

La tragédie de la culture, à l'école, au prisme de la propriété

François Gremion, Maud Lebreton Rheinard, Josianne Veillette

Introduction

Ce texte est un essai. Dans cet ouvrage qui met en dialogue culture et éducation, il vise à proposer une lecture anthropologique des phénomènes d'exclusion à l'école à travers trois concepts anthropologiques :

la propriété, le sacré et le soin¹. Son objectif est d'interroger, dans le contexte scolaire contemporain, la manière dont la surenchère de la culture objective, centrale dans *La tragédie de la culture* (Simmel, 1988), conduit à un rapport consumériste aux objets de culture et, ce faisant, participe à des formes d'exclusion.

À partir des leçons de sociologie d'Émile Durkheim, nous reprenons chez David Graeber et David Wengrow (2021) cette idée d'un lien entre les notions de « propriété » et de « sacré », analysées comme des structures d'exclusion. Nous devons à Georg Simmel, sociologue allemand du début du XX^e siècle, la notion de culture que nous spécifions dans ce texte. Elle prend place au cœur d'une double dualité, de l'homme avec la nature, et de l'homme avec lui-même². La culture, selon Simmel (1988), résulte d'une dialectique du sujet et de l'objet, fruit d'un mode d'appropriation fondé dans la violence impliquant du soin. Or, la responsabilité de prendre soin, que l'appropriation dans la violence d'un objet en vue de l'asservir implique, tend à s'effacer dans le passage d'un rapport à la culture au service du développement humain vers un rapport de consommation des objets de culture. Ce basculement, symptôme de *La tragédie de la culture* (Simmel, 1988), n'est-il pas au cœur de l'institution scolaire qui, par les mythes qu'elle entretient, s'inscrit dans une idéologie consumériste exclusive au détriment de toute forme d'apprentissage, autre que celle qu'elle impose ?

1 La notion de « propriété », jadis circonscrite à la sphère du sacré, a progressivement envahi toutes les sphères de la vie. Ce que nous entendons ici par « propriété », c'est le rapport d'appropriation exclusive d'un individu ou d'un collectif sur un bien, qui s'accompagne de droits et d'obligations. Quant au « sacré », nous nous référons principalement à la tradition durkheimienne, tout en reconnaissant la diversité des conceptualisations : certains auteurs (Kristeva, 1980 ; Cazeneuve, 1971 ; Douglas, 1966/2001) conçoivent le sacré comme une structure duelle (pur/impur), tandis que d'autres (Caillois, 1950/1988 ; Turner, 1974) privilégient une structure triadique (impur/profane/pur). Nous retiendrons ici la dimension de séparation, de frontière et de classification, sans négliger l'importance des dynamiques d'inclusion et d'exclusion. Finalement, le soin renvoie au sacré en qualité de rapport dissocié de l'homme à l'origine du monde qui confère aux choses sacrées un caractère intouchable suscitant crainte et fascination (Tarot, 2008). L'appropriation relève ainsi du processus de sacralisation faisant de l'objet approprié un signe symbolique dans lequel le sacré prend forme, s'approche et se transmet (Ibid.), et que certains auteurs associent à l'origine du pouvoir (Agamben, 1997) : pouvoir d'agir, de parler, de se souvenir, de marcher, de s'estimer, ou pouvoir sur autrui (Spinoza, 1677/1993 ; Ricœur, 1990, 1992).

2 Dans cette double dualité simmélienne, l'homme entretient une relation à l'environnement extérieur, c'est-à-dire le monde au-delà des frontières sociales immédiates, et une relation avec la conscience qu'il a de lui-même, la réflexivité, et la manière dont il s'inscrit dans le monde des artefacts. Cette perspective nous permet de discuter de culture et d'éducation au travers des objets culturels qui fondent la théorie de Simmel.

Ce questionnement, loin d'être réservé à une lecture conservatrice ou nostalgique de la modernité (voir Charles Taylor, 1990, 1999), invite à reconsidérer les finalités de l'éducation. Nous terminons ce texte avec Ivan Illich (1971), dont la critique de l'école, instrument central de socialisation et de transmission de valeurs (au sens moral) et de valeur (au sens d'importance accordée), interroge son mode d'appropriation de la culture et ses conséquences : l'institution scolaire sert-elle un idéal de consommation illimitée ou une acculturation orientée vers le développement des individus ?

Le sacré

Conscient·e·s de la pluralité des définitions et de la complexité des dynamiques sociales que la notion de sacré recouvre, nous nous appuyons ici avant tout sur les travaux de Durkheim, ainsi que la lecture que Graeber et Wengrow (2021) en font. Comme évoqué plus haut dans la note de bas de page n° 1, le concept de « sacré » oscille entre séparation, délimitation, catégorisation, mais implique aussi des processus d'inclusion et d'exclusion. Dans ce texte, nous retenons que le sacré désigne ce qui est « mis à part », séparé du profane et investi d'une force ou d'une valeur particulière, inspirant crainte et fascination, nécessitant respect et soin.

La vie ordinaire des sociétés du paléolithique que Graeber et Wengrow (2021) considèrent comme « libres », est marquée par l'autonomie, l'indépendance, et par des espaces dédiés aux rituels (ce qui est « mis à part »), placés sous le sceau de l'autorité, de la domination et de la soumission. Loin de toute forme d'idéalisation ou de résurgence du mythe du « bon sauvage », cette notion de liberté n'évacue pas les disparités observées par des ethnologues (Barry, Child & Bacon, 1959 ; Gardner, 1991) dans les styles éducatifs des figures maternelles et paternelles. L'éducation dispensée par les mères à leurs enfants dans la vie de tous les jours semble se concentrer sur le développement de l'autonomie et de l'indépendance. En revanche, celle dispensée par les pères semble favoriser une orientation contraire incluant des notions de discipline et de responsabilité – du moins dans la sphère des contextes

rituels impliquant un cadre de domination et de soumission propre aux contextes cérémoniels sacrés.

Durkheim, dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), cherche à élucider les mécanismes fondamentaux et les principes sous-jacents qui contribuent à la formation d'une société, ainsi que les forces sociales complexes et les éléments de cohésion qui servent à relier les individus au sein d'un cadre sociétal. Durkheim y explique que l'essence fondamentale de ce qui constitue l'expérience religieuse ne peut être comprise qu'à travers le prisme du sacré. La notion de « sacré », en contraste avec celle de « profane », fait référence à ce qui est séparé, perçu comme distinct et élevé, à la fois aux sens littéral et métaphorique, en raison d'un lien imperceptible avec des entités transcendantes ou des puissances supérieures. Par conséquent, tout ce qui est considéré comme « mis à part » ou délibérément exclu du monde profane est imprégné d'une force unique ou d'une aura indicible, nécessitant un niveau particulier de respect et de soin, et est donc classé comme sacré. Il ne s'agit pas seulement d'une distinction symbolique : le sacré, comme représentation collective, façonne les normes, les valeurs et la conscience collective, constituant ainsi un principe de cohésion sociale. Toutefois, même si cela constitue pour Durkheim une représentation profonde de la société elle-même, il ne s'agit pas pour autant de réduire la société à une entité homogène et hypercohérente. En effet, de nombreuses recherches anthropologiques depuis les années 1960 ont montré la diversité et la conflictualité des cultures (Kristeva, 1988 ; Barth, Lévi-Strauss, 1952). Le sacré opère donc à la fois comme force d'unification et de distinction, créant des frontières qui peuvent être traversées, contestées ou redéfinies.

De manière dialectique, le sacré isole dans une catégorie intouchable et extraordinaire grâce à un processus de signification symbolisante tout en reliant. Dans une théorie plus récente (Agamben, 1997), cette ambivalence de la sacralité, lorsqu'elle est attribuée à l'homme, implique à la fois l'exclusion du sacrifice et l'impunité de l'homicide. La notion de *sacer* latin (Fowler, 1911) confirme cette théorie puisque, chez les Romains, celui qui tue l'homme sacré, c'est-à-dire celui jugé pour un crime, ne sera pas condamné pour homicide. De là viendrait que l'homme sacré est différent, maudit et dangereux (Agamben, 1997).

Cette dynamique met en lumière la complexité des frontières entre le sacré, le profane et l'impur, et la manière dont les marges sociales peuvent être à la fois stigmatisées et investies d'un pouvoir particulier. Ce n'est pas tant la frontière elle-même qui est spécifique au sacré, mais la façon dont elle rend possible à la fois la séparation et la liaison, la distinction et la contamination (Douglas, 1966/2001; Caillois, 1950/1988; Kristeva, 1980; Turner, 1969). Dès lors, cette frontière est d'abord là comme lieu d'échange et espace de transformation.

La propriété

Graeber et Wengrow (2021) soutiennent que les relations d'autorité, ainsi que la propriété absolue³ ou « privée » telle que nous la concevons actuellement, étaient strictement confinées dans le domaine du sacré ou dans la sphère limitée du monde cérémoniel. À la suite des analyses de Durkheim (1950), ces auteurs en déduisent qu'il se dessine, dès lors, « un trait commun fondamental entre la notion de propriété privée et celle de sacré : toutes deux sont prioritairement des structures d'exclusion » (2021, p. 206). Le propriétaire évolue ainsi dans une sphère souveraine dans laquelle il dispose du droit de vie et de mort (Agamben, 1997).

Si, dans le monde cérémoniel des sociétés du paléolithique, la propriété porte sur des objets matériels ou immatériels (prières, formules ou incantations, droit de porter certains symboles, détentions d'objets de culte, etc.), il n'en demeure pas moins que ce privilège était exclusif, voire tabou⁴. Le tabou est ce qui représente la plus claire expression du sacré dans ce que certains appellent « la double articulation » (Scubla, 2003). En effet, comme le sacré s'oppose au profane au sens de

3 « En droit anglais, on dit que la propriété individuelle dans le bien s'exerce, théoriquement au moins, "contre le monde entier". Si vous possédez une voiture, vous avez le droit d'empêcher quiconque, où que ce soit dans le monde, d'y pénétrer ou de l'utiliser. Parenthèse à la réflexion, c'est même le seul droit véritablement absolu que vous êtes ennuyé sur votre véhicule, puisque tous les autres usages sont strictement réglementés—à commencer par la conduite et le stationnement. Dans ce cas précis, l'objet est mis à part et protégé par des barrières (visibles ou invisibles) non pas en raison de ses liens avec une force surnaturelle, mais parce qu'il revêt une dimension sacrée pour un être humain particulier. Sinon, la logique est très similaire. » (Graeber & Wengrow, 2021, p. 206).

4 *Tabu* : mot polynésien signifiant « ce qui ne doit pas être touché » (Durkheim).

« commun », le tabou concerne à la fois l'éminent et le souillé (Dehouve, 2017).

Le tabou, c'est la mise à part d'un objet en tant que consacré, c'est-à-dire en tant qu'appartenant au domaine divin. En vertu de cette mise à part, il est interdit de s'approprier sous peine de sacrilège l'objet tabou ou même de le toucher (Durkheim, 1950, p. 111).

Au plan sémantique, la propriété d'une chose signifie, d'une part, la « qualité propre d'une chose ». On parle des propriétés physiques d'un objet, qui sont ses caractéristiques observables ne modifiant pas la composition chimique de l'objet, alors que ses propriétés chimiques indiquent la possibilité d'une transformation de la substance au niveau atomique ou moléculaire. D'autre part, la notion de propriété, qui englobe le droit légal ou moral d'un individu ou d'une entité à un actif ou à une ressource en particulier, possède une importance et des ramifications considérables en ce qui concerne les libertés individuelles, l'économie et la société dans son ensemble. On peut donc extrapoler que la relation de propriété d'un individu à un objet fait de l'objet une caractéristique de l'individu, socialement reconnue. Cela repose sur une reconnaissance sociale que pour tout objet, il est permis à son propriétaire de l'utiliser, d'en tirer profit et d'en disposer. Les propriétaires ont une autorité exclusive – absolue – leur conférant le pouvoir d'empêcher d'autres personnes d'en faire usage sans autorisation. Cette notion est cruciale dans nos systèmes juridiques et économiques, car elle protège les intérêts personnels, les investissements et le commerce. Durkheim, dans sa X^{ème} leçon, en résume ainsi sa genèse :

Le droit de propriété des hommes n'est qu'un succédané du droit de propriété des dieux. C'est parce que les choses sont naturellement sacrées, c'est-à-dire appropriées par les dieux, qu'elles ont pu être appropriées par les profanes. Aussi le caractère qui fait la propriété respectable, inviolable et qui, par conséquent, fait la propriété, n'est pas communiqué par les hommes au fonds ; ce n'est pas une propriété qui était inhérente aux premiers, et de là est descendue sur les choses. Mais c'est dans les choses qu'il réside originairement, et c'est

des choses qu'il est remonté vers les hommes. Les choses étaient inviolables par elles-mêmes, en vertu d'idées religieuses, et c'est secondairement que cette inviolabilité, préalablement atténuée, modérée, canalisée est passée entre les mains des hommes. Le respect de la propriété n'est donc pas, comme on le dit souvent, une extension aux choses du respect qu'impose la personnalité humaine, soit individuelle, soit collective. Il a une tout autre source, extérieure à la personne. Pour savoir d'où il vient, il faut chercher comment les choses où les hommes acquièrent un caractère sacré (Durkheim, 1950, p. 120).

Un basculement complet s'est opéré dans le champ de la légitimité de la propriété à partir des sociétés du paléolithique que Graeber et Wengrow (2021) disent « libres » jusqu'à nos sociétés occidentales. En effet, une vie libre et égalitaire était possible, car non entravée par de la propriété individuelle. Leur démonstration s'appuie sur l'absence de différenciation sociale marquée notamment dans les sépultures et l'art rupestre. Inversement, dans nos sociétés occidentales, nous avons fait de la propriété individuelle un fondement essentiel de tous nos droits et libertés, voire un droit absolu⁵ (Tabou). Selon l'article 17 de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la propriété est un droit « inviolable et sacré » dont, selon la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, nul ne peut être arbitrairement privé⁶. En sacralisant la propriété individuelle au point de faire de la Terre et de tout ce qui s'y trouve, ou presque, la propriété d'une personne physique ou morale, individuelle ou collective, les valeurs réservées jadis aux espaces rituels et cérémoniels que sont la domination, la soumission, l'autorité et la responsabilité⁷, ont envahi l'espace du « monde de la vie » (Zaccaï-Reyners, 1995, 1996a, 1996b) dans sa totalité. Cela reconfigure, voire réduit, l'autonomie et l'indépendance, instituant de

5 Compte tenu de recherches archéologiques et anthropologiques récentes qui montrent que des formes de propriété individuelle et collective existaient déjà avant l'agriculture, nous sommes conscient·e·s que cette thèse est discutable au plan scientifique. De même, dans notre Occident contemporain, nous connaissons des formes de propriété collective et des droits collectifs.

6 Pour une synthèse sur la notion de propriété, en tant que droit fondamental, mais aussi en tant qu'institution sociale en perpétuelle transformation, voir l'ouvrage de Deniau (2008).

7 La responsabilité, la valeur première dans le Plan d'études romand (CIIP, 2003).

fait un nouveau rapport à soi, aux autres et au monde. On peut ainsi se demander si la propriété physique réifie l'être ou l'objet approprié et, par là-même, lui nie toute capacité de transformation. Ce que confirme le sacré qui, d'abord, n'est ni modifiable, ni questionnable. Si la chose appropriée est ainsi maintenue dans son état initial pour garantir à son propriétaire son pouvoir et à la chose sa sacralité, une tension dialectique demeure. La propriété physique et le sacré institutionnalisé tendent à figer l'objet pour contrôler le pouvoir. Mais le sacré, sans ses formes non aliénées, reste un espace de transformation faisant de la sacralisation une stratégie politique parmi d'autres.

Une appropriation impliquant du soin

Graeber et Wengrow (2021) nous rappellent que tout ce qui relevait de la propriété, individuelle ou collective, impliquait un soin à apporter aux choses appropriées, comme à ce qui est sacré. En Amazonie, on parle de soins à apporter lorsque l'appropriation porte sur des animaux sauvages en vue de les domestiquer. Bien souvent, dans les langues de cette région, un même mot signifiait « propriété » ou « domination », mais impliquait d'apporter des soins ou de l'élevage. Nous déduisons ici de cela une première dimension de la culture, qui découlerait d'une appropriation impliquant une forme d'élevage ou la responsabilité de prodiguer des soins ou de prendre soin. Or cette appropriation se déroule sur un mode de domination, en somme avec une certaine part de violence. Cet aspect de violence n'est pas du tout étranger à la notion de culture, telle que la développe Simmel. En effet, écrit-il « L'insertion de l'humain dans les données naturelles du monde [...] ne s'opère pas sans problèmes [...] il exerce et subit de la violence » (Simmel, 2013, p. 179)⁸.

Or dans le domaine du droit romain, qui sert de base à presque tous les systèmes juridiques existants, la notion de propriété réduit l'obligation de faire preuve de soin et de partage au strict minimum, voire, dans

8 Pour Simmel, la violence désigne la tension inévitable et réciproque entre l'humain et la nature. L'humain exerce une violence sur la nature en la transformant. Il subit la violence de la nature en étant soumis à ses lois et aléas. Cette dialectique de la violence est au cœur de sa conception de la manière dont la culture se construit.

certains cas, l'élimine complètement. Cette caractéristique distincte le rend sans pareil:

Ainsi conçue, la propriété repose sur trois droits élémentaires et indissociables : l'usus (le droit d'user) le fructus (le droit de jouir des produits d'un bien, par exemple les fruits d'un arbre) et l'abusus (le droit de disposer, c'est-à-dire d'endommager ou de détruire). L'usufruit, combinaison des deux premiers droits, n'est pas considéré comme une pleine propriété juridique ; celle-ci se définit prioritairement par la possibilité de ne pas prendre soin du bien, voire de le détruire à sa guise (Graeber & Wengrow, 2021, p. 209).

De fait, l'alternative qui se présente, à la suite d'une appropriation, repose sur le type de rapport qui advient en fonction du soin, porté ou non, à l'objet asservi. Cela modalise, de notre point de vue, deux voies d'appropriation – et de production – que nous nommons : acculturation (rapport au sujet), d'une part, et consommation (rapport à l'objet), d'autre part. Considérant le projet de l'école comme un double processus de culture dans son intention de « faire du commun » et d'acculturation par la rencontre de l'altérité, la sienne y compris, ce soin conditionnel nous permet à ce stade de définir dans le champ de l'éducation la culture comme le résultat d'un processus d'appropriation inscrit dans une forme de domination (sur un objet autonome par un sujet individuel ou collectif) qui implique des soins ou un élevage (de cet objet dans ou par le sujet individuel ou collectif), de sorte que l'individu se développe au sein du groupe dans la direction de ses prédispositions « naturelles ». Reprenant la considération anthropologique de la valeur inscrite dans une totalité dans laquelle elle permet de positionner un élément dans un système, Graeber (2005) situe la valeur accordée dans le résultat des actions humaines. Ainsi, l'objet approprié est culturel dès lors qu'il porte la qualité de son propriétaire, ce qui va à l'encontre de l'institution du don de Mauss (1903/2013) en forçant à entrer en relation à l'heure de la réduction à la relation marchande. Enfin, l'alternative post-appropriation repose sur le type de soin porté à l'objet : soit l'acculturation, dans le rapport entre le sujet et le sujet-transformateur, à l'image du sacré comme espace d'échange ;

soit la consommation, dans le rapport sujet-objet réifiant, héritière de la propriété privée (Marx, 1844/2007).

Considérant l'école comme un double processus de culture (faire du commun) et d'acculturation (rencontrer l'altérité), ce soin définit la culture comme appropriation créatrice – une domination au service de l'autonomisation, où l'objet approprié, portant la marque du sujet (Graeber, 2005), devient médiateur de sa propre transformation. Cela dépasse Mauss (1903/2013) : le don inclut le soin, mais sans la dimension politique de cette domination émancipatrice.

La tragédie de la culture

Comme l'écrit Simmel (1988), il y a une double dualité de la culture, entre l'homme et la nature, d'une part et, entre l'âme et l'esprit⁹ de l'homme, d'autre part. Pour Simmel, la vie ne peut se développer sans culture. La philosophie de la vie et celle de la culture sont étroitement liées. La vie crée la culture et la culture sert au maintien de la vie. Un point de « la tragédie de la culture » se situe probablement dans le fait que sans culture, il n'y a pas de vie possible. La vie, en tant qu'âme, ne peut se déployer dans sa seule subjectivité. Il y a nécessité que l'esprit s'objective (production de la culture objective, sans limite) pour qu'en retour, l'objet se subjective (production de la culture subjective, limitée). Dans le processus culturel, « le sujet s'objective et l'objectif se subjective et cela constitue la spécificité du processus culturel [...] » (Simmel, 1988, p. 185 ; Berger et Luckmann, 1966/2018). Ainsi, la culture, ce n'est ni de l'esprit objectivé, ni la vie, mais cet entre-deux où l'âme s'approprie des objets spirituels objectivés dans ce processus indéfini d'objectivation de l'esprit – subjectivation d'objet en vue du développement de l'individu. Ce champ de tension se retrouve à l'école dont la visée « culturelle » doit permettre à l'individu d'appartenir tout en se singularisant grâce à l'acculturation que représente la rencontre avec les savoirs. Ainsi, Simmel décrit la culture comme un voyage de l'âme vers la réalisation de soi, l'envisageant comme ce qui permet le

9 On trouve également une conception dialectique de l'identité humaine chez Mead (2006), avec le « I » et le « Me », qui constituent le « self ».

développement de l'individu et son unité, par une appropriation – production – de contenus culturels. Or, les intentions de l'esprit ne se réalisent jamais exactement comme prévu, et le sens des ressources collectives n'est jamais assimilé de façon passive ; il fait toujours l'objet d'une interprétation qui dépend du contexte et des enjeux propres à chaque situation. Partant, le moment vital de la culture est le développement des individus et de la communauté (Bergson, 2011; Deleuze, 1966; Arendt, 1981), pas seulement la création d'objets ou leur seule appropriation, ce qui implique un renouvellement continu des personnes et des groupes.

«La culture ou l'idéal de culture de Simmel est aussi une représentation imaginaire et idéale de ce qui fonde l'humanité de l'homme» (Watier, 2021, p. 103). Pour Simmel, l'humain n'est pas simplement un descendant biologique, mais aussi un héritier culturel. L'homme peut recevoir et s'approprier des éléments culturels tels que des traditions, des organisations et des œuvres. La capacité de s'approprier, d'innover ou de perpétuer des éléments culturels donne à l'homme une identité et le relie avec des domaines plus vastes de l'esprit et de la société. Cependant, la culture ne consiste pas uniquement à créer des formes, mais aussi à développer personnellement ces formes. La culture ne se limite pas à des manifestations concrètes de la société, mais englobe également des idéaux (moraux, esthétiques,...) et des croyances (au sens pragmatiste, soit des valeurs, normes, représentations...), constituant une vision idéale de ce que signifie être humain. Toutefois, ces références abstraites prennent corps à travers des formes concrètes et objectives, comme le souligne Ricœur (1985), même si, comme le rappellent Merleau-Ponty (1945/2013) ou Jankélévitch (1977), ces formes sont aussi des obstacles, à l'image du langage qui est à la fois organe de réalité et organe-obstacle. La culture influence la façon dont les individus perçoivent le monde, comprennent leur identité, et interagissent avec la société. Les éléments objectivés, c'est-à-dire les aspects de la culture, des traditions, des organisations, des œuvres, etc., tels qu'ils sont externalisés et partagés au sein d'une société, permettent le développement individuel. Ils servent de médiation à l'individu pour se reconnecter avec lui-même, que ce soit au niveau du « moi » (l'individu tel qu'il se perçoit) ou du « soi » (l'individu tel qu'il est vraiment).

Alors que l'esprit produit des objets intemporels et qui ont leur propre autonomie, l'âme est limitée dans son appropriation en retour de ces objets. Le déséquilibre croissant entre la culture objective et la culture subjective produit « la tragédie de la culture » (Simmel, 1988). Il y a une tragédie du moment que la masse des objets culturels submerge les individus, rendant leur appropriation avec soin toujours plus difficile. En effet, si la croissance des objets de culture est illimitée, tel n'est pas le cas de leur appropriation subjective. La quantité de connaissances objectives disponibles augmente de manière exponentielle, tandis que la capacité d'absorption individuelle d'un acteur social est limitée. Autrement dit, bien que ces connaissances soient présentes dans des réseaux de communication et d'information, les individus n'ont pas la capacité de s'approprier ni d'assimiler l'intégralité de ce « stock de connaissances » (Schütz, 2007). Sans appropriation, cela reste une connaissance du « stock de savoirs » (Simmel, 1988), appartenant à la culture objective, non à sa part subjective et valorisée. En effet, toute connaissance objectivée (valeurs ou autres) ne devient un objet culturel (élément de culture vivante) que si elle est subjectivement appropriée par un groupe. Cette appropriation repose sur la compréhension pratique (savoir utilisé dans l'action) et l'intégration symbolique (donnant sens au quotidien). À l'inverse, la Culture (institutionnalisée) peut exister sans appropriation vivante. Ainsi, la valorisation culturelle authentique exige l'ancrage dans l'usage collectif (Graeber, 2005) et la négociation permanente et non une imposition unilatérale.

De même que la seule production d'objets de culture ne suffit pas, l'appropriation d'un objet culturel ne fait pas d'emblée de celui qui se les approprie un être cultivé. Pour être cultivé, il ne suffit pas d'assimiler des connaissances (des formes), soit des objets culturels de la culture objective :

Nous ne sommes pas encore cultivés quand nous avons élaboré en nous telle connaissance ou tel savoir-faire particulier ; nous le sommes seulement lorsque tout cela sert le développement – lié sans doute à tout savoir mais sans coïncider avec lui – de notre psychisme dans sa centralité. (Simmel, 1988, p. 181)

Pour qu'il y ait culture, cette appropriation doit pouvoir porter du fruit et permettre un développement de l'individu. L'acte d'appropriation (acculturation), par opposition à une simple assimilation passive, est un processus de formation actif et transformateur. Il ne se limite pas à l'acquisition de contenus, mais il modifie l'individu et enrichit également les éléments culturels ou objectifs avec une dimension personnelle :

L'essence de la « formation » est que nos potentialités purement personnelles se réalisent tantôt comme forme de ce contenu fourni par l'esprit objectif, tantôt comme contenu d'une forme fournie par le même esprit objectif. Seule cette synthèse donne à notre vie intellectuelle toute sa particularité et sa personnalité, elle seule incarne de façon sensible son caractère irremplaçable et tout à fait individuel. (Simmel, 2013, p. 704)

La réalité objective à laquelle Simmel fait référence peut être comprise comme le résultat d'un processus d'objectivation qui émerge des différents courants de vie. Ces courants prennent une nature trans-individuelle, devenant accessibles à tous. En effet, le domaine de la culture, à la différence d'autres secteurs où la concurrence règne en raison de la rareté des ressources, présente une singularité fondamentale : chacun peut s'intéresser et s'approprier les produits intellectuels ou artistiques sans que cela prive autrui de ces mêmes avantages. Ce phénomène tient à la nature même de la culture – comprise comme ensemble vivant de pratiques, de savoirs et de valeurs partagés –, laquelle se construit et se renouvelle par l'usage collectif, l'échange et l'appropriation réciproque. À l'inverse, la Culture, en tant qu'institution, peut parfois fixer des normes ou des hiérarchies, mais elle ne saurait épuiser le potentiel de création et de partage inhérent à la culture vécue. Ainsi, la culture, dans sa dimension dynamique, fonctionne comme un espace de transformation et de métamorphose (Turner, 1974), où chacun peut s'approprier des œuvres ou des idées, leur donner du sens, et les transmettre, en enrichissant le patrimoine commun sans le retirer à personne. Cette logique de l'abondance symbolique s'oppose à la logique de la rareté matérielle qui régit d'autres domaines de l'existence. Or ce privilège d'accès à la culture dont l'appropriation ne prétérite personne s'est reconfiguré, comme déjà évoqué, avec « la prépondérance que

la culture objective a prise sur la culture subjective au XIX^e siècle» (Simmel, 1998, p. 574). Cette «tragédie de la culture», par la dissemblance due à l'accroissement exponentiel des objets de la culture objective tandis que «les esprits individuels ne peuvent élargir les formes et les contenus de leur formation qu'en suivant loin derrière», engendre une transformation du rapport social à la culture. Elle se traduit par un changement de l'idéal éducatif entre les XVIII^e et XIX^e siècles : le premier «visait une formation de l'homme lui-même, donc la valeur personnelle et intérieure, mais il fut évincé au XIX^e siècle par une formation comme une somme de connaissances et de comportements objectifs» (Simmel, 1987, p. 574). Comme l'explique Watier : «l'individu qui incarne l'essence de la culture est de plus en plus supplanté par celui qui possède une expertise et des connaissances spécialisées (*Kulturmensch/Fachmensch*, selon la terminologie qu'affectionne Max Weber)¹⁰» (2021, p. 104).

Comment donc, à la suite de ce passage de «l'homme de culture» à «l'homme spécialisé», l'école oriente-t-elle par les mythes qu'elle entretient ce nouveau rapport à la culture ? Avec Ivan Illich (1971), nous portons dans ce qui suit un regard critique sur le fait que l'école ne se contente pas de transmettre des savoirs institutionnalisés, mais participe à la formation de la culture vécue, personnelle et collective. Elle façonne non seulement les connaissances, mais aussi les normes et les valeurs des individus. Cette influence culturelle s'enracine si profondément dans la personne qu'on ne peut s'en libérer par de simples actions superficielles : elle touche à l'identité et à la manière dont nous percevons et interprétons le monde.

L'école et ses mythes

De façon générale, le mythe est une forme de récit qui joue un rôle central dans la compréhension que les cultures ont de leur monde. Bien que de nombreux penseurs et auteurs (par exemple Eliade, 1995,

¹⁰ Cette transformation humaine et sociale complexe est examinée plus en détail par Jacques Ellul. Dans une perspective critique, il explore les implications et les ramifications de la technologie à travers l'ensemble de son œuvre sur *La technique* (1954), *Le système technicien* (1977) et *Le bluff technologique* (1988).

Barthes, 1957 ; Freud, 1956 ou Jung, 1967) ont consacré des travaux à l'étude des mythes, explorant leurs significations profondes, leurs structures et leurs fonctions sociales, psychologiques et culturelles, nous retenons ici une définition dans le sens de celle de Lévi-Strauss (1964). Les mythes constituent des systèmes de pensées organisés qui incarnent des dichotomies essentielles inhérentes à la culture humaine (par exemple, les distinctions entre cru et cuit, ainsi qu'entre nature et culture). Dans les mythes que l'école entretient, l'opposition repose sur l'antinomie entre scolarisation et éducation.

Dans son essai critique et philosophique sur l'éducation et l'institutionnalisation *Une société sans école*, Illich (1971) consacre un chapitre intitulé « Le rite du progrès ». Il y développe sa critique au moyen de plusieurs mythes auxquels nous participons grâce à l'initiation de l'école, même si l'école n'est pas la seule institution à promouvoir ces mythes et la notion de culture participe aussi de ce mythe. Alors que « l'école nous enseigne à croire que l'éducation est le produit de l'enseignement » (p. 71), Illich lance une critique contre « l'éducation institutionnalisée et l'institution scolaire en tant que productrices de marchandises ayant une valeur d'échange déterminée dans une société où ceux qui profitent le plus du système sont ceux qui disposent d'un capital culturel initial » (Gajardo, 2000).

Le mythe des valeurs institutionnalisées

Illich s'en prend au mythe de la consommation illimitée. « Ce mythe moderne se fonde sur la croyance selon laquelle le système de production fabrique un bon produit, et que, par conséquent, puisque valeur il y a, une demande va naître » (1971, p. 71). En effet, il est largement admis que le système éducatif génère des résultats d'apprentissage davantage positifs que négatifs. De plus, la simple existence des écoles et des institutions de formation crée une demande continue pour l'éducation, renforçant l'idée que la scolarité est liée à l'acquisition de compétences utiles. Ce système repose sur le principe que des expériences d'apprentissage significatives découlent d'une assiduité constante. On suppose que plus l'engagement est fort, plus l'apprentissage a de la valeur, et que cette valeur peut être mesurée par des notes et des diplômes. Cette

croissance en la valeur intrinsèque de la scolarisation pour la société et les individus est au cœur du *mythe des valeurs institutionnalisées*.

Contrairement à ce point de vue largement accepté, Illich adopte une perspective critique et philosophique alternative. Il soutient que l'acte d'apprendre est une des activités humaines qui nécessite le moins de gestion externe ou de supervision de la part d'autres personnes «et qui ne se prête pas à la manipulation» (p. 71). La plupart des apprentissages significatifs ne proviennent pas de l'enseignement formel, mais de l'engagement actif des apprenants dans des contextes riches et signifiants pour eux. Or, le système scolaire oblige souvent les individus à associer leur développement personnel et cognitif à des plans rigides et largement contrôlés par les autorités éducatives, réduisant ainsi la part de liberté, d'invention et d'appropriation subjective qui fait la richesse d'une culture vivante. Il privilégie la transmission d'une Culture institutionnelle, parfois au détriment de l'émergence d'une culture personnelle et collective authentiquement appropriée par les individus. Les apprenant·e·s réalisent des travaux à l'image de cette société de consommation de produits. Bien que cette approche semble structurée, elle risque de masquer les processus naturels et organiques par lesquels les individus apprennent vraiment et de mener à une fausse conception de la nature de l'éducation.

La tension entre ces deux points de vue soulève des questions essentielles sur l'efficacité et la finalité de l'enseignement traditionnel. Elle interroge notamment sa capacité à offrir de véritables expériences d'apprentissage répondant aux besoins réels et aux aspirations des apprenant·e·s. L'école, en privilégiant des modèles standardisés et la consommation de savoirs, permet-elle réellement l'épanouissement et l'autonomie des individus, ou représente-t-elle un risque pour la curiosité naturelle ? L'éducation peut-elle se contenter d'être une transmission descendante de connaissances, ou doit-elle devenir un espace de co-construction, d'expérimentation et de transformation mutuelle ? Comment l'institution scolaire peut-elle évoluer pour ne pas se limiter à la reproduction de modèles sociaux et culturels dominants, mais devenir un véritable lieu d'émancipation individuelle et collective ?

Le mythe des valeurs étalonnées

Les écoles inculquent à leurs élèves des valeurs quantifiables, souvent déconnectées de leur contexte. Cela limite la prise en compte du développement personnel, qui englobe des aspects émotionnels, sociaux et intellectuels, et dont une mesure adéquate échappe aux cadres rigides d'une éducation formelle. D'après le *mythe des valeurs étalonnées*, une fois que les individus acceptent l'idée que les valeurs peuvent être produites et quantifiées, ils adoptent sans critique des classements et des hiérarchies qui ne reflètent pas toujours leurs véritables capacités ou potentiels. En se conformant aux normes fixées par des autorités externes, ils finissent par appliquer ces mêmes critères à eux-mêmes, créant un cycle de limites et de comparaisons auto-imposées. En s'alignant instinctivement sur les catégories prédéfinies par la société, les individus se confinent dans des niches qu'ils ont été conditionnés à accepter. Au travers de ce processus, ils ne se contentent pas de se limiter, mais ils catégorisent aussi leurs pairs, ce qui crée un système où chacun·e se voit attribuer un rôle ou un statut spécifique. Cela se poursuit jusqu'à ce qu'un équilibre soit atteint où tout le monde semble être à sa place, dans une conformité qui efface l'individualité et les nuances personnelles. Ainsi, la véritable essence du développement personnel est éclipsée par la quête de conformité aux normes externes, menant à une définition étroite du succès et de la valeur de la vie que tous finissent par accepter. Comment sortir du cycle de conformité et de comparaison pour encourager l'expression des différences et des singularités ? Quels seraient les effets, pour la société, d'une redéfinition du succès et de la valeur individuelle qui ne repose plus sur l'acceptation passive des hiérarchies externes ? Comment aider les individus à déconstruire les catégories et les rôles qui leur sont assignés, afin de retrouver une autonomie dans la construction de leur identité et de leur trajectoire ?

Le mythe des valeurs conditionnées

Selon le *mythe des valeurs conditionnées*, les établissements d'enseignement ne se contentent pas de diffuser un programme, ils considèrent ce processus comme un produit commercial, en phase avec les

dynamiques du marché moderne. Dans ce système, l'enseignant joue le rôle de distributeur et transmet le contenu pédagogique aux étudiant·e·s, les usagères et usagers finaux. Les réactions et évaluations des étudiant·e·s sont ensuite systématiquement analysées et documentées pour produire des données qui servent à améliorer les futures versions du programme. Ce cycle de *feedbacks* permet d'affiner les offres d'enseignement et d'assurer que le programme reste pertinent en réponse aux besoins et préférences changeants des apprenant·e·s. Un environnement d'apprentissage plus efficace et adapté aux exigences éducatives contemporaines est ainsi créé. Peut-on réduire l'éducation à une simple transaction entre fournisseur et consommateur ? L'adaptation continue des programmes aux « besoins » des apprenant·e·s, définis selon des critères de satisfaction ou d'efficacité, ne risque-t-elle pas d'occulter des finalités plus profondes de l'éducation, telles que l'émancipation, la pensée critique ou la construction du sens ? Dans quelle mesure cette approche marchande de l'éducation façonne-t-elle les attentes, les comportements et l'identité même des individus, au risque de privilégier la conformité et la performance au détriment de la singularité ?

Le mythe du progrès éternel

Illich critique non seulement la consommation, mais aussi la production et la croissance économique, montrant comment ces éléments sont liés dans les sociétés modernes. Il établit un lien entre cette dynamique et la quête incessante de diplômes et de certifications, affirmant que l'accumulation de qualifications augmente les chances d'obtenir des emplois bien rémunérés sur un marché du travail compétitif. Les sociétés de consommation reposent sur ce mythe de l'accréditation, qui joue un rôle clé dans le maintien du système social. Or, remettre en question ce mythe constituerait une menace non seulement pour l'économie basée sur la production de biens et la demande des consommateurs, mais aussi pour le cadre politique des États-nations que les écoles perpétuent en formant les élèves à des rôles spécifiques dans la société. Par ailleurs, les étudiant·e·s, dont la fonction dans un tel système est de consommer, sont conditionné·e·s à aligner leurs aspirations sur les valeurs du marché, malgré l'impossibilité d'atteindre une

véritable maturité personnelle ou sociale dans ce cycle de progrès sans fin. Le *mythe du progrès éternel* invite à réfléchir aux conséquences de ce conditionnement systémique, incitant à reconsidérer les valeurs que nous défendons en matière d'éducation, d'emploi et de consommation dans le monde d'aujourd'hui. Il devient donc crucial de questionner les structures qui sous-tendent ces normes sociétales et la manière dont elles influencent nos identités et nos avenir collectifs. Sommes-nous prêts à remettre en cause la centralité des diplômes et des certifications comme critères ultimes de réussite et de légitimité sociale ? L'éducation doit-elle continuer à servir principalement les logiques du marché du travail et de la croissance économique, ou peut-elle se réinventer pour favoriser l'épanouissement, l'autonomie et la maturité personnelle et sociale ? Sommes-nous capables de reconnaître et de remettre en question les structures invisibles qui conditionnent nos aspirations, nos identités et nos choix collectifs ?

Conclusion

Dans ce texte, nous avons exploré les implications de la notion selon laquelle toute propriété, y compris culturelle, est « sacrée », voire taboue, et toute appropriation culturelle s'inscrit dans une dynamique de violence symbolique. Contrairement à d'autres domaines souvent marqués par la concurrence liée à la rareté, la culture offre pourtant la particularité de permettre à chacun d'accéder aux productions intellectuelles de l'esprit humain sans priver autrui de ces mêmes opportunités. Nous avons typifié deux rapports possibles de culture : l'acculturation qui implique un soin apporté à l'objet et favorise l'épanouissement individuel et collectif, par un processus actif d'appropriation et de transformation. Cette forme associe usage (*usus*) et fructification (*fructus*), donnant lieu à un usufruit partagé, qui ne correspond pas à une propriété exclusive au sens strict. Le second rapport, la consommation, se caractérise par une appropriation superficielle et quantitative, valorisant l'accumulation au détriment de la profondeur et de la croissance intérieure. Ici, l'usage tend à l'abus (*abusus*), tandis que la fructification est externalisée, traduisant une culture objectivée sous forme de simples connaissances comptabilisées. Cette approche s'inscrit dans ce que Freire (1974) qualifie d'« éducation bancaire », privilégiant les

savoirs mesurables et les validations externes (notes, diplômes) au détriment de la conscientisation et du développement subjectif.

Ce modèle consumériste, largement soutenu par l'école et les mythes qu'elle perpétue (Illich, 1971), tend à imposer des normes rigides et des critères de réussite standardisés, limitant ainsi la véritable appropriation culturelle au service des individus et des collectifs. Or l'école n'est pas la seule institution à façonner la perception du monde : l'origine sociale, le contexte familial, les médias et les réseaux informels jouent également un rôle déterminant. Cependant, le système éducatif demeure l'un des vecteurs les plus profonds et systématiques d'assujettissement, paradoxalement alors qu'il est censé développer le jugement critique, la pensée analytique et l'émancipation. Cette mission est souvent mise à mal par des cadres d'apprentissage préétablis, rigides, qui restreignent non seulement l'exploration intellectuelle, mais aussi la construction d'un rapport vivant et authentique à la culture, véritablement au service des sujets.

Nous avons débuté cet essai par la question suivante : l'école contemporaine, en privilégiant la culture objective et la logique de consommation, ne participe-t-elle pas à des formes d'exclusion, en écartant le soin et la dimension sacrée de l'appropriation culturelle ? En articulant les notions anthropologiques de propriété, de sacré et de soin, aux travaux de Simmel, Durkheim, Graeber, Wengrow, Agamben et Illich, nous avons exploré la manière dont l'institution scolaire façonne notre rapport à la culture. Ainsi, la propriété, historiquement liée au sacré, tend aujourd'hui à s'exercer sur les objets culturels de façon de plus en plus désacralisée, favorisant un rapport de consommation et d'accumulation plutôt qu'un rapport de soin, de transformation et de partage. Cette dynamique, symptôme de « la tragédie de la culture » selon Simmel, se retrouve au cœur de l'école, qui, par les mythes qu'elle perpétue, promeut une idéologie de la réussite mesurable, de l'accréditation et de la conformité, au détriment d'une véritable acculturation émancipatrice. Pourtant, la culture n'est vivante et féconde que lorsqu'elle est appropriée avec soin, dans un mouvement dialectique entre l'individu et le collectif, le sujet et l'objet, le profane et le sacré. C'est ce rapport vivant à la culture – fait d'attention, de transformation et de partage – que l'école devrait cultiver, plutôt que de se limiter à la transmission de

savoirs objectivés et à la validation de compétences standardisées. Avec Illich, loin de toute nostalgie, nous imaginons une école synonyme d'espace d'acculturation authentique, orientée vers le développement intégral et la construction de commun avec une éducation mise au service du soin, de la transmission vivante et l'ouverture à la pluralité des formes de vie et de pensée.

Agamben, G. (1997). *Homo sacer*. IRCiSoD.

Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit*. Presses universitaires de France.

Barry, H., Child, I., & Bacon, M. K. (1959). Relation of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, 61, 51-63.

Barthes, R. (1957). *Mythologies (recueil)*. Éditions du Seuil.

Berger, P. et Luckmann, T. (1966/2018). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.

Bergson, H. (2011). *Matière et mémoire*. Presses universitaires de France.

Caillouis, R. (1950/1988). *L'homme et le sacré*. Gallimard.

Cauvin, J. (1997). *Naissance des divinités, naissance de l'agriculture : la révolution des symboles au néolithique*. CNRS éditions.

Cazeneuve, J. (1971). *Sociologie du rite*. Presses universitaires de France.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789). <https://www.elysee.fr/la-presidence/la-declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen>

Dehouve, D. (2017). Chapitre 1. Sacer et sacré. Notion emic et catégorie anthropologique. In T. Lanfranchi (éd.), *Autour de la notion de*

- sacer* (1). Publications de l'École française de Rome. <https://doi.org/10.4000/books.efr.3381>
- Deleuze, G. (1966). *Le Bergsonisme*. Presses universitaires de France.
- Deniau, G. (2008). *La propriété*. Presses universitaires de France.
- Douglas, M. (1966/2001). *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou* (trad. P. Winkin). La Découverte.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Alcan.
- Durkheim, E. (1950). *Leçons de sociologie*. Presses universitaires de France.
- Eliade, M. (1995). *Aspect du mythe*. Gallimard.
- Ellul, J. (2003). *Les nouveaux possédés*. Mille et une nuits.
- Ellul, J. (1954). *La technique ou l'enjeu du siècle*. Armand Colin.
- Ellul, J. (1977). *Le système technicien*. Calman-Lévy.
- Ellul, J. (1988). *Le bluff technologique*. Hachette.
- Fowler, W. W. (1911). The original meaning of the word sacer. *The Journal of Roman Studies*, 1, 57-63.
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. François Maspero.
- Freud, S. (1956). *La naissance de la psychanalyse*. PUF.
- Gajardo, M. (2000). Ivan Illich (1926-2002). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII/3-4, 733-743. Unesco: Bureau international d'éducation.
- Gardner, P. (1991). Foragers' pursuit of individual autonomy, *Current Anthropology*, 32, 543-572.

- Graeber, D. (2005). *Value: anthropological theories of value*. TeAM YYePG, 439.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2021). *Au commencement était... Les liens qui libèrent*.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Éditions du Seuil.
- Jankélévitch, V. (1977). *La mort*. Flammarion.
- Jung, C. G. (1967), *Ma vie. Souvenirs, rêves et pensées recueillis par Aniéla Jaffé*. Gallimard.
- Kristeva, J. (1980). *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*. Éditions du Seuil.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Fayard.
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Empêcheurs de penser en rond.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Unesco.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques : tome 1 : le cru et le cuit*. Plon.
- Marx, K. (1844/2007). *Manuscrits économique-philosophiques de 1844* (F. Fischbach, Trad.). Vrin.
- Mauss, M. (1903/2013). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. PUF.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Presses universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2013). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Organisation des Nations unies (1948) Déclaration des droits de l'homme. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 2 : La configuration dans le récit de fiction*. Éditions du Seuil.

- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1992). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Éditions du Seuil.
- Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Le Félin Poche.
- Scubla, L. (2003). Les hommes peuvent-ils se passer de toute religion ? coup d'œil sur les tribulations du religieux en occident depuis trois siècles. *Revue du MAUSS*, 22(2), 90-117.
- Simmel, G. (1987). *Philosophie de l'argent*. Presses universitaires de France.
- Simmel, G. (1988). *La tragédie de la culture*. Rivages poche/Petite Bibliothèque.
- Simmel, G. (2013). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. (trad. S. Briet). Presses universitaires de France, Quadrige.
- Spinoza, B. (1677/1993). *Éthique* (trad. B. Pautrat). Éditions du Seuil.
- Tarot, C. (2008). *Le symbolique et le sacré. Théories de la religion*. Éditions La Découverte.
- Taylor, C. (1990). *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne* (C. Melançon, Trad.). Boréal.
- Taylor, C. (1999). *L'âge séculier* (M. Saint-Upéry, Trad.). Éditions du Seuil.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Aldine Publishing Company.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Cornell University Press.
- Watier, P. (2021). Georg Simmel : connaissance et culture, individu et vie. *Hermès*, 87, 98-107. <https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2021-1-page-98?lang=fr>

Zaccai-Reyners, N. (1995, 1996). *Le monde de la vie : tomes 1 à 3*. Cerf, Humanités.