

CULTURE ET CULTURES

Le débat entre relativistes, affirmant la pluralité irréconciliable des cultures, et absolutistes, défendant la supériorité de la culture humaniste, peut être dépassé si l'on définit correctement la "culture universelle." Elle est recherche infinie de la compréhension la plus complète et la plus cohérente possible à travers le dialogue, c'est-à-dire dans des discours à la validité vérifiable. Elle n'a d'autre fondement que la raison. Ainsi relativistes et absolutistes, en tant qu'ils argumentent, appartiennent à cette culture que pourtant ils interprètent mal, en oubliant que l'universel ne peut être qu'une exigence que l'on impose librement. Cependant cette culture désintéressée et formelle a des effets historiques, notamment les sciences modernes. De telle sorte que le problème contemporain est de savoir si on peut articuler la pluralité des cultures, la civilisation scientifique et technique et la réflexion libre.

Depuis la naissance de la discussion, durant la période classique de la Grèce ancienne¹, les absolutistes et les relativistes débattent. Les uns soutiennent qu'il existe des vérités, des valeurs, des règles ou des oeuvres absolument valables, les autres défendent la thèse de la pluralité irréductible des manières de penser et d'agir des hommes. A la suite de Platon et des Sophistes, pour simplifier, cette controverse a été jusqu'à nos jours, régulièrement reprise, sous des formes diverses, et faire son histoire reviendrait à retracer l'essentiel de l'histoire de la raison et la philosophie². On peut donc légitimement se demander pourquoi cette polémique n'arrive pas à se clore et comment elle s'articule avec le développement de la réflexion rationnelle.

Le débat tourne aujourd'hui autour de la notion de "culture": y-a-t-il une Culture supérieure qui doit être apportée à tous les hommes ou

¹Pour la naissance de la discussion voir J.-P. Vernant, *Les origines de la pensée grecque*, (Paris: PUF, 1975), chap. IV, pp.44-45 et 55 et J.-P. Vernant, "Raison d'hier et d'aujourd'hui," in *Raison présente*, No. 55, 2e trimestre 1980, p. 14. Voir également des indications dans E. Weil qui n'adopte pas une perspective historique: *La logique de la philosophie*, (Paris: Vrin, 1974), chap. V. "La discussion," p. 130 et sq.

² Pour une histoire synthétique voir l'article "Raison" d'E. Weil in *Encyclopedia Universalis*, 1985, Corpus 15, p.641 et sq.

bien faut-il défendre toutes les cultures dans leurs fécondes diversités et leurs égales dignités? Ne serait-il pas possible de dépasser cette alternative en montrant que les positions adverses relèvent au fond de la même culture qu'elles interprètent mal: la culture de la raison, universelle mais non absolue? Une réflexion à partir de cette culture permettra alors de préciser les problèmes culturels du monde contemporain qui ne se résument pas à un choix entre la Culture et les cultures.

Il n'est pas étonnant que le débat actuel porte sur la culture ³ puisque cette notion, en raison de son sens équivoque, porte en elle, une partie du conflit entre absolutistes et relativistes.

Le premier sens de "culture" relève de la tradition humaniste⁴. Depuis Cicéron⁵, la Culture c'est la capacité de juger et de sentir correctement le vrai, le beau, le bien, grâce à une éducation complète et raffinée. L'homme cultivé--l'honnête homme--c'est l'homme supérieur par opposition au rustre et au sauvage, incapables de discernement, de distinction, de goût; c'est aussi l'homme complet par rapport au spécialiste enfermé dans son domaine ou à l'érudit qui a seulement la tête bien pleine. Les Humanités⁶ (lettres, arts, histoire, philosophie) par le culte qu'elles rendent aux grandes oeuvres du passé cultivent l'individu afin qu'il devienne un homme accompli, qu'il réalise au mieux la nature humaine.

Il semble simple aujourd'hui de faire la critique de ce sens valorisant de "culture" en montrant qu'on a considéré une manière particulière d'être homme comme la seule manière d'être vraiment

³Pour un inventaire précis des usages modernes (XXVIIIe-XXe siècles) du terme "culture" voir Ph. Bénétou, *Histoire des mots: culture et civilisation*, (Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques).

⁴Pour l'origine et une histoire rapide du sens classique de "culture", voir: Ph. Bénétou, op. cit., p. 23-26; H. Arendt, *La crise de la culture* (Paris: Gallimard, 1989), p. 271 et sq.; article de R.-P. Kean in *Encyclopédia Universalis*, 1968, V, 5, pp.232-233.

⁵ *Tusculanes*, (Les Belles Lettres), 31, T1, L II (13), p. 84: passage du sens propre au sens métaphorique de "culture."

⁶ Pour une réflexion sur les Humanités aujourd'hui, voir E. Weil, *Philosophie et réalité*, (Beauchesne, 1982), chap. XVII; A. Bloom, *L'âme désarmée*, trad. P. Alexandre, (Paris: Juillard 1987), préface, p. 52, 55, 65, 3ème partie, surtout p. 317 et sq.

homme. Quel mépris pour les autres cultures! Nous sommes, en effet, maintenant, en possession d'un autre concept de "culture", élaboré par les sciences humaines, ethnologie et sociologie notamment⁷. Il est, cette fois, purement descriptif, objectif, et c'est lui qui conduit au discrédit du sens classique.

Une culture, c'est un système de savoirs, de croyances, de pratiques, de techniques, de règles, de manières de concevoir le monde et de s'y rapporter, propre à une communauté, transmis par la tradition et l'éducation de génération en génération. Les hommes se différencient des bêtes par la culture. Elle permet aussi à chaque groupe de constituer son identité par opposition à d'autres formations culturelles. Les cultures varient, en effet, essentiellement avec les communautés, les époques, voire les classes sociales ou les classes d'âge, la culture bororo, la culture grecque classique, la culture basque, la culture ouvrière, la culture bourgeoise, la culture jeune, sont toutes également des cultures. Aucun jugement de valeur absolue et aucune hiérarchie ne sont donc possibles à leur sujet puisque ceux-ci relèveraient inévitablement d'une culture particulière qui les relativiserait. Il n'existe pas de Culture éminente qui pourrait juger les autres: il y a des cultures.

Ainsi, la croyance en la valeur absolue de la culture humaniste était de l'ethnocentrisme⁸ (et même du racisme) d'ailleurs présent dans toutes les cultures et consistant à considérer sa propre culture comme supérieure ou comme seule vraiment humaine. Cette ethnocentrisme se doublait en outre d'un impérialisme (national ou de classe) visant à imposer cette culture à tous ou à la faire reconnaître comme prééminente par tous afin de justifier une domination sociale ou politique, fondée matériellement.

⁷Sur le sens scientifique (ethnologique et sociologique) de "culture" la bibliographie est immense. Synthétiquement, voir Ph. Béneton op. cit. 3ème partie et p. 163 et sq. Article "Sociologie de la culture" de J.-P. Martinon, in *Encyclopedia Universalis*, 1985, Corpus 5, p. 873 et sq. Voir plus précisément Cl. Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, (Mouton, 1971), p. 10 et sq.; *Anthropologie structurale*, (Plon, 58), p. 325 et sq. p. 386, pp.389-393; *Anthropologie structurale Deux*, (Plon 73); *Humanisme et humanités* XV 1, XVIII, 1, 2; *Le regard éloigné*, (Plon 83), pp. 21-41, pp. 49-62; P. Bourdieu et Passeron, *La reproduction*, (Minuit, 1970), pp. 204-205 et passim; P. Bourdieu, *La distinction*, (Minuit, 1979), p. 204 et passim.

⁸ Cl. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, II, XVIII 3.

Contrairement à cette attitude dominatrice, il faut lutter pour la protection de la diversité culturelle aujourd'hui menacée, car elle est indispensable à la vitalité et à la créativité de l'humanité⁹.

Ce relativisme a, évidemment, déclenché la contre-attaque de ceux¹⁰ qui se présentent comme les défenseurs des Lumières, de la pensée, de l'Homme et de ses Droits. Ils affirment que les thèses relativistes détruisent le Savoir, l'Ecole, la Liberté, qu'elles interdisent à une majorité d'individus d'accéder à une réflexion libérée des particularités ethniques ou sociales et donc de juger et de choisir par eux-mêmes, en somme qu'elles font le jeu des croyances et des préjugés religieux, nationaux ou sociaux, sources de bêtise et d'asservissement. Au fond, le refus de juger les cultures selon des valeurs communes à tous les hommes conduit à la ségrégation ethnique ou sociale. Le relativisme ne hiérarchise pas biologiquement les peuples mais il enferme chaque individu dans sa culture en considérant que ce dernier est plus fondamentalement Bororo ou Allemand, ouvrier, adolescent, qu'Homme¹¹. Il maintient ainsi en place les inégalités existantes en refusant aux autres l'accès à la Raison, à la Culture libératrice, dont il bénéficie égoïstement.

Les uns et les autres ont donc des arguments croisés également valables à présenter, au point que c'est le dernier qui parle qui semble avoir raison. Chaque thèse tire, en effet, sa force de l'insuffisance des fondements et des conséquences inquiétantes de la thèse adverse. Pour notre part, il nous suffit ici d'adresser les objections suivantes à chacune des deux parties. Demandons au relativiste quels arguments et quelles valeurs fondent sa thèse. Sa reconnaissance et sa défense des cultures n'est-elle que le point de vue relatif d'une culture particulière? N'y-a-t-il pas nécessairement une dimension d'universalité dans ses jugements, comme cela est manifeste quand ceux-ci découlent d'une recherche "scientifique"? Exigeons, d'autre part, de l'absolutiste humaniste qu'il justifie la valeur absolue de la Culture qu'il défend: s'il ne peut

⁹ Cf. Levi-Strauss, *Anthropologie Structurale*, II, XVIII 8-10; *Le regard éloigné*, p. 15-16, p.46-48, p.371-382.

¹⁰ Voir par exemple A. Finkielkraut. *La défaite de la pensée*, (Paris: Gallimard, 1987).

¹¹ A. Finkielkraut, op. cit. 2ème partie.

qu'invoquer des grands mots et qu'affirmer sa foi en la valeur salvatrice de la Raison, sa position ne se présente-t-elle pas nécessairement comme la défense ethnocentrique d'une culture particulière? Ainsi apparaît-il qu'il faut en venir à la seule question qui permettra de dépasser, en la comprenant, l'antinomie relativisme/absolutisme: en quoi consiste la culture universelle et comment se fonde-t-elle?

Cette culture ne peut pas être constituée par les caractéristiques communes ou les conditions de possibilité formelles de toutes les cultures¹², dégagées objectivement, par abstraction, ni par une culture simplement mondiale. Dans ces différents cas, on constaterait une généralité de fait, sans valeur et en principe modifiable. Ce que nous recherchons c'est une culture *en droit* universelle, c'est-à-dire universalisable.

Ses caractéristiques¹³ peuvent être mises en évidence par réflexion sur et dans une tradition qui s'est efforcée de la développer sans toujours bien la comprendre. Cette tradition, la nôtre, qui a connu une histoire complexe depuis vingt-cinq siècles, est celle de la raison, de la philosophie et des sciences. Il s'agit de dégager l'essence de la culture universelle en l'idéalisant, sans oublier qu'elle se développe nécessairement dans le cadre de cultures particulières. Aucune révélation inouïe n'est à attendre: c'est un travail de clarification.

Il s'agit d'une culture qui a explicitement le souci de l'universel, qui le cultive, cherche à le produire; c'est une culture de l'universel, de la volonté d'universalité. C'est donc une culture du discours qui est le lieu commun où il est possible de chercher à établir des pensées communicables à tous et contrôlables par tous, c'est-à-dire des théories qui sont des discours qui se tiennent, se soutiennent, se vérifient sans qu'il soit indispensable d'avoir confiance en leur auteur ou de vivre une foi

¹²Voir par exemple, E. Cassirer, *Essai sur l'homme*, tr. N. Massa, (Minuit, 1976), p. 104 et sq. p. 309 et sq.; Cl. Lévi-Strauss, *Tristes Tropiques*, Plon, 1973, p. 203 et sq; *Les structures élémentaires de la parenté*, pp. 102-122; *Anthropologie structurale*, p. 30, pp.4041, p. 66 et sq., p. 305 et sq.

¹³Bibliographie interminable. Voir par exemple: E. Husserl, *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, *Revue de métaphysique et de morale*, No. 3, 1950; E. Weil, *Logique de la philosophie; Essais et conférences*, T. 1, (Plon, 1970), chap. XII, T. 2, Plon, 1971, chap. I; *Philosophie et réalité*; chap. I, II, XV, XVI, XVII.

particulière. La géométrie sert souvent de modèle pour de tels discours. Plus généralement, c'est une culture qui refuse (et c'est par là qu'elle se caractérise le plus clairement puisqu'elle s'oppose alors nettement à toutes les autres cultures que l'on peut nommer "concrètes" ou "particulières") comme fondement possible pour le savoir, les valeurs, les règles: la tradition, la révélation, le sentiment, la réussite, l'argument d'autorité, le témoignage individuel, etc. . . autrement dit les justifications habituelles des croyances et des opinions. Elle est au contraire effort pour échapper aux particularités culturelles ou subjectives, pour penser d'une façon vérifiable pour tous.

Certes un tel idéal n'est jamais totalement réalisé¹⁴. Le discours contient souvent des éléments invérifiables, incompréhensibles, arbitraires (et seulement explicables) pour celui qui n'appartient pas à la culture concrète dans laquelle il est apparu ou qui n'est pas sensible au charisme de son auteur. Cet idéal a seulement été approché, après vingt-cinq siècles d'efforts, par des discours formels. Dans d'autres domaines, la discussion se poursuit, peut-être sans fin, pour éliminer ce qui particularise les discours.

Ainsi la culture universelle est essentiellement une culture du dialogue¹⁵, où chacun s'efforce de convaincre et tient compte des objections, où les discours progressent par argumentation, contestation, réfutation. Dit autrement, c'est une culture du problème, de l'examen critique, du doute, en même temps qu'une culture de la preuve contrôlable: la question, d'abord, qui refuse la croyance et vise l'universel, la manière proante de répondre ensuite, y sont plus importantes que la réponse elle-même.

En somme, il s'agit d'une culture de la raison où l'on cherche à établir des discours (expliquant la réalité, fondant des règles de vie. . .) selon des procédures et d'après des arguments explicites, tels que tout homme puisse les vérifier, et donc aussi les discuter, le cas échéant les amender ou les réfuter, alors qu'au contraire, la croyance interdit toute discussion sur l'essentiel.

¹⁴ Kant. *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?* (Paris: Vrin, 1972), p. 88 et note a; Husserl, op.cit. p. 240, p 247; Taguieff, *La force du préjugé*, (La Découverte, 1988), pp. 489-492.

¹⁵ Kant, op. cité, p. 86; Husserl, op. cit. pp. 242-243; Weil, op. cit. chap. I, II, XV.

Que cette définition soit formelle tient à la nature même de cette culture. Il n'est pas possible de dire a priori et absolument ce que doit être une preuve et l'on peut ajouter qu'il n'y a pas de preuve absolue, dans chaque domaine, il faut inventer les méthodes appropriées, les types d'argumentation ou de preuve adaptés, il faut les faire évoluer en raison des difficultés rencontrées ou des progrès qu'ils permettent. Dans certains secteurs,--mathématiques, logique--on s'est efforcé d'éviter le recours aux langues naturelles, on a axiomatisé et formalisé le discours, afin de s'assurer de sa cohérence. Même dans ce cas, le plus favorable, il a été démontré qu'il n'est pas possible de démontrer absolument le caractère non-contradictoire d'une théorie¹⁶. Dans d'autres domaines--les sciences de la nature ou de l'homme--l'expérimentation semble le meilleur moyen pour fonder une théorie. Mais là encore, il n'y a pas d'expérience absolue et définitive: toute expérience est en fonction d'une théorie et ses résultats doivent être interprétés. A fortiori dans les domaines fondamentaux où l'on ne peut pas renoncer à la réflexion en langue naturelle et où l'expérimentation n'a pas de sens (morale, politique, métaphysique, histoire, esthétique...) les démonstrations ne sont jamais définitives et l'on ne peut pas préjuger des méthodes qui y sont utilisés demain.

Ainsi la discussion peut et doit se développer pour savoir quelle est la valeur de tel type de preuve ou de méthode, si tel domaine doit servir de modèle... Certains peuvent conclure que dans tel secteur aucune preuve n'est possible et qu'il vaut mieux se taire. Cette conclusion se fonde sur des arguments et peut être discutée.

Tout est donc discutable dans le cadre de cette culture. La discussion doit seulement être de bonne foi, conduite avec la volonté d'aboutir et correctement informée. Il n'y a pas de preuve dernière qui fermerait la discussion, pas de preuve de la preuve. Tout repose, en dernier ressort, sur le jugement libre de chacun, c'est-à-dire sur l'exigence de penser par soi-même en pensant universellement, en s'efforçant d'échapper aux déterminismes culturels ou psychologiques aliénants. Il ne faut en déduire que rien ne peut être prouvé et que n'importe quelle opinion vaut le discours le mieux argumenté. La culture universelle est un équilibre instable entre le dogmatisme et le scepticisme

¹⁶ Sur le théorème de Gödel, voir R. Blanché, *L'axiomatique*, (PUF, 1975), pp.55-56, pp.81-83.

qui arrêtent la discussion; l'un parce que la vérité est trouvée, l'autre parce qu'elle est introuvable.

On peut, toutefois, préciser que la cohérence est l'exigence fondamentale de cette culture puisque celle-ci vise un accord universel dans le discours. Aucun accord véritable n'est en effet possible sur un discours qui n'est pas en accord avec lui-même et laisse prise à des interprétations incompatibles. Se pose donc aussi, pour cette culture, le problème de la contradiction entre des discours cohérents c'est-à-dire, développant, selon leur principe, des arguments satisfaisants, sans qu'il soit possible de trancher entre eux parce qu'ils reposent sur des principes différents. La volonté d'universalité implique de rechercher le discours qui mette d'accord tous les discours, qui les comprenne tous d'une manière cohérente. Qu'un tel discours soit possible, seule sa réalisation peut le montrer, et, là encore, seul le jugement libre de chacun peut évaluer cette réalisation. Cette recherche du discours dernier--universel--est la tâche propre de ce qu'on nomme, habituellement, "philosophie."

La culture universelle est donc un travail infini¹⁷, d'une part pour construire des discours probants assurant l'accord universel d'hommes vivant dans des situations concrètes et changeantes, d'autre part pour produire le discours qui comprendra, dans un accord universel, tous les discours des hommes¹⁸.

Il convient de préciser, enfin, que la culture universelle ne vise pas un accord de fait entre tous les hommes, mais un accord de droit, c'est-à-dire un accord entre tous les hommes, qui acceptent les règles de la discussion raisonnable et de la démonstration vérifiable, qui pensent selon l'exigence de cohérence, d'universalité.

Cette précision, indiquant que la culture universelle est seulement universalisable pour ceux qui s'y consacrent, est essentielle et nous conduit au problème du fondement de cette culture. Ne vient-on pas de dire, au fond, qu'elle ne vaut que pour ceux qui acceptent ses normes? N'est-ce pas la relativiser et reconnaître que, comme toute culture particulière, elle n'a de sens et de valeur que pour ceux qui y adhèrent?

¹⁷ Husserl, op. cit. p. 240, p. 247; Taguieff, op. cit. p. 452; Weil, op. cit. p. 40, pp. 49-50.

¹⁸ E. Weil, *Logique de la philosophie; Philosophie et réalité*, chap. I, II.

Traditionnellement cette culture se fonde elle-même, métaphysiquement, sur l'absolu (Dieu, la Nature, le Sens de l'Histoire) qui détermine une nature humaine idéale à réaliser: la Raison. Sous l'effet d'une réflexion conduite, toujours dans le cadre de cette culture: Dieu est mort, la nature est un système de faits, les illusions concernant la finalité nécessaire de l'histoire se sont dissipées. Est-il donc encore possible de fonder et de valoriser la culture universelle si l'homme n'est pas destiné¹⁹ à la Raison?

Eric Weil--à qui cet exposé doit énormément--est celui qui a mené à ce sujet la réflexion la plus radicale et la plus claire²⁰. Il a montré que le choix de la raison est un choix premier, qu'il est, par conséquent, impossible de fonder la raison sans commettre une pétition de principe. En effet, justifier la culture raisonnable, universelle, démontrer sa valeur, reviendrait à fonder circulairement la raison par la raison, puisque toute justification ou démonstration suppose la valeur de la raison que précisément on cherche à prouver.

Le choix de la culture universelle est donc un choix libre: le choix du discours cohérent, de la démonstration universalisable--choix sans raison puisque choix de la raison. Il n'existe pas d'absolu--il relève toujours d'un discours particulier--s'imposant à chacun quelle que soit sa culture et justifiant le choix de la raison, de l'universel; il est tout aussi possible de choisir le discours intolérant, indiscutable, la force brutale, le sentiment, le rapport à un être supérieur, la vie, la réussite matérielle--choix que Weil résume par le terme de "violence"²¹.

Remarquons toutefois que seul le choix de la raison permet de le comprendre réflexivement comme libre et de comprendre le choix de son contraire, la violence, comme un choix également possible. C'est même uniquement à partir du choix de la raison que l'on peut éventuellement choisir lucidement, en connaissance de cause, la violence. Le choix de la culture universelle permet de comprendre qu'il n'y a pas plus de raison absolue de la choisir que de la dédaigner. Contre les cultures

¹⁹ Kant. *Réflexions sur l'éducation*, rin, 1974, pp. 75-76, pp. 79-80.

²⁰ E. Weil, *Logique de la philosophie*, "Introduction," *Philosophie et réalité*, chap. II.

²¹ E. Weil, *Logique de la philosophie*, p. 57.

enfermées dans leur particularité, contre les choix qui se croient uniques ou nécessaires, la culture de l'universel est choix du discours permettant de comprendre les autres et soi-même, choix contingent de la pensée qui s'efforce de s'arracher, dans un mouvement jamais terminé, à ses particularités (culturelles ou psychologiques) pour penser universellement, librement.

Cette prise de conscience délivre du sentiment d'accomplir une mission sacrée lorsqu'on défend ou propage cette culture, délivre, de même, du sentiment de trahir la cause des hommes quand on ne s'y consacre plus, ou de toute mauvaise conscience quand on s'efforce de l'enseigner.

Nul doute que cette manière de concevoir formellement et de fonder sur la liberté la culture universelle, ne satisfera ni l'absolutiste, ni le relativiste. Le premier y verra un scepticisme déguisé, l'abandon du caractère sacré de la Raison, fondement de la dignité humaine; le second, considèrera qu'il s'agit d'un impérialisme masqué de la raison occidentale s'arrogeant le privilège de l'universalité et refusant de reconnaître la raison des cultures opprimées.

Ces positions sont également irréfutables car elles reposent en dernier ressort sur une conviction concernant la valeur ou la violence de la raison. Elles ont d'ailleurs l'une et l'autre de bonnes raisons à faire valoir lorsqu'elles attaquent la thèse adverse.

Elles appartiennent, toutefois, l'une et l'autre, à la culture universelle puisqu'elles argumentent, réfutent et finalement dialoguent. Elles en sont deux formes extrêmes qui risquent toujours de la figer en dogmatisme ou en scepticisme. L'absolutisme humaniste ne peut pas prétendre en être le seul défenseur, le relativiste, dans certains cas, la représente mieux par son ouverture à l'autre, alors même qu'il récuse l'idée d'universalité.

Ce conflit, interminable, naît, en réalité, d'une fausse conception de la raison. Les deux parties la conçoivent comme une faculté qui devrait constituer la nature humaine. Les uns constatent que les faits démentent cette conception et qu'il existe une grande variété de manière d'être homme; les autres affirment qu'il faut développer la raison en chaque homme pour le délivrer des préjugés qui l'aveuglent. Ils ont, chacun, à la fois, raison et tort: il y a bien des cultures essentiellement

différentes, mais du point de vue de la culture universelle, dont il n'est pourtant pas possible d'affirmer la supériorité sur les autres cultures. Ils oublient, les uns et les autres, que la raison est une possibilité de l'homme, que la culture universelle est une recherche qui permet de comprendre l'homme comme l'animal qui doit se donner une culture sans qu'il soit possible de prouver qu'il est mieux de comprendre que de croire, de réfléchir que d'être immergé totalement dans une culture particulière qui se cache sa contingence ou sa nécessité de fait en se croyant absolue.

Un dépassement du débat relativisme/absolutisme, de l'alternative défense de la diversité culturelle/défense de la Raison et de la vraie Culture, permet, dès lors, de mieux voir les véritables problèmes culturels du monde contemporain. Ils sont plus complexes et mettent en jeu des forces plus nombreuses, à la fois antagonistes et complémentaires. Il s'agit de savoir comment s'articulent les cultures concrètes, la culture moderne rationnelle et matérialiste, la culture universelle et si l'on peut les concilier.

Remarquons d'abord que la culture universelle n'est pas du même ordre et ne se situe pas sur le même plan que les cultures particulières. En raison de son formalisme et parce qu'elle est exigeante d'universalité, elle ne peut exister que par et dans des cultures concrètes qui, à la fois, l'alimentent, la rendent possible et la déforment, tout en étant, en même temps, transformées par elle.

Il est donc aussi inexact de la considérer comme l'occupation marginale, sans conséquence sur la réalité, d'intellectuels planant au-dessus des cultures particulières et des contingences matérielles, qu'il est naïf de la présenter comme la culture qui tolère et réconcilie toutes les cultures.

Elle ne peut défendre, par cohérence, les cultures concrètes que dans la mesure où celles-ci tolèrent les autres et acceptent la culture universelle: double condition rarement réalisée. Se pose alors le problème des modalités de l'action visant à transformer ou à maîtriser les cultures qui refusent le dialogue et la raison. Refuser de s'engager ou d'agir c'est laisser le champ libre à n'importe quel intégrisme ou fanatisme. Vouloir tout comprendre, ce n'est pas chercher à tout pardonner. La tentation d'accepter n'importe quelle culture, parce qu'on n'a pas de sacré à défendre, fait la fragilité de la culture universelle; la

tendance à se transformer en missionnaire de la Raison utilisant tous les moyens, la conduit à se renier comme culture du dialogue. Autre façon de retrouver les excès du relativisme et de l'absolutisme.

La culture universelle suppose donc des conditions matérielles, politiques, idéologiques pour naître et se développer. Celles de la Grèce des VIe/IVe siècles avant J.-C. où elle naquit, ont été particulièrement étudiées²². En retour les activités, souvent désintéressées, des intellectuels (écrits, enseignements...) transforment les mentalités, les manières de voir la réalité et de s'y rapporter, ruinent certaines croyances, règles, valeurs, en suscitent de nouvelles.

Particulièrement mais essentiellement, la culture universelle a conduit, au cours de son histoire--trop longue et trop complexe pour être exposée ici²³ -- dans des conditions spécifiques, à la naissance et au développement des sciences et des techniques modernes, et plus généralement à la culture moderne rationnelle et matérialiste.

Or, ces formes modernes de connaissance et d'action, permettant une maîtrise de plus en plus efficace de la nature et de l'homme, essentiellement tournées vers le progrès de la puissance matérielle, sont en passe de s'imposer à toutes les communautés. La culture moderne (au départ occidentale) techno-scientifique, calculatrice, industrielle, prométhéenne, soucieuse de productivité et de rentabilité mesurables matériellement, est en train de détruire de l'intérieur ou de l'extérieur les cultures concrètes, les modes de vie et les valeurs traditionnels. Face à ce mouvement, il ne sert à rien, comme le relativisme, de prôner la défense

²² Sur les questions de la civilisation moderne, de la culture scientifique, de la technique, des nationalités, des valeurs, de la religion, de l'universalité et de leurs relations, la bibliographie est immense. Quelques exemples d'ouvrages relativement récents ou actuels pouvant stimuler la réflexion dans différentes directions: H. Arendt, op. cit., *La condition de l'homme moderne*, tr. par G. Fradier, préf. de P. Ricoeur, (Calmann-Lévy, 1983); E. Weil, *Philosophie poétique*, (Vrin, 1971); *Essais et conférences*, T. 1, chap. IX, XII, XVII, XX; J. Habermas, *La technique et la science comme idéologie*, (Denoel-Gonthier, 1978); *Théorie de l'agir communicationnel*, (Fayard, 1987), t.1 et 2; A. Bloom, op. cit.; Taguieff, op. cit.; J. Robin, *Changer d'être*, (Seuil, 1989); J. Ellul, *Le système technicien*, (Calmann-Lévy, 1977); G.G. Granger, *Pour la connaissance philosophique*, (O. Jacob, 1988); M. de Dieguez, Le combat de la raison, (Albin Michel, 1989).

²³ Voir par exemple; J.-P. Vernant, *Les origines de la pensée grecque, Mythe et pensée chez les Grecs*, t.II, Maspero, 1965, chap. 7.

de la diversité culturelle.

Le risque est donc grand d'avoir des individus de plus en plus désorientés et désespérés dans un monde où le progrès matériel ne suffit pas à procurer une raison de vivre et où le savoir est de plus en plus réservé à une élite inaccessible. Certes les cultures particulières sont souvent intolérantes, ethnocentriques et s'accompagnent de fanatismes religieux ou nationalistes. Mais elles fournissent aussi aux individus des conditions d'existence sensée au sein d'une communauté.

En outre, la culture moderne semble conduire à un certain discrédit de la culture universelle, du moins de ses formes traditionnelles. D'un côté les sciences modernes participent à la culture universelle, d'un autre côté la mettent en péril en raison de leur impérialisme et du scientisme qu'elles provoquent. La mentalité et les conditions de vie modernes sont les plus favorables à la raison, à la réflexion désintéressée, mais un souci trop exclusif de l'opérateur et de l'efficacité risque de conduire à l'oubli du sens du dialogue, de l'esprit critique et des interrogations fondamentales. Face à cette tendance, il ne suffit pas, comme l'humaniste, de prôner la défense des Humanités classiques.

Où allons-nous? Il ne s'agit pas de prophétiser mais de proposer les problèmes de notre temps, dont nous devons débattre (si nous choisissons la raison).

Une culture techno-scientifique occupera-t-elle tout le terrain? Une raison opératoire et utilitariste l'emportera-t-elle sur toute autre forme de raison? L'esprit scientifique sera-t-il capable de retrouver ses origines, de s'interroger sur ses insuffisances et ses limites, voire de poser des problèmes traditionnellement littéraires?

Assisterons-nous à une persistance, ou à une résurgence du national et religieux en réaction à la culture moderne?

La réflexion libre concernant la nature de la connaissance et de la réalité, le sens de la vie, l'organisation de la société, les valeurs, conservera-t-elle une place, se généralisera-t-elle?

Est-il possible, est-il souhaitable de construire un monde où se concilieraient les sciences et les techniques modernes des communautés unies par des traditions et des valeurs, et la discussion raisonnable?

Rien n'est fatal. Si l'on choisit et si l'on veut défendre la culture universelle, sans mauvaise conscience et sans absolu, il faut réfléchir à ces questions et agir en conséquence, et non se limiter à la polémique qui oppose l'homme cultivé et le défenseur de la diversité culturelle, sans quoi l'histoire décidera sans nous--peut être brutalement.

JEAN-FRANÇOIS SOUCHAUD

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

LES ARBRES DE LA CONNAISSANCE

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

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

Ainsi dispersés ils se tiennent en avant de toute profondeur, fixés sur un même plan par quelque chose au milieu d'eux qui les retient: absolument au centre, mêlée à l'eau de la source, la voix grave du maître d'école. Cette représentation d'enfants disposés dans une lumière d'été est représentation d'une école en plein champ¹.

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

¹(Lamartine, *Le maître d'école*).

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

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

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

Quand le poème qu'une voix récite se fait didactique², le contenu du poème sur lequel la voix se déforme existait déjà. Il existait avant que la voix se soit mise à parler; avant que les enfants se soient, épars, rassemblés autour d'elle; avant que le paysage où les uns et les autres vont se tenir eût même été formé. Ce contenu, dit Hegel, existait, parfaitement constitué, porté à son état d'achèvement, dans la conscience. Il n'était aucunement dans la nature qu'on a rassemblée pour l'y faire entendre. Mêlé au murmure de l'eau, il ne suit en fait aucun des trajets de l'eau qui coule et écume entre le bouillonnement natif d'une source et le terre sur lequel son action s'achève. Il ne ressent aucunement l'appel du spectacle lointain, que la fenêtre de feuillage recèle, des lacs bleuissants et de la plaine ondoyante. Cette vision, ce contact qui dans l'oeil précipite le proche et le lointain, ont été réservés au regard matinal du poète: l'oeil, glissant de colline en colline

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

²Hegel, *Esthétique, l'Art symbolique*, III.

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

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

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

viendraient s'en ajouter quatre puis douze autres; des osselets là, qu'on déplace, qu'on compte, qu'on mesure et qu'on compare à partir des ensembles qu'ils forment; des choses pour les opérations de la main. Mais justement, c'était-ce pas là à nouveau une scène quelque peu étrange? comment expérimenter exactement les mouvements auxquels les osselets se prêtent quand la main qui effectue les mouvements ainsi que les osselets dont elle se saisit sont dans l'entendement? Quand 6, on l'apprendra en 204c, se fluidifie en 1.....6, 2x4, 3x2, 4+2, 3+2 et peut-être d'autres choses? D'où peut à ces six osselets supposés, à cette main imaginée, venir la stabilité nécessaire à l'exacitude de l'opération? Et si cette exacitude vient d'ailleurs, quel besoin a-t-on ici d'une main, d'osselets? A supposer enfin qu'on confirme ce besoin, l'étrangeté serait-elle vraiment moindre de mettre réellement les osselets dans la main de Théétète?

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

tous les motifs et tous les pas qui ont conduit à la recherche et à l'invention des formules, qu'il est impossible de se servir des formules sans que l'esprit repasse sur tous les motifs et sur tous les secrets de leur artifice: alors, l'esprit et la main opèrent ensemble: tantôt la main précède l'esprit; tantôt l'esprit précède la main: mais jamais ils ne sont éloignés; toujours ils se suivent de près¹⁶.

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

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

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

En revanche,

"dans les mots vingt-quatre, quatre-vingt, quatre-vingt dix le nombre des dizaines dont on parle n'est pas du tout marqué par l'analogie des mots: on croirait que ce sont deux langues différentes, que dans l'une on procède par dizaines, trente, quarante, cinquante, soixante, et dans l'autre par vingtaines, ving, quatre-vingts, quatre-vingt-dix⁴."

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

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

⁴ ibidem, p.8.

e.
es
n
s
à
s
b
r

nombré la démesure. L'exactitude de duante, exacte expression de 20 dans un système décimal, s'oppose à l'excroissance de vingt sur la série décuple. Identifiant dans le rejeton de vinginti une figure du surplomb, dans sa face effacée par delà l'usure des siècles discernant encore ses prestiges passés, éprouvant les liens mythiques qui auraient uni sa saillie à des despotismes antiques⁵, duante rêverait le déploiement d'une culture qui s'entendrait au contraire aux rapports exacts entre les choses.

"Ces attentions, écrit l'inventeur de duante, pourront paraître minutieuses; mais ce sera à ceux qui ignorent que l'analogie des mots et des idées est le fil tantôt visible, tantôt invisible, qui a guidé les hommes de génie et les peuples dans la création et dans le progrès de tous les arts, de toutes les sciences⁶."

Créer duante à la place de vingt ou dullion à la place de milliard, conduire à un système entier d'art et de science la volonté de ne rien devoir à l'exception, de laisser le moins possible à l'incommensurable, ce que sur le chemin des langues mortes apprises dans les collèges ces gestes pour leur compte retrouveraient en guise d'écho au logos grec ou à la mousiké pythagoricienne⁷, que d'autres gestes recueilleraient éventuellement autrement, serait le projet d'une culture d'hommes libres. Lire, écrire, compter, en partie reçus du pythagorisme et parfois vibrant encore de son exacte tension seraient de cela la formule. Peut-être. Encore que les uns pourraient entendre, dans l'écho qu'octante (contre huitante) fait à octidi, octogénaire et octave, trop de mélodie dans une matière où seule l'exactitude devrait compter. A nouveau, importe-t-il vraiment? Dans le labyrinthe du lire-écrire-compter on peut peut-être se laisser guider par le fil du chant oublié aussi bien que par celui de la ratio promise. Tous deux présentent une alternance de visibilité et d'invisibilité et c'est elle qui est d'abord relevée. Peut-être parce qu'une culture qui propose autre chose que de reproduire la démesure se gagnerait dans ce clignotement.

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

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

⁶ Ibidem.

⁷J. Lohmann, *Mousiké et logos*, Ed. fr. TER, 1989.

deviennent des arbres qui meurent. Leurs figures imposantes, que le souvenir aussitôt s'empresse d'imager dans des forêts ancestrales et des bois sacrés bravant les siècles, défiant les cieux, dominant la terre, tombent sous les coups de l'âge, de la foudre et des hommes; et dans leur chute rendent visible la chute d'anciennes formes de vie. S'imposent des essences moins altières, plus jeunes, plus régionales: pins et arbousiers dans les Hautes Pyrénées, saules dans le Cher, cyprès et vergers dans le Doubs, pommiers en Charente, peupliers dans l'Aude, noisetiers dans les Alpes, châtaigniers dans l'Ariège, sapins dans le Jura⁸

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

"Plus complète qu'aucune autre des beautés de la nature la forêt, explique-t-on en effet aux écoliers, offre à chacun ce qu'il désire: au rêveur un aliment pour ses songes, à l'observateur mille sujets d'étude, au peintre toutes les harmonies de la lumière et de la couleur, à ceux qui cherchent le mouvement et le déploiement de la force physique elle donne le plaisir de la chasse et des longues courses. Les enfants y sont amenés à la fois par l'attrait des libres promenades et par les manifestations si intense et si diverses de la vie⁹."

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

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

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

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

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

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

"si c'est un aulne ou un peuplier"¹¹.

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

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

Une lumière crue, aveuglante, toujours
De l'aube jusqu'au soir les étreint, les inonde;
Ils ont, quand vient midi, de longs silences lourds¹²."

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

STEPHANE DOUAILLER

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

¹⁰ W. Benjamin, *Brèves ombres, l'arbre et le langage*.

¹¹ Ibidem.

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