

**NOTRE DAME DE PARLATGES¹, PRIEZ POUR NOUS !
NOTRE DAME DU « PARLAGE » ET DES DYSLEXIQUES,
PRIEZ POUR NOUS !**
Quelques notes sur l'incertitude et la difficulté de diagnostiquer

Séverine Suffys
en retrait(e)

« Notre pays est bien celui de Descartes. Pas celui de la méthode, mais celui qui, lorsqu'il ne comprend pas quelque chose ou si une observation ne correspond pas à son *cogito*, s'en remet à Dieu », écrit le paléoanthropologue, Pascal Picq, dans un article publié par le journal *Libération* du mardi 22 avril 2008. Revenant sur les relations entre les combats laïcs et l'enseignement de l'évolution, il dénonce ainsi le regain créationniste, que la France s'est contentée, jusqu'ici, de cantonner aux seuls États-Unis, sans bien mesurer la menace que ferait peser sur l'enseignement des sciences mais aussi sur la laïcité, l'édulcoration, voire l'élimination, de l'enseignement de l'évolution en biologie :

Or dans les collèges, les lycées et maintenant dans les universités, comme récemment à l'université Lyon I, des fundamentalistes chrétiens et musulmans perturbent les cours, provoquent de l'agitation, menacent et cherchent à imposer leur vérité. Face à cela, il y a toujours les partisans de l'attitude munichoise qui consiste à dire que si la théorie de l'évolution suscite des troubles, il faut en édulcorer, voire supprimer l'enseignement. On sait où cela

1. Petit village de l'Hérault, situé en bas du Causse du Larzac méridional où l'on venait, au XIX^e siècle, confier à la madone de la chapelle les enfants qui avaient des problèmes de langage.

mène. Au contraire, il faut renforcer son enseignement car elle suscite ce grand débat laïque sur les diverses façons d'interroger le monde. Le Conseil de l'Europe l'a bien compris : écarter l'enseignement de l'évolution en biologie, c'est menacer l'enseignement des sciences avant de menacer la laïcité.

QUEL RAPPORT ENTRE LA RELIGION ET LA DYSLEXIE ? ENTRE LE LANGAGE ET L'ÉVOLUTION DU VIVANT ?

J'aimerais proposer un détour à travers les sentiers d'une réflexion iconoclaste et incongrue. Il existe, dans le Sud de la France, mais peut-être aussi dans d'autres régions de France ou d'ailleurs, au détour d'un chemin, un hameau et une chapelle qui rappellent aux voyageurs et aux visiteurs que le « parlage » ne va pas toujours de soi. Parlage/partage, une seule lettre pour distinguer le vieux mot occitan d'un idéal social ! Comme pour les naissances, les maladies, la sécurité sur la route ou sur les chemins de terre, les hommes construisent des édifices, des bornes qui sont autant de signes et de traces pour représenter et problématiser les relations, troubles et troublantes, entre connaissances et croyances.

Entre humain et divin, entre histoire individuelle et histoire collective, entre science et conscience, entre intuition et conviction, entre assurance et inquiétude, entre vérité et imagination, entre peur de l'inconnu et réassurance du connu, entre doute et certitude, entre normalité et a-normalité, entre ce qui se ressemble et ce qui est complètement différent.

C'est cette préposition « entre » qui m'a toujours interrogée : no man's land, frontière-limite, zone franche ou neutre entre deux pays aux noms bien définis ; barrières qui délimitent des espaces appartenant à des peuples parlant des langues

différentes ; bornes qui fixent l'en deçà et l'au-delà ; barbelés qui interdisent à certains l'accès de l'autre côté ; terrains incertains, de tous les dangers, qui incitent souvent à la bagarre, aux meurtres impunis...Mais qui rappellent en même temps et au quotidien la difficulté de se situer, précisément. Dans quel camp, de quel côté dois-je me ranger ?

Durant toute ma carrière d'enseignante, j'avoue que je me suis toujours sentie du côté des perdants, des exclus du système scolaire, des enfants à problèmes, en difficulté. C'est eux qui m'ont appris à ne pas adhérer aux jugements hâtifs et incertains, aux affirmations, aux formulations qui enferment et qui cassent. C'est eux qui m'ont appris à interroger les modes d'évaluation scolaire, à relativiser les écarts des résultats entre les dits bons élèves et les dits mauvais. Ceux, celles qui comprennent tout de suite, qui font vite et bien ne m'ont jamais éblouie. J'y voyais trop souvent des stratégies d'adaptation, une implication de surface, ou du bout des lèvres, pour trouver très vite – plus vite que le voisin – les sentiers battus et balisés des sciences normatives. Ils ou elles commençaient à m'intéresser à partir du moment où ils ou elles acceptaient de perdre leur place – comme à la ducasse – pour explorer des friches inconnues, pour s'exposer au risque d'expliquer à d'autres leur point de vue ou leurs façons de faire, pour y perdre leur latin en même temps que leurs repères. Je n'ai cessé d'être à l'affût des manifestations d'intelligence des uns et des autres, guettant les moments de bonheur pédagogique où les intelligences des uns comme des autres parvenaient à se rencontrer et à entamer des formes de dialogue insolites. Je n'ai cessé de tenter de travailler ces *entre-deux*, avec les élèves, à travers la didactique et la pédagogie, afin que ce ne soient pas seulement des espaces où l'on *s'entre-dévore* ou *s'entre-tue*, mais des trêves *entre-deux-guerres* qui rendent possibles quelques apprentissages heureux. Contre les constantes macabres et l'acharnement d'une éducation par le malheur et la souffrance.

Ceci dit, pour poser la subjectivité de ma position et de mes propos.

DES HISTOIRES DE PRÉFIXES

Entre normal et anormal, il y a bien le préfixe privatif a-, mais en dehors de ce préfixe, quel sens donne-t-on au mot « normal » ? Normal par rapport à quoi ? Normal par rapport à ce qui est a-normal ? Où place-t-on la limite entre les deux ? À la difficulté de classer, de ranger et de traiter les a-normaux – « le monstre humain », « l'individu à corriger », et « l'onaniste » – de Foucault², s'ajoute l'incertitude des tests inventés par les hommes – des militaires – pour tenter de mesurer l'intelligence ; incertitude que ne cesse de dénoncer Albert Jacquard, le généticien. Des chiffres qui *ne sont même pas faux*, selon lui, mais *qui ne mesurent rien*. Des pièges du vocabulaire, comme quand il s'agit de faire la part entre l'inné et l'acquis, quand il s'agit du don ou des « surdoués » :

2. Michel Foucault, *Les anormaux*, Cours au Collège de France, 1974-1975.

Pour comprendre la stupidité de cette décomposition en parts de l'inné et de l'acquis, une métaphore est utile, celle du langage, qui met en œuvre deux séries de causes, le vocabulaire et les règles de grammaire. Si je dis « le chat a mangé la souris », chacun me comprend car les mots « chat », « souris » et « mange » sont sans ambiguïté, de même que la règle de grammaire prescrivant de mettre le sujet avant le verbe et le complément d'objet après. Dans la transmission de cette information, quels sont les facteurs les plus importants, le vocabulaire ou la grammaire ? Il est clair que la question est absurde : la règle sans les mots est muette, les mots sans la règle sont sans portée. [...] Pourtant, de façon récurrente, nous apprenons par la presse que telle équipe de chercheurs d'une université lointaine a démontré que l'intelligence est à 80 % innée ou que le comportement homosexuel l'est à 90 %. La **difficulté d'argumenter** face à de telles affirmations vient de ce que ces nombres ne sont même pas faux : ils ne mesurent rien [...].

Nous ne sommes pas face à une erreur mais face à un non-sens, poursuit-il ; « Nous avons tous eu l'occasion de le constater, il est malheureusement plus difficile de lutter contre un non-sens que contre une erreur. »³

L'exigence renouvelée actuellement par le pouvoir politique de « résultats », de chiffres, de pourcentages, la fébrilité inquiétante de la performance et de la réussite, ne semblent tenir aucun compte de cette argumentation scientifique. L'agitation tous azimuts confond allègrement tous les modes de mesure. On mesure à n'importe quel prix l'immensurable. On compare à toute vitesse l'incomparable. Et puis on procède selon les barbarismes de l'élimination à ce qu'on appelle pompeusement des « réformes ». La recherche pédagogique, lente et patiente, devient l'« échec du pédagogisme » dans la bouche de ceux qui n'ont jamais rencontré de pédagogues ; le partage du travail – comme celui des idées – qui devait apprendre aux humains à se faire une autre idée de la richesse, est remplacé par les heures supplémentaires de *certain*s – les plus performants, les plus forts ? Et pour le reste, on s'en remettra volontiers à Dieu qui y reconnaîtra les siens, sans doute, et qui jugera de qui doit être riche, de qui doit rester pauvre, de qui peut connaître le bonheur dans cette vie, et de qui devra l'attendre dans l'au-delà ! Mieux vaut s'en remettre à la transcendance quand on n'a pas envie de se poser des questions sur le sens du travail, sur la différence de sens entre travail et emploi, entre travail qui épanouit l'individu et travail qui le tue.

Entre l'activité de la pensée humaine – réfléchir, chercher, comparer, argumenter, justifier – et le jugement de Dieu, il n'y a, semble-t-il, rien d'autre que l'échelle de la hiérarchie établie selon les règles de l'Autorité Suprême, ou le fil barbelé des camps d'internement. Ce qui est « comme ça », parce que c'est « comme ça », ce qui a fait ses preuves – ne demandez pas lesquelles, tout le monde les connaît ! Ou les classements et les regroupements arbitraires des « méritants » et des « non-méritants », des bons et des mauvais travailleurs, des minorités méprisées et des majorités adulées, de ceux qu'on doit flatter et de ceux qu'on peut – qu'on doit – gifler ! Le travail biblique, en somme, de la séparation du bon grain et de l'ivraie.

3. Albert Jacquard, *Tentatives de lucidité*, Stock/France Culture, 2004.

Au profit du bon grain, ou du considéré comme tel. Tant pis s'il pourrit en vieillissant...

Le préfixe grec *dus, celui des dysfonctionnements, des dysharmonies, s'oppose au préfixe *eu, celui des euphémismes, mais aussi des eugénismes. Le bien et le mal. Le bien contre le mal. Le bien, meilleur que le mal. Le bien, tout là-haut, dans la pureté blanche, le mal, tout en bas, dans l'abîme du noir. Entre les deux, rien, la frontière incertaine des *grisets*, ces petits passereaux, ces moineaux « un peu gris » qui donnent l'envie de se griser d'air pur, en passant les frontières et en dépassant les bornes ; qui, par le vide juridique et existentiel qu'ils introduisent, interrogent, socialement, le sens des préfixes qui séparent le tout du rien. Etre dys- ou ne pas l'être ? Et si nous étions tous des dys-quelque chose ?

Entre dysgénique et eugénique, il y a la menace de l'« Eugénique scientifique », fondé, vers 1870, par F. Galton, le cousin de Darwin, dont l'objet, double, devait être d'entraver la multiplication des *in-aptés* et d'améliorer la race. En préconisant la stérilisation des *dé-générés*, soit dit en passant !

DES MODES DE TRAITEMENT DES DYSFONCTIONNEMENTS

Avant d'envisager tout traitement des dysfonctionnements, il est logique de se donner les moyens de repérer et de diagnostiquer ceux et celles qui dysfonctionnent. Pour pouvoir les repérer, il faut les identifier comme dysfonctionnant au milieu de ceux qui sont censés « bien » fonctionner. Avec le risque encouru de ne plus savoir très bien, des uns et des autres, qui dysfonctionne, qui eu-fonctionne. Les psychanalystes nous ont fait comprendre que pour soigner un individu névrosé, il faut parfois savoir soigner, simultanément, son environnement, en intervenant sur le contexte familial ou professionnel dans lequel il se trouve. On tente alors de voir s'il est mieux d'isoler tel individu de son contexte, s'il faut au contraire travailler les interactions entre lui-même et son environnement, s'il vaut mieux le traiter en le séparant des autres ou en l'intégrant dans le milieu où il doit vivre ? Choisir la deuxième solution, c'est reconnaître la relativité du critère discriminant, d'une part, puisque pour pouvoir intégrer il vaut mieux s'efforcer de réduire, même symboliquement, les écarts et les différences ; c'est reconnaître, d'autre part, l'importance et la multiplicité des paramètres extérieurs qui vont influencer le diagnostic de différence. Quand, au Moyen-Âge, on laissait les fous vivre avec les gens « normaux », la folie avait un autre sens que celui de simple déraison. On pouvait envisager d'en faire l'éloge, comme l'a fait Érasme. Elle étonnait, elle interrogeait le rationnel et la rationalité. À partir du moment où on sépare, on interne, on enferme, on isole les fous du reste de la population, le critère de raison se renforce, le « bon sens » se conforte dans les limites du raisonnable, du sensé, s'écartant définitivement du bizarre ou de la fantaisie.

De la difficulté intellectuelle à envisager le dépassement des bornes, comme l'interaction entre les opposés, le philosophe Edgar Morin qui continue à développer son concept de la pensée complexe, nous donne quelques raisons dans son dernier livre, *Pour une politique de civilisation* (Arlea, Paris 2008, p. 29-30)

[...] Il est très pénible de remettre en question les évidences reçues, comme la certitude du caractère positif de notre civilisation, et la certitude du progrès irréversible inhérent à son développement.

[...] Notre civilisation a commencé à prendre conscience de la menace d'asphyxie physique que le développement technico-industriel nous fait courir, mais l'asphyxie psychique venant des maux de civilisation [...] n'est perçue que de façon individuelle et privée. Il est quasi impossible, quand on obéit à la pensée compartimentée et parcellaire, de voir la figure d'ensemble, c'est-à-dire civilisationnelle, de problèmes qu'on conçoit disjoints et qu'au mieux on juxtapose en patchwork.

Il est quasi impossible, quand on ne considère que la performance quantitative, de percevoir que le privilège accordé au rendement détruit les paysages, dégrade les territoires et les sols, dénature la campagne et dégrade la vie urbaine.

Il est quasi impossible, quand on a subi l'imprinting des structures de pensée simplificatrice/mutilante qu'on croit rationnelles, de concevoir la complexité, c'est-à-dire les ambivalences de la science, de la technique, de l'industrie, de l'urbanisation, du marché, du capitalisme, de l'État, comme de concevoir les inter-rétroactions, le caractère à la fois un, multiple et contradictoire de la nouvelle réalité. Le désarroi est aussi du côté du diagnostiqueur : les processus sont ambivalents, donc jugements et pronostics sont incertains.

Des raisons théoriques pour aller vers une plus grande com-préhension du réel, et qui nous éviteraient peut-être de nous en remettre à Dieu, à ses saints ou à ses euphémismes, quand les jugements s'avèrent impossibles, les diagnostics incertains. Com-prendre, prendre, penser, apprendre -avec, -ensemble, les favorisés et les défavorisés, les dys-machins et les eu-machins, les sur- et les sous-doués...

Parce que l'élève dyslexique pose problème à l'adulte, parce que l'élève qui ne comprend pas, qui ne s'adapte pas, celui qui refuse, qui se braque, se bute ou se bloque, renvoie l'enseignant à une impossible maîtrise, à une expérience de l'ignorance, l'intelligence se partage. Elle n'est plus l'apanage de certains, pour manquer aux autres. Elle se forge dans les démarches que les uns, parents ou enseignants, inventent pour les autres, tandis que ces autres, élèves, adultes ou enfants en souffrance, répondent avec leurs mots magnifiques et leurs logiques analogiques qui savent intégrer le merveilleux. Je renvoie aux articles de ce numéro, aux paroles précieuses des dyslexiques, à celles, non moins précieuses, de leurs parents ou de leurs enseignants, de ceux et de celles qui ont l'immense intelligence de les entendre.

Parce que ce mouvement d'expansion de l'intelligence qui relie, qui fait se rejoindre au lieu d'opposer et de disjoindre, me semble constituer, actuellement, un des meilleurs moyens de favoriser l'émergence du « je », du « sujet » responsable, c'est au sociologue que je ferai référence, en allant chercher dans le livre d'Alain Touraine, *Penser autrement* (Fayard 2007), une définition qui se démarque de la connotation négative dont ce terme de *sujet* paraît à première vue chargé, quand nous voulons dénoncer la course à la consommation et à la performance de notre société. Course, bien sûr, qui laisse de côté, très loin derrière, les plus faibles et les plus démunis d'entre nous. Le sociologue situe le sujet, loin de l'héroïsme spectaculaire, autant dans la vie privée que dans la vie publique, dans des formes de résistance à l'intégration et de dissidence par rapport aux conformismes (p. 203) :

Le résistant, le dissident ne sont pas des images typiques du sujet, mais aucune définition de celui-ci n'est acceptable si elle ne rend pas compte de ces conduites qui vont au-delà du courage, qui se reconnaissent des devoirs envers les victimes de la violence ou de l'injustice, quand bien même la loi et la coutume ne leur demandent pas d'aussi grands sacrifices. Il est également important de percevoir que la vie privée, dans toutes les catégories sociales, est remplie de subjectivité, au moins autant que la vie publique, et que la plupart des actes qui révèlent l'existence du sujet restent secrets. Il y a plus de grandeur, de sacrifices, de création de l'autre et de soi dans la vie quotidienne que dans les grands drames annoncés par une presse qui ramène tout au niveau de nouvelles anecdotiques ou effrayantes. Nous sommes tellement emportés par le flux des événements que nous ne pensons trouver de sujet que dans les situations exceptionnelles, alors qu'il est partout [...]. L'idée de sujet se dégage de toute connotation divine ou épique [...]. L'idée de sujet [...] repose sur la transformation et la création de soi, mais aussi sur les luttes associées à cette forte capacité des sociétés comme des individus de se transformer eux-mêmes.

Sujet dys-/Sujet eu- ? Le problème n'est, semble-t-il, plus là. Il n'est plus dans l'étiquetage et dans la hiérarchisation des différences, mais il réside plutôt dans les situations à mettre en place au quotidien pour que puissent se produire des rencontres favorisant l'accession de chacun à cet état de sujet courageux, responsable face aux événements d'une vie personnelle ; des rencontres permettant à chacun de devenir « acteur social ».

VERS DES MODÈLES D'« INTÉGRATION INDIVIDUALISÉE »

Les expériences extra-scolaires que j'ai pu avoir cette année m'ont montré, une fois de plus, combien ce travail de transformation et de création de soi concerne les individus et les groupes qui les rassemblent. Combien il est difficile de les gérer ensemble et en même temps. À l'école Montaigne de Mons-en-Barœul, nous n'avons pas été de trop, à deux ou trois adultes, pour amener de petits groupes d'enfants de CE2 et de CLIS, de 9 ou 10 enfants, à réaliser un court métrage de fiction. À chaque séance, il s'agissait de faire exister des enfants dans le rôle d'acteur, mais aussi dans celui de « script » ou rédacteur du compte-rendu de séance, mais aussi comme force de propositions d'idées nouvelles par rapport au scénario déjà écrit, de résolutions de problèmes (comment représenter les parents qui existent dans le scénario mais qu'on ne pourra jamais filmer chez eux ? Comment faire qu'une sorcière se retrouve enfermée dans une bouteille ou que des maîtres et des maîtresses soient transformés en statuettes de plâtre par la même sorcière ? Etc.) ; mais aussi dans celui de la réflexivité où l'enfant se regarde faire, et « prend conscience d'avoir conscience » de lui-même. Et tout cela, ensemble, en même temps, dans le désordre et le brouhaha indifférent ou critique des autres. Ainsi Johanna, petite élève de CLIS, au bout de quelques séances, mal à l'aise devant la caméra, prend la décision de « faire comme moi », c'est-à-dire de prendre en notes tout ce qui se fait durant la séance. Elle trouve « sa » place. Et elle écrit des pages et des pages où elle décrit précisément ce que fait le caméraman, qui dit, qui fait quoi.

Elle en est très fière et étonne sa maîtresse qui constate, heureuse, les progrès qu'elle a faits depuis le début de l'année scolaire.

Dans un groupe d'enfants, de 4 à 15 ans, qui se retrouvent dans une maison de quartier de Lille pour « faire du théâtre », la cohabitation entre enfants de classe moyenne, pré-ado accueillis en foyer et enfant trisomique ne va pas de soi. Le regard posé sur celui qui ne sait pas parler, encore moins lire ou écrire, est cruel. On s'en écarte, repousse ses pulsions de tendresse, alors que Nicolas est amoureux – grave ! – depuis le début du mois de mai, qu'il voudrait bien pouvoir caresser et embrasser les petites filles blondes aux longs cheveux, qu'il en bave de désir. Les autres se moquent de lui, ricanent, prenant les adultes à témoin pour qu'ils dénoncent ce qui ne se fait pas. Chaque fois, en arrivant à la séance, qu'il ne raterait sous aucun prétexte, Nicolas va se cacher, derrière une porte, sous un meuble ou ailleurs, pour qu'on ne le voie pas, pour qu'on l'oublie. Alors, nous improvisons une consigne : on se cache, nous aussi, tous et toutes, on essaie de se faire oublier en se faisant le plus petit, le moins visible possible. Ce qui permet de calmer le groupe, et pas seulement Nicolas. On apprend ainsi ensemble à voir que le plus a-normal, le plus différent des autres n'est pas celui que l'on pense. On apprend à voir l'autre intelligence de Nicolas, celle qui le rend capable de se maîtriser parfaitement pour avancer sur scène au ralenti, pour se planter face aux autres dans des gestes de statues.

Qui apprend le plus ? Celui qui croyait au ciel, celui qui n'y croyait pas ?

Comment apprend-on le plus, le mieux ? Qu'apprend-on au-delà de l'apprentissage des techniques, des savoirs ?

Je terminerai de façon volontairement optimiste par une défense du « collège unique », d'une institution qui a permis et pourrait encore permettre les rencontres et l'apprentissage des différences. Je me référerai au livre de Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives, La France fait-elle les bons choix ?* (PUF, éducation et société, 2007). Maître de conférence en sciences de l'éducation, cette chercheuse et experte auprès de la commission européenne compare les politiques éducatives des différents pays d'Europe. Après avoir décrit les modalités de comparaison entre les pays, faisant se croiser des critères objectifs d'efficacité (le rapport PISA) et d'autres, plus sociaux, d'égalité, elle catégorise différents modèles de séparation ou d'intégration, d'intégration uniforme ou personnalisée. L'analyse très nuancée qu'elle déroule, montre comment la recherche incite à « embrasser plus largement les “performances” des systèmes éducatifs qui ici n'ont été appréhendées qu'à travers la seule dimension académique, en fin de scolarité obligatoire. S'interroger sur les capacités socialisantes de l'école, le bonheur des élèves à y vivre, le respect des autres et la tolérance qu'elle développe, les capacités professionnelles qu'elle permet d'acquérir, est nécessaire pour saisir les effets globaux de l'école. Des analyses multi-niveaux permettront également d'observer comment ces paramètres institutionnels se combinent avec la vie des établissements et des classes. »

Le terme qu'elle retient en conclusion est celui de « différenciation », ou plutôt d'« organisations différenciées » qu'elle met en relation avec les élèves en difficulté ou « à risques » :

Des organisations différenciées territorialement et pédagogiquement peuvent s'avérer positives si elles sont régies par un cadre unitaire, comme dans les modèles de l'intégration à la carte et l'intégration individualisée. À l'opposé, la différenciation totale dans le cadre du modèle de séparation ou l'unification

pédagogique complète à travers le système de l'intégration uniforme sont des contextes défavorables aux élèves en difficulté.

Seul, parmi les nouvelles politiques scolaires, le « modèle d'intégration individualisée » semble mettre les « élèves à risques » au cœur de ses préoccupations. Selon l'auteure, il s'agira pour la France de choisir entre une « école de la différenciation intégrée » et une « école de la différenciation désarticulée ». Choix politique, mais aussi choix collectif qui appartient aussi bien aux instances administratives qu'à la communauté des partenaires de l'école. En pédagogie, ce choix semble impliquer que tous réfléchissent davantage à l'articulation entre l'individu et la classe, que chacun pense autrement la gestion de l'hétérogénéité entre les différences – et pas seulement scolaires – des individus entre eux. Si la différence va jusqu'à ce qu'on désigne sous le terme de handicap, faut-il s'attacher à isoler l'élève dit handicapé des autres ou au contraire le rapprocher, pour chercher d'autres moyens de communication entre les membres du groupe, d'autres façons de penser les normes et les critères d'évaluation, d'autres façons de juger et d'agir ? Ce n'est pas seulement à l'individu de travailler à s'intégrer au groupe, mais c'est aussi au groupe d'apprendre à penser l'intégration au lieu de l'exclusion. En choisissant ces efforts communs, nous entrerions ainsi dans le « discours de la méthode », dans l'investigation de nouveaux critères plus humains, et laisserions Notre Dame de Parlatges prier pour elle-même, au pied du Larzac, dans le silence de la forêt, pas très loin d'un lieu-dit, « Cirque du bout du monde ».