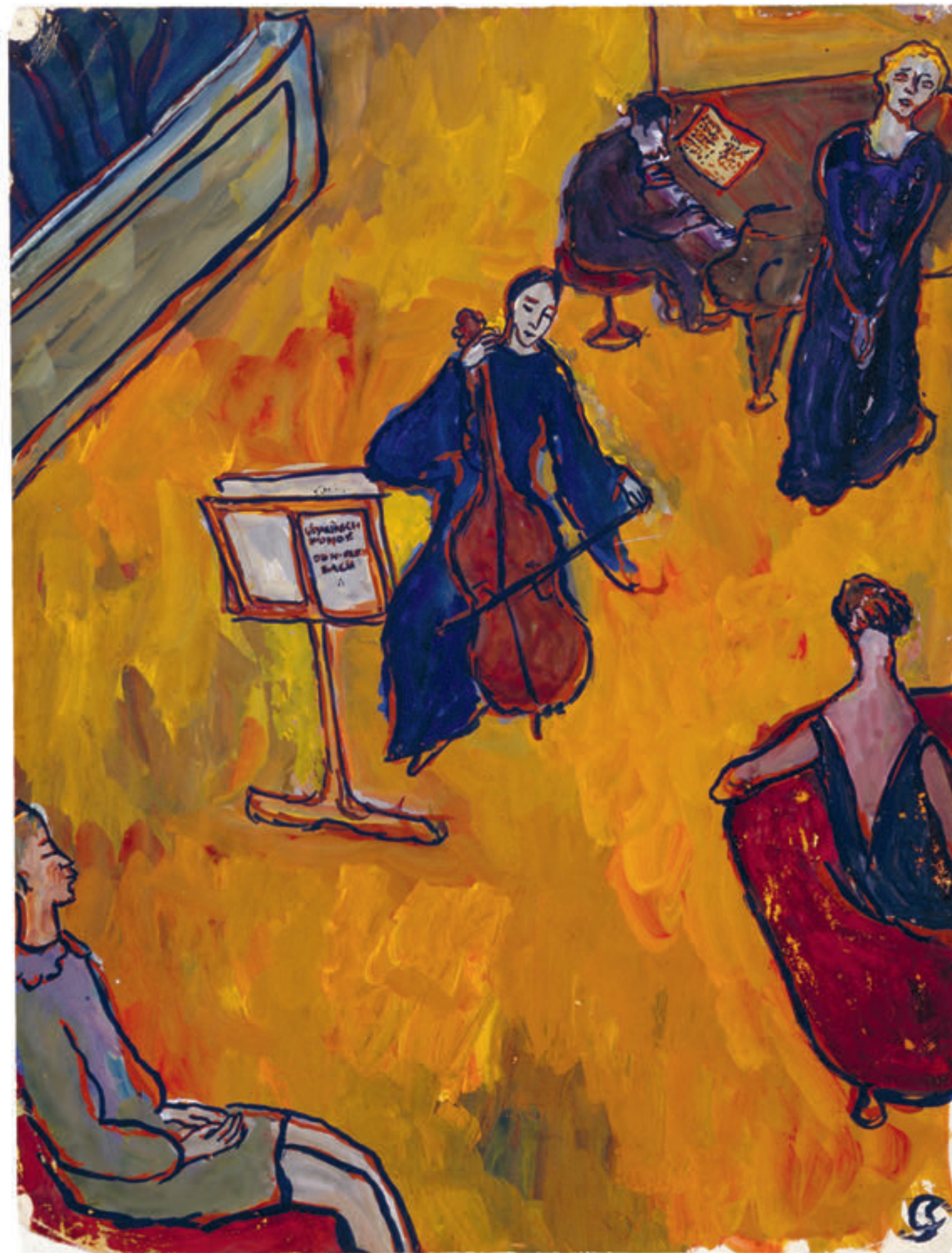
que la mémoire est essentielle en musique, et l'un des buts dans l'apprentissage de cet art, c'est de pouvoir développer cette capacité mémorielle à travers des exercices progressifs. Lorsque l'on écoute une musique, elle prend sens rétroactivement, on entend d'abord toute la mélodie et ensuite seulement, par un aller-retour constant entre les éléments entendus, on peut en déduire ce que c'est. Et si par la suite, on entend à nouveau cette même mélodie, on va être capable de la reconnaître et ainsi de saisir progressivement sa structure, par exemple.

La mémoire est donc essentielle pour apprendre, mais aussi pour comprendre la musique ?

Pour apprendre et comprendre, bien entendu ! Si vous voulez bien saisir une fugue de Bach par exemple, il est essentiel de bien reconnaître les différentes entrées du thème et son déploiement dans le temps. Donc pour la compréhension de la musique, la mémoire est cruciale, c'est certain.

Pour prendre maintenant le sujet « à l'envers », peut-on estimer dès lors que la musique peut être un « moyen » efficace pour quiconque souhaiterait développer ou améliorer ses capacités mémorielles ?

Je pense que oui. Par une pratique musicale régulière, vous allez toujours mettre en pratique les mêmes processus : il y a un motif (un pattern), que la personne s'approprie à travers des jeux d'imitation et de variation, et au fur et à mesure, elle va se souvenir de motifs de plus en plus longs et complexes. On peut considérer cela comme un entraînement de la mémoire, qui a bien sûr des répercussions dans d'autres domaines que la musique au sens strict, nous avons déjà évoqué





**J'engage mon corps, j'engage l'affectivité, mes émotions
et j'engage mon intelligence, le cognitif. C'est donc un processus
très complet, multisensoriel.**

les langues, notamment. Cela ne se limite donc pas uniquement aux sons, il s'agit ici d'une capacité plus générale à retenir une forme dynamique qui se déroule dans le temps et de pouvoir s'en souvenir après. Donc, lorsque l'on travaille la musique, la capacité de mémoriser que l'on développe pourra être mobilisée également dans d'autres tâches.

Puisque nous parlons de mémoire en musique, pensez-vous qu'elle sera toujours aussi essentielle dans quelques années? Car aujourd'hui, et depuis plusieurs années déjà, on voit des outils informatiques se substituer à la mémoire dans l'apprentissage et la pratique de la musique. Avec certains programmes, « n'importe qui » peut, en trois clics, créer une espèce de mélodie.

Justement, comme vous le dites, ce sera une espèce de mélodie. Ce qui va nous donner une idée de la valeur de cette mélodie, c'est tout de même notre oreille, et plus globalement notre resenti qui découle de notre acculturation. Donc, en ce sens, on ne peut pas faire abstraction de la mémoire en musique, à mon avis, car sinon on donnera trop d'importance aux machines. Bien sûr, elles peuvent produire des hits « à la chaîne », je pense ici aux fameux tubes de l'été, etc., ça se fait, bien sûr. Mais finalement c'est quand même notre oreille qui va nous dire si ce qu'on entend correspond à quelque chose que l'on souhaiterait exprimer ou que l'on trouve beau, et qui nous touche.

En résumé, on peut dire que pour certains genres de musique, la composition pourrait être confiée à un ordinateur, mais ce n'est pas pour autant que l'on peut oublier la mémoire qui est la base de la création musicale.

La mémoire est donc indissociable de la musique ?

Oui, ça ne fait nul doute. Il y a plusieurs témoignages qui attestent que les malades d'Alzheimer, bien qu'ils aient presque tout oublié, se souviennent et arrivent à chanter les chansons qu'ils ont

apprenues étant petits enfants. Ces souvenirs étaient tellement engrammés, qu'on peut considérer que la musique réussit à tisser des autoroutes de la mémoire, tellement ancrées en nous qu'elles résistent aux maladies affectant la mémoire. Le passé est donc ravivé par la musique. En musicothérapie, par exemple, on utilise la musique pour rattacher les patients atteints de maladies mentales à la réalité.

Il a d'ailleurs été démontré que la pratique de la musique développe de manière très forte la connexion entre les deux hémisphères du cerveau, bien plus que sans celle-ci. Lorsque l'on fait de la musique, on est sans cesse en train de voyager entre une perception holistique et une perception analytique, grâce à ces va-et-vient permanents, le traitement de l'information est nettement plus large que d'ordinaire. Le cerveau du musicien est ainsi différent de par la pratique de sa discipline. On peut considérer dès lors qu'un musicien ne traite pas les informations qu'il reçoit tout à fait de la même manière qu'une personne qui n'a pas de pratique musicale.

Les capacités que l'on développe grâce à la musique ne se limitent donc pas qu'à la musique stricto sensu ?

En effet, je pense qu'on peut parler d'un apprentissage musical, mais au sens large. J'engage mon corps, j'engage l'affectivité, mes émotions et j'engage mon intelligence, le cognitif. C'est donc un processus très complet, multisensoriel, qui peut soutenir les apprentissages dans d'autres domaines. Je ne pense pas seulement aux exemples souvent cités et anecdotiques dans lesquels la musique facilite la mémorisation d'une règle de grammaire ou du livret en chantant, où le savoir est structuré différemment par un rythme et une mélodie.

Il s'agit plutôt, à mon sens, d'une attitude vis-à-vis de tout ce qui nous entoure. Tout ce qui possède une structure dynamique dans un temps donné, tout cela est musical, que ce soit de la musique à proprement parler ou la manière d'entrer en

communication avec autrui. Ainsi, un dialogue est musical par le fait d'entrer en résonance avec une autre personne par des mécanismes d'accordage affectif, essentiel pour tout apprentissage musical.

À un autre niveau, nous pouvons citer aussi les structures mathématiques présentes dans la musique, avec les notions de séries, de symétrie, de récurrences, etc., qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage intégré dans les deux disciplines. Je conclurai en disant que la musique est une expérience multisensorielle et dynamique, profondément liée au corps et aux émotions qui, de par ce fait, s'ancre mieux dans notre mémoire.

Comprendre ces fondements de l'apprentissage musical permet ainsi d'appréhender d'autres domaines d'expérience de façon différente. /

Les malades d'Alzheimer, bien qu'ils aient presque tout oublié, se souviennent et arrivent à chanter les chansons qu'ils ont apprises étant petits enfants.

éric tardif

apprendre « massé » ou dans la durée

D

Détenteur d'un Ph.D. en neuropsychologie, Eric Tardif est professeur formateur à la HEP Vaud, au sein de l'UER Développement de l'enfant à l'adulte. Avec lui, explorons le monde de la recherche dans lequel se trouvent des mines d'or!



Plusieurs méthodes d'apprentissage sont possibles et certaines mènent à des traces mnésiques plus ou moins importantes à court terme et à long terme. Des études suggèrent que les étudiants n'optent pas toujours pour la méthode la plus efficace à long terme. Cet article fait le point sur différents effets bien connus des chercheurs, qui pourraient s'avérer pertinents pour les étudiants et les enseignants.

T

Tester pour vérifier l'apprentissage ou pour apprendre ?

Traditionnellement, on étudie pour apprendre et on effectue des tests pour vérifier ce qui a été appris. Des études déjà très anciennes ont montré que lors de la phase d'encodage (i. e. lors des premières présentations des informations à retenir), une organisation systématique des informations favorise l'apprentissage. Ceci a stimulé le déve-

loppement de certaines méthodes d'apprentissage, comme par exemple la création et l'étude subséquente de cartes heuristiques (mind maps) dans lesquelles on organise l'information de façon cohérente en identifiant des liens entre les éléments. Karpicke et Blunt (2011) ont comparé plusieurs méthodes d'apprentissage et mesuré la performance de quatre groupes de sujets quant à la rétention des éléments d'un texte scientifique. Lors de la période d'étude, le premier groupe lisait le texte une fois, le deuxième le lisait quatre fois, le troisième élaborait une carte heuristique et l'étudiait et enfin, le quatrième groupe lisait le texte, tentait de se remémorer le plus d'informations possible (par écrit), puis relisait le texte et tentait à nouveau de se remémorer le plus possible d'informations. Si l'on demande aux sujets de prédire leur performance à un test de rappel dans une semaine, ce sont les sujets qui ont créé la carte heuristique qui sont les plus confiants.

Les résultats montrent toutefois qu'une semaine plus tard, c'est le dernier groupe qui se souvient du plus d'informations. Ce même groupe est également meilleur pour créer une carte heuristique une semaine plus tard que ceux qui ont créé la carte lors de la période d'étude. Bjork et Bjork (1992) soulignent que plusieurs formes de mémoire et d'apprentissage sont caractérisées par deux forces distinctes : une force de stockage et une force de récupération. En effet, nous avons des centaines (voire des milliers) d'informations stockées dans notre cerveau alors que seulement une partie est accessible à la récupération. C'est ce qui se produit lorsque l'on tente de se rappeler

Si l'on demande aux sujets de prédire leur performance à un test de rappel dans une semaine, ce sont les sujets qui ont créé la carte heuristique qui sont les plus confiants.

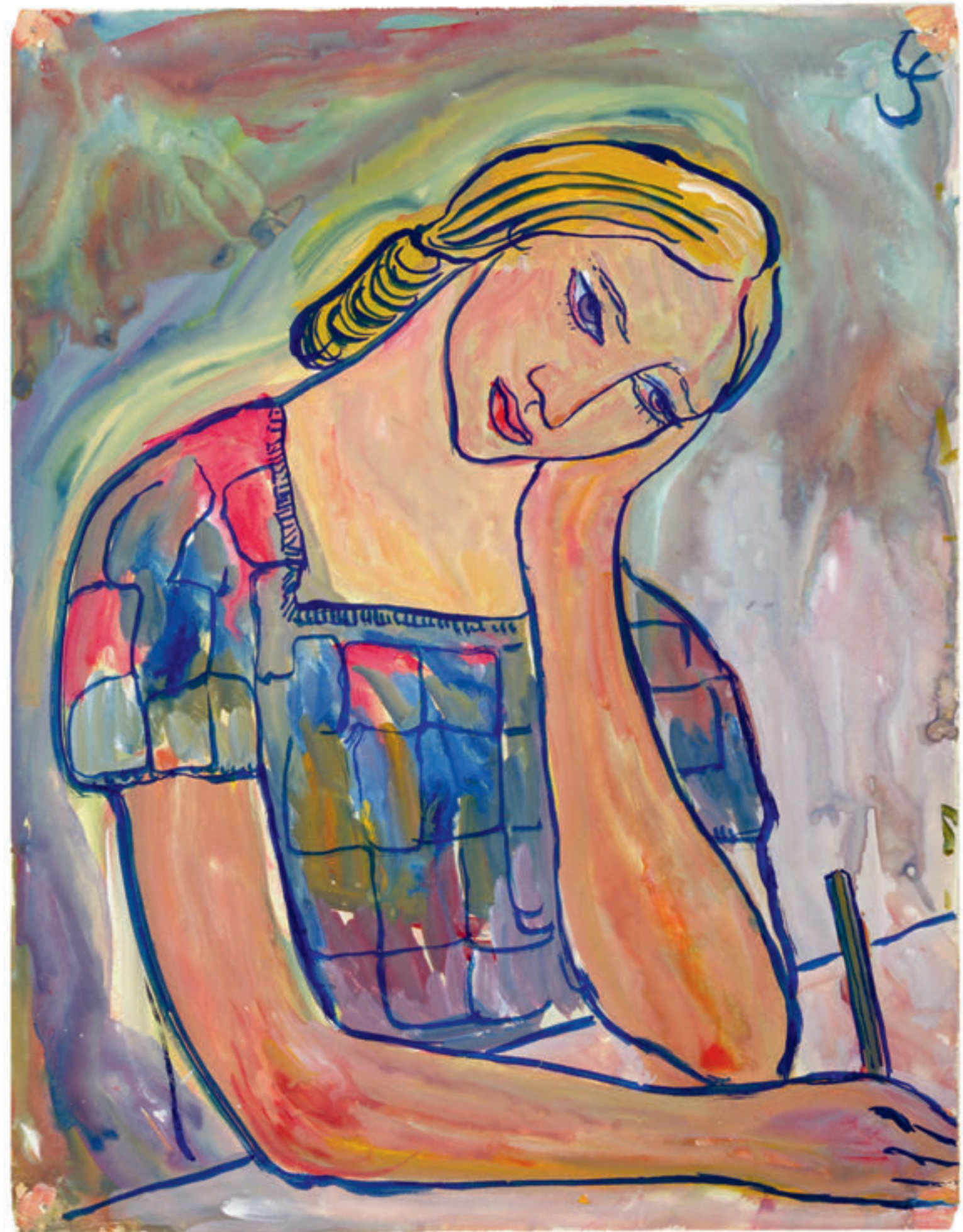
le nom d'une personne et que l'on en est incapable (alors qu'il nous serait facile de l'identifier sur une liste de noms par exemple). Dans ce cas, la force de stockage est forte (les informations sont bien emmagasinées dans le cerveau) mais la force de récupération est faible (on n'y a pas accès sans aide).

Plusieurs études montrent clairement que le fait de faire appel au processus de récupération (i. e. se tester) va rendre l'information récupérée plus accessible dans le futur. C'est ce qu'on appelle l'effet de test. Toutefois, des sondages à grande échelle chez des étudiants montrent que très peu d'entre eux pensent que le fait de se tester produit davantage d'apprentissage que l'étude répétée (Kornell & Bjork, 2007). Finalement, des études menées dans des classes montrent que l'introduction de quizz pour certaines thématiques fait en sorte que ces thématiques seront mieux retenues que pour celles qui n'ont pas reçu de quizz (voir Roediger III et al., 2011 pour une synthèse des applications en classe de l'effet de test).

O

Oublier fait retenir : effet d'espace

Il existe plusieurs façons d'organiser le temps d'étude ou de pratique en vue d'un apprentissage. Bien entendu, le temps passé sur la tâche a une certaine importance : de façon générale, plus on passe de temps sur une tâche, plus la performance augmente. Par ailleurs, l'organisation du temps passé sur la tâche va déterminer l'évolution de la performance pendant et après la phase d'apprentissage.



éric tardif apprendre « massé » ou dans la durée

Par exemple, si une personne a dix heures d'études à sa disposition, elle peut décider d'étudier une heure par semaine pendant 10 semaines ou encore une heure par jour pendant 10 jours. Dans le premier cas, cela peut s'avérer relativement frustrant, dans le sens où lors de la deuxième semaine, elle aura l'impression d'avoir oublié ce qu'elle a appris la semaine précédente. Par contre, dans la deuxième configuration, cela est plus encourageant car lors de la deuxième séance, elle aura l'impression d'avoir bien retenu ce qu'elle a appris la veille.

Mais est-ce que les deux méthodes sont équivalentes ? Dans les années 1970, les bureaux de poste londoniens ont dû entraîner leurs employés à utiliser un clavier suite à des changements de codes postaux. Baddeley et Longman (1978) ont formé différents groupes d'études : certains sujets s'entraînaient une heure par jour alors que d'autres s'entraînaient 2 fois 2 heures par jour (donc, 4 heures par jour). Le but était d'atteindre un certain critère de performance et l'entraînement cessait.

Les résultats ont montré que les sujets du premier groupe atteignaient le critère en moins d'heures d'entraînement. Bien sûr, cela leur a pris davantage de jours puisqu'ils ont effectué moins d'heures par jour. Mais en termes d'heures passées au clavier, ils atteignent le critère en moins d'heures. De plus, leur performance s'est avérée plus solide à long terme après la phase d'apprentissage.

On a demandé aux sujets s'ils étaient satisfaits du programme d'entraînement qui leur a été proposé, et ce sont les sujets du deuxième groupe qui se sont dit les plus satisfaits, malgré le fait qu'ils avaient en réalité passé davantage d'heures au clavier avant d'atteindre le critère. Plusieurs autres études montrent que le fait d'espacer les séances d'études (et donc, d'oublier ce que l'on a appris) va favoriser la mémoire à long terme.

E

Effet d'entrelacement

Si nous avons plusieurs tâches plus ou moins similaires à apprendre, nous pouvons décider de nous concentrer sur une tâche (et la répéter plusieurs fois) puis passer à une autre et faire ainsi pour toutes les tâches. On appelle cette méthode « massée » car on apprend en « masse ». Une autre méthode est de mélanger (ou « entrelacer ») les différentes tâches. Ainsi, on pratique une tâche une seule fois, puis on passe à une autre, etc., de façon aléatoire.

Ce qu'il est important de comprendre, c'est qu'au final, on aura pratiqué le même nombre de fois chaque tâche en utilisant la méthode « massée » ou « entrelacée ». Or, ces deux méthodes ont des effets très différents sur l'apprentissage. Taylor et Rohrer (2010) ont demandé à des enfants de 10 et 11 ans d'apprendre quatre formules différentes afin de déterminer quatre aspects d'un prisme. L'idée est que pour n'importe quel prisme, si l'on connaît le nombre de bases (b), on peut aisément connaître le nombre de faces, d'arêtes, de sommets et d'angles en appliquant une formule très simple pour chaque aspect. Par exemple, le nombre de faces est toujours $b+2$, le nombre d'arêtes est $b \times 3$ etc. Pour la moitié des enfants, on présentait une formule, puis on pratiquait cette formule huit fois en variant le nombre de bases. Ensuite on passait à une autre formule et ainsi de suite.

Pour les autres sujets, on pratiquait les formules de façon aléatoire. Les résultats montrent clairement que les enfants qui ont appris de façon « massée » ont appris plus rapidement : ils ont montré une meilleure performance pendant la

Si l'objectif est de créer des apprentissages qui persistent dans le temps, les meilleures méthodes sont le « testing », l'espacement et l'entrelacement. Un obstacle à cela est l'aspect « frustrant » et « difficile ».

phase d'apprentissage. L'apprentissage a été plus laborieux pour les sujets qui ont appris en mélangeant les formules. Toutefois, lorsque l'on a testé les enfants le lendemain, ceux qui avaient appris de façon mélangée ont montré une performance deux fois supérieure par rapport aux enfants qui avaient appris de façon « massée ».

Une explication est que les enfants qui apprennent en mélangeant les formules doivent à chaque fois déterminer quelle formule appliquer pour déterminer tel aspect du prisme alors que l'autre groupe ne fait qu'appliquer plusieurs fois la même formule. Plusieurs autres études montrent que les sujets ont souvent tendance à croire que la méthode « massée » est plus efficace, bien que leur propre performance soit plus élevée avec la méthode « entrelacée ».

Une réflexion s'impose quant à l'application de ces résultats de recherche à l'école. Si l'objectif est de créer des apprentissages qui persistent dans le temps, les meilleures méthodes sont le « testing » (par rapport à l'étude répétée ou à l'étude de « mind maps »), l'espacement et l'entrelacement. Un obstacle à cela est l'aspect « frustrant » et « difficile », et la perception erronée de l'efficacité des différentes méthodes. /

Baddeley, A. D., & Longman, D. J. A. (1978). *The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type*. *Ergonomics*, 21(8), 627-635.

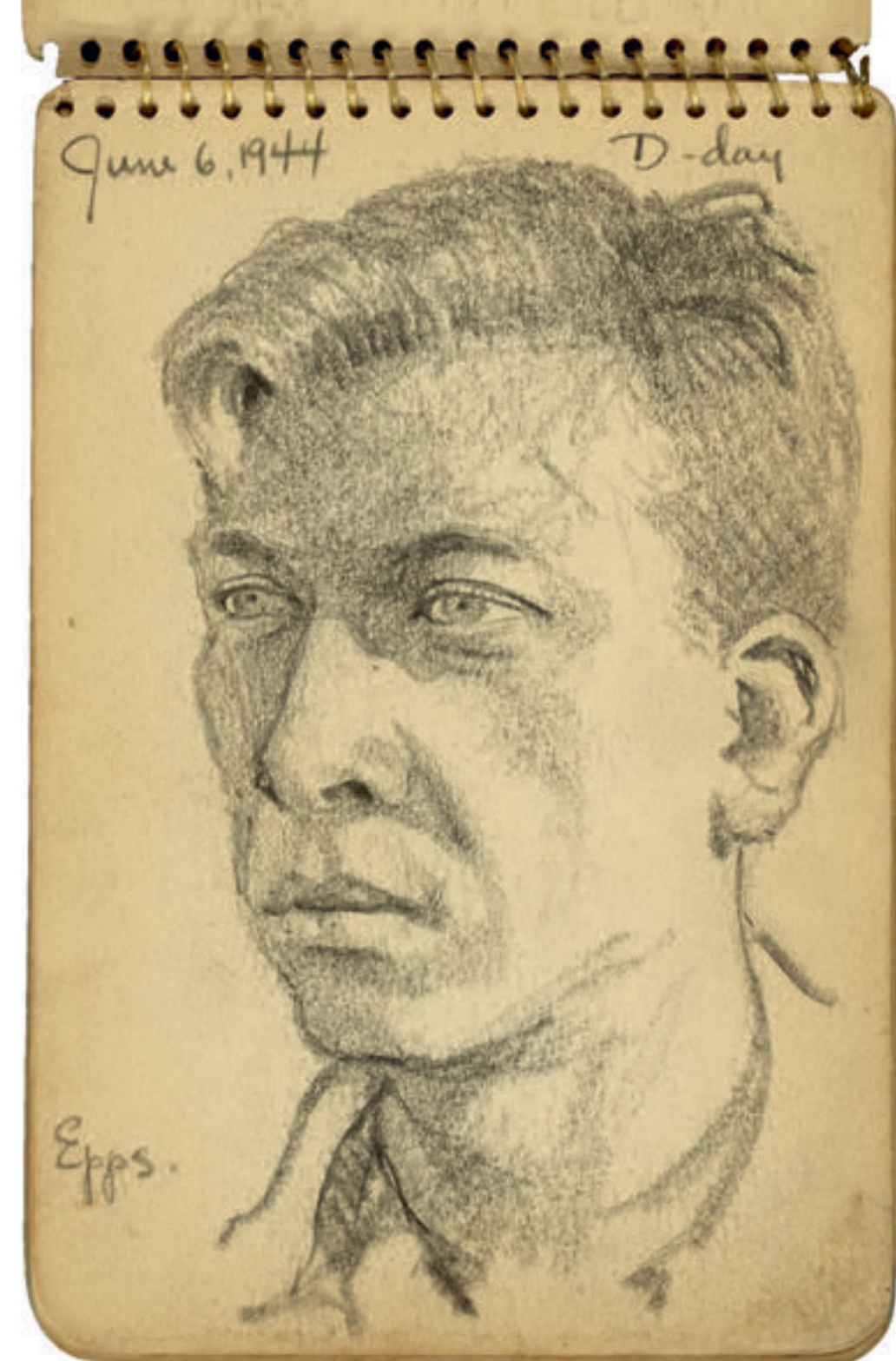
Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (1992). *A new theory of disuse and an old theory of stimulus fluctuation*. In A. Healy, S. Kosslyn, & R. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes* (Vol. 2, pp. 35-67). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). *Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping*. *Science*, 331(6018), 772-775.

Kornell, N., & Bjork, R. A. (2007). *The promise and perils of self-regulated study*. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 219-224.

Roediger III, H. L., Agarwal, P. K., McDaniel, M. A., & McDermott, K. B. (2011). *Test-enhanced learning in the classroom: long-term improvements from quizzing*. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382.

Taylor, K., & Rohrer, D. (2010). *The effects of interleaved practice*. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 837-848.



Plusieurs formes de mémoire et d'apprentissage sont caractérisées par deux forces distinctes : une force de stockage et une force de récupération.

pierre crevoisier

un songe ne ment jamais



Je ne me suis jamais méfié d'un regard vert à la jupe légère. Peut-être aurais-je dû avancer plus prudemment dans la vie, arpenter les trottoirs avec la circonspection grave des prudents, mais j'ai toujours préféré les mailles à l'envers à celles qui filaient droit, le fil du rasoir au fil à la patte. Même les jours de soleil me paraissent manquer d'imprévisible. La pluie, elle, danse avec le sol et, lorsqu'elle s'éloigne, elle laisse derrière elle quelques larmes en forme de flaques. Quand j'étais môme, je sautais dedans à pieds joints, jusqu'à y tremper mes os. Si j'avais été plus vigilant, je ne me serais pas aventuré sur sa peau douce et ses formes en pente. J'hésite à vous dire ce qui s'est passé. Vous allez prétendre que j'ai inventé l'histoire, qu'elle ne peut avoir existé puisque j'aurais dû, si ce croisement avait été réel, être dépouillé de ma mémoire. Laissez-moi vous raconter.

C'est elle qui m'aborda. Il a suffi de ses yeux verts pour que je glisse mes pas dans les siens. C'était un lundi, un après-midi d'orage où la pluie avait éparpillé ses larmes. Jamais je n'avais rencontré de voleuse d'histoires. Elle ne s'intéressait pas à la grande, celle qu'on raconte avec un H majuscule et la gravité des mots. Les histoires minuscules l'attiraient, les larmes communes, les joies discrètes, les bonheurs d'escaliers, les transports publics et les mains courantes. Elle était née dans un pays en guerre, de l'autre côté de la mer. Peut-être avait-elle inventé cette origine ou l'avait-elle dérobée, mais le récit mesurait sa fragilité. Il expliquait la distance qu'elle prenait avec les drames humains, le sang des peuples et les souffrances du monde. Elle les portait dans sa chair depuis si longtemps qu'elle ne voulait plus s'y frotter. Elle disait avoir fui, un jour, juste après l'enfance, pour traverser les vagues et, au milieu, juste au milieu de l'eau, elle s'était promis d'ignorer l'histoire des hommes.

On avait recueilli une enfant sur la plage. Elle était seule et ne parlait pas, le vert perdu en l'air, un regard qui s'apaisait la nuit, lorsqu'il pouvait s'accrocher aux étoiles. On la plaça dans une maison blanche. Elle y apprit à ouvrir les yeux, à capter le moindre bruit qui court, des détails infimes, des gestes invisibles, des traces de vent, l'ombre des fleurs et le parfum des choses.

Elle connut les faiblesses humaines, le penchant des hommes pour la flatterie, celui des femmes pour la compassion. Elle put ainsi entrer dans les interstices, les portes dérobées des âmes oureuses. C'est elle qui avait inventé le mot pour parler de ces moments si particuliers où nous volons à la manière des oiseaux. Elle se glissait dans les fentes des jours et des nuits, perçait les décors de carton-pâte comme les carapaces des êtres qu'elle croisait. Au début, elle entrait avec l'émerveillement d'une petite fille dans un magasin de bonbons, mais elle ne touchait à rien. Elle voulait juste regarder, les yeux écarquillés au milieu des secrets, des inconscients, des fantasmes et des non-dits, regarder et *comprendre*, percevoir les gouffres perçant entre le songe et le réel, les manques à vivre, les mensonges et les masques.

Plus tard, elle commença ses petits larcins d'histoires. Là où elle allait, elle pouvait éteindre des étincelles de mémoire. Elle cueillit d'abord un souvenir, l'image d'une main arrachée à une autre et la blessure profonde qui suivit. Elle empocha aussi la sensation de l'eau sur la peau et la quête jamais assouvie de la chaleur des autres, une étoile filante au mois d'août, une tempête au milieu d'un océan, le bruit d'un pas qui s'éloigne, l'odeur du café et le nom des fleurs. Les maraudes s'accumulèrent. Elle papillonnait, passait d'un être à l'autre, poussait le bouchon toujours un peu plus loin.

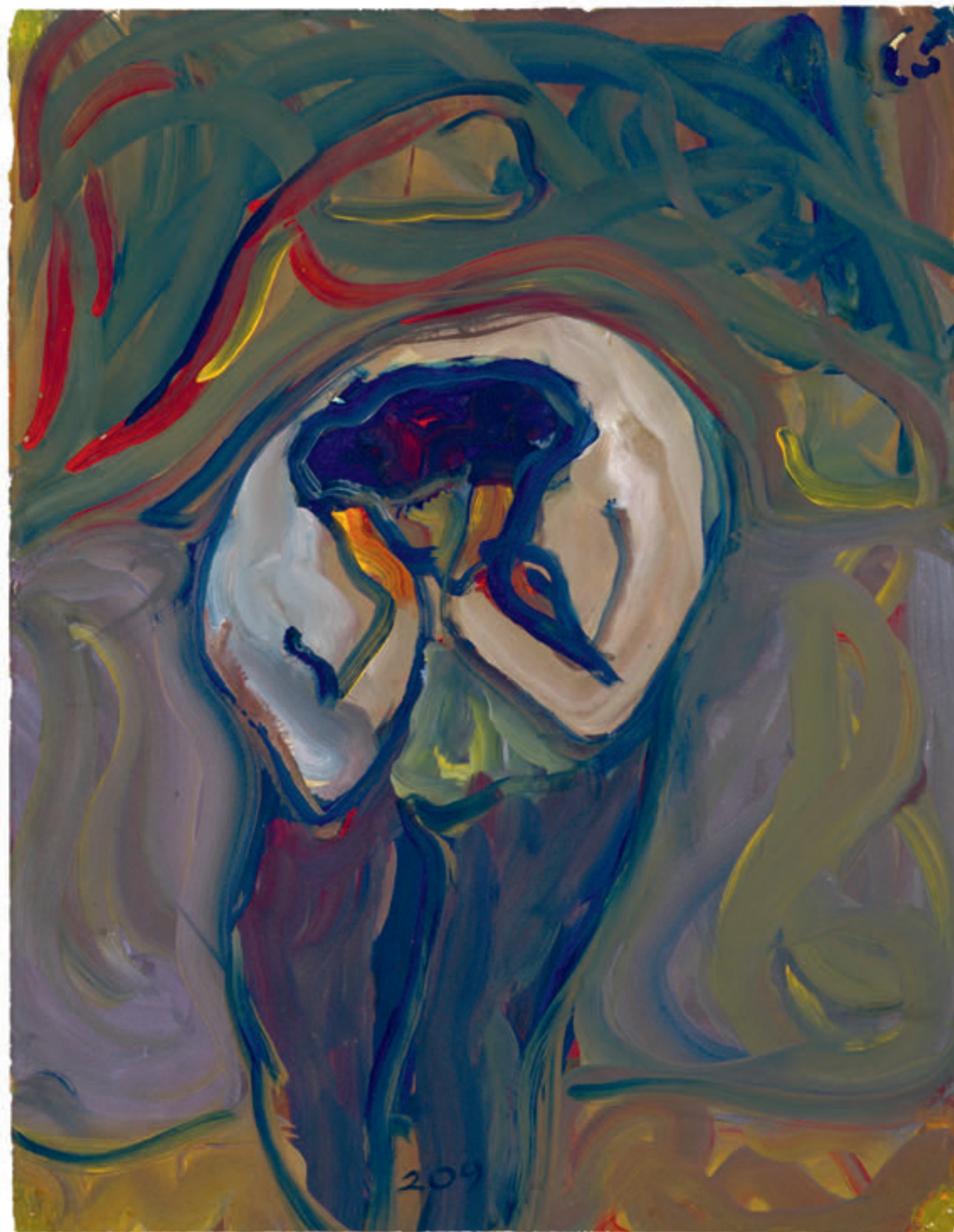
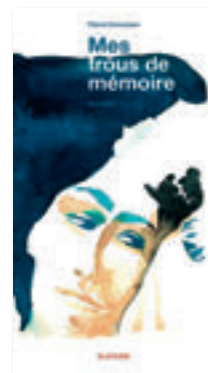
Avant de croiser ma vie, elle vola une journée entière à un ami de passage, des petites heures de l'aube aux rêves de la nuit, jusqu'aux prémices d'un roman disparu sans un bruit, laissant, le lendemain, une phrase incompréhensible sur une nappe de papier, à côté d'un numéro de téléphone auquel personne ne répondait. Ce qu'elle avait emporté n'appartenait plus à l'autre et l'oubli s'installait. Puis sont arrivés l'orage, les flaques enjambées et le moment de notre rencontre. Je pensais entrer dans sa vie. J'ignorais qu'elle m'avait choisi parce qu'elle avait vu mon cœur ouvert comme un livre et ses images en couleur.

La suite m'a échappé petit à petit. Un geste d'abord, un autre encore. J'avais l'habitude de me frotter les angles du nez et de la joue lorsque j'étais heureux. Elle trouva ça drôle et le mouvement disparut de mes comportements sans que j'y prenne garde. Une heure ou deux s'évanouirent, en plein après-midi, par inadvertance. Le lendemain, une personne inconnue m'appela pour me rappeler un engagement à rendre lisible sa biographie. Comment pouvais-je rédiger ses mémoires si je perdais la mienne ?

Elle était si habile que les dérobadés ne laissaient aucune trace, sinon une absence, un vêtement froissé dont le tissu ignore le pli qui en a dessiné les creux. J'égarais des instants, les épisodes qui permettent de donner une cohérence au jour, de garder les portes ouvertes en évitant les courants d'air. C'est lorsqu'elle emporta mes rêves que je compris. Un matin, alors qu'elle s'échappait de mes draps, j'ai vu un songe quitter la pièce avec elle. Il m'appartenait. Je le sais, je l'avais gagné à la sueur de ma nuit, mais le rêve m'échappa d'un coup lorsque la porte sépara le temps de sa présence de celui de son absence. Par la fenêtre, je les vis tournoyer ensemble. Elle partait avec mon histoire nocturne. Elle n'a pas répondu lorsque je lui ai demandé pourquoi. J'étais prêt à partager et je le lui ai dit, en ajoutant qu'il n'était pas nécessaire de me voler mes petites histoires sans importance pour exister. Elle s'en est allée avec la seule chose qui me permettait d'échapper à la folie : mon nom et le souvenir de son existence.

C'est la première fois que je raconte cette histoire. Il m'a fallu un temps infini pour remonter les jours, retrouver ses traces et ses ombres. Mais peut-être cela n'est-il jamais arrivé. S'il s'agissait de la trace d'un rêve, j'en serais heureux, car un songe ne ment jamais.

Pierre Crevoisier est un joueur de mots, un jongleur d'images, qui a déjà vécu plusieurs vies : enseignant spécialisé, créateur d'entreprises, marin, architecte en information, chef de projet web et journaliste. *Un songe ne ment jamais* est tiré de « Mes trous de mémoire », recueil de nouvelles brèves, d'une subtilité délicate, publié aux éditions Slatkine en 2016. *prismes* remercie l'éditeur de lui avoir accordé un droit de reproduction de ce Songe très spécial...



entretien avec evelyne thommen je suis Rain Man

françois othenin-girard

E

Evelyne Thommen enseigne actuellement à la Haute école de travail social et de la santé (ESSP) et à l'Institut de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Elle coordonne le certificat de formation continue en autisme et le réseau de compétences « formation en autisme ». Elle dirige divers projets de recherche soutenus par le Fonds national suisse.



Qu'est-ce que la recherche sur l'autisme met en évidence en lien avec la mémoire ?

Dans l'autisme, il existe de vraies particularités liées à la mémoire – même si, plus généralement, on est tenté de dire que tout le système cognitif d'une personne avec autisme est particulier. Le plus spectaculaire, c'est cette mémoire extraordinaire, des capacités mnésiques que nous ne nous expliquons pas bien. Certaines personnes concernées par l'autisme impressionnent leur entourage en mémorisant des séquences d'informations qui pour nous n'ont aucun intérêt.

Comme dans Rain Man ?

Le personnage représenté par Rain Man existe. Il s'appelle Kim Peek. Les compétences extraordinaires de mémoire ne sont pas toujours liées à l'autisme, comme d'ailleurs dans le cas du syndrome du savant. Cependant, ces aptitudes peuvent être associées à l'autisme. Les personnes rencontrent alors les difficultés typiques de l'autisme comme les problèmes d'interactions sociales, de compréhension du monde, de comportement et d'intérêts restreints et d'autonomie. Dans le cas de Kim Peek, il ne sait pas s'organiser au quotidien. Son papa l'assiste pour les activités de la vie quotidienne, la planification et l'organisation. Il a pourtant mémorisé plus de 10'000 livres. D'autres personnes douées du syndrome du savant et d'autisme sont très connues, comme Alan Turing, l'inventeur de l'ordinateur, plus spectaculaire pour sa logique que pour sa mémoire. Parler de neu-

rodiversité revient à montrer de quoi ces cerveaux bien différents sont capables. Treffert parle d'« îles de génie » (Islands of genius). Quant à Daniel Tammet, il est parvenu à réciter 22'514 décimales du nombre Pi en cinq heures. Il y a aussi ceux qui dessinent de mémoire, comme Stephen Wiltshire. Il s'envole en hélicoptère au-dessus de New York, Rome, ou d'autres villes, puis il dessine en détail ce qu'il a vu comme si son cerveau filmait et conservait ce qu'il avait perçu. On a l'impression qu'il peut « regarder » le film enregistré dans sa mémoire à sa guise.

Quelle est l'hypothèse explicative la plus plausible pour ces capacités de mémoire hors norme ?

Selon l'une d'elles, nous aurions tous été comme cela au début de notre vie avant de parler. En nous développant, nous aurions inhibé ces compétences. C'est une hypothèse assez séduisante, mais je ne sais pas si elle tient la route. Dans le cas de l'autisme, les personnes se focalisent sur un sujet et deviennent totalement passionnées, elles peuvent dès lors enregistrer de grandes quantités d'informations. Lorsque vous n'avez que peu ou pas de relations sociales, il vous reste beaucoup de temps libre. Et si votre intérêt est restreint, vous pouvez y passer des heures. Pour certains, c'est une obsession, c'est un peu compulsif. Ils dorment quatre heures par nuit et enchaînent avec vingt heures d'activité. Ils n'ont pas du tout le même régulateur que nous. Selon une autre théorie, ces compétences ne seraient pas aussi extraordinaires que cela, des personnes sans autisme les manifestent également, mais dans des domaines plus communs comme les comédiens ou les musiciens.

Et vous penchez pour quelle explication ?

Je ne sais pas. Ce dont je suis sûre, c'est que leur cerveau est extraordinaire et qu'il peut surpasser celui du commun des mortels. Je suis convaincue que la plupart des grandes découvertes mathématiques sont dues à des cerveaux de personnes avec autisme, certainement en relation à leur intérêt restreint. Comme le dit malicieusement Temple Grandin, célèbre personne avec autisme : « Sans l'autisme, les hommes seraient toujours en train de discuter autour d'un feu. Et cela n'est même pas sûr qu'on ait eu un feu. » Certains enfants développent un intérêt pour des choses surprenantes. L'un d'eux scrute le hublot de la machine à laver le linge pendant des heures. En fait, il est en train de développer une compréhension de la physique des mouvements circulaires non uniformes : en y réfléchissant, ce mouvement du linge n'est pas deux fois pareil.

Et dans les aspects liés à la mémoire ?

Certains disposent du calendrier perpétuel. Cela veut dire que si vous êtes né le 13 décembre 1925, ils vous diront que c'est un mercredi. Certaines personnes disposant de ces compétences sont des adultes en institution avec des déficiences intellectuelles. Ils peuvent s'en souvenir par la mémoire visuelle des calendriers observés. Du coup, ils sont en difficulté avec les dates du futur. Pour d'autres, il s'agit d'une faculté de calcul rapide. Le calcul n'est d'ailleurs pas très compliqué, comme me l'affirmait l'un d'eux. Il existe de nombreux algorithmes, dont celui de la détermination du jour mis en évidence par Christian Zeiler.

Nous aurions tous eu des compétences hors norme au début de notre vie, avant de parler. C'est en nous développant que nous les aurions inhibées. C'est une hypothèse assez séduisante, mais je ne sais pas si elle tient la route.

Y a-t-il une zone grise importante entre l'autisme et l'absence d'autisme ?

Si l'on reprend les critères du diagnostic, la frontière entre l'autisme et le non-autisme est claire. Il faut présenter plus de cinq symptômes d'après la classification des troubles mentaux. Mais comme l'autisme représente un continuum de traits, on peut également considérer la limite comme étant arbitraire. Chez les savants du passé, c'est parfois difficile d'affirmer qu'ils étaient porteurs d'autisme. Parfois, cela saute moins aux yeux, d'autres fois il n'y a aucun doute. Albert Einstein, par exemple, présentait un retard de langage. Et Newton était capable de faire cours même lorsqu'il n'y avait personne dans la salle ! Ces personnes apportent quelque chose à l'humanité, de la science, du génie, de l'art.

Que dire du regard que les personnes avec autisme jettent sur le monde ?

Ce sont des personnes qui peuvent apporter beaucoup à l'humanité parce qu'elles ont une capacité à associer des choses qui, de prime abord, n'ont rien à voir, mais qui, mises en correspondance, permettent de trouver de nouvelles solutions. Pour Einstein, c'est particulièrement vrai. Tout à coup, il regarde le monde autrement.

Et la mémoire est un signe de tout cela. Leur capacité mnésique extraordinaire leur permet d'enregistrer le monde selon un autre point de vue. Peut-être après tout parce qu'ils ont moins de relations sociales. S'ils disposaient de capacités sociales, ils n'auraient probablement pas développé ces aptitudes peu communes.

Et pourquoi n'ont-ils pas ces compétences sociales ?

C'est un peu un mystère. On ne le sait pas, il n'y a que des hypothèses... Nous observons ce que ces personnes ont en commun, nous ne voyons que les effets de leur particularité sur leur relation sociale. Leur cerveau semble fonctionner très différemment du nôtre. Par exemple, les zones du cerveau qui sont actives lorsque l'on analyse des situations sociales pour comprendre autrui ne s'activent pas de la même manière chez eux. Mais l'on ne sait pas si cette particularité est primaire ou secondaire à d'autres différences. Avec la recherche sur les bébés, on pourrait découvrir de nouveaux aspects. On sait par exemple que leur attention visuelle est différente. À mon avis, les difficultés sociales sont la conséquence d'autre chose, plus primaire, peut-être leur attention visuelle.

L'étude de l'autisme met-elle évidence quelque chose de spécifique sur la mémoire, quelque chose que nous n'aurions pas compris sinon ?

Les compétences mnésiques extraordinaires ne se retrouvent que chez une très faible proportion de personnes avec autisme. Chez un grand nombre de personnes, en revanche, la mémoire

entretien avec evelyne thommen je suis Rain Man

La passion des théories de l'esprit chez l'enfant

Née à La Chaux-de-Fonds, Evelyne Thommen a fréquenté le Progymnase de Bienne. Puis elle se forme comme ergothérapeute à Lausanne, métier qu'elle pratique une année. Suivent des études de psychologie à Genève sur le développement cognitif de l'enfant. « Mon doctorat était consacré à la compréhension d'autrui, à la lecture de la pensée des autres. » Une approche piagétienne et un intérêt pour l'autisme qui se développe peu à peu. Et depuis, Evelyne Thommen mène sa carrière universitaire. Professeure dans le domaine du développement de l'enfant et des troubles du développement, elle se spécialise dans la manière dont se développent les théories de l'esprit chez l'enfant, sa compréhension et sa régulation des émotions. Les troubles neurodéveloppementaux comme l'autisme, les troubles du développement intellectuel, les troubles de l'acquisition de la coordination et les troubles de l'attention (avec ou sans hyperactivité) sont au centre de ses enseignements.

Elle a enseigné dans les universités en Suisse romande, a été professeure à Besançon et enseigne actuellement à l'EESP et à l'Institut de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Elle coordonne le certificat de formation continue en autisme et le réseau de compétence « formation en autisme ». Elle dirige divers projets de recherche soutenus par le Fonds national suisse.

Les compétences mnésiques extraordinaires ne se retrouvent que chez une très faible proportion des personnes avec autisme. Pour la plupart des autres, la mémoire pose souvent des problèmes.

pose plutôt des problèmes. Si vous devez mémoriser une liste d'outils ou de noms, vous créez des liens sémantiques pour mieux mémoriser. Eux pas, les liens de sens les aident moins. Ils ne disposent pas des moyens mnémotechniques que vous utilisez pour mémoriser un texte de théâtre, par exemple. Ils ont de la peine à généraliser, à trouver une cohérence générale, à synthétiser. Donc ils se retrouvent plutôt en déficit avec la mémoire associative. Les recherches montrent qu'ils ont aussi beaucoup de problèmes avec la mémoire épisodique et à se souvenir de leur histoire. Ils vivent le temps présent, avec des difficultés à réfléchir sur leur propre processus de pensée.

Vous vous définissez comme une militante, qu'est-ce que cela signifie pour vous ?

Je suis préoccupée par la qualité de l'accompagnement des personnes avec autisme. Dans nos enquêtes de l'Observatoire de l'autisme, nous avons pu rendre compte de ce qui se passe en Suisse, que ce soit pour le mandat de la Confédération intercantonale de l'instruction publique ou pour celui de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS). Notre constat est pessimiste. Les jeunes enfants ne bénéficient toujours pas d'une intervention précoce de qualité, les enfants d'âge scolaire ne sont que très rarement intégrés à l'école ordinaire (même lorsqu'ils présentent un autisme de haut niveau avec quelques-unes des compétences extraordinaires mentionnées plus haut) et les adultes sont exclus des institutions qui les accueillent lorsqu'ils présentent trop de comportements problèmes. Or, les données

Lorsque vous n'avez que peu ou pas de relations sociales, il vous reste beaucoup de temps libre. Et si votre intérêt est restreint, vous pouvez y passer des heures.

scientifiques le montrent : si les enfants sont accompagnés selon les recommandations de bonnes pratiques, ils présentent moins de besoins de soutien à l'âge adulte. Je suis particulièrement inquiète pour ceux qui manifestent des comportements à problèmes. Si l'on peut contenir l'enfant de cinq ans qui balance tous les objets de sa salle de jeux, lorsqu'ils ont quinze ans, vous ne les ceinturez plus ! Ils sont trop nombreux à la charge unique de leurs parents, hospitalisés en psychiatrie ou complètement anéantis par des neuroleptiques. J'ai un côté militant, si je vois les bienfaits d'un accompagnement approprié, je suis révoltée lorsque je vois de la maltraitance. Lorsqu'on sait ce qu'il faudrait faire pour les aider, au soutien qu'il faudrait leur donner, on est encore loin du but. Et maintenant, je crains que les résultats de nos enquêtes soient mis dans un tiroir, car les politiques se renvoient la balle ! Il y a un débat sur l'intervention précoce et sur la question des coûts – c'est-à-dire qui va payer, entre la Confédération (approche médicale) ou les cantons (approche pédagogique). Le suspense est là. /



entretien avec catherine martinet miser sur l'intelligence des élèves dyslexiques

luisa campanile

C

Catherine Martinet, docteure en psychologie cognitive, professeure formatrice à la HEP Vaud, spécialiste en dyslexie/dysorthographe, mène une réflexion riche de créativité, utile à l'enfant comme à l'adulte aux prises avec les mots.



Finie le temps de mettre sur le dos des élèves qui ont du retard dans l'acquisition de la lecture leur manque de travail, comme fini de pester contre leur nature soi-disant flegmatique et de se lamenter sur leur mémoire sauvage, indomptable ! Certes, il n'y a pas si longtemps, les enfants qui tardaient à lire et à écrire se voyaient reléguer au fond de la classe, la tête dans un nuage très sombre. Seule la connaissance permet de balayer de tels préjugés et de lutter contre la fatalité d'une carrière scolaire, et professionnelle, vouée à l'échec. Désormais, l'apport des neurosciences est incontournable pour comprendre les acquisitions des apprentissages. Depuis les années 90, grâce à l'avancée en techniques médicales, dont celles de l'imagerie cérébrale, la recherche scientifique relative à notre système cognitif vit un réel engouement et une belle expansion.

Les techniques médicales ont permis de cerner que les troubles des apprentissages se situaient dans notre cerveau. Force est de constater que l'origine est aussi génétique, donc héréditaire. Il s'agit donc bien d'un trouble, comme le mentionne spécifiquement le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) de

l'Association Américaine de Psychiatrie (APA, 2013) en catégorisant la dyslexie-dysorthographe dans les troubles spécifiques des apprentissages (TSA)¹. On compte 5 à 10 % de la population, quels que soient la culture, le milieu socio-économique, l'éducation, atteints par ces troubles. Et il faut savoir que ces troubles se manifestent de façon très variée. La dyslexie/dysorthographe a un visage multiple qu'il faut pouvoir lire.

Ce constat pourrait-il créer un vent de panique chez les enseignants du deuxième cycle primaire et plus ?

Pour éviter à nouveau la fatalité, il faut se fier à la connaissance et aux mesures d'accompagnement spécifiques pour permettre aux enfants porteurs de TSA « d'apprendre, d'exercer leur intelligence, de nourrir leur curiosité, de préparer leur avenir, de se sentir réussir-progresser en dépit de la dyslexie. » (Mazeau & Pouhet, 2014, p. 337)². Avec cette vision, les enseignants gagnent en pouvoir d'action.

La mémorisation du vocabulaire sollicite et notre mémoire à court terme et notre mémoire à long terme. Dans une situation comme celle de la dictée, à quel moment les porteurs TSA perdent-ils pied ?

Tous les élèves porteurs d'une dyslexie présentent des difficultés en orthographe. Celles-ci sont différentes selon le type de trouble. On en connaît

**Mourir ne prend qu'un R,
car on ne meurt qu'une fois.**

principalement trois : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte qui mixe les deux.

Pour la dyslexie phonologique, l'origine semble être une conscience phonologique déficitaire. Les phonèmes, c'est-à-dire la plus petite unité de son que l'on arrive à percevoir dans les mots entendus, sont mal perçus et/ou mal repérés. Le codage du phonème devient difficile. Les mots écrits peuvent être très différents des mots dictés avec beaucoup d'erreurs de sons.

Pour les personnes présentant une dyslexie de surface, les mots réguliers ne posent pas de problèmes. Par contre, les mots irréguliers, plus complexes, sont écrits comme s'il n'existait aucune particularité orthographique. Ils sont écrits en phonétique.

L'hypothèse la plus probable concernant ce profil est que le trouble serait lié à un déficit au niveau de l'empan visuo-attentionnel. Autrement dit, ces enfants auraient du mal à distribuer leur attention de manière équitable, sur toutes les lettres du mot, afin de pouvoir les traiter simultanément. Ils peuvent davantage passer entre les mailles du filet du repérage que les dyslexiques phonologiques, quand ils fréquentent les petites classes.

Par contre, c'est souvent plus tard que l'édifice s'écroule : les stratégies compensatoires qu'ils avaient développées peuvent ne plus fonctionner quand, en secondaire, on leur demande plus de lecture, plus de productions écrites, plus de prises de notes...

Votre ouvrage *Scriptum* connaît le succès. Il répond à un réel besoin. Avec cet ouvrage, vous et vos coauteurs présentez des moyens mnémotechniques. Un de ces moyens, dénommé visuo-sémantique, fait appel au dessin. Ce moyen marche très bien et les



résultats sont très beaux. Comment l'appliquez-vous concrètement ?

Cet outil est destiné aux enseignantes et enseignants de 4^e HarmoS et plus. Pour le construire, nous nous sommes basées sur les travaux scientifiques les plus récents et, en ce qui concerne cette stratégie, nous nous sommes inspirées de ce qui se faisait dans les cabinets de logopédie. Nous sommes parties du principe que l'on mémorise mieux les informations si elles sont traitées en profondeur.

Ici, il s'agit de faire faire aux élèves un dessin sur la difficulté orthographique du mot. Si je prends le mot « tunnel », il faut demander aux élèves où se trouve la difficulté dans ce mot. La réponse va être : les deux « n ». Puis, il faudra amener les élèves à écrire le mot « tunnel » en faisant un dessin qui représente un tunnel sur cette difficulté spécifique. Les élèves qui auront rendu visibles la difficulté orthographique, de même que l'emplacement de celle-ci, auront plus de chance de se

souvenir de l'orthographe correcte du mot que s'ils avaient dû copier vingt fois le mot.

Les autres moyens sont tout aussi créatifs ou du moins nourrissants...

Oui, tout à fait. Certains élèves, par exemple, sont sensibles à l'étymologie, d'autres aiment les phrases percutantes, drôles, etc. La mémorisation d'une petite comptine est une bonne astuce. Si je dois mémoriser le mot « Nourrir », je peux me dire : « Nourrir prend deux R, car on se nourrit plusieurs fois par jour. » Et rajouter : « Mourir ne prend qu'un R, car on ne meurt qu'une fois. » Et là j'apprends que « mourir » ne prend qu'un R et je ne suis pas près de l'oublier !

Dans *Scriptum*, on peut aussi prononcer de façon régulière les bizarreries de notre langue française. Si je prends le mot « technique », il devient /tèchnik/. Vu le nombre impressionnant de bizarreries dans la langue française, il faut le reconnaître, il y a de quoi faire et de quoi s'amuser. /

¹ Dans cet article, l'abréviation fait référence aux troubles spécifiques des apprentissages et non aux troubles du spectre autistique.
² Mazeau, M. & Pouhet, A. (2014, 2^e éd.). Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant - Du développement typique aux « dys ». Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Martinet, C., Cèbe, S. & Pelgrims, G., (2016). *Scriptum - Apprendre à écrire : copier et orthographe*. Paris : Éditions Retz.
INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques, synthèse et recommandations*. <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-les-troubles-dys>
Valdois, S. (2006). Visages de la dyslexie. Québec français, 140, 72-74 ou <http://id.erudit.org/iderudit/50480ac>

entretien avec noémi michel

nous sommes tous porteurs d'histoire

anouk zbinden

Eclairer le présent à la lumière du passé, plonger dans l'histoire et la mémoire pour donner un sens aux rapports de force et aux débats politiques de la société d'aujourd'hui : c'est le parti pris de Noémi Michel, maître assistante en théorie politique à l'Université de Genève.



Juchée sur les épaules des études postcoloniales et des théories de l'égalité, elle jette notamment un regard analytique sur des controverses contemporaines, à l'instar de la fameuse affaire de l'affiche des moutons en Suisse ou du débat autour de la loi française sur le « rôle positif de la colonisation », et met ainsi au jour la persistance de représentations issues du colonialisme dans notre imaginaire collectif. Interview en trois temps.

Dans votre thèse, vous décortiquez certaines controverses en Suisse et en France et mettez en lumière l'usage de mots et d'images hérités du colonialisme au sein de l'espace public. Comment expliquez-vous la survie de cet imaginaire colonial ?

Cette question est celle de la postcolonialité, une notion forgée et travaillée dans le champ des études postcoloniales. Ces dernières partent du présupposé qu'il existe une continuité de

certaines manières de représenter et de produire l'altérité, de certains rapports de pouvoir et de certaines pratiques qui ont été inventées durant la période de domination coloniale. Comme l'affirment ces théories, si la décolonisation de tout l'appareil militaro-légal a bel et bien eu lieu et que la plupart des territoires colonisés sont devenus indépendants, cette décolonisation légale et territoriale n'est pas suffisante. En effet, la colonisation était une entreprise beaucoup plus globale, qui passait notamment par la production des savoirs sur l'« humain », d'un imaginaire et de tout un vocabulaire qui décrivait les populations colonisées. Or, il n'y a jamais eu de travail soutenu et systématique de décolonisation de cette infrastructure discursive.

Le cas de la Suisse est intéressant de ce point de vue, car nous pourrions croire qu'elle n'est pas concernée par cet exercice. Or, d'une part, si notre pays n'a jamais possédé de colonies, plusieurs acteurs individuels et collectifs suisses ont participé à différentes dimensions de l'entreprise coloniale. Et d'autre part, dans la mesure où la Suisse n'a pas eu à faire de décolonisation de manière officielle et formelle, l'injonction de décoloniser les imaginaires y est moins forte que dans les pays coloniaux. De manière paradoxale, il y a donc parfois une persistance plus accrue de certaines formes de représentations coloniales en Suisse.

L'exemple de certains artefacts est parlant à cet égard. Je pense aux images du Noir, très stéréotypées, héritées de l'esclavage et de l'ère coloniale, sur des objets destinés à la vente, telles que les publicités françaises pour le café (« Y'a bon Banania »), ou ces statuettes qui incarnent un « boy », un petit garçon noir qui fait le service. Ces manières de représenter les Noirs se retrouvent dans des objets à la mode aujourd'hui encore.

Autre exemple : l'exposition nationale qui se déroula à Genève en 1896, durant laquelle les visiteurs purent voir un village suisse reconstitué, en face duquel avait été aménagé un « village nègre » où se mouvaient des acteurs censés représenter des tribus africaines. Sans doute une manière de montrer en miroir ce que la Suisse n'était pas et de répondre à l'anxiété de l'époque quant à l'appartenance de notre pays aux nations européennes civilisées. Ces « villages nègres », qui s'apparentaient finalement à des zoos humains, tournèrent partout en Europe et suscitèrent un large engouement dans toute la Suisse.

Ces dispositifs de monstration ont fatalement marqué nos imaginaires et nos relations à la différence puisque toute personne qui a vécu dans l'entre-deux-guerres y a été exposée : ce n'est donc finalement pas surprenant que ces représentations héritées du colonialisme se manifestent dans les débats contemporains. Cependant, de plus en plus de personnes marquées par les attributs de la différence raciale et qui sont héritières – de par leur corps mais aussi de par une histoire de résistance – de ces représentations coloniales et racistes tentent aujourd'hui d'investir les espaces publics pour démontrer la nécessité de décoloniser ces imaginaires et ce vocabulaire. C'est alors qu'émergent des controverses : les luttes antiracistes portées par les minorités cherchent à recréer un récit et une image de soi suisses qui



entretien avec noémi michel
nous sommes tous
porteurs d'histoire

L'histoire est donc aussi une archive d'un ensemble de stratégies et de tactiques de résistance, qu'il est essentiel d'enseigner: elle constitue un outil pour lutter contre des formes de domination actuelles.

puissent être articulées à des espaces, des histoires et des corps non blancs, mais cette redéfinition rencontre des résistances.

Vous avez notamment travaillé sur le débat autour de l'affiche dite des moutons de l'UDC...

Oui, tout à fait: j'ai travaillé, dans le cadre de ma thèse, sur le recensement et l'analyse systématique de toutes les prises de position qui ont eu lieu dans l'espace public autour du débat lié à cette affiche. À l'époque, beaucoup de voix s'élevaient pour affirmer qu'il ne s'agissait que d'une référence à l'expression verbale « mouton noir » et que cette affiche n'avait rien de raciste.

Cependant, si l'on fait un examen historique de la manière dont l'altérité raciale a été représentée notamment en Suisse, on s'aperçoit que le packaging des produits issus des colonies (café, cacao, chocolat) mettait en scène des images très caricaturales d'Africains et recourait souvent à une imagerie animalière euphémisante. Ces manières de montrer l'altérité sont souvent passées par des représentations très enfantines et joyeuses des populations africaines, afin de dissimuler les rapports de domination et de violence à l'œuvre, mais

permettaient de rendre cette domination et ce racisme acceptables pour les populations qui consommaient ces produits, et ce dès le plus jeune âge. Un véritable attachement émotionnel à ces images racialisées s'est donc forgé chez une partie de la population, qui a été accompagnée durant son enfance par ces représentations parfois réconfortantes. Cette dimension affective complique en général beaucoup le débat, comme le démontrent les controverses autour de « Tintin au Congo ».

Ce qui est intéressant, c'est de constater que nous sommes tous héritiers d'histoires liées au colonialisme, mais souvent porteurs de différentes versions de l'histoire. Nous avons donc des grilles de lecture qui correspondent à l'imaginaire que nous avons intégré. Par exemple, pour les minorités noires, il était évident que l'affiche des moutons relevait du racisme, car elles sont en permanence confrontées à des images de ce type et vivent au quotidien l'impact de ces dernières. Alors que pour la majorité blanche, qui est héritière d'une autre grille de lecture, moins consciente de l'impact de la race et du racisme, cela ne l'était pas.

La mémoire de la colonisation et, en particulier l'enseignement de cette période, semblent essentiels pour jeter un éclairage sur les discriminations à l'œuvre dans la société contemporaine, mais est-elle suffisante pour les combattre? De quels autres moyens d'action disposons-nous?

Comme l'affirme l'anthropologue Michel-Rolph Trouillot, l'histoire rime avec le pouvoir, notamment car l'histoire est constitutive de nos identités. Elle permet d'appréhender la façon dont les

Nous sommes tous héritiers d'histoires liées au colonialisme, mais nous avons des grilles de lecture qui correspondent à l'imaginaire que nous avons intégré.

rapports d'oppression ont été inventés, ont fonctionné, mais aussi la manière dont des groupes et des individus ont essayé de résister, de déplacer les effets de ces rapports de pouvoir. De tout temps, une grande inventivité a été déployée par les peuples soumis pour trouver des manières d'être libres et dignes. L'histoire est donc aussi une archive d'un ensemble de stratégies et de tactiques de résistance, qu'il est essentiel d'enseigner: elle constitue un outil pour lutter contre des formes de domination actuelles. Accorder une place aux actions et aux pratiques des agents, dominants ou dominés, permet de donner à voir l'histoire dans toute sa complexité, de faire des liens avec des expériences vécues aujourd'hui et d'éviter que certains schémas ne se répètent.

Cela étant dit, l'enseignement de l'histoire ne suffit pas. En effet, conscientiser les élèves à la colonisation et à l'esclavage ne signifie pas qu'ils vont nécessairement adopter des pratiques antiracistes dans leur quotidien. De la même manière, l'enseignement du féminisme et de la lutte pour le droit de vote n'a jamais été suffisant pour éviter que les élèves, filles ou garçons, ne reproduisent des stéréotypes genrés.

À mon sens, faire appel à des stratégies inventives de mise en rapport du présent avec le passé est une piste à explorer. Je pense par exemple à une web-série de Cécile Emeke, *Strolling*, sur laquelle j'ai travaillé. Des « Afropéens » de plusieurs villes



d'Europe y sont interrogés sur leur quotidien et leurs expériences du racisme, qu'ils relient avec l'histoire plus large de l'esclavage et du colonialisme. Cette série fait le choix de transmettre l'histoire par la voix des gens, au lieu des outils classiques de l'archive écrite ou du document institutionnel, et met ainsi au jour des récits individuels qui n'auraient pas été recueillis autrement. J'ai également rencontré dans un colloque que j'organisais avec la European Race and Imagery Foundation, une enseignante, Dana Saxon, qui a

développé des ateliers interactifs qui s'ancrent dans les récits familiaux des élèves pour les connecter avec l'Histoire et créer ainsi une résonance plus personnelle avec celle-ci: c'est aussi une stratégie que je trouve très créative.

Plus globalement, je pense qu'une connexion aux mouvements sociaux, aux expériences individuelles et à des pratiques d'émancipation contemporaines est primordiale pour qu'un véritable processus de décolonisation ait lieu. /

entretien avec lyonel kaufmann

le travail de la mémoire : un devoir d'histoire

anouk zbinden

Lyonel Kaufmann est professeur formateur en didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Passionné par les médias et les technologies qui leur sont associées, il observe et explore depuis plusieurs années les potentialités qu'offre le numérique aux enseignants d'histoire et à leurs élèves. Il revient brièvement sur cette question pour *prismes*, ainsi que sur le sens à donner à la mémoire dans les classes du XXI^e siècle.



Quelles nouvelles chances et quels nouveaux défis le numérique offre-t-il aux enseignants en histoire ?

Le numérique est autant une opportunité pour les enseignants d'histoire que l'histoire en est une pour le numérique. En effet, aujourd'hui, les différents curriculums attendent notamment des élèves et futurs citoyens que ceux-ci utilisent les technologies pour rechercher et analyser, de manière critique et sous différents angles, des informations et qu'ils les manient de manière

responsable et sûre, tout ceci à l'ère des *fake news*. Or, les outils de la méthode historique de la critique, tant interne qu'externe, des sources, ainsi que la démarche d'enquête historique désormais préconisée dans le Plan d'études romand (PER) offrent une multitude d'occasions aux élèves de développer leur pensée critique et une utilisation responsable des technologies.

Dans d'autres disciplines, les réflexions concernant l'enseignement à dispenser et les plans d'études qui en résultent demandent également que l'élève fasse usage de son imagination et combine différentes perspectives pour trouver des solutions innovantes.

Jusqu'à présent peu développés en enseignement de l'histoire, certains outils et certaines démarches du monde numérique seront précieux aux enseignants pour la mise en œuvre de séquences permettant aux élèves d'aller dans le

Jusqu'à présent peu développés en enseignement de l'histoire, certains outils et certaines démarches du monde numérique seront précieux aux enseignants pour la mise en œuvre de séquences permettant aux élèves d'aller dans le sens d'une réflexion autonome.

sens d'une réflexion autonome. Je pense ici plus particulièrement à des enseignements qui recourent aux mécanismes des jeux vidéo (gamification), aux ressources d'une encyclopédie comme Wikipedia, qui fait découvrir différents points de vue suivant les aires linguistiques à propos d'une situation historique précise ou de ses acteurs. Je pense également à la pensée computationnelle qui fournit des procédures et des outils (citons par exemple les logiciels de mindmapping) pour la résolution de problèmes ou la formulation de questions et d'hypothèses, de nature historique, en ce qui nous concerne.

Enfin la collaboration et la communication sont deux autres compétences clés de ce XXI^e siècle. Dans ce cadre, par exemple, les médias sociaux, et plus particulièrement un outil comme le blog ou la réalisation de capsules audio ou vidéo partagées et commentées en ligne, ont toute leur place dans une communication authentique des résultats d'une enquête historique réalisée par les élèves.



Faut-il, selon vous, donner une place particulière aux événements historiques qui font l'objet d'une forme de commémoration ?

Les commémorations présentent un intérêt dans la mesure où elles permettent une mise en perspective des différents choix et alternatives à la disposition des acteurs à un moment précis de l'histoire, et lorsqu'elles réinterrogent, à partir des questionnements issus de la recherche historique, l'événement et sa portée, ainsi que notre présent et nos actions.

La mise en perspective de différents moments commémoratifs d'un même événement à travers le temps présente également un intérêt pour une compréhension de l'histoire, discipline qui interroge alors le passé en fonction des enjeux du moment de leur commémoration.

À cette condition, l'histoire n'est pas une matière morte.

Un autre intérêt de la commémoration réside dans sa présence dans l'espace public et les nouveaux travaux historiques qui peuvent en résulter. Cette actualité de l'histoire hors cadre scolaire participe également à ne pas faire de l'histoire une matière inerte ou une leçon de morale.

Comment vous placez-vous, vous-même, en tant qu'enseignant face à ce phénomène que certains nomment « la sacralisation de la mémoire » ?

Ici on se situe clairement dans un champ idéologique et politique qui n'a, à mon avis, rien à faire avec l'histoire ou avec son enseignement. Dans ce cadre-là, l'histoire, l'enseignant et les élèves sont pris au piège. La sacralisation de la mémoire empêche le développement de la pensée historique et la réflexion citoyenne des élèves. Comme l'indique fort bien l'historien Henry Rousso (*Vichy, un passé qui ne passe pas*, 1994), derrière le devoir de mémoire apparaissent rapidement les « abus de la mémoire ». Les dérives du devoir de mémoire existent lorsque la mémoire est érigée en dogme. Rousso donne sa préférence à la notion de « travail de mémoire » prônée par Paul Ricœur.

Je partage aussi la mise en garde exprimée en 2015 par Simonetta Sommaruga, alors présidente de la Confédération, contre « les mythes et les lieux de mémoire » (Commémoration des 500 ans de la bataille de Marignan. Discours prononcé par la présidente de la Confédération, Simonetta Sommaruga). Pour elle, il s'agissait de « ne pas rester enfermés dans le passé ».

Depuis le génocide des Juifs, nous savons également que l'injonction du « plus jamais ça » n'offre aucune garantie contre de futures entreprises génocidaires et ne permet nullement de comprendre les mécanismes humains qui mènent à de telles atrocités pour les combattre. À la suite de Georges Bensoussan (Bensoussan, G. 1998. *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*. Paris: Mille et une nuits), je préconise un devoir d'histoire et non de mémoire.

En définitive, plutôt que de participer à une quelconque sacralisation de la mémoire, il vaudrait mieux éduquer les élèves à « La Désobéissance civile » d'Henry David Thoreau. Car, dans nos sociétés, « à quoi sert de commémorer si n'est pas mise au premier plan la question des droits des citoyens et des droits de la personne humaine face à la pratique tentaculaire de l'État ? » (Bensoussan, G. (2012). *Histoire de la Shoah*. Paris: Que sais-je ?)

In fine, sortir d'une pensée politique ayant généré depuis 1945 de nouvelles formes d'oppression nécessite, en suivant Bensoussan, de générer de la substance à la citoyenneté, d'interroger chacun sur sa part d'humanité et de redonner du pouvoir sur leur vie aux citoyens. Et, à l'ère des *fake news*, il y a urgence. /

entretien avec pierre centlivres la mémoire au cœur de l'appartenance

françois othenin-girard

L'

L'ethnologue Pierre Centlivres constate avec étonnement à quel point la discipline semble faire peu de cas de la mémoire. Mais de facto, cette mémoire traverse toutes les perspectives et toutes les perceptions, celles du chercheur sur le terrain, des populations qu'il étudie, des enjeux identitaires qu'il y décèle. Avec ou sans écriture, avec ou sans « cloud », les sociétés ont de la mémoire !



Vous avez longtemps vécu et travaillé comme ethnologue sur le terrain dans des pays comme l'Afghanistan, l'Iran, le Pakistan. Que reste-t-il dans la mémoire d'un ethnologue qui a connu ces régions avant qu'elles ne soient affectées par de tels bouleversements ?

Vous faites appel à mes souvenirs de terrain – on fait toujours appel aux souvenirs des vieillards, mais le paradoxe, c'est qu'ils perdent la mémoire et que cette dernière comporte de plus en plus de trous. Ma femme et moi sommes restés en relation continue avec l'Afghanistan. Depuis nos premiers séjours de recherche dans les années soixante, nous n'avons cessé d'y retourner pour diverses missions, brèves ou plus longues. En songeant à ces premières années, ces souvenirs me semblent lointains et surtout appartenir à un autre

Afghanistan. Un pays apparemment paisible, ne souffrant pas d'insécurité grave, presque harmonieux. Or en y réfléchissant – et c'est là que la mémoire peut être trompeuse – on s'aperçoit qu'à l'époque de la monarchie, avant le coup d'État communiste, avant l'intervention soviétique, puis américaine, l'Afghanistan était un pays opaque, plutôt dur, voire violent. Les pauvres y étaient plus pauvres qu'ailleurs, les dominés plus dominés et maltraités qu'ailleurs. Pour le touriste des années soixante et septante, l'Afghanistan pouvait être visité sans risques ou presque. En revanche, la vie quotidienne des paysans, des habitants pauvres des villes était marquée par des brimades et les brutalités des autorités.

Le souvenir précis, le visage d'un informateur, le détail d'une situation, l'instant où l'on a compris quelque chose de nouveau. Qu'est-ce qui vous revient en mémoire lorsque vous y pensez ?

Lorsque l'ethnologue travaille sur le terrain, il s'agit souvent d'une communauté peu étendue. Dans la petite ville de Tâshqurghân, où j'ai effectué mes premières recherches (n.d.l.r. « Un bazar d'Asie centrale. Forme et organisation du bazar de Tâsh-

qurghân, Afghanistan », thèse de doctorat, 1972, Université de Neuchâtel), je rencontrais certains interlocuteurs presque quotidiennement. Je me souviens davantage de personnages que de moments précis. Des rencontres et une ou deux personnes ont même pris une assez grande importance dans ma vie. Des marchands et des artisans du bazar, des figures jouissant d'un statut de sagesse et de savoir particulier. Dans mon travail, aujourd'hui comme hier, c'est cette familiarité avec les interlocuteurs – plus que la recherche de l'exceptionnel – que je recherche.

Dans vos cours à l'Institut d'ethnologie de Neuchâtel, vous avez fait allusion à un interlocuteur habitant une région très reculée d'Asie. Un jour, il vous avait posé une question inattendue sur vos origines religieuses. Vous en souvenez-vous ?

Ce souvenir est présent. J'avais rencontré à Kaboul ce notable dirigeant un groupe de Kirghizes de l'extrême nord-est de l'Afghanistan, qui campaient dans les montagnes du Pamir à une altitude de plus de 4000 mètres. Apprenant que je venais d'Europe, censée pour lui être chrétienne, il m'avait demandé : « Êtes-vous catholique ou protestant ? » Cette question posée par ce Khan, chef de tribu extraordinaire venu du fin fond de l'Asie, dressé devant moi avec sa cravache et ses bottes, m'avait épaté !

Vous avez noté en préparant cet entretien que le terme même de « mémoire » était quasi absent des manuels d'ethnologie et d'anthropologie. On ne le trouve même pas dans les index des œuvres de Claude Lévi-Strauss. Pour quelle raison ?

Je pense que les anthropologues et les ethnologues laissent le problème de la mémoire aux



Dans les sociétés où j'ai travaillé,
le savoir-écrire et le savoir-lire
appartiennent à une minorité.

Les religieux ont le privilège
de la mémoire et des textes

sacrés – ce qui leur donne
un certain pouvoir.

spécialistes des études cognitives, aux psychologues et à d'autres spécialistes de l'esprit et du cerveau. Mais quelques ethnologues ont abordé la question. Jack Goody (1919-2015) a étudié les effets de l'apparition de l'écrit dans les civilisations au cours de l'histoire. Il s'est intéressé à la différence qu'il y a – dans la façon d'appréhender le passé et l'avenir – entre les sociétés où l'écriture a une faible importance, c'est-à-dire celles dans lesquelles le privilège de savoir lire et écrire est partagé par un petit nombre de personnes seulement – et les sociétés généralement lettrées. Il a réfléchi sur le rôle différent joué par la mémoire dans les deux types de sociétés.

Dans ce champ de recherches «synchronistes», les ethnologues portant leur regard sur les sociétés existantes, le cas de Goody fait-il figure d'exception ?

Pas nécessairement. Les ethnologues sur le terrain travaillent constamment avec les mémoires des gens avec qui ils sont en contact. Ils interviewent les vieillards pour savoir « comment c'était avant », interrogent les spécialistes des rituels ou de la religion qui conservent un stock de récits, qui parlent des origines de la tribu ou du groupe ethnique, des rituels, qui racontent des mythes et des événements passés. Donc la mémoire est hyper présente dans le travail des ethnologues, même si ces derniers n'ont pas beaucoup traité le sujet en tant que tel.

Quelle fonction accorder à la mémoire dans les sociétés qui intéressent l'ethnologue ?

Dans les sociétés traditionnelles, la mémoire est avant tout orale et sa fonction est de se rappeler d'où l'on vient et qui l'on est. Mythes et traditions permettent de se remémorer les événements du

passé et d'interpréter le présent et l'avenir. Dans une tribu ou une société donnée, certaines personnes disposent des attributs, du rôle officiel de se souvenir, ou de savoir réactualiser la mémoire des récits fondateurs. Il existe donc des spécialistes de la mémoire, des généalogistes, des prêtres, des conteurs, ou toute personne apte à formuler un récit tenant compte des traditions passées et de ce que les ancêtres ont légué. Dans les sociétés où j'ai travaillé, le savoir-écrire et le savoir-lire appartiennent à une minorité. Les religieux ont le privilège de la mémoire et des textes sacrés – ce qui leur donne un certain pouvoir.

Quel est le lien entre l'apprentissage et la mémoire dans ces sociétés ?

Pierre Centlivres : L'enseignement y dépend beaucoup plus de l'exercice de la mémoire que de moyens artificiels, de savoirs stockés dans les livres ou dans des enregistrements. Ceux qui enseignent, qu'ils soient prêtres, mollahs ou autres spécialistes, transmettent un savoir qu'il appartient aux élèves de retenir par la mémoire. En Islam, certaines personnes sont spécialisées dans l'apprentissage du Coran par cœur. La pratique musulmane présuppose également entre autres la mémoire des cinq prières obligatoires. La mémorisation joue aussi un rôle dans les autres religions : le christianisme comporte un certain nombre de prières ou de professions de foi que le

fidèle connaît par cœur. L'indouïsme et le bouddhisme accordent pour leur part une très grande importance à la transmission mémoriale d'un savoir essentiel.

Dans une société tribale, il est important de se souvenir des ancêtres de la tribu, ceux qui ont donné naissance à une série de descendants dont l'ensemble forme la démographie actuelle de la tribu. Savoir que l'on appartient à une tribu ou à un clan repose en partie sur la mémoire : mon voisin qui habite la tente d'à côté est comme moi l'arrière-petit-fils d'untel. Je partage donc avec lui une ascendance commune. Et cette connaissance figée peut être réactivée en ayant recours au gardien de la mémoire de la tribu. La mémoire est le fondement du sentiment d'appartenance au groupe.

Dans les sociétés où nous vivons, cette mémoire ne revêt plus la même importance ?

C'est une question que l'on peut se poser. On pourrait se dire à première vue que la mémoire est essentielle dans les sociétés qui ne connaissent pas l'écriture. Ou lorsque celle-ci n'est que l'apanage de quelques-uns. Alors que dans notre société, la mémoire collective est en partie extérieure à nous-mêmes, stockée quelque part dans les archives ou dans des dispositifs numériques.

Cela étant, tout apprentissage, y compris celui des savoirs les plus pointus, se fait par la mémoire. Elle a peut-être été partiellement dévalorisée à l'école dans les années cinquante et soixante : il ne fallait plus apprendre par cœur, mais comprendre, sans répéter bêtement ce que l'on avait appris. Mais en fait, un peu de mémoire, parfois beaucoup, est indispensable à tout apprentissage. Je sais bien que le code de mon ordinateur, celui

On fait toujours appel aux
souvenirs des vieillards, mais
le paradoxe, c'est qu'ils perdent
la mémoire et que cette dernière
comporte de plus en plus
de trous.

de la porte d'entrée ou du garage, de son compte bancaire, peut s'écrire quelque part. Mais on vous dit qu'il est plus sûr de le retenir par cœur. S'il est écrit, il y a un risque d'utilisation ou de captation par un tiers.

Je pense que pour la cohérence de toute société et de toute nation, la mémoire est indispensable. Sur elle repose la prise de conscience du destin commun ou de l'appartenance commune. Ce que l'historien Pierre Nora a appelé les « lieux de mémoire », ce sont des monuments, des institutions, des paysages dans lesquels les habitants d'un pays et les membres d'une nation se reconnaissent, les dits et les hauts faits des ancêtres. La mémoire est indispensable au sentiment d'appartenance. Et je dirais même à l'identité. Qu'il s'agisse de Palmyre, des Bouddhas de Bâmiyân, d'un monument ou d'un « lieu de mémoire » de notre société, il s'agit d'un patrimoine collectif appartenant à la nation ou, pour certains, à l'humanité tout entière. Leur disparition, qu'elle soit causée par le fanatisme ou par la cupidité, représente toujours une perte. /



christine fawer caputo

quelle place pour l'enfant dans la mémoire du deuil ?

C

Christine Fawer Caputo est professeure formatrice de la HEP Vaud, spécialisée en didactique d'éthique et cultures religieuses, histoire et sciences des religions, en philosophie pour les enfants. L'accompagnement du deuil à l'école est aussi au cœur de ses recherches.



L'

L'enfant et les rites funéraires

Les rites funéraires sont classés dans la catégorie des rites de passage (van Gennep, 1909/1981) et se déroulent généralement en trois temps : un temps de séparation où la personne décédée perd officiellement son statut dans le monde des vivants ; un temps de marge où l'on prend congé du défunt en rendant des hommages à son corps et à son âme, le plus souvent par le biais de cérémonies rituelles ; et un temps d'agrégation où le défunt est « resocialisé » dans le monde des morts. Les rites effectués durant la période de marge procurent une forme d'apaisement au groupe social affecté par la perte d'un de ses membres et par l'incertitude que la mort engendre. Ils mettent en scène une symbolique capable de donner un sens collectif à un événement individuel, et autorisent l'expression de la souffrance et des émotions, ce qui facilite l'élaboration du deuil. Les rites contribuent également à la cohésion sociale en favorisant les interactions et en ramenant l'ordre après le chaos que la mort a provoqué. Durant la cérémonie rituelle, qu'elle soit religieuse ou laïque, le célébrant et les proches rappellent la vie du défunt, en mettant en évidence ses qualités, diverses anecdotes et sa place dans la communauté, le tout agrémenté de la récitation de textes ou de l'audition de musiques. C'est donc important de laisser les enfants assister à la ritualité

funéraire, et même de les encourager à y participer, car ils réalisent que la personne décédée était aimée et qu'il est normal de ressentir des émotions. Les actions rituelles partagées vont ainsi créer un sentiment d'appartenance collective, inscrire l'événement dans une histoire commune et élaborer un récit à se partager.

Une fois les rites funéraires accomplis, le mort est assigné à un autre statut, celui du souvenir, et à une autre résidence, généralement le cimetière. Ce dernier se définit comme un espace mémoriel où sont conservées les traces des individus passés sur terre, via les sépultures, les inscriptions sur les tombes, les caveaux familiaux, etc. Sur le plan anthropologique, le monument funéraire est considéré comme un objet transitionnel, car il marque la frontière « entre l'ici et l'ailleurs, l'actuel et l'autrefois et produit un espace intermédiaire grâce auquel s'effectue la transformation graduelle du chagrin en mémoire. (...) Il est la symbolisation matérielle d'une interface grâce à laquelle la perte initiale se convertit peu à peu en une histoire » (Urbain, 1999, p. 198). En emmenant les enfants au cimetière, en se recueillant sur les tombes, en leur parlant de ceux qui y sont ensevelis, on favorise la transmission du souvenir tout en conservant un lien avec les défunts, mais dans un lieu différent du nôtre, un lieu séparé des vivants. Il n'est pas rare d'ailleurs de voir des enfants déposer des bricolages (cadeau de la fête des mères ou des pères) sur la sépulture de leur parent disparu.

D

Dématérialisation de la mort

Le fort taux de crémation dans notre pays pose la question de la dématérialisation des tombes. Si, la plupart du temps, les cendres sont conservées dans des urnes, elles-mêmes placées dans des



columbariums ou des cavernes¹, elles peuvent aussi être dispersées, au pied d'un arbre, dans une vallée, dans un cours d'eau, etc. Dans ce cas, l'identification de la trace est difficile, voire impossible. De même, dans les situations de mort où on ne retrouve pas le corps ou quand le cadavre n'est pas réellement identifiable (accident d'avion par exemple).

Le vrai tombeau devient alors le cœur des vivants² et la transmission du souvenir s'effectuera principalement par le truchement du langage. Le langage est d'ailleurs un vecteur de mémoire essentiel dans les familles : il permet aux parents d'inscrire leurs enfants dans une histoire intergénérationnelle en parlant des aïeux disparus ou en donnant une existence à des membres de la fratrie décédés, parfois avant leur naissance. Lettres, photos, vidéos, objets, anecdotes sont autant de traces qui permettent de se remémorer les morts, d'en parler, de les maintenir dans la mémoire des proches. Pour autant, on évitera d'idéaliser un défunt (« Ah, si ton père était encore en vie, il ne serait pas content de ton comportement ! ») ou de sanctuariser la chambre d'un enfant décédé, interdisant à demeure aux frères et sœurs d'entrer dans la pièce ou de toucher aux objets du disparu. De même, il n'est pas recommandé d'installer un autel pérenne dans la maison ou de couvrir tous les murs de photos du ou des morts. La maison, la société en général, doivent rester le lieu des vivants.

L'apparition de sites mémoriels sur les réseaux sociaux numériques, ouverts à tous et alimentés en permanence, a aussi modifié les espaces dédiés aux morts. Jusqu'ici, se recueillir auprès d'un défunt impliquait généralement un déplacement physique jusqu'au cimetière et correspondait à une parenthèse dans le quotidien. Désormais, par le biais des réseaux numériques, la mort n'est plus contenue dans un espace et un temps précis et l'endeuillé peut à tout moment rejoindre les espaces numériques dédiés à la commémoration d'un ami ou d'un proche décédé, ce qui l'amène à conserver une proximité parfois préjudiciable avec le mort (Julier-Costes & Lachance, 2017).

I

Intégration de la perte dans le souvenir

Lors d'un deuil, il faut du temps pour intégrer graduellement la perte et la laisser se transformer en souvenir moins douloureux. Maintenir un proche décédé dans la mémoire collective, par le biais de la parole, d'objets ou de photos, c'est permettre à l'enfant de réaliser que la personne aimée n'est pas oubliée, qu'elle fait toujours partie de l'histoire

familiale et qu'il a le droit de penser à elle ou d'en parler. Si on peut se rappeler ce qu'on a vécu avec cette personne à tout moment dans l'année, certaines dates du calendrier se prêtent plus spécifiquement à commémorer les morts. Férié dans les pays et cantons catholiques, la fête de la Toussaint, célébrée le 1^{er} novembre, est un jour où les familles vont souvent se recueillir sur les tombes de leurs proches.

Dans d'autres parties du globe, comme au Mexique, c'est le Jour des Morts, le 2 novembre, qui est particulièrement important, car adultes et enfants vont dans les cimetières pour manger sur les tombeaux, danser, chanter et même y dormir. De plus, ces deux fêtes possèdent une fonction éducative, car elles sont, pour les jeunes, l'occasion d'un apprentissage sur les pratiques sociales entourant la mort, et pour les adultes, la possibilité de transmettre des références mémorielles. /

1 Néologisme définissant un petit caveau destiné à recueillir une urne funéraire, généralement mise en terre.
2 Phrase attribuée à Jean Cocteau et souvent reprise par les crématistes pour qui il faut laisser la terre aux vivants.

Lachance, J & Julier-Costes, M. (2017). *Le deuil dans un monde connecté*. Frontières.
Van Gennep, A. (1909/1981). *Les rites de passage*. Paris: Picard.
Urbain, J.-D. (1999) *Deuil, trace et mémoire*. Les cahiers de médiologie 1999/1 (N° 7), 195-202.
<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-mediologie-1999-1-page-195.htm>

modiano et ishiguro

l'écriture entre mémoire et oubli

barbara fournier



En 2014 et 2017, le Prix Nobel de littérature couronne deux écrivains hantés par la mémoire, et donc par l'oubli : le Français Patrick Modiano et l'Anglais d'origine japonaise Kazuo Ishiguro. L'écriture de l'un travaille sur l'obsession, l'écriture de l'autre sur la métamorphose, mais toutes deux ont tissé, sur l'insaisissable trame de l'absence, les fils de deux œuvres puissantes, troublantes, intimes, qui ramènent le passé à sa juste et unique place, dans le présent et ses ombres.

À travers quelques citations de leurs livres et quelques bribes d'entretiens, nous avons reconstitué, entre ces deux enfants naturels de Proust, le dialogue qu'ils pourraient tenir demain, s'ils se croisaient quelque part, dans *Le café de la jeunesse perdue*¹, pour évoquer quelques *Souvenirs dormants*² dans *Les Vestiges du jour*³ où veille peut-être encore *Le Géant enfoui*⁴...

MODIANO C'est sans doute la vocation du romancier, devant cette grande page blanche de l'oubli, de faire ressurgir quelques mots à moitié effacés, comme ces icebergs perdus qui dérivent à la surface de l'océan.

ISHIGURO Je m'intéresse à la mémoire parce que c'est un filtre à travers lequel nous voyons nos vies, et parce que c'est brumeux et obscur, les occa-

sions de se tromper sont là. En fin de compte, en tant qu'écrivain, je m'intéresse davantage à ce que les gens se racontent plutôt qu'à ce qui s'est réellement passé...

MODIANO D'être né en 1945, après que des villes furent détruites et que des populations entières eurent disparu, m'a sans doute rendu plus sensible aux thèmes de la mémoire et de l'oubli.

ISHIGURO La mémoire est assez centrale pour moi. En partie parce que j'aime la texture même de l'écriture à travers la mémoire. J'aime les atmosphères qui résultent de la narration d'épisodes à travers le brouillard de la mémoire.

MODIANO On dirait que les lampes se sont usées avec le temps. Mais quelquefois un déclic se

produit. Hier, j'étais seul dans la rue et un voile se déchirait. Plus de passé, plus de présent, un temps immobile. Tout avait retrouvé sa vraie lumière.

ISHIGURO Mais êtes-vous si sûr de vouloir vous libérer de cette brume ? Ne vaut-il pas mieux que certaines choses restent cachées de nos esprits ?

MODIANO J'oublie ce que j'ai écrit. C'est comme une amnésie.

ISHIGURO J'aime le fait qu'en imitant le fonctionnement de la mémoire, un écrivain peut écrire d'une manière fluide – une scène solide n'a pas à tomber sur une autre scène solide, vous pouvez simplement avoir un fragment qui se fond dans un autre, ce dernier ayant lieu 30 ans plus tard.

MODIANO Il n'oubliait jamais le nom des rues et les numéros des immeubles. C'est sa manière à lui de lutter contre l'indifférence et l'anonymat des grandes villes, et peut-être aussi contre les incertitudes de la vie.

ISHIGURO Ce pays éveille tant de souvenirs, bien que chacun d'entre eux ressemble à un moineau agité qui, je le sais, s'enfuira à tout moment dans la brise.

Notes

- 1 Patrick Modiano, Gallimard, 2007.
- 2 Patrick Modiano, Gallimard, 2017.
- 3 Kazuo Ishiguro, Gallimard, 2009 (1982 pour l'édition originale).
- 4 Kazuo Ishiguro, Gallimard, 2016 (2015 pour l'édition originale).



marcel proust

la mémoire involontaire comme vérité authentique

mehdi mokdad

M

Mehdi Mokdad évoque ici une rencontre avec son oncle, Nacer Mokdad, professeur de philosophie à la retraite installé en Normandie et grand amateur de l'œuvre du « petit jaunet » de Combray. Promenade et dégustation littéraire.



C'était un week-end de janvier, je rendais visite à mon oncle à Fécamp, au bord de la Manche, en Normandie. D'aucuns diraient que se rendre en Normandie au mois de janvier ressemble à de l'autoflagellation, il faut bien admettre que l'air est gris et humide, et qu'il n'y a pas grand-chose à y faire, mais c'était précisément cela qui m'y amenait. Avoir le temps. Pour mon oncle, pour moi-même, pour le plaisir de s'arrêter et prendre du recul.

Il habite une de ces vieilles maisons de pêcheur, en silex et briques, à quelques centaines de mètres de la mer et de ces fameuses falaises chargées d'histoire, un décor assez cohérent pour un prof de philosophie à la retraite. Les journées y sont longues et lentes, offrant un cadre propice aux longues promenades sur le front de mer et au mutisme tacite.

Un soir, après le repas, alors que nous nous rapprochions de la cheminée pour tenter de nous réchauffer quelque peu, mon regard surprit,

rangés dans sa bibliothèque, les sept volumes d'*À la recherche du temps perdu*. Je lui fis remarquer, un sourire en coin, que tout le monde possédait au moins un volume de Proust, mais que peu l'avaient lu, et encore moins du premier au dernier volume, moi-même je n'en avais lu qu'un tome, le premier, comme la plupart des gens.

– Je l'ai lue, cette œuvre. Tout entière. Les sept volumes. C'est d'ailleurs la première chose que j'ai faite une fois retraité, me rétorqua alors mon oncle.

Devant ma stupéfaction silencieuse, il poursuivit : – C'était une expérience incroyable, mémorable à tout point de vue. Bien qu'en précisant cela, je ne fais pas honneur à ce que Proust a souhaité transmettre à travers son œuvre.

– Que veux-tu dire ? lui répondis-je, curieux d'en savoir plus.

– Eh bien, avant toute chose, tu dois avoir bien saisi qu'il existe pour Proust deux mémoires : la volontaire et l'involontaire. La première naît d'une volonté de se souvenir de quelque chose, et permet de *restituer* le passé. La seconde survient à nous, de manière totalement involontaire, et offre une expérience sensorielle de la mémoire, permettant ainsi de *revivre* le passé. C'est justement

Un soir, après le repas, alors que nous nous rapprochions de la cheminée pour tenter de nous réchauffer un peu, mon regard surprit, rangés dans sa bibliothèque...

la quête de Proust, tout au long d'*À la recherche du temps perdu*, la mémoire volontaire, bien qu'utile, n'ayant que peu de valeur à ses yeux. Comme le titre l'indique, c'est une œuvre sur la mémoire, qui est perçue ici comme outil de vérité et de construction de soi. Et en ce sens, sa lecture est une réjouissance, d'une part pour son écriture d'une musicalité et d'une justesse rares, et d'autre part pour qui sait y déceler l'immense apport philosophique qu'elle propose.

– Je ne suis pas sûr de bien saisir la nuance entre les deux types de mémoire, comment peut-on se souvenir si cela est involontaire ?

– Rien ne vaut l'exemple, et l'œuvre en regorge justement. Tu as sûrement déjà entendu parler de la fameuse « madeleine de Proust », même ceux qui n'ont jamais lu cet auteur savent en général de quoi il en retourne, tant cet exemple est entré dans la culture populaire et le langage commun. Ce n'est pas forcément l'exemple le plus probant, il y a aujourd'hui débat sur le fait de savoir si ce n'est pas un mélange de souvenirs volontaires et involontaires à la fois, mais néanmoins c'est le plus connu. Le fait est que lorsque le narrateur mange un morceau de madeleine trempé dans du thé, cela lui rappelle le « petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul ». Et ce souvenir



La mémoire volontaire a tendance à s'épaissir de détails, souvent collatéraux, qui gâchent le contenu de l'expérience remémorée.

aussi parfait ne peut dès lors que l'envahir entièrement, dans un sentiment de plénitude, bien qu'il ne l'ait pas sollicité volontairement. Ainsi, nous subissons la mémoire involontaire, en quelque sorte. Et c'est justement ce qui fait toute son authenticité.

– Je comprends mieux. Mais ce qui me reste encore difficile à cerner, c'est en quoi la mémoire involontaire a-t-elle plus de valeur que la volontaire ? Pourquoi Proust accorde-t-il plus de valeur à celle-là plutôt qu'à celle-ci ?

– Plutôt que de se demander ce que la mémoire involontaire possède de plus que l'autre, il faut s'attarder sur ce qu'au contraire, elle ne possède pas. Elle est exempte de défauts. Et ceci justement parce qu'elle nous survient. Lorsque nous nous efforçons de nous souvenir de quelque chose, la mémoire volontaire a tendance à s'épaissir de détails, souvent collatéraux, qui gâchent le contenu de l'expérience remémorée.

– Dans ce cas, pourquoi ne trouve-t-on pas cette expérimentation vraie au moment même où nous vivons les choses ?

– Mettons que tu profites d'un repas entouré de quelques amis. À l'instant précis auquel tu seras en train d'avaler tes légumes, la présence de tes amis, la discussion que tu serais en train d'avoir avec eux, ou même un autre souvenir de la journée passée, de telles choses ne viendraient-elles pas entraver ton expérience gustative ? Ou à l'inverse, au moment où tu profites d'une discussion mémorable avec ces mêmes amis, les

aliments que tu mets dans ta bouche ne seraient-ils pas susceptibles de t'éloigner de l'essence même de votre conversation ? En revanche, lorsqu'un de ces souvenirs te reviendra de manière fortuite, alors tous ces « parasites » ne seront plus, et seule te restera l'expérience même, au plus proche de ce qu'elle a été, au plus proche de l'essence de la vérité du moment. Un tel souvenir est incorruptible.

– Je comprends, mais je me demande encore en quoi cela permet de mieux vivre l'instant présent.

– Comme je l'ai dit, ces souvenirs involontaires nous surviennent dépourvus de défauts, au plus proche de l'instant remémoré, et avec eux nous envahit un sentiment de félicité assez fort pour nous permettre de dépasser nos malheurs et nos doutes actuels. Mais Proust le dit encore mieux lui-même dans ce fameux passage concernant un souvenir involontaire provoqué par la pose de son pied sur des pavés inégaux dans la cour de l'hôtel de Guermantes.

Mon oncle se saisit alors du volume *Le temps retrouvé* et se mit à lire : « Mais au moment où, me remettant d'aplomb, je posai mon pied sur un pavé qui était un peu moins élevé que le précédent, tout mon découragement s'évanouit devant la même félicité qu'à diverses époques de ma vie m'avait donnée la vue d'arbres que j'avais cru reconnaître dans une promenade en voiture autour de Balbec, la vue des clochers de Martinville, la saveur d'une madeleine trempée dans une infusion, tant d'autres sensations dont j'ai parlé et que les dernières œuvres de Vinteuil m'avaient paru synthétiser. Comme au moment où je goûtai la madeleine, toute inquiétude sur l'avenir, tout doute intellectuel étaient dissipés. »

– Proust précise encore que la mémoire volontaire ne possède pas ces qualités : « Chaque fois que je refaisais rien que matériellement ce même pas, il me restait inutile. »

Je donnerais tout pour avoir la chance d'être comme tous ces gens qui n'ont jamais lu Proust, qui ne se sont pas encore lancés dans cette merveilleuse aventure.

Et enfin, plus loin, une fois dans l'hôtel particulier, à partir de la sensation tactile du tissu d'une simple serviette de table, lui survient le souvenir de vacances à Balbec, et l'on retrouve ici précisément cette notion de souvenir plus proche de la vérité que l'expérience même, et c'est ce qu'il souligne en disant : « Et je ne jouissais pas que de ces couleurs, mais de tout un instant de ma vie qui les soulevait, qui avait été sans doute aspiration vers elles, dont quelque sentiment de fatigue ou de tristesse m'avait peut-être empêché de jouir à Balbec, et qui maintenant, débarrassé de ce qu'il y a d'imparfait dans la perception extérieure, pur et désincarné, me gonflait d'allégresse. » Et c'est en cela que la mémoire involontaire nous permet de revivre le passé, car il faut avoir été pour être.

Il marqua un temps, puis reprit :

– Tu sais, je donnerais tout pour avoir la chance d'être comme tous ces gens qui n'ont jamais lu Proust, qui ne se sont pas encore lancés dans cette merveilleuse aventure, et qui ont la chance de pouvoir le faire en jouissant d'une langue qui touche au sublime.

Sur ces mots, nous restâmes encore un moment près du feu, sans rien dire. Puis nous allâmes nous coucher, mais il n'était déjà plus de bonne heure. /

fiction et mémoire comme des phares qui s'allument dans la nuit

barbara fournier

La rentrée littéraire 2017 a été marquée par une série de romans en lien avec le nazisme et la Shoah, dont les prix Goncourt et Renaudot avec, respectivement, *L'ordre du jour*, d'Eric Vuillard, et *La disparition de Josef Mengele*, d'Olivier Guez. Longtemps considérée comme une zone interdite à la fiction, la mémoire de la Shoah donne de plus en plus matière à des œuvres dans la littérature, le cinéma, et la BD, sans parler du jeu vidéo. Un apport pédagogique incontestable pour les enseignants conviés à la table ronde organisée à la HEP Vaud sur le thème de la mise en fiction de la Shoah.



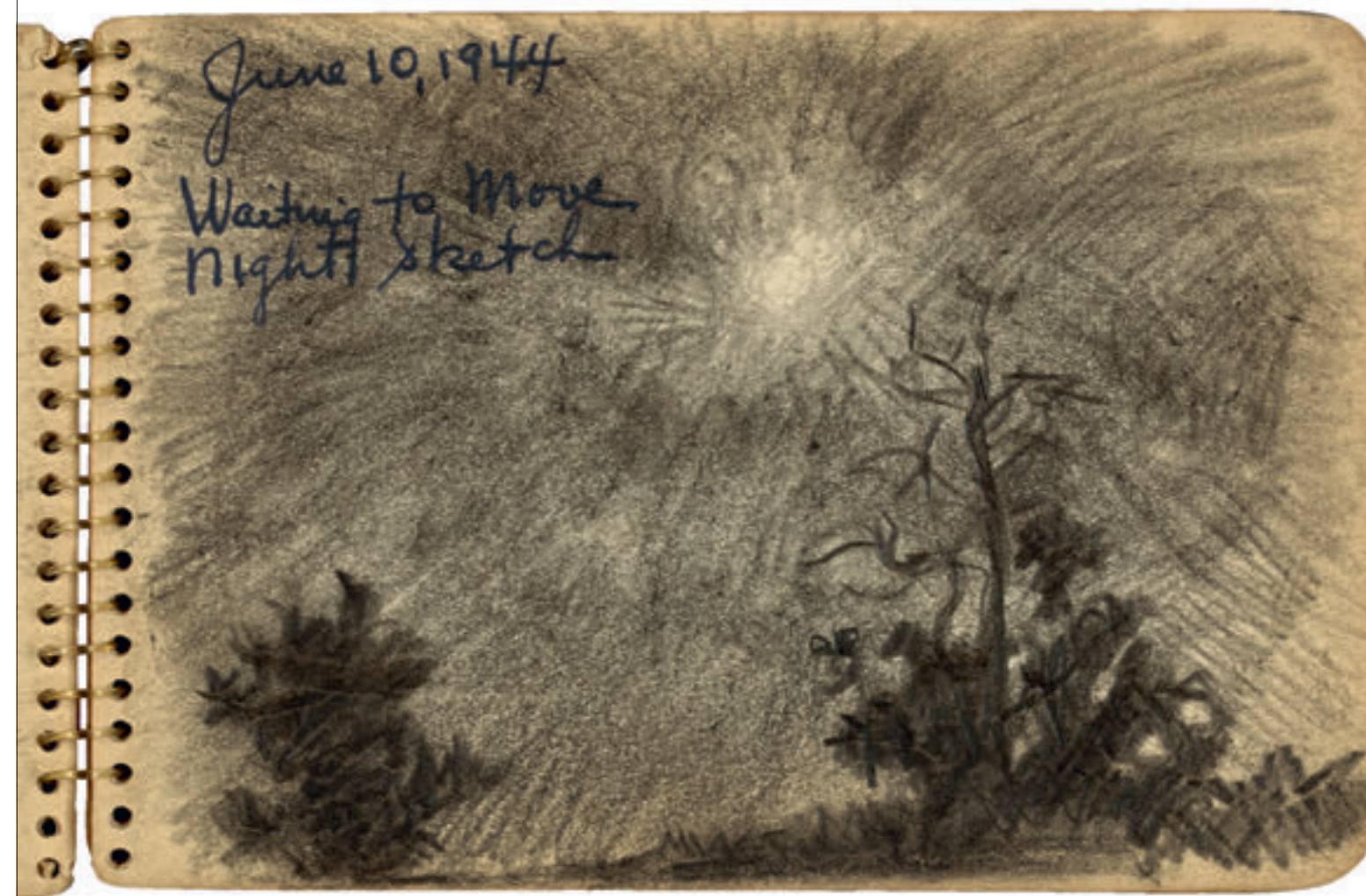
À l'issue du Colloque sur l'enseignement de la Shoah, et à l'initiative du Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne

(GDH), une table ronde sur le thème « Mise en fiction de la Shoah, une expérience banale ? » a réuni des représentants de la recherche et du terrain autour de Dominique Dirlwanger, historien et enseignant (Interface sciences société UNIL); Séverine Graff, spécialiste du cinéma-vérité à la section cinéma de l'UNIL, Marc Elikan, professeur d'histoire au Gymnase de Beaulieu, à Lausanne, et Yaël Ehrenfreund, professeure de français au Gymnase de Morges et à l'École de français langue étrangère de l'UNIL.

Immersion totale et instantanée

Face à une histoire ressentie parfois avec fatigue ou suspicion par les élèves, le recours à la fiction qui puise sa matière dans la Shoah présente l'avantage de travailler à « hauteur d'homme » et de centrer immédiatement le propos sur des individus aux prises avec l'histoire, souligne d'entrée Dominique Dirlwanger. Mais cette immersion profonde et instantanée dans un monde autre, qui reconstitue un passé par des images, des personnages, des trajectoires, des psychés, doit, pour rester crédible et ne pas basculer dans le fantasme, donner du sens sans jamais tomber dans le sensationnalisme.

Séverine Graff le rappelle, longtemps le débat a été houleux sur la question de la mise en fiction de la représentation de l'Holocauste, surtout en France. Ce que Claude Lanzmann a appelé « le soleil noir » supportait-il des images, au-delà du témoignage? Que pouvait-on montrer et comment? Ce débat à la fois philosophique, éthique et esthétique a sans aucun doute nourri la réflexion d'une part notable de ceux qui ont fait sauter ce tabou de la représentation, sortant la Shoah d'une forme de mythification de moins en moins compatible avec le passage du temps et des générations. Sous le soleil noir, en quelque sorte, la fiction s'invente une place dans la mémoire pour y allumer des phares dans la nuit.



U

Une mémoire qui passe des témoins aux héritiers

Que ce soit *Le fils de Saul*, du jeune cinéaste hongrois László Nemes, qui projette le spectateur dans la chambre à gaz, mais toujours par la focale unique et très serrée du personnage principal, un « sonderkommando », *MAUS*, d'Art Spiegelmann, qui transpose le récit de son père, survivant de la Shoah, en bandes dessinées, dans un univers animalier effrayant, fait de chats, de souris et de cochons, ou *Un Juif pour l'exemple* de Jacques Chessex, qui raconte un crime antisémite perpétré à Payerne lorsqu'il était enfant, ces œuvres utilisent le langage de la fiction comme un puissant levier à la non-fiction. Elles agissent en passeuses entre les éléments d'un réel emprunté à l'histoire et les imaginaires individuels des lecteurs et des spectateurs.

Pour faire résonner l'indicible, de l'intérieur, renvoyant chacun à ses propres réflexions ou contradictions, les œuvres qui paraissent aujourd'hui demeurent les fruits de lents et très soigneux

travaux d'enquête de leurs auteurs, qui entretiennent eux-mêmes une relation personnelle avec l'histoire de la Shoah ou avec la nécessité de la transmettre. Alors que les derniers témoins directs s'évanouissent, la fiction investit la mémoire comme une nécessité. Ainsi la scénariste du *Fils de Saul*, Clara Royer, 33 ans au moment de l'interview qu'elle donne à Télérama en 2015, explique: « Nous ne sommes pas des témoins de la Shoah, mais des héritiers. Cela nous semble important que des gens de notre âge puissent transmettre quelque chose de cette période à notre génération. »

D

Des récits pour cerner l'indiscernable

Marc Elikan, passionné de bandes dessinées, constate à quel point le 9^e art est capable d'entrer en résonance avec les jeunes, en classe, y compris quand il traite d'un thème aussi difficile. « J'ai actuellement, dit-il, un de mes élèves qui a choisi

Sous le soleil noir, en quelque sorte, la fiction s'invente une place dans la mémoire pour y allumer des phares dans la nuit.

de faire son travail de maturité en réalisant une BD sur la Shoah. Quand on y regarde de près, l'œuvre dessinée évoque toutes les étapes de cette histoire, des relents antisémites de *l'Étoile mystérieuse*, d'Hergé, paru en 1942, à 2^e *Génération, ce que je n'ai pas dit à mon père*, de Michel Kichka, paru en 2012 ».

Comme la bande dessinée, les romans représentent un support précieux pour embarquer les élèves dans une réflexion approfondie. Yaël Ehrenfreund met l'accent en particulier sur ce qui constitue en quelque sorte « l'essence » de la Shoah: l'absence, la disparition, l'espace en creux.

Quand Patrick Modiano publie, en 1997, à l'issue d'une longue quête, *Dora Bruder*, – nom d'une jeune fille fugueuse, tombé sous ses yeux par hasard à la lecture d'un avis de recherche publié

Pour rester crédible et ne pas basculer dans le fantasme, donner du sens sans jamais tomber dans le sensationnalisme.

par ses parents dans un journal, fin décembre 1941, et nom qu'il retrouve ensuite dans la liste d'un convoi pour Auschwitz, en septembre 1942 – l'écrivain tente de tirer du néant la vie d'une adolescente inconnue qui a sombré sans laisser de traces. Et il n'y a que l'écriture qui a cette capacité de cerner l'indiscernable, une vie devenue, comme le dit Modiano, « ce blanc, ce bloc d'inconnu et de silence », cet espace gommé où se trouvait une personne particulière, avec une histoire et des rêves qui n'appartenaient qu'à elle.

Inconnu à cette adresse, nouvelle parfaite et cas exemplaire

Mais dans la longue liste des romans qui traitent de la Shoah et qui se prêtent bien à un usage pédagogique, il en est un qui retient tout particulièrement l'attention par sa brièveté, sa cohésion et sa force de frappe, c'est *Inconnu à cette*

Cette nouvelle peut être lue avec de jeunes élèves, car ils crochent sans peine à ce texte qui dit beaucoup sur la réalité nazie avec une économie de moyens spectaculaire.

adresse, de Kressmann Taylor. « Cette nouvelle peut être lue avec de jeunes élèves, car ils crochent sans peine à ce texte qui dit beaucoup sur la réalité nazie avec une économie de moyens spectaculaire », commente Yaël Ehrenfreund.

Dans cette œuvre, tout est singulier. Son auteur, d'abord. Une Américaine, d'origine allemande, qui avait fait des études de lettres et qui travaillait dans la publicité, mais dont le prénom, Kathrine, avait été éliminé, son éditeur et son mari jugeant que le récit était « trop fort pour avoir été écrit par une femme ». Le destin du livre ensuite. Écrit en 1938, dans une tentative désespérée d'attirer l'attention des Américains sur ce qui était réellement en train de se jouer dans l'Allemagne d'Hitler, *Inconnu à cette adresse* rencontre un certain succès lors de sa parution aux États-Unis, ainsi que dans quelques pays d'Europe. Puis, la guerre arrive et le livre, après une adaptation au cinéma en 1944, est progressivement oublié jusqu'à sa republication en 1995, lors de la commémoration du cinquantenaire de la libération des camps. Traduite en 20 langues, retranscrite pour le théâtre et la télévision, la nouvelle de Kressmann Taylor ne cesse depuis d'être réimprimée.

Q

Quand le moteur implacable de l'aliénation totalitaire se met en marche

Mais le plus singulier, c'est le contenu d'*Inconnu à cette adresse*, souvent désigné comme « la nouvelle parfaite » : 19 lettres échangées entre deux vieux amis et associés, du 12 novembre 1932 au 3 mars 1934. Martin Schulse rentre en Allemagne fin 1932 avec sa famille, et Max Eisenstein reste à San Francisco où il continue de gérer leur commerce de tableaux. En l'espace de quelques missives, le moteur implacable de l'aliénation totalitaire se met en marche. En trente petites minutes de lecture, et après une chute inoubliable, dont le tranchant laisse le lecteur pantelant et abasourdi, tout est dit : l'ombre de la Shoah ne s'est pas encore officiellement levée sur l'Europe au moment où cet échange épistolaire paraît, mais, tel un venin mortel concentré dans une fiole, le désastre est déjà contenu tout entier dans ces quelques pages d'une correspondance fictive dont le cri d'alarme, hélas, restera lettre morte... /



récits et mémoires le choix de la bcul site hep vaud



COUVERTURE DU PREMIER CARNET DE CROQUIS
DU SOLDAT VICTOR LUNDY AU FORMAT 1/1, MAI 1944.

P

Parmi un vaste choix, les bibliothécaires ont retenu pour vous quatre ouvrages qui éclairent les différentes facettes de la mémoire explorées dans *prismes*. Autant de pistes passionnantes pour approfondir un thème sans limites...

EUSTACHE, F., GUILLERY-GIRARD B. (2016). *LA NEUROÉDUCATION : LA MÉMOIRE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES.* PARIS: O. JACOB

Comment la mémoire se met-elle en place progressivement chez l'enfant et chez l'adolescent ? Comment est-elle organisée et comment fonctionne-t-elle ? Comment favoriser les différentes étapes de la mémorisation dans l'apprentissage ? Les auteurs, tous deux neuropsychologues, répondent à ces questions de manière accessible aux non-spécialistes. De plus, ils analysent différentes pathologies de l'enfant qui provoquent des trou-

bles de la mémoire et des difficultés scolaires. L'ouvrage fournit des exemples de recherches et de situations concrètes.

MERRIAUX, J.-M. (ÉD.). (2016). *MÉMOIRE(S) [DOSSIER]. TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE, 1103.*

Existe-t-il une relation entre le souvenir d'un individu et la mémoire d'une société ? Comment le passé, élément objectivement connu, est-il sans cesse interprété et reconstruit par la conscience historique ? Ce numéro de TDC traite de la mémoire individuelle et collective, ainsi que du

processus créatif de mémorisation, du souvenir et de l'oubli. Ces sujets peuvent être abordés d'une manière transversale dans diverses disciplines enseignées dans les classes secondaires, telles que la littérature, les arts, l'histoire ou encore les sciences.

STORDEUR, J. (2014). *COMPRENDRE, APPRENDRE, MÉMORISER : LES NEUROSCIENCES AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE.* LOUVAIN-LA-NEUVE : DE BOECK

Les découvertes sur le fonctionnement du cerveau permettent de faire évoluer les pratiques pédagogiques, afin que tous les élèves soient capables de réussir.

Cet ouvrage présente la manière dont le cerveau stocke les connaissances, précise les nuances entre comprendre, apprendre et mémoriser, ainsi qu'entre les différents systèmes de mémoire. Plusieurs techniques d'apprentissage ayant fait leurs preuves en classe sont exposées et prêtes à être mises en œuvre.

Bien que les concepts présentés dans ce livre soient pointus, son orientation vers la pratique le rend très accessible.

GAGNÉ, P.-P., LONGPRÉ, L.-P. & ROSSI, S. (2014). *MÉMOACTION : OUTILS POUR DÉVELOPPER LA MÉMOIRE DE TRAVAIL.* MONT-RÉAL : CHENELIÈRE ÉDUCATION

Ce matériel didactique clés en main est conçu pour les intervenants qui travaillent avec des enfants et des adolescents en difficulté d'apprentissage. Les outils proposés permettront d'aider l'apprenant à gérer sa mémoire de travail. Celle-ci, étroitement liée à l'attention et à l'effort cognitif, peut être facilement perturbée par l'anxiété, le stress et la fatigue. Grâce aux activités proposées par Mémoaction sous forme de cartes, jetons et plateau de travail, l'apprenant manipule des mots, des chiffres, des pictogrammes. Il apprend ainsi à mieux gérer sa mémoire et à prendre conscience des stratégies d'apprentissage qu'il doit mettre en œuvre.

En plus du guide d'utilisation, un accès au site web de l'éditeur permet de télécharger des ressources pédagogiques en ligne.



Existe-t-il une relation
entre le souvenir d'un individu
et la mémoire d'une société ?

> grand angle

sur le fil du rasoir: des stratégies d'intégration en classe ordinaire

laurent bovey

L Laurent Bovey a une formation d'enseignant au secondaire I, il est assistant diplômé dans l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte à la HEP Vaud. En ethnographe de terrain, il décrypte pour *prismes* les stratégies antiscolaires...

Certains établissements scolaires ont fait le choix de fermer les classes de développement et d'intégrer les élèves en classe ordinaire. Les élèves intégrés n'adoptent pas toujours le comportement qui est attendu d'eux, notamment face au travail. Derrière d'apparentes attitudes antiscolaires et illogiques se cachent pourtant des stratégies complexes pour « tenir le coup » en situation d'intégration.

U

Une enquête ethnographique

Cet article s'appuie sur une enquête empirique (Bovey, 2015) réalisée entre 2012 et 2013 auprès d'élèves issus de classes de développement¹ et intégrés en voie secondaire à options (aujourd'hui disparue au profit d'une voie générale). Le collège vaudois qui a fait office de terrain de recherche a vécu la fermeture de la classe de développement du secondaire I et l'intégration sans condition de tous les élèves en classe ordinaire avec un soutien d'enseignantes spécialisées dans un lieu-res-

source. Sur les huit élèves concernés, cinq ont accepté de participer à un entretien complété par une période d'observation. Le profil des cinq élèves interviewés correspond au profil habituellement constaté dans les classes spéciales: une surreprésentation de garçons issus de l'immigration et de classe populaire. Quatre des cinq élèves montraient avant et après l'intégration des attitudes antiscolaires que l'on attribue habituellement aux « mauvais élèves »: manque de travail, langage inapproprié et agressif, absences répétées, violence physique, etc. Ces élèves traînaient un « casier scolaire » qu'ils n'ont pas effacé en étant intégrés. Le fait que ces comportements perdurent vient nourrir les représentations du corps enseignant sur l'intégration: ces élèves étaient mieux en classe de développement, ils dérangent la classe, ralentissent le rythme et font baisser le niveau général. En agissant ainsi, ces élèves violent le contrat implicite passé avec l'institution scolaire. En étant intégrés, il leur était demandé de travailler davantage, d'adopter une bonne attitude, de « transpirer » un peu et se fondre dans la masse des autres élèves, en bref devenir des élèves « normaux » et montrer une certaine reconnaissance envers l'institution qui leur a donné une seconde chance. Pour les cinq élèves, il n'en est rien, ils disent ne pas travailler davantage, cumulent des absences injustifiées, certains affichent

des attitudes de défiance à l'égard du corps enseignant.

Moi-même enseignant dans ce collège au moment de l'enquête, j'ai adopté une position enchevêtrée de praticien et de chercheur (Bovey, 2016). Mon immersion sur le terrain et les entretiens ont permis de mettre en évidence que ces attitudes déviantes cachent de véritables stratégies d'équilibristes pour se faire une place dans leur nouvelle classe et tenir le coup en situation d'intégration. Suivant une posture ethnographique, c'est l'envers du décor qui est observé, non pas ce qui semble évident, les « allants-de-soi ». Cette posture de recherche implique une remise en cause des cadres conventionnels (Payet, 2016).

L

Les déviances stratégiques

Tous les élèves doivent s'adapter au milieu scolaire et faire parfois preuve d'ingéniosité pour ménager leurs intérêts et gérer les pressions vécues par l'entourage. Peter Woods (1990) nomme ces pratiques « les stratégies du fil du rasoir », par lesquelles les élèves « se tiennent en équilibre entre deux options incompatibles » (p. 30). L'exemple classique est l'élève qui travaille pour obtenir de bonnes notes afin de réussir son année, de contenter ses parents et l'enseignant, mais qui fait quelques bêtises pour éviter d'être taxé de « chouchou » ou d'« intello », de préférence pendant les cours « moins importants » comme le dessin ou les travaux manuels. Si ces phéno-

mènes de « déviance stratégique » sont constatés chez une grande majorité d'élèves à différents degrés à un moment donné de leur parcours scolaire, ils sont davantage prégnants et lourds de conséquences chez les élèves en situation d'intégration. D'abord de par l'enjeu de cette intégration: certains parents reprennent confiance et les imaginent avec un certificat de fin de scolarité, les élèves doivent prouver qu'ils sont dignes d'être en classe ordinaire et que leur orientation en classe de développement tenait de l'injustice ou de l'accident de parcours. Ensuite, les élèves intégrés doivent faire face à un accueil parfois mitigé. Du côté des enseignants, ils ne sont pas toujours les bienvenus, charriant avec eux une somme de travail administratif supplémentaire et la mise en place d'un accompagnement personnalisé. Les autres élèves se sentent menacés par ces nouveaux venus qui bouleversent les statuts scolaires: que signifie par exemple le fait qu'un élève issu de classe de développement fasse d'aussi bons résultats qu'un élève de classe ordinaire ?

Je donnerai ici un exemple d'une déviance stratégique observée chez les élèves intégrés: le manque d'assiduité au travail. C'est en posant la question du rapport au travail que je me suis aperçu que les élèves affirmaient ne pas travailler davantage qu'en classe de développement. Certes, les débuts sont marqués par une période de « lune de miel » durant laquelle les élèves fournissent des efforts et font l'expérience de bonnes notes. Un élève raconte: « *je me suis donné à fond, j'ai travaillé comme jamais et j'ai fait un 6 [la meilleure note]* ». Les élèves racontent avoir été surpris: c'est possible de faire de bonnes notes, le niveau n'est pas inaccessible. Pourtant très vite, les élèves racontent qu'ils sont soupçonnés d'avoir triché: « *ah c'est pas possible, il a triché, ils étaient bluffés [...]* Parce que en fait, comme une fois je me suis donné à fond, quand je fais une bonne note, donc la majorité de la classe fait moins bien que moi, je suis fier et content, et après qu'on vienne me rabaisser en me disant que *ah mais t'as triché c'est pas possible*, ça fait pas plaisir. »

Pour les camarades, il est logique que ces élèves fassent de mauvaises notes, ils viennent de classe spéciale, ont pour certains des troubles d'apprentissage. Un élève raconte qu'il a droit à une fouille au corps: « *ils m'ont d'abord posé la question: « t'as triché ou pas ? » je fais non, je te jure que non, je vous jure, j'avais rien triché. Après, il me*

Stratégie du rasoir: l'élève qui travaille pour obtenir de bonnes notes afin de réussir son année, de contenter ses parents et l'enseignant, mais qui fait quelques bêtises pour éviter d'être taxé de « chouchou » ou d'« intello ».

fait « même pas pour un exercice ? » je fais non, je te jure que non, j'ai pas triché du tout, après il fait « ok », parce qu'il me regardait bizarrement, t'as pas triché t'es sûr, et puis m'ont fouillé un peu les poches quand je suis sorti, mais j'ai pas triché. »

L'amertume ressentie face à cette accusation redouble d'intensité lorsque c'est un enseignant qui insinue devant la classe que l'élève a triché, téléphonant aux parents pour leur faire part de ses soupçons. Les cinq élèves relatent des épisodes similaires, la conséquence de cette humiliation est la « démobilisation scolaire » (Merle, 2005). Certains interrompent leurs efforts et se retrouvent en échec. En cumulant les mauvais résultats avec des comportements répréhensibles, ils se (re)heurtenant rapidement à la structure coercitive de l'école. D'autres adoptent une technique plus fine mais risquée qui consiste à maîtriser leurs résultats pour obtenir la moyenne en fin d'année et échapper ainsi à la fois aux accusations de tricherie et de fainéantise.

Dans la même optique d'éviter les accusations de tricherie et de favoritisme, les élèves intégrés renoncent souvent aux aides auxquelles leur statut d'élèves de lieu-ressource leur donne droit (temps supplémentaire, machine à calculer, règles orthographiques, etc.). À choisir, mieux vaut prendre le risque d'être en échec en étant traité comme tout le monde. Notons finalement que ces stratégies ne sont pas pratiquées à la légère et sont coûteuses en termes d'investissement de soi, se traduisant notamment par une grande fatigue et une méfiance à l'égard des camarades et des enseignants.

P

Porter le regard au-delà de ce qui se donne à voir

Pour conclure, j'aimerais préciser deux éléments. Premièrement, les difficultés rencontrées par ces élèves en classe ordinaire n'enlèvent rien à la nécessité et aux bénéfices de l'intégration. Aucun ne regrette d'avoir quitté la classe de développement, et malgré les efforts fournis et l'inconfort apparent, chacun y trouve tôt ou tard son compte, que cela soit sur le plan de l'intégration auprès des camarades, dans l'amélioration de l'estime d'eux-mêmes ou dans l'élargissement des possibles dans la suite de leur parcours scolaire et professionnel.

Deuxièmement, comprendre pourquoi certains élèves dysfonctionnent et adoptent des comportements déviant face à la norme scolaire n'ôte en rien l'éventuelle pénibilité occasionnée dans le travail des enseignants au quotidien. Par contre, chercher à comprendre ce qui se trame au-delà de ce qui est visible participe à une vision critique indispensable pour accompagner ces intégrations, redonner de la voix aux élèves et les penser comme des acteurs... même les « mauvais ». /

¹ Les classes de développement accueillent des élèves (12 au maximum) qui ne peuvent pas tirer profit d'un enseignement en classe primaire ou secondaire. Les objectifs sont adaptés et individualisés. Ces classes sont intégrées aux établissements scolaires et dépendent du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF).

Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules: être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation (N° 136).

Bovey, L. (2016). Tenir en équilibre... chercheur de l'intérieur et élèves réintégrés en classe ordinaire. In: J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 117-136). Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris: Presses universitaires de France.

Payet, J.-P. (dir.) (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

> marque-page

l'écriture de l'expérience : une pratique de formation

bessa myftiu

L Le deuxième tome du livre *Récits d'expérience* rassemble différents textes, telles des perles constituant un collier précieux : la vie à l'école. Multicolore, avec des joies mais aussi des peines qu'on aimerait épargner aux élèves et aux enseignants... L'expérience revêt toutes les formes possibles et imaginables, mais c'est à travers ses traces écrites qu'on peut en construire le sens et en instituer un objet de réflexion. J'en ai fait le but de mes *séminaires d'intégration* à la Haute école pédagogique du canton de Vaud : le récit en tant qu'outil pour réfléchir sur sa pratique afin de l'améliorer. Et une autre raison encore m'a poussée à encourager mes étudiants à prendre leur plume : mon ardent souhait de les réconcilier avec l'écriture !

C'est avec étonnement que je me suis confrontée, lors de la présentation des étudiants au séminaire d'intégration à la HEP Vaud, à quelques-uns qui n'aimaient ni lire ni écrire. J'ai été peinée pour eux, mais plus encore pour leurs futurs élèves. Car ces étudiants qui se proclamaient ennemis de la lecture et de l'écriture deviendraient dans quelques années des enseignants, censés apprendre à lire et à écrire aux enfants qui vont poursuivre les apprentissages dans ces champs. Comment apprendre à d'autres ce qu'on n'apprécie pas soi-même ?

Ayant appris qu'ils avaient été brisés durant la scolarité dans leur élan vers les livres et l'écrit, j'ai encouragé mes étudiants à écrire leur expérience professionnelle. Je tenais à ce que chaque participant à mes séminaires d'intégration de la filière en enseignement primaire rédige un texte digne

d'être publié, afin de faire renaître la confiance abîmée. Car l'écriture n'est pas seulement un outil de construction des savoirs, mais c'est tout d'abord un moyen pour se construire soi-même en se racontant : chaque expérience a un sens, à condition qu'on y réfléchisse.

U

Une écriture pour se détacher du vécu et le rendre communicable

Les récits constituent un point de départ à la recherche d'une compréhension étayée des situa-

tions, nourries ensuite par des apports théoriques. Nous tenons à faire le lien avec des savoirs établis en sciences de l'éducation, en pédagogie, au niveau des didactiques, du développement de l'enfant, etc. « L'écriture dont nous parlons se situe dans une logique d'analyse de pratique qui conduit l'écrivain à se détacher du vécu, de sa situation particulière pour la décontextualiser et le rendre communicable », souligne Cros, F. (2004). Ainsi l'écriture de l'expérience, avant d'être un dispositif à travers lequel est exprimé le monde extérieur, est une pratique de formation de soi.

Les étudiants se sont prêtés au jeu de l'écriture à l'occasion du séminaire d'intégration en tant qu'auteur et ont découvert son pouvoir réflexif extraordinaire. En questionnant les situations vécues en stage, en les problématisant, en les reliant à des apports conceptuels et à des savoirs établis notamment dans le champ des sciences humaines, ils sont devenus quelque part les « maîtres » de leur apprentissage : il y a parfois des phénomènes et des événements qu'on peut comprendre seulement après les avoir écrits.

C

Chaque étudiant apporte sa propre matière

L'écriture permet de faire un retour en arrière sur ses choix et ses actes – en pratiquant le détour systématique par la théorie. Mais en plus, le récit sert de matériel de départ à une analyse de pratique, très bénéfique pour le métier d'enseignant. « L'expérience singulière, sa mise en mots, sa possible problématisation et son analyse rencontrent l'expérience d'un pair, d'un groupe de pairs, avec lesquels un lien de confiance s'élabore progressivement. » (Tschopp et Stierli 2016).

Chaque étudiant qui apporte sa « propre matière » de par ses expériences vécues provoque un débat

enrichissant qui vise également à considérer les savoirs des didactiques ou des sciences.

Le partage aide aussi à relativiser des incidents qui paraissaient complexes et permet de se projeter dans les situations des autres, afin d'apporter un nouveau regard sur son enseignement et sur soi-même en général, pratiquant le détour systématique par « la théorie ».

P

Partager sans honte et toucher parfois à ce qui fait mal

En effet, partager son expérience professionnelle crée des liens très forts, développe l'esprit d'équipe et la collaboration entre pairs, ce qui se révèle indispensable pour un enseignant aujourd'hui. Partager son expérience soutient la posture réflexive : « Oser partager avec d'autres sous la responsabilité d'un formateur qui ne cherche pas à juger mais à permettre une compréhension. Partager sans honte, toucher parfois à ce qui fait mal, mais aussi éprouver ensemble les joies d'une action qui aboutit au dégageant d'une situation pouvant paraître bloquée. » (Cifali 2017)

Il importe que l'aptitude de travailler ensemble dans un climat de confiance, bienveillant et non conciliant soit développée durant la formation. Et notamment, la publication des *Récits d'expérience* œuvre dans ce sens. Quel bonheur pour chacun de voir son récit de pratique côtoyer celui des autres !

Cifali, M. (2017). Préface de *Histoires de vie professionnelle, Réfléchir, Construire, Agir*, Éditions HEP-Bejune, p. 10.
Cros, F. (2004). « Place du récit dans l'écriture à des fins de formation professionnelle » in *Question Vives*, Numéro 4.
Tschopp, G. et Stierli, E. (2016). *Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur-e-s enseignant-e-s*.

Inadmissible

Dès que je leur dis de sortir leur agenda, je sens que la classe commence à s'exciter. Je devais sans cesse demander le calme. Soudain, pendant que je donnais des consignes pour un exercice, un élève se mit à crier « Nutella » à voix haute, et puis, un autre élève cria à son tour « Nutella » ! Toute la classe se mit à rire discrètement. Je savais que ces deux élèves faisaient allusion à ma couleur de peau. Je ne voulus pas réagir directement. Je finis de donner mes consignes, puis je me dirigeai vers les deux élèves en question. J'étais très énervée, mais je me retins et leur dis :

– Ce qui vient de se passer est inadmissible. !

Je leur fis également comprendre qu'ils avaient le droit de ne pas aimer les Noirs, mais que le fait de crier haut et fort « Nutella » était totalement irrespectueux et déplacé. Choqués de me voir si furieuse, les deux élèves se mirent à crier :

– Nous ne sommes pas racistes, c'était tout simplement pour rigoler.

Ils avaient très peur, je le voyais dans leurs yeux... Ils se mirent donc à me demander pardon à plusieurs reprises. J'acceptai leurs excuses, très choquée par ce qui venait de se passer. Je n'imaginais pas un jour vivre ce genre de situation. Me faire traiter de « Nutella » fut très dur pour moi car, sur le moment, il m'était difficile de savoir comment réagir. Je passai tout le reste de la période à me répéter ce mot dans la tête jusqu'à la sonnerie de fin de cours. Les deux élèves s'approchèrent du bureau pour me demander pardon à nouveau. Je souris tout simplement et je leur demandai de sortir de la classe.

Marilou Lutula

Des goûts et des couleurs

Lors d'une journée de stage dans une classe de 5P, ma praticienne formatrice et moi-même devions continuer le bricolage de l'attrape-rêve qui avait été commencé la fois précédente. Elle m'expliqua brièvement la marche à suivre pour le tissage et la décoration avec les plumes et les perles. Elle ne me donna aucune contrainte ou explication supplémentaire, sinon d'aider les élèves. J'étais donc occupée à faire un nœud pour pouvoir faire tenir les perles sur l'attrape-rêve d'un élève, lorsque j'entendis ma praticienne formatrice gronder un enfant : « Non, mais là tu peux tout recommencer, les couleurs que tu as choisies sont moches ensemble, ça ne va pas du tout. » J'étais abasourdie par ce que je venais d'entendre. Je ne comprenais pas. Non seulement je me sentais mal pour l'enfant qui se réjouissait de présenter son travail à l'enseignante, mais je me sentais aussi terriblement coupable : je n'avais à aucun moment signalé aux élèves qu'il y avait des contraintes concernant le choix des couleurs. Selon moi, c'était quelque chose de tellement subjectif que cela ne m'aurait jamais traversé l'esprit. Lorsqu'elle comprit que c'était en partie de ma faute, elle vint me faire le reproche et me dit que, pour elle, le choix des couleurs était très important pour que ce soit « joli ».

Mais que voulait dire « joli » ? Une fois encore, je ne comprenais pas. Quel était donc l'objectif de ce bricolage ? Devaient-ils tous avoir la même attrape-rêve ? Quel en serait l'intérêt ? Si l'objet est totalement imposé par l'enseignant, il n'a aucun sens pour l'enfant.

Carmen Mouttet



> écho hep

Bref retour sur quelques événements phares de la HEP Vaud.

BOUGER POUR APPRENDRE: AU CARREFOUR ENTRE MUSIQUE ET ÉDUCATION PHYSIQUE

Le mercredi 14 mars 2018 a lieu la journée cantonale de formation continue co-organisée par l'UER Didactiques de l'éducation physique et sportive et l'UER Pédagogie et psychologie musicales à la HEP Vaud.

Cette journée destinée aux enseignants primaires est l'occasion de mettre en évidence l'importance du mouvement et du rythme pour l'apprentissage. Deux disciplines, Musique et Éducation physique (EPS), apportent leur éclairage sur cette thématique. Un regard transversal est apporté par Anne Clerc-Georgy lors de la conférence d'ouverture sur le thème « Rythme et apprentissage, base de l'apprentissage de l'enfant ». La suite de la journée se poursuit par trois ateliers. Ils permettent de développer les différents apports de chacune des disciplines sur le sujet et de donner des pistes pratiques à développer avec des élèves de quatre à douze ans.



LA HEP VAUD REMET 962 TITRES EN PRÉSENCE DE LA NOUVELLE CONSEILLÈRE D'ÉTAT

La Conseillère d'État Cesla Amarelle est, pour sa première année de mandat, présente à la cérémonie de remise des diplômes de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. À cette occasion, près de mille étudiantes et étudiants sont réunis pour ce grand moment au Théâtre de Beau-lieu, le 16 novembre 2017. Invitée spéciale de cette cérémonie, Amandine Rapin, candidate du show télé *The Voice* (France) en 2016, et étudiante à la HEP Vaud, enchante la salle avec une œuvre de sa création.



CLIMAT SCOLAIRE ET ÉCOLE BIENVEILLANTE

L'Unité d'enseignement et de recherche Pédagogie spécialisée et le LASALE sont à l'origine d'une demi-journée de conférences qui se tient le mardi 13 mars 2018 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud sur le thème « Climat scolaire et école bienveillante ».

Les différents intervenants internationaux se relaient et éclairent de façon croisée les concepts de bien-être à l'école et de climat scolaire dans une perspective de promotion de la réussite scolaire de toutes et de tous.



COLLOQUE DIDAPRO 7 - DIDASTIC: DE 0 À 1 OU L'HEURE DE L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE

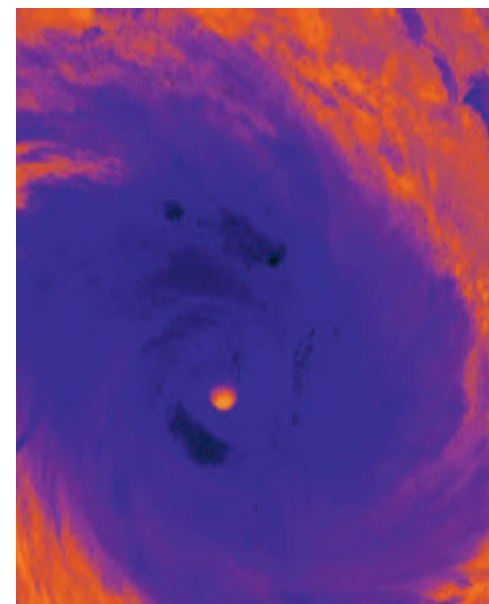
Le colloque Didapro 7 – DidaSTIC explore les thèmes autour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'informatique. La septième édition a lieu à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, à Lausanne, du 7 au 9 mars 2018. Chacun s'accorde aujourd'hui sur la place prééminente qu'occupent l'informatique et les réalisations qui en découlent dans nos sociétés. Pratiquement tous les domaines de l'activité humaine ont été profondément impactés, transformés, remodelés par cette science et ses développements. Pour autant, l'informatique scientifique en tant que discipline d'enseignement reste jeune. Sa place dans les curricula, son statut, ses contenus, la formation de ses enseignants, tous ces éléments varient grandement d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, en fonction de choix politiques, sociaux ou économiques. Cette discipline se distingue notamment de la formation à l'usage d'outils numériques et de l'éducation aux médias. Le colloque Didapro 7 – DidaSTIC donne l'opportunité de venir écouter des professionnels, chercheurs, enseignants, formateurs et de se forger une représentation des enjeux majeurs de ce domaine.



CHANGEMENTS CLIMATIQUES: ENTRE SCIENCES, CROYANCES ET FAKE NEWS

Le mardi 28 novembre 2017, à 18h30, Martin Beniston, Professeur honoraire à l'Université de Genève, tient une conférence à la HEP Vaud sur les changements climatiques. Il revient sur

le climatoscepticisme et jette un éclairage sur les frontières entre sciences, croyances et *fake news*, rendues de plus en plus floues par l'avènement des réseaux sociaux et de l'information instantanée.



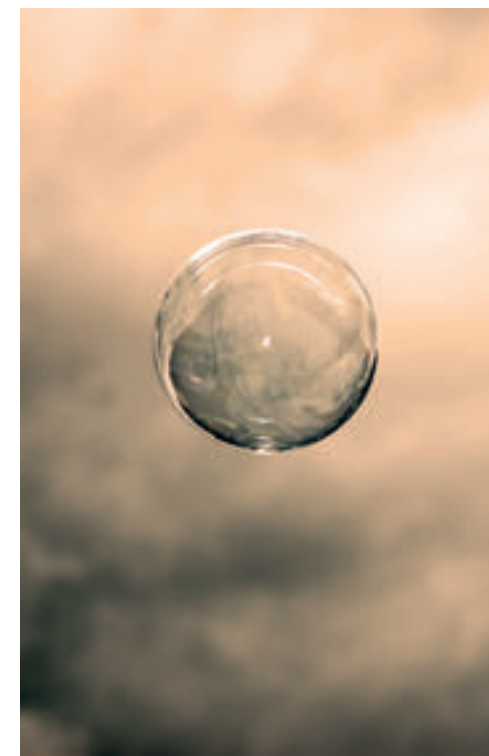
JOURNÉE CANTONALE DE FORMATION CONTINUE - (CYBER) HARCÈLEMENT: PRÉVENIR ET INTERVENIR

Le vendredi 15 décembre se déroule la journée cantonale de formation continue « (cyber) Harcèlement: prévenir et intervenir » organisée par l'UER Développement de l'enfant à l'adulte en collaboration avec l'unité PSPS et la Filière Formation continue. Cette journée permet aux participants de prendre connaissance de l'état des lieux du phénomène sur le canton de Vaud grâce à des interventions complémentaires de différents spécialistes. Elle vise à confronter et enrichir leurs pratiques grâce à la conférence du professeur Jean-Pierre Bellon, auteur avec Bertrand Gardette de plusieurs ouvrages sur la thématique du harcèlement.



INNOVATION ET RECHERCHE: MÉTAMORPHOSE DE LA FORMATION ENSEIGNANTE ?

Les 15 et 16 mars 2018, le Centre de soutien à la recherche organise un colloque sur le thème de l'innovation dans la recherche. Certaines métamorphoses cherchant à améliorer le monde passent par l'innovation. Dans notre société, l'innovation est un thème central touchant à de nombreux domaines, engendrant un défi aussi bien pour les individus que pour les institutions qui cherchent à se transformer généralement dans l'optique d'une amélioration. L'éducation et la formation n'échappent pas à l'exception, mais non sans parfois passer par des difficultés. Questionner l'innovation comme intention de transformation, devient dès lors nécessaire pour mieux comprendre et analyser ce processus. La recherche peut-elle être une piste possible parmi d'autres pour soutenir ce questionnement dans un esprit critique et distancié ?

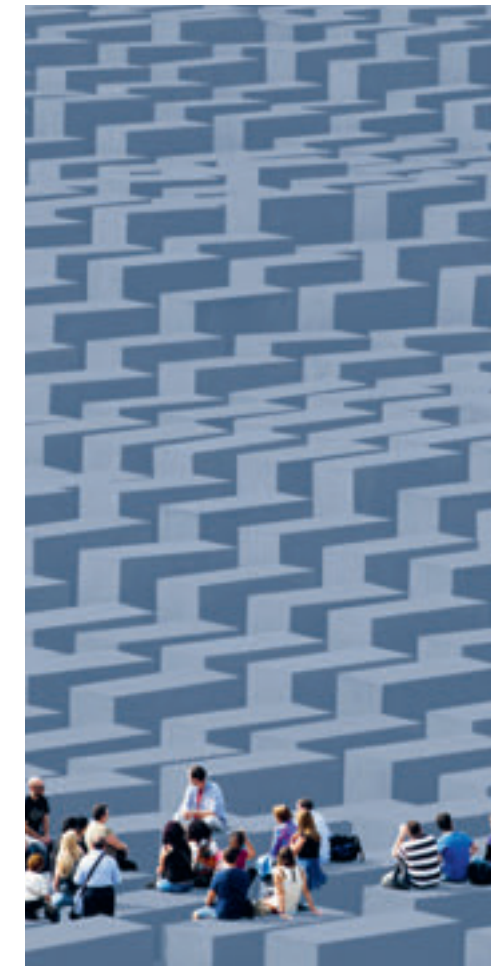


EXPOSITION DE SUSAN LITSIOS: LE JEU DES IMAGINAIRES

La HEP Vaud expose 15 reproductions de gravures et de dessins réalisés par l'artiste Susan Litsios parmi 125 œuvres choisies qui composent le jeu des Cartes à raconter conçu par trois didacticiennes du français à la HEP Vaud: Danièle Frossard, Martine Panchout et Roxane Gagnon, édité par Loisirs et pédagogie (LEP), en novembre 2017. Conçues pour structurer les récits et développer le langage oral, les Cartes à raconter peuvent se jouer en duo ou à plusieurs, à l'école ou en famille, entre inconnus ou entre amis. Les règles sont simples, intemporelles et universelles: choisissez votre héros, aidez-le à accomplir sa mission et vivez avec lui des aventures à couper le souffle!

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA SHOAH

En 2004, la Suisse a rejoint l'International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). Elle en assume la présidence pour une année, depuis mars 2017. C'est dans le cadre de cette présidence que la HEP Vaud, en collaboration avec la HEP de Lucerne, organise les Journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah: pratiques et expériences dans le monde scolaire », destinées aux enseignants et aux formateurs des institutions éducatives. Les journées se déroulent les 22 et 23 janvier 2018.



Retrouvez nos actualités sur www.hepl.ch



@hepvaud