Conférence de Stella Baruk

Circonscription de Maromme - 12 Février 2020

Un peu de lecture pour préparer la conférence :

Dans son Art de la mémoire[[1]](#footnote-1), Frances A. Yates raconte une très belle histoire montrant ou même voulant démontrer que le sens premier est la vue ; et c’est d’ailleurs ce que croyaient les Anciens.

Avec ce que l’on sait aujourd’hui de la vie du fœtus, dont il est avéré que tous les sens auront fonctionné bien avant la naissance, on ne peut plus dire la même chose. Mais les ‘savoirs’ issus de ces sensations ne sont pas homogènes. En particulier, si, en arrivant au monde, le nourrisson ne voit rien qu’il puisse tout de suite identifier, en revanche il reconnaît les voix qu’il a déjà entendues. Ce sens de l’ouïe est lié à celui, spécifique de l'humain, de l'aptitude au langage, elle- même liée à sa nécessaire socialisation. Si par malheur parmi les cinq sens traditionnellement recensés venait à manquer au petit enfant celui de la vue ou celui de l’ouïe, c’est le défaut de celui-ci qui causerait les plus grands dommages. Sans ouïe, pas de langage, et pas de socialisation possible. On sait combien il est difficile d'enseigner aux enfants sourds, et de leur constituer au-delà des mots désignant *ce qui se voit*, un capital de mots/idées, de mots/concepts, qui *opérant* sur les précédents, et aussi les uns sur les autres permettent la pensée, et le travail de la pensée.

 A aussi changé le monde dans lequel nous vivons, et dont il est devenu banal et évident de dire qu’il a subi ou est en train de subir une profonde mutation. Encore faut-il, pour ce qui nous occupe ici, prendre en compte la part qui intervient de cet autre élément “de réalité”. L'enfant qui naît aujourd’hui tombe au sein d’un gigantesque puzzle de signes et de significations ; et quand il arrive à l’école, fût-ce à deux ou trois ans, il a déjà l’*entendement* “saturé”[[2]](#footnote-2), c’est-à-dire la tête “pleine de mots et de signes” dont certains ont évidemment déjà pour lui du sens. Plus aucun enfant n’est aujourd’hui réduit à ce qui s'entendait ou se voyait dans *son* monde. Il vit dans *un* monde de toute façon débordant de sons et d'images venant de partout, et aux finalités diverses : réalité et fiction, proximité et éloignement, éducation et divertissement, et ainsi de suite. De plus, aucune de ces finalités ne se trouve accomplie en un tout ‘ficelé’ et intègre : le *zapping* sonore ou visuel morcelle, on le sait aussi, ce qui déjà n’était que fragment ou bribe. Ce qui fait qu’on ne *peut plus*, aujourd’hui, dans une entreprise d'éducation et de formation des esprits dans une discipline donnée laisser de côté les “appels de sens” que constituent ces bribes ou fragments qui se proposent spontanément à l’esprit des enfants, sous peine de *contribuer* au morcellement en question. Et en particulier, si au fin fond d’une Auvergne isolée dans ses neiges l’instituteur avait quelque raison de longuement s’attarder sur les “unités", puis les “dizaines”, puis de distiller d’année en année les centaines, puis les mille, et être seul détenteur pendant tout ce temps des millions, ou des milliards, aujourd’hui, les gagnants du Loto ou nos ministres se chargent, par médias interposés, de nous faire connaître, en plein ou en creux, l’insistante existence de ces milliards dont il serait difficile de ne pas avoir entendu parler. Or il se trouve, par-dessus le marché, que l’instituteur auvergnat n’avait *pas raison* de procéder comme il le faisait, pas plus que le breton ou le provençal. L'école est une grande merveille, et la République qui doit beaucoup à ceux qui instruisent et éduquent ses enfants le leur rend bien à travers des romans tels que ceux de Marcel Pagnol, ou des séries télévisées, telles *L'instit[[3]](#footnote-3)*. Il n'empêche que nombre de ses archaïsmes ont disparu, sauf pour ce qui est de l’antique “calcul” : c’est à cette conception inadéquate de l’apprentissage que l'échec de l’enseignement de masse devrait servir de révélateur, plutôt que d’être attribué aux “difficultés des enfants”.

Échec qui est simplement révélateur d’une évidence. On m’accordera volontiers, j'imagine, qu’un enfant entend et parle *avant* d'écrire. Et quand il parle, ce qu’il dit, en tous cas pour lui, a du sens: la progressive maîtrise de la parole consiste à pouvoir, de mieux en mieux et de plus en plus, arriver à se faire comprendre. Par ailleurs, la parole des autres est un constant réservoir supposé de sens, en partie accessible, en partie sujette à interrogations, en partie obscure, le tout étant en perpétuel remaniement. Cette parole première de l’enfant, cette écoute qui peu à peu s’affine de la parole des autres, ont l’avantage de véhiculer du sens, et l’inconvénient de ne suivre aucun ordre particulier dans la capitalisation qui s’en fait au fur et à mesure que l'enfant grandit. La langue des nombres subit le même sort, et enseigner les nombres “en ordre” traditionnel, c’est comme si on choisissait d'enseigner à se servir pour *parler, lire, écrire à l’école* d’abord des articles, puis des noms, puis des verbes, etc. De plus le remaniement des significations de la langue orale qui ordinairement et constamment se fait par confirmations, réajustements ou rejets, ce remaniement est absolument colossal quand la langue orale est “doublée” par la langue écrite : des sons qui semblaient à l'oreille d'un seul tenant, des mots qui étaient des entités explosent littéralement à la vue. Que dire alors quand *deux* écritures, la “française” et la chiffrée, se proposent - ou s'imposent - pour un même agrégat de sons, c’est-à-dire pour une seule et même lecture. Que dire aussi quand un enfant *ne reconnaît pas* ce qu'il connaît déjà pour l’avoir *nombre de fois* entendu. On dit : *ça fait trente-six fois que je te dis de te laver les mains* ; et pas : ça fait trois dizaines six unités fois que je te dis de te laver les mains. On dit: *il a quarante-cinq ans* ; et pas : il a quatre dizaines cinq unités ans. Que dire alors des mille et des cents, mots qui ont *du sens*, qu’il faudrait penser ou *dire* en termes de plaques, cubes, boîtes ou cartons ?

Les erreurs fondamentales du “système” consistent à ne pas savoir construire du sens *dans* du sens ; à ne pas se préoccuper de “faire tenir ensemble” le *su* et le *lu*, le *lu* et *l’entendu*, *l’entendu* et le *vu* ; à ne pas, *constamment*, remettre un enfant en relation avec sa mémoire, même si elle est “courte” ; à ne pas établir de distinction entre un savoir *mathématique* du nombre, et un savoir socialisé de ce qui, se servant du nombre, n'aura pas statut de nombre, et qui serait de la *quantité[[4]](#footnote-4)* ; ne pas comprendre que ces deux aspects sont essentiels et dissymétriques, qu’ils doivent *pacifiquement* coexister, de même que doivent coexister des significations éparses, voire contradictoires, mais qui ont chacune leur lieu : on ne parle ni ne pense les nombres chez le menuisier ou le comptable, de la même façon qu’en mathématiques, et il ne doit y avoir, en ceci, *aucun jugement de valeur*. Il serait tout aussi pédant de proposer un calcul en système binaire au comptable, des racines carrées au menuisier, que faux de penser que plaques ou valises peuvent donner accès au nombre mathématique. La prise en compte d’habitudes quantitatives culturelles *locales*, leur nécessaire distinction d’avec l’“universalité” mathématique sont essentielles à l'élaboration du sens ; les relations explicitées et *pacifiques* des unes et de l’autre sont alors fécondes ; en revanche, le mélange qui se fait traditionnellement du quantitatif et du mathématique est à l’origine de l'échec de bien des tentatives d'alphabétisation.

Extrait de *Comptes pour petits et grands*, volume 1,

Stella Baruk, pp15-18, Magnard, 2003.

1. Frances A. Yates, *L’art de la mémoire*, Gallimard, Paris, 1975. [↑](#footnote-ref-1)
2. J’ai dit ce qu’il en était de l’entendement et de sa « saturation » dans *L’Âge du capitaine*. [↑](#footnote-ref-2)
3. Série sur France 2, qui donne de l’instit une image dit-on fortement idéalisée, mais peut-être rêvée par ceux qui «entrent dans la carrière »… [↑](#footnote-ref-3)
4. Nous retrouverons évidemment toutes ces distinctions tout au long de nos « comptes » ; mais on peut compléter avec le chapitre 9 de Fabrice ou l’école des mathématiques, intitulé « Du quantitatif et du mathématique », et de l’article « Quantitatif » du Dictionnaire. [↑](#footnote-ref-4)