



**HAL**  
open science

# Mémoire et histoire à l'école : sauver la pertinence et la responsabilité sociale

Lucas Graeff

► **To cite this version:**

Lucas Graeff. Mémoire et histoire à l'école : sauver la pertinence et la responsabilité sociale. Hacia la Declaración: Abriendo las fronteras de la escuela lasaliana en el siglo XXI, May 2018, Roma, Italie. hal-01976611

**HAL Id: hal-01976611**

**<https://hal.science/hal-01976611>**

Submitted on 10 Jan 2019

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

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

## MÉMOIRE ET HISTOIRE À L'ÉCOLE : SAUVER LA PERTINENCE ET LA RESPONSABILITÉ SOCIALE

Lucas Graeff  
Université La Salle Canoas, Brésil  
[lucas.graeff@unilasalle.edu.br](mailto:lucas.graeff@unilasalle.edu.br)

### *Introduction*

Ce texte répond à une demande portant sur l'école lasallienne du XXI<sup>e</sup> siècle et sur la pertinence de la mémoire et de l'histoire dans la construction d'une nouvelle citoyenneté visant à la paix et à la justice universelles. Pour entrer dans ce débat, il faut en préciser les termes. Tout d'abord, « XXI<sup>e</sup> siècle » : qui dit cela, dit notre siècle, notre temps, *notre présent et notre futur*. Ensuite, « école lasallienne » : là, il est question d'éducation, en général, et de pédagogie, en particulier. Mais, plus que cela, c'est l'adjectif « lasallien » qui importe ici : qu'est-ce que la tradition lasallienne, sinon une dynamique éducative fondée dans la fraternité et les valeurs de l'humanisme chrétien ? Dans ce cas, qui parle de tradition, dit du *passé*. Or, c'est exactement en se penchant sur les rapports entre le passé, le présent et le futur que nous pouvons inscrire la mémoire et l'histoire dans l'école et dans notre vie en société.

Dans la suite de cet exposé, j'essaierai de définir le rôle de la mémoire et de l'histoire dans le cadre du projet moderne afin de, ensuite, expliquer pourquoi ces deux concepts relèvent d'une injonction - c'est-à-dire, un énoncé impératif - consistant à affirmer les rapports entre les « leçons du passé », la maîtrise du monde et l'apprentissage morale des individus. Pour ce faire, je m'appuierai sur des auteurs classiques, tels que Paul Ricœur (2000) et Jacques Le Goff (1988), mais aussi sur l'ouvrage récente de Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc (2017) portant sur les politiques de mémoire. Finalement, en suivant les orientations générales de ce séminaire, j'esquisserai quelques jalons portant sur le rôle de la pédagogie lasallienne vis-à-vis la construction de la citoyenneté, la fraternité et la responsabilité sociale. Ces jalons s'appuieront bien entendu sur les discussions des deux premières parties de cette exposé, mais surtout sur la tradition lasallienne elle-même, avec les possibilités éthiques et pédagogiques qu'elle pose.

### *Mémoire et Histoire : entre passé et futur*

Utiliser le passé pour comprendre le présent et prévoir le futur est une idée courante parmi nous, modernes. Que ce soit par la scientificité des études historiques ou par les politiques de mémoire que circulent dans nos écoles, musées et d'autres lieux de commémoration, tout se passe comme si le passé était une *source*. D'une part, que le passé peut être représenté comme une archive, c'est-à-dire, l'ensemble de documents, objets et témoignages sur lequel le scientifique ou le mémorialiste s'inspire afin construire une histoire ou une mémoire qui lui échappe. D'autre part, le passé peut être imaginé comme quelque chose d'intérieur, comme une mémoire ou une histoire personnelle, qui serait une source en ce sens qu'elle est pensée et imaginée comme le principe ou l'origine de l'individualité.

Le passé des modernes est avant tout cette source, cette origine, ce substrat sur lequel repose la connaissance et la maîtrise progressive du monde. En même temps, cette source est pensée comme infinie, car le monde même des modernes n'est pas clos. Je dis ceci en m'appuyant sur

l'ouvrage classique d'Alexandre Koyré (1962), qui discute comment la société moderne occidentale a accompli une révolution profonde entre les XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, consistant dans la perte d'une conception aristotélicienne d'un monde stable et limité. Par le même processus qui a fait de l'univers quelque chose d'illimité et dynamique, l'individu moderne a fait son apparition, en se découvrant libre, autonome et doté d'une profondeur psychique singulière.

Le passé des modernes fait partie de cette nouvelle vision de monde. Un passé qui n'est pas figé, mais toujours à découvrir et à réinventer dans le présent. Mémoire et Histoire en témoignent : que ce soit par une méthode scientifique ou par une pratique d'amateur, voire même par l'absence de toute méthode, le passé forge notre vision de monde - notre présent et nos projets - parce qu'il nous instruit sur des faits et des valeurs qui ont du sens pour celui ou celle qui le puise aux sources. C'est par le cumul et la collection de connaissances mondaines, immanentes, que les modernes construisent leur existence désenchantée, autrement dit, délivrée de toute transcendance extérieure. C'est par le cumul et la collection de connaissances préalables que les modernes peuplent leur monde de savoirs et d'expérimentations qui sécularisent l'existence et où l'éternel n'a plus raison d'être, de s'y immiscer.

La mémoire et l'histoire sont essentielles pour nous, modernes, parce qu'elles nous disent du passé et parce que le passé est dit comme la base de nos connaissances. Mais cela n'est pas tout : pour les modernes, se souvenir est la forme la plus élémentaire de connaître le monde et d'exister dans ce monde. C'est parce que nous nous souvenons d'une chose qu'elle nous appartient. C'est parce que nous nous souvenons de nous-mêmes que nous nous reconnaissons en tant que personne et que groupe. Notre rapport au temps et à l'identité passe par l'appropriation et par le souvenir de cette injonction : souvenez de vous-même(s). Chaque nation, société et individu se pense et se (ré)présente par la médiation de ses souvenirs, en les faisant figurer comme des savoirs et des connaissances dans un palais de mémoire qui lui serait (ou devrait être) propre.

Le recours au passé par la médiation de la mémoire et de l'histoire nous rassure face au monde illimité et dynamique que nous découvrons ensemble depuis les XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. Car ce monde sans limite est aussi un monde ouvert et sans cap. En fait, comment être sûr du chemin à prendre quand il n'y a plus de plan ? Ou, plus précisément, quand le plan se développe à chaque virage ? La réponse, ce sont la mémoire et l'histoire. Autrement dit, les apprentissages et les connaissances tirées du passé. Et c'est ainsi que mémoire, histoire et pédagogie se rejoignent dans le monde des modernes ; dans *notre* monde.

En guise d'illustration, voici deux passages classiques sur la pédagogie et l'éducation. Émile Durkheim (1968) nous parle de celle-ci comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». La Ligue internationale d'éducation nouvelle, à son tour, proclame que « L'éducation est inséparable de l'évolution sociale » (Mialaret, 2011). Le rapport entre mémoire et pédagogie est là, au centre d'une quête pour le développement des nouvelles générations et du progrès social. Voilà pourquoi je dis de la mémoire des modernes que ce n'est pas du passé, mais du futur. Car c'est en s'appropriant de connaissances et de savoirs du passé que nous, modernes, dessinons nos plans et nous donnons un cap. *Memoria est magistra vitae*. Et qui sont les maîtres et les maitresses de la mémoire sinon les pédagogues, ces personnes dont le métier consiste à « favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité » (Mialaret, 2011) ?

*La mémoire, l'histoire et la pédagogie : les usages du passé et l'apprentissage morale*

Dès que nous comprenons comment, dans le projet moderne, la mémoire, l'histoire et la pédagogie se conjuguent pour déployer les connaissances et les savoirs nécessaires pour naviguer dans un monde infini, il devient clair pourquoi la mémoire est devenue une sorte de panacée capable d'éclairer les esprits malins, puérils ou obscurs, en les ramenant aux bons choix et au bon chemin. Autrement dit, pourquoi la mémoire a pris ce visage de « devoir moral » consistant à orienter les choix et les responsabilités du citoyen. La mémoire étant la collection de connaissances et d'expériences, de conquêtes et de défaites, dès lors que nous nous en souvenons en commun, nous construisons une mémoire partagée et reconstruisons la base de notre vivre ensemble. À chaque apprentissage commun, une leçon de mémoire ; à chaque leçon de mémoire, l'accord autour des bons choix à faire et des responsabilités à prendre.

« Se souvenir en commun, construire une mémoire 'partagée' serait la condition préalable indispensable à la formation de citoyens tolérants et à la reconstruction d'un vivre ensemble. », écrivent Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc (2017) dans un ouvrage sorti récemment en France et intitulé « À quoi servent les politiques de mémoire ? ». Le titre est provocateur. À quoi, effectivement, la mémoire sert-elle ? Est-ce que nous, les modernes, sommes dans le bon chemin avec cette idée de collection infinie et de transmission universelle de connaissances ? Ou plutôt : est-ce que le fait de transmettre des leçons et de promouvoir des souvenirs partagés dans le cadre de l'école suffit-il pour rendre possible la paix ou pour apporter la justice pour tous ?

Rien de plus sûr, malheureusement. Car la mémoire a ses leçons que nous, les modernes, ne maîtrisons point. Première leçon : la mémoire a beau être une source, mais elle n'est pas faite de représentations figées. Les représentations, ce sont des reconstructions que nous faisons par le biais de notre rapport au présent. Elles n'existent pas comme choses rangées dans un armoire. En l'occurrence, il ne suffit pas de transmettre une leçon sur telle connaissance ou telle expérience pour que ça tienne dans notre esprit. Deuxième leçon : la mémoire est faite d'informations de toutes sortes - sonores, visuelles, tactiles, sémantiques -, mais elle renvoie à l'affectif. Ceci veut dire que les processus mémoriels de codage, consolidation, stockage et rappel d'informations et d'expériences sont « colorés » par le contexte émotionnel dans lequel ils se développent<sup>1</sup>. Et le contexte émotionnel, nous les savons, est établi dans nos réseaux d'interdépendances sociales. C'est-à-dire que tout ce que nous retenons de nos expériences et de nos apprentissages et tout ce que nous sommes capables de nous en souvenir dépendent de nos relations affectives. Voilà pourquoi Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc nous disent, à juste titre, ceci :

La mémoire et ses leçons ne sont pas reçues sans filtre ni brouillage au moment où elles sont transmises. À l'école, au musée, dans les commissions de vérité, au tribunal, mais aussi à la télévision et dans l'espace public de la commémoration, ou encore confrontés au tourisme de mémoire, les individus sont des citoyens ou de futurs citoyens. (...). Mais ils sont aussi des fils ou des filles, des parents, des camarades, des collègues, des pairs, des voisins, des coreligionnaires ou des membres de telles organisations, associations ou partis politiques, etc. Ces positions sociales multiples sont autant de filtres à travers lesquels les leçons transmises prennent sens. Il en va de même du passé. (Gensburger et Lefranc, 2017, p. 111)

<sup>1</sup> Certes, il y a l'opposition classique entre la mémoire épisodique (situations et expériences vécues) et la mémoire sémantique (faits, idées, concepts) insistant sur l'hypothèse de que la deuxième est indépendante d'un contexte affectif. Pratiquement, je n'y vois que la survivance de l'opposition traditionnelle entre passions et raison, entre corps et âme, voire même entre immanence et transcendance.

On l'aura compris, le recours à la mémoire n'est pas la panacée de nos problèmes moraux ou citoyens. Dans l'école ou ailleurs, les gens ne se comportent pas d'une telle ou telle manière seulement parce que l'on les a informés des conséquences potentielles de leurs actes à partir des leçons du passé ou des connaissances scientifiques établies. La prise de décision dépend véritablement de la mémoire, soit-elle traitée comme une source d'informations ou comme la source de notre individualité, mais la mémoire n'est pas un répertoire de savoirs sans rapport avec les relations affectives de chacun. Par conséquent, d'un point de vue de la problématique de départ de ce texte, l'inconstance de nos souvenirs et le rapport mémoire/affects/reliations sociales ne configurent pas un obstacle à la tradition humaniste des Frères des Écoles Chrétiennes. Au contraire : c'est justement parce que nous sommes capables de concevoir la mémoire dans sa dimension affective, imaginaire et créatrice qu'une fenêtre d'opportunités s'ouvre à nos, pédagogues lasalliens et lasalliennes.

*La mémoire, l'histoire et le futur : quelques jalons pour l'école lasallienne au XXI<sup>e</sup> siècle*

Après avoir cerné ce qui, dans la conception moderne de mémoire, il me paraît important de retenir vis-à-vis de la question sur les rapports entre l'école, la citoyenneté, la responsabilité sociale et humaniste de tradition lasallienne, il est temps de passer au XXI<sup>e</sup> siècle. Notre siècle. Notre temps. Un siècle que, à l'image de celui de Jean-Baptiste de La Salle, est un siècle de crise, de rupture, de transformation. Évidemment, les termes de la crise de notre temps sont tout à fait différents de ceux du temps de La Salle. À nous jours, il n'est plus question d'universaliser la scolarisation des enfants et des jeunes ou de faciliter leur développement de compétences pour le travail et la vie. Au contraire : aujourd'hui, nous nous demandons comment faire face à la multiplication des médias et des techniques de l'information, qui bouleversent non seulement les modes d'apprentissage, mais le sens même de l'organisation d'un espace-temps propre pour l'éducation, celui de l'école. En outre, nous nous posons des questions sur comment éduquer à la paix et à la justice dans un monde à ressources limitées.

En effet, notre siècle est un temps tantôt de convergence culturelle - c'est-à-dire, d'intensification des flux d'informations entre les cultures et de multiplication et transformation de supports médiatiques - tantôt un temps de pénurie - l'accroissement démographique, l'amélioration générale du niveau de vie et les changements dans la consommation des ressources naturelles et artificielles amènent tous, certains plus que d'autres, à l'expérience d'incomplétude et d'insuffisance. D'un côté, notre temps est celui de la pluralité et du possible ; de l'autre, du choix du nécessaire face aux cataclysmes du climat et aux aléas du capitalisme post-moderne.

À l'image des premiers laïcs participant aux séminaires des maîtres de la campagne à l'époque de La Salle, nous que pensons l'école lasallienne au XXI<sup>e</sup> siècle faisons face à un futur incertain. Et tout comme eux à leur époque, nous disposons de ressources qui ont fait l'épreuve du temps et des crises : la fraternité et le charisme lasallien. D'un point de vue mémoriel ou historique, je ne suis pas certain si ces ressources sont bonnes parce qu'elles ont fait l'épreuve du temps et des crises ou si elles ont fait ces épreuves parce qu'elles sont bonnes. Ce dont je suis sûr, c'est que la fraternité et le charisme lasallien sont des traditions, des pratiques et des idées qui sont passées d'une génération à l'autre. Tout comme l'histoire et la mémoire, les traditions sont des reconstructions opérées dans le cadre de nos interdépendances. Si telles ressources durent, c'est parce qu'elles ont du sens pour nous ; du sens autant sémantique qu'émotionnel.

La fraternité et le charisme lasallien sont des ressources à prendre et à déployer lors de chaque cours, de chaque projet pédagogique, de chaque rencontre avec nos élèves. L'emploi de ces ressources s'inscrit dans le cadre d'un projet commun, à savoir, celui de la construction d'une société pacifique, humaine et, en l'occurrence, juste pour tous et pour toutes. Un projet commun, et non pas universel ou uniforme, car le commun résulte du dialogue, de la rencontre, de la recherche de points de repères. Ce qui veut dire que le développement social, humain et fraternel est toujours à reprendre ; que ce même développement n'est ni naturel ni nécessaire, mais qu'il dépend de la foi, de l'humanité et de l'effort de tous et de chacun de nous.

Comment faire, par exemple, quand il est question du choix du nécessaire ? Celui-ci n'étant pas fondé uniquement sur la pénurie, contrairement à l'abondance, il est possible de le penser comme le *choix juste*. Cependant, ce choix juste n'est pas à être donné par une règle générale. Il est matière de discussion, de débat fraternel entre les personnes qui constituent la communauté concernée. En ce sens, la pédagogie et la fraternité viennent non seulement à éviter la catastrophe de l'intérêt individuel ou du désir passionnel, mais pour établir le dialogue, trouver des repères communs et repenser les projets collectifs.

Deuxième exemple, dans le cadre de la convergence culturelle et des nouvelles technologies de communication et d'information: en Europe comme ailleurs, l'offre de l'enseignement à distance augmente soit par des raisons de coût - on croit à l'économie d'échelle comme si toute production humaine pouvait être « commodifiée », y compris les services d'intérêt commun tels que l'éducation - soit par le souci de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, voire de démocratiser la formation continue. Quoi qu'il en soit les raisons de base, il appartient à nous, les pédagogues lasalliens et lasalliennes, la tâche de promouvoir la fraternité, la sensibilité et la mission éducative lasallienne dans le cadre de réseaux d'interdépendances sociales qui ne passent pas nécessairement par les interactions face-à-face. Car la question de la convergence culturelle passe par là, par ces nouvelles formes d'interaction, et non seulement par une critique des médias et des compagnies multinationales ou par des règles de sécurité et de prévention dont les parents et les enseignants doivent apprendre à nos enfants.

En ce qui me concerne, il me paraît problématique de laisser entendre qu'il serait possible de surmonter le défi de l'enseignement à distance simplement en investissant davantage dans les moyens, mais sans se confronter sérieusement aux choix pédagogiques. Et, à cet égard, je crois sincèrement à la fraternité comme pierre de touche de tout projet pédagogique lasallien « transmédiatique ». En ne tenant qu'aux moyens - audiovisuelles, jeux vidéo, livres électroniques, etc. - nous risquons tout simplement de retomber dans la pédagogie instructionniste. Pour le dire encore autrement, toute tentative visant à éduquer pour le XXI<sup>e</sup> siècle me paraît vouée à l'échec tant que l'on n'a pas admis ce présupposé élémentaire selon lequel l'apprentissage se fait en communauté, dans des rapports d'interdépendance et en s'appuyant d'autant sur les connaissances que sur les émotions et le vivre ensemble.

### Références

- Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1968.
- Gensburger, S. ; Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : SciencesPo Les Presses.
- Koyré, A. (1962). *Du monde clos à l'univers infini*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris : Gallimard, 1988.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil, 2000.