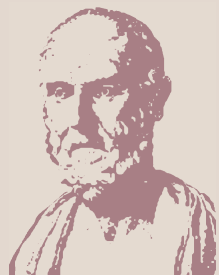


# medecine & culture

Décembre 2011



**Vers une reconnaissance  
de l'allergie**

## Crise des Transmissions

### ÉDITORIAL

E. Attias 1

### VERS UNE RECONNAISSANCE DE L'ALLERGIE

Ch. Martens 2

### LA POMPE À INSULINE CHEZ LE PATIENT DIABÉTIQUE

C. Vatiez 7

### CRISE DES TRANSMISSIONS

R. Tolédano-Attias, E. Attias,  
M. Martinez, D. Le Breton  
M. Samuelides, G. Pirlot 9

### LES JARDINS D'EYRIGNAC

E. Attias 33

### REINE BENZAQUEN

Peintre sculpteur 35

### NOUVELLE : La dague de miséricorde

J. Pouymayou 39

### LIRE ET FAIRE LIRE

R. Tolédano-Attias 40

### CHRONIQUE :

Une lecture de Frédéric Prokosch  
P. Léophonte 41

### LES LIVRES

R. Tolédano-Attias, Ch. Pacific 44

### MUSIQUE : L'Enharmonie

M. Larpent-Menin 48

### blog :

[www.medecineetculture.typepad.com](http://www.medecineetculture.typepad.com)

Association Médecine et Culture

9, rue Alsace-Lorraine - 31000 Toulouse

Directeur de la publication : E. Attias

G.N. Impressions - 31340 Villematier

ISSN 1772-0966

**La pompe à insuline  
chez le patient diabétique**

# medecine & culture

## *Nous remercions tous les intervenants qui ont bien voulu participer à la rédaction de la revue Médecine et Culture*

**Pr Jacques Amar**, INSERM 558, Service de Médecine Interne et d'Hypertension Artérielle, Pôle Cardiovasculaire et Métabolique CHU-Toulouse ; **Pr François Carré**, PU-PH, responsable de l'UPRES EA 3194, Université de Rennes 1, Hôpital Ponchaillou ; **Pr Alain Didier**, **Drs Roger Escamilla**, **Christophe Hermant**, **Marlène Murris**, **Kamila Sedkaoui** : Service de Pneumo-Allergologie, Clinique des voies respiratoires, Hôpital Larrey, CHU Toulouse ; **Pr Julien Mazières**, **Valérie Julia**, **Anne Marie Basque** : Unité d'Oncologie Cervico-Thoracique Hôpital Larrey, CHU-Toulouse ; **Dr Sandrine Pontier**, Service de Pneumologie et Unité des Soins Intensifs, Clinique des voies respiratoires, Hôpital Larrey, CHU Toulouse ; **Dr Bruno Degano**, Hôpital de Montauban ; **Dr Hervé Dutau**, Unité d'endoscopie thoracique, CHU de Sainte Marguerite, Marseille ; **Pr Meyer Elbaz**, Service de cardiologie B, Fédération cardiologie CHU Rangueil Toulouse ; **Pr Michel Galinier**, Pôle cardiovasculaire et métabolique CHU Rangueil Toulouse ; **Pr Jean-Pierre Louvet**, **Pierre Barbe**, **Antoine Bennet**, UF de Nutrition, Service d'Endocrinologie, Maladies métaboliques et Nutrition, CHU Rangueil Toulouse. **Pr Mathieu Molinard**, Département de Pharmacologie, CHU Bordeaux, Université Victor Segalen, INSERM U657 ; **Pr Jean-Philippe Raynaud**, **Marie Tardy**, Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, CHU de Toulouse-Hopital La Grave ; **Pr Daniel Rivière**, **F. Pillard**, **Eric Garrigues**, Service d'Exploration de la Fonction Respiratoire et de Médecine du Sport, Hôpital Larrey, CHU Toulouse ; **Drs Fabienne Rancé**, **A.Juchet**, **A.Chabbert-Broué**, **G.Le Manach**, Hôpital des Enfants, Unité d'Allergologie et de Pneumologie Pédiatriques, Toulouse ; **Drs Thierry Montemayor**, **Michel Tiberge**, Unité des troubles du sommeil et Epilepsie, CHU Rangueil Toulouse ; **Pr Norbert Telmon**, Service de Médecine légale, CHU Rangueil Toulouse ; **Pr Jean-Jacques Voigt**, chef de service d'Anatomie et Cytologie pathologique, **Dr Richad Aziza**, service de Radiologie, **Pr Elizabeth Cohen-Jonathan Moyal**, département des radiations, **Christine Toulas**, Laboratoire d'oncogénétique, **Laurence Gladiéff**, service d'oncologie médicale, **Viviane Feillel**, service de radiosémiologie: Institut Claudius Régaud, Toulouse ; **Pr Rosine Guimbaud**, Oncologie digestive et Oncogénétique, CHU Toulouse et Institut Claudius Régaud.

**Edmond Attias**, ORL, chef de service au C.H. d'Argenteuil ; **P. Auburgan**, Médecine du Sport, Centre hospitalier de Lourdes ; **Maurice Benayoun**, Docteur en sciences odontologiques, Toulouse ; **André Benhamou**, Chirurgien dentiste, Toulouse, Directeur d'International Implantologie Center ; **Stéphane Beroud**, Médecine du sport, Maladies de la Nutrition et Diététique, Tarbes ; **Jamel Dakhil**, Pneumo-Allergologue, Tarbes, praticien attaché hôpital Larrey ; **P.Y Farrugia**, kinésithérapeute, La Rochelle ; **Françoise Fournial**, Pneumologue, Isis médical, Toulouse ; **Gilles Jebrak**, service de pneumologie et de transplantation, hôpital Bichat, Paris ; **Michel Miguères**, Pneumo-Allergologue, Nouvelle Clinique de L'Union-Saint-Jean ; **Laurence Van Overvelt**, chercheur Laboratoire Stallergènes ; **Christian Martens**, Allergologue, Paris ; **Nouredine Sahraoui**, Laboratoire Teknimed, Toulouse ; **Pr Simon Schraub**, Professeur d'oncologie radiothérapie, Faculté de Médecine Université de Strasbourg, **Camille Vatie**, Faculté de médecine et Centre de recherche St Antoine, Paris ; **Marie Françoise Verpillieux**, Recherche Clinique et Développement, Novartis Pharma ; **Bernard Waysenson**, Docteur en Sciences Odontologiques .

**Laurence Adrover**, Pneumologue ; **David Attias**, Pneumologue-Allergologue ; **Franc Berthoumieu**, chirurgie thoracique et vasculaire ; **Jacques Besse**, **Matthieu Lapeyre**, **Daniel Colombier**, **Michel Levade**, **Daniel Portalez** Radiologues ; **Benjamin Elman**, Urologue ; **Christophe Raspaud**, Pneumologue ; **Jacques Henri Roques**, Chirurgie générale et digestive ; **Michel Demont**, Médecine du Sport ; **Anne Marie Salandini**, **Florence Brant-Hartmann**, **Christine Rouby**, **Jean René Rouane**, neuro-endocrinologie ; **Jean-Paul Miquel**, **Nicolas Robinet**, **Bernard Assoun**, **Bruno Dongay**, Cardiologie ; **Bruno Farah**, **Jean Fajadet**, **Bernard Cassagneau**, **Jean Pierre Laurent**, **Christian Jordan**, **Jean-Claude Laborde**, **Isabelle Marco-Baertich**, **Laurent Bonfils**, **Olivier Fondard**, **Philippe Leger**, **Antoine Sauguet**, Unité de Cardiologie Interventionnelle ; **Jean-Paul Albenque**, **Agustín Bortone**, **Nicolas Combes**, **Eloi Marijon**, **Jamal Najjar**, **Christophe Goutner**, **Jean Pierre Donzeau**, **Serge Boveda**, **Hélène Berthoumieu**, **Michel Charrançon**, service de Rythmologie ; **Thierry Ducloux**, Médecine Nucléaire ; **Raymond Despax**, oncologie ; **Dr Philippe Dudouet**, service de Radiothérapie ; Clinique Pasteur, Toulouse.

**Jacques Arlet**, Professeur des Universités, Ecrivain ; **Laurent Arlet**, Rhumatologue, Toulouse ; **Elie Attias**, Pneumo-Allergologue, Toulouse ; **Sébastien Baleizao**, médecin généraliste ; **Paul Bellivier**, artiste-peintre ; **Reine Benzaquen**, peintre sculpture ; **Jean-Jacques Brossard**, chercheur associé, centre d'études et recherches sur la police ; **Claude Corman**, cardiologue, St Gaudens ; **Pierre. André Delpla**, Maître de Conférences des Universités, Praticien Hospitalier de Médecine Légale – CHU Rangueil, Toulouse ; **Hamid Demmou**, Université Paul Sabatier ; **Pascal Dupond**, Professeur agrégé de Philosophie ; **Arlette Fontan**, Docteur en philosophie, Enseignante à l'ISTR de Toulouse ; **Alain B.L Gérard**, Juriste, philosophe ; **Jocelyne Deschaux**, Conservateur du Patrimoine écrit à la B.M de Toulouse ; **Didier Descouens**, ORL, Toulouse ; **Stéphane Dutournier**, Acrobat ; **Pr Yves Glock**, Chirurgie cardio-vasculaire, CHU Rangueil Toulouse ; **Nicole Hurstel**, Journaliste, écrivain ; **Serge Krichewsky**, hauboïste à l'Orchestre National du Capitole de Toulouse ; **Hugues Labarthe**, Enseignant à l'université, Saint Etienne ; **Marie Larpent-Menin**, Journaliste ; **Vincent Laurent**, Doctorant en droit privé, UT1 Toulouse ; **David Le Breton**, Pr. de sociologie à l'Université Marc Bloch de Strasbourg, Membre de l'UMR "Cultures et sociétés en Europe" ; **Paul Léophonte**, Professeur des Universités, correspondant national (Toulouse) de l'Académie de Médecine ; **Isabelle Le Ray**, Peintre, créatrice de Tracker d'Art ; **Christian Marc**, Comédien ; **Michel Martinez**, Agrégé de Lettres, docteur d'Etat en Littérature ; **Charlotte Maubrey**, Professeur de français ; **Jean Miguères**, Professeur honoraire des Universités ; **Sophie Mirouze**, Festival International du Film de la Rochelle ; **Morué Lucien**, **Domingo Mujica**, alto-solo, orchestre national du Capitole de Toulouse ; **Georges Nouvet**, Professeur Honoraire des Universités ; **Henri Obadia**, Cardiologue Toulouse ; **Christophe Pacific**, docteur en Philosophie ; **Mireille Pénocet**, **Sophie Pietra-Fraiberg**, Docteur en philosophie ; **Laurent Piétra**, Professeur de philosophie ; **Gérard Pirlot**, Professeur de psychopathologie Université Paris X, Psychanalyste, Membre de la Société psychanalytique de Paris, Psychiatre adulte, qualifié psychiatre enfant/adolescent. ; **Anne Pouymayou**, Professeur de français ; **Jacques Pouymayou**, Anesthésiste-Réanimateur, Institut Claudius Régaud, Toulouse ; **Lucien Ramplon**, Procureur général honoraire, "Président des toulousains de Toulouse" ; **Claire Ribau**, Docteur en éthique médicale ; **Guy-Claude Rochemont**, Professeur, membre fondateur, ancien président et membre de Conseil d'administration de l'Archive ; **Nicolas Salandini**, Doctorant en philosophie ; **Manuel Samuelides**, Professeur à l'Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace ; **Stéphane Souchu**, Critique de cinéma ; **Pierre-Henri Tavoillot**, Maître de conférence en philosophie morale et politique à l'université Paris-Sorbonne, président du Collège de Philosophie ; **Ruth Tolédano-Attias**, Docteur en chirurgie dentaire, en Lettres et Science Humaines ; **Emmanuel Toniutti**, Ph.D. in Théologie, Docteur de l'Université Laval, Québec, Canada ; **Shmuel Trigano**, Professeur de sociologie-Université Paris X Nanterre, Ecrivain Philosophie ; **Jean Marc Vergnes**, DRE INSERM-U825 ; **Pierre Weil**, Agronome et chercheur ; **Muriel Werber**, Dermatologue, Toulouse.

# ÉDITORIAL

**Dr Élie ATTIAS**

Pneumo-Allergologue - Toulouse  
elieattias@free.fr

*Médecine et Culture* organise au profit de l'Association Humanitaire Actions Médicales Kassoumaye, un concert avec l'orchestre de chambre « *L'Enharmonie* », dirigé par Serge Krichewsky de l'Orchestre National du Capitole de Toulouse, le mercredi 11 janvier à 20h30, à l'Eglise St Jérôme, à Toulouse. Vous y êtes conviés et vous pouvez confirmer votre présence et le nombre d'accompagnants par mail à [elieattias@free.fr](mailto:elieattias@free.fr).

*Dans la partie médicale*, Christian Martens, allergologue a soutenu un master de philosophie pratique, spécialité « éthique médicale et hospitalière » où il nous livre ses réflexions et ses interrogations sur la nature du sentiment de déni de reconnaissance de leur pathologie dont se plaignent les patients allergiques.

Le diabète est aujourd'hui une maladie de plus en plus répandue. L'abaissement de la glycémie reste indispensable pour diminuer le risque de complications. Malgré les récentes évolutions des insulines injectables disponibles, leur mode d'administration reste contraignant pour le patient et le risque d'hypoglycémie demeure. Seulement 5% des diabétiques français bénéficient du traitement par pompe à insuline externe, dispositif très fiable et fonctionnel qui améliore de manière considérable le quotidien des malades.

*Le dossier culturel* est consacré aux « Crises des Transmissions » qui touchent la famille, l'école et la vie citoyenne. En effet, la transmission telle qu'elle a été vécue dans le monde traditionnel, sur la base d'une reproduction à l'identique de génération en génération, n'est plus de mise dans nos sociétés, ou si peu. Le changement est omniprésent et le présent semble de plus en plus déconnecté du passé. Il faudrait vite s'y adapter afin de faire face aux nouveaux défis. Plusieurs articles conduisent cette réflexion.

Nous vous faisons découvrir les Jardins et le Manoir d'Eyrignac, un havre de paix et de beauté, un des rares jardins à la française entretenus depuis cinq siècles et patiemment réhabilités. Reine Benzaquen, peintre sculpteur, exposait à l'hôtel Crown Plaza de Toulouse, une série de peintures et quelques sculptures, intitulée *Le Temps des Fleurs*. Elle nous a accordé un entretien où elle évoque les raisons de sa vocation, son avis sur l'art et la création et a bien voulu nous montrer quelques unes de ses œuvres. Jacques Pouymayou nous rapporte

comment la médecine militaire a souvent innové et expérimenté pour le bénéfice commun et pour la médecine en général, comme le système actuel des soins d'urgence et la notion de « Médecine de Catastrophe ». Dans sa chronique, Paul Léophonte évoque une lecture de Frédéric Prokosch, écrivain apprécié de ses confrères et indûment méconnu du grand public.

Ruth Tolédano-Attias nous fait connaître l'association *Lire et faire lire* qui a été créée il y a une dizaine d'années par l'écrivain Alexandre Jardin dans le but d'offrir un temps de lecture supplémentaire à des enfants des écoles maternelles, primaires, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> au collège et nous présentera dans la rubrique *Livres*, le dernier ouvrage de David Le Breton, *Eclats de voix*, une anthropologie qui continue son exploration du corps : la voix. Christophe Pacific développera, dans son livre, *Consensus/Dissensus*, le principe du conflit nécessaire parce qu'en cherchant un remède dans le consensus, nous pourrions n'y trouver qu'un poison. *A contrario*, le dissensus assure, par le lien fécond de la parole, le souffle éthique d'une société. Nous vous présentons L'Orchestre de chambre *L'Enharmonie* constitué par le partenariat de musiciens amateurs confirmés et de quelques musiciens professionnels de l'Orchestre National du Capitole de Toulouse, motivés par la passion pour la musique et son partage.

**Nous vous souhaitons une bonne et heureuse  
année 2012**

1. Rectificatif apporté par Pierre Weill (Revue numéro 14) : Je suis bien agronome, mais pas «chercheur à l'INRA». En revanche, j'ai co-signé de nombreux articles scientifiques dans la presse scientifique à comité de lecture avec des équipes INRA sur les thèmes qui ont été plus tard les thèmes fondateurs de l'association Bleu-Blanc-Cœur. Au départ, ces essais avaient été conduits dans le cadre de collaborations entre INRA et la société Valorex, une entreprise de nutrition animale fondée en 1992 pour promouvoir un «élevage différent». Puis, suite à la première étude clinique en 2000, nous avons décidé de faire de ces collaborations un projet collectif. Il y a plus d'info sur le web chez [www.valorex.com](http://www.valorex.com) et chez [www.bleu-blanc-coeur.com](http://www.bleu-blanc-coeur.com)

# VERS UNE RECONNAISSANCE DE L'ALLERGIE<sup>2</sup>

**Dr Christian MARTENS**

Allergologue - Paris<sup>3</sup>

**A** la question, pourquoi s'interroger sur la reconnaissance de l'allergie ? La réponse est que les allergiques ne se sentent pas reconnus et que cette « non-reconnaissance » provient, comme nous allons le démontrer par une analyse épistémologique, d'une « non-reconnaissance » de l'allergie. L'allergique n'est pas reconnu, tout d'abord, parce que l'allergie ne l'est pas. Nous analyserons, ensuite, les raisons de cette méconnaissance.

Les allergiques ne se sentent pas reconnus dans leur pathologie ni respectés dans leur intégrité. Ils se disent ballottés de médecin en médecin, se sentent « découpés », « morcelés ». Le Professeur Daniel Vervloet et Louis Champion nous rapportent que la pathologie allergique et ses conséquences ne sont pas évaluées à leur juste mesure, qu'elles ne sont ni perçues ni considérées comme majeures, dangereuses ou particulièrement graves. Ils constatent « un décalage entre la manière angoissée dont on peut vivre la maladie quand on en souffre soi-même et les réactions du grand public ou de l'entourage plus ou moins proche »<sup>4</sup>. Ils notent que les malades se plaignent d'un sentiment de dépréciation, que l'on doute de la réalité de leur affection et qu'ils se sentent rejetés. Le sentiment d'isolement inhérent à l'affection et à ses conséquences dans la vie quotidienne est amplifié par la suspicion et le sentiment de rejet qu'inspire l'évocation de l'allergie. Pour le Docteur Dominique Château-Waquet, « la personne qui en est atteinte n'est pas toujours prise au sérieux. Beaucoup ne se décident pas à consulter, souvent honteux de ressentir cette souffrance déniée, mal comprise », car « être allergique, hypersensible, c'est anormal, c'est réagir à ce qui est anodin pour tout le monde. C'est un aveu de faiblesse. Au sein de la société, l'allergique est souvent considéré comme un excentrique alors qu'il vit douloureusement son handicap »<sup>5</sup>.

D'où provient cette perception de « non-reconnaissance » dont se plaignent nos patients allergiques ? Il se trouve, comme nous allons le voir, que le terme d'allergie n'est ni clairement identifié ni discerné. Cette indéfinition est propice à la méconnaissance de l'allergie.

## La définition du terme d'« allergie »

**L**a définition dans le Robert du terme médical d'allergie d'inspiration immunologique est l'illustration de l'in-définition dans laquelle se trouve l'allergie. En effet, à l'article « allergie », nous trouvons dans le Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Le Robert édition 1972 en 6 volumes, la définition médicale, grand public, sui-

vante : « Modification de la sensibilité résultant de l'introduction d'une substance étrangère dans l'organisme (V. Allergène, antigène, virus). L'allergie se traduit par une augmentation (V. Anaphylaxie, sensibilisation) ou par une diminution de la sensibilité (V. Immunisation) »<sup>6</sup>. Selon cette définition, l'allergie serait, soit une augmentation de la sensibilité, telle qu'on la rencontre dans l'anaphylaxie, soit une diminution de la sensibilité, comme elle est décrite dans l'immunisation, après introduction d'une substance étrangère. Nous allons analyser cette définition, à partir d'une revue rapide, mais indispensable, des découvertes sur l'immunisation et sur l'allergie, pour mettre en évidence que le terme d'immunisation ne peut définir l'allergie, puisqu'il est l'exact antonyme du terme allergie. Nous poursuivrons notre analyse de cette définition pour montrer que le champ expérimental renvoie au paradigme immunologique, inadapté pour expliquer l'allergie.

## L'immunisation

Dans cette définition, il est noté que l'allergie est la « modification de la sensibilité résultant de l'introduction d'une substance étrangère dans l'organisme ». Ce terme d'introduction renvoie aux conditions expérimentales dans lesquelles ont été découvertes l'immunisation et l'allergie. Pour saisir le contexte dans lequel a été découverte l'allergie, il faut rappeler qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des chercheurs avaient découvert que l'injection de protéines étrangères induisait la production d'anticorps protecteurs. Depuis lors, on nomme immunisation le processus qui confère l'immunité à l'organisme par le système immunitaire. Le mot immunité provenant du latin *immunitas* qui signifie « libre de..., exempt de charge » exprimait la dispense d'impôt dont bénéficiaient les sénateurs romains. Ainsi, le mot immunité a été retenu pour définir les mécanismes de défense de l'organisme des individus qui restaient exempts des maladies auxquelles ils étaient exposés. Tous les phénomènes immunologiques

2. Master de philosophie pratique : Spécialité « éthique médicale et hospitalière » : De la « non-reconnaissance » de l'allergie : septembre 2011 ; Responsable pédagogique : Professeur Eric Fiat

Université de Paris-Est en partenariat avec le CFCPh de l'AP-HP

3. Président de Paris Allergie Association de Formation Continue en Allergologie, Ancien trésorier du Syndicat National des Allergologues Français, Ancien conseiller du Syndicat Français des Allergologues.

4. Louis Champion, Daniel Vervloet, *Tous allergiques ? Pour en finir avec une maladie de civilisation*, Editions Nouveaux Débats Publics, 2011, p. 17.

5. Dominique Château-Waquet, *Et si c'était une allergie ?*, Paris, Presses du Châtelet, 2008, p. 27.

6. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Le Robert, en 6 volumes, Paris, 1972.

observés alors, étaient considérés comme faisant partie des mécanismes de défense de l'organisme, immunité étant synonyme de protection.

### L'anaphylaxie

En 1902, Charles Richet (1850-1935) et Paul Portier (1866-1962) mirent en évidence le phénomène inverse, à savoir un phénomène contraire à l'immunité, c'est-à-dire allant à l'encontre de la protection qu'ils avaient voulu obtenir chez l'hôte : une réaction violente, pouvant entraîner la mort, avait lieu à la suite d'une seconde injection de cette même protéine. Ils donnèrent le nom d'« anaphylaxie », du grec *phulaxis*, « protection », précédé du *a* privatif, à ce phénomène pour l'opposer à celui de prophylaxie. « Nous appelons anaphylactique (contraire de la phylaxie) la propriété dont est doué un venin de diminuer au lieu de renforcer l'immunité lorsqu'il est injecté à doses non mortelles »<sup>7</sup>. En clair : « l'immunité confère la protection. L'anaphylaxie, sa facette pathologique, l'exacerbe »<sup>8</sup>. Notons que ce phénomène d'anaphylaxie qui est une réponse violente, voire mortelle, à la deuxième introduction d'une substance étrangère est une réponse excessive de l'organisme contre lui-même.

### L'étymologie d'allergie

En 1905, Von Pirquet, médecin autrichien, fit la première description d'anaphylaxie humaine après réinjection du sérum antistreptococcique à laquelle il donna le nom de « réaction d'hypersensibilité » et proposa le terme d'allergie pour désigner le concept de changement de réactivité immunitaire. Le mot *Allergie* est un mot emprunté à l'allemand « die Allergie », forgé à partir du grec : *Allos* (autre) et *Ergon* (réaction) pour décrire une réactivité modifiée, induite par un contact répété avec des protéines étrangères à l'organisme. Ce mot désigne à l'origine la manière spécifique dont l'organisme infecté réagit à une nouvelle inoculation du même virus. La modification d'un organisme par un virus, telle qu'une réinoculation de ce même virus dans le même organisme donne lieu à des réactions différentes de celles que la première inoculation avait provoquées<sup>9</sup>. Ce terme fut rapidement adopté pour définir les réactions adverses (asthme, rhume des foins, urticaire, œdème) liées à une sensibilisation spécifique par des substances allergisantes. Il désigne, en médecine, une réaction inhabituelle et spécifique de l'organisme à un stimulus généralement inoffensif.

### L'in-définition de l'allergie

Au terme de l'exploration de ces découvertes, nous comprenons mieux l'indéfinition de l'allergie et sa méconnaissance. Rappelons que dans la définition médicale du Robert, il est noté que « l'allergie se traduit par une augmentation (V. Anaphylaxie, sensibilisation) ou par une diminution de la sensibilité (V. Immunisation) »<sup>10</sup>. Comme nous l'avons montré, l'immunisation ou diminution de la sensibilité ne peut en aucun cas définir l'allergie, puisqu'« immunité »

est l'exact antonyme d'« allergie ». Nous venons de mettre en évidence l'indéfinition du terme allergie du dictionnaire le Robert 1972. Maintenant nous allons poursuivre l'analyse et rechercher les thèses induites qui se cachent derrière cette indéfinition, selon les mots de Dominique Folscheid.

### Une définition expérimentale et non clinique

Dans cette définition, il est noté que l'allergie est la « modification de la sensibilité résultant de l'introduction d'une substance étrangère dans l'organisme ». Ce terme d'introduction renvoie aux conditions expérimentales dans lesquelles ont été découvertes l'immunisation et l'allergie. Il n'exprime pas un contexte physiologique, mais une manipulation. Cette définition « médicale » est donc bien une définition immunologique issue de l'expérimentation vaccinale. L'allergie est définie dans le champ de l'expérimentation vaccinale. Elle se situe dans le champ expérimental et ne donne pas une lecture clinique de l'allergie. Comme nous avons pu le constater dans le bref historique des découvertes immunologiques, l'immunologie est une science fondamentalement biologique, voire expérimentale, avant d'être médicale. Nous défendons, ici, la thèse que seule une discipline médicale clinique est susceptible de reconnaître le patient allergique en tant que sujet malade. Mais l'allergologie, discipline clinique qui prend en charge les patients atteints d'allergie, n'est pas une discipline médicale autonome, elle partage un héritage commun avec l'immunologie qui lui impose ses lois, ses modèles et ses concepts. L'immunisation ayant été mise en évidence avant l'allergie, cette antériorité explique que le modèle de l'allergie ait été calqué sur celui de l'immunité. Dans quel paradigme s'inscrit, donc, la réflexion allergologique ?

### Le paradigme immunologique

Comme nous allons le montrer, les problèmes de reconnaissance de l'allergologie sont inhérents au paradigme immunologique qui n'explique pas l'allergie. Nous entendons « paradigme » du grec *paradeigma*, « modèle », « exemple », en son sens épistémologique, à savoir, la « conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explication envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée »<sup>11</sup>. La notion de

7. Paul Portier, Charles Richet, *de l'action anaphylactique de certains venins*, communication à la Société de Biologie de Paris en 1902.

8. Claude Molina, *l'allergie à l'aube du 3<sup>e</sup> millénaire*, Montrouge, John Libbey Eurotext, 1995, p. 13.

9. [www.cnrtl.fr/definition/allergie](http://www.cnrtl.fr/definition/allergie). Site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

10. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Le Robert, « op. cit. ».

11. *Trésor de la langue française*, 1986.

paradigme constitue l'une des clés de l'épistémologie de Thomas Kuhn. Il définit ce mot dans *la structure des révolutions scientifiques*, 1962, comme « une sorte de métathéorie, un cadre de pensée, à l'intérieur duquel un consensus est réuni pour définir les questions pertinentes qui orientent les expériences à faire, et qui définissent la science « normale », jusqu'à ce qu'un changement intervienne, qui plus qu'une théorie, est un changement total de perspective ». Selon *la philosophie de A à Z*, il s'agit d'une vision du monde ou « mythe fondateur » d'une communauté scientifique particulière, à un moment précis de son histoire, qui sert de modèle de référence et qui inaugure une nouvelle tradition dans une discipline. »

Qu'est-ce que nous apprend l'immunologie sur notre système immunitaire ?

### L'immunologie

Le rôle principal du système immunitaire est de maintenir l'homéostasie et l'intégrité biologique de l'individu, de le protéger des agressions tant extérieures (virus, bactéries, champignons) qu'intérieures (cellules cancéreuses). Le prix Nobel Jean Dausset donnait, en 1990, comme définition de l'immunologie « la science de la défense contre le non-soi dans le respect de soi »<sup>12</sup>. L'immunologie est définie comme la « science du soi et du non soi ». Ainsi, la reconnaissance du « soi » et du « non soi » va déterminer ou non la réponse immunitaire. Le système immunitaire est censé protéger des entités étrangères ou « non soi » par une réponse immunitaire et par une absence de réponse contre ses propres constituants ou « soi ».

### Soi et non soi

L'immunologie parle de « soi » et de « non soi », de « tolérance », et utilise beaucoup de métaphores, souvent guerrières (le système de « défense » pour le système immunitaire) ou sociales (la « tolérance », la « communication » intercellulaire, la « coopération » cellulaire). Mais quel est le sens du « soi » en immunologie, ce terme central en psychologie qui provient de la branche métaphysique de la philosophie ? Ce terme de « soi » est une traduction de 1700 du néologisme « self » qui est apparu pour la première fois dans *l'Essai sur l'entendement humain* de John Locke. Les mots « soi » et « non soi » ont été introduits en immunologie<sup>13</sup>, au début des années 1940 par Franck M. Burnet (1899-1985) pour exprimer l'individualité de l'organisme, mais il reconnaît s'être inspiré de la lecture de *The Science of Life* de H.G. Wells, J.S. Huxley et G.P. Wells, paru en 1929 où il y est fait référence au « soi » psychologique.

### Conséquences

Mais l'usage de ces métaphores, de ces termes ambigus dans le contexte allergique, entretient un climat de psychogenèse qui compromet la reconnaissance de l'allergique. Enfin, le paradigme immunologique ne peut expliquer le phénomène allergique. Dans cette conception, le rôle principal du système

immunitaire est de maintenir l'homéostasie et l'intégrité biologique de l'individu, de le protéger des agressions, alors que dans l'allergie, il ne protège pas l'organisme, il contribue par sa réaction à le rendre malade. Cette réaction de l'organisme va à l'encontre du dogme de *l'horror autotoxicus*, thèse selon laquelle, il est impossible que l'organisme développe une réponse immune contre ses propres constituants ou, tout au moins, qu'il existe des mécanismes qui empêchent une telle autoréactivité d'être destructrice. Car même s'il ne s'agit pas d'une autoréactivité à proprement parler, le système immunitaire n'assure plus sa protection et est, même, à l'origine des lésions.

L'allergie est donc un dysfonctionnement du système immunitaire et l'immunologie qui explique le fonctionnement du système immunitaire ne peut expliquer ses dysfonctionnements. Avouer que l'allergie est un dysfonctionnement d'un système qui est sensé l'expliquer, ne serait-ce pas un aveu d'impuissance à expliquer le phénomène allergique ? L'allergie n'est pas reconnue parce que l'immunologie ne peut expliquer ses propres dysfonctionnements.

Cette définition qui parle de défense du soi contre le non-soi ne laisse-t-elle pas sous-entendre que le monde est hostile, et qu'il est nécessaire de se défendre, de se protéger de l'étranger qui est dangereux et agressif ? Effectivement les patients qui se reconnaissent allergiques dans l'acceptation de ce modèle entretiennent un rapport particulier avec le monde, souvent conflictuel. L'environnement est souvent perçu de façon hostile, agressive et ils éprouvent des difficultés à habiter leur monde. Pour exemple, cet enfant insomniac atteint d'eczéma qui ne pouvait se résoudre à lâcher prise pour s'endormir, imaginait les acariens dermatophages (*Dermatophagoïdes* étymologiquement, «mange la peau») le dévorer dès qu'il fermait les yeux.

Alors que les immunologistes ont échoué à expliquer l'allergie, on peut craindre qu'ils ne soient tentés de lui donner du sens et de chercher à comprendre l'allergique. Bien que la science doive se limiter, par souci d'objectivité, à expliquer et doive se refuser à s'interroger sur la question du sens, les concepts et l'ambiguïté des termes utilisés en immunologie font courir le risque de rapprochements douteux entre les données et leurs interprétations. Ils entretiennent la confusion entre les données issues des sciences biologiques qui expliquent le phénomène allergique et celles issues des sciences humaines qui donnent du sens au vécu du patient allergique.

Ainsi, nous avons mis en évidence que les problèmes d'indéfinition et de paradigme inadéquat contribuaient à la méconnaissance de l'allergie. Nous proposons de changer de

12. Jean Dausset, « définition biologique du soi : applications et perspectives », 1990.

13. Franck M. Burnet, M., Fenner F., *The Production of Antibodies*, 2<sup>e</sup> édition, Londres, Macmillan, 1949.

paradigme, en prenant garde de distinguer les connaissances qui dépendent de la science biologique, de celles qui dépendent des sciences humaines. L'explication des mécanismes allergiques relève du domaine de la biologie tandis que celui des sciences humaines est de tenter de comprendre le vécu du patient.

### *Les définitions des comités d'experts allergologues*

Qu'est-ce que les médecins qui prennent en charge les patients allergiques entendent par allergie ? Un groupe international d'experts cliniciens a défini les termes d'hypersensibilité et d'allergie d'après de récentes données immunologiques<sup>14</sup>.

L'hypersensibilité est un terme général qui désigne toutes sortes de réactions inattendues de la peau et des muqueuses. « L'hypersensibilité provoque des symptômes ou des signes cliniques reproductibles objectivement, initiés par une exposition à un stimulus défini, à une dose tolérée par des sujets normaux. »

L'allergie est une réaction d'hypersensibilité initiée par des mécanismes immunologiques. Elle peut être à médiation humorale ou cellulaire.

L'« allergie » ou « hypersensibilité de mécanisme immunologique » est une réaction anormale et spécifique du système immunitaire de l'organisme au contact d'une substance étrangère, habituellement bien tolérée, appelée « allergène ». Est allergique toute manifestation d'hypersensibilité de mécanisme immunologique, a contrario, toute manifestation d'hypersensibilité de mécanisme non immunologique n'est pas allergique. Ainsi, l'allergie peut être définie comme une réaction d'hypersensibilité de mécanisme immunologique, spécifique à un allergène. En clair, c'est le mécanisme immunologique de l'hypersensibilité qui définit l'allergie. Notons que, dans cette définition, nous conservons le mécanisme, mais qu'il est dépouillé du paradigme immunologique.

### *La question de la tolérance*

Comme nous l'avons vu dans le paradigme immunologique, la théorie du « soi » pense l'organisme fermé alors qu'il est constamment ouvert sur l'extérieur.

Thomas Pradeu estime que les phénomènes de tolérance n'ont pas été correctement intégrés dans les théories et les réflexions philosophiques concernant l'immunologie et parle de la nécessaire omniprésence des phénomènes de tolérance immunitaire.

Tous les systèmes de l'organisme, ou presque, sont ouverts sur l'extérieur pour assurer les échanges avec l'environnement. Le système digestif est nécessairement exposé aux antigènes puisqu'il est ouvert pour assurer la nutrition, le système respiratoire est ouvert aux antigènes aériens pour assurer la respiration, le système reproducteur est ouvert

pour assurer la reproduction, etc. Il est nécessaire, pour que l'organisme assure ces échanges, qu'il soit ouvert et tolérant. L'organisme est un système ouvert sur son environnement (nutrition, respiration, etc.) avec un système immunitaire qui est constamment soumis à la présence d'antigènes exogènes, et pourtant indispensables à la survie de l'organisme, qu'il se doit de tolérer<sup>15</sup>.

La tolérance, dont il est question ici, du latin *tolerare*, « supporter », qui signifie accepter ce que l'on n'accepterait pas spontanément, est un processus actif qui s'acquière. Le Docteur Etienne Bidat, dans un article récent, « quand l'éviction retarde la guérison ... ou crée l'allergie », nous rapporte à partir d'études cliniques et immunologiques que « le nouveau credo de l'allergie est la tolérance »<sup>16</sup>. Il cite la définition « L'allergie est la non-acquisition de la tolérance à un allergène, ou la perte d'une tolérance qui était acquise »<sup>17</sup>. Lorsque l'allergène jusqu'alors toléré devient allergisant, on parle de rupture de tolérance. Par contre, certaines formes d'allergie sont des retards à l'acquisition de la tolérance à l'allergène. L'allergie aux protéines du lait de vache chez le nouveau-né est l'exemple de l'allergie qui guérit, le plus souvent, avec l'acquisition de la tolérance, après une période d'éviction. Ce type d'allergie par retard de tolérance montre que la tolérance est un processus actif.

### *L'allergie comme tension dialectique entre sensibilisation et tolérance*

Au terme de cette présentation, nous proposons de conceptualiser la notion d'allergie à partir de la dialectique de la sensibilisation et de la tolérance.

L'allergie peut se concevoir comme le résultat d'une tension dialectique entre un excès de sensibilisation et un défaut de tolérance. L'allergie serait la résultante de cette dialectique. La sensibilisation se traduit par une réactivité cutanée lors des tests ou par une réactivité biologique avec présence d'anticorps spécifiques de la famille des IgE<sup>18</sup>. La présence de ces immunoglobulines témoigne, simplement, d'une sensibilisation, c'est-à-dire d'un contact antérieur avec

14. SG. Johansson, JO. Hourihane, Jean Bousquet, C. Bruijnzeel-Koomen, S. Dreborg, T. Haahtela, et al. Révision de la nomenclature de l'allergie. Prise de position de l'EAACI par le groupe de l'EAACI chargé de la nomenclature. *Allergy* 2001 ; 56 :813-24. Traduction et mise en forme du Professeur Daniel Vervloet. *Rev Fr Allergol Immunol Clin* 2004 ;44 :218-30.

15. Thomas Pradeu, *Les limites du soi -Immunologie et identité biologique*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, VRIN, 2009, p. 161.

16. Etienne Bidat, « quand l'éviction retarde la guérison ... ou crée l'allergie », *Pédiatrie pratique*, fév. 2011.

17. AW. Burks, S. Laubach, SM. Jones, « Oral tolerance, food allergy and immunotherapy: implications for future treatment. » *J Allergy Clin Immunol* 2008 ; 121 : 1344-50.

18. L'allergie IgE médiée ne recouvre pas toutes les formes d'allergie. Elle est présentée, ici, comme modèle à visée didactique.

l'allergène mais, en aucun cas, ne signe l'allergie. Ces stigmates de réactivité ne suffisent pas, à eux seuls, à exprimer l'allergie.

Pour qu'il y ait allergie, c'est-à-dire des manifestations allergiques, il est nécessaire que la sensibilisation l'emporte sur la tolérance.

Le principe du traitement qui a pour but la réduction de la réactivité consiste en l'éviction de l'allergène. Ce traitement, qui s'appuie sur la prise en charge de cette seule dimension de l'allergie qu'est la réactivité, est incomplet. En effet, il est clair qu'une éviction complète de l'allergène si elle évite les manifestations, par absence de contact, ne permettra jamais la « guérison ». En l'absence d'exposition, on ne peut pas induire de tolérance et donc de guérison. Etienne Bidat conclut qu'une « éviction généralisée, systématique et rigoureuse est souvent inutile et peut même être dangereuse » et préconise pour le futur « une prévention de l'allergie qui passe par l'acquisition ou la réacquisition de la tolérance à l'allergène »<sup>19</sup>.

La tolérance s'acquiert de façon active, dynamique et progressive lors de l'exposition, dans certaines conditions, à l'allergène. Lors de l'immunothérapie spécifique (encore appelée désensibilisation) par voie sublinguale, on assiste lors de la phase de progression à une double réaction. La première est la réactivité de la muqueuse lors du contact de l'allergène et la seconde est la tolérance induite, qui s'installe progressivement par palier.

Ces deux approches sont complémentaires et font partie de la prise en charge classique des patients allergiques. Elles répondent à une double exigence. Il s'agit, d'une part, d'adapter « le monde » pour améliorer la symptomatologie en réduisant la réactivité à l'environnement par l'éviction ou la réduction de l'exposition à l'allergène et, d'autre part, de s'adapter « au monde » par l'induction de tolérance grâce à la mithridatisation ou l'immunothérapie spécifique.

## Conclusion

Nous avons mis en évidence que le problème de la « non-reconnaissance » de l'allergique provenait d'une méconnaissance de l'allergie dont les raisons sont conceptuelles. Et, nous estimons que ce manque de reconnaissance est préjudiciable à nos patients.

Pour aborder la reconnaissance de l'allergie, nous proposons d'abandonner le paradigme immunologique du système immunitaire qui protège le « soi » du « non-soi », car dans l'allergie, le système immunitaire ne protège pas l'organisme, il contribue, par sa réaction, à le rendre malade. De plus, les phénomènes de tolérance n'ont pas été correctement intégrés dans les théories et les réflexions philosophiques concernant l'immunologie.

Nous avons proposé des pistes de réflexion pour élaborer un concept d'« allergie » qui permette de reconnaître l'allergique et sa pathologie. L'objectif de cette reconnaissance

étant d'aider nos patients à « habiter leur monde », car ils habitent le monde qu'ils se représentent avec leurs croyances et leurs perceptions, s'interrogent sur leur ressenti, interprètent, donnent du sens à leurs perceptions, le manifestent par des « on dirait, c'est comme si ... ». Mais ce monde qu'ils investissent est un monde issu du paradigme immunologique avec lequel ils entretiennent un rapport particulier, le plus souvent conflictuel. L'environnement y est perçu de façon hostile, agressive et les allergiques éprouvent des difficultés à investir ce monde. Nous pensons qu'une reconnaissance de l'allergie à partir d'un concept autonome tel que nous l'avons proposé, permettra à nos patients de « s'accorder » avec leur monde.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bidat Etienne, « quand l'éviction retarde la guérison ... ou crée l'allergie », *Pédiatrie pratique*, fév. 2011.
- Burks AW, Laubach S, Jones SM., « Oral tolerance, food allergy and immunotherapy: implications for future treatment. » *J. Allergy Clin. Immunol.* 2008 ; 121 : 1344-50.
- Burnet Frank Macfarlane, Fenner F., *The Production of Antibodies*, 2<sup>e</sup> édition, Londres, Macmillan, 1949.
- Carosella Edgardo D., Pradeu Thomas, *L'identité, la part de l'autre ; Immunologie et philosophie*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- Carosella Edgardo D., Pradeu Thomas, Saint-Sernin Bertrand, Debru Claude, *L'identité ? Soi et non-soi, individu et personne*, Paris, PUF, 2006.
- Champion Louis, Vervloet Daniel, *Tous allergiques ? Pour en finir avec une maladie de civilisation*, Editions Nouveaux Débats Publics, 2011.
- Château-Waquet Dominique, *Et si c'était une allergie ?*, Paris, Presses du Châtelet, 2008.
- Dausset Jean, « définition biologique du soi : applications et perspectives », 1990.
- Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Le Robert, en 6 volumes, Paris, 1972.
- Didier Alain, « de la sensibilisation à l'allergie », Toulouse, in *médecine et culture* n°7, 2007.
- Johansson SG, Hourihane JO, Bousquet J, Brujnzeel-Koomen C, Dreborg S, Haahtela T, et al. Révision de la nomenclature de l'allergie. Prise de position de l'EAACI par le groupe de l'EAACI chargé de la nomenclature. *Allergy* 2001 ; 56 : 813-24. Traduction du Professeur Daniel Vervloet dans *Rev Fr Allergol Immunol Clin* 2004 ; 44 : 218-30.
- Locke John, *l'Essai sur l'entendement humain*, Paris, Vrin, 2000.
- Molina Claude, *l'allergie à l'aube du 3<sup>e</sup> millénaire*, Montrouge, John Libbey Eurotext, 1995.
- Portier Paul, Richet Charles, *de l'action anaphylactique de certains venins*, communication à la Société de Biologie de Paris en 1902.
- Pradeu Thomas, *Les limites du soi -Immunologie et identité biologique*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, Vrin, 2009.
- Site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

19. Etienne Bidat, « quand l'éviction retarde la guérison ... ou crée l'allergie », *op. cit.* 20. André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige, PUF, tome 1, p199b.

# La pompe à insuline chez le patient diabétique

## Dr Camille VATIER

Faculté de médecine Saint-Antoine,  
Université Paris-6 Pierre-et-Marie-Curie,  
Centre de recherche Saint-Antoine, Inserm UMR\_S 938,  
27, rue Chaligny, 75571 Paris cedex 12, France.  
[camille.vatier@inserm.fr](mailto:camille.vatier@inserm.fr)

Le diabète est aujourd'hui une maladie de plus en plus répandue. Il concerne plus de 150 millions de personnes dans le monde (contre 75 millions en 1975). En France, plus de 2,9 millions de personnes étaient traitées pour un diabète en 2009, soit 4,4% de la population française (Source : données de l'Institut national de veille sanitaire (InVS) de 2010). Selon l'OMS, ce chiffre pourrait doubler d'ici 2025 et les décès dus au diabète risqueraient d'augmenter de plus de 50% au cours des dix prochaines années. L'affection longue durée « diabète » représente à elle seule, en 2010, un coût de l'ordre de 10 milliards d'euros en France.

Cette maladie métabolique évolutive se caractérise par une hyperglycémie chronique qui peut provoquer à plus ou moins long terme des lésions de nombreux organes, tels que les yeux, les reins, les nerfs et les vaisseaux. Près de 90% des diabétiques vivent avec cette maladie sans le savoir, parfois même pendant plusieurs années. En effet, le diabète ne provoque en général pas de symptôme pendant une très longue période. Aujourd'hui, il n'existe pas de traitement permettant la guérison de la maladie, mais les thérapeutiques disponibles sont efficaces pour normaliser la glycémie. L'abaissement de la glycémie reste indispensable pour diminuer le risque de complications.

Il est important de rappeler que le diabète se caractérise par un dysfonctionnement du pancréas, incapable de produire l'insuline nécessaire à l'organisme. Le recours à l'insuline est donc souvent incontournable dès le début de la maladie dans le cadre des diabètes de type 1 et dans des délais variables pour les diabètes de type 2.

Ainsi, pour réguler le taux de sucre dans le sang, les personnes diabétiques doivent régulièrement s'injecter de l'insuline en sous-cutanée et surveiller de très près les variations de leur glycémie. Malgré les récentes évolutions des insulines injectables disponibles, leur mode d'administration reste contraignant pour le patient. Avec les multi-injections au stylo, le risque d'hypoglycémie demeure et cela reste une limite à l'équilibre glycémique des patients.

Contrairement aux injections, la pompe à insuline permet de diffuser de faibles quantités d'insuline en permanence,

reproduisant ainsi de façon très proche la sécrétion physiologique d'insuline d'une personne non diabétique. En limitant le nombre d'injections et en réduisant le risque d'hypoglycémies, elle favorise nettement l'équilibre glycémique.

Le traitement par pompe à insuline externe existe depuis plus de 30 ans en France et est remboursé par l'assurance maladie depuis 2006. Si 25% des patients américains bénéficient de ce traitement par pompe, c'est le cas de seulement 5% des diabétiques français... Ce dispositif très fiable et fonctionnel améliore de manière considérable le quotidien des malades. Leur usage reste cependant peu répandu en France, probablement à cause d'idées reçues et de la méconnaissance de ce dispositif (dont les principales caractéristiques sont résumées dans le tableau ci-dessous).

La pompe à insuline permet d'améliorer la qualité de vie de nombreux patients. Elle présente cependant certaines contraintes, que tous les patients ne sont pas à même de gérer.

## Qu'est-ce que la pompe à insuline ?

\* C'est un petit appareil (de la taille d'un téléphone portable) qui fonctionne sur piles.

\* Elle est composée de plusieurs éléments :

- un **boîtier** contenant un **réservoir rempli avec uniquement de l'insuline ultra rapide**. Ce réservoir, qu'il faut remplir régulièrement, permet de limiter le nombre de piqûres d'insuline ;
- des **composants électroniques** qui permettent de contrôler de façon exacte la quantité d'insuline administrée par la pompe,
- une **fine tubulure** (de 60 cm à 1m10 suivant les modèles) reliée au réservoir par une connexion et se terminant par une aiguille ou une **canule** souple pénétrant légèrement dans la peau. L'aiguille ou la canule est maintenue par un adhésif de sécurité résistant à l'eau. Canule et tubulure constituent le **cathéter, qu'il faut changer régulièrement (tous les 2 à 3 jours)**. Des dispositifs d'insertion existent pour faciliter sa pose.

\* Elle se porte dans la région abdominale et de multiples accessoires offrent des possibilités de la placer à différents endroits du corps.

### Quel est son fonctionnement ?

- **Elle permet de reproduire de façon proche la sécrétion physiologique d'insuline avec le débit basal qui peut être réglé heure par heure, et les bolus, envoyés au moment des repas à l'aide de la pompe ou d'une télécommande.**
- Les doses d'insuline basale et bolus sont adaptées de la même manière qu'avec des injections : le diabétique doit connaître la quantité d'insuline dont il a besoin.
- Elle est activée 24 heures sur 24, 7 jours par semaine.
- **Dans certaines situations, la pompe peut être encombrante : douche, natation, les sports de contact, les moments intimes, etc. : dans ces cas, il y a possibilité de déconnecter la pompe du cathéter.**
- Elle fait intervenir 3 acteurs : le prescripteur (diabétologue référent du patient), le prestataire (intermédiaire qui dispense des prestations d'assistance médico-techniques au domicile) et le centre initiateur (qui débute le traitement).

### Quels sont ses points forts ?

- **Meilleur équilibre glycémique**
- **Moins de piqûres** pour le patient
- Amélioration de la qualité de vie des patients diabétiques
- Traitement des **nouveaux nés et des enfants** qui nécessitent de **très faibles doses d'insuline**
- Meilleure adaptation aux activités de la vie quotidienne grâce aux programmations de différents débits
- Equilibre rapide du diabète
- Flexibilité des horaires de repas

### Quelles sont ses limites ?

- Hospitalisation pour débiter le traitement
- Compréhension de la technologie
- Port de la pompe en permanence
- La pompe est un signe extérieur de la maladie
- Augmentation du nombre de contrôles glycémiques
- Nécessite de bonnes connaissances pour avoir des résultats optimaux

### A quel profil de patients s'adresse-t-elle ?

— *Les diabétiques qui sont :*

1°) **sous insulinothérapie intensifiée** (au moins 3 injections par jour, avec uniquement des analogues rapides et basales de l'insuline, au moins 3 autocontrôles par jour avec carnet tenu régulièrement, au moins deux consultations spécialisées à intervalle de 3 mois depuis au moins 6 mois) ;

2°) **mal équilibrés sous ce traitement intensif** et de façon documentée sur au moins 6 mois : hémoglobine glycosylée > 7%, ou avec au moins 2 hypoglycémies « sévères » dans l'année et/ou au moins 4 hypoglycémies « modérées » par semaine, ou avec un équilibre glycémique instable.

— *Les diabétiques ayant besoin de flexibilité :*

- besoins en insuline très variables dans la journée
- mode de vie du patient nécessitant une insulinothérapie flexible (heures de repas variables, décalage horaire...)
- infections chroniques (glycémie variable lors des infections)
- neuropathies douloureuses (fréquentes chez les diabétiques et la douleur augmente la glycémie)
- intolérance aux injections

### Pour quels patients est-elle contre-indiquée ?

- Les diabétiques qui manquent de motivation
- Les diabétiques présentant des troubles psychiatriques graves pouvant rendre le maniement de la pompe ou le suivi médical difficile
- Les diabétiques atteints d'une rétinopathie évolutive (contre-indication temporaire, le temps de stabiliser l'état ophtalmologique).

Cet article a été réalisé en collaboration avec LVL Médical

# CRISE DES TRANSMISSIONS

## ■ Crise ou rupture des transmissions ?

**Ruth Tolédano-Attias**

Dr en chirurgie dentaire

Dr en Lettres et Sciences humaines

De manière générale, on considère que les chaînes de la transmission culturelle concernant les savoirs scientifiques, les humanités et les religions, ont été jusque là, plus ou moins préservées, du moins en Europe occidentale. Pourquoi évoque-t-on alors et, de plus en plus souvent, l'existence de signes qui évoquent des phénomènes de crise des transmissions ? Pourquoi la transmission devient-elle source de questionnement alors qu'elle apparaissait comme aller de soi ? Quels sont les nouveaux problèmes qui auraient surgi ? S'il est question de crise, alors les difficultés sont passagères et pourraient trouver certaines formes de résolutions après quelques ajustements ou réaménagements. Peut-être serait-il question de mutation ou de changement de paradigme ? Et si la situation était plus grave et alors, il serait plus question de rupture que de crise des transmissions ?

Dans la transmission, le « **rendez-vous intergénérationnel** » implique une dialectique entre le/les donneur(s) et le/les receveur(s) afin d'assurer la continuité avec le passé et la perpétuation du patrimoine socio-culturel et historique. Les uns souhaitent communiquer et partager leurs savoirs et connaissances, leurs savoir-faire artistiques et artisanaux ; les autres apprennent, par des processus de transmission passive et active, des schémas mentaux, des représentations et normes sociales et familiales, des visions du monde, des savoirs provenant de diverses origines, familiale, sociale, religieuse, culturelle, intellectuelle et éducative. Le mot *culture* désigne ce qui est différent de la nature, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre de l'acquis et non de l'inné. Le dictionnaire de philosophie<sup>20</sup> précise que la culture est, « plus généralement, et d'ordinaire, le caractère d'une personne instruite, et qui a développé par cette instruction, son goût, son sens critique et son jugement ; ou alors, l'éducation qui a pour effet de produire ce caractère. "Le savoir est la condition nécessaire de la culture, il n'en est pas la condition suffisante"<sup>21</sup> ». Cependant, aucune culture ne pourrait survivre si, d'une génération à une autre, les savoirs n'étaient transmis, que ce soit dans la famille, dans les institutions scolaires et universitaires ou dans les ateliers.

Mais, a contrario, quels aspects pourraient prendre les moments de crises ou de rupture de la transmission ?

L'histoire est jalonnée de périodes de crise au moment des mutations de la pensée et des changements de paradigmes dans les révolutions scientifiques. On pourrait évoquer la « table rase » de Descartes qui aurait représenté une rupture de la transmission mais elle concerne un moment nécessaire,

selon lui, dans la mise au point d'une nouvelle méthode de pensée et d'élaboration du travail scientifique et non l'héritage culturel de la France. Il en va de même de la révolution copernicienne complétée par les travaux de Galilée puis de Newton.

Au vingtième siècle, Pierre Bourdieu<sup>22</sup> a mené une critique des « héritiers » pour dénoncer les inégalités sociales en matière de culture. Il montre que le fait de bénéficier, de manière passive, de la culture véhiculée par une classe sociale déjà favorisée à laquelle appartiennent des parents instruits et qui possèdent les codes socio-culturels de la classe privilégiée, est une inégalité en soi. Sa critique remet en cause un aspect de la transmission culturelle, celle qui « se fait sans penser... et agit les individus à leur insu<sup>23</sup> »

## Le refus de la transmission culturelle : les nouveaux problèmes

Déjà, il faudrait sortir du « sommeil dogmatique<sup>24</sup> » qui s'est emparé d'un grand nombre d'acteurs sociaux, familiaux et éducatifs, mener la réflexion sans préjugés ni tabous, et prendre conscience des éléments qui perturbent le fonctionnement de la dialectique de la transmission. Aussi incroyable que cela puisse être, la question qui surgit et la plus préoccupante, c'est celle du 'refus de la transmission'. Jamais, elle ne s'était posée avec autant d'acuité, depuis les années 1970' et surtout, à partir des années 1990'. Or, il semble que certaines personnes impliquées dans ce processus ne savent plus donner ni comment et celles qui sont censées recevoir, la refusent et restent fermées ou étrangères à cette transmission. Par ailleurs des parents désorientés eux aussi, rapportent qu'ils ne se reconnaissent pas dans les comportements de leurs enfants, qu'ils ne traduisent plus de manière adéquate la transmission culturelle qu'ils croyaient avoir effectuée, quelle soit sous la forme passive (implicite) ou sous la forme active (explicite), ou qu'elle ait pris la forme de l'oubli. Quelles seraient donc les raisons qui auraient provoqué des suspensions ou des ruptures de la transmission ? Seraient-elles historiques, politiques, sociologiques,

20. André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige, PUF, tome 1, p199b.

21. Cf citation de D. Roustau, *La culture au cours de la vie*, p15.

22. Pierre Bourdieu, philosophe et sociologue.

23. David Berliner, Université libre de Bruxelles, cite Candau (1998) in « Anthropologie et transmission », p9, *Terrain*, n°55, *Transmettre* (septembre 2010) [en ligne] le 15 sept. 2010.

URL : <http://terrain.revues.org/14035>. Consulté le 20 nov.2011.

24. Reprise de la formule du philosophe allemand du 18ème siècle, Kant lorsqu'il évoque « le réveil de son sommeil dogmatique » pour accéder à la « théorie critique ». Auteur de trois Critiques : *Critique de la raison pure*, *Critique de la raison pratique* et *Critique du jugement*.

religieuses, culturelles ? De prime abord, il convient de rechercher s'il y a refus ou impossibilité de transmettre et pour quelles raisons observe-t-on un certain refus de recevoir.

### ***Empêcher l'enseignant de parler est le signe du refus de la transmission***

L'anthropologue David Le Breton précise que dans l'enseignement, la transmission [se fait] par la parole. Ceux qui ne veulent pas recevoir les savoirs à l'école, cassent la chaîne de la transmission en faisant du chahut pour empêcher l'enseignant de parler ; en effet, écrit-il, la « transmission devient impossible quand on refuse d'écouter, quand on vous traite de bouffon et qu'on vous intime l'ordre de vous taire<sup>25</sup> ». Dès lors, comment garder le « goût de transmettre<sup>26</sup> » quand les incidents se renouvellent au point de supprimer toute condition de possibilité de conduire un enseignement ?

### ***Les sectes et les intégrismes religieux***

Certains évoquent des signes de désorientation et de désordres comportementaux dus aux phénomènes liés à la sécularisation. L'engagement de personnes plus ou moins jeunes et vulnérables dans les sectes implique une rupture radicale avec leur l'environnement familial et social et avec leurs valeurs. On observe des phénomènes de déstructuration de la personnalité chez les adeptes qui perdent alors tous leurs repères antérieurs, à commencer par une négation de la transmission familiale et socio-culturelle.

La crise de la transmission qui s'observe également dans les intégrismes et fanatismes religieux est du même ordre ; elle est associée au refus de la modernité et au repli sur soi ainsi qu'au rejet des commentaires et de l'interprétation rationnelle des écritures saintes. On peut rappeler des destructions du patrimoine culturel spectaculaires et calamiteuses dues aux fanatismes religieux comme l'incendie de la bibliothèque d'Alexandrie au 7<sup>ème</sup> siècle et la destruction des bouddhas de Bamiyan en Afghanistan sous la domination des *talibans* au 21<sup>ème</sup> siècle. Les uns pour supprimer tout lien avec les savoirs scientifiques qui remettaient en question les nouveaux dogmes religieux et les autres pour détruire tout lien avec la culture historique passée.

### ***Les terreurs politiques dans les systèmes totalitaires***

Les totalitarismes ont exercé leur domination et persécuté leurs populations en désorganisant la chaîne de tradition culturelle ou pire, en la cassant. Dans les sociétés où régnaient l'arbitraire et la terreur comme à l'époque du nazisme et du stalinisme, la déstabilisation des esprits et la déstructuration des schémas mentaux et de 'l'ancienne représentation' du monde étaient la règle ; des repères culturels étaient saccadés et devenaient dangereux pour ceux qui y étaient attachés. La résistance a pu s'organiser parfois sous forme de tentatives de conservation du patrimoine culturel quand elle ne l'utilisait pas comme argument politique pour s'opposer

à la dictature régnante, par exemple avec les dissidents soviétiques ou en Pologne avec le mouvement *Solidarnosc*. Le totalitarisme anti-culturel a été bien montré dans le film *Fahrenheit 451*<sup>27</sup> dans lequel on voit des résistants mettre en place un vrai programme de lutte contre la rupture de la transmission par une réactivation de la mémorisation : clandestinement et au péril de leur vie, ils apprenaient par cœur des livres entiers pour tenter de sauver quelques œuvres du patrimoine culturel et devenaient ainsi des « hommes-livres / livres ».

En Chine, au moment de la révolution culturelle (1967/68), les Gardes rouges voulaient faire table rase de passé culturel ; ils menèrent une campagne de destruction de leur patrimoine historico-culturel pour rompre avec la chaîne de transmission antérieure et promouvoir des « hommes nouveaux » conformément à leur idéologie. Pour « parfaire » leur sinistre projet, ils déportèrent dans des camps de rééducation toutes les personnes susceptibles de s'y opposer ou suspectées de garder des liens avec ce passé. De manière extrême, les Khmers rouges, dirigés par Pol-Pot, rendirent le Cambodge exsangue: ils cassèrent la chaîne de transmission culturelle en exterminant les deux tiers de leur population et déportèrent les citadins à la campagne et vice versa, dans le but de créer une société qui correspondrait à leur « idéal » fou. Les uns comme les autres voulurent casser « le rendez-vous intergénérationnel<sup>28</sup> » pour 'accoucher' d'une société nouvelle censée acquérir un système de représentations qui ne se réfère pas à l'ancienne vision du monde et au passé historique de leurs populations.

Sans vouloir faire d'anachronisme et puisqu'il s'agit de comparer des modes d'action impliqués dans la transmission, la démocratie athénienne et la philosophie antique – dont, hélas, s'était prévalu Pol-Pot<sup>29</sup> pour accomplir son plan funeste – ne résultent pas d'un « miracle grec ». Ici, et a contrario des exemples précédents, l'accent était mis sur la nécessaire transmission des savoirs et des progrès de la pensée rationnelle. En effet, Athènes ne s'est pas réveillée un jour en se disant qu'elle avait inventé, à partir de rien, la philosophie rationnelle et la démocratie politique. Jean-Pierre Vernant<sup>30</sup> montre qu'elles furent précédées d'un

25. David Le Breton, *Eclats de voix. Une anthropologie des voix*, p243, Métailié. Traversées, 2011

26. D. Le Breton, *ibid*, p262

27. *Fahrenheit 451* est un film britannique de science-fiction réalisé par François Truffaut en 1966 et une adaptation du roman éponyme de Ray Bradbury.

28. David Berliner, Université libre de Bruxelles, « Anthropologie et transmission », *Terrain*, n°55, transmettre – Transmettre (septembre 2010) [en ligne] le 15 sept. 2010. URL : <http://terrain.revues.org/14035>. Consulté le 20 nov.2011.

29. Pol Pot a fait des études de philosophie à la Sorbonne. On pense qu'il tirait son inspiration de la *République* de Platon et de sa théorie des Formes idéelles dans le *Phédon*

30. Jean-Pierre Vernant, philosophe, spécialiste de l'histoire et de la pensée grecque antique. Auteur de nombreux ouvrages sur le sujet.

foisonnement culturel important qui comprend divers courants et manifestations intellectuelles : les « Présocratiques », les écrits historiques, la participation du *logos* (discours rationnels) dans les domaines politique et judiciaire (*dikè*), les oraisons funèbres, etc.

### **La transmission dans l'impasse**

Les problèmes des immigrés concernant la transmission culturelle semblent être dus aux antagonismes créés par la cohabitation, parfois conflictuelle, des deux cultures qu'ils ont à prendre en charge : leur culture d'origine et celle de leur pays d'adoption. Les difficultés deviennent parfois énormes quand des enfants de la troisième et quatrième générations ressentent un malaise si grand qu'ils n'intègrent pas les schémas sociaux et culturels de leur pays natal mais ne se sentent pas plus à l'aise dans les pays d'origine de leurs parents et grands-parents. Evidemment la transmission culturelle est en crise des deux côtés. Les problèmes à l'école sont immenses parce que ceux qui rejettent les cadres mentaux et culturels qui leurs sont enseignés, mettent en danger le système scolaire, leur avenir et celui des autres élèves, dans la mesure où ils basculent dans la délinquance et la violence. La désorganisation s'installe dans les familles et dans les écoles censées les aider à se construire et à s'instruire. Elle s'aggrave d'autant plus que des intégristes religieux viennent leur proposer un « retour aux sources » qui génère une énorme source d'antagonismes culturels, religieux et sociétaux.

### **Changement de paradigme ? Internet, mémorisation et transmission**

On pourrait dire que les pays occidentaux vivent à l'heure du paradigme informatique et de l'internet. En dehors de tous les services apportés par les techniques de l'information depuis une cinquantaine d'années, certains chercheurs commencent à penser que l'usage abusif d'Internet affecterait les capacités cognitives des internautes. Chacun comprend aisément l'importance de la mémoire dans les processus de transmission ; or Internet met à disposition une somme gigantesque d'informations qui pourraient rendre caduc le recours à la mémorisation. Mais l'on sait par ailleurs, que la réappropriation et la mémorisation des savoirs sont capitales dans l'élaboration de la pensée. D'où le questionnement de Nicholas Carr<sup>31</sup>, *Google nous rend-il stupides ?* Sa critique s'articule autour du fait que des internautes papillonnent d'un texte à l'autre sans vraiment enregistrer les connaissances parce qu'il leur semble inutile de s'encombrer le cerveau étant donné que les connaissances sont disponibles à tout moment. Il pense que « le média électronique a [un potentiel] à supplanter la lecture littéraire » ; observe que l'usage intensif d'Internet altère la capacité de concentration et de réflexion et qu'il affecte la manière de penser et de percevoir le monde. Par ailleurs, un des fondateurs de l'encyclopédie numérique, Wikipedia, Larry Sanger<sup>32</sup> constate qu'il existe un « anti-intellectualisme chez les *geeks* ou « fous d'Internet ». Ces derniers trouvent

qu'il est anti-moderne de lire des livres en papier et que « plus personne ne lit des classiques comme *Guerre et Paix* ». Ces réflexions mettent en garde contre ces types de comportement et de position concernant la transmission culturelle. Serait-elle en danger ?

### **Problèmes sociétaux affectant le « rendez-vous inter-générationnel »**

La crise de la transmission s'exprime aussi dans les relations inter-générationnelles. Sans généraliser, on peut dire que la parole des personnes âgées semble bien mal en point tant elle est mal relayée, sinon pas du tout, dans les lieux de travail et les entreprises et par les enfants. Les familles étant souvent éclatées, beaucoup de parents ne restent plus à proximité des enfants ou de la parentèle : placés dans les maisons de retraite, ils sont plus ou moins éloignés de leurs enfants quand ils n'en sont pas abandonnés. Il semble que la société ait pris là un tournant qui remet en cause les relations humaines et les processus les plus élémentaires de la transmission.

## **■ Observations et analyse de la crise de la transmission**

**Dr Elie ATTIAS**

Pneumo-Allergologue - Toulouse

La transmission ouvre l'avenir, comme le précise Robert Rochefort<sup>33</sup>, intéresse la famille, l'école et la vie citoyenne. Elle nécessite une relation de confiance parce qu'elle suscite des libertés et nous invite à partager des valeurs. Nous vivons aujourd'hui une situation historique nouvelle dont nous

31. Nicholas Carr, écrivain américain. « Internet nous rend-il stupides », essai paru en juillet 2008 dans la revue américaine « The Atlantic »

32. Larry Sanger, un des fondateurs de Wikipedia. Référence à une partie de la rubrique de Julie Clarini sur France-Culture au sujet de la réflexion de Sanger, le 28 juin 2011 « Un nouvel anti-intellectualisme ? » **8.06.2011 - 07:35** Sommes-nous menacés par un nouvel anti-intellectualisme ? Non, je ne parle pas de la médiocrité assez courue qui veut que la valeur d'une existence se mesure à la possession ou pas d'une montre de valeur avant cinquante ans. Il s'agit d'une menace autrement plus sérieuse puisqu'elle surgit d'un secteur de la société considéré à tort ou à raison comme une avant-garde, j'ai nommé : les fous du numérique, les passionnés du digital, en bon français : les *geeks*. L'un des fondateurs de Wikipedia, l'encyclopédie en ligne, Larry Sanger a lancé un cri d'alarme au début de ce mois *sur son blog* : et si les *geeks* nourrissaient sans l'avouer une haine de la connaissance et de la transmission ? L'interrogation n'est pas nouvelle, mais venue sous la plume du fondateur d'une des plus grandes réussites numériques de ces dernières années, elle prend un tout autre relief. C'est un connaisseur, un *geek* lui-même, qui s'inquiète de cette nouvelle forme de dénigrement du savoir. Quelles formes concrètes prend ce dénigrement ? ».

33. Robert Rochefort, directeur général du CREDOC, vice-président des Semaines Sociales de France.

n'avons probablement pas encore pris toute la mesure. En effet, la transmission telle qu'elle a été vécue dans le monde traditionnel, sur la base d'une reproduction à l'identique de génération en génération, n'est plus de mise dans nos sociétés, ou si peu. Le présent semble déconnecté du passé, le changement est omniprésent et il faudrait vite s'y adapter pour faire face aux nouveaux défis.

Ne parlons pas d'emblée d'échec, bien que ce à quoi nous tenons le plus soit difficile à transmettre, mais plutôt d'une crise entre générations. C'est l'idée que développe Jean Pierre Le Goff<sup>34</sup> qui nous invite à ne pas nous enfermer, avec une certaine nostalgie, dans une représentation tout à fait démodée du passé, à réfléchir sur les difficultés de la transmission de l'héritage culturel aujourd'hui et à comprendre pourquoi, dans beaucoup de domaines, le passé ne semble plus pouvoir nous parler et en quoi, il peut encore nous aider à comprendre le présent et à nous projeter dans l'avenir.

## Comprendre la crise de la transmission

**A**fin de comprendre pourquoi le passé apparaît à ce point coupé du présent, il est nécessaire de revenir sur le tournant historique que constituent Mai 68 et les années 70, constater l'individualisme galopant et la crise de l'autorité qui jouent également un rôle dans cette fracture.

### *Le bilan du passé et le tournant des années 68 et 70*

Ils constituent effectivement un tournant historique où quelque chose a basculé dans les représentations qui jusqu'alors structuraient le vivre-ensemble. Le premier élément a été la guerre 1914-1918 avec des millions de morts, un traumatisme qui va concerner l'idée même de civilisation et de la culture. Georges Steiner a essayé de montrer dans tous ses travaux la terrible faillite de la culture humaniste devant l'horreur de notre siècle. « Non seulement elle n'a pas empêché la barbarie, mais elle l'a souvent aidée <sup>35</sup> ». Le fascisme et le communisme comme le souligne François Furet, sont nés dans le sillage de cette guerre et après la guerre de 1914, une critique va se développer à l'intérieur de la culture occidentale. Le deuxième élément, c'est la Shoah dont on ne peut évacuer le problème et qui constitue un énorme traumatisme. Les guerres coloniales complètent ce bilan du XX<sup>e</sup> siècle. Nous constatons que les valeurs, la référence à la Raison se sont montrées non seulement impuissantes, mais n'ont-elles pas servi de masque pour couvrir les massacres ? De fait, tout un héritage culturel - de la religion, des Lumières et de la République - a été remis en cause d'une façon radicale en 68 et il semble que nous ne soyons pas véritablement sortis de ce règlement de comptes avec ce passé.

### *L'individualisme*

Dans le même temps, nous sommes passés à une société mouvante et "individualiste", beaucoup plus auto-centrée que par le passé. L'individualisme nous coupe du passé et on

nous dit qu'il ne faut pas s'appuyer sur le passé car il est problématique. Comme le précise Marcel Gauchet<sup>36</sup>, « La caractéristique fondamentale de la personnalité contemporaine serait l'effacement de cette structuration par l'appartenance. L'individu n'est pas organisé au plus profond de son être par la précédence du social et par l'englobement au sein d'une collectivité avec ce qu'elle a voulu de millénairement durant, de sentiment d'obligation, de sens et de dette ». Mais on ne peut pas faire table rase du passé car il est la mémoire des expériences humaines.

### *La crise de l'autorité*

Pour Myriam Revault D'Allonnes<sup>37</sup>, nous vivons, dès l'avènement même de la modernité, une « crise » de l'autorité au niveau de la sphère politique, familiale et à l'école. Son sens traditionnel n'aurait plus cours aujourd'hui. Un changement anthropologique modifie par ailleurs les relations entre les professeurs et les élèves : la majorité des enfants sont de nos jours largement désirés. On ne peut rien leur refuser au risque de devenir de "mauvais parents". L'enfant a changé de statut et ce fait nouveau conduit parfois aux dérives de l'enfant-roi et de l'élève-client.

D'autre part, l'idéologie dominante et les méthodes modernes d'éducation ont essayé de traiter les enfants comme une minorité opprimée, victime potentielle de l'autorité parentale et professorale qui a besoin de se libérer, souligne Hélène Merlin-Kajman<sup>38</sup>, professeur de littérature française à la Sorbonne. De plus, en négligeant la formation des professeurs dans leur propre discipline, on a amoindri la source la plus légitime de leur autorité, aujourd'hui, tout à fait remise en question.

Notre monde n'est plus structuré par l'autorité qui s'effondre, ni retenu par la tradition qui a perdu sa capacité à configurer le futur. Le passé n'éclairant plus l'avenir, c'est à l'avenir qu'il revenait d'autoriser le présent, la transmission ayant pris le relais de la tradition.

Cependant, la perte de la tradition ne signifie pas que l'individu fasse nécessairement table rase du passé. Tout le problème est de savoir comment l'autorité peut aujourd'hui

34. Jean-Pierre Le Goff, philosophe de formation, sociologue au laboratoire Georges Friedmann (Paris I – CNRS). Il préside le club Autrement qui explore les conditions d'un renouveau de la démocratie dans les sociétés développées. Il est l'auteur, aux Editions La Découverte, de *Le mythe de l'entreprise*, Mai 1968, *L'héritage impossible et la barbarie douce*, ouvrages qui ont rencontré un grand succès.

35. Georges Steiner et Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission : Le maître et l'élève*, (Albin Michel).

36. Marcel Gauchet, historien et philosophe.

37. Myriam Revault D'Allonnes, professeur des universités à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes : Conférence donnée au cours de la session 2005 des Semaines Sociales de France, « Transmettre, partager des valeurs, susciter des libertés ».

38. Hélène Merlin-Kajman, *La langue est-elle fasciste ?* Le Seuil, 2003.

bénéficier à la fois d'un passé vivant et du caractère imprévisible d'un avenir possible alors que nous sommes tant habitués à penser que l'autorité nous vient d'un héritage qui procède du passé.

C'est ainsi que l'héritier, souligne Anne Gauthier, sociologue, peut tout accepter de son héritage ou tout refuser en bloc, voire même se réclamer d'un autre héritage. Mais plus fréquemment, il se distingue de ses parents, sans pour autant renier totalement son héritage et n'emporte avec lui que ce qu'il juge satisfaisant. Le philosophe Emmanuel Mounier parle d'un devoir de « questionnement ininterrompu », dans la mesure où la crise que nous vivons nous rend plus libres dans le rapport au passé et peut nous permettre de le réinterroger plus librement.

## A propos de la crise de la transmission scolaire

### *L'école connaît actuellement des problèmes de transmission*

Il s'agit, d'après Stéphane Bonnery<sup>39</sup>, d'une crise générationnelle qui traverse les différentes classes sociales et où les jeunes rejettent tout ou partie du « patrimoine » culturel que les aînés voudraient leur transmettre, par le biais de l'école. Cette crise n'est pas due seulement aux élèves, à leur vie familiale, à la démission parentale et à certains éléments de la « culture juvénile » incluant la télévision, l'internet, la publicité, où l'enfant acquiert un autre savoir qu'il peut même imposer à ses parents, mais l'école y participe également. Est-ce qu'elle ne dés-enseigne pas, questionne René Camus qui parle de maladie nosocomiale à l'école ? Son rôle est de protéger, à travers l'éducation, toute nouveauté et d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non, comme le souligne Hannah Arendt, leur inculquer l'art de vivre. Elle analyse, par ailleurs, dans le chapitre, *La crise de l'éducation*<sup>40</sup>, les résultats catastrophiques des réformes introduites aux Etats-Unis bien avant les années cinquante. On a l'impression de lire un bilan de nos successives réformes de l'éducation. Elles ont toutes produit mécaniquement ce que l'on observe aujourd'hui : la montée de l'illettrisme, un cinquième des enfants au collège ne sait pas lire ni compter, la parfaite reconduction des inégalités sociales, l'arrivée massive à l'université, d'étudiants déchiffrant mal un texte, parvenant difficilement à rédiger une phrase, et à peu près complètement ignorants du passé.

A l'ère de l'individualisme intégral où la famille a cessé d'être l'alliée naturelle de l'école, nombre d'enseignants ont l'impression que la société défait le soir, après la classe, ce qu'ils ont patiemment tenté d'élaborer dans la journée. Car tout commence à l'école ! C'est là que se combattent le chômage et les inégalités et où se gagne la bataille de l'innovation, vitale pour l'économie du pays, écrit Sophie Coignard, journaliste<sup>41</sup>. Dans le discours officiel, désormais, « en France, pour réussir, c'est de l'école que sortiront les élites, et pas de la naissance. Il faudrait donc, travailler dur et avoir

fait la preuve, par ses études, par son travail, de sa valeur. » Mais la réalité est toute autre. Elle rend responsable le pacte que les élites auraient passé depuis mai 68, avec les idéologues de l'éducation nationale et qui n'a jamais été rompu : « au nom du bien », il faut éradiquer les fondements bourgeois de l'école, celle qui cimente les inégalités et perpétue la hiérarchie sociale en vigueur. C'est donc, en cessant de transmettre des savoirs - forcément issus du capital culturel dominant - que l'on triomphera des inégalités ! L'avènement de la nouvelle pédagogie veut que l'enfant soit « producteur de son propre savoir », tout en favorisant l'autonomie, la compétence et le « savoir-faire », sans l'ennuyer !

### *Sur le terrain scolaire, que se passe-t-il ?*

**Il n'y a pas de classes de niveaux**, parce que l'hétérogénéité serait la meilleure garantie du succès pour tous, assurent les sociologues. Mais concrètement, les professeurs ne savent pas pour qui faire cours ; les meilleurs se plaignent et les plus faibles perturbent les cours parce qu'ils sont dépassés.

**Toute forme de sanction a disparu**, alors on ne note plus. « Attention à ne pas traumatiser l'élève par des notes ou des sanctions, demandez-lui de s'évaluer lui-même, ou d'être évalué par ses camarades »<sup>42</sup>, souligne une institutrice. De même qu'un échec d'éducation, souligne Denis Kambouchner, professeur de philosophie, « ne peut être attribué exclusivement à la responsabilité de l'éduqué, en dégageant complètement celle de l'éducateur, de même, la mauvaise note signe aussi l'échec du professeur »<sup>43</sup>.

**L'orthographe** est considérée comme une « violence à l'encontre des élèves »<sup>44</sup>. Elle serait, comme la culture en général, un facteur de discrimination sociale.

« **La grammaire de phrase** » - sujet, verbe, complément - celle que les élèves ont apprise jusqu'alors, il faudrait lui adjoindre, sinon lui substituer, la « grammaire de texte », discipline réservée auparavant aux études universitaires. Jadis, mal parler, se retrouvait dans certaines classes sociales. Aujourd'hui, la dégradation de la langue atteint toutes les classes. Mais pour Georges Steiner, professeur de réputation internationale, « la grammaire est magicienne puisqu'elle nous transporte hors du monde au gré d'un si

39. Stéphane Bonnery, Maître de conférences en sciences de l'éducation, équipe ESCOL/Université Paris 8, « A propos de la crise de la transmission scolaire », *Pensée plurielle* 1/2006 (n° 11), p. 75-82.

40. Hannah Arendt, « *La crise de la culture* » (Editions Gallimard, 1972 ; date de la parution originale, 1961)

41. Sophie Coignard, *Le pacte immoral*, (Albin Michel), 282 pages

42. Rachel Boutonnet, *Journal d'une institutrice clandestine*, Ramsay, 2003.

43. Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, op. cit.

44. « Apprendre, comprendre l'orthographe autrement », Document, actes et rapports sur l'éducation Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne, IUFM de Dijon, 2002.

radieux et de l'insolence du subjonctif<sup>45</sup> ». Il a, par ailleurs, souvent insisté sur la nécessité pour l'enfant de connaître plusieurs langues car « chaque autre langue permet de vivre une autre vie... et l'autre, c'est aussi l'autre langue »<sup>46</sup>. La réalité comme le mensonge, poursuit-il, est très souvent linguistique, alors il vaudrait mieux connaître sa grammaire...

**Pour le cours de français** donné aux plus grandes classes de l'école primaire, les consignes sont claires : « Attention, dit une formatrice, je ne veux pas voir dans vos emplois du temps : grammaire, orthographe, conjugaison, lecture ! ça, c'est l'école du passé, nous, nous sommes l'école de la modernité. Désormais, nous faisons de l'observation réfléchie de la langue ». C'est ainsi que l'on peut constater la responsabilité de la méthode globale sur l'illettrisme galopant qui se ne répare pas. Les enfants qui ne savent pas lire à la sortie du CE1 ont quatre fois plus de chances sur cinq de ne jamais maîtriser la lecture. Et puis, quand un élève arrive au collège sans savoir lire, l'expérience prouve qu'il est un peu tard pour inverser la tendance et qu'il risque d'être exposé à la précarité sociale pour toute une vie.

« **L'histoire** a cessé d'être une discipline autonome de l'enseignement primaire pour devenir une partie des *activités d'éveil*, écrit l'historien et académicien, Pierre Nora.

**L'apprentissage par cœur** a été abandonné parce qu'on trouvait que c'était idiot, qu'appliquer des règles était trop mécanique et que la récitation serait, pour les élèves, le contraire de la réflexion. Les enfants de la modernité veulent tout savoir et immédiatement mais ne veulent pas vraiment apprendre. Ce fut, pour certains pédagogues, une grande victoire. Mais George Steiner<sup>47</sup> pense que la scolarité, aujourd'hui, est de « l'amnésie planifiée ». Il regrette que l'on n'apprenne plus par cœur parce que, dit-il, « ce que l'on a appris par cœur vous appartient et personne ne peut vous l'arracher et ainsi, vous collaborez avec le texte de façon tout à fait unique... et si on n'entretient pas la mémoire, elle dépérit ».

Parce que la sélection précoce serait inégalitaire, alors **le redoublement** est non seulement inutile, mais nocif pour les élèves les plus défavorisés. Une structure qui récompense le non-travail devant le mérite est une structure de déclin. L'hypocrisie suprême serait de nier que l'école serve aussi à sélectionner et que le mérite individuel n'a plus de sens. Le sociologue Bernard Lahire décrit les dégâts provoqués par **les excès de la pédagogie antiautoritaire** : « On fait désormais comme si on pouvait se passer de l'intervention du maître, qui serait plutôt le guide ou un animateur, qui ne ferait pas de cours magistral, n'imposerait pas des exercices, etc. Mais pour une partie de la population scolaire, il serait bien plus efficace de faire des leçons, de donner des exercices, de fournir des règles explicites.

Pierre Jourde, écrivain et critique, attire notre attention sur **ce qui se passe dans une classe quelconque** : « Ils sont arrivés sans connaître leur propre langue, sa syntaxe, son lexique, son orthographe. Ils n'ouvrent jamais un livre. Ils

n'ont à peu près aucune notion d'histoire et de géographie et ne parviennent pas à s'exprimer correctement en anglais. Ils ne travaillent ni en classe, ni après la classe. Ils sortiront après un an de cours dans le même état. La connaissance, la culture ne les intéresse pas, et sont même souvent, pour eux, un objet de dérision. Leur opinion est généralement dictée par les certitudes du groupe adolescent, celles de la famille, ou celles qui proviennent des programmes télévisés, la télévision et Internet (notamment les vidéos) constituant les seules sources de culture et qui ont remplacé les parents et l'école »<sup>48</sup>. C'est toute notre société qui a produit cette classe parce qu'on a considéré que les enfants devaient être libres alors qu'ils sont livrés à la *tyrannie absolue du groupe, des médias et de la publicité*. Et puisque le savoir n'est plus réellement respecté, ni désirable, l'enseignant qui devrait normalement se montrer capable de transmettre le savoir qu'il détient, ne peut exercer aucune autorité intellectuelle puisqu'il ne dispose d'aucun moyen de coercition. Mais tous les élèves ne sont pas ainsi exposés. Dans les établissements privés ou les lycées de bon niveau, les professeurs ont l'expérience et l'autorité nécessaire pour choisir des manuels et organiser des cours adaptés à l'apprentissage traditionnel.

Pour Cécile Ladjali<sup>49</sup>, jeune agrégée de lettres, qui enseigne dans un lycée de la banlieue parisienne, « le professeur doit dépayser son élève, le conduire là où il ne sera jamais allé sans lui et lui offrir un peu de son âme ». Elle a su effectivement donner à ses élèves qui ne voulaient absolument pas lire davantage, encore moins écrire, cette passion pour la poésie. Et c'est justement parce que c'était difficile et infaisable qu'ils ont écrit un recueil de poèmes. Elle poursuit : « Le travail du professeur est d'entretenir cette petite étincelle qui existe chez tous les enfants car ils comprennent très vite là où est le beau et ils attendent qu'on le leur offre. Le métier d'enseignant peut être épuisant, décevant et peut parfois donner une terrible aigreur, mais il y a une récompense suprême, qui est de rencontrer l'élève beaucoup plus doué que soi-même, qui va avancer bien au-delà de soi-même, qui va peut-être créer l'œuvre qu'un prochain enseignant va enseigner ».

Nous pouvons, par ailleurs, souligner que les professeurs les plus efficaces, les plus respectés et les plus aimés de leurs élèves sont aussi ceux dont les compétences dans leur discipline étaient les plus poussées et où l'autorité intellectuelle ne différait pas de l'autorité exercée en classe. Même

45. Georges Steiner et Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission : Le maître et l'élève*, (Albin Michel).

46. *Ibid*

47. *Ibid*

48. Pierre Jourde, *C'est la culture qu'on assassine*, (Editions Balland), 288 pages.

49. Georges Steiner et Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission : Le maître et l'élève*, (Albin Michel)

certaines élèves difficiles respectent le savoir, et savent que l'autorité n'est pas incompatible avec le respect et l'affection qu'on leur porte.

Au bout de tout ce bouleversement, souligne Sophie Coignard<sup>50</sup>, **le résultat est mesuré et quantifié**. La proportion des collégiens qui éprouvent de grandes difficultés dans la maîtrise de la langue progresse de manière inquiétante. Plus d'un jeune Français sur cinq ne sait pas se débrouiller avec la lecture. On avait proclamé que l'élève devait être au centre du système scolaire. Mais on n'évoque jamais le sujet essentiel : l'échec scolaire. Plus de 150 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans formation ni diplôme. C'est le système scolaire français tout entier qui est tiré vers la médiocrité. On n'a en rien réduit les inégalités sociales, ni infléchi les destins scolaires. Le taux d'échec en première année d'université s'élève à 50%, si bien que 37% seulement d'une classe d'âge accède à la licence<sup>51</sup> contre 66% aux Etats-Unis et 70% dans les pays scandinaves. La moyenne des pays de l'OCDE s'élève à 53%. D'après les données de l'enquête Pisa<sup>52</sup>, « Entre 2000 et 2006, l'ensemble de élèves français a perdu en moyenne 17 points en compréhension de l'écrit ».

### *En apparence, l'école fonctionne*

Si elle tient debout, c'est grâce à ses enseignants qui résistent, mais aussi parfois aux hauts fonctionnaires qui, malgré les réformes successives, tiennent le cap de leurs convictions et de leur vocation : dictées et enseignement traditionnel, restaurer la transmission des savoirs et en finir avec les activités d'éveil et l'auto-apprentissage.

Mais l'école réclame aussi le courage de transmettre aux élèves le sens de l'effort, de faire preuve à la fois d'exigence et de transparence, de rendre aux enseignants le goût de leur métier. En ce qui concerne leur indispensable formation pratique, les choses sont en train d'évoluer, souhaitons-le favorablement.

Pour Antoine Compagnon<sup>53</sup>, professeur de Lettres, les fondamentaux de l'école élémentaire - lire, écrire, compter - restent les mêmes. Il n'idéalise pas l'école de la III<sup>e</sup> République qui laissait tomber les cancre et rappelle les solutions connues depuis très longtemps : moins d'uniformité, de bureaucratie, plus de liberté d'initiative laissée aux maîtres avec une spécialisation moins étroite, une autonomie accrue des établissements et le renforcement de leur direction.

L'erreur, d'après Marcel Gauchet, est de demander à l'école de résoudre par des moyens pédagogiques des problèmes civilisationnels et on s'étonne qu'elle n'y parvienne pas. A priori, la famille et l'école ont la même visée d'élever les enfants : la famille éduque, l'école instruit, disait-on jadis. Aujourd'hui, la famille compte sur l'école, censée à la fois éduquer et instruire.

Pour Richard Descoings<sup>54</sup>, les enfants et les adolescents se construisent aujourd'hui, à un moment important de leur vie,

dans un monde dont leurs parents sont complètement exclus. C'est une situation inédite et fondamentale.

Aujourd'hui le "travaille et tu réussiras" ne fait plus recette. Nous sommes en train de former des étudiants à des métiers qui n'existent pas. Plusieurs mutations poussent l'école à se transformer. « Aujourd'hui, un élève n'arrive plus face au maître dans un état d'ignorance totale, tant le web facilite l'accès à des informations susceptibles de contredire les dires du maître », remarque Richard-Emmanuel Eastes. Dans ce contexte, les professeurs deviennent des accompagnateurs éclairés et non plus seulement dispensateurs de savoir. Dès lors, l'école doit éduquer à la critique. Selon Daniel Andler, la génération numérique s'éloigne de plus en plus d'un apprentissage dogmatique. Ce n'est plus le savoir lui-même qui est essentiel, mais bien l'habileté à trier et à décoder l'information proposée en ligne.

Pour préparer l'avenir, il faut briser la structure de la classe telle qu'on la connaît. « *Dans l'école de demain, le droit de tous à la maîtrise de l'information, dans toutes les disciplines, dans tous les environnements et dans tous les niveaux d'apprentissage, devient une idée centrale* », assure Stéphane Vincent-Lancrin, chercheur au Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CREI)<sup>55</sup> qui a publié un ouvrage de référence sur l'école du futur.

L'école est à donc réinventer. Elle engage l'avenir de nos sociétés. La responsabilité est collective. Dans le travail comme dans le reste de l'existence, c'est avec de la pensée que l'on peut progresser, à tous les niveaux. L'école doit nous apprendre à penser et à retrouver le sens des savoirs et de la culture. L'illusion du moment est de croire qu'on obtiendra de meilleurs résultats pratiques en abandonnant cette dimension humaniste.

### **Crise de la culture**

La tâche de l'école n'est pas facilitée par ce grand mouvement de déculturation et de désintellectualisation de notre société, pourtant construite sur la culture humaniste, ce qui fait dire aux élèves : « à quoi ça sert ? »

Pour la majorité de nos concitoyens, écrit Pierre Jourde<sup>56</sup>, la culture n'est pratiquement plus à l'école, ni dans les

50. Sophie Coignard, *Le pacte immoral*, (Albin Michel), 282 pages

51. Et 28% seulement, en trois ans, c'est-à-dire sans redoubler.

52. L'enquête Pisa (*Programme for International Student Assessment* : Programme international pour le suivi des acquis) est réalisée tous les trois ans par l'OCDE, depuis 2000, pour mesurer les performances des systèmes éducatifs de ses pays membres.

53. Professeur de lettres, titulaire de la chaire de littérature française au Collège de France et membre du Haut conseil de l'éducation.

54. Directeur de Sciences Po Paris.

55. Le CREI, qui dépend de l'OCDE, a publié en 2006, *Quel avenir pour nos écoles ?*

56. Pierre Jourde, *C'est la culture qu'on assassine*, (Editions Balland), 288 pages.

maisons de la culture, ni dans les bibliothèques, de moins en moins au cinéma. Si la bulle médiatique affaiblit et détruit parfois tout le travail éducatif, la politique culturelle actuelle n'est pas en reste. Elle rejoint les vœux de certains héritiers de Bourdieu pour qui « la culture générale est discriminatoire et fait obstacle à la diversité car elle est l'apanage des enfants de la bourgeoisie ». Alors que l'université se définissait autrefois par la liberté, le savoir, la recherche et sa transmission, on élimine actuellement des concours de la fonction publique et de la formation universitaire des professeurs, aux examens et durant les études, la culture générale et la littérature, pour n'y laisser que quelques épreuves utiles. Alors qu'aux Etats-Unis et en France, on revient à la culture générale pour les études médicales. Cela donne de meilleurs médecins, paraît-il.

C'est une erreur de penser que la littérature est uniquement réservée à une élite. Alors qu'elle a permis aux élèves de lire le monde, une intense polémique s'installe actuellement en France et qui n'en est qu'à ses débuts. Pour Georges Steiner<sup>57</sup>, nous sommes dans une période de transition : certains disent qu'on assassine les lettres, qu'on tue la dissertation, d'autres disent au contraire qu'il faut absolument sauver les lettres. Il comprend parfaitement la révolution contre l'excès du secondaire, du commentaire, de l'analytique, mais il craint beaucoup la perte des références essentielles qui constituent l'identité d'une langue, d'un peuple, l'héritage d'une génération. Si on perd cela, poursuit-il, on court le danger d'une barbarie de l'innovation creuse qui se dessine à nos horizons. Le monde est entrain de changer. La révolution dite de Gutenberg a accéléré l'écriture du manuscrit mais la révolution électronique actuelle est mille fois plus puissante, plus fondamentale. C'est un des tournants de l'histoire humaine et déjà un grand problème philosophique. C'est l'enfant qui est la matière première de la culture, de la civilisation même. Le mot grec pour éducation, pour culture, c'est le même mot que pour enfant : *paideia*, *paidos*. Si on veut inculquer à l'enfant certains rêves qu'on ne doit pas par ailleurs amoindrir, et un certain refus de la vulgarité, alors on aura une chance de gagner la bataille. La culture, précise Pierre Jourde n'est pas l'ennemie de l'ascension sociale, ni un élément de discrimination mais un moyen d'émancipation car elle élargit les dimensions de l'être. On devrait plutôt militer pour que *tout le monde* puisse lire et comprendre. Car « le savoir est investissement à long terme, un élément fondamental de la citoyenneté, nécessitant un travail de fond. Un pays sans culture est un pays mort, dépourvu d'âme<sup>58</sup> ».

**Au terme de cette réflexion, la question reste posée : l'école républicaine veut-elle encore transmettre et peut-on encore espérer une promotion sociale par l'école ?**

Car, sous prétexte que l'enfant doit construire ses savoirs par lui-même, on renoncerait à toute transmission et par un

faux égalitarisme, à lutter contre les inégalités sociales face au savoir. C'est ainsi que Pierre Rosanvallon<sup>59</sup>, parle des « poisons de l'égalité » quand au nom de l'égalité, on refuse de faire la différence, d'établir une hiérarchie entre les êtres, les œuvres, les pratiques, quand on condamne la sélection, quand on refuse les notes à l'école, quand on fait la chasse à ceux qui ont des livres à la maison qui de ce fait, auraient un avantage sur les autres, quand on fait le procès de la culture générale parce la culture générale serait attentatoire à la diversité, à l'égalité et à l'école même. L'école pourra-t-elle se relever de cette idéologie ? On peut défendre l'égalité qui doit être vécue comme une relation qui ne divise pas les individus, et ne pas courir les dangers de l'idéologie égalitaire qui proteste contre toute forme de hiérarchie, toute dissymétrie. L'égalité n'est pas la confusion. Le contraire de l'égalité, c'est l'indistinction car il y a des formes de distinction qui sont positives.

## ■ Les autruches et le pachyderme : la crise de la transmission à l'école

**Michel Martinez**

Agrégé de Lettres  
Dr d'Etat en Littérature  
Ex inspecteur pédagogique régional

Essayer de faire un état des lieux sur la crise actuelle de la transmission dans notre société, c'est s'aventurer sur un terrain très mouvant, exposé à toutes les passions qui font naître et disparaître très vite les débats médiatiques, depuis la notion de décadence jusqu'aux valeurs de la République, en passant par l'identité nationale ou les programmes électoraux. Il semble donc nécessaire, sur un sujet de cette nature, d'essayer de limiter les subjectivités personnelles, en restant dans un cadre aussi large et aussi neutre que possible. Mais si l'on veut essayer de faire le point sur cette crise de la transmission à l'école, ce terrain n'est plus seulement mouvant, il devient très volcanique, et cette précaution initiale semble plus nécessaire encore, car l'école apparaît d'abord comme l'autoroute centrale de la transmission, puisque l'éducation a toujours constitué un enjeu majeur dans l'avenir de toute société humaine. L'institution des gardes rouges, l'école de Jules Ferry, le lycée napoléonien ou l'école coranique n'arrivent jamais par hasard à tel endroit et à tel moment, et constituent donc en quelque sorte

57. Georges Steiner et Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission : Le maître et l'élève*, (Albin Michel)

58. Pierre Jourde, *C'est la culture qu'on assassine*, (Editions Balland), 288 pages.

59. Sociologue et philosophe, professeur au Collège de France

le reflet métaphorique du pouvoir en place, et la conséquence directe des forces et des faiblesses de l'univers politique dont elles viennent. Mais l'école reste aussi pour chacun de nous le miroir de l'enfance et de la découverte progressive du monde, et son enlèvement actuel nous rend par conséquent doublement malheureux, puisqu'à travers l'école se joue notre avenir commun, mais aussi une part beaucoup plus intime de nous-mêmes, de notre passé, et de notre rapport au monde.

Aujourd'hui en effet, la crise entre générations, traditionnelle chez nous depuis la révolte des jeunes romantiques contre les « épiciers », est beaucoup plus aiguë, car la mondialisation, l'explosion des moyens de communication et de diffusion, l'effondrement des grandes idéologies du siècle dernier ont supprimé les cadres essentiels de notre réflexion personnelle et de notre vie. Notre univers culturel a donc connu en quelques dizaines d'années un véritable big bang, à la fois effondrement intérieur et vertigineuse expansion, mais le fameux mammoth de l'Education nationale n'a pas beaucoup changé, car il se trouve placé au centre d'une guerre de positions aussi traditionnelle que paralysante : d'un côté, les partisans de l'école comme lieu de travail et d'apprentissage de la vie collective, et de l'autre les tenants de l'école comme lieu de vie, d'épanouissement et de plaisir, avec suppression des contraintes, des notes, des devoirs à la maison, des redoublements et de la sélection. Avant toute négociation sur le système scolaire, s'élève d'ailleurs dans notre pays un véritable chœur de grenouilles animé par des spécialistes en tous genres, psychiatres ou psychologues, syndicats enseignants, parents d'élèves, maisons d'édition, hôteliers, langues régionales, stations touristiques d'été et d'hiver, associations de défense de la garde alternée, etc. etc. Le plus souvent, un grand oublié, l'élève, pourtant placé à chaque fois au « centre du système », mais sans doute seulement pour que les intérêts corporatistes lui passent plus facilement sur le corps. De projet avorté en minuscule réformette, le mastodonte éducatif est seulement chatouillé de temps à autre, mais aucune solution véritable n'apparaît à l'horizon, et l'on sait bien que les Shadoks sont les seuls à penser que lorsqu'il n'y a pas de solution, c'est qu'il n'y a pas de problème !

Il n'est pas exagéré pourtant de parler d'un malaise de plus en plus général à tous les niveaux, depuis la maternelle jusqu'à l'Université, et d'un désarroi désormais aussi profond chez les parents d'élèves et chez les enseignants que chez les élèves eux-mêmes, qui vivent de plus en plus souvent le temps scolaire comme une fatalité, et non plus comme une chance réservée aux enfants nés par hasard dans les pays les plus favorisés. Rappelons que le système scolaire français reste l'un des plus chers du monde, mais qu'il perd régulièrement des places, et depuis très longtemps, dans tous les classements internationaux. Rappelons également qu'à la dernière rentrée l'enseignement privé sous contrat, dans notre pays, a vu ses effectifs augmenter de plus de douze

mille élèves, après avoir été obligé d'en refuser plus de trente mille. Il ne s'agit plus désormais d'une crise de l'école, mais de l'amorce d'une sorte de naufrage collectif, dans lequel chacun cherche seulement à trouver une petite barque pour sauver provisoirement ses enfants. Un ancien Premier ministre pourtant réputé assez débonnaire<sup>60</sup> aurait déclaré, il y a une vingtaine d'années, que les Français n'étaient pas encore assez malheureux pour devenir intelligents. Le moment serait-il enfin venu de mettre les ennemis héréditaires autour de la même table, et de les amener, contraints et forcés, à une refondation commune de notre école ?

Les maux dont souffre le système scolaire français sont connus depuis longtemps: des rythmes scolaires trop lourds et trop concentrés dans la semaine et dans l'année, une multiplication des options (au collège et plus encore au lycée) qui accumule les disciplines en vrac et transforme la journée de l'élève en véritable marathon, des programmes qui se suivent trop vite mais qui se ressemblent tous par leur complexité et leurs obsessions interdisciplinaires ou didactiques, le manque de recul et d'heures libres pour assimiler les prises de notes (un classeur de lycéen normal se présente souvent comme un épaisse succession de pages et de pages entièrement couvertes de notes aussi compactes qu'inutilisables), enfin un baccalauréat aussi obèse qu'inutile dans sa forme actuelle, qui réduit l'année scolaire de deux mois, coûte une fortune, sorte d'épouvantail qui fait peur à tout le monde et qui n'élimine personne. En bout de course, une université largement encombrée d'analphabètes plus ou moins diplômés, trop souvent surpris d'avoir seulement obtenu le droit, après leur succès au Master, d'être admis directement à l'ANPE<sup>61</sup>.

La majorité des enseignants, déboussolés par des tâches administratives de plus en plus lourdes et des priorités très diverses (code de la route, dangers de la drogue, M.S.T., semaine du goût, etc.), cloués au sol jour après jour par des réunions sans objet pédagogique, par le tourbillon des copies, des urgences et des contraintes d'une gestion informatique toujours plus lourde dans le suivi des élèves, par l'accompagnement de cas sociaux de plus en plus difficiles, ne savent plus très bien quel métier ils exercent désormais, parce que l'essentiel de leur temps et de leur énergie est employé en dehors de leur discipline, et qu'ils ont perdu de vue le cœur de leur métier, qui est justement la transmission de connaissances et de valeurs fondamentales pour nous tous, celles de la réflexion personnelle et de l'esprit critique. Depuis trente ans et plus, il n'y a d'ailleurs plus aucune hiérarchie dans les différentes disciplines, et le malheureux qui oserait par exemple prétendre que notre langue nationale est

60. Il s'agit de Raymond Barre.

61. C'est hélas le cas dans certaines orientations universitaires, par exemple dans des filières de Sciences Humaines aussi encombrées d'étudiants que dépourvues de toute perspective professionnelle.

la première valeur commune, et la discipline la plus naturellement transversale, se ferait traiter de jacobin rétrograde, ou même pire. Il ne faut pas s'étonner de voir dans chaque université des cours d'orthographe et de syntaxe se mettre en place, et pas seulement pour des étudiants étrangers !

Deuxième problème majeur, qui explique, à lui tout seul ou presque, l'exode massif vers les établissements privés, celui de l'autorité et de la conduite de classe (et pourtant, d'après l'étymologie, pas de disciple et pas d'élève sans discipline). L'irrévérence et l'ironie sont en France des valeurs reconnues depuis longtemps, mais il ne s'agit plus aujourd'hui d'une tradition gauloise ou d'un débat d'idées, mais d'une illustration du laxisme à la mode, et de ce que Lénine appelait en connaisseur « le ventre mou » des démocraties. L'actuelle « incivilité » dans les transports ou à l'école n'est qu'un retour de plus en plus banal à la grossièreté des origines et à un refus global des règles nécessaires dans la vie de groupe. L'exemple vient d'ailleurs de haut, et de partout. Pour quelle raison, en effet, respecter les médecins, les pompiers, les élus, les enseignants, les gendarmes, les vieilles dames ou les lois de la République, puisque les valeurs à la mode sont l'égoïsme sans aucune limite, la fête à outrance dans le vide, et l'indignation tous azimuts ? On demande donc aux enseignants d'accueillir dans des classes des élèves absolument incapables, pour des raisons d'ailleurs très différentes (souvent bien loin des zones dites sensibles, dans la France profonde ou les « beaux » quartiers), de profiter d'un enseignement normal, mais parfaitement capables, à eux seuls, de paralyser complètement le fonctionnement des cours. Il faut donc admettre d'urgence, si nous voulons sauver la notion d'enseignement et de groupe classe, que le droit à l'école implique des devoirs, comme le droit d'aller au restaurant n'autorise pas encore à renverser les tables, comme le droit d'avoir un logement ne permet pas d'insulter ses voisins. Et pourtant les élèves insupportables sont, dans le meilleur des cas, promenés d'établissement en établissement comme la pissotière à roulettes de Topaze<sup>62</sup>, et l'on ne fait ainsi que multiplier les dégâts collatéraux. Si l'enseignement chez nous est une obligation collective, il est aussi une responsabilité commune mais coûteuse qu'il faut défendre et préserver, au même titre que les espèces dites menacées. Dans ce domaine comme ailleurs, les droits légitimes ne doivent pas seulement servir, en quelque sorte, à protéger les tordus, et notre priorité absolue doit être de permettre à l'immense majorité des élèves d'étudier à nouveau dans des conditions dignes d'un pays relativement civilisé, ce qui n'est actuellement pas le cas. Conséquence logique de ce naufrage quotidien, le métier de professeur est aujourd'hui dans notre pays peu attractif, ce qui a fait tragiquement baisser le niveau de recrutement dans les concours d'entrée du CAPES et de l'Agrégation. Malgré de brillantes exceptions, les jeunes enseignants sont donc en majorité des fonctionnaires soucieux de préparer leurs élèves au baccalauréat ou de mener à bien un bon projet

pédagogique annuel, mais rarement de véritables professeurs, désireux avant tout de faire partager leur passion pour les grands textes littéraires, ou de faire découvrir aux élèves les secrets de l'algèbre ou de la nature. Il semble difficile de le leur reprocher, mais il est désormais urgent de les protéger, eux aussi, avant qu'ils ne perdent courage dans un métier devenu souvent, dans sa pratique quotidienne, une mission presque impossible. La notion même de transmission, et la nature de la transmission ont par conséquent profondément changé.

Une véritable réforme devrait d'abord s'interroger sur le statut particulier que l'école doit retrouver dans notre pays. Au lieu de demander au système scolaire de régler les problèmes que notre société est incapable de résoudre, il serait sans doute plus efficace d'en refaire un lieu préservé, où chaque élève pourra, s'il le veut, prendre le temps de « devenir ce qu'il est », selon la belle expression de Pindare, ce qui est tout de même plus excitant et plus ambitieux que de savoir rédiger un C.V. et de préparer son entretien d'embauche ! Et pour recréer ce lieu préservé, et protéger la liberté d'expression, il faut paradoxalement restaurer l'autorité du maître et les contraintes de groupe, avec récompenses et sanctions, comme le font les règles du jeu (expression très claire) sur un terrain de sport. Il n'est pas excessif d'affirmer que la censure ou l'autocensure, par crainte de choquer ou d'avoir des problèmes, ont fini par paralyser toute discussion argumentée dans notre enseignement, surtout en Histoire ou en Français, puisque la montée en puissance des communautarismes, l'omniprésence du compassionnel et de la repentance, la religion des « différences » et l'idolâtrie des « racines » (tous les jardiniers savent bien pourtant que si l'on arrose seulement les racines visibles, la plante ne se développe pas) ont peu à peu supprimé ce qui faisait l'originalité absolue et la force de notre système scolaire il n'y a pas si longtemps, la réflexion personnelle et l'esprit critique. Impossible donc aujourd'hui, plus souvent qu'on ne le pense, de faire lire des textes du Siècle des Lumières sur les Nègres, impossible de discuter de façon contradictoire sur les Guerres de religion, sur le IIIème Reich, sur la Commune, sur Napoléon III ou sur le Colonialisme... Nous voilà revenus à la pensée unique et à l'époque de Figaro, où l'on pouvait tout écrire à condition de ne parler de rien. Si les résultats d'un sondage récent, faisant état d'une très forte minorité de lycéens créationnistes, sont vraiment sérieux, il faudra bientôt supprimer dans les programmes toute allusion à Darwin et à l'évolutionnisme ! Dans une classe comme ailleurs, par conséquent, pas de plaisir sans effort, pas de progrès sans émulation, pas d'éducation

62. Edicule que l'on déplace, dans la pièce de Marcel Pagnol, de terrasse de café en terrasse de café, pour obliger les malheureux propriétaires de ces établissements à payer la municipalité pour être débarrassés des mauvaises odeurs.

sans dépassement de soi-même et sans entraînement régulier. Comment imaginer un sport sans aucun match, sans score, sans ballon, par crainte de « stigmatiser » les perdants ? Par horreur de « l'élitisme », nous nous rapprochons peu à peu d'une situation dans laquelle les élèves seront condamnés, par crainte de voir quelques anormaux devant les autres, à arriver tous en retard : formule très efficace surtout pour se créer un ennui mortel et produire en majorité de jeunes irresponsables trop protégés, incapables de survivre sans cellule de soutien psychologique et surtout incapables de s'adapter, à la sortie du cocon, aux réalités souvent brutales de la vie pratique ou professionnelle. Par malheur, il semble désormais permis de parler dans notre pays, à des degrés très divers, de responsabilité collective devant une catastrophe pourtant annoncée, dans une sorte de non-assistance à élèves en danger.

Une véritable réforme n'a de sens et d'efficacité que si elle cherche à corriger des manques, des dérives ou des excès, hors de toute idéologie ou de toute vérité préétablie. Notre mammoth étant actuellement trop lourd, nous sommes d'abord condamnés à faire des choix pour une hiérarchisation des savoirs et des enseignements, puisque pendant plus de vingt ans on a ajouté des postes aux postes, des options aux options, des heures de cours aux heures de cours. Il est donc urgent d'alléger les horaires en réservant pour les cours du matin les enseignements fondamentaux (langue nationale, sciences de la vie et de la terre, physique et chimie, histoire et géographie, langue étrangère 1) et en gardant pour l'après-midi les heures d'options, d'Education physique et sportive et surtout de travail personnel ou accompagné, le grand oublié de nos écoles, de nos collèges et de nos lycées. Dans un pays qui manque cruellement de ciment social, et dans lequel tous les relais ou les signes de la nation sont actuellement dévalorisés, c'est peut-être autour de notre langue et de valeurs communes plus profondes, contrairement aux idées reçues, qu'il faudrait essayer de faire réfléchir les élèves, dans le cas bien sûr où nous avons encore envie de transmettre quelque chose à nos enfants.

Il reste tout de même une raison de ne pas complètement désespérer, le surprenant succès obtenu chez nous dans d'autres domaines qui paraissent, hier encore, aussi bloqués que le chantier de l'école aujourd'hui, puisque quelques autres spécialités nationales, comme le massacre quotidien sur les routes, ou les ravages de l'alcoolisme et de la cigarette, ont été limités en quelques années par des lois pourtant « liberticides ». Faisons donc un rêve, celui d'un gouvernement assez courageux et même assez suicidaire pour refonder l'école autour d'une idée simple, refaire autour de notre langue, de notre histoire et de notre littérature, dont nous n'avons absolument pas à rougir, un lieu de libre réflexion et de formation personnelle pour des élèves venus d'horizons très différents, et donc un puissant moyen de cohésion républicaine. Tout autre projet, partiel ou partial, risque d'ailleurs d'aller se perdre comme les précédents

dans les sables de la démagogie, très fréquentés dans notre pays, particulièrement en période électorale.

Notre système scolaire a fait l'admiration et l'envie du monde entier pendant plus d'un siècle, mais la solidité même du pachyderme a sans doute retardé les inévitables réformes de fond, qui ne sont jamais venues, de même que l'excellence de nos routes secondaires a retardé chez nous l'arrivée des autoroutes. Ce temps -là n'est plus, et nous devons admettre que la double idolâtrie de l'égalitarisme et de la « différence » (pourtant peu compatibles) ont peu à peu rongé la grosse bête jusqu'à ses fondements. S'il passait par nos lycées, Mozart ne serait sans doute pas assassiné, mais au terme de nuées d'évaluations plus précises les unes que les autres sur ses compétences et ses capacités, il aurait peut-être la possibilité de devenir commercial ou conseiller en communication, si les statistiques du moment indiquaient qu'il y a moins de chômage dans ces deux branches.

Il est donc bien difficile de s'abriter derrière la célèbre déclaration d'Albert Einstein, selon laquelle la théorie c'est lorsqu'on sait tout et que rien ne marche, la pratique lorsque tout marche et qu'on ne sait pas pourquoi, et l'union entre théorie et pratique lorsque ça ne marche pas, mais que l'on ne sait pas pour quelle raison... En effet, nous connaissons très bien les faiblesses de notre mammoth national, et pourtant nous continuons à largement pratiquer la politique de l'autruche, la tête confortablement enfouie dans le sable pour ne pas voir les ravages du temps sur le vieux pachyderme, aujourd'hui pourtant bien fissuré, et plus encombré de chapelles que le Saint Sépulcre, avec bien sûr en bonne place l'immense autel consacré au grand Yaka, juste à côté de la crypte réservée à la Madone des Eternelles Lamentations.

## ■ Que transmettre aujourd'hui ?

**David LE BRETON**

Professeur de sociologie  
à l'université de Strasbourg et membre  
de l'Institut Universitaire de France

« La jeunesse est un âge d'or inventé après coup par les adultes » (Vladimir Jankélévitch, *La mort*).

## Inégalités de transmission

Tout enfant au monde est en position de recevoir et de construire les connaissances qui en feront un acteur de son existence, un homme ou une femme lucide sur les enjeux de société et la menée de son itinéraire personnel. Mais il ne naît pas toujours au bon endroit. Dans *Le Cahier*, un film de H. Makhmalbaf qui se situe en Afghanistan, sous les anciennes statues géantes de Bouddhas détruites par les talibans, Baktay, une petite fille de six ans désire aller à l'école comme le fait son voisin. Mais l'entreprise sera doulou-

reuse. Il faut acheter un cahier et parvenir à l'école. Mais elle est capturée par un groupe de garçons à peine plus âgés, qui jouent aux talibans et menacent de la lapider. On lui fait porter un masque car une fille ne doit pas avoir le visage nu. Elle est emmenée dans une grotte où d'autres petites filles ont été arrêtées, chacune portant le même masque. Quand les garçons s'en vont vers un autre jeu et que Baktay propose aux autres de s'en aller, elles ont peur. Les garçons jouent à la guerre devant les grottes et ne se soucient pas d'elle. Plus tard, quand elle repasse sur la même route avec son voisin, après avoir pu assister à quelques minutes de classe, les garçons surgissent à nouveau et s'attaquent aux « mécréants », le voisin de Baktay sait qu'il doit se prêter au jeu et il tombe sur le sol, mais pas Baktay qui s'enfuit poursuivie par les garçons déchaînés. Le garçon lui crie : « Fais semblant de mourir si tu veux vivre ». Naître femme dans certains pays, c'est avoir déjà un destin et ne guère disposer d'autres choix que de s'effacer pour ne pas disparaître comme le suggère H. Makhmalbaf. Pour les garçons la fascination de la kalachnikov et du pouvoir sur l'autre est irrésistible. L'inégalité du lieu de naissance entraîne des inégalités d'existence. Il y a des enfants dans le monde qui aspirent au savoir et qui vont devoir se battre dans des conditions terribles pour acquérir ce droit élémentaire à décider de soi. Il était nécessaire de le rappeler au seuil d'une réflexion qui touche surtout nos sociétés occidentales contemporaines.

## Individualisation du sens

L'adolescence est une longue phase de liminalité entre enfance et âge d'homme ou de femme, une crise d'identité plus ou moins aiguë et durable (Erikson, 1972). Elle marque ce moment où le jeune élabore un sentiment d'identité encore en mouvement en ne cessant de s'interroger sur ce qu'il est. Il ignore l'objet de sa recherche, il tente de devenir ce qu'il est, mais c'est cela qui lui est encore le plus étranger. Mais dans le contexte contemporain, pour certains, accéder à soi est une longue épreuve (Le Breton, 2007). L'étymologie du terme « adolescent » renvoie à une notion de croissance, de transformation, d'évolution. Certes la jeunesse n'existe pas. Seuls existent des jeunes à travers la singularité de leur histoire à l'intérieur d'une condition sociale et culturelle, d'un sexe, d'une condition affective, mais une large part de leur expérience est commune et particulièrement le souci de donner un sens et une valeur à leur vie.

Aucun rite unanime ne marque le passage ou ne jalonne le parcours vers le sentiment d'être un adulte. Mais des sociétés d'individus ne sont guère en mesure d'institutionnaliser les rôles, elles laissent l'initiative à chaque acteur le livrant au soin de se différencier et de forger la trame de son existence. Il faut se légitimer d'exister, et le faire parfois sans l'aide des autres. Une société d'individus aboutit à l'individualisation du sens, et donc à la nécessité de s'instituer d'abord par soi-même (Le Breton, 2007). Les anciennes

scansions symboliques qui conféraient au jeune le sentiment d'avoir franchi une étape majeure de son cheminement ont perdu leur signification sociale sans le relais de nouvelles. La première relation sexuelle, le premier amour, le fait de cohabiter, de se marier, d'avoir un enfant, d'accéder à un diplôme, à un travail, etc. sont rarement associés à une rupture décisive dans un parcours de vie. Ces événements ne marquent plus la fin de l'adolescence. L'entrée dans la vie est devenue aujourd'hui une question, les réponses se sont dérobées.

L'individu moderne n'est plus assigné à une origine ou à une filiation, il a ses racines dans sa seule expérience personnelle. Ses références sont celles qu'il se choisit. Il établit de son propre chef les liens qui satisfont au sentiment de soi, et délaisse les autres où il se reconnaît moins. Il lui revient de se mettre lui-même au monde, certes sous l'influence des autres, mais avec une marge de manœuvre qui lui est propre. Sa liberté n'est pas un choix mais une obligation puisque toute tutelle s'efface et qu'il est le premier artisan de son existence. Il devient un acteur, en quête de significations n'appartenant qu'à lui, et non plus un agent mu par un habitus de classe qui le rendrait d'emblée culturellement dépendant du passé.

Les références sociales et culturelles se multiplient et se concurrencent, elles se relativisent les unes les autres, induisent un brouillage, une confusion. Elles ajoutent pour le jeune la difficulté de s'appuyer sur elles pour élaborer une matrice d'identité propice et consistante. Il n'y a plus de fondements assurés et consensuels de l'existence. Le sens s'individualise, il ne fait lien que pour autant qu'il est investi de valeur également pour les autres. Pour se constituer comme sujet, le jeune requiert un étayage solide de son rapport au monde par ceux qui l'entourent pour fonder des assises narcissiques tenant le coup et élaborer une confiance dans le monde propre à soutenir son action.

Comme tout individu dans le contemporain, le jeune est confronté à l'hétérogénéité des systèmes de sens de nos sociétés. La socialisation est moins le résultat d'une intériorisation des normes et des valeurs soutenues par la famille et l'école, que le résultat de son bricolage, de sa réflexivité, pour s'arranger d'influences différentes tout en construisant la cohérence de son expérience propre en s'efforçant d'être sujet de son existence. Dans nos sociétés il existe une pluralité de visions du monde et la tâche des éducateurs n'est pas d'en inculquer une à l'enfant mais de lui apprendre à se repérer parmi elles afin qu'il choisisse en toute connaissance de cause celle qui lui correspond le mieux ou qu'il sache dresser des passerelles entre plusieurs d'entre elles pour se frayer son chemin propre. La socialisation, au sens large du terme, ne peut plus être conçue comme « l'intériorisation de l'unité du monde » (Dubet, Martuccelli, 1996, 59). Dans le contexte de l'individualisation du sens la socialisation ne s'achève jamais, elle est toujours en mouvement du fait des transformations sociales, culturelles, technologiques,

médiatiques. L'individu est devenu le maître d'œuvre d'une existence qu'il ne cesse de rejouer. Devenu auteur de sa vie, il n'est plus porté par les réponses toutes faites des générations antérieures, il doit les élaborer lui-même selon les circonstances, et l'Ecole n'est plus le centre de gravité de la transmission. H. Arendt avait pressenti les difficultés croissantes d'une éducation qui, « par sa nature même ne peut faire fi ni de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition » (Arendt, 1972, 250).

## Eduquer aujourd'hui

Le statut contemporain de l'enfant et de l'adolescent dans la famille et le lien social ne facilitent pas toujours la transmission et l'esprit critique. L'enfant devient un partenaire dans une vie partagée et non plus celui face auquel exercer une fonction d'autorité et de guide. Il est perçu d'emblée comme un individu, et non pas à sa hauteur d'enfant ou d'adolescent, il est « adultisé », sans autre forme de procès. La notion même de responsabilité à son égard s'affaiblit. Le « il (elle) ne veut pas » est une formule moderne de la fatalité, elle excuse par avance les parents de ne pas insister en matière d'interdit (inter-dit), et elle conforte le pouvoir de l'enfant à leur égard. Mais un enfant fils ou fille de soi n'a pas le même rapport au monde qu'un autre qui se reconnaît, et est reconnu, dans une filiation et une appartenance familiale, un enfant qui se sait un parmi d'autres dans le lien social. Si les parents n'assument pas leur responsabilité d'ainés, un enfant qui ne manque de rien, peut être en souffrance, gavé, n'ayant aucun accès au manque et donc à la consistance du sentiment de soi dans le rapport à autrui.

Le retrait éducatif se drape volontiers dans un discours de liberté, de laisser-faire. Les parents répondent à toutes les demandes sans jamais les interroger et ils s'étonnent un jour de la virulence de l'enfant à leurs propos, ou de ses souffrances. « *On ne t'a jamais rien refusé. Tu as toujours eu tout ce que tu voulais* ». Mais la souffrance se creuse justement dans le fait de n'avoir jamais été un interlocuteur réel, reconnu dans sa différence. Un enfant ou un adolescent n'est pas un adulte en miniature, mais un enfant ou un adolescent ayant besoin d'être situé à sa place et d'acquérir des clés pour devenir acteur lucide du monde dont il hérite. Or apprendre s'apprend, on n'est jamais d'emblée dans l'intelligence du monde, des aînés doivent éduquer l'enfant à s'approprier à la première personne les matrices de sens disponibles pour comprendre son existence au sein du lien social. Ni la télévision, ni internet, ni le marketing ne sont des écoles d'autonomie et de réflexivité.

Certes, l'autonomie grandissante des enfants ne diminue pas nécessairement la dépendance aux parents et la présence éducative des parents. Mais l'éducation reçue de familles (ou d'ainés) exerçant leur responsabilité avec amour et compréhension, considérant le jeune dans sa singularité

comme un sujet à part entière, n'est guère comparable à celle dont l'autonomie laissée à l'enfant est moins un principe d'éducation qu'une indifférence ou une indisponibilité. Ce ne sont pas tant les modalités sociales de la famille qui sont essentielles que la dimension affective et symbolique qui nourrit les relations.

Les parents portent la responsabilité du devenir de leurs enfants. Si la famille réunit un réseau d'individus solidaires et égaux, l'enfant n'en est pas moins dans une position de vulnérabilité si ses parents, ou ceux qui en tiennent lieu, ne lui transmettent pas les codes et les limites qui l'autorisent à assumer sa liberté parmi les autres dans une réciprocité nécessaire au lien social. S'ils ne sont pas à la hauteur de l'amour et de la nécessité de présence et d'éducation que leurs enfants requièrent d'eux. S'ils se dérobent à leur tâche, ils créent de la souffrance et du manque à être. En les laissant sans orientation pour exister, ils fragilisent leur rapport au monde. Une liberté qui ne reçoit aucun cadre pour se déployer est un abîme. La frustration, c'est-à-dire la limite posée par ses proches, est une condition nécessaire à la modulation de sa toute puissance qui, si elle se prolonge, expose le jeune au heurt brutal avec le monde et les autres, ou au choc en retour de la loi, au sens judiciaire du terme. On ne peut inscrire un enfant comme acteur dans le monde sans lui poser des limites de sens et le mettre en position de les interroger. Pour intégrer par soi-même les codes de relation et de comportement au sein du lien social, il importe que la loi, au sens large du terme, ou les autres à son entour, ne soient jamais perçus comme des obstacles à sa liberté mais à l'inverse comme sa condition. Toute éducation en ce sens vise à limiter le sentiment de toute puissance de l'enfant, à lui rappeler qu'il ne vit jamais sans l'autre (Jeffrey, 1999). Un interdit vaut d'abord par ce qu'il ouvre de possibles, en un mot l'interdit vise d'abord à autoriser l'échange symbolique avec les autres et le monde, il prévient l'arbitraire et vise à protéger les acteurs en présence, à rendre prévisibles et pensables leur comportement et à les rassurer sur eux-mêmes. Tout interdit est un inter-dit, ce qui est dit entre nous pour vivre ensemble dans la réciprocité des attentes.

Eduquer signifie étymologiquement « conduire hors de soi », échapper au même pour s'ouvrir au monde de l'autre, à un univers de sens élargi que le sujet doit être capable d'évaluer et de penser. La tâche est de donner à l'enfant le moyen de se déprendre de soi pour devenir un partenaire de l'échange au sein du lien social. Elle arrache l'enfant ou l'adolescent à ses particularités sociales et culturelles pour l'ouvrir à une liberté de conscience et à l'universel. L'Ecole est le lieu de l'émancipation individuelle, elle procure à l'enfant au fil des ans les clés pour une indépendance de sa pensée. La symétrie morale entre enfant et adulte implique justement de tenir compte du fait que l'enfant ne dispose pas encore des moyens pour se penser dans la complexité du monde, il convient donc de l'éduquer pour qu'il soit à la hauteur de sa liberté et de sa dignité. Un enfant est un adulte

en voie de se construire. Son orientation est tournée vers l'avenir, si nul ne l'aide à élaborer son personnage, il n'entrera jamais de plein pied dans son existence. Grandir ne va plus de soi si l'on considère l'enfant déjà comme un adulte en miniature.

### Une *self made generation*

Dans nos sociétés l'effacement de l'autorité familiale donne libre cours à la culture des pairs, c'est-à-dire une culture centrée sur le même mais qui ne prépare pas, à elle seule, l'ouverture à l'altérité qu'est la vie sociale. Les figures qui s'imposent sont des figures médiatiques, des modèles pour le succès ou la notoriété (stars de la télé-réalité, animateurs, chanteurs, musiciens, etc.). Pendant que les parents perdent leur autorité éducative, que l'école peine à établir les règles d'une citoyenneté partagée et doute des savoirs à transmettre, les jeunes générations entrent sous l'influence d'une culture toute entière régie par l'univers de la consommation, accentuant encore l'écart entre les générations. La transmission s'horizontalise et imprègne la sociabilité juvénile à travers des matrices de sens (chaînes câblées, magazines, radios « jeunes », réseaux sociaux, etc.) qui échappent largement à la connaissance et à la compétence des parents. Ces médias accomplissent à leur propos une mise en forme et en significations permanentes du monde, ils sont la ressource première dans laquelle ils puisent pour se comprendre et se situer. Les « autres significatifs » de l'adolescent sont aujourd'hui pour une large part les stars, les peuples. Face à la dévaluation des diplômes, à la prégnance des cultures juvéniles marquées par le marketing et l'importance des nouveaux moyens de communication, l'école est débordée et peine à accomplir son rôle. L'une de ses tâches est justement de briser la fascination de la marchandise.

Les frontières de générations s'effacent ou se renversent. Le modèle offert par les parents paraît dépassé. Eux-mêmes d'ailleurs se sentent comme tels face à des enfants qu'ils peinent à comprendre même s'ils satisfont le plus souvent leur demande. Certains ne marquent pas les différences de génération en n'assumant pas leur responsabilité d'ainés, ils s'efforcent de se donner une image « jeune » qui bouleverse les liens de générations et prive les jeunes de repères durables et forts dans leur rapport aux autres et au monde. Si les parents s'identifient à leurs enfants à qui les enfants vont-ils s'identifier ? S'ils ne leur donnent pas les limites qui s'imposent pour exister à l'intérieur du lien social qui d'autre le fera ? Dissolution des positions de générations et indifférenciation.

La jeunesse d'aujourd'hui est une *self made génération*, elle baigne dans l'autogénération, l'autoréférentialité, elle est sans filiation. « Les enfants ne savent déjà plus comment vivaient leurs parents, sans parler de leurs grands-parents » (Beck, 2001, 289). Mise en apesanteur des générations,

chacune enfermée dans la bulle de son histoire et hermétique à celle des autres. Pour que l'enfant ou l'adolescent s'affirme il lui faut débattre, dans la reconnaissance de sa personne, avec une loi, des interdits, une opposition, bref une transmission. Mais s'il n'y a personne l'ouverture à l'altérité est défailante et elle est souvent conflictuelle. Les autres n'ont guère à ses yeux qu'un statut de gêneurs ou d'obstacles à la toute puissance de ses désirs. L'adolescence est une période de construction de soi dans un débat permanent avec les autres, surtout les autres en soi, dans la mesure où la quête est alors celle des limites de sens avec lesquelles vivre : savoir ce que les autres peuvent attendre de lui et ce qu'il peut attendre des autres. L'enfant qui n'a connu aucune limite dans sa famille peine à s'inscrire dans la sociabilité scolaire comme dans celle de la vie quotidienne, et il multiplie les conflits avec les enseignants ou avec les autres écoliers. La honte lui est étrangère comme on l'observe dans le happy slapping où l'impossibilité de s'identifier à l'autre amène aux pires exactions à son égard en toute indifférence (Le Breton, 2007). Privé d'orientation le jeune est dans son existence comme dans un chaos. Dans une société où les chemins d'existence ne sont plus tracés, où manquent les idéologies des lendemains qui chantent, la socialisation cède à l'expérimentation, à l'invention de modèles toujours renouvelables qui valent pour un moment.

La transmission implique l'immersion dans la durée, la succession des générations. Que transmettre dans un monde qui privilégie la vitesse, l'urgence, la flexibilité, le recyclage, l'adaptabilité, l'opportunisme, etc. Se soumettre à l'instantané est une démission sur le fait que l'existence est à long terme, et que la transmission vise à procurer au jeune un univers de sens et de valeurs propres à le soutenir au fil du temps, et à le rendre ainsi auteur de lui-même. Une transmission qui ne serait qu'utilitaire manque à préparer l'avenir car elle est centrée sur des impératifs restreints qui sont ceux d'une attente extérieure immédiate, elle méconnaît le temps. La valorisation du court terme brise les valeurs de loyauté, d'engagement, de confiance, etc. Cette forme particulière du temps qu'est l'histoire se dérobe en une sorte de présent sans fin. Dans une société où l'immédiat devient la seule durée possible, où la projection est impensable, où l'imprévisible est toujours devant soi, la transmission risque de s'émietter dans l'information, mais cette dernière est un savoir de l'instant, vouée à une prompte obsolescence, elle ne prépare pas à vivre, mais vise seulement à l'ajustement aux ambiances diffuses du moment.

Nos sociétés démocratiques affirment l'égalité des acteurs, et rejettent toute position de hiérarchie, elles récusent toute supériorité a priori d'un acteur sur un autre. La fin de la tradition marque la fin de l'autorité soutenue par un statut et soulève le risque de la multiplication des rapports de force si la discussion et l'argumentation sont rejetées par l'un des partenaires. Si tout individu ne s'autorise que de lui-même, et se considère comme égal à tous les autres, toute relation dissymétrique risque de se

heurter à un refus. Ainsi, l'enseignant n'est plus perçu comme porteur d'une règle a priori, et donc d'une autorité institutionnelle, mais comme l'affirmation éventuelle d'un arbitraire personnel. Le rapport de force semble alors opposer deux caprices. « Du point de vue des élèves le professeur n'existe que par sa « personnalité », c'est-à-dire une capacité toute personnelle d'intégrer les exigences contradictoires de la classe » (Dubet, 1996, 190). La haine de l'autorité est d'abord le ressentiment de se trouver en position inégale face à une personne considérée comme pareille à soi : « *Pour qui elle se prend la prof pour me mettre une mauvaise note* ». L'école est vue par certains enfants de milieux populaires comme une entreprise de soumission, elle contraint à changer sans que ces transformations soient perçues comme une ouverture au monde. « *Ils veulent nous empêcher de parler, ils veulent nous forcer à parler comme eux. Moi j'ai pas envie de changer. Je suis bien comme ça* ». Si la relation pédagogique est vécue comme un pouvoir, exercice d'un arbitraire, l'enseignant s'expose à la rebuffade s'il intervient face à certains élèves qui ne le reconnaissent pas dans son autorité d'enseignant, et n'y voit qu'un homme ou une femme qui s'oppose à eux.

### Ouvrir des voies inédites de transmission

**L**a transmission quand elle est assumée avec rigueur et responsabilité introduit le sujet à sa différence individuelle au sein d'un ensemble d'hommes et de femmes, elle l'inscrit notamment dans la coupure d'un sexe, et à l'intérieur d'une classe d'âge dans une position particulière de génération. Elle l'immerge dans une profusion de codes et une langue qui lui donne les moyens de mettre du sens sur le monde et d'échanger avec les autres. L'individu en reçoit reconnaissance de soi et des autres, estime de soi, goût de vivre, capacité de s'orienter de manière plus personnelle dans la trame sociale. Mais aujourd'hui dans le pluralisme des sociétés contemporaines régies par l'individualisme démocratique, les matrices de sens et de valeur du rapport au monde sont multiples.

Il devient malaisé pour les enseignants d'inventer de nouvelles voies pour déprendre l'enfant des ornières de la culture des pairs nourrie par le marketing et le conformisme. La transmission n'est pas seulement une instruction, elle est une orientation du chemin et en ce sens, au-delà de la classe, elle sollicite bien des outils possibles : danse, théâtre, écriture, voyage, etc. Elle se trame souvent dans une série d'histoires qui donnent des solutions ou des manières de réfléchir. Comme le rappelle D. Jeffrey, « le narrateur raconte alors comment un personnage a résolu son drame » (Jeffrey, 2003, 48). Et les manières de raconter une histoire sont multiples mais elles doivent engager l'élève, le reconnaître dans sa singularité, lui faire confiance, et ne jamais se dérober à la responsabilité qu'il prend alors par sa proposition, qu'elle engage un groupe ou un seul élève.

Dans un dialogue avec G. Steiner, C. Ladjali parle de son travail avec ses élèves d'un lycée de la banlieue parisienne.

Elle leur fait écrire des textes poétiques, qui seront ensuite publiés, et élaborer une pièce de théâtre en s'inspirant de l'*Œdipe-roi* de Sophocle. Elle doit d'abord surmonter la résistance des élèves pour qui la poésie rime surtout avec « honte », particulièrement pour les garçons qui voient là une activité anti-virile. Pourtant au fil du temps elle désamorce leur réticence et les textes sont écrits et lus, la pièce montée : « Ils étaient étonnés de la beauté de leur texte » [...] Ils ont eu presque honte en fin d'année de présenter leurs textes en bibliothèque, mais ensuite ils ont été très fiers. Ils ont progressé, ils ont vieilli de trois ans en l'espace de deux heures. Ils ont mûri très vite » (Steiner, Ladjali, 2003, 63 et 78). L'éducation est parfois une révélation, un parcours initiatique. Dans le film d'Abdelatif Kechiche : *L'esquive* (2002), une professeur de français accompagne des lycéens qui montent une pièce de Marivaux : *On ne badine pas avec l'amour*. Ce sont des jeunes de la banlieue de Lille. Ils parlent à toute allure sans jamais s'écouter. Leurs propos sont inlassablement scandés de « fils de pute » ou d'« enculé de ta mère », même pour les filles. Pourtant quand ils entrent dans la langue de Marivaux, ils s'écoutent, ils parlent lentement et semblent goûter chacun des mots avec jubilation. Ils enchaînent les répliques dans le respect les uns des autres. Le théâtre est ce lieu symbolique où la mise à l'épreuve de soi dans le regard des autres autorise aussi une distance sur soi, une réflexivité sur le langage, la relation à l'autre, à la temporalité. Sur scène on peut perdre la face mais on peut aussi reprendre en main une identité défaite. Un atelier théâtre mené avec exigence, comme dans le film de Kechiche, est l'occasion pour les jeunes d'essayer des personnages, ce qui est le propre de l'adolescence mais s'effectue le plus souvent dans le recours aux produits de consommation. Ici, ce sont des personnages chargés d'épaisseur et nourris par un projet commun, en rupture radicale avec les ritualités de la cité. Les jeunes révèlent des facettes inattendues, ils s'arrachent à leur pesanteur, ils sortent de leurs routines de langage et de comportement et découvrent avec émerveillements que d'autres rapports au monde sont possibles, infiniment plus calmes, plus heureux, au cœur d'une sociabilité qui n'implique plus l'esbroufe et l'agressivité continues. Ils se sentent bien dans ces personnages qui ne sont plus ceux qui s'imposent dans leur quartier pour être à la hauteur de sa réputation. Ils changent le cadre, ils redéfinissent leur relation aux autres et vivent une véritable renaissance.

La danse est susceptible de jouer un rôle proche comme le montre l'atelier de danse ouvert par Pina Bausch à Wuppertal avec de jeunes lycéens, 46 élèves âgés de 14 à 17 ans de 15 écoles de la ville. Pendant presque un an, deux danseuses de la troupe du Tanztheater animent la reprise par les élèves d'une chorégraphie légendaire de P. Bausch : *Kontakthof*. Le travail est régulièrement supervisé par P. Bausch elle-même. A. Linsel et R. Hoffman, deux cinéastes, suivent le processus de création avec les jeunes. A raison de deux heures chaque samedi (mais cinq à huit heures pour les pre-

miers rôles), les élèves se coulent dans la chorégraphie et se transforment intérieurement. Les premières scènes sont bouleversantes, notamment quand il s'agit de toucher le corps de l'autre : fou rire, timidité, impossibilité de finir un geste, etc. Les gestes sont empruntés, maladroits, sont effectués le sourire en coin comme pour montrer qu'ils ne sont pas dupes. Peu à peu l'appropriation s'opère. Ceux qui avaient du mal avec leur corps et trouvaient insupportables les interactions avec les élèves du sexe opposé s'affranchissent de leurs préventions. Au terme du spectacle tous disent combien l'expérience les a libéré et ouvert aux autres. Plusieurs des adolescents interrogés révèlent des histoires personnelles meurtries, mais ils ont retrouvé confiance en eux, une capacité d'expression qu'ils n'avaient pas avant.<sup>63</sup>

Dans nombre de cas, l'impact de transformation propice de l'élève tient à un supplément impalpable dans la relation à son professeur, une reconnaissance qui le surprend. D. Pennac nomme en quelques mots ce que nombre d'élèves ont vécu : « Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif » (Pennac, 2007, 68). L'efficacité symbolique ne tient pas seulement aux rituels scolaires, elle s'établit parfois de manière immédiate par un geste, une demande, une attention particulière qui arrache l'élève à l'indifférence ou à une image négative de soi. Cancre invétéré, multipliant à l'infini les fautes d'orthographe, D. Pennac se souvient d'un professeur de français qui lui demande un jour de lui remettre un roman, à raison d'un chapitre par semaine, il a alors une douzaine d'années. « Ce qui eut provisoirement raison de mes fautes (mais ce provisoire rendait la chose définitivement possible), ce fut ce roman commandé par ce professeur qui refusait d'abaisser sa lecture à des considérations orthographiques. Je lui devais un manuscrit sans faute. Un génie de l'enseignement en somme. Pour moi seul, peut-être, et peut-être en cette seule circonstance, mais un génie ! » (Pennac, 2007, 99). Pour ma part ce fut une professeure d'anglais, responsable du journal ronéotypé de mon collège, j'avais aussi une douzaine d'années, qui a accepté de publier mon premier texte, une nouvelle, et mes critiques des films du ciné-club du collège. J'étais alors un élève sur le fil du rasoir du pire ou du meilleur, je ne me reconnaissais pas dans le collège, trop loin de mes soucis d'alors. Une qualité de présence d'un enseignant, une intuition qui l'amène à faire confiance à un élève que tout désigne comme irrécupérable, et l'efficacité symbolique opère.

Dans ces démarches l'autorité n'est pas le pouvoir qui impose institutionnellement une inégalité de traitement entre les acteurs en présence, enseignants et élèves, elle n'est pas davantage une contrainte par force ou un arbitraire. A l'opposé de la séduction, l'autorité réside dans une reconnais-

sance mutuelle de ce qu'une parole possède une valeur qui tranche sur celle des autres. Conférée à celui qui en est le dépositaire par celui qui accepte de s'en remettre à lui de son propre chef, elle puise son efficacité dans une légitimité qui n'est pas discutable. Elle coule de source. *Auctoritas*, dérive d'*auctor*, celui qui fonde, en un mot, celui qui légitime à être, celui qui rend « auteur » de soi de manière cohérente et heureuse, et surtout réfléchie, le passeur de cet univers de sens. Dans *Le premier homme*, A. Camus se souvient de Mr Germain, l'instituteur qui a bouleversé son existence en croyant en lui. Dans la classe de cet homme, « pour la première fois, (les élèves) sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait digne de découvrir le monde » (Camus, 1994, 138-9).

La transmission que l'on est en droit d'attendre de l'école amène l'enfant à déconstruire les évidences premières qui sont le fait du discours ambiant (et particulièrement du marketing) qu'il a reçu d'abord sans critique pour être capable de passer de l'opinion à l'argumentation. Dans le contexte social et culturel actuel, elle est difficile à mettre en œuvre sinon à travers une forme d'invention à travers des expériences culturelles dont on sait combien elles contribuent à dérouter la pensée et à transformer l'élève en acteur. Et en dernière analyse, toujours elle repose sur la qualité d'une rencontre avec le professeur. Rien n'est possible sans que l'enfant soit investi d'une reconnaissance qui le situe à sa juste place.

- Arendt H., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.  
 Bauman Z., *La vie liquide*, Rodez, Le Rouergue/Chambon, 2006.  
 Camus A., *Le premier homme*, Paris, Gallimard, 1994.  
 Dubet F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.  
 Jeffrey D., *Eloge des rituels*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003.  
 Jeffrey D., *La morale dans la classe*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999.  
 Le Breton D., *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*, Paris, Métailié, 2007.  
 Mahfoudh-Draouri D. Melliti I., *De la difficulté de grandir. Pour une sociologie de l'adolescence en Tunisie*, Tunis, Centre de publication universitaire, 2006.  
 Morin E., *L'esprit du temps*, Paris, Livre de poche, 1962.  
 Steiner G., *Maîtres et disciples*, Paris, Gallimard, 2003.  
 Steiner G., Ladjali C., *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 2003.

63. *Les rêves dansants. Sur les pas de Pina Bausch* (2008), d'Anne Linsel et Rainer Hoffmann

## ■ Les problématiques de la transmission dans la formation des ingénieurs

Manuel SAMUELIDES

Professeur à l'Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace  
manuel.samuelides@wanadoo.fr

La « transmission » concept étymologiquement clair et précis a rapidement pris un sens extensif beaucoup plus général dans la mesure où l'objet transmis est le plus souvent virtuel. Cela fait bien longtemps que l'ambiguïté existe. Elle était déjà bien installée dans notre langue, il y a quatre cents ans comme le montrent ces deux citations employant le verbe transmettre :

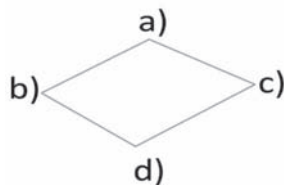
« M. Huyghens, dans son traité de la lumière, conclut par les éclipses des satellites de Jupiter, que la lumière se transmet environ six cent mille fois plus vite que le son, » MALEBR. Rech. vér. Éclairc. sur la lum.,

« La raison et la vérité se transmettent, l'industrie peut s'imiter ; mais le génie ne s'imité point, » MARMONTEL, Œuvres.

Les réflexions qui vont suivre sur les problématiques de la transmission dans l'enseignement supérieur scientifique et technique sont relatives au sens du mot « transmettre » dans la seconde citation. Cette citation nous plonge en fait au cœur de notre sujet. Les ambitions sans doute excessives de cet enseignement sont bien de transmettre (en quel sens ?) au moins partiellement, « la raison et la vérité », « l'industrie » et même « le génie ».

Les questions simples pouvant se poser sont

- (a) Pourquoi transmettre ?
- (b) Transmettre quoi ?
- (c) Transmettre à qui ?
- (d) Transmettre comment ?



Ces questions semblent hiérarchisées : De la réponse à la première on devrait déduire les réponses aux deux suivantes. Une fois le but bien défini, la conception précise de l'action de transmission dans son déroulement est posée dans la dernière question. Comme c'est le cas de tout processus social, la réalité est plus complexe. Il est évident que les réponses aux b) et c) ne sont pas indépendantes. Quelques exemples permettront d'apprécier la variété des situations.

La construction logique d'un processus de transmission est un acte de pouvoir : le contenu du message transmis (b) devrait se déduire de la réponse donnée à la question (a),

Ainsi la fondation du Collège de France en 1530 par Guillaume Budé, celle du Conservatoire National des Arts et Métiers en 1794 par l'abbé Grégoire sont des actes politiques construits et motivés par la nécessité d'une fonction non remplie par les institutions universitaires, traditionnellement en charge de l'enseignement supérieur. Dans le premier cas, les humanistes veulent que s'effectue la transmission de savoirs qu'ils jugent essentiels et qui sont négligés à l'Université : Grec, Hébreu, Droit Français, Latin, Mathématiques, Médecine sont les disciplines des premières chaires du Collège de France.

En 1794, l'Abbé Grégoire présente à la Convention un projet de création d'un institut en ces termes : « *Je viens vous présenter les moyens de perfectionner l'industrie nationale. La création d'un conservatoire pour les arts et métiers où se réuniront tous les outils et machines nouvellement inventés ou perfectionnés...* ». L'objectif donné ici à la transmission est le développement économique du pays.

Les objectifs de ces deux constructions sont bien différents. On trouve pourtant à ces deux actes politiques des traits communs et en premier lieu le fait que dans les deux cas, les projets refusent de prendre en compte la question c). Les enseignements du Collège de France comme ceux du CNAM (au moins au début de son existence) s'adressent à tous sans condition préliminaire de diplôme et à la sortie aucun examen formel ne vient certifier les connaissances acquises. Il faudra attendre 1902 (plus d'un siècle) pour qu'apparaissent les premiers diplômes CNAM et les cours et séminaires du Collège de France encore de nos jours ne sont l'objet d'aucun examen et d'aucune validation.

Cependant, dans la plupart des situations non révolutionnaires, les actes de pouvoir sont soumis aux contraintes sociales existantes. Généralement, quand on construit un programme d'enseignement, la considération de la cible (question (c)) est essentielle et détermine non seulement les procédés de transmission (question (d)) mais limite aussi le contenu du message transmis (question (b)). La motivation posée en réponse à la question (a) n'est plus alors la prescription d'une fonction qu'il est impératif de remplir mais indique une direction vers laquelle le processus de transmission fera progresser ses auditeurs.

Ayant dispensé pendant près de quarante années des cours de mathématiques dans des écoles d'ingénieur après les avoir enseignées à l'Université, ayant eu l'occasion de comparer les formations entre elles aussi bien à l'échelle française qu'internationale, je peux faire part des interrogations suscitées par les choix qui président à de tels actes de transmission. Nous commencerons par examiner les réponses qu'on peut apporter à la question (a) à la faveur d'un éclairage historique. Nous aborderons ensuite plus pragmatiquement l'épineuse question (b) et les solutions actuelles qui lui sont abordées. Enfin, après le passé historique et le présent nous aborderons les questions qui se posent à l'avenir : y a-t-il convergence

vers un seul modèle de transmission ? Quelles en pourraient être les conséquences sociales et culturelles ?

### (a) Pourquoi transmettre ?

L'enseignement scientifique dès l'Antiquité avec Aristote a pour but deux questions qui sont très liées : l'explication du monde et la pratique du raisonnement physique et mathématique. Essayons de traduire ces deux objectifs ou au moins de les transposer dans un contexte contemporain. Dans la « description du monde », l'explication du mouvement (notre actuelle mécanique) est considérée comme centrale. La pratique du raisonnement utilisée pour asseoir la physique et la déduire de postulats fondamentaux (rôle de la logique) peut aussi être utilisée pour argumenter des opinions.

On sait que le corpus aristotélicien transmis à l'Europe au Moyen-Age par les penseurs arabes (Averroès) et judéo-arabes (Maimonide) est fondateur des universités médiévales. Le but central est toujours de coupler l'explication du monde et la pratique du raisonnement. Cependant la religion (théologie) et le droit sont devenus des messages qu'il faut transmettre en propre. Si le raisonnement est toujours un outil très apprécié et dont la maîtrise se forge à partir de la « lectio » (lecture) et la « disputatio » (discussion), la physique est une discipline suspecte pour les autorités religieuses qui lui préfèrent une explication du monde par la création et la volonté divine.

Cependant la pratique du raisonnement et l'usure du modèle scolastique médiéval et de ses postulats favorisent à la longue une renaissance de la physique dont l'une des premières figures est Maître Nicole Oresme (1325-1382). Il fut notamment un des fondateurs de la géométrie analytique utilisant les coordonnées « cartésiennes » et de la physique de l'impetus qui distingue deux causes au mouvement, « le retour au lieu naturel » et l'impulsion initiale (« impetus »). On s'amusera d'ailleurs de constater que Maître Oresme n'enseignait pas à la Sorbonne, mais à l'établissement rival du « Collège de Navarre » dont il fut ancien élève. Ce collège de Navarre fut établi au cœur du quartier Latin sur la Montagne Sainte-Geneviève en des lieux qui par la suite abritèrent longtemps l'Ecole Polytechnique.

En tout cas, la « physique » universitaire établissait ses contenus en dehors de tout protocole expérimental tandis que les « arts mécaniques » n'avaient pas leur place à l'Université. Ils étaient transmis par l'apprentissage dans les corporations.

Retenons aussi de cette époque scolastique, que même si le conformisme, les situations assises et les notabilités semblent dominer, la discussion et le questionnement incessant sur les causes de l'existant sont irrépressibles et que la mobilité est la règle pour bien des étudiants et des professeurs.

Les grandes universités se fondent souvent en accueillant des proscrits d'une autre université. Si des questions ne peuvent pas être posées, si des messages sont proscrits pour des prétextes essentiellement religieux, de nouvelles institutions se créent pour permettre leur transmission.

Nous avons vu ainsi qu'a été créé à l'aube des temps modernes le Collège de France. En règle générale, les physiciens et les mathématiciens des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles ne sont pas des professeurs d'Université et leur procédé de transmission n'est pas généralement la relation traditionnelle du maître à l'élève. Newton à Cambridge constitue une exception remarquable face à Descartes, Leibniz, Huygens, ...

Les anciennes universités européennes dominées par l'Eglise hiérarchique ne s'ouvrent pas spontanément à la mission de transmettre la science mathématico-physique en voie d'élaboration. La prise de contrôle progressif par l'état des structures universitaires (nomination de recteurs) notamment dans les pays protestants les rendra mieux aptes à assurer cette mission. Mais dans l'immédiat, les nouveaux scientifiques se retrouvent plutôt (tout comme les écrivains) dans des institutions nouvelles créées et pilotées plus directement par le pouvoir royal : « les académies » (Rome 1603, Londres 1645, Halle 1652, Paris 1666, Saint-Petersbourg 1724). Ces académies distribuent des prix, les savants étrangers sont invités et se déplacent beaucoup, bientôt des publications régulières de leurs résultats de recherche seront assurées. Certains intellectuels limités dans leurs apports originaux assurent remarquablement la transmission à la communauté scientifique des résultats des scientifiques les plus créatifs. L'exemple du Père Marin Mersenne (1588-1648) en liaison avec Galilée, Giordano Bruno et René Descartes est exemplaire.

Plus généralement, la transmission du nouveau savoir scientifique aux jeunes garçons issus de la noblesse et de la bourgeoisie est assurée dans les collèges tenus par des nouveaux ordres religieux, notamment celui des Jésuites. Ceux-ci assurent aussi la transmission du savoir européen vers l'Asie et notamment la Chine. Il faut bien sûr souligner à cet égard l'œuvre pionnière de Matteo Ricci (1552-1610), Jésuite remarquable qui assure la transmission d'un savoir scientifique physique et géographique, qu'il utilise pour faire valoir les dogmes religieux que l'ordre a pour mission de transmettre. On notera la capacité des Jésuites à s'adapter à leur environnement « multiculturel », adoptant par exemple successivement l'habit des bonzes puis celui des lettrés, utilisant les écrits confucéens. Cette adaptation d'un savoir à un environnement culturel étranger pour assurer la transmission de « l'essentiel » (couplage de nos questions (a) et (b)) représente encore un objectif pour les enseignants « expatriés ».

En conclusion, entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle, dans la période historique européenne qu'il est convenu d'appeler « les temps modernes », un nouveau savoir scientifique est

élaboré qui consiste en la création de concepts mathématiques nouveaux et d'un corpus physique essentiellement mécanique s'appuyant sur ces concepts mathématiques pour expliquer des phénomènes mesurés de plus en plus précisément par des dispositifs expérimentaux ingénieux. Les universités européennes sont généralement incapables de transmettre ce savoir.

Le besoin de transmission existe

- i) car les questions traitées relèvent de l'explication du monde et des mécanismes naturels et sont aussi l'objet de réflexions et de disputes religieuses (créationnisme, caractère personnel du créateur)
- ii) car la transmission du savoir sans limite géographique et à la vitesse la plus grande possible est une condition d'extension de ce savoir.

Il est donc transmis dans la communauté scientifique par des procédés internes à cette communauté (lettres privées, premières communications scientifiques). Parallèlement des institutions éducatives nouvelles, les collèges, diffusent les éléments premiers de ce savoir aux jeunes.

A ce stade, apparaît un besoin nouveau de transmission bien exprimé par l'abbé Grégoire « *perfectionner l'industrie nationale* » (citation supra). Ce besoin provient en partie des applications immédiates imaginées par les inventeurs notamment dans le domaine militaire. Il provient aussi des dispositifs ingénieux conçus d'abord pour réaliser des expériences sophistiquées et dont on perçoit par la suite l'utilité générale. Ce besoin se fait d'abord sentir dans les domaines liés au travaux publics et au transport : édification de fortifications et d'ouvrage d'attaque et de défense (acception militaire du mot « génie »), constructions navales, édification de ponts et d'ouvrages d'art.

Pour y répondre, un nouveau système d'éducation et de transmission va apparaître en rupture ou en transition relativement aux systèmes existants. Ceux-ci sont bien structurés par des siècles de fonctionnement autarcique.

On distingue :

- Le système universitaire où s'effectue une transmission orale et écrite directe de connaissances « théoriques ». Ce système a pour vocation dans le secteur scientifique l'instruction générale et n'a d'autre perspective professionnelle que sa reproduction.
- Le système des métiers et corporations où le mode de transmission principale est l'imitation sous contrôle avec ses grades : apprentis, compagnons, maîtres, avec ses modes originaux de transmission, notamment le « chef d'œuvre » final.

La France où le rôle de l'Etat est important dans le traitement des grandes questions économiques (colbertisme) donne une réponse originale à ce problème de transmission

d'une culture scientifique dans un but de formation professionnelle par la création des « Grandes Ecoles » : École des ingénieurs-constructeurs des vaisseaux royaux (ENSTA ParisTech) (1741), École royale des ponts et chaussées (1747), École royale du génie de Mézières (1748), École des mines de Paris (1783). Il faut noter le rapport étroit existant souvent entre les fondateurs de ces écoles et les encyclopédistes. Rappelons le titre complet de l'Encyclopédie de Diderot et D'Alembert : « *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* ».

Un exemple est donné par la formation par la géométrie. La géométrie est une science mathématique fort développée dans l'antiquité mais qui connaît un renouveau et des développements importants au XVIII<sup>e</sup> siècle par l'apport de techniques de calcul issus de l'analyse (géométrie analytique). La pédagogie des nouvelles écoles d'ingénieurs des travaux publics incorpore l'enseignement de ces disciplines mathématiques mécaniques puis poursuit la formation par des disciplines plus appliquées et l'association de l'élève ingénieur à des projets concrets de grande échelle comme l'établissement d'un registre de cartes géographiques de l'ensemble des voies de communication du royaume. C'est l'époque de la géométrie descriptive et des savantes épreuves.

La consécration de ce type de formation est constituée en France par la fondation de l'Ecole Polytechnique délivrant un enseignement pluridisciplinaire « polytechnique », mathématique, physique, chimie fondé sur l'expérience (construction de laboratoires) et préparant à des métiers variés d'ingénieurs principalement employés dans le secteur public. Tout au long du dix-neuvième siècle, la création d'écoles d'ingénieurs employables dans l'industrie se multiplie en France (par exemple, Ecoles centrales de Paris(1829), Lille(1854), Lyon(1857). Il s'agit en général de créations individuelles, de groupes d'industriels ou de collectivités locales qui reçoivent rapidement un soutien fort de l'Etat tout en gardant leur autonomie. Des savants et des ingénieurs réputés sont la plupart du temps conjointement à l'origine de ces actes fondateurs.

Dans les autres pays européens, la création au dix-neuvième siècle d'écoles ou d'instituts polytechniques est aussi importante (Mons, Lausanne, Madrid, Milan, Turin, Stockholm...).

Il apparaît ainsi la reconnaissance du rôle indirect de la transmission de connaissances pour l'acquisition de compétences qui ne leur sont pas directement liées :

- « lire, écrire compter » sont directement utiles à l'exercice de beaucoup de métiers artisanaux,
- à l'autre extrémité du spectre de la transmission, on peut soutenir que toute activité intellectuelle « lectio », « disputio », exerçant les capacités de raisonnement, d'analyse et de synthèse élève la qualification professionnelle à tout métier complexe.
- Entre ces deux extrêmes, se renforce le concept de l'acqui-

sition d'une formation fondamentale permettant d'acquérir des compétences s'exerçant ensuite dans des domaines plus appliqués.

Cependant, simultanément, les universités médiévales se réorganisent et se modernisent pour accueillir en leurs murs le développement et la transmission de la science moderne. Il s'agit d'abord des universités anglaises (Oxford et Cambridge notamment) qui sont obligées d'abandonner l'enseignement de la scolastique du fait de l'abandon du catholicisme et de l'adoption d'une autre religion d'état. On a vu que Newton était professeur à l'université de Cambridge. Il s'agit ensuite des universités allemandes qui se réforment pendant la période napoléonienne, l'influence française étant à la fois un exemple de modernité incitant à réformer et une influence à combattre pour mettre en avant des solutions nationales.

Ces nouvelles universités sont plus souples que les anciennes facultés et voient se multiplier les « collèges » et les « départements » favorisant les transferts interdisciplinaires et la création de nouvelles structures en tant que de besoin. Ce modèle d'« université technologique » se répand rapidement. Il est choisi aux Etats-Unis pour fonder en 1861 le « Massachusetts Institute of Technology » (MIT) dont l'immense succès fait école dans le Nouveau-Monde (Amérique latine comprise) qui voit se créer de nombreuses universités technologiques. Progressivement, le modèle d'université technologique devient plus attractif que celui de l'école polytechnique et partout en Europe en dehors de la France, on constate une évolution institutionnelle dans ce sens.

En France, le besoin de rénovation se fait aussi sentir à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La structure des universités et leur rôle dans la transmission du savoir est non seulement une question économique mais aussi une question politique dans un pays qui oscille entre le modèle républicain et des modèles plus autoritaires et donc qui redoute les collectivités universitaires et cherche à les contrôler. Le rapport entre l'Eglise catholique et l'Etat est aussi une question importante pour le gouvernement qui examine les projets de donner d'avantage d'autonomie aux institutions universitaires.

Les Grandes Ecoles d'ingénieurs jouent bien leur rôle de formation professionnelle mais le besoin de lier formation des ingénieurs et recherche scientifique se fait sentir à l'aube du vingtième siècle. Les réponses apportées sont multiples : des instituts techniques de formation d'ingénieurs voient le jour à l'intérieur des universités (Grenoble et Nancy), des savants de haut niveau sont attirés dans les Grandes Ecoles pour y donner des cours, enfin et surtout les écoles d'ingénieur s'ouvrent à la recherche scientifique. L'évolution de l'Ecole Supérieure de Physique et de Chimie Industrielle de Paris, école municipale parisienne fondée par des Alsaciens après 1870 pour doter l'industrie française de cadres compétents reflète cette ambiguïté et le débat de cette époque.

Nous trouvons dans l'exposé des motifs ces tendances contradictoires autour du problème : Y a-t-il une synergie entre la transmission des sciences et des compétences professionnelles ou non ?

*« La nouvelle école aura pour but de mettre [les] jeunes gens à même d'acquérir des connaissances scientifiques spéciales, au moyen desquelles ils pourront remplir, dans les différentes usines, un rôle important, soit dans la construction des appareils de physique, soit dans les recherches de chimie industrielle. [...] L'École Municipale de Physique et de Chimie Industrielle n'aura aucun rapport avec les établissements d'enseignement supérieur existant actuellement. Tandis que [ces derniers] reçoivent des jeunes gens sortant des lycées, et forment des médecins, des pharmaciens, des professeurs et des savants, L'École municipale, qui offrira un complément aux études primaires supérieures, aura surtout pour but de donner un enseignement pratique et spécial ; les élèves, qui sortiront de l'École, deviendront selon leurs aptitudes soit des contremaîtres, soit des chimistes. »*

## (b) Quoi transmettre ?

Clôturons donc l'itinéraire historique pour sauter un siècle et aborder l'époque moderne. Clôturons aussi le chapitre des différences institutionnelles qui même en France s'estompent. L'ouverture générale des universités à la professionnalisation notamment par la création en leur sein d'écoles polytechniques universitaires, l'ouverture des écoles d'ingénieurs à la recherche, leur coopération dans des laboratoires de recherche et des écoles doctorales mixtes comme dans les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) permettent de considérer qu'aujourd'hui, la triple mission – de transmission des connaissances scientifiques, d'acquisition de compétences professionnelles, de transmission de capacités d'innovation par l'initiation à la recherche – s'impose aujourd'hui à tous les organismes ayant pour mission de former des ingénieurs.

L'accélération de l'innovation technologique, sa miniaturisation, sa grande diffusion a imposé cette synergie. Les tâches répétitives imposant l'acquisition d'une compétence soigneusement entretenue et transmise sans modification de génération en génération ont été bouleversées par l'automatisation non seulement de l'acte productif mais de sa commande. Le passage d'une innovation du laboratoire de recherche à la pratique industrielle courante s'est multiplié. Les scientifiques eux-mêmes s'imposent l'acquisition de compétences étrangères à leurs disciplines de base. L'exemple de l'informatique en est un exemple très connu. La généralisation du traitement numérique des données s'est

accompagné dans les années 80 de l'importance croissante de la transmission numérique de l'information jusqu'à envahir rapidement la vie quotidienne de chacun.

En même temps, la transversalité des compétences utiles oblige à changer le contenu et le mode de la transmission. Il est impossible d'acquérir toutes les compétences utiles par un apprentissage livresque classique. D'une part la quantité de connaissances à acquérir est croissante et leur dispersion thématique ne facilite pas leur acquisition. D'autre part, leur acquisition isole chaque champ thématique pour des raisons pédagogiques. L'apprenti peut fort bien atteindre le stade où chaque champ thématique est maîtrisé séparément sans qu'il soit capable de combiner ensemble les connaissances acquises pour concevoir des méthodes transversales permettant d'atteindre un objectif complexe. Par contre, la capacité d'innovation attendue de ces futurs professionnels interdit de limiter cette acquisition de compétences transversales à de simples travaux pratiques répétitifs. Une activité pédagogique nouvelle s'impose progressivement et prend une importance croissante : le projet.

Pendant longtemps, il n'y a pas eu beaucoup d'intermédiaire entre la transmission passive (cours, travaux dirigés, travaux pratiques) fondée sur l'audition des cours ou la répétition d'exercices simples favorisant leur assimilation et le mémoire ou la thèse du docteur prolongeant l'ancien « chef d'œuvre » du compagnon où celui-ci devait tout seul montrer par un acte créatif sa capacité à produire un objet utilisable par le public. L'enseignement des sciences expérimentales a permis le développement d'activités pratiques en laboratoire organisées sur la base d'un travail en équipe. D'autre part, la généralisation de l'initiation à la recherche a provoqué la systématisation de la pédagogie de projet.

A partir du sujet « spécifié », les principales étapes du projet sont :

- la compréhension de la problématique et l'établissement d'un état de l'art par une recherche bibliographique,
- l'élaboration d'une méthode de résolution plus ou moins complexe et d'un plan d'action combinant les différentes étapes de la résolution,
- la mise en œuvre du plan d'action aboutissant à la solution du problème aboutissant à la production d'un objet physique, virtuel ou formel,
- la validation de l'acte de production en vérifiant la conformité de la solution trouvée aux spécifications initiales,
- la restitution de la solution sous forme écrite (publication) et/ou orale (communication).

La pédagogie de projet a eu beaucoup de succès dans tous les pays occidentaux et d'abord dans les universités et écoles les plus réputées. On peut la rapprocher des « études de cas » des écoles de « management » (« business administration »). En France, elle a été étendue à tous les cycles

de l'enseignement supérieur et même au dernier cycle de l'enseignement secondaire (TPE : travaux personnels encadrés). Elle consacre le rapprochement des deux modes de transmission : connaissances théoriques/compétences pratiques que nous avons bien distingués au cours de l'historique précédent.

## Limites et interrogations pour le futur

On a vu comment on peut parler de convergence dans la formation des ingénieurs. Pour autant, il serait faux de laisser croire qu'on « converge » de toute part vers un modèle idyllique répondant aux besoins évoqués plus haut. Il est plus juste de considérer que la « mondialisation » a abaissé les barrières. Les jeunes formés dans un système peuvent achever leurs études dans un autre système, utilisant l'anglais comme langue de travail, ils complètent leur formation, réutilisent les compétences qu'ils viennent d'acquérir dans un autre cadre. Plus que d'unité, il faut parler de rapprochement.

Au delà de ce langage commun, de ces capacités communes à mener un projet, à analyser un problème, à savoir rechercher une solution, à savoir utiliser des compétences non totalement maîtrisées, on ne peut que rester perplexe devant la variété des formations jusqu'à se demander si l'unité recherchée n'est pas illusoire et si le métier d'ingénieur existe vraiment.

En restant sur le plan des spécialités enseignées dans un cadre universitaire, il y a très souvent une séparation marquée entre génie mécanique et génie électrique même si des applications de haute technologie comme les systèmes de transport et le génie biologique doivent utiliser impérativement les compétences issues de ces deux disciplines. Si l'utilisation des techniques numériques fait partie du bagage commun, la conception d'un système d'information fait vraiment l'objet d'un métier à part, celui d'« informaticien » qui est parfois différencié du métier d'ingénieur. De même, on peut évoquer la spécialité d'ingénierie financière et plus généralement tous les métiers se focalisant sur le traitement de données en ignorant tout modèle physique et se demander si la qualification d'ingénieur est toujours pertinente.

Si on envisage maintenant la durée de la formation, la transmission d'un ensemble si varié de compétences du stade d'ignorance quasi-totale à celui de maîtrise d'un utilisateur éclairé ou d'un concepteur est-elle possible en 5 ans ? (5 ans est la durée standard de la formation d'ingénieur en France, en Italie, en Allemagne et en Espagne qui correspond à la durée du Master universitaire). Plutôt que d'utiliser cette durée pour être initié à une palette variée de connaissances, ne vaut-il pas mieux concentrer son expertise sur un spectre plus étroit en comptant sur la formation continue en cours de

carrière pour actualiser ses connaissances et même changer de domaine si le besoin s'en fait sentir. Notons que dans les pays anglo-saxons, il existe un ordre des ingénieurs comme il existe en France des ordres de médecins, de notaires, d'architectes et que le titre d'ingénieur n'est conféré qu'après une durée certifiée de pratique professionnelle hors-étude.

Dans les faits, il existe un spectre continu de durées de formation : Diplôme universitaire de technologie (2 ans) ; Licence professionnelle et bachelor européen (3 ans) ; Bachelor of engineering anglo-saxon (4 ans) ; Ingénieur et Master (5 ans) ; Doctorat (8 ans).

On peut bien sûr mettre en avant le plan de formation d'un ingénieur généraliste formé en 5 ans qui pourrait se spécialiser ensuite en passant une thèse ou un MBA pour devenir « ingénieur manager » immédiatement après des études généralistes ou après une période professionnelle. La réalité est pour le moment différente. Si le passage d'une formation généraliste à une formation experte est la voie la plus appréciée pour un allongement de formation en France, il existe aussi des formations plus inductives où un élargissement progressif à partir d'une formation spécialisée fait progresser le jeune apprenti.

Un tel schéma a l'avantage d'être socialement moins sélectif que le précédent dans la mesure où le parcours de formation est sécurisé par la possibilité d'études plus courtes en cas de défaillance débouchant sur l'acquisition de compétences professionnelles. On observe ainsi en France ces dernières années une progression spectaculaire de la formation d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage.

L'établissement de filières de formation nécessite un certain recul et une certaine durée. Or, le processus de mondialisation a fait rapidement évoluer les besoins industriels. La délocalisation des bureaux d'étude a suivi la délocalisation des fabrications. Les pays occidentaux pensent garder la maîtrise de l'innovation notamment grâce à leur pédagogie innovante (et coûteuse car nécessitant un taux d'encadrement important) qu'on s'est attardé à décrire ici. Il est difficile d'anticiper aujourd'hui le futur à moyen terme de nos formations. Des centaines de milliers de jeunes étudiants sont diplômés chaque année en « engineering » par les universités chinoises et indiennes pour ne mentionner que ces deux pays « émergents ». Un nombre non négligeable d'entre eux vient se perfectionner dans les universités occidentales. Une coopération scientifique importante existe entre les universités mondiales organisées en réseaux. A la faveur de cette coopération, les échanges d'étudiants et de chercheurs se multiplient. Cette transmission ne peut être seulement une transmission de connaissances et de savoir-faire techniques. Elle s'accompagne nécessairement d'une transmission culturelle. On retrouve ainsi le chemin ouvert par Matteo Ricci, il y a quatre siècles.

Quelle sera la forme de cette transmission ? Assisterons-nous à une convergence ou au contraire à un affrontement de cultures qui durciront leurs particularismes pour résister à

l'assimilation ? Sans préjuger de l'avenir, l'examen du passé récent incite à l'optimisme en ce qui concerne le secteur de l'éducation. Les échanges scientifiques à l'œuvre dans les systèmes d'éducation, prometteurs jusqu'à présent de mieux-être et d'expansion économique ont permis un rapprochement des cultures et des modes de vie.

## ■ Transmission psychique dans la clinique et absence de transmission intellectuelle en psychiatrie

Pr Gérard PIRLOT

Psychiatre, pédopsychiatre, psychanalyste membre de la Société psychanalytique de Paris, professeur de Psychopathologie psychanalytique Université Toulouse II

**L**a transmission évoque pour moi deux problématiques : l'une rencontrée par le psychiatre-psychanalyste dans sa clinique, l'autre par le psychiatre dans sa rencontre avec les internes et jeunes collègues.

### Transmission psychique inconsciente et symptômes somatiques

**L**a transmission psychique inconsciente a été depuis longtemps étudiée en psychiatrie et plus particulièrement en psychanalyse. Il est d'usage aujourd'hui de dire que, plus le silence recouvre des faits, des événements traumatiques, plus les « non-dits » sont importants pour un sujet, plus celui-ci a des chances de voir « sourdre » ce « non-dit », ce silence, dans des symptômes aussi bien psychiques que somatiques. Les travaux du Pr R. Kaës<sup>64</sup> sont, à ce sujet, incontournables. Ce qui est ainsi « clivé », dit-on en psychanalyse, entre sujets de générations différentes, risque bien de se transmettre à l'insu des protagonistes, d'une génération à l'autre. La bible ne signifie rien d'autre dans le dicton : « *Les parents mangent du raisin, les enfants ont les dents agacées* » (Ézechiel XVIII: 2)...

Précisons notre pensée avec un exemple qui peut intéresser l'interniste ou le généraliste et tiré de la littérature psychiatrique et psychosomatique. A la suite d'une étude portant sur des malades d'un service de rhumatologie, souffrant pour la plupart de lombalgies chroniques, le professeur de psychiatrie lyonnais Jena Guyotat a avancé le concept de *chrone*. Il constata en effet chez un certain nombre de patients, que des événements graves survenus dans l'enfance étaient venus perturber les mécanismes de filiation : le temps devint alors à la fois le mécanisme de transmission et la chose transmise.

64. Kaës R. (1993). « Le sujet en héritage », *Transmission de la vie psychique entre générations*, Paris, Dunod, pp.1-16 ; « Introduction au concept de transmission psychique dans la pensée de Freud », in idem, pp. 17-58.

C'est dans la rythmicité des troubles, ou dans leur date d'apparition (au même âge que le traumatisme d'un parent par exemple) qui vient exprimer la « transmission d'un symptôme creux, non symbolique, et que nous avons proposé d'appeler : le « chrone » écrit-il<sup>65</sup>. Il souligne que c'est l'incorporation hâtive d'un élément traumatique, qui n'a pu être introjecté et devient dès lors une inclusion psychique non vivante qui vient s'exprimer à travers le chrone (1980 p. 149).

### Vignette clinique<sup>66</sup>

Mr N., né en Algérie, a 41 ans au moment de l'hospitalisation en rhumatologie. De son enfance on apprend que son père, étant parti à l'armée pour la guerre 39-45, sa mère le confia à son propre père, le grand-père maternel. Son père est fait prisonnier en France. Le grand-père décide de le « garder en héritage ». La mère se remarie, a d'autres enfants, et rompt toute relation avec ce premier fils. Après la guerre, le patient, ayant 13 ans décide de partir pour la France afin de retrouver son père dans le Nord de la France mais en ayant soin de changer d'identité et de prendre celle d'un jeune cousin décédé récemment à l'âge de 15 ans. Arrivé en France, il ne va pas jusque dans le nord de la France et, après avoir été recueilli pendant des années par un paysan et sa femme, se marie et a quatre enfants d'une femme d'origine française. Il arrête son travail pendant plusieurs mois du fait de lombalgies et de vertiges puis le reprend contre son gré, à la demande de son patron. Quand il a de nouveau 40 ans - âge du cousin mais aussi âge du nouvel état civil complètement adopté par lui - il a un accident de circulation complètement inexplicable pour lui : il rate un virage et va droit dans le mur. A 40 ans de nouveau, âge réel, il a de nouveau un accident qu'il présente lui-même comme (encore) inexplicable : il tombe de sa cabine de conducteur de poids lourds et a un traumatisme lombaire.

Guyotat note un curieux lapsus : « ça m'a fait un choc sur mes anciens accidents ». « Dans cette histoire, note le psychiatre, où l'héritage est souvent en jeu, beaucoup de choses ne sont pas transmises » (constatations qui vont également avec celles de Tobie Nathan à propos d'enfants autistes ou psychotiques issus d'union entre parents migrants de deux cultures différentes et étant en conflit avec elle). L'héritage lui-même, « gardé » par le grand-père maternel, la culture algérienne remplacée par la culture française. « Pourtant une transmission s'est effectuée, une seule : l'âge de la cassure, et sa nécessité. 40 ans, marquant l'âge du départ à tout jamais du père, marquant la brisure du fils, deux fois. Bien sûr, et le lapsus est là pour le rappeler, il y avait eu bien plus tôt, lors de la première année, une autre brisure, la séparation d'avec la mère ».

### Télescopage de générations

La psychanalyste Haydée Faimberg avance la notion de « télescopage des générations »<sup>67</sup>. Elle a forgé ce concept

avec un de ses patients, argentin, mais dont le père était originaire de Pologne ; patient donc avec une problématique interculturelle. Ce patient, Mario, mathématicien, présentait une attitude assez étrange, celle d'être assez « étranger » à sa propre psychanalyse.

Dans un contexte économique difficile - dévaluation du peso argentin - c'est à l'occasion d'une attitude de froideur et distance de son patient face à l'argent, de désir de quitter l'analyse pour raison financière, qu'H. Faimberg avance une interprétation sous forme de question et que la réponse lui arrive par le souvenir de l'attitude de froideur et négativité du père de Mario vis-à-vis de la mort dans les camps nazis de ses propres parents (pour se prémunir de la douleur ressentie). Père qui d'ailleurs n'avait jamais parlé à son fils Mario des conditions de mort de ses propres parents (grands-parents de Mario). Le père ayant expulsé de son psychisme sa douleur (déli/clivage), avait « transmis » à son fils cette forme d'attitude psychique : celle-ci se manifestant chez Mario vis-à-vis à la fois de l'argent et de sa propre vie : il ne « l'habitait » pas pourrait-on dire<sup>68</sup>.

Evidemment je renvoie le lecteur au texte d'H. Faimberg. Je le cite ici pour simplement préciser que les situations (interculturelles) entre générations génèrent aussi des troubles potentiels : ici, Mario s'était identifié à son père et, ce faisant, avait « introjecté » l'histoire secrète de celui-ci et, comme c'est l'usage dans ce cas, l'avait répété dans sa vie privée : dans ces cas, « l'identification se réalise avec l'objet et certains attributs de l'histoire secrète, pas seulement l'objet » (p. 72). J'ai évoqué un cas similaire il y a quelques années dans la *Revue de Médecine psychosomatique*<sup>69</sup>.

### Absence de transmission intellectuelle dans la psychiatrie postmoderne

Autre problématique à propos de la transmission : celle de l'absence de transmission de corpus scientifique commun entre générations de psychiatres. De quoi s'agit-il ?

La transmission des corpus scientifiques que sont les classifications des maladies mentales et des approches psychopathologiques psychanalytiques (et phénoménologiques) qui, progressivement, ont permis de leur donner sens et, aujourd'hui, s'articulent aux découvertes en neurosciences (place de l'émotion dans les décisions, rôle des neurones-

65. Guyotat, [1980]. *Mort / naissance et filiation. Etudes de psychopathologie sur le lien de filiation*, Paris : Masson, p. 147.

66. Vignette clinique de J. Guyotat (1980, p.146-7), ici condensée et résumée.

67. Faimberg H. (1993). « Le télescopage des générations, à propos de la généalogie de certaines identifications », -*Transmission de la vie psychique entre les générations*, (R. Kaës, dir.), Paris, Dunod, pp.59-81.

68. Faimberg (1993). « A l'écoute du télescopage des générations », in *idem*, pp.113-129.

69. Pirlot G. (2005). « Des rites – y compris psychanalytiques – comme mode d'accès au secret ». *Revue de Médecine Psychosomatique*, 37, 77-92.

miroir validant le concept de fantasme, etc., cf. Pirlot, 2010<sup>70</sup>) servent pourtant moins de référence clinico-théorique concernant l'apprentissage de la psychiatrie que le fameux instrument statistique qu'est le DSM.

De Pinel, en passant par B.A. Morel ou G. Ballet au XIX<sup>e</sup> siècle, jusqu'à Henri Ey au XX<sup>e</sup>, la psychiatrie française a élaboré des classifications des maladies mentales côtoyant les taxinomies allemandes (Kraft-Ebing, Kraepelin). S'ajouta, au fil du temps depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, la psychopathologie et la métapsychologie freudiennes qui permirent de donner du sens au symptôme. D'une certaine manière la psychopathologie psychanalytique est à la psychiatrie ce que la physiologie et l'histologie sont à la médecine : un appareil théorique, à l'instar du microscope, permettant de « voir » et comprendre la complexité psychique sous-jacente au symptôme.

Or, depuis près de vingt ans maintenant, les édifices classificatoires et théoriques hérités de nos « pairs » ont été balayés, sans égard, par une nouvelle manière de décrire les symptômes psychiatriques : la statistique ! La naissance des différents *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM I, II, III, IV, IV R et bientôt V), rédigé par l'*American Psychiatric Association* qui, au départ, se voulait donner aux psychiatres du monde entier des « outils conceptuels » utilisables par tous et basés sur une « entente » statistique s'est avéré au fil du temps être un instrument *idéologique* afin de détrôner les édifices classificatoires français et allemand, ainsi que la théorisation psychanalytique qui y était associée...

Les DSM, se veulent ainsi défendre une *approche purement descriptive, factuelle, comportementale et statistique des troubles mentaux sans référence aux conflits et souffrances psychiques*. La démarche est taxinomique (classifications syndromiques), réévaluant certaines pathologies selon un axe où *toute dimension conflictuelle et historique du sujet se trouve écartée* (contrairement aux classifications psychopathologiques). Les mots « névrose » et « perversion » ont ainsi été éliminés (ce dernier ayant été remplacé par le terme vague de *paraphilie*), ce qui permet d'éliminer toute approche psychanalytique du symptôme psychiatrique.

De 1952 et 1968, les deux premiers DSM étaient axés sur les catégories de la psychanalyse, c'est-à-dire sur une nomenclature des affections psychiques qui correspondait à l'étude de la subjectivité consciente et inconsciente.

A partir des années 1970, les départements de psychiatrie comportementale et ceux des neurosciences (cf. S. Kirk et H. Kutchins<sup>71</sup>), soucieux de réintégrer la psychiatrie dans la neurologie afin de créer une vaste science du cerveau où seraient mélangées des maladies dégénératives et des névroses légères, contestèrent cette approche dite « dynamique », fondée sur des psychothérapies par la parole, fut contestée sur sa droite pour son absence de scientificité biologique et sur sa gauche pour son incapacité à penser l'évolution des mœurs.

## Résultat du défaut de transmission des corpus théoriques : les psychotropes comme panacée

Pour le futur DSM-V (prévu en 2012 mais déjà présenté sur internet), de nouveaux syndromes (rebaptisés « addictions ») vont être ajoutés, tels que l'activité sexuelle libertine, l'apathie, l'amour de la gastronomie ou encore le plaisir de se promener pendant des heures sur Internet.

Le site français de *Psychomédia*, à propos de la sortie du DSM V, écrit que « Des experts britanniques en santé mentale ont mis en garde dans une conférence de presse, contre les conséquences négatives potentielles de l'ajout de plusieurs nouveaux diagnostics dans la nouvelle édition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM). Presque tout le monde pourrait, avec le DSM-V, se voir attribuer une étiquette de trouble mental, disent-ils ».

La revue française *PRESCRIRE* de septembre 2010, écrit : « Une analyse des documents internes de l'Association américaine de psychiatrie a montré à quel point les différentes versions de son DSM (*diagnostic and statistical manual*) ont été rédigées avec un manque de rigueur et un arbitraire confondants, alors qu'il s'agit de son manuel de "référence" pour le diagnostic et la recherche en psychiatrie. Le DSM-V semble malheureusement sur la même voie. Le chef de projet de l'élaboration du DSM-IV, 1994, tire la sonnette d'alarme au sujet des travaux préparatoires au DSM-V. De nouveaux diagnostics inutiles et dangereux. Le projet comporte de nouvelles "pathologies" qui seront banalisées. Ce qui risque fort de mettre inutilement des personnes sous des traitements peu efficaces, chers, et surtout aux effets indésirables importants (notamment les neuroleptiques dits atypiques) au motif par exemple de "risque de syndrome psychotique", "trouble mixte anxio-dépressif", "troubles neurocognitifs mineurs", "troubles alimentaires compulsifs", ou encore "troubles de l'humeur et du comportement avec dysphorie". Les seuils de diagnostic dans ce DSM V sont abaissés (!). C'est le cas par exemple du syndrome d'hyperactivité avec déficit de l'attention, en divisant par deux le nombre de symptômes nécessaires à son diagnostic.

Le résultat est des plus navrants sur le plan de la *transmission entre générations de psychiatres*. Les jeunes psychiatres, élevés avec cette taxinomie statistique, ne paraissent plus disposer des catégories intellectuelles, des concepts, avec lesquels leurs aînés (pairs) travaillent et réfléchissent leur clinique et leurs prises en charge thérapeutique. Ceci aboutit, lorsque nous nous retrouvons avec eux, à de véritables incompréhensions quant à la perception et le sens du symptôme psychiatrique - voire psychosomatique, ceci avec un risque certain : ne voir dans le symptôme ainsi répertorié, non un édifice complexe à comprendre, mais un objectif à réduire uniquement à coup de médicament psychotrope... Une « défaite de la pensée » (Finkelkraut) qu'entraîne le DSM.

70. Pirlot G. (2010). *Contre l'uniforme mental. Scientificité de la psychanalyse face au neurocognitisme*, Paris, Ed. Douin.

71. Kirk S. et Kutchins H. (1997). *Making Us Crazy. DSM: The Psychiatric Bible and the Creation of Mental Disorders* trad. Aimez-vous le DSM ? Le Triomphe de la psychiatrie américaine, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 1998.

## LES JARDINS DU MANOIR D'EYRIGNAC<sup>72</sup>

Dr Elie ATTIAS

Pneumo-Allergologue – Toulouse

Depuis leur création, les jardins et le manoir d'Eyrignac, un havre de paix et de beauté, un des rares jardins à la française patiemment réhabilités, appartiennent à la même famille. Ouvert au public en 1987, il nous fait découvrir les merveilles d'un lieu entretenu depuis cinq siècles. Le Ministère de la Culture lui a attribué le Label Jardin Remarquable en 2004.

Toute l'histoire débute vers 1653 lorsqu'un certain Antoine de Costes de la Calprenède décide de faire bâtir un Manoir sur les ruines d'un ancien château. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, son petit fils, Louis-Antoine Gabriel, contrôleur Général des Comptoirs et Monnaies, nommé par Louis XV et Conseiller au Grand Conseil crée de magnifiques jardins à la Française autour du Manoir familial. Au fil du temps, les goûts et les modes changent. Les Jardins à la Française cèdent la place à un jardin romantique anglais. Très couru au XIX<sup>e</sup> siècle, il est laissé à l'abandon au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Ce patrimoine familial a pu être préservé durant plus de cinq siècles grâce à la persévérance et la passion de plusieurs générations d'hommes et de femmes. Et c'est Gilles Sermadiras de Pouzols de Lile qui, en 1965, lui redonne vie. Né à Eyrignac le 1<sup>er</sup> août 1909, il délaisse l'étude notariale de son père pour exprimer toute sa créativité dans sa galerie de décoration « Maison et Jardins » qu'il ouvre à Paris en 1951 et qui a connu un grand succès. Malgré tout le temps consacré à cette entreprise, aidé de son fils Patrick qui préside aux destinées de cet écrin de verdure, depuis plus de 35 ans, il dessine, façonne et recompose, année après année les plans de ses jardins « à la Française » dans l'esprit du XVIII<sup>e</sup> siècle, tout en y mêlant l'influence italienne inspirée d'un architecte italien qui les marqua de son empreinte lors de leur création. La nature se laisse finalement domptée, tout en poésie et subtilité pour atteindre toute la perfection et la maturité d'aujourd'hui.

Ce mode de jardin, né au XIX<sup>e</sup> siècle, connaîtra un succès immense dans toute l'Europe, au point que le style supplantera celui des jardins à la française l'ayant précédé, comme ce sera le cas à Eyrignac. Chaque angle de vue, chaque perspective est conçue comme un tableau asymétrique, où les masses, les reflets et les couleurs s'équilibrent. La précision du dessin et des alignements au cordeau des jardins à la française ont disparu. Le jardin anglais est aussi connu pour ses pelouses verdoyantes, nécessitant un arrosage journalier régulier et important dès le mois de mai. A Eyrignac, on n'utilise pas l'eau de ville qui est traitée, trop calcaire et trop chère. Un forage permet d'exploiter l'eau puisée et retenue dans un grand bassin.

L'allée principale est l'*Allée des Charmes*. Au fond d'un sous-bois composé de buis plus que centenaires, une *pagode chinoise* de laque rouge. Pourquoi une pagode au milieu d'un jardin à la française ? Le XVIII<sup>e</sup> siècle est l'époque de gloire de la Compagnie des Indes et de la Chine. Un commerce important existait avec l'Extrême-Orient. Il était d'usage d'avoir des chinoiseries tant dans sa maison que dans son jardin.



Jardin blanc

Nous arrivons ensuite dans la *Chambre de Verdre* fermée par un épais rideau de charmes tout en offrant des échappées sur les vertes collines avoisinantes. L'influence italienne des jardins est ici très présente. La chambre de verdure s'ouvre sur l'*Allée des Vases*, ponctuant le tracé par des vases italiens



Allée des charmes

72. Les Jardins du Manoir d'Eyrignac, 24590 Salignac-Eyvigues Tél. 05.53.28.99.71 - Fax 05.53.30.39.89  
www.eyrignac.com; contact@eyrignac.com; www.eyrignac.com rubrique « Séjours et Week-end à thème ».



Jardin français

en terre cuite. En longeant l'Allée des Vases, on aboutit à un passage d'influence anglaise.

Au cœur même des jardins et du domaine agricole et forestier de 200 hectares, se trouve **le Manoir** qui est toujours habité par la famille et qui date du XVII<sup>e</sup> siècle. Face à la demeure, de chaque côté de la cour, deux pavillons, le Pigeonnier qui était alors signe extérieur de noblesse et **la Chapelle Romane** qui est restée intacte et n'a pas subi l'incendie pendant la Fronde des Princes, en 1653, contrairement au Manoir.

En longeant le bassin, nous découvrons **le Parterre à la Française**. Par définition, les Jardins à la Française étaient essentiellement composés de parterres plats, décorés d'arabesques de buis nains et de motifs décoratifs de sable de couleur, toujours conçus pour être vus et appréciés, en général du premier étage des châteaux ou depuis les terrasses.

A Eyrignac, le seul endroit visible depuis le premier étage du Manoir constitue le seul parterre proprement dit « à la Française » ; le reste du jardin étant un mélange franco-italien. A la saison, les parterres se couvrent de fleurs choisies volontairement dans des camaïeux de bleu, blanc et jaune.

Cet art de jardin classique qui naît en Italie sera acclimaté en France au XVII<sup>e</sup> siècle. Les jardins italiens se trouvent la plupart du temps sur des terrains en pente, au milieu des collines ondulées. En France, ils vont être adaptés d'abord à des terrains plats, dans les plaines des vallées de la Loire ou de la région parisienne autour des grands châteaux. C'est pourquoi le jardin à la française sera composé, dans un premier temps, de différents plateaux ou arabesques de petits buis. Dessinés souvent sur un sol coloré de sable de couleur, ils sont faits pour être vus du château dominant. Tandis qu'en Italie, le jardin peut rarement être vu en hauteur et se découvre plutôt par la promenade.

**La Pépinière** fut créée en 2004, dans le but d'y faire pousser des ifs, des buis et quelques cyprès qui, au besoin, viendront remplacer les différentes topiaires du jardin. Les ifs, les charmes et les buis qu'on retrouve très souvent dans les Jardins à la Française sont les trois essences principales qui composent les Jardins du Manoir d'Eyrignac, parfaitement adaptées au climat et au sol de la région.

**Le Jardin Blanc**, ouvert au public en l'an 2000, regorge de fleurs et d'eau vive et apporte un peu de poésie et de légèreté au jardin existant. En saison estivale, des vases d'Anduze, recouverts de surfinias et de gauras entourent le bassin principal où quatre grenouilles en bronze rappellent celles du Bassin de la Tonne de Versailles. Les allées bordées de buis nains sont fleuries avec une alternance de rosiers et d'annuelles blanches : jacinthes, tulipes, narcisses au printemps puis impatientes en été.

On se dirige ensuite vers **la terrasse enchantée** pour passer sous un torii<sup>73</sup> japonais qui symbolise les chinoïseries présentes dans les jardins du XVIII<sup>e</sup> siècle.

**Le Pavillon de repos**, de style Sarladais, date du XVIII<sup>e</sup> siècle, période de la création des premiers jardins et domine l'Allée des charmes.

Une nouvelle **mise en scène de fleurs** a vu le jour en 2011. Généreuses et élégantes, une vague déferlante de formes et de couleurs vient se mêler si discrètement aux spectaculaires sculptures végétales. 16.000 fleurs aux variétés inédites coloreront les jardins du printemps à l'automne. Les sous bois et les massifs au cœur des jardins sont tapissés de Tulipes, Jacinthes, Dahlias ou Narcisses blanches avec de nouvelles variétés. 1000 rosiers et autres vivaces, Hibiscus, Céanothes, Potentilles, Hortensias, viennent rythmer les grandes perspectives de verdure.



Manoir et jardin



Torii japonais

73. Portique précédant l'entrée des temples shintoïstes, au Japon.

## Reine Benzaquen, *Peintre Sculpteur*<sup>74</sup>

Propos recueillis par le Dr Elie Attias

Nous avons rencontré Reine Benzaquen, une amie de longue date, qui exposait depuis le mois d'octobre à l'hôtel Crowne Plaza, à Toulouse : « *Le Temps Des Fleurs* ». Il lui a semblé, par ces temps incertains, que peindre des fleurs lui redonnait une des légitimités naturelles des artistes : « semer de l'espoir ». Cette exposition représente, pour elle, un alliage de différentes émotions : pouvoir dire les différents moments du monde avec des fleurs.



14 Juillet

### Pourquoi cette vocation pour la peinture et la sculpture ? Comment s'est-elle manifestée ?

Je viens d'exposer à l'hôtel Crown Plaza de Toulouse, une série de peintures et quelques sculptures, intitulée « *Le Temps des Fleurs* ». Je souhaitais en revenant dans ma ville, après quelques années à Paris, revenir avec des fleurs, dire ce lien aussi vivifiant et persistant qu'un bouquet de fleurs. Et par ces temps d'incertitude, le dire avec des fleurs me semblait une résistance de poète, ma famille naturelle. Car j'ai reçu très jeune de mes parents,

leur amour de la poésie et de l'art. Hauts comme trois pommes, mes frères et sœur déclamaient avec entrain les vers de poètes illustres, espagnols ou français, auxquels mes parents nous initiaient. Mon père était aussi collectionneur et s'enchantait avec le même bonheur d'une céramique, d'une aquarelle ou d'un simple soldat en plomb... Ma mère, elle, a toujours écrit son journal. L'art semblait dans notre famille, quotidien et naturel. Je suis devenue une bonne élève en dessin...

74. Atelier RBL : 14, rue Saint Papoul 31000 Toulouse - rblatier@gmail.com



Le lien

### Votre formation, vos maîtres, votre parcours et votre itinéraire d'artiste

**A**dolescente, j'ai commencé des cours de dessin et de peinture à Malaga, dans une académie traditionnelle : **l'Academia Velasquez**, où mon maître Don Juan Baena De La Cuesta, nous dit assez vite « qu'avant de toucher la peinture, il fallait transpirer des gouttes de fusain ». Je découvrais tout un monde. L'atelier de Don Juan se composait de plusieurs salles : celles où l'on dessinait au fusain des plâtres et celle où l'on peignait à l'huile des natures mortes d'après nature. Parfois on avait l'autorisation de copier des fragments de tableaux de Don Juan - il était un bon peintre andalou-. De cet apprentissage, j'ai gardé le goût du rituel avec l'impression que l'essentiel se passait avec et par delà le sujet, et qu'un bon professeur c'est surtout celui qui, avec des outils appropriés donne envie.

C'est à Toulouse que j'ai rencontré le sculpteur **Jean Claude Athané**. Il travaillait à la restauration de l'Hôtel de Pierre. Je regardais, fascinée, cet homme, plutôt petit et sec, accroché à son échafaudage en plein air, tailler vivement dans la pierre, des fruits, des seins, des oiseaux. J'avais vingt cinq ans. Athané avait été l'élève de Zadkine, et il avait travaillé de nombreuses années sur les cathédrales de Chartres et Reims, pour les monuments



L'Intuition



Les chants du monde

historiques. Dans ses dessins de nus, j'ai découvert ce geste à main levée, qui traverse de sa vérité sans compromis la feuille blanche. Dans ses cours, il mettait un soin particulier à enseigner sa passion des corps et leurs tremblements. Il préférait bien sûr Rodin à Bourdelle.

Puis vint la rencontre avec **Michel Brigand**, avec qui je redécouvrais le goût des rituels pendant quelques années. Brigand était surtout pastelliste, sa palette était un vaste clavier de bâtons poudreux, dont il déposait les infinies variations sur une feuille, avec une assiduité que rien ne pouvait troubler. Il vivait en bord de Garonne. Et il déclinaït, imperturbable, cette lumière qui venait et partait de sa fenêtre. Par son histoire, ses parents étaient des paysans de l'Indre, Brigand savait et aimait travailler d'après nature avec une émotion et une acuité toujours vives. De lui, j'ai appris que le sujet en peinture n'est qu'anecdote s'il n'est pas traité plastiquement dans une progressive globalité, afin que dans l'aboutissement du tableau soit préservée la fraîcheur de l'émotion première. Cet homme travaillait tous les jours, sans discours.

En 1981, je me suis autorisée à faire une première exposition à Toulouse. Mes aquarelles avaient « une lumière de pastel ». Entre temps je suivais des cours de philosophie à Toulouse et d'arts plastiques à la Sorbonne. Je cherchais à apprendre à penser, à me nourrir d'une ré-



Malaga

flexion. Et je ne suis restée aux Beaux Arts de Toulouse qu'une année. C'était l'époque où apprendre à dessiner et peindre, semblait pour les lieux institutionnels des arts plastiques, un académisme désuet. Un certain art contemporain commença là, à se prendre lui même pour sujet jusqu'à devenir un art officiel et un académisme aux productions parfois douteuses et souvent incertaines.

### **A propos de l'art et de la création, quels seraient vos sentiments et votre opinion ?**

**D**e mes années d'enseignement, dans mon atelier et en institution, j'ai gardé le sentiment qu'un bon professeur de dessin c'est celui dont l'enseignement enrichit la singularité de l'élève en diversifiant avec bonheur les contraintes plastiques tout en maintenant la régularité du regard devant la nature et ses chemins de traverse.

Car le choix du sujet c'est finalement très intime. Mes premières sculptures venaient du monde de l'enfance. Dans chaque enfant, il me semblait voir un monde en route. Pour un artiste garder la force d'un non savoir et d'une émotion première devant le monde est essentiel. C'est donc un trait d'union naturel qui se fit et se continue entre moi et l'enfant. Puis vinrent d'autres sujets d'inspiration, le statuaire me mit "en emprise" avec l'histoire, d'Occitanie, La Bretagne, L'Etranger... Le travail du visage fut un hommage à celui qui fut mon directeur d'école, le philosophe Emmanuel Lévinas. Je déclinais des visages, je cherchais à dire leur

vulnérabilité. Je faisais des visages, des visages de Toulousains, en terre cuite. Avec le travail de la terre et de la brique rouge commençait mon devenir. Le sculpteur Bourdelle, un solide tempérament de notre région (Montauban) disait : « il est très beau d'être mais il est encore plus beau de devenir ».



La Bretagne



Notes pour un visage

## NOUVELLE : La dague de miséricorde

**Dr Jacques POUYMAYOU**

Anesthésie-Réanimation. CCR Toulouse

« *Il faut imaginer Sisyphe heureux* »

A. Camus, *Le mythe de Sisyphe*

**L**a médecine militaire est à la médecine ce que la musique militaire est à la musique. A ce titre, elle a souvent innové et expérimenté pour le bénéfice commun.

L'art de la guerre est sans doute le plus ancien et le plus répandu dans l'espèce humaine et l'on ne compte plus le nombre de conflits, batailles, escarmouches ou autres disputes qui jalonnent l'histoire, chacun ayant laissé un nombre conséquent de victimes sur le terrain. Le problème du blessé s'est rapidement posé pour être d'abord résolu par des solutions de fortune, dont beaucoup restent encore en usage, moyennant les améliorations inhérentes au progrès technique. Ainsi, attelles, parages, emplâtres remontent à la nuit des temps et se retrouvent dans toutes les civilisations.

L'une des premières mentions d'un médecin militaire revient à Homère. Il s'appelle Macaon et c'est lui qui va soigner le talon de Phyloctète (le premier douloureux chronique officiel de l'histoire) en inventant, pour l'occasion, l'Anesthésie. Les légions romaines de l'Empire incorporèrent un nombre appréciable de médecins et chirurgiens. Ces militaires relevaient de leur général et combattaient comme les autres légionnaires, à cette différence près qu'ils n'étaient pas autorisés, de par leur serment, à achever les blessés....Vinrent leurs successeurs, Ambroise Paré, le baron Larrey, Percy pour ne citer que les plus fameux, qui avec les moins connus et les oubliés ont permis d'améliorer les soins prodigués aux blessés après le combat.

Certes, les progrès furent lents, souvent empiriques, avec des moyens thérapeutiques dont beaucoup aujourd'hui peuvent nous sembler surannés voire dérisoires. Il a fallu attendre l'époque industrielle avec, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le bond en avant de la technique et les découvertes qui nous paraissent banales pour en arriver à la qualité actuelle des soins. La médecine en a, à l'évidence, bénéficié empruntant les innovations apportées par les militaires comme le système actuel des soins d'urgence (à domicile ou « au pied de l'arbre »), la ligature des artères, pour ne citer que quelques exemples.

De même, la notion de « Médecine de Catastrophe » telle qu'actuellement enseignée dans nos universités est issue en droite ligne du tri fait, sur le champ de bataille, par les médecins et chirurgiens aux armées. Le but était alors d'identifier les blessés qui avaient des chances de survie et qu'on

pouvait raisonnablement soigner, en fonction des capacités d'accueil et des moyens à disposition.

Le problème des incurables, au dessus de toute ressource thérapeutique a très rapidement été prégnant, tant pour les soignants que pour les compagnons d'arme des malheureux. Certes, le secours des hommes de la Foi et de la Religion aidait à la prise en charge psychologique mais n'abrégeait en rien les souffrances des blessés.

Un problème majeur a, par exemple, été longtemps représenté par les plaies transfixiantes du tronc, quasiment mortelles à tout coup, dans un bref délai pour les plus chanceux quand elles provoquaient une hémorragie massive. En revanche, lorsque tel n'était pas le cas, l'agonie pouvait durer plusieurs jours dans les souffrances que l'on peut imaginer en fonction des organes lésés. Une anecdote rapportée par Ambroise Paré (encore) fait état du cas exceptionnel d'un routier gravement atteint de trois plaies au thorax qui, « outre mon espérance, guérit » (X, 32).

Alors, pour abréger l'agonie, les soldats choisirent une arme depuis longtemps utilisée par les piétons pour achever les cavaliers tombés à terre engoncés dans leur armure, suffisamment fine pour passer par le défaut de la cuirasse au niveau du cou, capables de provoquer une mort rapide par section des gros vaisseaux cervicaux. Toutefois, sans doute pour ne pas confondre l'action de tuer pendant le combat et celle de délivrer un malheureux, souvent proche et toujours compagnon d'infortune, d'une longue et inéluctable agonie, on convint lui donner un nom approprié, en référence aux vertus chrétiennes de pardon envers le prochain.

Le nom fut choisi de « Dague de Miséricorde », sensée apporter la paix et le pardon au malheureux bénéficiaire et décharger son administrateur du remords d'avoir abrégé la vie de son compagnon (ou de son adversaire) blessé à mort en lui épargnant des souffrances inutiles. Et l'usage s'en répandit rapidement dans toutes les armées d'Europe jusqu'à ce qu'on puisse trouver d'autres moyens d'éviter une longue et douloureuse agonie.

Les progrès les plus notables sont venus au XIX<sup>e</sup> siècle avec la première survie rapportée à une laparotomie (J. Mac Dowell 1809), la synthèse de la Morphine (Sertuerner 1807), du Chloroforme (Soubeiran 1831), l'invention de l'Anesthésie (H. Welles 1844, Morton 1847), la fabrication de la seringue en verre (Pravaz 1844), de l'aiguille creuse (Wood 1853) suivis et améliorés par la mise à disposition de tous les produits analgésiques et antalgiques que nous connaissons aujourd'hui.

La médecine en général, et la médecine militaire en particulier en ont bénéficié. L'usage de la Dague de Miséricorde était passé et les soldats ne craignaient plus de voir leurs camarades mourir dans d'atroces souffrances pour lesquelles

ils ne pouvaient que leur offrir cette fin rapide. De même, pour les maladies incurables et douloureuses ont commencé à se mettre en place des prises en charge médicamenteuses grâce à la Morphine, sous l'impulsion entre autres de médecins britanniques de l'époque Victorienne, avec le sirop de Brompton (Spender 1896), l'usage de la morphine en fin de vie (Dale), voire de la pipe d'opium dans les cancers incurables (Snow 1890) ... En dépit des réserves faites quant au danger de l'usage de la morphine, le Pape Pie XII lui-même n'hésitera pas à prendre position :

« Si l'administration de narcotiques entraîne par elle-même deux effets distincts d'une part le soulagement de la douleur et de l'autre l'abrègement de la vie, elle est licite », reprenant la théorie thomiste du double effet et la formule de Saint Augustin : « C'est la volonté mauvaise qui produit l'action mauvaise ».

On sait comment les choses ont évolué, à la fois en matière civile et en pratique militaire avec l'apparition des soins d'urgence, les progrès de l'anesthésie, de la chirurgie, de l'antalgie, la naissance des centres anti douleur (J.Bonica 1961), des soins palliatifs (C.Saunders 1967) et des soins de support.

La « Dague de Miséricorde » a depuis lors été abandonnée au profit de tous ces progrès et pour le plus grand bénéfice des blessés. Elle ne fait plus partie que de l'histoire des armes blanches, des collections de certains musées et des élucubrations d'hurluberlus en mal d'inspiration. Voire ?

« On se résigne volontiers à abrèger le martyre des malades quand ce qui est destiné à l'abrèger nous profite à nous même ». M. PROUST, *Le temps retrouvé*.

## LIRE ET FAIRE LIRE

**Ruth TOLEDANO-ATTIAS**

Dr en Lettres et Sciences Humaines

Dr en Chirurgie dentaire



L'association **Lire et faire lire** a été créée il y a une dizaine d'années par l'écrivain Alexandre Jardin dans le but d'offrir un temps de lecture supplémentaire à des enfants des écoles maternelles, primaires, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> au collège. Il n'est évidemment pas question de se substituer aux enseignants

mais de lire des albums, des poésies, des comptines, des contes, pendant une vingtaine de minutes à un groupe de quatre ou cinq enfants volontaires, pendant ou hors temps scolaire. La lecture a lieu soit dans une bibliothèque ou dans une salle d'une école en attendant que les enfants aillent à la cantine au cours de la semaine, soit dans des centres de loisirs (CLAE) les mercredis et pendant les vacances scolaires, ou bien en classe, mais toujours en petit groupe de quatre ou cinq élèves.

Tous les lecteurs (50 ans au minimum) qui souhaitent prêter leur concours sont des bénévoles ; ils reçoivent des conseils pour le choix des albums et des livres et une préparation pour la lecture à haute voix : exercices respiratoires, rythme, etc.... Des groupes de travail restreints se réunissent périodiquement en vue de découvrir et choisir de nouveaux albums et livres parmi l'énorme production littéraire. Une bibliothèque de l'association a été mise en place, dans laquelle les lecteurs bénévoles peuvent emprunter des livres. L'association participe à un grand nombre de manifestations éducatives et culturelles telles que les festivals et expositions

de livres pour les jeunes. Tout au long de l'année scolaire, elle organise des rencontres avec des écrivains et auteurs de livres et albums destinés aux jeunes.

Dès le début, la *Ligue de l'Enseignement* et l'*Union nationale des Associations familiales* ont prêté leur concours à l'association *Lire et faire lire* et elles participent à son développement dans tout le territoire national.

Aujourd'hui, *Lire et faire lire* souhaite que de nouveaux lecteurs viennent apporter leur « don de lecture » comme « objet de plaisir et de bonheur individuels » aux enfants des écoles tant la demande est grande.



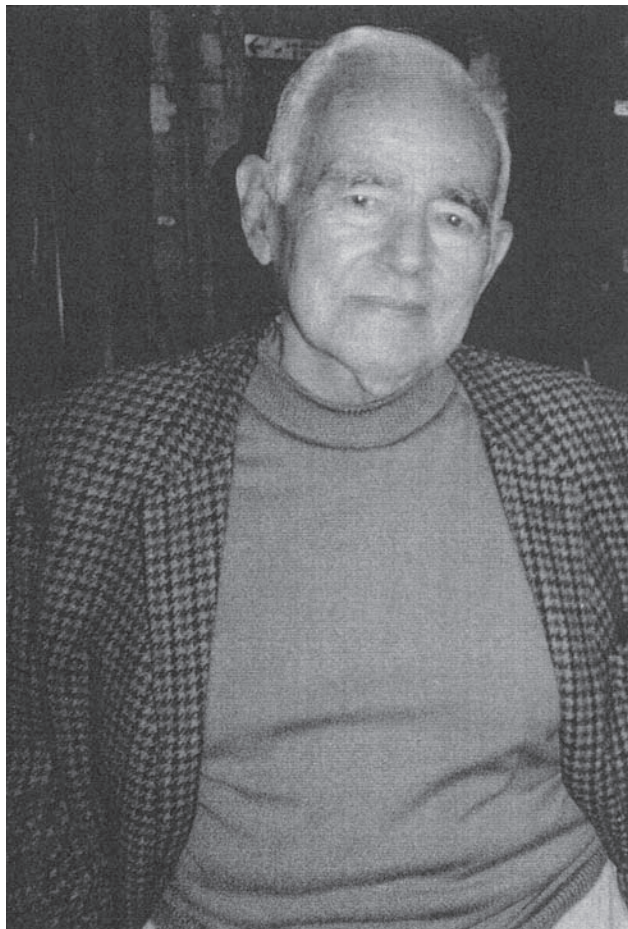
[www.lireetfairelire.org](http://www.lireetfairelire.org)

## CHRONIQUE : UNE LECTURE DE FREDERIC PROKOSCH

**Pr Paul LEOPHONTE**

Pr Honoraire des Universités

Membre correspondant de  
l'Académie Nationale de Médecine



Frederic Prokosch

**P**roust écrit le mot fin à la dernière page de *La recherche du temps perdu* puis meurt. A défaut de rivaliser avec l'auteur d'une des plus grandes œuvres romanesques de tous les temps, quel écrivain n'a caressé le rêve de laisser à sa dernière heure, sinon une œuvre d'une ampleur semblable, un livre qui serait son chef-d'œuvre, une sorte d'embrasement final, de flamboiement crépusculaire. Quel artiste, la traversée proche de sa fin, n'a songé à projeter son vécu et l'imaginaire qui l'entretisse dans une ultime création ? On pense à Chateaubriand et aux *Mémoires d'outre-tombe*, à Titien et à la *Piétà* dont les dernières touches sont d'une main tremblante et moribonde,

à Rembrandt et au *Vieillard Siméon* inachevé, à Bach et à sa *Messe en si mineur*, dont les dernières mesures furent composées dans la quasi cécité, à Mozart aux portes de la mort et à son *Requiem*... à d'autres dans un panthéon plus confidentiel. Je songe à Frédéric Prokosch et à son dernier livre. Dans le final de ce chant du cygne il écrivait : *Je n'ai plus peur de la solitude, de la souffrance ou de la mort. Je vois les merveilleux visages du passé qui se rassemblent autour de moi, et j'entends une fois de plus le murmure des voix dans la nuit.*

Mais qui était Frédéric Prokosch ? s'interrogeront beaucoup. Car ce grand poète et romancier américain (1906-1989) demeure un écrivain pour *happy few* – un écrivain pour écrivains, salué par Thomas Mann, Yeats, Eliot, Gide, Camus, Gore Vidal... Isaac Bashevis Singer disait à son propos que s'il avait focalisé, comme Faulkner, son énergie créatrice sur un même milieu, une région, il prendrait place parmi les piliers de la littérature américaine.

Il se dit parfois que le roman fut nord-américain dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Fitzgerald, Faulkner, Hemingway, Steinbeck, Dos Passos...) et sud-américain dans la deuxième (Rulfo, Garcia Marquez, Asturias, Lezama, Vargas Llosa, Fuentes ...) tandis qu'il aurait été français dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> (Balzac, Stendhal...) et russe dans la seconde (Tolstoï, Dostoïevski, Gogol...). Assertion hasardeuse, comme toute tentative de schématisation péremptoire – qui ferait passer à la trappe, ne serait-ce qu'en France des géants comme Flaubert, Proust ou Céline - mais une indication de tendance intéressante qui nous permet de situer Prokosch parmi les écrivains à la charnière des deux hémisphères d'un continent. Cadet d'Hemingway, de Faulkner, il est l'aîné de la deuxième génération des grands écrivains américains (Carson McCullers, William Goyen, William Styron, Gore Vidal...) et préfigure « le réalisme magique », emblématique du roman latino-américain. *Garcia Marquez n'écrit pas comme il le fait*, disait Gore Vidal, *si Prokosch avant lui n'avait écrit comme il a écrit*. Mais Prokosch n'est pas seulement un écrivain de transition entre deux écoles du roman, il est l'inventeur d'une forme particulière d'écriture romanesque. A la parution de son premier livre *Les Asiatiques* (1935) traduit en France en 1946, Albert Camus écrivait à son propos : *Il a inventé ce qu'on pourrait appeler le roman géographique, où il allie la sensualité à l'ironie, la lucidité au mystère. Il est passé maître dans l'art d'exprimer à mi-voix les humeurs de ses personnages. Il est un virtuose pour faire sentir l'atmosphère particulière d'un lieu.* Que le jeune auteur

de textes comme *Noces à Tipasa* et *le mythe de Sisyphe* témoigne de son admiration pour Prokosch n'a rien d'étonnant. C'est une même voix qui se confond en maints passages solaires de l'œuvre des deux écrivains - même communion païenne avec la beauté du monde, même conscience de l'absurde dans la condition humaine.

*Sept fugitifs*, venu ensuite, ou *Hasards de l'Arabie heureuse*, romans majeurs dans l'œuvre de l'écrivain, approfondissent l'art du roman géographique. Dans l'un, Prokosch raconte les péripéties émaillant la fuite de sept européens chassés par une guerre civile, perdus au milieu de l'Asie ; le destin de chacun à la source d'une réflexion impressionniste sur l'aventure des âmes. Dans l'autre, une errance aussi, quatre rescapés d'un accident d'avion sur une île arabique, effectuent un lent et périlleux voyage vers Aden en trois grandes étapes qui forment trois chapitres du livre : les îles, les villes, le désert - trois métaphores illustrant la vie humaine : l'enfance insulaire, le fourmillement des rencontres dans la cité humaine, la solitude désertique lors de l'affrontement final. Car le voyage qu'accomplissent les personnages est aussi une exploration de soi. Mais c'est trop peu dire. Il y a aussi des paysages, un parfum, un dialogue d'âmes. Une poésie. Max-Pol Fouchet a qualifié Prokosch de *poète du roman d'aventures*. Borges professait dans *L'art de la poésie que les métaphores se ramènent à un petit nombre de modèles ou de motifs simples dont il existe des variations à l'infini. On peut toujours espérer*, reconnaissait-il humblement, *inventer de nouvelles métaphores qui ne s'inscriraient pas dans les catégories reconnues*. Prokosch dont la poésie irrigue merveilleusement les romans est un formidable inventeur de métaphores ; et comme tout grand écrivain dont la lecture est créatrice, tel *le vieil Œdipe de Buenos Aires* dans ses nouvelles, Pessoa dans ses poèmes, ou Jünger dans son *Journal*, il développe dans ses récits une pensée qui n'est jamais fermée, ouvrant au lecteur un champ à sa propre réflexion, le portant (au sens d'un transport, d'une émotion vive) à s'arroger dans les marges blanches le pouvoir de la création ; ou plus modestement de s'en donner l'illusion gratifiante.

Prokosch est né de parents d'origine autrichienne, naturalisés américains. Sa mère était pianiste, son père, philologue éminent, spécialiste des langues indo-européennes. Il se sentira profondément américain, et en même temps, d'ailleurs. Il a exprimé son amour de la terre ayant accueilli les siens dans un roman vagabond porté par un lyrisme à la Whitman, *Mon immense Amérique*, vision enchantée du « rêve américain ». Mais il a témoigné par ailleurs de son détachement en vivant la plus large part de sa vie en Europe, cessant même de re-

tourner aux Etats-Unis dans les vingt dernières années de sa vie.

Nanti d'un doctorat de l'université de Yale (une thèse sur les apocryphes chaucériens), le jeune Prokosch nourrissait trois passions qui l'accompagneront durant toute son existence, celle des livres et de l'écriture, du tennis et du squash, et des papillons (il fut un lépidoptériste averti, comme Nabokov, avec qui il s'entretint de leur commun violon d'Ingres). Ses racines familiales dans la *Mitteleuropa* l'attireront très vite vers le vieux continent. Comme son aîné Hemingway, il se fixera d'abord à Paris avant de mener une vie itinérante. Il aurait été un temps espion (un épisode qui lui inspirera un de ses moins bons romans, *Les conspirateurs*) et fut même un peu faussaire dans une ténébreuse affaire de pseudo éditions originales antitadées. D'ordinaire peu prolixe sur lui-même il aurait déclaré un jour – fût-ce provocation en vu d'accréditer ce qu'on pressent d'ambiguïté en lui – que sous le masque du personnage respectable et savant qu'il affichait en société, sa vie en vérité avait été « subversive, anarchique, vicieuse, solitaire et capricieuse... ! »

Au fil de son parcours cosmopolite il écrira des poèmes (à ce jour non traduits en français) et une quinzaine de romans. Il finira ses jours en France, à Grasse, à la façon de Candide, en tondant sa pelouse. Sans renoncer toutefois à écrire. Après onze ans de silence, s'efforçant, dit-il, *une fois de plus de créer un chef-d'œuvre. Ce une fois de plus* peut paraître présomptueux. Tous ses livres ne furent pas des chefs-d'œuvre, et parmi les plus réussis peu connurent le succès. Au nombre de ses livres à l'insuccès immérité je voudrais citer au moins deux titres.

*Le testament de Missolonghi*, journal apocryphe de Byron, rédigé dans les jours précédant sa mort, où le poète anglais revient sur le parcours de sa courte vie - *sur les cinq ou six personnages cachés dans mon moi d'être humain*, écrit-il. Gageure réussie, qui n'est pas sans rappeler les *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar (elle éprouvait une vive admiration pour Prokosch et avait même traduit de l'anglais *Sept fugitifs* dont elle perdit en Grèce le manuscrit) ; ou en amont de quelques années, modèle du genre, *Le livre de raison d'un roi fou* d'André Fraigneau, écrivain qui a laissé une œuvre toute d'alacrité, au Purgatoire en ces temps de lourdeur. Marguerite Yourcenar fut éperdument éprise de lui, sans la réciproque... On doit *Feux* à cette « crise passionnelle. » Une illustration du fil rouge qui court d'une œuvre à une autre, et de l'enchevêtrement de complicités dont la littérature est faite.

Autre roman de Prokosch enchanteur, *Un chant d'amour*. Roman de formation (de l'enfance au désenchantement

de la maturité) au cours duquel un personnage né en Carinthie, qui n'est pas sans emprunter quelques traits à l'auteur, témoigne d'un amour vif et pérenne – *le sombre fil de la passion* – pour sa cousine Stella, femme vénéneuse et attachante au destin pathétique. Je me souviens qu'un éditeur il y a quelques décennies avait créé une collection qui s'intitulait *Les grandes pécheresses*, l'histoire de Stella aurait pu y prendre place. Hubert Nyssen voyait dans le destin de ce personnage une illustration des sept péchés capitaux ; mais aussi et peut-être surtout, je reprends ses propres termes : *il y a dans Un chant d'amour un art somptueux du paysage, et la joie comme la détresse sont parfois mieux désignées par la couleur du ciel, l'odeur des lieux, les rumeurs de la rue que par les notations psychologiques. Un tellurisme puissant joue dans toutes les époques du récit, et l'on retrouve là un art de la suggestion qui surprend d'autant plus, à la parution des Asiatiques, son premier « succès », que Prokosch y décrivait de manière souveraine des régions qu'il n'avait jamais visitées.* Ce n'est pas un des moindres paradoxes de cet écrivain que d'avoir créé le roman géographique à partir d'un imaginaire nourri de rêves et de livres ; fantasmant dans un même creuset ses personnages et les paysages inventés dans lesquels il les met en scène.

L'ultime chef-d'œuvre est *Voix dans la nuit*, livre de souvenirs, à l'âge où le présent n'est plus pour beaucoup qu'une remémoration des chemins parcourus (souvenons-nous de Valéry : *la mémoire est l'avenir du passé*). *Le passé*, écrit Prokosch en préambule, *ne ressuscite que dans un clair-obscur onirique où joie et chagrin deviennent les masques nombreux qui cachent les visages et les voix des années à jamais enfuies, à seule fin de reparaître sous un autre déguisement.* Et il précise plus loin : *Dans Voix dans la nuit, tout est vrai. Tout a réellement eu lieu. Visages, endroits, voix, tout était bien là. Mais tout cela n'a repris vie qu'un fois les masques de la mémoire placés sur les visages effacés, et une fois que les ombres du temps ont commencé de s'allonger sur les paysages incertains.*

On pourrait dire de ces souvenirs qu'ils sont des *Antimémoires* – Prokosch admirait Malraux, et partageait son dédain aristocratique de *notre misérable petit tas de secrets*. Nulle confidence sur sa vie sentimentale, son homosexualité. N'est-ce pas aussi la façon la plus élégante de dire que ces souvenirs sont en large part une mystification – mais qu'importe au lecteur si une vie resongée produit un chef-d'œuvre. Toute vie revisitée, à quelque objectivité qu'on s'attache, est le jouet d'un jeu malin de la mémoire affranchie des règles de l'exactitude.

Comme le fleuve Alphée dont Roger Caillois a magnifiquement appelé le cours rétrograde dans une œuvre

ultime au titre éponyme, Prokosch remonte à la source d'une vie ; d'un puits aux vérités multiples, dans un style limpide et imagé, il tire comme du chapeau du prestidigitateur une succession de portraits d'artistes. Hommes et femmes dont la plupart ont marqué le XX<sup>ème</sup> siècle (Thomas Mann, Gertrude Stein, James Joyce, Virginia Woolf, Forster, Gide, Malraux...) qu'il rencontra ou dont l'œuvre et la personnalité contribuèrent à nourrir son imaginaire. Maître dans l'art de la suggestion, il effleure avec profondeur, déploie avec raffinement l'art de *passer dans l'âme d'autrui*, sans laisser de ménager l'ambiguïté et le mystère des êtres qu'il approche.

Frédéric Prokosch me fait penser par sa vie libre de voyageur s'ancrant durablement dans un pays – mais plutôt dans une ville que dans une île – à Michel Déon. Élégant et énigmatique dilettante, il est discret comme l'auteur des *Poneys sauvages* sur ce qui touche à la vie privée, suffisamment habile pour n'en rien laisser transparaître dans une œuvre où il est néanmoins intimement présent. Comme Michel Déon il appartient à la race des écrivains enchantés du monde ; lequel en retour leur aura fait une vie heureuse. *Avec l'âge, trois choses m'ont apporté un sentiment de paix et de bonheur*, écrit-il au soir de sa vie : *le scintillement du soleil sur l'eau, le soleil reflété sur une vieille façade, les ombres traversant une grande pelouse ensoleillée. C'étaient comme les échos de trois types différents d'expérience humaine : le flamboiement de l'aventure, l'irisation de l'amour, l'ombre d'un repos et d'une harmonie intérieurs.*

#### Ouvrages de Frédéric Prokosch cités dans le texte

- \*Voix dans la nuit (Fayard 1984)
- \*Sept fugitifs (Gallimard 1948)
- \*Hasards de l'Arabie heureuse (Gallimard 1955)
- \*Mon immense Amérique (Stock 1973)
- \*Le testament de Missolonghi (Stock 1968)
- \*Un chant d'amour (Fayard 1961)
- \*Les conspirateurs (Gallimard 2011)

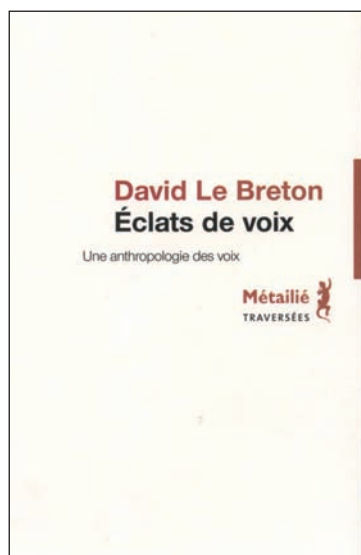
#### Autre ouvrages disponibles (ou épuisés) traduits en français

- \*Le manège d'ombres (Stock 1967)
- \*La tempête et l'écho (Gallimard 1956)
- \*Béatrice Cenci (Gallimard 1957)
- \*Pas de quatre (Gallimard 1951)
- \*Nuit des humbles (Gallimard 1949)
- \*Le naufrage du Cassandre (Stock 1967)

## LES LIVRES

### ■ **Eclats de voix. Une anthropologie des voix**<sup>75</sup> de David Le Breton (Collection Métailié)

Dr Ruth TOLEDANO-ATTIAS



Comment transformer en objet d'étude un phénomène manifeste mais insaisissable tel que la voix humaine tant elle est protéiforme ? David Le Breton concède que ce projet s'est élaboré en pointillé, les premières observations remontant à plusieurs années, qu'il fut plusieurs fois remis puis repris avant d'être achevé. On peut déceler trois moments dans le développement de l'ouvrage : comment se présente la voix en phase

d'état, de la naissance à la mort ; ses altérations et ses pathologies et enfin lorsqu'elle est sublimée dans le chant, l'opéra, le conte, le théâtre.

Si la *voix* (comme le corps) s'écrit au pluriel, c'est qu'elle se présente dans tous ses états... de service, pourrait-on dire. Elle est multiple, se décline et se module selon différents modes, intonations et selon les circonstances en fonction du temps et de l'espace. Elle révèle ou dissimule ce que l'individu veut signifier et peut aller jusqu'à trahir les sentiments sous différents registres. La voix part d'un individu pour parvenir à un autre, extérieur à lui et le dialogue pourra ou non s'installer ensuite. Dans ce dernier cas, « sans l'écoute attentive d'un autre en position de répondre et d'être entendu, [la voix] se transforme en abîme, spirale tournoyant sans fin sur elle-même<sup>76</sup> ».

C'est par la voix que l'individu établit la communication avec son entourage et par son truchement que se noue le lien social, du plus proche au plus lointain : « D'emblée communication, elle participe de l'échange du sens entre les individus, avec les mouvements du corps, les mimiques du visage, les gestes, etc.<sup>77</sup> ». L'anthropologue met l'accent sur l'importance de la voix de la mère dans le développement de l'enfant et sa protection : « Là où la voix maternelle est présente, elle dessine une enveloppe sonore de protection à l'encontre des virulences possibles du monde<sup>78</sup> ». La voix a un impact sur l'entourage : elle peut se faire apaisante, ou angoissante, discordante, terrorisante ; dans ces derniers cas, l'enfant n'en sort pas indemne. D'abord inarticulée, la voix devient le véhicule de la parole

avec l'acquisition des mots et du langage, elle s'affirme de manière singulière au point de devenir un véritable « signe d'identité ». Elle est alors une « émanation intime de l'individu. En ce sens, elle est souvent associée à l'âme<sup>79</sup> ». On reconnaît la voix de celui ou celle qui parle, elle est donc sexuée et elle peut révéler à l'entourage ses affects et sa présence au monde. Aux sens premier et second du terme, il n'y a pas de voix s'il n'y a pas d'oreille pour entendre : c'est ainsi qu'on entend fort la voix des puissants et des dominateurs et beaucoup moins celle des dominés, des colonisés et des terrorisés, quel qu'en soit le motif, politique ou domestique, individuel ou collectif. D. Le Breton met l'accent sur un paradoxe largement observé selon lequel la voix des femmes n'est pas toujours audible parce qu'elles parlent moins que les hommes : « La femme s'autorise moins à parler et elle est plus souvent réduite au silence. Pourtant, dans les stéréotypes sociaux, elle est communément associée au bavardage, à la parole insignifiante, mais la licence de parler lui est mesurée, parfois même interdite. Même quand elle ne dit rien, elle dit manifestement encore trop<sup>80</sup> ».

Si le silence, écrit Le Breton, « est aussi une forme de résistance, un refus de concéder à l'autre un partage des voix », il observe qu'il existe des ratés de la voix tels que les cris, bégaiements, ou bris de la voix qui peuvent aller jusqu'au silence et au mutisme. L'auteur va alors étudier les altérations plus ou moins graves de la voix et tenter de mesurer leur retentissement sur le comportement des enfants et des adultes. Du malaise au domaine pathologique il tente d'interpréter le sens des voix dans lesquelles les individus (enfant, adolescent et adulte) expriment leurs souffrances, parfois indicibles car « la parole a été atteinte au cœur même de sa raison d'être : la relation à l'autre<sup>81</sup> ». D. Le Breton explique un peu plus loin et met l'accent sur la traduction gravissime donnée au symptôme du silence quand « perdre la voix, au-delà de la marginalisation de la vie sociale qu'elle implique, peut être vécu comme l'indice de l'anéantissement de la confiance<sup>82</sup> ». Il précise, en effet, que la voix est « un sismographe du sentiment de soi, un révélateur parfois des fractures d'existence<sup>83</sup> ». L'auteur évoque évidemment les voix sourdes, les débuts de l'*oralisme* et du langage des signes ainsi que les controverses qui ont surgi entre ces

75. David Le BRETON, *Eclats de voix. Une anthropologie des voix*. Métailié. Traversées. 2011

76. D. Le Breton, *ibid*, p. 127

77. *Ibid*, p. 34-35

78. *Ibid*, p. 99

79. *Ibid*, p. 53

80. *Ibid*, p. 51

81. *Ibid*, p. 137

82. *Ibid*, p. 140

83. *Ibid*, p. 142

deux méthodes après la découverte des enfants-sauvages et des enfants claustrés qui n'avaient pas appris le langage articulé par la voix. La voix porte également le ton du mépris et des préjugés<sup>84</sup> tandis que la perte de la voix dit la violence des traumatismes qui frappent les individus dans les guerres ou dans les viols. De manière ultime, il évoque la voix qui s'est tue dans la maladie, la mort et le deuil (chap. 6).

Bien sûr, la voix dit autre chose que la souffrance et la mort, elle dit aussi la jouissance et la célébration dans les arts de la voix lorsqu'elle est sublimée dans le chant et l'opéra, lorsqu'elle traduit une multitude de sentiments et de situations dans le théâtre et les contes. La voix se module en de multiples intonations selon son grain, sa tessiture et sa puissance lorsqu'elle chante l'amour, la tendresse et la passion ou la jalousie. Elle exprime le plaisir de chanter en soi ou pour rompre la solitude et évacuer des souffrances : « Le chant accompagne maintes circonstances de la vie [...] ; il est une sorte de commentaire vocal de l'état d'esprit [...] L'émotion dégageée évacue des frustrations, des souffrances<sup>85</sup> ». L'auteur reconduit une citation de Hegel par laquelle il énonce que « la voix humaine se laisse percevoir comme la résonance de l'âme même, celle dont l'intériorité se sert pour exprimer sa nature extérieure<sup>86</sup>... ».

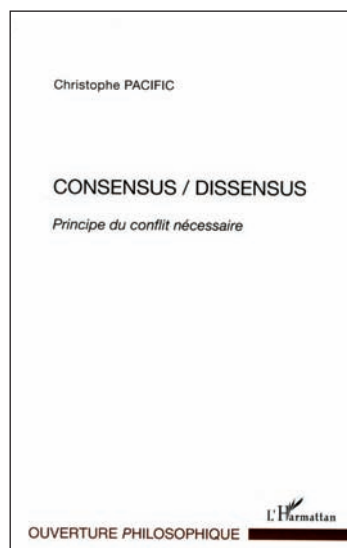
L'anthropologue n'omet pas de décrire la voix des castrats et les contraintes socio-historiques dans lesquelles elles sont apparues. Il met l'accent sur la « voix en scène » tant dans le cas des conteurs que des acteurs de théâtre. Le conteur porte « la parole de toute sa présence [...] il est un artiste [dont] la voix est surtout porteuse de tout le pathos du récit<sup>87</sup> ».

La voix peut également traduire le goût et la passion de transmettre des paroles pour instruire et pour transmettre la culture sous toutes ses formes, intellectuelle, historique, scientifique, éthique, etc. Il est d'accord avec Montaigne lorsqu'il montre que la contradiction permet d'établir une discussion qui a la capacité d'instruire : « Quand on me contrarie, on esveille mon attention, non pas ma cholere ; je m'avance vers celui qui me contredit, qui m'instruit<sup>88</sup>... ».

Jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la voix ne pouvait être recueillie et conservée que par l'écriture. Mais la technique a permis le transport du son de la voix dans l'espace grâce au téléphone et dans le temps, grâce à l'enregistrement sonore de la voix dans un magnétophone. Depuis, la voix a pu être conservée dans des supports physiques et peut être entendue après la mort des individus. La voix peut même être travestie dans le théâtre et le cinéma en fonction du rôle à interpréter. David Le Breton ne prétend pas avoir épuisé le sujet mais l'on comprend aisément combien l'observation a dû s'affiner pour rendre compte de toutes les modulations de fréquence des voix et de leurs significations dans les relations humaines.

## ■ Consensus/Dissensus : Principe du conflit nécessaire<sup>89</sup> de Christophe Pacific, (L'Harmattan)

Christophe PACIFIC<sup>90</sup>



Le consensus est devenu un nouvel opium. En cherchant à éliminer le conflit nous érudons l'opportunité de le dépasser. Nous sacrifions le meilleur possible au profit du moindre mal. Le consensus cherche à sacraliser de nouvelles normes dans une société en crise de rituel. La réalité nous montre que l'étoffe du consensus est tissée de soumission librement consentie, de nécessité et de jeux de pouvoir liés de très près à

des plaisirs immédiats. A force d'habitude et d'exigence de repère et de vérité, le processus substitue doucement le poison au remède. Le consensus pourrait sonner aujourd'hui le glas de l'éthique. Poursuivant l'unanimité, la sympathie naturelle entre les éléments de la nature entre eux comme le décrivait Cicéron, le consensus diabolise le conflit et cherche expressément à l'éliminer du fait de son chaos apparent. Le besoin d'ordre normatif provoque l'exclusion du risque d'égarement et la menace d'une éventuelle logique contraire. Il totalise le besoin de vérité commune. A ce stade, la démocratie se retrouve en danger car il est nécessaire qu'une démocratie nous permette de nous égarer sans nous perdre. La réflexion démocratique doit pouvoir envisager tous les possibles et c'est dans cette projection qu'une démocratie se rend brillante. La certitude, elle, présente un horizon fini et sécurisant qui, de par le

84. *Ibid*, p. 203

85. *Ibid*, p. 196-197

86. *Ibid*, p. 197

87. Le Breton, *ibid*, p. 246-247

88. *Ibid*, p. 258

89. Cet ouvrage est extrait du travail de thèse en Philosophie soutenue en 2008 à l'université de Paris-Est, l'Agence de la Biomédecine dans le cadre des Etats Généraux de la bioéthique a souhaité voir abordés certains thèmes comme la gestation pour autrui et la greffe du visage sous l'angle d'une pensée dissensuelle en vue de proposition pour le remaniement des lois de bioéthique. La proposition de lois à double entrée semble avoir retenu l'attention du Conseil d'Orientation.

90. Docteur en Philosophie de l'Université de Paris-Est.

Directeur des Soins en établissement de santé (MCO) à Toulouse, Participe à l'enseignement de « éthique et management » en Institut de Formation de Cadres de Santé et dans le domaine des sciences humaines et sociales à l'Université de Toulouse II- Le Mirail.

sentiment de confort qu'il nous procure, nous confine dans une pensée arrêtée et sans autre issue possible. L'unanimité du consensus recherche moins la puissance de cohésion que de se débarrasser du risque déstabilisant d'une controverse. En voulant se débarrasser de la différence et en la diabolisant comme un danger sociopathique, la démocratie pourrait se complaire dans l'incomplétude en fabriquant de la sympathie artificielle. Actuellement, les décisions pluridisciplinaires, qu'elles soient issues d'un staff médical, d'un comité d'éthique ou d'une instance politique nationale ou internationale, n'échappent pas aux sirènes du consensus.

C'est dans cette logique que cet ouvrage propose un changement de paradigme. Dans un premier temps, il tente de décrypter la nocivité d'un consensus qui se voudrait le garant d'une société la moins mauvaise. Cette société se confine dans un moindre mal quand il convient justement de s'en éloigner pour tenter d'ouvrir de nouveaux champs de possibles et viser un meilleur possible. Le consensus se bâtit sur un dénominateur commun de logique, les acteurs de ce consensus s'appliquent à trouver un accord et, ce faisant, sont amenés à faire le deuil d'une partie de leur logique individuelle pour accéder à une construction collective où chacun est censé se reconnaître. Nous obtenons ainsi des logiques molles, sans grande substance, sans aucune surprise. En se cantonnant dans le connu, la réflexion n'envisage aucun nouveau possible. Nous sommes ainsi contraints à un moindre mal. En fait, ce moindre mal ne fait que *figure* de bien (il porte le masque du bien) et ne doit pas être confondu avec un bien en soi. Le moindre mal nous cantonne dans la sphère du mal, il n'est rien d'autre qu'un mal en soi. Les scientifiques, capables aujourd'hui de détourner les gamètes de leur trajet naturel, excitent de nouvelles ambitions de parentalité quand les apories philosophiques liées à la filiation ne sont qu'effleurées. Quand la fin justifie les moyens, le courant utilitariste s'enracine dans des pratiques nouvelles. La science exerce donc un pouvoir sociétal où le gain direct aux membres de cette société lui assure une confiance populaire. Dans nos démocraties actuelles, cette confiance confère à une majorité une paresse intellectuelle et morale. Ne serait-il pas plus sage d'inviter les individus vers de nouvelles voies de réflexion éthique en s'assurant en même temps de ne pas sombrer dans l'irréparable et au contraire permettre à la pensée démocratique de prendre soin d'elle-même ?

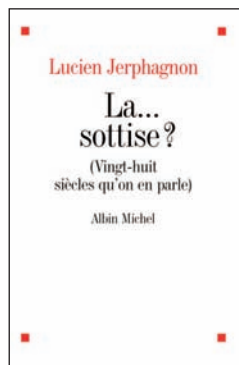
Dans un second temps, ce travail formule l'hypothèse que, contrairement au consensus, l'équilibre naturel se fait davantage par la tension dans laquelle se mettent les éléments quand ils sont en conflit. Le dissensus, lui, garantit entre les acteurs concernés et dans le système qu'ils habitent, une continuité de pensée et une volonté de progrès.

Quand la recherche de consensus nécessite une communauté idéale de la discussion, une empathie solidaire des protagonistes comme le souhaite Habermas, le dissensus lui, s'inscrit dans le contexte de la réalité du monde vécu. La vie est doublement cruelle dit Clément Rosset, parce qu'elle est cruelle d'une part et parce qu'elle est vraie d'autre part. Il est par

conséquent nécessaire de se préparer à la rencontre de l'Autre, qu'il soit vulnérable et qu'il faille prendre soin de lui ou bien encore qu'il soit dangereux et qu'il faille alors nous en protéger ou lui résister. Par le lien fécond de la parole, le souffle éthique du vivre-ensemble permet d'envisager une éthique pragmatique et prudentielle qui favorise la mise en tension des sujets. Il y a plus de possibles dans un conflit sain que dans un consensus. L'assurance de la continuité d'une réflexion habite le dissensus quand, dans le consensus, l'espoir de changement s'éteint au profit d'une vérité sécurisante. Le conflit met en opposition les éléments du monde quand le consensus tente de les dissoudre dans un même modèle. La dualité est la clef naturelle qui rationalise la sociabilité des contraires. Le dissensus privilégie la coexistence des différences plutôt que l'élimination de la plus faible. Ce n'est qu'à partir d'une heuristique naturelle et holiste de l'altérité que le sujet peut se développer en tant que soi-même et différent. De cette façon, un « double-je » se construit, capable de dire « me voici » à cet autre, quel qu'il soit, menaçant ou vulnérable. Une éthique du dissensus ne prône pas l'attitude guerrière, le conflit armé et l'agression débordent ce principe du conflit nécessaire. Sun Tsu disait que « la plus belle victoire était celle qui n'avait pas nécessité de livrer bataille. »

Le dissensus signe l'émancipation, le dépli d'un sujet qui vise le dépassement de soi. Le processus de déploiement passe par une démarche d'ipséité dont le point de départ se situe au cœur de l'altérité. La démarche consiste alors à se libérer de cette altérité de façon à acquérir une énergie propre, capable finalement de construire une différence utile et nécessaire pour enrichir la mêmété d'un quelque chose plus complexe, plus fort, plus vivant. L'unicité en termes téléologiques ne peut que mener une société vers l'entropie. Il n'est pas question ici de nier l'idée de « *Mana* » décrite par Mauss et Lévi Strauss comme émanation de la puissance spirituelle du groupe et qui contribue à le rassembler, mais bien de souligner l'ouverture de la pensée duelle chez certaines sociétés premières qui pourraient nous aider à envisager de meilleurs possibles par le rapprochement des différences. Si la force d'émancipation développée peut nous rendre capable de cruauté, l'éthique du dissensus, elle, nous invite à guider cette force au service d'un autrui vulnérable et lui permettre d'exister. C'est dans cet esprit, dans leur complétude, que les contraires se mettent en tension.

Ce travail essaie de proposer le dissensus comme un conflit sain et nécessaire, garant d'une éthique d'ouverture, une voie d'excellence pour ceux qui sont concernés par ce que l'homme peut offrir de meilleur : un soin. Le Principe du conflit nécessaire ne prend sens que dans sa capacité d'indignation et quand la force de dépli du sujet se met en tension en termes de sollicitude envers la vulnérabilité d'autrui mais aussi en termes de résistance quand cette altérité se montre menaçante.



## ■ A lire

***La... sottise ? (28 siècles qu'on en parle)*** de Lucien Jerphagnon (Editions Albin Michel) 132 pages.

« La sottise : on en respire la présence partout et toujours dans l'air du temps. Une présence atmosphérique, en quelque sorte. Aristote la suppose contemporaine de la préhistoire, tandis que Saint Augustin y voit une conséquence du péché d'Adam. Ce florilège présente les fruits d'une cueillette au long de vingt huit siècles, chez les auteurs les plus divers, des Hébreux des âges bibliques aux journalistes de nos Républiques. à chacun de s'en faire une idée... ».



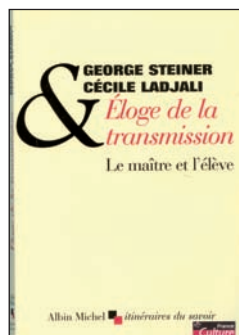
***C'est la culture qu'on assassine*** de Pierre Jourde, (Editions Balland), 288 pages.

Le barbu sur l'image de la couverture. C'est la culture qu'on assassine. Mais on peut y voir aussi l'inverse : celles et ceux dont on a entrepris d'asservir l'esprit, et qui se révoltent contre l'empire de la « crétinisation ». Les pouvoirs économique, politique, médiatique se conjuguent pour nous plonger dans une nouvelle barbarie : abandon de l'école publique, transformation des universités en monstres bureaucratiques, télévision avilissante, ruine des instituts culturels français, mépris affiché pour la littérature, journalistes usinant du cliché, promotion de faiseurs au rang de grands écrivains, mort de la culture populaire, disparition de l'esprit critique. Face à cette agression, tous les coups sont permis, notamment ceux de l'ironie. Contre les fausses valeurs et la déréalisation propagées par les médias, la littérature est une résistance.



***Le pacte immoral*** de Sophie Coignard, (Editions Albin Michel), 282 pages.

Deux grands lycées parisiens qui se sont déconnectés du système informatique du ministère et ont mis en place des modes d'admission parallèles. On annonce des réformes mais on n'arrive pas à les faire appliquer. Des enseignants qui font faire des dictées en cachette. Le Capes que l'on donne à des candidats qui n'ont pas eu la moyenne et qu'on lâche ensuite dans des classes difficiles. Une pédagogie « nouvelle » où l'orthographe n'est plus une fatalité mais « une matière à discussion ». Sophie Coignard met à nu l'Éducation nationale. Ses ministres, ses idéologues, ses syndicats : tous ceux qui depuis vingt-cinq ans mènent l'école à la ruine. Le plus scandaleux ? Ils agissent en toute impunité. À l'origine de cet immense gâchis, un « pacte immoral » entre les élites et les apparatchiks qui sacrifient nos enfants par pur cynisme.



***Éloge de la transmission (Le maître à l'élève)*** de Georges Steiner et Cécile Ladjali (Albin Michel), 139 pages.

Ce dialogue entre Cécile Ladjali, jeune agrégée de lettres, enseignant dans un lycée de la banlieue parisienne, et Georges Steiner, érudit et professeur de réputation internationale, est l'occasion d'un échange réconfortant sur l'indispensable recours aux classiques, la pratique d'une pédagogie de l'exigence, le bonheur d'enseigner et de recevoir.

## MUSIQUE : *L'Enharmonie*

**Marie LARPENT-MENIN**

Journaliste

**L'***Enharmonie* est un tout jeune orchestre de chambre qui va prochainement souffler sa première bougie. Formation pour le moins atypique, elle se base sur un partenariat entre musiciens amateurs de bon niveau et musiciens professionnels. C'est un modèle inédit sur la scène toulousaine, à l'image de son duo fondateur que forment Serge Krichewsky et Matthieu Mambrini. Le premier est hautboïste à l'Orchestre National du Capitole de Toulouse depuis 1996. Après des études de direction d'orchestre, il a été à plusieurs reprises sollicité par des formations d'amateurs ou pour de grandes œuvres chorales ; il anime également plusieurs orchestres d'étudiants. Pour l'*Enharmonie*, il a troqué le hautbois pour la baguette. Le second est, lui, chargé de recherche en physique théorique au CNRS et à l'Université Paul Sabatier dans le civil, et violoniste pour l'*Enharmonie*. C'est de ces deux amis qu'est née l'idée de l'*Enharmonie*, idée qui a rapidement mûri avant de prendre forme l'an dernier.

Aujourd'hui, l'*Enharmonie* fonctionne avec un noyau dur d'une vingtaine de musiciens amateurs de bon niveau et une petite dizaine de professionnels. Cet échange est extrêmement enrichissant pour chaque musicien. Les amateurs, qui sont par ailleurs ingénieurs, professeurs, chargés de recrutement dans les universités et entreprises de la région, profitent de l'expérience et des conseils des professionnels. Les professionnels, essentiellement issus de l'Orchestre National du Capitole de Toulouse, peuvent quant à eux aborder le répertoire sans

pression, mener un pupitre, ou même jouer en soliste : des opportunités que leur vie professionnelle leur laisse rarement.

L'*Enharmonie* est une formation de chambre (cordes, flûtes, hautbois, bassons et cors), susceptible de s'élargir selon les besoins du répertoire, l'objectif étant d'explorer des pages délaissées du répertoire quelles que soient les époques, plutôt que de jouer et rejouer certaines œuvres. Pour sa première saison, l'ensemble avait donné une série de trois concerts à Toulouse, abordant un répertoire plutôt classique (Mozart et Haydn).

Cette année, l'*Enharmonie* propose d'aborder « Il Signor Bruchino », de Gioacchino Rossini, une farce italienne décoiffante dont l'ouverture est ponctuée de surprenantes percussions à coup d'archets chez les seconds violons. Puis ce sera le concerto n°17 pour piano de Mozart, rarement joué, avec en soliste Nicole Bordes, enseignante au Conservatoire de Toulouse. Enfin, la Symphonie n°87 de Haydn, l'une de ses six symphonies « Parisiennes » qui, après son brillant allegro initial, nous présente trois autres mouvements aux caractères contrastés en laissant une large place aux instruments à vents.

**Rendez-vous le mercredi 11 janvier à 20h30 à l'église Saint-Jérôme, 2, rue du Lieutenant Colonel Pélissier, à Toulouse.**

Au fait, d'où vient son nom ?

Deux notes enharmoniques sont deux notes de noms différents, mais de même son, telles que Ré dièse et Mi bémol... nom de l'association qui gère l'orchestre.

