

## LES ARBRES DE LA CONNAISSANCE

*Le précepteur d'Emile, nous répète-t-on, se tromperait deux fois au moins en n'éduquant qu'un seul et solitaire élève, et en ne lui donnant en guise de liberté que la soumission à une nature arrangée. La scène véridique de la pédagogie serait autre un exact apprentissage du réel au sein des collectivités que les maîtres d'école organisent. Pourtant celles-ci sont également des paysages. Le présent article évoque trois façons, que trois républiques eurent, de rêver un monde où l'école aurait été possible.*

Une lumière qui est celle d'un ciel d'été. Elle montre, aux portes d'une église de village, deux vieux noyers qui penchent leurs feuillages et inclinent leurs troncs. A leurs pieds une source bouillonne, s'élançe et aussitôt heurte à des blocs de granit. Inlassablement l'écume lave et blanchit la pierre noire, et dans les rochers fait naître le poli d'un tertre. Un oeil infiniment patient attaché à deviner ce travail un moment s'échapperait. Il fuirait dans la fenêtre formée par le branchage des noyers pour, glissant de colline en colline, regarder au loin bleuir les lacs et ondoyer la plaine. Ignorant ces lointains un désordre d'enfants s'est dans le premier paysage égaillé. A côté des brebis broutant l'herbe du cimetière, de l'hirondelle gobant l'insecte, des passereaux venant émettre le pain qu'on leur lance, des enfants par grappes se sont adossés aux troncs des arbres, juchés sur leurs branches, assis dans le cimetière au pied de la croix ou sur les tertres encore verts des morts du printemps.

Ainsi dispersés ils se tiennent en avant de toute profondeur, fixés sur un même plan par quelque chose au milieu d'eux qui les retient: absolument au centre, mêlée à l'eau de la source, la voix grave du maître d'école. Cette représentation d'enfants disposés dans une lumière d'été est représentation d'une école en plein champ<sup>1</sup>.

Le poème voudrait, qu'ainsi immobilisés le savoir proche accessible aux sens aussi bien que celui lointain promis à la contemplation, une école puisse dans cette immobilité se tenir. Recueillie et accueillante. Le maître d'école

---

<sup>1</sup>(Lamartine, *Le maître d'école*).

"(...) pense tout haut pour eux; le cercle écoute et (son) coeur dans leurs coeurs se verse goutte à goutte."

Ecoutons. Dans l'eau qui murmure, la voix du maître maintenant parle. Elle dit: Que chaque jour elle déchiffre et épelle, dans la nature, du nom divin quelque lettre nouvelle.

Que dans le grain qui mûrit pour les hommes, et pour les oiseaux aussi, elle fait voir la bonté. Que dans l'ordre naturel elle fait lire la sagesse. Que dans le monde elle fait sentir la grandeur. Peut-être ceux que le poème a rassemblés autour du maître d'école entendent-ils ces choses. Mais en ce jour où le poète élégiaque s'essaie à parler en maître d'école, nous entendons aussi, dans ce qu'il dit, le poème qui le dit. Nous entendons le poème séparé de ce qui est dit: le genre didactique. Pendant que le maître d'école pense tout haut au milieu des enfants rassemblés, la forme poétique se contorsionne pour énoncer l'éther, les soleils des autres mondes, les comètes, les orbites planétaires. Insérée au coeur du paysage, mêlée au chant de la source qui polit les plus durs rochers, la voix du maître d'école récite Newton et les *Principia mathematica*.

Quand le poème qu'une voix récite se fait didactique<sup>2</sup>, le contenu du poème sur lequel la voix se déforme existait déjà. Il existait avant que la voix se soit mise à parler; avant que les enfants se soient, épars, rassemblés autour d'elle; avant que le paysage où les uns et les autres vont se tenir eût même été formé. Ce contenu, dit Hegel, existait, parfaitement constitué, porté à son état d'achèvement, dans la conscience. Il n'était aucunement dans la nature qu'on a rassemblée pour l'y faire entendre. Mêlé au murmure de l'eau, il ne suit en fait aucun des trajets de l'eau qui coule et écume entre le bouillonnement natif d'une source et le tertre sur lequel son action s'achève. Il ne ressent aucunement l'appel du spectacle lointain, que la fenêtre de feuillage recèle, des lacs bleuissants et de la plaine ondoyante. Cette vision, ce contact qui dans l'oeil précipite le proche et le lointain, ont été réservés au regard matinal du poète: l'oeil, glissant de colline en colline

"embrasse au matin l'horizon qu'il domine."

---

<sup>2</sup>Hegel, *Esthétique, l'Art symbolique*, III.

Ce moment où la lumière est encore suffisamment tremblante pour qu'effectivement le lac soit vu bleuir, la plaine soit vue ondoyer, où le lac n'a pas encore toute sa couleur, la plaine n'est pas encore entièrement saisie dans sa forme, où le regard encore incertain du poète hésite sur la couleur et la forme dans lesquelles sa vision va fixer les choses, où son regard entre figures et nuances changeantes se glisse comme vers les choses mêmes; ce moment est rigoureusement antérieur. C'est qu'à l'heure où le poète prend la voix du maître d'école, où il fixe l'autre désordre: le désordre d'enfance, dans un paysage sans ombre, les choses ne vacillent plus. Elles ont des contours. Elles ont couleur, forme, grandeur. La lumière d'été fait tomber sur elles une exactitude, qui les fige dans une identité à elles-mêmes que chacun peut fier: "Voyez," dit la voix du maître d'école, "mesurez," "interrogez," "calculez," "comparez."

Pour Hegel, sous la lumière didactique les choses sont aux mains de l'entendement; opérations du regard, de l'outil, de la langue, de la mémoire, du geste, de tout ce que l'on voudra: En leur fond, opérations des mains. Les mains se meuvent et meuvent les choses. Elles travaillent dans le mouvement. Elles décomposent et recomposent de toutes les façons les mouvements auxquels les choses se prêtent sans jamais vaciller. Voir, mesurer, interroger, calculer, comparer, c'est voir, mesurer, interroger, calculer et comparer l'identité avec elles-mêmes de choses exactes d'une exactitude antérieure à l'ensemble des opérations, auxquelles la voix du maître d'école invite.

Importe-t-il vraiment que ces enfants ici soient si loin encore, ou trop près déjà, de leurs mains? Que le maître demande des mesures et des calculs à des enfants juchés sur des branches, adossés à des troncs, assis dans la verdure? On sait que des pédagogues feront métier de mettre ces corps en cohérence avec le travail des mains, ou de rappeler ces mains aux projets des corps. Ici, fixés au sein d'un paysage premier de la pédagogie, disposés pour l'accueil ou se mouvant dans les choses, corps et mains se séparent peut-être moins l'un de l'autre qu'ils émergent encore, ensemble, de l'universelle fluidité. Leur jeunesse ne les a pas beaucoup éloignés de celle du jeune Théétète, tel qu'en 154c (Platon, Théétète) Socrate, avant de le conduire devant les paysages aporétiques de la science, l'arrachait aux sensations de la fluctuation de la couleur, de la température, de la grandeur. C'est à Théétète plein du sentiment de l'instabilité de toutes choses, en effet, que Socrate faisait soudain supposer qu'à portée de sa main il y aurait six osselets alignés, auxquels

viendraient s'en ajouter quatre puis douze autres; des osselets là, qu'on déplace, qu'on compte, qu'on mesure et qu'on compare à partir des ensembles qu'ils forment; des choses pour les opérations de la main. Mais justement, c'était-ce pas là à nouveau une scène quelque peu étrange? comment expérimenter exactement les mouvements auxquels les osselets se prêtent quand la main qui effectue les mouvements ainsi que les osselets dont elle se saisit sont dans l'entendement? Quand 6, on l'apprendra en 204c, se fluidifie en  $1.....6$ ,  $2 \times 4$ ,  $3 \times 2$ ,  $4 + 2$ ,  $3 + 2$  et peut-être d'autres choses? D'où peut à ces six osselets supposés, à cette main imaginée, venir la stabilité nécessaire à l'exactitude de l'opération? Et si cette exactitude vient d'ailleurs, quel besoin a-t-on ici d'une main, d'osselets? A supposer enfin qu'on confirme ce besoin, l'étrangeté serait-elle vraiment moindre de mettre réellement les osselets dans la main de Théétète?

Plus tard, de fait, les écoliers manipulent les osselets. Ils apprennent les mouvements qui conservent et métamorphosent leurs arrangements, ils écrivent et font jouer les formules qui les représentent. Mais, aux yeux d'un mathématicien qui observe, ils n'en continuent pas moins à faire des choses séparées: à accueillir les contenus de l'entendement et à mouvoir les objets; à s'ouvrir à l'existence logique des nombres et à mettre en mouvement les formules qui les produisent arithmétiquement. L'effort du mathématicien, son effort pédagogique, va consister à conduire ces opérations vers une coïncidence: guidée par une méthode, la main de l'écolier est engagée dans une reprise si exacte de

«tous les motifs et tous les pas qui ont conduit à la recherche et à l'invention des formules, qu'il est impossible de se servir des formules sans que l'esprit repasse sur tous les motifs et sur tous les secrets de leur artifice: alors, l'esprit et la main opèrent ensemble: tantôt la main précède l'esprit; tantôt l'esprit précède la main: mais jamais ils ne sont éloignés; toujours ils se suivent de près<sup>18</sup>».

Apprendre à compter, apprendre les opérations, ce serait compter et faire des opérations d'une manière telle qu'un observateur ignorerait à chaque instant si l'exactitude est dans la main qui meut les formules ou dans l'esprit qui institue la chose exacte; si le corps et cette main sont en train de manipuler des signes ou de concevoir des idées. La volonté de faire de cette ignorance une méthode est productrice

---

<sup>3</sup>(Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité, An VII, p. 6).

d'artifices nouveaux, qui ajoutent à la langue la plus anciennement fixée. A la série des nombres que la langue connaît, l'école ajoute d'autres combinaisons de signe et de sens susceptibles d'effectuer l'opération numérique. Et elle le fait en particulier là où dans la série des nombres il semble qu'il n'y ait pas cette indécision quant au signe ou au sens, là où seul le signe accessible à la main semble se présenter. Regardons l'exemple: l'appellation des dizaines. Pour trente, quarante, cinquante, soixante, les mots sont tels que, pour peu qu'on ait fait compter l'écolier dans un ordre qui lui ait rendu sensible une logique, on ne sait jamais, au moment où il les dit, s'il les répète machinalement ou s'il recompose en esprit la dimension de la dizaine sur les unités. Dans les mots trente, quarante, cinquante, soixante, l'analogie verbale est en effet assez conservée pour qu'on puisse ignorer jusqu'au bout qui, de la mécanique ou de l'esprit, a appelé l'autre sur le chemin qui va de trois à trente, de quatre à quarante, etc.

En revanche,

'dans les mots vingt-quatre, quatre-vingt, quatre-vingt dix le nombre des dizaines dont on parle n'est pas du tout marqué par l'analogie des mots: on croirait que ce sont deux langues différentes, que dans l'une on procède par dizaines, trente, quarante, cinquante, soixante, et dans l'autre par vingtaines, ving, quatre-vingts, quatre-vingt-dix<sup>4</sup>.

Sans doute deux langues différentes, voire de multiples langues, laissent-elles autant de chances à l'esprit par rapport au machinal, et d'autres considérations agissent-elles sur le contemporain de la Révolution française pour qu'il propose, avec l'introduction de duante, de septante, d'octante, de nonante, l'unification décimale de la langue française. Mais cela n'empêche peut-être pas l'essentiel ici d'être que l'artifice unificateur en même temps rende indécidable la question du machinal et de l'esprit, dans cette indécidabilité les conjoigne, et nomme cela apprendre.

Peut-être même peut-on rester sensible à l'autre aspect de cette invention pédagogique conservée dans les œuvres du marquis de Condorcet, et dans le remplacement de vingt par duante ou de soixante-dix par septante retrouver le très ancien programme d'exclure de l'univers

---

<sup>4</sup> ibidem, p.8.

nombré la démesure. L'exactitude de duante, exacte expression de 20 dans un système décimal, s'oppose à l'excroissance de vingt sur la série décuple. Identifiant dans le rejeton de vinginti une figure du surplomb, dans sa face effacée par delà l'usure des siècles discernant encore ses prestiges passés, éprouvant les liens mythiques qui auraient uni sa saillie à des despotismes antiques<sup>5</sup>, duante rêverait le déploiement d'une culture qui s'entendrait au contraire aux rapports exacts entre les choses.

"Ces attentions, écrit l'inventeur de duante, pourront paraître minutieuses; mais ce sera à ceux qui ignorent que l'analogie des mots et des idées est le fil tantôt visible, tantôt invisible, qui a guidé les hommes de génie et les peuples dans la création et dans le progrès de tous les arts, de toutes les sciences<sup>6</sup>."

Créer duante à la place de vingt ou dullion à la place de milliard, conduire à un système entier d'art et de science la volonté de ne rien devoir à l'exception, de laisser le moins possible à l'incommensurable, ce que sur le chemin des langues mortes apprises dans les collèges ces gestes pour leur compte retrouveraient en guise d'échose au logos grec ou à la mousiké pythagoricienne<sup>7</sup>, que d'autres gestes recueilleraient éventuellement autrement, serait le projet d'une culture d'hommes libres. Lire, écrire, compter, en partie reçus du pythagorisme et parfois vibrant encore de son exacte tension seraient de cela la formule. Peut-être. Encore que les uns pourraient entendre, dans l'écho qu'octante (contre huitante) fait à octidi, octogénaire et octave, trop de mélodie dans une matière où seule l'exactitude devrait compter. A nouveau, importe-t-il vraiment? Dans le labyrinthe du lire-écrire-compter on peut peut-être se laisser guider par le fil du chant oublié aussi bien que par celui de la ratio promise. Tous deux présentent une alternance de visibilité et d'invisibilité et c'est elle qui est d'abord relevée. Peut-être parce qu'une culture qui propose autre chose que de reproduire la démesure se gagnerait dans ce clignotement.

Néanmoins, regardons encore le paysage scolaire. Au moment où le territoire français se quadrille d'écoles et de maître, les chênes

---

<sup>5</sup>A.E Kane, *Systèmes de numération dans quelques pays d'Afrique de l'Ouest*, (thèse de l'Université de Lille).

<sup>6</sup>Ibidem.

<sup>7</sup>J. Lohmann, *Mousiké et logos*, Ed. fr. TER, 1989.

deviennent des arbres qui meurent. Leurs figures imposantes, que le souvenir aussitôt s'empresse d'imager dans des forêts ancestrales et des bois sacrés bravant les siècles, défiant les cieus, dominant la terre, tombent sous les coups de l'âge, de la foudre et des hommes; et dans leur chute rendent visible la chute d'anciennes formes de vie. S'imposent des essences moins altières, plus jeunes, plus régionales: pins et arbousiers dans les Hautes Pyrénées, saules dans le Cher, cyprès et vergers dans le Doubs, pommiers en Charente, peupliers dans l'Aude, noisetiers dans les Alpes, châtaigniers dans l'Ariège, sapins dans le Jura<sup>8</sup>

Paysages taillés sur mesure pour évoquer les nouvelles images de la vie, écosystèmes de petits mammifères, oiseaux ou insectes, cris et jeux d'enfants, sorties familiales, solitudes d'aquarellistes. Or dans ces taillis, dont justement la promesse d'enchantements pour chacun une dernière fois salue les enchantements congédiés qui composaient le merveilleux de la "haute forêt" par la geste d'Artus, l'enseignant se laisse mal représenter.

"Plus complète qu'aucune autre des beautés de la nature la forêt, explique-t-on en effet aux écoliers, offre à chacun ce qu'il désire: au rêveur un aliment pour ses songes, à l'observateur mille sujets d'étude, au peintre toutes les harmonies de la lumière et de la couleur, à ceux qui cherchent le mouvement et le déploiement de la force physique elle donne le plaisir de la chasse et des longues courses. Les enfants y sont amenés à la fois par l'attrait des libres promenades et par les manifestations si intense et si diverses de la vie<sup>9</sup>."

L'instructif récit qui suit cette annonce dès lors chacun trouvant à s'y enchanter, sauf le maître d'école, en l'occurrence une institutrice que des stances à la forêt déclamées par les taillis et les chemins aux heures tristes du crépuscule, et des leçons versifiées faites aux enfants du village, conduisent séance tenante à l'asile d'aliénés du département. Bien sûr pour cette institutrice aussi un conte pourra continuer à s'accomplir sous les arbres, la bonté éclairée d'une famille moderne habitante de la forêt aux vacances d'été la délivrer de son sort et lui faire épouser le fils héritier du château. Mais ce mariage, réunissant les promis de tout au bout d'un chemin entièrement frayé à travers des lettres, des journaux,

---

<sup>8</sup>M. Besson et M. Abadie, *Anthologie des instituteurs-poètes*, (Paris: Bibliothèque de l'association, s.d.).

<sup>9</sup> E. D. Labesse et H. Pierret; *Promenades en forêt*, p. 4.

des actes médicaux, des enquêtes administratives, trop tard accompli, célébré post mortem, porte le deuil précisément des mariages auxquels un vent léger accorde le don de se dire dans la langue édémique des arbres qui s'inclinent et des feuillages qui attirent.

"Le très ancien rite des noces du langage avec l'arbre (...) dispensant aussitôt de par le monde entier les enfants"<sup>10</sup>,

s'accomplit lui sous des arbres séparés de la connaissance. Et peut-être à certaines heures un marcheur, s'arrêtant sous un arbre sans s'arrêter à savoir

"si c'est un aulne ou un peuplier"<sup>11</sup>.

peut-il se laisser frapper tout à coup par ce langage. Enseigner la pédagogie à l'école normale de Rodez plutôt que marcher, cela consiste au contraire à ne cesser de savoir que l'arbre est un peuplier et qu'il est de la nature des peupliers de dessiner, presque désespérément, un

"chemin (qui) s'étend toujours blanc, dès l'éveil du matin radieux jusqu'à la nuit sombre.

Une lumière crue, aveuglante, toujours  
De l'aube jusqu'au soir les étroit, les inonde;  
Ils ont, quand vient midi, de longs silences lourds"<sup>12</sup>.

Au pied de cette immobilité, la capacité des pédagogues à faire vibrer l'exactitude elle-même se révèle précieuse.

**STEPHANE DOUAILLER**

L'exposé ci-dessus a été présenté au Colloque de La Rochelle, "Le métier d'instruire," organisé sous la direction de Laurence Cornu avec le concours du Collège international de philosophie, du 15 au 16 mai 1990.

---

<sup>10</sup> W. Benjamin, *Brèves ombres, l'arbre et le langage*.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup>A. Lavergne, *Parole d'amour*, in M. Besson et M. Abadie, op. cit., p. 164.