

J'ai la mémoire qui planche...

Photo: François TEFNIN

La mémoire et l'école. Une vieille histoire d'amour-haine. Un mémoire ne suffirait pas à faire le tour de cette matière... grise. Et puis, comment la traiter: affaire de neurones ou de divan? Et tout ne devient pas nécessairement plus clair quand la pédagogie s'en mêle. "S'emmêle", diront les sceptiques. Et d'autres d'inventer une mésalliance avec des compétences supposées rivales.

C'est qu'il n'est sans doute pas innocent de triturer nos méninges. Ni sans risque. Cet exercice nous métamorphose en funambules. Entre retenir et perdre. Entre répéter et créer. Entre s'attacher et se libérer. Et pourtant! Sur le filin du temps, le balancier, garant imparfait mais indispensable de notre équilibre, ne pourrait-il pas être cette mémoire? Une mémoire vive, loin des puces électroniques ou d'un par cœur psalmodié. Une mémoire où le récit et la trace nous inscrivent dans un destin partagé. Un peu comme une planche de salut... ■

FRANÇOIS TEFNIN

- ENJEUX De mémoire d'historien
- CERVEAU Les méandres de la mémoire
- ÉTUDE DU MILIEU Quand le milieu n'est plus ce qu'il était...
- PRATIQUES Rosa, rosa, rosam... ■ Les nuances de l'histoire
Madeleine hongroise ■ Quand on ne sait pas d'où on vient...
La mémoire ré-enchantée
- RÉCIT Je me souviens...

ENJEUX

De mémoire d'historien

"Chaque fois que nos strictes sociétés, en perpétuelle crise de croissance, se prennent à douter d'elles-mêmes, on les voit se demander si elles ont eu raison d'interroger leur passé ou si elles l'ont bien interrogé".



Cette observation est celle de Marc BLOCH¹, historien d'origine juive, résistant, fusillé par les Allemands en 1944, qui, dans son dernier ouvrage, rappelait que notre civilisation occidentale avait toujours beaucoup attendu de sa mémoire.

AU-DELÀ DU SOUVENIR

Quels sont donc les doutes qui étreignent nos contemporains pour qu'ils multiplient les occasions de se tourner vers leur passé? Comment comprendre l'engouement pour la généalogie, le besoin de tout un chacun de rédiger sa biographie, les succès de librairie sur la vie de Cléopâtre, des souverains belges ou d'Hergé? Aujourd'hui, la volonté de "se souvenir" et de "transmettre" une mémoire est omniprésente. Avec, sur le devant de la scène médiatique et politique, la mise en exergue des

"mémoires blessées", celles des génocides, des héritiers des esclaves, des enfants de la colonisation... Nul ne conteste la légitimité de ces démarches, mais l'historien s'inquiète quand ces mémoires s'opposent, ou quand le politique veut inscrire dans la loi ce qu'il convient de transmettre aux générations futures. L'historien ne connaît que trop la complexité de sa démarche scientifique, de ce travail de recherche sur ce qui est définitivement absent, ce qui se dérobe inévitablement à la connaissance. Inscrit dans son temps, avec sa propre sensibilité, il doit tenter d'atteindre, par une méthode rigoureuse d'analyse et de critique, une nécessaire objectivité. Fondamentalement, c'est sa fonction sociale qui est en cause dans les débats qui agitent aujourd'hui nos sociétés autour des enjeux de mémoire.

RACONTE-MOI UNE HISTOIRE...

S'interroger sur l'art de transmettre le passé et sa place dans notre culture, c'est se pencher sur comment et pourquoi on écrit l'histoire depuis plus d'un siècle. Au 19^e siècle, on définit les démarches rigoureuses qui, basées sur des sources analysées et critiquées, doivent permettre de raconter la succession des événements. Dans le contexte de la naissance des États, le roman national s'écrit en exaltant ses héros, et se transmet au travers des manuels scolaires.

La Première Guerre mondiale, perçue par beaucoup comme le sacrifice inutile d'une génération, et la crise économique de 1929 remettent en cause cette façon d'écrire et d'enseigner l'histoire. Celle-ci est considérée comme une manière suspecte d'instrumentaliser le passé. Le développement des approches sociologiques et le succès de la psychologie interpellent aussi les historiens dans leur pratique. Des grilles de lecture fondées sur l'économique et le social deviennent désormais pertinentes pour comprendre le passé et éclairer le présent. L'histoire événementielle est quelque peu disqualifiée par la communauté scientifique.

L'apparition de méthodes quantitatives, de comptages, de l'utilisation informatique aboutit à des études strictement descriptives. Elles délaissent parfois le souci de la continuité historique et rejettent la formule du récit pour valoriser une vision éclatée de l'histoire.

Toutes ces démarches ont considérablement fait évoluer l'histoire comme pratique scientifique et l'inscrivent dans le concert des sciences sociales. Elles ont aussi, comme l'évolution des approches pédagogiques des années 70, influencé la manière d'enseigner l'histoire. Après 68, il n'est plus question de raconter l'histoire. Il faut l'approcher de manière critique et l'intégrer dans une démarche plus large liant les aspects économiques et géographiques. Pour certaines filières de l'enseignement, l'histoire n'est plus qu'une partie des sciences humaines où la part de l'événementiel est réduite dans un programme qui ne connaît plus l'idée de globalité historique.

LA MÉMOIRE À TOUT PRIX?

La fin du 20^e siècle voit la chute du Mur de Berlin, symbole de la sortie des idéologies collectives, dont le communisme soviétique a été l'expression historique la plus marquante. L'individu prend une place d'acteur central dans une société sécularisée qui s'interroge sur son avenir. Les innovations technologiques imposent le règne de la vitesse, de l'immédiat, de l'instantané. Paradoxalement, elles accentuent le sentiment d'une perte inéluctable du souvenir et du passé que nos contemporains pensent combattre en multipliant les moments mémoriels.

"CHACUN DE NOUS A SON PASSÉ RENFERMÉ EN LUI COMME LES PAGES D'UN VIEUX LIVRE QU'IL CONNAÎT PAR CŒUR MAIS DONT SES AMIS POURRONT SEULEMENT LIRE LE TITRE"

VIRGINIA WOOLF

Dans un contexte où l'Europe s'est construite et continue à se construire dans l'ombre du traumatisme de la solution finale, les historiens se retrouvent confrontés aux revendications liées au "devoir de mémoire". Face à des imposteurs prétendant utiliser les pratiques rigoureuses de la science historique pour nier la réalité de la Shoah, face au risque de "guerre des mémoires" entre, par exemple, l'histoire de la traite des esclaves et celle des rescapés d'Auschwitz, l'historien se sent de nouveau mis en cause dans sa responsabilité sociale.

DEVOIR OU TRAVAIL?

Durant les trente dernières années, des chercheurs et des philosophes, dont Michel de CERTEAU et Paul RICOEUR, ont brillamment abordé dans leurs ouvrages les questions relatives à cette problématique. Grâce à eux, beaucoup s'accordent désormais à refuser une opposition

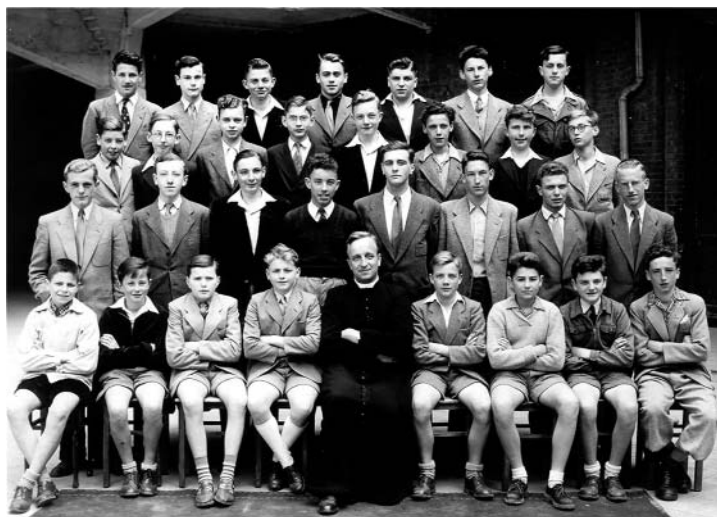
radicale entre les notions de mémoire et d'histoire.

La mémoire est le fondement de l'identité individuelle et collective. Elle reste un lien nécessaire avec le passé. Mais cette "reconstruction d'hier" contient une part d'affectif

et d'inévitable oubli. Elle doit donc être objet d'un travail plutôt que d'un devoir². Cette idée de devoir, mise en avant comme une évidence, doit être remise en question. Le concept de "devoir de mémoire" n'existe que parce qu'il était impératif de faire connaître la tragédie de la solution finale mise en place par le régime nazi: "*L'expérience à transmettre est celle d'une inhumanité sans commune mesure avec l'expérience de l'homme ordinaire*"³.

Ce qui est en jeu aujourd'hui, c'est de savoir ce que le terme "devoir" implique. Faut-il supporter le poids d'une faute inexpiable, sa dette impossible et sa culpabilité, ou faut-il, comme RICOEUR le suggère, faire un véritable "travail" de mémoire? La distance critique que demande l'Histoire peut être jugée trop froide face à une mémoire qui veut rester fidèle au vécu, à une forme de chaleur humaine plus sensible. Les deux approches ne sont pourtant pas incompatibles. RICOEUR pense que l'historien ne doit pas craindre, après son rigoureux travail critique, de le mettre en récit pour adopter une forme de transmission qui parle à tous.

D'autre part, la mémoire et sa charge émotionnelle se transmettent-elles seulement par des commémorations officielles et des injonctions décrétales? Les arts, la peinture, la littérature, la musique nous permettent aussi de percevoir d'autres aspects de notre passé. Que nous disent GOYA et PICASSO des drames de l'Espagne, TOLSTOÏ et DOSTOÏEVSKI de la Russie du 19^e siècle, le gospel et le blues des douleurs et des espoirs des populations afro-américaines?



DU TEMPS POUR COMPRENDRE

"Comment fait-on l'histoire depuis plus d'un siècle?". À travers cette question, on mesure combien cette discipline du temps passé s'inscrit dans les interrogations du temps présent. Il semble essentiel que l'enseignant, dans le respect des mémoires particulières, permette de comprendre le passé dans toute sa diversité. L'école n'est pas l'espace de l'immédiateté ni du jugement manichéen. Elle est celui où l'on prend le temps de comprendre la complexité. Il s'agit bien, pour notre société, de veiller à transmettre une "histoire mieux comprise" pour éviter les dérives d'une "histoire mal entendue"⁴. ■

ANNE LEBLANC

1. BLOCH (M.), *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*, Cahier des Annales 3, Librairie A. Colin, Paris, 2^e éd., 1952, p.6.

2. RICOEUR (P.), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Le Seuil, Col. Points, Série Essais, France, 2000, pp. 105-111.

3. RICOEUR (P.), *op.cit.*, p. 223.

4. BLOCH (M.), *op.cit.*, pp. 6-7.

à voir...

Modus Operandi, film de Hugues LANNEAU, est actuellement dans les salles et raconte la persécution des Juifs de Belgique.

Il s'agit d'une démarche pédagogique encadrée par un comité scientifique auquel participent des historiens spécialistes de cette période.

Le dossier pédagogique est particulièrement intéressant pour les enseignants.

www.film-modusoperandi.be

CERVEAU

Les méandres de la mémoire

La mémoire est au centre de notre pensée. Elle jette des ponts entre passé, perception du présent et anticipation de l'avenir. Elle fait de chacun de nous un être unique, elle fonde notre identité.

De tout temps, la mémoire a suscité l'intérêt des chercheurs. Comment et où se logent nos souvenirs? Philosophes et écrivains s'interrogent sur la complexité et la richesse des mécanismes de la mémoire¹. Quant aux scientifiques, ils n'ont pas encore percé tous ses secrets, même si des modèles se dégagent.



DES MÉMOIRES

Depuis plus d'un siècle, les neuropsychologues ont étudié les effets des lésions cérébrales pour tenter de comprendre la mémoire. Le cas de H.M., un patient qui a subi l'ablation d'une partie du cerveau (l'hippocampe) pour le soulager de crises d'épilepsie, est le plus connu. Ce patient ne parvenait plus à enregistrer les événements alors qu'il pouvait acquérir certains apprentissages. Il améliorait sa technique de dessin mais ne se souvenait pas d'avoir dessiné d'une séance à l'autre. C'est ainsi que l'on a commencé à envisager l'existence de différents types de mémoire.

Les travaux des neuroscientifiques et les progrès de l'imagerie médicale conduisent aujourd'hui à admettre qu'il existe des types de mémoire distincts reposant sur des systèmes cérébraux différents. Les informations sont d'abord traitées à l'aide de la mémoire "de travail", qui permet

de garder en tête temporairement une petite quantité d'informations à utiliser rapidement. Si elles s'avèrent intéressantes, ces informations sont ensuite conservées dans différentes "mémoires" distinguées en fonction de leur nature: *sémantique*, pour les connaissances telles que l'usage d'un objet ou le sens d'un mot; *épisodique*, pour les événements; *perceptive*: basée sur les modalités sensorielles, elle permet de reconnaître des formes, des sons, des goûts...; *procédurale*, pour stocker les automatismes ou les habiletés motrices.

CONNEXIONS

Aujourd'hui, on sait qu'un souvenir n'est pas stocké dans un neurone particulier. Il s'agit en fait d'une construction complexe de liens entre neurones dans différentes parties du cerveau en fonction des constituants du souvenir. Le stockage des souvenirs repose donc sur des modifications de synapses, les connexions entre neurones. Le souvenir d'un fait peut ainsi être le reflet d'images, de sons, de sentiments, d'interprétations liés à notre histoire, à notre connaissance du monde. Un souvenir est constitué d'une foule de perceptions et d'informations que notre cerveau décortique, organise, transforme pour en garder des

traces. C'est pourquoi, notre pensée prend parfois des chemins de traverse pour retrouver une information. On se souvient d'un lieu ou d'une chanson pour retrouver un prénom ou une décision prise.

Les études montrent également qu'un souvenir est en perpétuelle reconstruction. Chaque fois qu'une information stockée est réutilisée, son "encodage" se remodèle par des renforcements des liens synaptiques entre neurones. C'est ainsi qu'une information souvent utilisée sera plus facilement mobilisable qu'un souvenir auquel on ne fait pas fréquemment appel. C'est pourquoi, la maturation des idées (faire des liens entre des sujets d'études, par exemple) permet de renforcer les connaissances.

Enfin, on a aussi découvert que les activités d'anticipation stimulent les mêmes zones du cerveau que les expériences liées au passé. Ce qui explique que les amnésiques éprouvent des difficultés à se projeter dans l'avenir. La mémoire est donc autant une affaire de passé que d'avenir... et elle garde encore bien des mystères. ■

BENOÎT DE WAELE

1. On pourra lire à ce propos *Le sens de la mémoire* de Jean-Yves et Marc TARDIÉ, Folio Essais n°437, 1999.

lire plus...

Laurent PETIT, *La mémoire*, Que sais-je? n°350, 2006

Les grands dossiers des Sciences Humaines n°7, juin-juillet-août 2007

Serge LAROCHE, "Les mécanismes de la mémoire" in *Pour la Science* n°31, avril 2001

Michel de CERTEAU, *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Folio Histoire, France, janvier 2007

Christophe PROCHASSON, *L'empire des émotions. Les historiens dans la mêlée*, éditions Demopolis, Paris, janvier 2008

Quand le milieu n'est plus ce qu'il était...

Dans l'histoire récente de l'enseignement secondaire catholique, le cours d'étude du milieu reste le champion incontesté de tous les débats épistémologiques, pédagogiques et didactiques.

Photo: Olivier FOSSOUL

Après des débuts discutés, il a cependant gagné ses galons (y compris en formation initiale des maîtres) en s'appuyant sur la conviction et l'intelligence de plusieurs "militants pédagogiques" de forte notoriété (FOUREZ, RIFON, MERSCH, BELAYEW, LAMBION). Et il assume bravement, depuis l'avènement des socles de compétences, les prescrits légaux. Dans les programmes des autres réseaux, ce sont les disciplines de l'histoire et de la géographie qui jouent ce rôle. Liberté des méthodes pédagogiques oblige. Il est, en outre, relayé par des outils actuels, incontestablement remarquables, tels les documents récents de Christian PATART.

COMPLEXITÉ

Qui oserait alors encore toucher au cours d'étude du milieu? Et pourtant... On ne peut nier que le concept, popularisé lors de l'adoption du cours dans la grille, repose

sur un mélange de convictions qui mériterait d'être débattu à nouveau. La première de ces convictions est qu'il y aurait bénéfique, dans une pédagogie du sens, centrée sur l'apprenant, à donner la priorité à des situations complexes plutôt qu'à une découpe disciplinaire. Non plus l'histoire et sa méthode, jugée trop mythique (l'Égypte et ses images exotisées, une Grèce des dieux de l'Olympe, etc.) et donc estimée trop éloignée de l'expérience possible du jeune. Non plus la géographie et ses savoirs d'atlas, jugés si éloignés des sciences de la terre ou des échanges sociaux réels. Mais bien une situation d'environnement concrète, complexe, dissécable, reconstruisible, choisie idéalement au cœur de l'expérience réelle du jeune.

Au terme du travail opéré sur sa complexité, on pensait que cette étude révélerait les dimensions historiques et physiques propres de ce milieu, irréductiblement intégrées. On voit que cette approche est

d'inspiration partiellement constructiviste (dans la foulée des choix qui se préparaient aussi pour l'enseignement fondamental). Elle participait à une contestation, elle-même historiquement située, de la prétention des découpages disciplinaires à conférer du sens aux apprentissages. Chez les militants pédagogiques qui la portaient, elle venait, sans doute aussi, à la rencontre d'une aspiration à bousculer une vision de la culture classique qui leur paraissait mériter un bain d'approche structuraliste, plus confiant dans des approches scientifiques à la française et bien dans l'air du temps.

LA PLACE DES DISCIPLINES

Loin de toute tentation de restauration réactionnaire - la génération des enseignants contemporains de la contestation des classiques est, aujourd'hui, pratiquement sortie des rangs! -, force est de constater que le contexte même des choix pédagogiques qui ont été pris en étude du milieu s'est modifié. Des exigences nouvelles se font jour dans un public scolaire largement transformé.

En s'efforçant de ne pas répéter les banalités européennes sur la société de la connaissance et autres slogans (*long life learning*, etc.), il conviendrait tout d'abord d'oser réfléchir en profondeur à la pertinence ou non de la priorité pédagogique, aux âges considérés, dans le cours d'étude du milieu, du "complexe", riche de sens et centré sur le jeune, par rapport au "découpé disciplinaire", signe d'altérité; ensuite, il faudrait oser réfléchir en profondeur à quel réel travail et élaboration de mémoire l'éducation devrait se livrer. Sous quel statut scientifique et narratif doit-elle s'y engager, sans se perdre trop dans les raffinements de la méthode historique?

Et cela, tout particulièrement dans un contexte où, laissés à eux-mêmes, les politiques sont tentés, en communicateurs démagogues, de charger l'école et les jeunes de tous les devoirs et culpabilités du souvenir. Un certain avenir de la démocratie, le destin de la collectivité francophone de notre pays et de sa place positive dans le devenir du monde ont à voir avec ces débats. Cela vaut qu'on ne parle pas d'abord de la pérennité d'un cours et d'un programme! ■

JACQUES VANDENSCHRIK

PRATIQUES

Photo: J.-F. BOELS



ROSA, ROSA, ROSAM...

"Aujourd'hui, c'est la leçon la plus difficile de l'année!". C'est ainsi qu'**Emmanuelle LIPNIK**, professeur de latin au Lycée Martin V à Louvain-la-Neuve, introduit l'un de ses cours en 1^{re} année du secondaire. Les déclinaisons sont écrites au tableau, et le but est de sortir de la classe en les connaissant. La technique choisie: le chant. Pas question de se préoccuper des qualités vocales de son voisin. Il faut relever le défi et retenir, au fur et à mesure que l'heure avance et que les finales des mots sont effacées du tableau, ce qui est la base indispensable au travail de toute une année. Le défi, l'aspect ludique du procédé et le fonctionnement de la mémoire immédiate font qu'à la fin du cours, l'objectif est atteint. Les enfants repartent avec le "hit de l'année" à fredonner à la récré ou à la maison.

Le latin étant obligatoire en première et facultatif en seconde, E. LIPNIK a constaté que certains élèves décrochaient rapidement. Or, pour mener à bien son travail d'enseignante, elle estime que tous doivent être armés des mêmes notions de base pour aborder la matière de manière correcte pendant toute l'année scolaire. C'est ce souci pédagogique qui l'a conduite à utiliser la technique musicale avec ses élèves pour leur fournir les outils indispensables.

Pour d'autres aspects du cours, elle opte aussi pour des procédés mnémotechniques. Il s'agit de montrer, comme avec le chant, qu'il est possible de mémoriser des matières qui semblent complexes et qu'il n'y a pas de "bête truc". Toute méthode est bonne, si elle permet de progresser! ■ ANNE LEBLANC

LES NUANCES DE L'HISTOIRE

Comment concevoir le cours d'histoire dans l'enseignement secondaire? Rencontre avec **Myriam BELLEFLAMME**, professeur d'histoire au Centre scolaire du Sacré-Cœur de Lindhout à Woluwe-Saint-Lambert:

"Outre l'acquisition des compétences proprement dites, j'accorde beaucoup d'importance à l'aspect «transmission». Il me semble important que les jeunes s'inscrivent dans le monde d'aujourd'hui avec un regard porté sur des problématiques qui se sont déjà posées hier et que nos prédécesseurs ont essayé de résoudre. Je m'efforce de faire sentir à mes élèves «l'épaisseur» des choses; je les encourage à aller en profondeur pour comprendre. Loin d'une conception de l'histoire qui consisterait à faire des sauts de puce d'un événement à l'autre, mon cours vise à construire des mondes homogènes, dont les composantes s'accrochent les unes aux autres.

Mais la tentation peut être grande de faire du cours d'histoire un simple cours d'éducation à la citoyenneté, en donnant une vision manichéenne et restrictive des faits. C'est, selon moi, la porte ouverte à toutes les manipulations possibles. Le cours d'histoire ne doit pas servir à cela. Il doit éveiller à la nuance, à la mise à distance. Il a une base scientifique. La critique historique est là aussi pour mettre des balises. Il n'y a pas les bons d'un côté et les méchants de l'autre. Par ailleurs, la lecture qu'on fait d'un événement ou d'une situation varie dans le temps. L'étude de la guerre 14-18, par exemple, a beaucoup évolué au long du 20^e siècle. On a d'abord accordé une dimension importante aux causes nationalistes puis, dans les années 60, on a envisagé le conflit à partir des grands mouvements économiques et sociaux, pour mettre finalement en évidence la violence et ses conséquences très importantes sur la psychologie des conflits qui vont suivre. Pour acquérir une réelle autonomie intellectuelle, il me semble capital que les jeunes dégagent non des certitudes, mais bien des questions sur le monde dans lequel ils vivent". ■ MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

MADELINE HONGROISE

"Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir"¹.

On connaît ce texte de **Marcel PROUST** nous racontant les émotions ressenties lors de la dégustation de ses célèbres madeleines et ses réflexions sur les chemins mystérieux de la mémoire.

Viviane CHOCAS, dans *Bazar magyar*, nous propose un témoignage différent sur le retour d'un passé lié aux saveurs. Fille de Hongrois ayant fui la répression de 1956, née en France, elle explique que ses parents refusaient de laisser transparaître quoi que ce soit de leurs origines: "À la maison, mes parents ne prononçaient pas un mot semé, germé et muri sur le territoire noir de leur enfance, de leur adolescence". Mais comme elle l'écrit si bien, "On n'a jamais vu un régime politique renverser une cuisine nationale"². Son récit nous conte avec finesse et poésie comment les plats constituaient la seule mémoire perceptible de son histoire familiale et comment, par ces saveurs remâchées, elle est partie à la rencontre de la langue hongroise, de sa famille, de son pays. À déguster! ■

ANNE LEBLANC

1. M. PROUST, *À la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann*, Gallimard, coll. Folio, 1976, p. 61.

2. V. CHOCAS, *Bazar magyar*, éditions H. d'Ormesson, France, 2006, p. 14.





QUAND ON NE SAIT PAS D'OÙ ON VIENT...

Rencontre avec **Martine DE KEUKELEIRE**, historienne, professeur et accompagnatrice au CEFA d'Anderlecht.

Comment avez-vous abordé les problématiques liées à la mémoire?

Nos élèves reçoivent de leurs parents une mémoire chargée d'un poids affectif et imaginaire. Ils doivent souvent confronter un héritage familial disparate avec des réalités socioculturelles différentes des leurs, voire en opposition. C'est dans ce contexte qu'ils sont censés se construire une identité et être capables de se projeter dans le futur. Le parcours est difficile pour certains.

Quel est le rôle de l'école face à cette situation?

L'école peut fournir au jeune des outils qui lui permettront de comprendre et d'analyser les codes culturels de son milieu familial, ainsi que ceux de la société dans laquelle il vit. Notre objectif, dans l'enseignement en alternance, est aussi qu'il soit apte à s'intégrer dans le monde professionnel en faisant sien la culture de son entreprise.

Concrètement, comment travaillez-vous?

Nous multiplions les approches et les outils. Ainsi, l'outil généalogique peut servir de base pour permettre à l'élève de concevoir des repères spatio-temporels. Sur ce canevas, l'enseignant peut placer et expliquer un cadre historique général. À titre d'exemple, nous avons conçu un module de cours sur l'histoire des migrations et un autre sur la nourriture comme mémoire culturelle et familiale. Pour ce dernier, avec l'aide du service pédagogique des Musées Royaux, nous avons abordé l'histoire du goût à travers "la nourriture dans l'Art, du 16^e siècle à nos jours".

Que reprenez-vous de ces expériences d'enseignement?

La richesse des démarches entreprises, qui nous permettent de répondre aux besoins de formation des jeunes et à notre objectif d'insertion sociale et professionnelle. ■

ANNE LEBLANC

LA MÉMOIRE RÉ-ENCHANTÉE

"Ah le petit vin blanc, qu'on boit sous les tonnelles..."

Mélo die et paroles reviennent aisément à la mémoire de cette dame atteinte de la maladie d'Alzheimer. En début de séance, elle éprouvait encore de sérieuses difficultés d'expression. Après cet exercice musical choisi par un animateur connaissant bien sa vie et son histoire, elle se met à évoquer, avec le personnel soignant du home, la guerre et les fêtes de famille pendant lesquelles tout le monde fredonnait cette chanson. C'est dans ce contexte que **Véronique PIERET**, infirmière en chef du service de gériatrie au C.H. de Nivelles, a mené un travail de recherche expérimentale autour de la mélodie comme outil permettant d'entretenir l'expression verbale et d'exploiter la mémoire résiduelle¹.

La mémoire des chansons semble en effet protégée de la déconstruction mémorielle. Grâce à elle, en faisant appel à l'univers sonore culturel des résidants, on peut faire resurgir les moments privilégiés du passé. La personne âgée, victime d'un isolement progressif causé par la difficulté de communication liée à la maladie, retrouve, grâce à cette capacité préservée, une meilleure image d'elle-même à ses propres yeux et à ceux de son entourage. Elle peut exprimer et partager ses émotions avec plus d'aisance, parce que la démarche proposée fait appel aux potentialités restantes plutôt qu'à ce qui est perdu. Cette pratique, dans le cadre d'une maison de repos et de soins, permet de travailler dans le respect de l'identité des personnes.

D'autres recherches² menées en France font apparaître que cette mémoire musicale peut être opérationnelle dans le sens de la restitution, mais aussi dans celui de l'acquisition. Qui peut imaginer qu'un patient Alzheimer soit encore capable de retenir une ritournelle, même inconnue? "Là où s'arrête le pouvoir des mots, commence celui de la musique", disait R. WAGNER... ■

ANNE LEBLANC

1. V. PIERET, *La Mémoire ré-enchantée. Contribution à la mise en place d'un projet-pilote de musique chantée pour résidants Alzheimer en MRS: ébauche d'un programme de recherche*. Travail de fin d'études, Institut Provincial Supérieur de Sciences Sociales et Pédagogiques de Promotion Sociale, Charleroi, 2003.

2. N. LAENG, *La maladie d'Alzheimer: variations mélodiques d'une vie psychique*. Thèse de doctorat, Université de Paris V, non publiée.

RÉCIT

Je me souviens...

Le récit autobiographique est une démarche utilisée en formation, notamment par les enseignants.

Rencontre avec Pierre DOMINICE¹.

Avez-vous une explication du besoin de nos contemporains de se raconter?

Pierre DOMINICE: Il y a 25 ou 30 ans, dans ma pratique, je sollicitais le récit à des fins pédagogiques, dans le but d'identifier les processus par lesquels, dans le cours de la scolarité, les personnes retiennent les savoirs qui leur sont transmis, quels usages elles en font, quelles difficultés elles éprouvent à les acquérir. Cette démarche s'est heurtée à de nombreuses résistances, parce qu'elle était jugée subjective. Aujourd'hui, on veut savoir ce que pense chacun, il y a une espèce d'engouement pour le quotidien des gens, connus ou non. Les sociologues disent qu'on vit dans la société des individus, qu'il y a une privatisation de différents phénomènes. J'aurais tendance à y voir certaines dérives. Dans nos travaux, on visait autre chose. Nous voulions savoir comment les personnes, dans des situations humaines spécifiques (chômage, maladie ou, dans mon cas, apprentissage), racontent ce qu'elles vivent, parce qu'elles sont les mieux placées pour le faire.

Pour un public d'enseignants, quel bénéfice peut-il y avoir, en formation initiale ou continuée, à retrouver le récit de son passé d'élève?

PD: Il est important que l'enseignant (ou le formateur) découvre comment il a appris ce qu'il sait, quel a été son parcours de formation, quels processus l'ont caractérisé, quel a été son rapport à l'apprentissage, à l'examen, à l'échec ou au succès, parce que tout cela est présent dans son activité professionnelle. Très souvent, les enseignants ont été de bons élèves, ils ont une réelle méconnaissance de la difficulté d'apprendre. Leurs présupposés



sont inhérents à leur démarche didactique. Ils vont agir de manière différente selon qu'ils sont élitaires ou décidés à favoriser une plus grande égalité d'accès au savoir. Par ailleurs, il y a une ignorance considérable de ce que sont les enfants, les adolescents, les adultes, de ce qu'il leur en coûte d'apprendre. Ce que j'ai appris sur les étudiants avec lesquels j'ai entrepris une démarche biographique m'a aidé à comprendre que les gens n'apprennent pas comme on suppose qu'ils le font et que, comme on le dit en ergonomie, la réalité et la prescription sont deux choses radicalement différentes.

Dans ce retour aux sources scolaires pour un enseignant, sa mémoire est-elle fiable?

PD: La mémoire est ce qu'elle est. Si vous racontez les traces de vos échecs et la souffrance que vous vous rappelez, je ne vois pas au

nom de quoi on mettrait en cause cette mémoire. En ce qui me concerne, j'ai toujours fait confiance à l'apprenant adulte dans son récit. S'il majore les souvenirs de l'école, c'est parce qu'ils sont marquants. Le souvenir de l'échec scolaire peut être un traumatisme qu'on aurait intérêt à prendre au sérieux. J'ai eu des étudiants qui ne pouvaient pas imaginer une situation d'examen.

À quelles conditions ce détachement peut-il alors s'opérer?

PD: Par la verbalisation. L'intérêt du récit, c'est d'essayer de dépasser ces blocages, ces espèces de crispations déclenchées par le souvenir des situations vécues. On rend à l'apprenant une prise de responsabilité sur sa démarche d'apprentissage. L'enseignant, ou bien joue sur la reprise de l'injonction vécue dans le passé scolaire, ou l'interroge. Cela peut être travaillé.

Vous-même, avez-vous un souvenir scolaire qui vous a particulièrement marqué et qu'on peut évoquer?

PD: Je me souviens, justement, de situations de notes limites qui étaient vécues comme des chocs, comme une espèce de jugement sur mes capacités. Je peux vous dire exactement quel était mon rang dans l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. La classification est imprimée en moi... Je ne dois pas être le seul! Je pense, par exemple, à cette enseignante infirmière d'une quarantaine d'années, que j'ai eue en licence à l'université, qui disait: "*J'ai échoué au baccalauréat, et le rapport à moi-même en est troublé*". ■

INTERVIEW FRANÇOIS TEFNIN
TEXTE MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Professeur honoraire à l'Université de Genève, auteur notamment de *La formation biographique*, L'Harmattan, 2007.

Lire l'interview complète de Pierre DOMINICE sur:

www.entrees-libres.be > extras