



Mémoire et apprentissage ou de la mémoire à l'incorporation

Jean-Claude Quentel

► To cite this version:

Jean-Claude Quentel. Mémoire et apprentissage ou de la mémoire à l'incorporation. La mémoire et l'enfant, Nov 1987, Le Mans, France. halshs-02291511

HAL Id: halshs-02291511

<https://shs.hal.science/halshs-02291511>

Submitted on 18 Sep 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.

MEMOIRE ET APPRENTISSAGE

ou

DE LA MEMOIRE A L'INCORPORATION

Jean-Claude Quentel *

Dans le cadre de cette journée d'étude sur «la mémoire et l'enfant», je suis censé présenter (d'entrée qui plus est!) le point de vue du psychologue. Ce n'est pas une tâche facile, d'autant que la mémoire, tout le monde s'accorde sur ce point, constitue un phénomène complexe qui se trouve d'ailleurs être l'objet - le programme de cette journée nous le prouve suffisamment - de disciplines ou d'abord scientifiques différents.

Dans ce qu'on appelle ordinairement «mémoire» interviennent à vrai dire des processus renvoyant à des niveaux explicatifs distincts (déjà, la «mémoire» du végétal n'est pas la mémoire de l'animal, à l'intérieur même du champ du vivant - et je ne parle pas encore de l'homme, ni de l'enfant). En elle interfèrent par conséquent des phénomènes ressortissant à des plans d'analyse différents et les diverses distinctions ou classifications qui nous ont été par le passé, et qui nous sont aujourd'hui, proposées de la mémoire en constituent d'une certaine manière la meilleure preuve.

Dès lors, je voudrais ici, succinctement dans le cadre du court temps qui m'est imparti, réfléchir avec vous sur quelques modalités de ce phénomène «mémoire» pour tenter de spécifier, en dernière analyse, le processus qui rend compte de la mémorisation en elle-même. Je voudrais par conséquent cerner les manières dont ce processus s'articule aux capacités qui sont celles de l'enfant et qui interfèrent dans ce qu'on appelle sa mémoire. Mon but est en définitive ici, non de décrire ou d'offrir des données statistiques, mais de comprendre ce qui se joue là, c'est-à-dire de tenter d'aller véritablement à l'explicatif.

Dans une telle perspective, je serai amené à traiter, à propos de l'enfant, d'abord du rapport de la mémoire et du langage, ensuite des relations entre la mémoire et le récit et,

* Intervention à la journée d'étude organisée par l'Arche sur «la mémoire et l'enfant». Centre de l'Arche, Le Mans, 28 novembre 1987.

enfin, des liens entre mémoire et ce que j'appellerai «incorporation», où pourra peut-être se poser plus clairement, sinon se définir véritablement, la fameuse question de la mémorisation et de l'apprentissage. Mon ambition est finalement de présenter un repérage permettant d'aborder cette difficile question d'une autre manière.

1) Mémoire et langage.

Le lien de la mémoire et du langage est patent pour l'ensemble de ceux qui ont réfléchi sur le problème de la mémoire. Il mérite pourtant, je crois, qu'on s'y attarde quelque peu.

Un des apports essentiels de la linguistique moderne, depuis Ferdinand de Saussure, réside dans la mise en évidence dans le langage d'une relativité constitutive, pourrait-on dire, c'est-à-dire d'un jeu de rapports. La notion de valeur liée à celle de système, autrement dit de structure, est apparue comme essentielle; elle spécifie à ce niveau le domaine du proprement humain. Aussi la linguistique nous conduit-elle à saisir que ce ne sont pas des images, ni même des réalités en soi que nous stockons, mais bel et bien des *rapports* et en définitive des règles. Ce faisant, nous négligeons donc de l'information du fait d'une analyse projetée sur le sens et sur le son. Tout l'enseignement de la phonologie par exemple est en quelque sorte là.

C'est cette mise en rapports d'identités et d'unités, dès lors structurales et non réelles, qui fonde pour une bonne part la puissance de la mémoire de l'homme. Aussi, n'importe quel chercheur à ce niveau a-t-il pu relever que la mémorisation est meilleure quand le contenu se trouve lui-même catégorisé, c'est-à-dire ici soumis à une structuration de la représentation au travers du langage. Les tests nous l'indiquent très clairement: le stockage n'est pas le même quand nous présentons à l'enfant, en l'occurrence, les données dans un jeu d'oppositions ou de contrastes, c'est-à-dire donc de rapports. Tous les procédés mnémotechniques se fondent d'ailleurs là-dessus.

Cependant, même lorsque la capacité de langage est absente comme chez certains jeunes enfants déficients mentaux profonds, la mémoire comme processus est tout de même présente. C'est d'ailleurs bien ce que nous disent d'emblée les parents: «il ne parle pas, mais il comprend tout et il a une excellente mémoire». Et c'est vrai qu'il a de la mémoire, dans la mesure précisément où il n'a plus, d'une certaine manière, que cela (il lui manque le langage pour l'organiser - et sans langage, le stockage connaîtra tout de même des limites)!

De toute façon, le cas de ces enfants fait bien ressortir le fait que si la mémoire porte sur de l'information, si elle recoupe bien la représentation, elle ne s'explique pas au niveau où cette information s'élabore, que celle-ci soit donc le fruit d'une systématisation réelle ou qu'elle s'appuie sur de simples associations déjà plus ou moins complexes.

C'est ici le premier point que je voudrais souligner, car il nous invite à pousser plus avant notre réflexion sur ce qui fonde le processus de mémorisation lui-même.

D'ailleurs, le même processus qui rend compte de la mémorisation, et que je voudrais donc un peu plus loin tenter de cerner, paraît en œuvre à d'autres niveaux que le langage. Il intervient notamment au niveau de l'activité, du faire, dans ce qu'on appelle *l'habitude*. On a toujours rapproché, tout en les distinguant, mémoire et habitude; ce n'est

effectivement pas sans raison. Mais on a bien souvent considéré, à tort à mon avis, l'habitude comme relevant d'un niveau inférieur à la mémoire. Mon propos ne me permet cependant pas de m'étendre plus avant sur ce point...

Ce qui m'importe pour l'instant, c'est que le processus qui rend compte de la mémoire est à situer ailleurs que dans le seul rapport au langage - que pourtant il recoupe. Le principe explicatif, en d'autres termes, n'est pas à chercher au niveau cognitif, même s'il est certain que le processus en question joue sur du cognitif. La mémoire n'est pas la représentation; le cumul d'informations n'est pas l'élaboration de l'information; la mnésie n'est pas non plus la gnosie.

2) Mémoire et récit.

C'est un autre aspect de ce phénomène complexe qu'est la mémoire que j'aborde ici. Autrement dit, l'angle d'attaque n'est pas tout à fait le même, mais il a également été travaillé par toute une tradition psychologique. Et précisément, si le rapport de l'enfant au langage est, en son principe, le même que celui de l'adulte (et si donc il lui permet tout autant d'organiser, de structurer son stockage mémoriel), il n'en est pas de même du rapport de l'enfant au récit qui pose véritablement problème.

L'homme, parce qu'il est dans l'histoire, parce qu'il est être social, fait preuve d'une mémoire particulière qui lui a donc été reconnue depuis fort longtemps. La forme de sa mémoire lui est spécifique dans la mesure où il donne, lui, à la différence de l'animal, *sens* à sa vie. Cela veut dire qu'il récuse l'aléa et construit finalement l'événement par une structuration, non plus de la représentation cette fois (c'est là le fait du langage), mais du devenir. Ici aussi il s'agit de négliger certains faits pour faire l'événement. Autrement dit, l'oubli est de ce point de vue constitutif de cette forme de mémoire.

La psychanalyse, précisément, avec la notion de remémoration (qu'elle ne veut aucunement voir confondue avec une mémoire biologique) vise à théoriser cet aspect de la «mémoire» de l'homme qui est de l'ordre de l'histoire (Lacan rappellera par ailleurs que c'est des phénomènes de mémoire dont est partie la cure, parce qu'il n'y a que cela qui soit là accessible et se révèle fécond¹). D'autres, tel Pierre Janet, ont évoqué ici, dans une optique différente mais renvoyant finalement au même ordre de problème, une «mémoire sociale», propre à l'homme vivant donc en société.

Et le récit, dans la mesure où il se fonde sur une récapitulation, au-delà des moments et des épisodes décrits, est ici l'aspect essentiel de cette mémoire spécifique à l'homme. C'est d'une reconstruction, d'une restructuration qu'il s'agit et Pierre Janet pensait d'ailleurs saisir l'essence de la mémoire dans la conduite du récit.

Or, tant les études les plus anciennes que les recherches les plus récentes montrent la difficulté particulière de l'enfant face au récit. A dire vrai, il n'accède pas au récit ainsi défini avant un âge déjà fort avancé et c'est ce qui fait son rapport spécifique, en comparaison de l'adulte, à la mémoire. Je n'ai pas le temps ici de le prouver véritablement et mon propos n'est pas non plus de vous montrer quelle capacité, à laquelle n'a pas encore accédé l'enfant, se trouve ici requise.

En tout cas, cet aspect a été remarqué par la plupart des auteurs s'intéressant à la

¹. *Séminaire III*, p. 122.

question: il y a chez l'enfant, nous dit-on alors, absence de «mémoire sociale». Ce même aspect est par ailleurs au principe des notions freudiennes d'«amnésie infantile» et d'«après-coup». Il y a de ce point de vue, nous disent aussi les psychanalystes, à la suite de Freud, une différence entre la répétition de l'adulte et celle de l'enfant.

Quoi qu'il en soit, l'enfant entasse pêle-mêle ses souvenirs, il les cumule, mais il ne les organise pas à ce niveau; il les restitue dans ce qui se donne pour un récit sous le registre du «et puis... et puis», c'est-à-dire sans les ordonner, sans loi véritable de composition. Une réelle structuration de la mémoire n'est pas ici permise du fait du nonaccès à la capacité d'histoire, c'est-à-dire à une récapitulation du devenir. En fait, l'enfant s'inscrit dans l'histoire de l'autre et en participe et c'est cet autre qui vient alors là donner sens à ce que vit l'enfant.

Néanmoins, malgré l'absence de cette capacité de récit, il demeure chez l'enfant de la mémoire, que vient malgré tout organiser, c'est-à-dire finalement rendre plus efficace, plus performante, le langage. Par conséquent, le principe qui, chez lui, fait le rappel, le regroupement de l'information (ou par ailleurs de l'activité) n'est pas expliqué par la capacité de langage, ni par la capacité d'histoire, même si encore une fois celles-ci jouent dans la mise en œuvre de la mémorisation un rôle très important par les structurations qu'elles permettent.

3) Mémoire et incorporation.

Dès lors, j'en viens au processus même instaurant la mémoire, rendant compte de la mémorisation. Il trouverait son explication dans ce que le Professeur Gagnepain, avec lequel à Rennes je collabore, appelle «incorporation». En quoi consisterait-il?

L'incorporation constitue en fait, au-delà de l'individuation au moment de la naissance, la concentration même du soma ou, autrement dit, l'organisation du vivant, au sens d'une gestalisation, d'une forme naturelle. L'incorporation, posant le sujet physiologique et définissant donc des contours (c'est-à-dire un intérieur et un extérieur, un dedans et un dehors), fournit le cadre de ce qui reste naturellement, immédiatement, le même, le semblable, le familier en fin de compte, au-delà des changements que le devenir précisément impose. Nous sommes avec ce processus en présence de ce qui, par délimitation, par clôture, donne donc, au sens plein, *corps* aux idées, mais également aux conduites, au caractère ou au comportement. La mémoire n'est dès lors plus qu'un cas particulier de ce processus; c'est en tant qu'il délimite de l'information et en permet dès lors le stockage, le cumul, que la mémoire existe.

Cliniquement, il semble bien que ce processus, justement, soit défaillant chez l'enfant autiste (dans l'autisme de type Kanner, comme on dit). Toutes les études récentes sur cette question viennent soulever quelque chose ramenant en dernière analyse à cette incorporation, au-delà des différences de vocabulaire, précisément mise en cause.

Le «sameness behavior» (c'est-à-dire la quête éperdue d'identité, de "mêmeté", pourrait-on dire) mis par Kanner au centre même de la condition, du comportement de l'enfant autiste et requestionné par la suite notamment par Bruno Bettelheim, nous fait nous interroger sur le type de mémoire dont dispose et que manifeste un tel enfant.

Sa «mémoire», très particulière et en ce sens différente de celle de l'enfant normal,

s'organise à partir de repères immuables, faute d'avoir été permise par une gestaltisation, c'est-à-dire une mise en forme de réalités qui s'inscrivent dans un milieu changeant naturellement, au niveau du temps, mais aussi de l'espace et du statut de l'individu. Il reconnaît, certes, dans la situation, mais peut-il évoquer? C'est dans la mesure où n'a pu se mettre en œuvre chez lui cette incorporation qu'aucune permanence permettant de traiter le temps et d'autoriser ainsi son écoulement n'est possible.

La permanence requise est précisément remplacée par le «sameness behavior», c'est-à-dire la recherche d'identité totale d'un milieu non évocable hors sa présence immédiate. A tout prix, il faut à l'enfant autiste maintenir ce qu'il connaît; il ne peut traiter d'aucune façon le temps, ce qui se traduit par une impossibilité à s'accoutumer, à se familiariser à du nouveau, c'est-à-dire à mémoriser (et par ailleurs, notamment, à s'habituer). Ne pouvant incorporer, c'est-à-dire mettre véritablement des contours qui lui fourniraient un cadre d'appréhension de ce qu'il rencontre autour de lui, il ne lui est pas possible non plus, en faisant jouer une forme de comparaison, de stocker, de cumuler: c'est à une forme de «mémoire» (entre guillemets) immuable qu'on a affaire ici.

L'enfant normal incorpore sans cesse le milieu et par là s'en imprègne. La fonction de clôture qui accompagne cette incorporation, en délimitant des réalités, autorise la prise et partant le cumul. Cette prise sur le milieu environnant fonde précisément l'apprentissage, tant et si bien que incorporation et apprentissage sont bien intimement liés, comme l'ont saisi tous les chercheurs à ce niveau. De ce point de vue, la «mémoire», pour autant qu'on y cerne l'impact de l'incorporation sur le cognitif et qu'elle n'est donc qu'un cas particulier de ce processus, constitue sinon le moteur, du moins la condition même de tout apprentissage.

Le contenu lui-même sur lequel porte ce processus d'incorporation - et entre autres donc de la mémoire - est en définitive fonction, à la fois des conditions maturatives organisant le développement de l'enfant (ce qui rend compte, notamment, du fameux «empan mnémonique») et des conditions d'histoire fondant tant les données de l'expérience (liées aux usages de l'entourage - ce qui définit d'ailleurs les différences socio-culturelles) que le sens à leur conférer (fonction du rapport particulier dans lequel l'adulte entre avec l'enfant).

Conclusion.

La question du rapport de l'enfant et de la mémoire est bien une question complexe dans la mesure où la mémoire elle-même, chez l'homme et même chez l'enfant, est un phénomène complexe. Le processus qui la fonderait spécifiquement ressortirait à ce que j'appelle donc avec Jean Gagnepain «incorporation» et il renverrait à l'organisation même du vivant.

Il reste que chez l'homme précisément interfèrent d'autres capacités, dont le langage et l'histoire (il faudrait tenir compte également de l'incidence du désir, dont je n'ai pas parlé et qui joue aussi un rôle important, apportant sa propre structuration au phénomène de mémoire). Concernant l'enfant, c'est en tant que cette incorporation recoupe le langage et instaure le cumul d'informations qu'il y a mémoire. Le fait que la représentation soit par ailleurs structurée par le langage confère à la mémoire une plus grande efficacité que tous les procédés mnémotechniques ne font qu'exploiter.

Mais par ailleurs, même si l'enfant ne dispose pas de la capacité de récit, c'est-à-dire d'une «mémoire sociale» comme disait Janet, l'apprentissage que permet l'incorporation fonde son imprégnation des usages de l'entourage. L'enfant s'imprègne; et ce faisant, il s'inscrit dans l'histoire de l'autre, c'est-à-dire en fait participe de sa «mémoire» (il est donc là, d'emblée, tout autre chose qu'un petit physiologiquement appréhendable).

Il ne faudrait pas oublier ici cette étonnante mémoire qui fut la découverte même de la psychanalyse, en l'occurrence l'inconscient. Le fait de la *répétition* découvert par Freud constitue effectivement une forme de mémoire particulière à l'homme et que l'enfant met en acte précisément en s'inscrivant sans cesse dans l'histoire de l'autre.

C'est très exactement ce que visait Jacques Lacan en énonçant, selon une formule célèbre, que «l'inconscient est le discours de l'Autre». Il constitue, en d'autres termes, une forme d'hérédité qui ne concerne plus le seul biologique. Là est aussi la question de la mémoire de l'enfant...