

INSTITUT  DE FRANCE

SÉANCE PUBLIQUE ANNUELLE

DES

CINQ ACADÉMIES

MARDI 27 OCTOBRE 2015

SÉANCE SOLENNELLE DE RENTRÉE

DES

CINQ ACADÉMIES

MARDI 27 OCTOBRE 2015

PRÉSIDÉE PAR

M. Aymeric ZUBLENA
Président de l'Institut de France
Président de l'Académie des beaux-arts

ORDRE DES LECTURES

« **La transmission** »

1. Transmission et transcendance
par M. Rémy BRAGUE,
délégué de l'Académie des sciences morales et politiques

3. La transmission génétique
par M. Jean-Louis MANDEL,
délégué de l'Académie des sciences

2. L'art ne s'enseigne pas, il se transmet
par M. Érik DESMAZIÈRES,
délégué de l'Académie des beaux-arts

4. Les anciens et nous, moins un héritage qu'une conquête
par M. Pierre LAURENS,
délégué de l'Académie des inscriptions et belles-lettres

5. Faire le pari de la transmission
par M^{me} Danièle SALLENAVE,
déléguée de l'Académie française







De gauche à droite : M^{me} Danièle SALLENAVE, déléguée de l'Académie française, M. Rémi BRAGUE, délégué de l'Académie des sciences morales et politiques, M. Aymeric ZUBLENA, président de l'Institut de France, président de l'Académie des beaux-arts, M. Pierre LAURENS, délégué de l'Académie des inscriptions et belles lettres, M. Érik DESMAZIÈRES, délégué de l'Académie des beaux-arts et M. Jean-Louis MANDEL, délégué de l'Académie des sciences





OUVERTURE

PAR

M. Aymeric ZUBLENA

Président de l'Institut de France
Président de l'Académie des beaux-arts

*Monsieur le Grand Chancelier de la Légion d'Honneur¹,
Madame et Messieurs les Ambassadeurs²,
Madame et Monsieur les Maires³,
Messieurs les Présidents,
Mesdames et Messieurs les Directeurs,
Monsieur le Chancelier,
Mesdames et Messieurs les Secrétaires perpétuels,
Chers Confrères,
Mesdames, Messieurs,*

Je déclare ouverte la séance solennelle de rentrée des cinq Académies, qui, selon l'usage, a lieu chaque année le mardi le plus proche du 25 octobre, jour de la création de l'Institut en 1795.

J'ai, avant toutes choses, le triste devoir de rendre hommage à nos confrères disparus depuis la dernière séance solennelle de rentrée, le 28 octobre 2014.

1. Jean-Louis GEORGELIN.

2. Andrzej BYRT (Pologne à Paris), Giandomenico MAGLIANO (Italie à Paris), Ramón DE MIGUEL EGEA (Espagne à Paris), Ursula PLASSNIK (Autriche à Paris).

3. Jeanne d'HAUTESERRE, maire du 8^e arrondissement ; Jean-Pierre LECOQ, maire du 6^e arrondissement.

Nous avons perdu :

À l'Académie française

Assia DJEBAR

À l'Académie des inscriptions et belles-lettres

Silvio CURTO

Gilbert DAGRON

Jacques FONTAINE

Jean-François JARRIGE

Parmi les associés étrangers :

John BALDWIN

Parmi les correspondants étrangers :

Guennadi KOSHELENKO

Parmi les correspondants :

David TROTTER

À l'Académie des sciences

Yves CHAUVIN

Jean-François DENISSE

Henri DURANTON

Maurice ROSEAU

Ionel SOLOMON

Parmi les associés étrangers :

Marcel GOLAY

Vernon MOUNTCASTLE

Alexander RICH

Parmi les correspondants :

Jean FLAHAUT

Edmond MALINVAUD

Raymond STORA

À l'Académie des beaux-arts

Lucien CLERGUE

Parmi les correspondants :

Marc JAULMES

À l'Académie des sciences morales et politiques

Michel ALBERT

Pierre BAUCHET

Bernard d'ESPAGNAT

Parmi les associés étrangers :

Roland MORTIER

Parmi les correspondants :

Claudio CESA

Jean-Louis CRÉMIEUX-BRILHAC

Jaakko HINTIKKA

Alexandre LAMFALUSSY

Jacques PARIZEAU

Je vous invite à saluer avec respect leur mémoire et vous remercie de bien vouloir vous lever.

La tradition et les statuts de notre institution prévoient que le Bureau de l'assemblée générale de l'Institut choisisse chaque année pour la séance solennelle de rentrée un thème qu'un délégué de chacune des cinq Académies développe

selon sa spécialité et sa personnalité. Cette année, c'est le thème de la transmission qui a été choisi. La transmission doit être, je crois, comprise comme l'ensemble des procédés par lesquels les éléments se répandent dans l'espace mais aussi dans le temps. On comprend donc aisément que la transmission est un thème transversal, sur lequel peuvent se pencher toutes les disciplines réunies au sein de notre institution.

Ainsi, interviendront successivement :

- M. Rémi Brague, délégué de l'Académie des sciences morales et politiques, pour la lecture de son discours intitulé *Transmission et transcendance*,
- M. Érik Desmazières, délégué de l'Académie des beaux-arts, pour son discours intitulé *L'art ne s'enseigne pas, il se transmet*,
- M. Jean-Louis Mandel, délégué de l'Académie des sciences, pour son discours : *La transmission génétique*,
- M. Pierre Laurens, délégué de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, pour son discours : *Les Anciens et nous : moins un héritage qu'une conquête*,
- M^{me} Danièle Sallenave, déléguée de l'Académie française, pour son discours intitulé *Faire le pari de la transmission*.

« *Piètre disciple qui ne surpasse pas son maître* » écrit vers 1490 Leonardo da Vinci dans son traité sur la peinture, dont les notes, rapportées d'Italie par le général Bonaparte, sont conservées dans le manuscrit A de l'Institut de France.

Et encore cette pensée de Georges Steiner, « *un des nombreux privilèges du maître, c'est d'éveiller chez les autres des pouvoirs et des rêves qui dépassent les siens* ».

En ces temps de crises qui frappent les institutions en charge d'éduquer et de transmettre les savoirs, ces propos sont porteurs d'une pensée qui ne parle ni d'autorité ni de techniques de transmission, mais de dépassement et de rêve.

Oui, les conditions sociales, les contraintes d'enseigner au grand nombre et les nouveaux moyens de transmission représentent un défi particulier propre à notre époque. Mais cette ambition de dépassement, cette aspiration au rêve, toujours présentes au cœur des enseignants, il faut veiller à les maintenir et à les réaffirmer.

Oui, il y a une crise de la transmission. Les causes en sont connues, elles sont nombreuses, évoquons en quelques-unes.

Causes que nous appellerons techniques, dues à l'apparition des puissants moyens de communication qui bouleversent les conditions d'accès à l'information et au savoir. En constante évolution, toujours plus sophistiqués, universels dans leurs applications et leur usage, ces moyens ont, dit-on, rendu caduques les formes traditionnelles de l'enseignement.

Cette facilité d'accès aux connaissances multiples, sans le truchement d'un maître, fragilise l'autorité de ceux qui sont en charge de transmettre le savoir et remet en cause les valeurs qui les légitiment.

Autre cause, moins souvent citée, celle de la spécialisation des disciplines qui, générant à la fois leur autonomie et leur interdépendance, rend complexe et illusoire la transmission d'un savoir par un seul individu aussi savant et cultivé soit-il.

On assiste ainsi à la multiplication des experts, à la divergence de leurs points de vue, qui créent ce sentiment d'une connaissance parcellisée, émiettée, en constante évolution dont la valeur devient alors relative.

Nul ne conteste l'extraordinaire apport de l'informatique et de son avatar l'internet. Michel Serres dit justement qu'ils ont libéré la mémoire et rendu disponible le cerveau pour de plus nobles fonctions, imaginer et inventer. Mais, nous dit aussi Marceline Loridan-Ivens, « *avec l'ordinateur on cherche, on regarde et on oublie* ».

Je pense que ces moyens remarquables ont eu un autre effet, celui de donner naissance et de faire émerger une nouvelle société d'autodidactes.

En effet, la transmission des savoirs ou des compétences se réalise habituellement dans une relation hiérarchisée, sans qu'elle soit nécessairement autoritaire, dans un rapport accepté d'individu à individu ou d'individu à groupes, au sein d'écoles, de facultés, d'ateliers ou de laboratoires, lorsque se mêlent théories et pratiques.

Or ce qui caractérise cette nouvelle société d'autodidactes, c'est une rupture, non formulée mais réelle, avec l'Institution (avec un grand I) dont on remet en

cause la légitimité, la pertinence des savoirs transmis et les valeurs auxquelles elle se réfère.

Ce n'est pas que l'auto-acquisition n'existait pas auparavant. Elle s'effectuait aussi au fil des curiosités successives et des besoins ressentis par ceux qui voulaient s'épanouir ou réussir dans la carrière qu'ils avaient choisie. Il a existé des autodidactes célèbres et respectés mais la plupart étaient, selon Georges Lemeur, les témoins « *d'une réussite socioprofessionnelle de personnes qui ne devaient "normalement" pas s'élever dans la hiérarchie sociale... L'autodidacte emblématique manifestait un respect à l'égard de l'Institution éducative et s'appropriait par des voies non scolaires le capital intellectuel qui lui faisait défaut* ».

J'ai le sentiment que ce n'est plus ce respect que ressentent les autodidactes d'aujourd'hui.

J'ai évoqué la complexité croissante des disciplines, leurs constantes spécialisations, leur interaction nécessaire pour rendre compte de phénomènes complexes. Les exemples en sont nombreux dans le monde scientifique, je n'aborderai pas ce domaine, mais permettez-moi, en quelques mots, d'évoquer celui de l'enseignement de l'architecture et des évolutions qu'il a connues.

Dans l'École des beaux-arts, celle de ma lointaine jeunesse, l'enseignement de l'architecture était essentiellement dispensé par un patron chef d'atelier. Certes, d'éminents professeurs prodiguaient *ex cathedra* des cours théoriques de mathématiques, de physique, de chimie, de résistance des matériaux et bien sûr d'histoire de l'art. Mais ces éminents professeurs ne quittaient jamais leur chaire, et d'ailleurs on ne le leur demandait pas, pour rencontrer les étudiants au sein de leur atelier.

L'atelier, ce lieu mythique où s'effectuait, sous la tutelle exclusive du patron, l'exercice du projet, élément central de l'enseignement de l'architecture.

Or, à la suite des bouleversements que nous connaissons, la direction de cet exercice est devenue collégiale. Architectes, ingénieurs, sociologues, plasticiens, jeunes pour la plupart, participèrent dans une autorité partagée à l'encadrement hebdomadaire des étudiants.

Certes, cette nouvelle forme d'enseignement a été bénéfique, elle a insufflé un air frais dans ces écoles d'architecture qui ont succédé à la défunte section d'architecture de l'École des beaux-arts. C'est de ces écoles que sont sorties les générations d'architectes qui ont imaginé et conçu une architecture d'une qualité et d'une originalité reconnues internationalement.

Mais pourtant, sans remettre en cause ni la légitimité des compétences respectives, ni l'intérêt d'une collégialité d'experts, les étudiants ont peu à peu exprimé le besoin et le désir de se référer à un personnage central, à un « maître », même si ce terme n'avait plus cours, à une personnalité dont la culture et les œuvres suscitaient en eux ce rêve et ce désir de dépassement que j'évoquais il y a quelques instants.

J'ai ainsi la conviction que, malgré l'accélération torrentielle d'informations, la multiplication des réseaux et des outils qui sont maintenant à notre disposition, la fonction essentielle du « maître » subsistera.

Elle reste à redéfinir, à réinventer pour que la transmission du savoir s'accomplisse dans sa totalité, pleinement et je dirai humainement.

Nous allons maintenant écouter les orateurs délégués par les cinq Académies.



TRANSMISSION ET TRANSCENDANCE

PAR

M. Rémi BRAGUE

Délégué de l'Académie des sciences morales et politiques

La question de la transmission se présente aujourd'hui sous un aspect particulièrement brûlant et épineux.

Nous vivons, c'est désormais une banalité, dans une culture de la communication. Nous sommes tous harcelés de messages, et beaucoup passent un temps considérable à en envoyer. Comme les moyens techniques de le faire ne cessent de s'améliorer et comme ils ont une prise d'autant plus forte qu'il s'agit de plus jeunes individus, il y a fort à parier que cela ne fera qu'augmenter.

Néanmoins, chacun sent que la transmission n'est plus une évidence. Et c'est sans doute la raison pour laquelle l'Institut a choisi de la prendre comme sujet de réflexion. On parle beaucoup de l'éducation qui échoue à transmettre un savoir, ou même qui prend pour programme d'y renoncer purement et simplement. On parle aussi de l'identité qu'il conviendrait de transmettre, au niveau de la famille comme à celui de la nation. Il semble que nous soyons en train de traverser une crise de la transmission. Comment la penser ? Comment la traiter ? Je me bornerai à rappeler un principe fondamental.

La transmission ne se réduit pas à l'émission. Il y faut encore deux éléments.

D'une part, il faut qu'il y ait un récepteur prêt à recevoir. Ce récepteur doit être préparé à l'accueil. Il doit également être prêt à accepter l'influence de ce qu'il aura reçu et qui pourra éventuellement le transformer. C'est donc le récepteur qui fait qu'il y a transmission en prenant sur soi un tel risque. Ce que l'on ne saurait attendre de n'importe qui. Borges aimait à dire qu'il y avait moins de bons lecteurs que de bons écrivains.

Le second élément est plus essentiel encore : il faut avoir quelque chose à transmettre. La communication peut se contenter d'un contenu rudimentaire. À la rigueur, elle n'a d'autre but que d'établir le contact, de s'assurer de ce qu'on est à l'écoute, rendant ainsi possible la transmission d'un contenu qui ne viendra jamais.

Là où il y a une véritable transmission, en revanche, tout le poids porte sur le contenu. Au point que l'émetteur comme le récepteur peuvent se sentir comme tenus de s'effacer devant lui. En effet, ce que nous transmettons vient de plus haut que nous, de l'amont à l'aval. Et celui qui transmet n'a pas barre sur ce qu'il transmet. Il en est ainsi pour des raisons qui tiennent à cela même qui constitue notre humanité. Je les rappelle ici brièvement.

Selon la définition que nous avons reçue des philosophes grecs, l'homme est ζῶον λογὸν ἔχον, un « animal raisonnable », ou mieux un vivant qui a rapport au logos comme langage et raison. On reconnaît les deux éléments qui constituent classiquement une définition, à savoir le genre prochain, le fait d'être un vivant, et la différence spécifique, le logos. À chacun de ces deux éléments de la définition correspond un paradigme de la transmission.

À la vie correspond la reproduction. La transmission de la vie est la condition nécessaire de toute transmission. Elle constitue le paradigme de toute transmission inconsciente. Aristote le répète vingt fois : « *L'homme engendre l'homme.* » Une seule fois, dans la *Physique*, il ajoute une précision capitale et cachée dans son évidence même : « *L'homme engendre l'homme, et avec lui, le soleil* » (ἄνθρωπος ἀνθρώπου γεννᾷ καὶ ἡλιος). Le soleil, avec sa lumière et sa chaleur au retour périodique, est ici une métonymie pour l'ensemble de l'univers physique. La science moderne a encore élargi la perspective. Derrière nous bruit un passé immémorial, plus ancien même que l'humanité. Il remonte jusqu'aux origines de la vie dans la « *petite mare tiède* » chère à Darwin, voire à celles de l'univers, puisqu'on nous explique que les atomes dont notre corps est fait ont été forgés quelques secondes après le *Big Bang*.

Le second élément, le langage, est le paradigme et le support de toute transmission consciente et voulue d'un sens en une parole. La langue elle-même, avec ses règles et son vocabulaire, n'est pas de notre choix et, si elle a été parfaitement

intériorisée, reste ou devient inconsciente pour une large part. Ce qui se transmet tout seul, ce qui se transmet au sens plein du réfléchi, est quelque chose comme un langage : la gestique, les goûts, les normes, les codes et habitudes sociales, les rites. Tout ce qui relève de ce qu'on appelle la « culture » est transmis. Mais lorsque la transmission se fait réfléchie et volontaire, c'est le langage articulé qui s'en fait le support indispensable. Ainsi dans les recettes de cuisine, les injonctions morales ou les mythes.

À ces deux modèles de transmission s'opposent deux contre-modèles.

Face au vivant, le technicien ne s'occupe que de l'inerte auquel, le cas échéant, il réduira le vivant ; il fabrique l'objet de son art et n'emprunte à la nature que des matériaux à peu près sans valeur. Il peut certes innover en créant ce pour quoi la nature ne lui fournit aucun modèle ni aucun précédent. En revanche, son produit restera à la merci de sa maintenance et sera incapable d'assurer sa propre reproduction.

Au moyen du langage, l'idéologue inculque une doctrine qu'il croit maîtriser intégralement. Pour lui, l'éducation suffit, sans qu'il se demande qui l'a éduqué lui-même. Il s'imagine possesseur d'un savoir. Lequel savoir est, croit-il, définitif et n'a donc pas de futur. Il ne vient, croit-il encore, que de lui, de son contact immédiat avec le vrai, tel que la science l'a découvert ou tel que Dieu l'a dicté. Un tel savoir n'a donc pas non plus de passé. L'expérience montre que l'idéologue se laisse traverser par des archaïsmes dont le retour prend des aspects souvent monstrueux et que c'est lui le possédé.

On a de la sorte deux paradigmes de la transmission : celui, biologique, de la génération et celui, conventionnel, du langage. Ils ne se ressemblent guère. La reproduction, comme le mot le dit, réitère à l'aveugle et à l'identique les caractéristiques de l'espèce. Le langage n'est en revanche qu'un système de possibilités ouvert qui permet des combinaisons infinies, chacun des locuteurs pouvant ainsi, sur le fond d'un vocabulaire et d'une syntaxe identiques, se construire un style singulier. La culture est une possibilité de cent floraisons diverses d'une nature humaine toujours identique.

La transmission, là où il s'agit de culture, prend son nom latin de tradition. Celle-ci est vie, et non transport mécanique de contenus figés. Dans ce dernier cas, la conduite la plus sûre pour ne pas risquer de gâter une marchandise que l'on transporte est de ne pas ouvrir la boîte qui la contient. Les denrées culturelles, en revanche, se dessèchent ou pourrissent si celui qui les reçoit néglige de se les approprier.

Si génération et langage se distinguent aussi nettement, ils ne sont pourtant pas sans points communs. Un seul me semble essentiel : dans les deux cas, le donné transmis dépasse le transmetteur. Il le précède dans le temps. Il déborde la conscience qu'il prend du contenu transmis et même de l'acte de transmettre, à plus forte raison encore l'intention de le faire.

Quel professeur n'a jamais eu la joie un peu humiliante de rencontrer un ancien élève qui, longtemps après, lui avoue avoir été marqué pour la vie par une remarque faite en passant, qu'il a lui-même oubliée, et qu'il ne considère pas, une fois qu'on la lui répète, comme brillant par son originalité. C'est justement qu'elle ne trouvait pas son origine en lui, mais remontait bien plus haut, à une source par laquelle il avait été lui-même déterminé et dont, en le sachant plus ou moins, il vivait. C'est pour cela que cette observation rendait un son parfaitement authentique.

Il en est un peu de même lorsque nous identifions dans les mimiques d'un nouveau-né le sourire ou le froncement de sourcil d'un ancêtre qu'il n'a pas connu, voire dont nous-mêmes n'avons vu les traits que sur un tableau ou une photographie.

Ce que nous communiquons n'est rien de plus que ce que nous produisons en fait d'objets ou de messages, pour les introduire dans une circulation dans laquelle nous aurons, dans le meilleur des cas, exprimé ce que nous pensons ou œuvrons, et en dernière instance ce que nous sommes ou pouvons faire.

Ce que nous transmettons, en revanche, n'est pas ce que nous faisons ou croyons faire, mais bien plutôt ce qui nous fait. C'est pourquoi la tradition, au sens rigoureux de ce terme, au sens latin dont j'ai parlé, nous libère plus qu'elle nous lie. Ce qui la distingue de son ankylose en un traditionalisme. La tradition nous livre comme on dit que la poste nous « livre » le paquet que nous avons

commandé ; elle nous donne à nous-mêmes. Mais c'est pour nous permettre de donner à notre tour. Nous pouvons être parents parce que nous sommes d'abord enfants. Nous pouvons parler parce qu'on a commencé par nous parler. Nous ne passons aux autres que ce qui nous dépasse et parce que cela nous dépasse.

Ce dépassement vient d'en amont, de plus haut que nous. Ce qui nous dépasse ne dépend pas de nous. Au contraire, c'est nous qui sommes accrochés à ce qui nous surplombe. Sans transcendance, pas de transmission.



L'ART NE S'ENSEIGNE PAS, IL SE TRANSMET

PAR

M. Érik DESMAZIÈRES

Délégué de l'Académie des beaux-arts

La question est vaste tant la production des œuvres d'art est immense et diversifiée et consensuel le désir de ne pas les voir disparaître. Transmises, elles le sont comme objet : une fois livrées par les artistes, elles passent de main en main, de lieu en lieu, à travers le temps, déposées en lieu sûr, préservées. Transmises elles le sont aussi comme objet de savoir, diffusées. Les agents de la transmission, de la diffusion, on les connaît, ce sont les musées, les bibliothèques, mais aussi les lieux d'exposition, l'imprimé sous toutes ses formes, livres, revues, sans oublier la version virtuelle que propage l'internet aujourd'hui. Tout cela est d'importance, mais renvoie à la problématique plus large de la constitution de nos univers culturels et savants, à la mise en mémoire, à la conservation mais cela n'est pas le propre du seul domaine artistique.

Aussi n'est-ce pas cette transmission-là qu'il convient d'évoquer mais bien plutôt de celle qui permet de perpétuer l'acte de création.

Cela part d'un constat, et d'une permanence. En effet, aussi loin que l'on remonte dans le temps, cette transmission de façon quasi magique est assumée et ce invariablement et uniquement par l'artiste lui-même. À lui seul revient de former de nouveaux artistes et il le fait dans un lieu bien circonscrit, l'atelier.

Il ne s'agit pas de dresser une histoire de l'enseignement ni de ses contenus destinés à former les élèves. Car peu importe ici la matière qui leur est donnée, les réformes et contre-réformes. Ce qui compte, c'est la permanence de cette réalité, du maître à l'élève, au fond : « L'art ne s'enseigne pas, il se transmet. »

Je préfère cheminer avec vous dans quelques ateliers, sans rompre ni percer assurément la magie de ce qui s’y joue. Le patron est là, qui domine. L’atelier se constitue autour de lui et se vit en communauté d’élèves sans distinction d’âges. L’apprentissage se fait toujours par la pratique. Souvent les plus anciens servent de tuteurs. Le patron passe et corrige.

Tout tient indéniablement à la personnalité du maître et à son charisme. Ici même, dans l’enceinte de ce qui avait été le collège des Quatre-Nations qui hébergea un temps son atelier ouvert en 1780, le peintre David était si sûr de lui et de son ascendant qu’il pouvait déclarer : « *c’est que seul [...] je vaux une académie* ». Pour être précis, après avoir été au palais du Louvre, son atelier fut hébergé dans ces lieux de 1811 à 1816 (date de départ en exil) et se trouvait en rez-de-chaussée sous la bibliothèque Mazarine.

Cet atelier était le plus célèbre et le plus couru de toute l’Europe. Les élèves, nombreux, plus d’une cinquantaine, disposaient d’une assez grande latitude pour organiser leur travail : dessin, étude d’après modèles. La transmission passait non seulement par les exercices pratiques, mais beaucoup par la parole du maître et par son ascendant sur les élèves, mais elle s’exerçait aussi d’un élève plus ancien à un plus jeune.

En retour, un maître désavoué par ses élèves pouvait être acculé à l’irréparable. Toujours au sein de notre vénérable maison, Antoine-Jean Gros, ancien élève de David qui lui succéda après son départ en exil, fut pris en tenaille entre les injonctions de celui-ci, les attentes contradictoires de ses élèves et les déceptions exprimées par la critique et finit par mettre fin à ses jours...

La puissance de la personnalité du maître peut être telle qu’elle tourne au culte et à la vénération, l’atelier devenant comme un temple dont le peintre serait le grand prêtre initiant des fidèles, ses élèves, à sa religion, la peinture. Tel était le cas de l’atelier de Girodet qu’il tint de 1796 à 1823 (un an avant sa mort), réputé pour l’atmosphère de mystère qu’il entretenait et qui émanait de lui.

Au cours des années 1830-1840, des ateliers comme ceux de Paul Delaroche (qui fut un élève de Gros) et de Léon Coignet jouent un rôle majeur dans la formation des jeunes artistes. Ils sont tous deux membres de l’Académie, mais c’est dans leur atelier privé que règne véritablement un esprit communautaire.

Delaroche, dont l'atelier ouvre en 1835, était plutôt froid et distant, mais entretenait des relations fortes avec quelques élèves choisis. Il laissait même certains d'entre eux, les plus expérimentés, l'assister dans ses peintures, ce fut par exemple le cas pour la réalisation de la grande fresque située dans l'amphithéâtre d'honneur de l'École des beaux-arts, lieu ô combien symbolique, alors dévolu à la proclamation des Grands Prix de Rome. Être admis par le maître était difficile, et être accepté par la communauté une épreuve. Les rites d'entrée et les « bizutages » pouvaient tourner au drame. Ainsi, le même Delaroche est amené à fermer son atelier en 1843 après la mort dramatique d'un nouvel arrivant. Il continua par la suite à prodiguer ses conseils dans des sortes de « master class » qui se déroulaient dans son atelier personnel.

D'autres académies privées existaient aussi, plus « libres », comme l'académie Suisse (du nom de son fondateur, un ancien modèle de David) ouverte à tous sans conditions d'accès. De nombreux peintres y ont fait leurs premières armes et ont pu s'y croiser. Claude Monet a pu y connaître Cézanne, Guillaumin, Pissarro.

Plus tard il y eut l'académie Julian fondée en 1868 qui devint rapidement un grand centre de formation artistique. Des milliers de futurs artistes fréquentèrent cette académie pendant près d'un siècle mais de nombreux élèves étaient inscrits à la fois là et à l'École des beaux-arts...

Plus tard encore l'académie Ranson créée en 1908 accueille les Nabis.

On a ainsi pu dire que : « *L'école d'art est un laboratoire d'incubation où l'étudiant doit se laisser infecter par de multiples bacilles esthétiques, théoriques (voire politiques) pour trouver sa voie...* »

D'ailleurs aucun dictionnaire d'artistes ne saurait nous faire oublier les filiations. Aussi, quelle surprise que de se rappeler qu'un Édouard Manet ou un Puvis de Chavanne ont été les élèves de Thomas Couture dont Manet fréquenta six ans l'atelier, de même que Corot « descend » de Pierre-Henri de Valenciennes et subit l'ascendant d'Achille-Etna Michalon pourtant son contemporain, mais plus avancé que lui dans la carrière car ayant déjà effectué le voyage en Italie ! Et à son tour, c'est bien dans la personnalité de Corot que de faire école, non par enseignement et précepte, mais par entraînement « *comme on fait chanter à la fin d'un banquet* »... Et Emmanuel Pernoud d'évoquer ainsi sa manière :

« À Paris les artistes académiques fondent des ateliers où leur magistère maintient la peinture dans les frontières d'un exercice professionnel et hiérarchisé, formant des "élèves de..." , Corot les convie à peindre à ses côtés dans les champs¹. »

Ainsi en fut-il aussi de Corot avec Pissarro (avant qu'ils ne se brouillent)... Et dans ces cas transmission ne veut pas dire répétition ni routine... Cela se vérifie encore quand on sait que Giacometti fut l'élève de Bourdelle et Bourdelle celui de Rodin et le même Bourdelle accueillit dans son atelier privé avenue du Maine Germaine Richier, âgée de 24 ans, où elle restera jusqu'à la mort du maître en 1929. Elle fut la seule élève particulière de Bourdelle et elle prit ensuite à son tour des élèves...

Et à l'École des beaux-arts dont l'histoire est indissociable de notre Académie, qu'en est-il ? Jusqu'à la grande réforme de 1863, aucun atelier « pratique » en son enceinte, la transmission se fait dans les ateliers privés dont je viens d'effleurer quelques grands noms. En 1863, les ateliers de peinture, sculpture, architecture, gravure jusqu'alors proscrits intègrent la rue Bonaparte, trois par discipline. Et depuis, peu de choses ont bougé finalement, si ce n'est qu'aujourd'hui l'École en compte une petite trentaine et que les ateliers privés sont bien moins nombreux et surtout bien moins influents. Hier comme aujourd'hui, ces ateliers sont tenus par des artistes de renom. Et le schéma perdure : même figure totemique, même communauté qui rassemble des élèves sur cinq années, même nécessité à choisir et à être adopté par le chef d'atelier, même système de la Grande Masse qui gère la communauté, même apprentissage par la pratique qui veut que l'élève produise sans être un artiste. Mêmes déclinaisons qui fondent les systèmes pédagogiques : « une transmission technique des savoir-faire, une transmission théorique, une transmission esthétique sur le mode de la formation du jugement et du goût ».

Cette nécessité de la transmission du maître à l'élève est d'autant plus vraie que même dans une école comme le Bauhaus qui paraît révolutionnaire et qui le fut par ses contenus, les fondements de la passation sont les mêmes : l'école se structure en maîtres, apprentis et compagnons et fait appel à des artistes et

1. Emmanuel Pernoud, *Corot. Peindre comme un ogre*, Paris, Hermann, 2009.

architectes, tous créateurs d'envergure. Josef Albers ne disait-il pas : « *Enseigner, avant tout, ce n'est pas une question de méthodes ou de techniques mais de personnalité ; l'influence durable, c'est le rayonnement personnel.* »

Citons les personnalités qui animèrent le Bauhaus : Gropius, son directeur, Kandinsky, Klee, Moholy-Nagy, Feininger, Schlemmer, Albers. À se demander même si les maîtres n'étaient pas trop imposants et n'ont point conduit par la force de leur personnalité à une impasse. Hormis en architecture, peu de créateurs en sont sortis, ce qui fera dire plus tard au peintre danois Asger Jorn : « *Les dirigeants de l'ancien Bauhaus étaient de grands maîtres, avec d'exceptionnels talents, mais de mauvais pédagogues. Les œuvres des élèves étaient des singeries pieuses sur les modèles de leurs maîtres.* »

Ce jugement est sévère, trop sévère... Car il est clair qu'il y avait chez ces fortes personnalités une passion de la transmission et la question reste en suspens, l'histoire ne nous permet pas d'y répondre puisque l'école est brutalement fermée au printemps 1933. Mais tel un phénix, elle renaît ailleurs de ses cendres. Après sa fermeture la plupart des enseignants partent pour les États-Unis où ils retrouvent des activités de pédagogues à New York et à Chicago... Et en Caroline du Nord, un nouveau « laboratoire d'incubation » renaît au Black Mountain College où se regroupent de 1933 à 1957, sous la direction de Josef Albers, Moholy-Nagy, Marcel Breuer, Mies van der Rohe. Les sessions estivales qui deviennent célèbres voient arriver Fernand Léger, Gropius, le peintre Amédée Ozenfant, le peintre et graveur Lyonel Feininger, le sculpteur Ossip Zadkine, qui fut plus tard professeur aux Beaux-arts de Paris, de même que le jeune artiste irlandais Stanley W. Hayter, peintre et graveur qui créera après la guerre à Paris un fameux cours de gravure, l'Atelier 17, le musicien John Cage, accompagné du jeune chorégraphe Merce Cunningham, le photographe Fritz Goro, également transfuge du Bauhaus... De ce vivier sont sortis les artistes américains les plus connus de l'après-guerre : Twombly, Kline, Rauschenberg, Motherwell...

Quant au graveur Albert Flocon (Mentzel de son vrai nom), tout jeune élève du Bauhaus en 1933, c'est à Paris qu'il trouve refuge et il deviendra plus tard professeur de perspective à l'École des beaux-arts.

Enfin, que ce soit dans les ateliers du XVI^e siècle à Florence, dans les ateliers de l'École des beaux-arts, dans celui de tel ou tel peintre du XIX^e siècle, dans les locaux modernes du Bauhaus, la transmission se fait par l'artiste. C'est l'artiste lui-même qui compte, plus que sa supposée compétence pédagogique, car il transmet aussi une attitude et est aussi animé du plaisir de transmettre.

Laissons pour finir la parole au tout nouveau directeur de l'École des beaux-arts, Jean-Marc Bustamante, lui-même artiste et enseignant, qui a pris ses fonctions il y a un mois :

« *Mon mandat est de faire venir et revenir des grands artistes en charge des ateliers. Tout passe par cette transmission. Cette école est une utopie [...]. Ici on ne forme pas à des métiers. L'histoire du maître et de l'élève est plus que jamais importante.*² »



Pour en savoir plus sur l'histoire des ateliers :

- Alain BONNET, *L'Enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1803 et la fin du modèle académique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.
- Alain BONNET, Jean-Miguel PIRE et Dominique POULOT (sous la dir. de), *L'Éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles. XVIII^e-XXI^e siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- Alain BONNET et France NERLICH (sous la dir. de), *Apprendre à peindre. Les ateliers privés à Paris. 1780-1863*, Tours, Presses universitaires François Rabelais, 2013.
- Alan SPELLER, *Le Black Mountain College. Enseignement artistique et avant-garde*, Bruxelles, La Lettre volée, 2014.
- Alain BONNET, Juliette LAVIE, Julie NOIROT et Paul-Louis RINUY (sous la dir. de), *Art et transmission. L'atelier du XIX^e au XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

2. « Bustamante, le retour des artistes à l'école », *Le Figaro*, 12 septembre 2015.



LA TRANSMISSION GÉNÉTIQUE

PAR

M. Jean-Louis MANDEL

Délégué de l'Académie des sciences

L'observation de la transmission familiale de caractéristiques physiques est très ancienne, comme en témoignent des commentaires d'Hippocrate et de Platon, ce dernier prônant dans *La République* un eugénisme d'État qui fait frémir. Le caractère familial de l'hémophilie est évoqué dans le Talmud. C'est Maupertuis, qui aurait eu doublement sa place dans cette séance, puisqu'il fut élu à l'Académie des sciences à l'âge de 25 ans, et vingt ans plus tard à l'Académie française, qui le premier utilisa le calcul de probabilités pour l'analyse de l'hérédité et montra que la transmission sur quatre générations d'un caractère morphologique, la polydactylie, peut se faire de manière égale par transmission maternelle ou paternelle.

Ce n'est qu'à partir de la redécouverte des travaux de Gregor Mendel en 1900 qu'émerge progressivement la notion, au départ abstraite, de gène : « *un être de raison, [...] sans corps et sans substance* », comme le rappelle François Jacob. La nature physique de l'information génétique, son encryptage dans l'ADN chromosomique des êtres vivants constituant leur génome, ainsi que les principes de base du fonctionnement des gènes et de leur répllication nécessaire à la transmission de cette information dans chaque cellule et de génération en génération, sont établis de 1944 à 1980. Mais ce n'est qu'à partir de 1977 qu'il devient possible de décrypter par séquençage de fragments d'ADN le détail de l'information contenue dans un gène. Un effort international d'une quinzaine d'années (et de plus de trois milliards de dollars) permit d'obtenir la séquence

quasi complète des trois milliards de lettres d'un génome humain, publiée en 2004. L'explosion méthodologique extraordinaire des techniques de séquençage de l'ADN au cours des dix dernières années (entraînant un gain de rapidité et en termes de coût par un facteur d'environ un million) permet de déterminer non seulement les séquences des génomes de très nombreuses espèces dans les branches de la phylogénèse, mais aussi de séquencer un nombre rapidement croissant de génomes individuels de diverses populations humaines.

L'analyse des génomes apporte des éléments importants de réponses (évidemment partielles) aux trois questions fondamentales qui sont le titre d'un des derniers tableaux de Gauguin : *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* Des questions que l'on peut aborder pour l'espèce *Homo sapiens* et ses populations, et au plan individuel : de quelles variations génomiques ai-je hérité de mes parents, et par-delà, de mes ancêtres éloignés, et avec quelles conséquences, notamment pour ma santé et celle de mes enfants.

Une copie de génome humain correspond donc à une information de trois milliards de lettres, les bases A, G, C et T, réparties de manière linéaire dans les vingt-trois molécules d'ADN chromosomique. Nos cellules somatiques contiennent deux copies, une d'origine maternelle, une paternelle, alors que les cellules germinales ne contiennent qu'une copie, qui est un mélange de génomes paternel et maternel. Cette information est structurée en éléments fonctionnels, les gènes, complétés par des régions dites régulatrices. Il existe environ 22 000 gènes codant pour des protéines et, de découverte plus récente, des milliers de gènes copiés en ARNs non codants dont les fonctions sont souvent mal connues. Il faut ajouter le petit mais important génome mitochondrial, de transmission maternelle, alors que le chromosome Y se transmet de père en fils.

Au travers du génome hérité de nos parents, nous héritons des séquences génomiques provenant de nos ancêtres. Par-delà nos ancêtres *Homo sapiens*, notre génome contient des séquences, modifiées plus ou moins profondément au cours de l'évolution, provenant de l'ancêtre commun à tous les hominidés, de celui commun à tous les primates, aux mammifères, aux vertébrés et ainsi de suite.

Notre génome est donc la mémoire de l'évolution. Le génome d'un humain se distingue de celui d'un humain non apparenté par environ trois à quatre millions de variations de séquence. La très grande majorité de ces différences n'ont pas de conséquences détectables. D'autres peuvent modifier le fonctionnement d'un gène de façon subtile ou plus drastique, et entraîner des différences physiques, de susceptibilité aux maladies, et enfin dans les cas extrêmes, être responsables de maladies génétiques.

D'où venons-nous ?

Le séquençage des génomes a confirmé que tous les organismes vivants, bactéries, plantes ou animaux, partagent un ancêtre commun ayant existé il y a quelque 3,5 milliards d'années. On peut, grâce aux comparaisons bio-informatiques des génomes, voir pour chacun de nos gènes s'il existe un équivalent non ambigu dans tous les organismes vivants (pour des fonctions de base nécessaires à chaque cellule) ou d'origine plus récente dans la phylogénèse. Je donnerai l'exemple du gène qui, inactivé par mutation, entraîne une maladie génétique dégénérative, l'ataxie de Friedreich, touchant de manière progressive certains neurones ainsi que les cellules cardiaques. Ce gène a un équivalent dans la levure de bière, dont nous sépare plus d'un milliard d'années d'évolution. Pourtant la levure n'a ni système nerveux ni cœur, mais elle a, comme nos cellules, l'usine énergétique intracellulaire, la mitochondrie, dans laquelle fonctionne la protéine codée par ce gène.

Beaucoup plus proche de nous, le génome du chimpanzé ne montre que 1,3 % de différence avec le nôtre, correspondant à environ sept millions d'années d'évolution séparée, à mettre en comparaison avec les 0,1 % de différence entre deux humains non apparentés.

La mise au point par Svante Paabo de techniques sophistiquées pour l'étude d'ADN d'os fossiles a permis de déterminer depuis 2010 les séquences de génomes vieux de 50 000 à 60 000 ans d'hommes de Néandertal, une branche éteinte il y

a 30 000 ans du genre *Homo*, et ayant vécu pendant près de 300 000 ans en Europe et en Asie de l'Ouest. Cela a montré que nos ancêtres ayant émigré hors d'Afrique ont eu un métissage limité avec l'homme de Néandertal, et que 2 à 3 % des génomes européens ou asiatiques actuels sont d'origine néandertalienne. Ce transfert par métissage de variants néandertaliens a peut-être constitué un avantage adaptatif pour la survie de nos ancêtres dans des conditions climatiques plus rigoureuses que celles de l'Afrique d'origine. Encore plus étonnante fut la découverte, à partir d'un os de phalange d'une petite fille, retrouvé dans la grotte de Denisova, en Sibérie, de l'existence d'une autre branche éteinte de l'évolution humaine (dite Homme de Denisova), ayant contribué par métissage à environ 5 % du génome de populations mélanésiennes actuelles.

Le génome des populations humaines garde la trace de variations ayant eu, au cours de leur histoire, une valeur adaptative à des conditions environnementales spécifiques. Je donnerai des exemples de mutations affectant une seule lettre du génome, survenues chaque fois chez un seul individu et qui se sont répandues en l'espace de 5 000 à 20 000 ans pour être présentes dans 80 % à près de 100 % des génomes des populations d'origine européenne. Un variant confère la tolérance au lactose au-delà de la petite enfance, un avantage sélectif permettant de bénéficier d'une alimentation lactée provenant de l'élevage pastoral qui se développa en Europe. Deux variants dans des gènes différents ont fortement contribué à l'éclaircissement de la peau, dont on pense qu'il protégeait du rachitisme dans un environnement à l'ensoleillement limité et où l'apport alimentaire de vitamine D était très limité (l'action du rayonnement UV sur l'épiderme étant nécessaire pour la production de vitamine D). Une peau foncée en revanche protège des effets cancérogènes des rayons UV dans l'environnement africain très ensoleillé qui est l'origine de l'humanité. Ainsi à ces trois endroits du génome, la grande majorité des Européens ont hérité de segments génomiques provenant de ces trois individus. D'autres mutations se sont répandues à très haute fréquence dans les populations africaines car elles conféraient une protection contre le paludisme.

L'analyse de la minorité de variants génétiques qui montrent une différenciation importante de fréquence entre diverses populations du globe permet maintenant,

avec une assez bonne fiabilité, de déterminer les origines géographiques d'un individu. Cela est utilisé dans le cadre d'études visant à identifier des facteurs de risque pour des maladies communes, où l'homogénéité des populations étudiées est absolument nécessaire. C'est aussi la base d'applications dites récréatives, pour les personnes souhaitant connaître leurs populations d'origine, retrouver des cousins éloignés de quatre ou cinq générations, ou même leur famille biologique, pour des enfants adoptés.

Des entreprises privées à l'étranger proposent ainsi des tests génétiques dont l'utilisation en France est interdite par les lois de bioéthique, qui réservent l'analyse du génome à des seules fins de diagnostic médical ou dans un cadre judiciaire. Une telle interdiction est-elle justifiée pour des personnes adultes souhaitant avoir des informations sur leur génome ? Je ne le pense pas.

Que sommes-nous ?

Notre génome définit notre appartenance à l'espèce humaine, et contient les informations de base pour le fonctionnement (et quelquefois des dysfonctionnements) de nos cellules et de nos organes. Il définit notre identité génétique, et les empreintes génétiques sont devenues un élément déterminant en criminologie. Mais nos capacités, nos comportements, notre santé au cours de notre vie sont-ils principalement déterminés par les variations présentes dans notre génome ? Bien évidemment tous ces aspects sont très largement influencés par notre environnement physique, chimique ou biologique (les expositions aux agents infectieux), notre environnement éducatif et culturel, notre histoire individuelle. L'étude des maladies montre clairement le rôle des interactions entre facteurs génétiques (multiples) et facteurs environnementaux également complexes. L'importance relative (et notre connaissance) des facteurs environnementaux et des facteurs génétiques varie grandement pour chaque caractère considéré. Dans le cas des maladies dites génétiques, la présence d'une ou deux mutations suffit à prédire une perte plus ou moins rapide des capacités musculaires (pour les

myopathies), de la vision ou de l'audition pour les rétinopathies ou les surdités génétiques.

Les recherches récentes sur les facteurs génétiques de prédisposition aux maladies communes ont identifié des facteurs de risque importants pour la maladie d'Alzheimer ou la dégénérescence maculaire liée à l'âge, sans toutefois permettre une prédiction individuelle fiable. De nombreux gènes sont impliqués dans la prédisposition au diabète de l'adulte ou à l'obésité, mais bien évidemment l'explosion mondiale récente des cas de diabète et d'obésité n'a pas une origine génétique, les caractéristiques génétiques d'une population ne se modifiant que sur des échelles de milliers ou de dizaines de milliers d'années, alors que les changements environnementaux et culturels sont beaucoup plus rapides, quelquefois moins d'une génération. La génomique permettra dans certains cas une médecine préventive et personnalisée plus efficace, et un important programme a été proposé par le président Obama pour développer cette médecine dite de précision.

Tout en reconnaissant l'importance de ces approches, et les premières démonstrations d'efficacité pour certains cancers, il ne faut pas sous-estimer les difficultés et ne pas survendre les résultats attendus à court ou moyen terme. Ainsi, en ce qui concerne les maladies psychiatriques de l'adulte, le bilan des énormes études génétiques des dernières années est modeste, car les effets génétiques identifiés ne contribuent que de façon très mineure au risque de développer ces pathologies. Je terminerai par un exemple qui touche les capacités intellectuelles. Une mutation affectant une seule lettre sur les 6 milliards du génome d'un individu peut, si elle est localisée à l'un des endroits critiques d'un gène parmi plus de 400 actuellement identifiés, entraîner une déficience intellectuelle, une condition qui affecte 2 % de la population, avec, dans les cas les plus sévères, absence d'acquisition du langage. À l'opposé, des études très récentes essayant d'identifier des variations génétiques pouvant influencer les capacités cognitives dans la population générale (sur 72 000 personnes et même sur 1 400 individus avec QI supérieur à 170 !) ont eu des résultats largement non concluants, et prédisant au mieux 1 % de la variabilité des capacités cognitives. Un élément inattendu dans cette évocation de la transmission génétique : la découverte très

récente qu'une des causes majeures de déficience intellectuelle est la transmission de mutations non présentes chez les parents, et survenues lors de la spermatogenèse (le plus souvent) ou de l'oogenèse. Les erreurs dans la transmission génétique sont en fait le prix à payer pour que l'évolution soit possible.

Où allons-nous ?

Pourrait-on contrôler le génome que nous transmettons à nos enfants, et plus généralement pourrait-on (et souhaiterait-on ?) modifier de manière ciblée, comme nous l'annoncent certains, le génome humain de manière transmissible aux générations futures ?

À la première question, la réponse est oui déjà depuis plus de vingt ans dans notre pays (et dans bien d'autres), tel qu'exemplifié par le dépistage prénatal quasi systématique de la trisomie 21, conduisant le plus souvent à l'interruption dite médicale de la grossesse en cas de fœtus atteint. Les progrès technologiques ont étendu le champ du diagnostic prénatal à de nombreuses autres maladies génétiques rares particulièrement sévères. Un sujet dont on parle très peu, car il est perçu comme éthiquement délicat, est celui des nouvelles possibilités de dépistage systématique des couples à risque d'avoir un enfant atteint de maladies héréditaires dites récessives (telles la mucoviscidose), dépistage déjà pratiqué pour un nombre limité de maladies dans des pays tels qu'Israël ou les États-Unis. Il me paraît nécessaire que ce sujet soit discuté plus ouvertement dans notre pays.

En ce qui concerne la modification transmissible du génome humain, les inquiétudes actuelles à ce sujet viennent là encore d'une révolution technologique permettant de modifier de manière ciblée et efficace les génomes de tous les organismes vivants. Il s'agit de la technologie CrispR, datant de 2012 et déjà adoptée par les laboratoires de recherche. Si l'on peut prévoir des applications dans le domaine de la thérapeutique de maladies héréditaires ou même du sida, par modification non transmissible à la descendance du génome de cellules-souches, et des applications en agriculture ou dans le contrôle d'organismes nuisibles vecteurs de maladies (tels l'anophèle pour le paludisme), la crainte (ou

l'espoir) de modifications germinales à but d'amélioration du génome humain (ou du génome de certains humains) me paraissent tenir plus du fantasme que d'une perspective réaliste même à moyen terme.

L'étude de la transmission génétique est un domaine scientifique passionnant, qui nous éclaire sur des questions fondamentales, mais qui est susceptible également de dérives, comme toute activité humaine nouvelle. Il est important qu'une large transmission du savoir et des questionnements dans ce domaine puisse contribuer au contrôle éclairé des applications, tout en laissant ouvert le champ de l'accroissement des connaissances.



LES ANCIENS ET NOUS : MOINS UN HÉRITAGE QU'UNE CONQUÊTE

PAR

M. Pierre LAURENS

Délégué de l'Académie des inscriptions et belles lettres

Il en est des livres comme du feu de nos foyers, on va prendre le feu chez son voisin, on l'allume chez soi, on le communique à d'autres et il appartient à tous.

VOLTAIRE

Cette épigraphe, que j'emprunte à Voltaire, introduira la réflexion d'un antiquisant sur les modalités de transmission d'un héritage menacé aujourd'hui dans un monde en profonde et rapide transformation, après avoir, durant des siècles, façonné l'âme européenne, inspiré les *Odes* de Ronsard, nourri les *Essais* de Montaigne, aidé à la naissance du théâtre classique, suscité les strophes de *La Jeune Tarentine*, l'*Aphrodite* de Pierre Louÿs... Faisons la contre-épreuve : imaginons qu'Ovide, Virgile, Apulée n'aient jamais existé : nous n'aurions ni l'*Adonis* de La Fontaine ni la *Cantate du Narcisse* de Valéry, nous n'applaudirions pas l'*Orphéo* de Monteverdi, n'admirerions pas les fresques de Raphaël, *Amour et Psyché*, à la Farnésine : combien d'étoiles soudain éteintes dans notre ciel désenchanté ! Or, s'il est permis de penser que pour un large public les œuvres modernes que je viens d'évoquer, ultimes traces ou derniers fruits d'un processus de transmission,

peuvent être goûtées pour elles-mêmes, sans renvoyer forcément à leur source grecque et latine, il n'en va pas de même pour les auteurs, qui s'en sont assidûment nourris. Tâchons un court instant d'identifier les acteurs qui, en amont, ont permis une telle imprégnation, j'entends par là les philologues, les écrivains et les critiques, les traducteurs.

S'il est banal de dire que la redécouverte des œuvres de l'Antiquité a augmenté de façon vertigineuse le capital culturel occidental, il faut rappeler que c'est là le fruit d'une longue quête héroïque. Tout commence avec le sauvetage *in extremis* de ce qui n'est qu'une faible partie d'un immense continent englouti : d'abord, la copie dans les *scriptoria* des monastères qui, à la suite de Vivarium et du Mont-Cassin en Italie, étoilent l'Europe entière : quantité de textes, dont il ne restait qu'un unique exemplaire, ont été ainsi sauvés d'un seul coup, attendant la seconde étape, celle de leur redécouverte par les humanistes comme Pétrarque, Boccace, Poggio Bracciolini, dit Le Pogge. Ce dernier, véritable Indiana Jones lancé à la recherche des manuscrits perdus, dénêche à Cluny un lot de discours de Cicéron, à Saint-Gall un Quintilien complet et un Lucrèce, à Cologne un fragment inconnu de Pétrone, étincelles d'une grande flambée, enrichie, après la chute de Constantinople, par l'afflux en Occident des manuscrits grecs. L'imprimerie fera le reste : en un siècle et demi, presque tout ce que nous lisons aujourd'hui a été rendu accessible.

Mais la perte est énorme. On a remarqué que sur les 772 auteurs identifiés, seuls 144 (20 %) sont conservés ; pour la moitié, on n'a que des fragments ; un tiers ne sont que des noms. L'*Histoire* de Tite-Live comptait 142 livres, répartis en décades, séries de dix livres, dont chacune a eu un destin à part. Dante connaissait la première ; la deuxième est perdue pour toujours ; Pétrarque découvre la troisième en 1320 à Avignon, elle lui inspire le poème de l'*Africa*, il y joint la première, copiée de sa main et un ami lui donne la quatrième, incomplète : c'est le manuscrit de la British Library, un des bijoux de la philologie humanistique, en partie écrit de la main du poète et enrichi de ses notes, puis de celles de celui qu'on a surnommé le prince des philologues, Lorenzo Valla. Il faudra néanmoins attendre le XVI^e siècle pour qu'on découvre une partie des livres de la cinquième décade, ce

qui porte à trente-cinq, un quart seulement, le nombre des livres qui ont survécu. Même chose pour le *Satiricon* de Pétrone, qui souffre autant de tribulations que ses deux héros ; et même Cicéron : des six livres de la *République*, seules surnagent les pages du sixième livre qui contiennent le très fameux *Songe de Scipion* ; des fragments des autres livres seront déchiffrés en 1822 sur un palimpseste du Vatican. À dater de ce moment, mis à part ce travail de géant que fut le rassemblement des fragments de citations qui permettent de recomposer le paysage de l'annalistique ou de la tragédie latine perdues, mis à part quelque bonheur d'érudit, comme celui qui a permis à l'un d'entre nous en 1990 de découvrir vingt-six sermons d'Augustin à la Stadtsbibliothek de Mayence, c'est la papyrologie qui a permis d'enrichir un corpus relativement stable en nous rendant par exemple une partie du théâtre de Ménandre.

Récupération *des* textes, donc, mais aussi *du* texte. Dans la lettre où il félicite le Pogge de la découverte d'un Quintilien complet, Leonardo Bruni compare le premier état de l'œuvre à ce jeune héros qu'Énée retrouve aux Enfers, les yeux crevés, les oreilles arrachées, le corps affreusement mutilé : ce texte défiguré, il faut le purger de ses fautes, l'« émender » ; il est altéré par les copies successives, il faut tâcher d'en retrouver la vérité ; le classement des manuscrits permettra de remonter aux plus proches de l'original. Il faut aussi l'éclairer : par la mise au point d'un équipement logistique, grammaires, lexiques, chronologies, permettant d'élargir le commentaire littéral à l'herméneutique, à l'histoire, à cette *Altertumswissenschaft*, le mot créé outre-Rhin pour dire la résurrection intégrale du passé qui inclut l'épigraphie, la numismatique, l'archéologie.

Ce que je viens de résumer à grands traits et qu'exprime le mot « tradition », c'est la grande aventure de la philologie, préalable au travail d'appropriation dont je veux parler à présent. Appropriation est bien le mot, puisqu'il s'agit moins d'un héritage que d'une adoption, comme l'a rappelé Rémy Brague dans un beau livre intitulé *La Voie romaine* : l'Europe naissante s'éprenant de Rome, comme Rome s'était éprise de la Grèce. Même s'il y avait là une part de rêve, la découverte dans une langue étrangère et savante d'un trésor de savoir, de sagesse et de beauté avait donné aux contemporains d'Érasme l'espoir fou de tracer, après des siècles de

théologie, les méridiens et les parallèles d'un Nouveau Monde à hauteur d'homme. Récemment, un philologue anglais montrait, à travers une fiction romanesque, intitulée *Quattrocento*, comment l'apparition du manuscrit de Lucrèce avait tout changé en révélant l'infinité de l'univers et la légitimité du plaisir et du bonheur.

L'importance de l'enjeu est telle et si vitale, que, tout en incluant le cercle des philologues, elle le dépasse largement, mobilisant d'autres acteurs, d'autres médiateurs, soit institutions : académies, universités, collèges (l'Église, en mettant au programme les « humanités », a compris la première l'utilité de cette « révélation mineure »), soit individus : en premier lieu les traducteurs (j'y reviendrai), ensuite la foule des critiques et des grands écrivains, qui font pour ainsi dire partie de la famille, qui s'en nourrissent et en tant que témoins et avocats engagent leur autorité dans les grands procès qui pendant des siècles vont rythmer, renouveler, enrichir, vivifier notre lecture de l'antique.

Lecture passionnée en effet, quoique à aucun degré idolâtre. Je ne parle pas des objections soulevées contre le paganisme. Entre les lecteurs les plus enthousiastes des Anciens s'engagent d'ardents débats, pensez à ceux qui opposent sur les grandes options philosophiques les disciples de Platon aux sectateurs d'Aristote, ou aux admirateurs d'Épicure les tenants du stoïcisme. Mais je voudrais montrer que ces débats s'élargissent à toute la littérature, mettant en question les principes mêmes du goût et de l'écriture.

Modèle de tous les autres, le duel Homère-Virgile. Virgile règne seul à l'époque de Dante, qui célèbre « *cette source qui ouvre un si grand fleuve de langage, [...] l'Énéide, qui [lui] fut en poésie et mère et nourrice* ». Quand Homère réapparaît, Scaliger, un des fondateurs du classicisme en France, voit en les deux poètes les représentants d'un *agôn*, un affrontement, plus vaste, entre deux civilisations (la Grèce et Rome) incarnées dans leurs champions. Le tort d'Homère, dernier des primitifs et premier des civilisés, est d'appartenir à une civilisation moins avancée, l'avantage de Virgile, dès lors modèle absolu, est d'écrire dans une langue parvenue à un état de maturité, pour une société parvenue à un degré suprême de raffinement...

Mais deux siècles plus tard, Diderot, dans son *Discours sur la poésie dramatique* déclarera : « *Plus un peuple est civilisé, moins ses mœurs sont poétiques [...]. La poésie*

veut quelque chose d'énorme, de barbare et de sauvage... », fondant ainsi l'admiration portée par le romantisme français et allemand à l'auteur des poèmes homériques.

De ces vicissitudes connues par deux des plus grands, je déduis que la beauté, comme le sens, n'est pas donnée : il faut la délivrer. Régulièrement, d'audacieux coups de sonde entraînent des reclassements, grandes fluctuations dans ces Tables de la loi culturelle qu'on appelle le *canon* : Stace, Lucain, un moment au pinacle sont un jour déclassés, mais d'autres sont réhabilités.

Tacite réapparaît tard. Et même quand on commence à parler de lui comme source pour le Haut-Empire, c'est pour se plaindre de son obscurité : les *senticeta*, les broussailles de Tacite. Il faudra attendre le discours de l'ami de Ronsard, Marc-Antoine Muret, poète lui aussi, à la Sapienza de Rome pour le voir pour la première fois compris et apprécié à la lumière du sublime de Thucydide, fait d'obscurité et d'âpreté. Obscurité : grâce à elle, ceux qui entrent dans le temple sont remplis d'une horreur sacrée. Âpreté : c'est comme l'amertume du vin ; celui qui en est doté est le plus apte, croit-on, à supporter le vieillissement. Et les Grecs ont si bien relevé la constance de cette qualité chez Thucydide qu'à propos d'un récit où il s'en relâche à dessein, ils disent que le fauve a souri... Magnifique discours ! qui renverse la hiérarchie et pose les bases d'une lecture qui sera encore affinée et approfondie : par Montaigne (« C'est une pépinière de discours éthiques et politiques ») ; par Racine, qui voit en Tacite le plus grand peintre de l'Antiquité.

Et Juvénal : longtemps déprécié au profit d'Horace, lui aussi devra attendre son heure. Le véritable renversement arrive quand Victor Hugo, intercesseur visionnaire, écrit dans un livre intitulé *Les Génies* : « *Juvénal a au-dessus de l'empire romain l'énorme battement d'ailes du gypaète au-dessus du nid de reptiles [...]. Il y a de l'épopée dans cette satire [...].* »

Un dernier mot. Dans ce travail d'assimilation jamais terminé, le rôle de la traduction a été primordial et a commencé très tôt, œuvre de prélats, de gentilshommes lettrés, de savants, ou de poètes comme Claudel qui traduit la trilogie d'Eschyle avant de produire *Tête d'or*, *La Ville* et *L'Échange*. Le grec est traduit d'abord en latin, puis rapidement en langue vernaculaire : Montaigne, qui lit Sénèque et Tacite dans le texte, lit les *Vies* de Plutarque dans la traduction de

Jacques Amyot. Les neuf volumes du *Catalogue des traductions et commentaires*, entrepris en 1946 avec l'appui de l'Association académique internationale, donnent une idée de ce mouvement puissant grâce auquel a été de mieux en mieux reproposée à un vaste lectorat la jouissance d'un immense capital, traductions tantôt isolées, tantôt jouxtant le texte dans le cadre de grandes collections qui, comme celle de Nisard au XIX^e siècle, illustrent la fécondité du compromis entre érudition et vulgarisation. La maison d'édition des Belles Lettres garde dans ses archives un épais dossier de lettres (je les appelle les « lettres des tranchées ») qui relatent les échanges d'une pléiade de grands universitaires engagés sous les drapeaux en 14-18 et désireux de faire pièce à la tyrannie de la science allemande. L'un des enjeux concernait l'adjonction ou non d'une traduction et c'est le souci de toucher bien au-delà des spécialistes qui a abouti à la création en 1916 de la collection bilingue des Universités de France.

Mais quelle traduction ? Un signe de l'importance de cette question est la richesse des réflexions qu'elle a engendrées au cours du temps.

C'est, au XVII^e siècle, la querelle des « belles infidèles ». C'est, plus près de nous, le débat sur la traduction de la poésie, où un universitaire comme Jules Marouzeau écarte la traduction en vers, selon lui forcément inexacte, alors que Paul Valéry égale à une « mise en bière » la mise en prose de la poésie.

Et je ne parle pas des indécentes, traitées longtemps avec la plus grande prudence. Mais viendra le temps où l'on reprochera au timide abbé de Marolles d'avoir écrit des « épigrammes contre Martial » et où Laurent Tailhade, reprochant à la prudence académique d'avoir accumulé sur Pétrone « *tutus et feuilles de vigne* », se flattera de « *restituer à Plaute la vie et la bonne humeur dont quinze générations de grimauds l'avaient châtré* ».

De façon plus générale, s'exprimera avec toujours plus de force le besoin de redonner vie à un texte usé. C'est même la condition de la transmission, que la traduction évolue et s'adapte à un lectorat toujours nouveau. Contre un Homère « lisse » et rassurant, Leconte de Lisle trouve en 1866 la formule d'une langue qui fait sentir l'étrangeté et la violence de l'*Iliade*, puis de l'*Odyssée*. Au milieu du siècle dernier, dans *Le Mercure de France* de décembre 1964, paraissait sous la plume de Pierre Leyris, une défense de la nouvelle révolution introduite par Pierre

Klossowski dans la traduction de l'*Énéide* : « *L'Énéide, remplacée auprès de nous par de pâles effigies, dormait là-bas derrière ses ronces latines. Grâce à Klossowski, la voici présente et réveillée...* »

Pas assez pourtant pour décourager les prétendants : le chef-d'œuvre de Virgile paraîtra encore, entre 1973 et 2015, sous la plume de Maurice Lafaire, de Jacques Perret, de Marc Chouet, de Jean-Pierre Chausserie-Laprée, et enfin, coup sur coup, de Paul Veyne, d'Olivier Sers, de Philippe Heuzé.

Face à cette déferlante, on est d'abord frappé de l'extraordinaire vitalité de cette tradition, puis on réalise que cette vitalité, c'est la nôtre : « *La tradition est chose morte* », écrit Wilamowitz, grand savant allemand né dans la patrie de Nietzsche mais aussi de Murnau, réalisateur de *Nosferatu*, « *il nous appartient de lui redonner la vie qu'elle a perdue. Or nous savons que les fantômes ne peuvent parler à moins qu'ils ne boivent du sang ; et les esprits que nous évoquons exigent le sang de nos cœurs. Nous le leur donnons tous les jours bien volontiers* ».



FAIRE LE PARI DE LA TRANSMISSION

PAR

M^{me} Danièle SALLENAVE

Déléguée de l'Académie française

S'il avait fait une place au mot « transmission » dans son *Dictionnaire des idées reçues*, Flaubert l'aurait sûrement commentée ainsi : la transmission ? « Être pour ! »

Et qui en effet pourrait « être contre » la transmission de la culture et de la civilisation, sous cette Coupole, surtout ? Devant tant de grandeur architecturale et de continuité historique, comme son éloge paraît naturel, facile, aisé !

« *C'est le processus même de l'humanisation* », écrit l'historien Pierre Legendre. Et il ajoute : « *On ne peut se fonder en prenant appui sur soi-même.* »

Cette formule pourrait figurer aux côtés de la devise latine que j'ai en ce moment sous les yeux.

Or cette vision heureuse de la transmission ne tient pas longtemps face à une sourde inquiétude partout exprimée : rien ne va plus de soi, aujourd'hui, ni chez ceux qui ont charge de transmettre ni chez ceux qui ont le devoir de recevoir. Nous serions en train de vivre un moment de mutation radicale, un changement non pas seulement social ou moral mais anthropologique.

Signe des temps ! L'institution à laquelle toute société confie le devoir de transmission, l'école, a plus ou moins renoncé à la transmission des savoirs, pour lui substituer une sorte de libre-service des connaissances où chacun peut venir puiser librement au gré et au rythme de ses besoins, de ses envies et de ses capacités.

Mais surtout, et c'est là que le ton des observateurs se fait grave, même quand l'école essaierait encore de maintenir le cap de la transmission, elle en serait devenue incapable face à de nouveaux publics.

D'où l'opposition dramatisée, lourdement médiatisée, de deux mondes antagoniques.

D'un côté, une forme idéale des rapports entre les générations, dominée par les belles images de l'école d'avant, objet de toutes les nostalgies : un tableau noir, des enfants sages qui se croisent les bras et le maître qui écrit au tableau l'énoncé d'un problème – et de l'autre, des maîtres dépassés par une modernité qui leur semble réduire à néant les modes habituels de la transmission, et peut-être même ses objets. Des enfants survoltés, inattentifs, parfois violents, souvent venus d'ailleurs, et qui leur opposeraient une autre culture, « une autre civilisation », et même une contre-civilisation.

Telle est la vision catastrophique que tentent de nous imposer de modernes prophètes du pire, prédisant à court terme l'effondrement de notre monde sous les assauts de nouveaux barbares. En somme, la fin de l'Empire romain comme horizon inéluctable...

Eh bien, Mesdames et Messieurs, je le dis tout net, et fermement : ce discours ne me convient pas.

Non que je sois insensible aux menaces qui pèsent sur la transmission : mais encore faut-il ne pas se tromper d'ennemi.

Autant, en effet, il est juste de s'en prendre à l'école quand elle renonce à transmettre, au motif que les conditions n'en sont plus réunies, autant il est profondément injuste de faire porter la responsabilité de cet échec sur les « nouveaux publics » qu'elle accueille aujourd'hui.

Or certains n'hésitent pas à franchir le pas.

J'ai encore en mémoire la réaction d'un sévère contempteur du monde d'aujourd'hui s'épouvantant qu'à la question d'un professeur de lettres classiques : « Le grec, c'est quoi ? », un élève ait répondu : « Un sandwich, M'sieur ! ». Oui, et alors ? Comment s'étonner qu'un enfant d'un quartier excentré et de parents peu instruits ignore ce qu'est le grec (ancien) et la beauté de Platon ? Le devoir de transmission, la tâche d'instruire ne consistent pas à s'indigner de l'ignorance, mais à tout faire, à tout mettre en œuvre afin qu'à son tour ce prétendu « barbare » accède à ce qui est pour nous le symbole même de la culture, de la pensée.

La transmission est une exigence morale, et un devoir : que cela soit possible ou non, que cela soit facile ou non, je le répète, nous n'avons pas le choix. Et donc, il faut parier.

Parier que la transmission est toujours possible.

Le pari est une des données fondamentales de l'action : c'est la reconnaissance que nous ne pouvons faire nos choix que dans l'incertitude du résultat, mais que cela ne nous contraint nullement à l'inaction.

Dans le cas de la transmission, le pari est une forme de la générosité : celui qui veut transmettre s'engage sans avoir la certitude d'être reçu, d'être compris, d'être suivi, d'être accepté. Il n'attend pas de preuves ou de gages ; il n'attend pas non plus qu'on le remercie ou qu'on lui en soit reconnaissant.

Transmettre est alors un acte de pure confiance : confiance dans la valeur de ce qu'on transmet, certes, mais surtout : confiance dans celui à qui on le remet. Quel qu'il soit.

À bien y regarder, rien de ce qui nous effraie aujourd'hui n'est nouveau ; à chaque époque, l'école en s'ouvrant à de nouveaux publics a dû l'affronter.

Depuis la Révolution, une question est devenue de plus en plus présente : celle de l'éducation du peuple, nouveau venu dans le monde du savoir. Condorcet y répond par ses *Leçons sur l'instruction publique* en 1791 ; la Restauration, par les lois sur l'école élémentaire de 1816. Et en 1833, ce sera l'ensemble des « lois Guizot sur l'Instruction », bien avant la III^e République et celles de Jules Ferry.

Notons cependant qu'en même temps une autre inquiétude est née avec les débuts de la monarchie de Juillet. C'est celle que soulève une nouvelle catégorie sociale, le peuple, en se montrant parfois indocile.

En 1831, c'est à Lyon la révolte des canuts, les ouvriers de la soie. Dans les débuts de la monarchie de Juillet, les formes nouvelles de l'industrie et de l'économie ont dégradé profondément leurs conditions de vie ; elles les privent d'une juste rémunération mais surtout elles les dépossèdent d'un savoir-faire ancien pour les ravalier au simple rang de force de travail, au service des machines.

Le 22 novembre, les émeutiers se rendent maîtres de la ville au terme d'une rude bataille. Stupeur à Paris ; serait-ce le triomphe des idées républicaines ? Le

25 novembre, le fils aîné du roi, le duc d'Orléans et le ministre de la Guerre, le maréchal Soult, se mettent à la tête d'une armée de 20 000 hommes pour reconquérir Lyon. Ils y entrent début décembre sans effusion de sang.

Mais une panique a saisi la bonne société. L'insurrection lyonnaise nous vaut une apostrophe célèbre de Saint-Marc Girardin qui écrit dans le *Journal des débats* en date du 8 décembre : « *Les "barbares" ne sont ni dans les montagnes du Caucase ni dans les steppes de la Tartarie mais dans les faubourgs de nos villes manufacturières.* »

À quoi fera écho, peu avant les journées révolutionnaires de février 1848, la célèbre phrase de Frédéric Ozanam, le fondateur de la Société de saint Vincent de Paul : « *Passons aux barbares ! et suivons les masses populaires qui sont chères à l'église, parce qu'elles sont la pauvreté que Dieu aime et le travail qui fait la force.* »

Ozanam prend ainsi acte d'un considérable changement dans la société : l'apparition d'une nouvelle classe sociale, la classe ouvrière, plongée dans une misère qui fait naître et entretient en elle des idées de révolte. « Passer aux barbares », c'est se tourner vers elle ; écouter ses revendications sociales et politiques, s'unir avec elle pour construire une société plus juste.

Mais aussi prendre toute la mesure des attentes dont elle est porteuse.

Que veut le peuple, qu'attend-il ? De meilleurs salaires, d'abord. Et aussi s'instruire, assurément. Mais aussi conserver sa mémoire, celle de ses savoir-faire et de ses traditions. Un marché est donc en train de se conclure, un pacte est en train de se nouer. Car l'instruction qu'on reçoit, on l'acquitte d'un prix, considérable, exorbitant : le renoncement au monde ancien, au monde *d'où l'on vient*. Traditions, religions, manières de dire et de faire, l'école les balaye, les supplante, les rend obsolètes, les vide de leur contenu. Ce n'est plus en eux qu'on va trouver de quoi se former, penser, orienter sa vie ; c'est désormais dans les instruments que l'école va fournir.

Apprendre sépare, et sépare parfois de ce qu'on avait de plus cher. Lire, c'est parfois pour un enfant avoir le sentiment qu'il renie sa famille, sa mère analphabète. Par les sciences et les arts, la culture, et le maniement expert du langage, on offre à l'homme l'accès à une forme plus haute d'humanité, on l'ouvre à une plus grande disposition de soi, on l'arrache aux soumissions héritées sans consentement,

mais on l'arrache aussi à la bienheureuse protection du « chez soi », de l'« entre soi », à qui nul homme ne peut refuser un peu d'adhésion ou, quand il l'a perdue, de nostalgie.

D'où certaines formes de résistance ou de refus. Et un repliement identitaire dont on ne comprend pas toujours la raison.

Michelet, lui, l'avait bien compris. En 1846, deux ans avant la célèbre apostrophe d'Ozanam, il avait écrit ceci, dans *Le Peuple* : « *Lorsqu'on compare l'ascension du peuple, son progrès, à l'invasion des barbares, le mot me plaît, je l'accepte, barbares ! oui, c'est-à-dire voyageurs en marche vers la Rome de l'avenir.* »

Et son projet d'instruction en tient compte. Lui aussi, il rêve d'instruire le peuple, mais d'une instruction qui serait conçue de manière à ce que l'homme du peuple, l'homme d'en bas, n'ait pas à perdre ce qui le faisait tel, et puisse apporter aux « hommes d'études » ce que l'homme d'études ne possède pas toujours. « *Enseignez le peuple en astronomie, dit-il, en chimie, à la bonne heure ; mais quand il s'agit de l'homme, c'est-à-dire de lui-même, quand il s'agit de son passé, de morale, de cœur et d'honneur, ne craignez pas, hommes d'études, de vous laisser enseigner par lui.* »

À cette question redoutable, chaque époque répondra en proposant un pacte. Successivement : s'arracher à la misère et au crime ; accéder à de meilleurs emplois ; se former en libre citoyen de la nouvelle République vers 1880 ; plus tard, durant les Trente Glorieuses, profiter de ce qu'on a appelé « l'ascenseur social ».

Mais aujourd'hui l'école est nue. La confiance dans le progrès et dans la science n'est plus assez grande désormais pour que l'école puisse faire partager cette conviction ancienne, innocente et féroce : que nul ne peut refuser volontairement les bienfaits de l'instruction ou se soustraire volontairement au règne de la raison. Et les plus réfractaires finissaient par s'incliner, car l'école d'autrefois donnait le savoir mais aussi du travail.

Ce n'est plus le cas.

Il lui faut désormais faire admettre sans contrepartie visible une acceptation générale des règles, une connivence sur les contenus, un accord sur les finalités.

Les faire accepter à qui ? Comme toujours, à de nouveaux venus. Dont l'existence et le lent mouvement vers la reconnaissance sont comme à chaque époque, mais davantage encore aujourd'hui, un objet de scandale, et la preuve de leur prétendue barbarie.

L'enfant des banlieues ou de ce qu'on appelle avec condescendance « les quartiers » a pris la place du Gavroche des *Misérables*, ou de ces jeunes Bretons et Auvergnats qui, vers 1880, devaient s'arracher à leur petite patrie pour accéder à la grande. Un élève de Sciences Po venu des banlieues a raconté récemment comment tout un amphî souriait devant les traces dans sa voix de l'accent beur : vers 1930, c'est une classe de prépa qui s'esclaffait en entendant le provincial venu d'Alès lire Musset. « Mé chers amis, quand je mourré, plann-té zun sole au ci-meu-tierreu. »

Rien n'a changé.

Un enfant, quel qu'il soit, est toujours un nouveau venu dans le monde. Mais certains viennent de plus loin que les autres, de régions excentrées, régions de l'espace ou de la société, et leur différence est plus vivement marquée et parfois aussi leur refus. Et alors ? Sommes-nous incapables de faire ce qui s'est fait hier ? Les rejeter, les condamner serait un crime « généalogique ». Ils parlent la langue imparfaite que leurs parents leur ont transmise ? À nous de leur en faire acquérir une meilleure. Ils portent avec eux les restes de règles et d'habitudes de cultures différentes ? À nous de rendre nécessaire et même désirable le chemin par lequel on quitte sa maison, sans l'oublier, afin d'en découvrir une plus vaste.

La différence n'est pas seulement une donnée de nature : elle est également construite par les circonstances et les rapports sociaux dans une époque donnée. Ce n'est pas un destin, et il serait criminel d'en faire une marque d'infamie et un motif d'exclusion.

Mais il est tout aussi criminel de l'ériger en valeur suprême, comme le fait pourtant l'école aujourd'hui, et de fonder sur elle un système d'excuse généralisée qui dispense de tout effort.

Alors, que faire ?

Rien d'autre que de parier obstinément sur chaque enfant, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne, en gardant obstinément ce cap, fixé par Victor Hugo dans les *Quatre vents de l'esprit*, « *Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.* » Il y va de notre avenir, de notre survie. La transmission est toujours possible. Si l'homme a des racines, il est aussi comme un arbre, que son élan tourne vers le ciel et la lumière. Et vers le foisonnement de cette forêt qu'est la société des autres hommes, monde commun, monde partagé. Car il existe *en nous quelque chose qui est commun à tous* par-delà toutes les différences.

Et c'est là-dessus que l'école doit se fonder.

Dans l'exercice de la pensée méthodique et des apprentissages raisonnés ; devant une équation mathématique, une règle de grammaire, nous sommes tous égaux. Dans l'émotion que fait naître la structure parfaite d'un cristal ou d'un poème, dans la joie de découvrir, le plaisir d'apprendre et de comprendre, tous différents, mais égaux. Dans l'observation attentive du ciel étoilé ou d'un texte. Tous égaux. D'où qu'on vienne. Et sans qu'on doive pour autant renoncer à ses attachements privés. Qui sont d'un autre ordre, et doivent le demeurer. L'école doit aussi aider l'enfant, l'élève, à faire le partage entre ce qui peut entrer à l'école, et ce qui ne doit pas y entrer.

C'est un pari, et il doit réussir.

Ne cédon pas aux forces négatives du rejet, du refus, de la défiance et de la peur. Faisons généreusement, ensemble, contre elles, *le pari de la transmission*.

J'ose lancer cet appel solennel aux cinq Académies, aujourd'hui réunies, en pensant à leur histoire, à la charge qu'elles portent de mémoire, de science et de sagesse.

Fabrication : **Transfaire**
04250 Turriers
www.transfaire.com

Achévé d'imprimer : janvier 2016

Photos Sabine de Rozière © Institut de France
ISSN 0768 – 2050
ISBN 978-2-7284-0079-9