



HAL
open science

Les cultures cultivent-elles ?

Yves Lorvellec

► **To cite this version:**

| Yves Lorvellec. Les cultures cultivent-elles ?. Expressions, 2003, 21, pp.131-158. hal-02406625

HAL Id: hal-02406625

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406625>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES CULTURES CULTIVENT-ELLES ?

Yves LORVELLEC

Ambassade de France à La Havane *

Résumé. – Les prétentions de la culture éducative traditionnelle à l'universalité sont aujourd'hui contestées par une idéologie relativiste qui se recommande des sciences anthropologiques et ethnologiques. Le débat est d'autant plus confus qu'il est inattentif à la polysémie du mot « culture » et pose sur un même plan des concepts très différents. La question est de savoir si les cultures, qui sont des faits, peuvent fixer les normes de la formation d'un être dont la nature est liberté.

Abstract. – Traditional education's claim for universality is now being undermined by a relativity ideology based on anthropology and ethnology. The debate is all the more confusing as no attention is paid to the polysemic nature of the word "culture", and also because various conflicting concepts are put on the same level. The issue raised here aims to show whether or not cultures, which belong to facts, can set the norms for the education of the human being, who, by nature, stands for liberty.

L'idée de la culture qui règle notre conception de l'éducation est née à Athènes, avec les grands sophistes du siècle de Périclès, sous le nom de *paideia*¹. Isocrate, un contemporain de Platon, lui donnera, au IV^e siècle, une formulation élaborée qui en fera le modèle dominant (et concurrent de la philosophie) dans la formation des élites de la Cité ; Cicéron (1997, II, 13), à partir d'une métaphore qui rapproche le soin que nous devons à notre esprit du soin réclamé par la terre (*cultus*) donnera son nom latin, *cultura animi*, au même concept de la formation de soi ; il s'est transmis jusqu'à nous à travers des noms divers qui en marquent des moments et des nuances : *litterae humaniores*, humanités, etc.

L'objet de la *cultura animi* – de la « culture générale », dirions-nous aujourd'hui – est de former le jugement théorique, pratique (c'est-à-dire moral) et esthétique par l'étude des grandes œuvres (littéraires, scientifiques, etc.) de la culture humaine. Cette culture est universelle dans son intention en ce qu'elle vise la formation de l'homme en tant qu'homme, sans autre détermination (nationale, religieuse, etc.). La culture s'oppose donc à l'inculture, à la barbarie native qui est au cœur de chacun, et non à la culture des autres. Elle

*. Conseiller aux affaires étrangères, l'auteur est, par ailleurs, membre du Grephe (Groupe de recherche en philosophie de l'éducation, IUFM de la Réunion) [NDLR].

appelle tout naturellement l'institution de l'école comme condition de sa possibilité. En effet, sauf à s'éparpiller dans un émiettement de connaissances contingentes et non coordonnées entre elles, la culture générale exige, pour pouvoir se construire tout au long de la vie, un socle fait d'un ensemble de savoirs fondamentaux, c'est-à-dire élémentaires. La vocation de l'école au sein du processus de formation de soi est donc clairement définie : l'école est le temps libre (*scholè*) réservé à l'acquisition des éléments nécessaires à l'édification d'une culture ordonnée².

Cette conception de la culture demeurait jusqu'à présent l'idéal normatif de nos institutions d'enseignement. Elle est désormais contestée par une autre idée de la culture qui objecte au projet éducatif classique la naïveté – ou l'arrogance, c'est selon – de ses ambitions et qui soutient que sa prétention à l'universalité ne témoigne que de son ignorance, ou de son mépris, de la diversité culturelle analysée par l'anthropologie sociale et l'ethnologie. Bref, les cultures instruisent, au nom du relativisme culturel, le procès de la culture. Le succès de ces thèses est tel qu'elles constituent désormais l'un des piliers de la *doxa* éducative et qu'elles orientent, de façon de plus en plus marquée, les décisions des autorités de la République en charge de l'école. Nous nous proposons d'examiner ici leurs fondements théoriques et leurs implications pratiques.

1. L'étude anthropologique de la culture

Le père fondateur de la définition anthropologique de la culture est un ethnologue britannique, E. B. Tylor : « Le mot "culture", pris dans son sens ethnographique le plus étendu, désigne le tout complexe comprenant les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social » (Tylor, 1871). Cette définition a été élargie par les successeurs de Tylor jusqu'à inclure, chez Sapir, par exemple, « tous les éléments de la vie humaine qui sont transmis par la société, qu'ils soient matériels ou spirituels » (Sapir, 1967). Pour reprendre les exemples proposés par Sapir lui-même, les techniques de chasse du Bushman sud-africain appartiennent à une culture, tout comme la tragédie grecque appartient à une autre et la dynamo électrique à une troisième. Est donc « culture » tout ce qui n'est pas « nature », ce qui revient à faire de la présence des signes de la culture, quels qu'ils soient, la marque de reconnaissance nécessaire et suffisante de l'humain. Il n'y a donc aucun sens, du point de vue ethnologique, à qualifier tel usage d'inhumain ou de barbare : les sacrifices humains, par exemple, ou les mutilations sexuelles des fillettes,

sont des marques de culture comme les autres dès lors qu'elles ne relèvent pas d'une déviance individuelle mais de règles sociales codifiées. Bref, les sciences ethnologiques considèrent que les cultures sont des faits ; il s'agit de comprendre leur logique interne, non de dire leur valeur.

Le relativisme culturel

Structurée par des règles qui assurent sa conservation à l'identique, chaque culture est une sorte d'écosystème fermé. Les cultures sont relatives (le vocabulaire peut surprendre) en ce qu'elles ne peuvent être pensées qu'en relation avec elles-mêmes, en tant qu'elles sont non comparables. D'où le double postulat du relativisme culturel : toutes les cultures sont également des cultures ; les caractères d'une culture ne peuvent être jugés que de l'intérieur de cette culture. On comprend le succès de la thèse auprès de certains militants ou sympathisants des mouvements de libération nationale du siècle passé : le relativisme culturel apporte une force d'appoint non négligeable à leur cause en leur permettant de relativiser – et donc de contester – la valeur des cultures dominantes par rapport à celle des cultures dominées³. Le même relativisme est convoqué aujourd'hui pour étayer une injonction politique de tolérance réciproque à l'intérieur de sociétés multiculturelles, héritées elles-mêmes de la décolonisation, et qui sont travaillées par des tensions internes. Cette idéologisation systématique du relativisme culturel, son engagement dans les polémiques du temps, en brouille bien évidemment la signification⁴. Il est donc nécessaire de s'en instruire à la source : auprès de Lévi-Strauss, par exemple.

À l'occasion d'un entretien avec Didier Éribon, l'anthropologue précise la notion de relativisme culturel en ces termes : « Le relativisme culturel, qui est une des bases de la réflexion ethnologique, au moins dans ma génération et dans la précédente (car certains la contestent aujourd'hui), affirme qu'aucun critère ne permet de juger dans l'absolu une culture supérieure à une autre » (Lévi-Strauss, 1988, p. 205). Le relativisme culturel est donc avant toute chose une règle de méthode : aucune culture ne disposant de normes d'évaluation absolues (c'est-à-dire non déterminées culturellement), nulle ne peut se considérer autorisée *a priori* à juger de la valeur humaine des autres. On comprend le souci qui inspire cette règle : l'anthropologue veut éviter que les cultures « primitives » ne soient abordées à partir des préjugés ethnocentriques de l'observateur. On notera que Lévi-Strauss, dont le relativisme est riche et nuancé, ne dit pas, comme certains de ses épigones moins prudents, que toutes les cultures se valent ; il demande qu'à défaut de suspendre tout jugement comparatif, on multiplie au moins les critères d'évaluation⁵ : telle est la leçon célèbre et généreuse de *Race et histoire*.

Par voie de conséquence, souligne Lévi-Strauss, cette notion qui appartient à l'ethnologie ne doit pas être appliquée sans précaution hors du champ où elle a été constituée. Il proteste quand on veut lui faire dire, par exemple, que si une culture ne peut en juger une autre, nous n'avons aucune raison de préférer un régime démocratique à un régime totalitaire. Ces régimes politiques « sont nés de et dans notre culture », observe-t-il, et ils en expriment donc « certaines virtualités » (1988, p. 257). Bien mieux, à l'intérieur de notre propre culture, nous sommes tenus à des choix : « Cela n'a rien à voir avec l'inaptitude où l'on se trouve de situer objectivement une culture dans son rapport à toutes les autres », insiste-t-il (*ib.*). Ce qu'il conteste, donc, c'est seulement qu'il soit possible de prendre un point de vue sur les cultures qui ne soit pas lui-même culturellement situé : « Pour porter un jugement sur une culture, il faudrait pouvoir échapper à l'attraction de toute culture » (*ib.*). Le relativisme qu'il soutient ne veut pas être confondu avec un nihilisme culturel proclamant l'égalité de toutes choses. Aussi l'anthropologue souhaite-t-il que l'on distingue soigneusement les deux principaux sens du mot culture : « Dans son acception générale, "culture" désigne l'enrichissement éclairé du jugement et du goût. Dans le langage technique des anthropologues, c'est autre chose » – et Lévi-Strauss rappelle la définition de Tylor que nous avons donnée plus haut. Dans la culture prise au second sens, précise-t-il, « tout est objet d'étude : les productions qu'au premier sens du terme on jugera les plus basses comme les plus nobles » (1988, p. 229). Il emprunte à l'actualité quelques exemples de la confusion dont il faut se garder : « Encenser la "culture rock" ou la "culture BD", c'est détourner une acception du mot "culture" au nom d'une autre, commettre une malversation intellectuelle » (*ib.*). Reste, marque-t-il, que ces productions constituent un « phénomène sociologique qu'il faut étudier comme tel, quel que soit le jugement de valeur moral et esthétique qu'on porte sur lui » (*ib.*). Le relativisme méthodologique de Lévi-Strauss n'a jamais prétendu, comme on feint de le croire parfois, que toutes les pratiques culturelles étaient des pratiques cultivées, ni que toutes les productions d'une culture étaient équivalentes entre elles.

Cette dernière thèse, celle d'un relativisme généralisé, est plutôt celle de certains idéologues de la culture et de l'éducation, qui ne semblent pas en remarquer les contradictions. Elle est d'autant plus difficile à saisir et à discuter qu'elle est le plus souvent postulée de façon implicite, fuyante. C'est moins une théorie proprement dite qu'une attitude intellectuelle très générale qui s' imagine ouverte et tolérante ; supérieure, donc, au dogmatisme supposé des tenants de la hiérarchie des valeurs culturelles. Elle peut en appeler, il est vrai, à l'autorité de certains universitaires. Pour Gérard Genette, par exemple, « aucune valeur d'aucune sorte n'est objective et absolue parce que rien, par

définition, ne peut présenter de "valeur" qu'aux yeux de quelqu'un ou de quelques-uns ». Pour illustrer sa thèse, M. Genette avance qu'il ne connaît « aucun critère objectif de la vulgarité et de la distinction » qui différencierait « La grande fugue » de Bach et « Le petit vin blanc »⁶. J.-F. Mattéi (1999, p. 221) commente ainsi cet exemple : « Que le relativiste récuse la supériorité d'une œuvre sur une autre parce qu'il ne l'éprouve pas "objectivement", c'est-à-dire en réalité "subjectivement", ne prouve pas que cette supériorité soit absente de l'œuvre » (*ib.*). En d'autres termes, l'incapacité d'un sujet à hiérarchiser la valeur des œuvres ne démontre pas que tout jugement de goût soit arbitraire, elle montre seulement que ce sujet ignore et ce qu'est le goût, et la façon dont il se forme – qu'il est inculte⁷. De ce que toutes les œuvres sont également des faits de culture, rien ne permet donc de déduire qu'elles sont axiologiquement confondues et que tout effort de distinction soit vain. Bien loin d'apporter sa caution à de tels sophismes, Lévi-Strauss souligne, au contraire, que chaque culture « peut et doit, s'agissant d'elle-même », distinguer entre ses productions culturelles, « car ses membres sont à la fois des observateurs et des agents » (1988, p. 229). En résumé, à l'intérieur d'une culture donnée, les valeurs n'ont rien de relatif : le vrai, le beau, le bien ne sont peut-être qu'immanents à notre culture, ils n'en sont pas moins objectifs. Et Lévi-Strauss entend bien par « culture », au sens de tout un chacun, le processus de formation de soi qui nous rend capables de les reconnaître. Bref, on ne se cultive qu'à l'intérieur d'une culture donnée, mais encore faut-il se cultiver. Par voie de conséquence, on ne lui fera jamais dire, comme le veut un relativisme éducatif un peu lâche qui se trompe de parrainage, que la subjectivité inculte de l'élève est, elle aussi, une culture à laquelle il revient de décider de ce qui vaut d'être su ou admiré.

Reste que le relativisme culturel, comme tous les relativismes au demeurant, n'en est pas moins entaché de contradiction. En quel lieu se place l'ethnologue lorsqu'il affirme l'incommensurabilité des cultures ? À l'intérieur de sa propre culture ? L'énoncé n'est alors qu'un point de vue de sa culture sur les autres cultures⁸. S'il prétend lui donner l'objectivité scientifique d'une idée universellement recevable, il le détache du même coup de son origine : c'est ainsi que si le théorème de Thalès est né en Grèce, il n'exprime pas pour autant une vérité grecque. Le relativisme, sauf à se nier lui-même, se voit donc contraint d'avouer que toutes les énonciations sur les cultures – notamment celles produites par des cultures différentes – n'ont pas la même valeur au regard du vrai et du faux. Certes, la vérité n'appartient à aucune culture déterminée ; mais ce n'est pas parce que toutes en auraient leur part, comme l'on dit parfois sottement, c'est tout simplement parce que la vérité n'est pas d'ordre culturel, contrairement à l'hypothèse que nous avons concédée au

paragraphe précédent. Le point de vue d'une culture sur une autre est toujours insuffisamment fondé en droit, nous en donnons acte à l'ethnologue ; mais c'est bien pourquoi le lieu où se construit la théorie des cultures se situe nécessairement hors de l'horizontalité des faits culturels.

Considérée sous l'angle des sujets qui lui « appartiennent » – le verbe est éloquent – et non sous celui de sa structure ou de sa logique fonctionnelle, "*a culture is a cave*", une culture est une caverne, comme l'écrit Allan Bloom (1987, p. 38) qui a bien compris la signification de la célèbre allégorie du livre VII de la *République* de Platon. En effet, et nous le savions depuis Descartes, quelle que soit sa richesse objective, une culture n'est jamais que l'ensemble des préjugés qui nous ont été inculqués dès notre enfance, l'ensemble des usages en vigueur relativement à ce qu'il convient de faire, de dire, de croire. La vocation de la culture est justement de nous placer à distance de ces « évidences » culturelles qui sont autant de bornes fixées à notre libre jugement ; elle implique le moment du repli sur soi par lequel le sujet se sépare de ce avec quoi il faisait corps et se dispose ainsi à la pensée, qui examine et pèse. Le fameux « dialogue des cultures », au contraire, ne nous apprend rien car il se maintient au niveau des faits. C'est, à proprement parler, un dialogue de sourds, tant il est vrai que d'une caverne à l'autre, on ne s'entend pas. Un dialogue, comme la leçon platonicienne nous l'enseigne, et comme l'étymologie nous le rappelle aussi bien, ne se déroule pas sur le plan des cultures mais sur celui du *logos*, c'est-à-dire de la raison commune. Les parties s'y reconnaissent égales en tant qu'elles sont également capables de raison ; ce qui implique qu'elles reconnaissent au-dessus des faits une instance transcendante et universelle d'évaluation de tous les faits.

Relativisme et humanisme

Quelle est la conception de l'homme professée par le relativisme anthropologique ? Lévi-Strauss (1973, pp. 45-56) se plaît à insister sur ce qu'il doit à Rousseau. Certes, il peut justement considérer que Rousseau, comme lui, est à la recherche de « l'homme nu ». Quand l'ethnologue s'interroge sur la question de savoir s'il existe des universaux de la culture (la prohibition de l'inceste, par exemple) derrière la diversité des cultures, quand il étudie les traits culturels de différentes sociétés archaïques (leurs règles de parenté, leurs mythes) pour tenter d'y déchiffrer les invariants qui les structurent, c'est bien le problème rousseauiste de la nature humaine qu'il reprend par d'autres voies⁹. Mais il tire de ses analyses trois propositions qui surprendraient assurément Rousseau : la première, c'est que les cultures sont dans le prolongement de la nature ; la seconde, que l'homme est un être naturel situé dans la continuité des autres formes du vivant ; la troisième, qu'il faut rendre hom-

mage au philosophe genevois d'avoir fait le premier cette découverte « que l'homme est un être vivant et souffrant, pareil à tous les autres êtres, avant de se distinguer d'eux par des critères subordonnés » (1973, p. 54).

Des « critères subordonnés » ? Les deux critères qui caractérisent l'homme, selon Rousseau (1971, pp. 141-142), sont la liberté et la perfectibilité. Le philosophe ne voit absolument pas dans l'homme un animal comme les autres doté de qualités accessoires propres à son espèce, bien au contraire : « La nature commande à tout animal, écrit-il, et la bête obéit. L'homme éprouve la même impression, mais il se reconnaît libre d'acquiescer ou de résister » (*ib.*)¹⁰. Autrement dit, la nature est en lui subordonnée à la liberté. Ce qui explique qu'il doive être éduqué, c'est-à-dire, comme Rousseau le montrera dans *l'Émile*, protégé de l'adaptation imitative – de l'acculturation – qui risque d'installer en lui une sorte de seconde nature, sociale de part en part, et qui, couvrant la voix de la première, l'amènera inmanquablement à se tromper sur ses vrais désirs¹¹. Enfin, il y a chez Rousseau un troisième critère qui distingue l'homme de toutes les autres espèces : son sens moral, tel qu'il s'exprime par la voix universelle de la conscience et qui est un instinct de l'âme et non une acquisition de l'éducation, ce qui fait de Rousseau l'adversaire le plus déterminé du relativisme moral qui accompagne comme son ombre le relativisme culturel (il le débusque dans le scepticisme de Montaigne, notamment). La relativité des mœurs ne témoigne pas contre l'universalité de la moralité car les faits (fort mal établis, d'ailleurs), ne réfutent en rien les normes qui les jugent. Rousseau répond donc à l'avance, et sans qu'il soit nécessaire d'y changer un mot, à l'affirmation de Lévi-Strauss (1983, p. 52) selon laquelle « les critères de la moralité sont par hypothèse toujours fonction de la société particulière où ils ont été énoncés ».¹²

Loin d'être en continuité, les positions respectives de Rousseau et de Lévi-Strauss sont exactement inverses : le premier – Kant ne s'y trompera pas – trouve la nature de l'homme dans ce qui le place hors du règne de la nature ; le second, dans ce qui l'y inscrit. Ainsi, quand Lévi-Strauss reproche à certains historiens de ne pas voir ce que les civilisations passées ont de commun avec la nôtre, c'est seulement au nom de la constance biologique, ou neurologique, d'une même espèce : « En restaurant la vieille notion de nature humaine, je rappelais seulement que le cerveau humain est fait partout de la même façon, et donc que des contraintes identiques s'exercent sur le fonctionnement de l'esprit » (1988, p. 173)¹³. Autrement dit, les sciences « humaines », que Lévi-Strauss tient à distinguer des sciences sociales (droit, économie...), ne sont finalement qu'une branche des sciences naturelles. Rien de surprenant, par conséquent, à ce que l'ethnologue veuille repenser les droits de l'homme dans le cadre général des droits du vivant :

« [J'avais proposé] de fonder les droits de l'homme non pas, comme on le fait depuis l'indépendance américaine et la Révolution française, sur le caractère unique et privilégié d'une espèce vivante, mais au contraire d'y voir un cas particulier de droits reconnus à toutes les espèces » (*ib.* p. 226).

Les hommes sont des animaux supérieurs, certes, mais des animaux parmi les autres cependant : « Le respect que nous souhaitons obtenir de l'homme envers ses pareils n'est qu'un cas particulier du respect qu'il devrait ressentir pour toutes les formes de la vie » (1983, p. 46). Lévi-Strauss voit-il bien les difficultés de la thèse ? Car enfin, si les cultures sont des produits de la nature humaine¹⁴ et non de la liberté, la question des droits de l'homme n'a plus de sens du tout : dans l'ordre de la nature il n'y a pas de droits, il n'y a que des faits. Les « droits reconnus à toutes les espèces », à supposer que cette expression ait un sens, ne le seront jamais que par l'espèce humaine, qui montrera du même coup qu'elle n'est pas une espèce comme les autres puisqu'elle est celle qui dit le droit, qui dit ce qui doit être, et par là même se dégage de l'ordre de la nature, de l'ordre de ce qui est. Au demeurant, il est inexact que la Révolution française et l'Indépendance américaine fondent les droits de l'homme sur « le caractère unique et privilégié d'une espèce vivante ». Il suffit de lire les textes, et les discussions qui les préparent, pour observer que les déclarations de 1776 et de 1789 n'évoquent à aucun moment la situation prééminente de l'homme dans l'échelle animale (le plus intelligent des êtres vivants, par exemple) : elles le déclarent libre et le placent du même coup hors de la nature, puisqu'il tient de lui-même les lois auxquelles il est tenu d'obéir – y compris s'il le faut, à l'encontre des lois de la nature qui agissent en lui et qui pourraient l'inciter à enfreindre la loi civile¹⁵.

Ce que l'anthropologie a tant de peine à comprendre, le droit politique, pour ne pas parler de la philosophie, l'a pourtant établi avec la plus grande clarté. Tous les hommes ne peuvent être posés comme libres et égaux en droit (et par voie de conséquence en droits) que si l'on fait abstraction de ce qu'ils sont en fait (sexe, race, religion, etc.). Ou, pour le dire autrement, le droit est indifférent à ce que sont les hommes de par leur nature ou leur culture ; il prescrit ce qu'ils doivent être à partir d'une idée qui n'est universelle que parce qu'elle est détachée de toute détermination empirique. Au nom de quoi, sinon, en appelle-t-on aux droits de l'Homme quand la liberté ou la dignité d'hommes particuliers sont violées ici ou là, y compris par leur propre culture ? Si l'homme est une idée normative, et non pas une espèce dont les variétés sont à observer dans la multiplicité des cultures, alors il est possible, et nécessaire, d'apprécier ce que valent ces cultures au regard de cette idée. Le relativisme anthropologique n'est finalement qu'un naturalisme. Aussi est-ce de façon abusive qu'il se donne comme un « humanisme généralisé »¹⁶. Ce

que Lévi-Strauss propose sous ce nom n'est en fait qu'une écologie bien comprise – pour laquelle, en effet, certaines cultures primitives peuvent présenter un caractère exemplaire¹⁷. Mais l'écologie ne sera jamais un humanisme, pour la simple raison que c'est l'espèce (quand ce n'est le vivant dans son ensemble), et non la personne humaine, qu'elle pose comme digne de respect.

Relativisme et culturalisme

L'extrême confusion de l'idéologie relativiste, notamment en matière d'éducation, conduit à se demander si elle n'emprunte pas simultanément au culturalisme américain et à l'anthropologie structuraliste. Les deux démarches sont pourtant loin d'être identiques. Alors que l'anthropologie structurale recherche la constance de la nature sous la diversité des cultures collectives, le culturalisme, lui, recherche les marques de la culture sous la diversité des natures individuelles. Le culturalisme se propose, en effet, de mettre en évidence l'influence des institutions et des coutumes dans la formation de la personnalité¹⁸. Il emprunte une bonne part de ses premiers matériaux à deux grandes enquêtes menées par Margaret Mead dans différentes sociétés traditionnelles d'Océanie entre 1928 et 1935. De sa première étude, M. Mead conclut que la crise de l'adolescence, dont la psychologie de l'éducation fait si grand cas, ne correspond à aucune réalité universelle, mais qu'elle est induite par certaines cultures (celle des États-Unis notamment) à travers le type de rapports qu'elles instituent entre parents et enfants (Mead, 1963). Dans sa seconde étude, l'ethnologue observe que les relations entre les sexes sont très différentes dans trois ethnies océaniques pourtant voisines. Elle déduit de ses observations que « les traits de caractère que nous qualifions de masculins ou de féminins sont, pour nombre d'entre eux, sinon en totalité, déterminés par le sexe d'une façon aussi superficielle que le sont le vêtement, les manières et la coiffure qu'une époque assigne à l'un ou l'autre sexe » (1963, p. 312). En d'autres termes, pour le culturalisme, la personnalité est conditionnée par les rôles sociaux imposés aux individus par le modèle culturel en vigueur dans une société particulière. Les recherches de M. Mead sont animées par une intention critique : elle veut établir que ce qui est tenu pour naturel – et donc pour universel – par la culture américaine (la distinction des comportements masculin et féminin, la crise de l'adolescence), est en fait culturel de part en part. C'est pourquoi l'angle sous lequel elle étudie les cultures porte moins sur leur structure interne que sur les moyens par lesquels elles « conditionnent » les comportements individuels (*ib.*). (Cette approche essentiellement psychologique suffirait à expliquer l'intérêt marqué des éducateurs pour ces thèses, il y a quelques décennies.)

R. Benedict fait, à la même époque, des enquêtes qui participent de la même démonstration, c'est-à-dire qui mettent en évidence la relativité des formes culturelles et des comportements qui s'ensuivent, dans d'autres sociétés primitives, en Amérique (Benedict, 1950). Elle transposera ses conclusions à la question noire aux États-Unis, tout comme M. Mead transposera les siennes aux relations entre les sexes dans les sociétés industrielles (Benedict, 1940 ; Mead, 1966).

La thèse est relativiste en ce qu'elle s'oppose bien au préjugé ethnocentriste qui consiste, pour chacun, à se représenter sa particularité culturelle sur le mode de l'universel, ou tout au moins de l'universalisable. Bien mieux : pour le culturalisme, loin que notre culture soit la référence qui en juge une autre, c'est la seconde qui est prise comme instrument d'évaluation de la première et qui suggère des contre-modèles dont nous pourrions nous inspirer pour « accueillir toute la gamme des virtualités humaines, édifier une société moins arbitraire, où le génie de chacun trouvera la place qui lui convient » (1963, p. 353)¹⁹. Mais ceci n'implique-t-il pas le retour d'une nature qu'on avait d'abord semblé vouloir réduire à la culture ? On ne peut comparer et transposer qu'à la condition que l'homme soit partout le même. M. Mead est amenée, en effet, à supposer l'existence d'une nature humaine universelle qui se caractérise par sa « plasticité »²⁰ : la personnalité de l'homme, jusque dans l'opposition des caractères masculins et féminins, est bien un produit social ; mais l'action de la culture trouve son point d'application, et ses limites, dans une commune nature. Le relativisme culturaliste, qui se distingue en cela du relativisme structuraliste, ne conclut donc pas à l'incommunicabilité des cultures, mais à l'arbitraire absolu des conventions qui informent une même nature humaine.

On a contesté depuis la valeur des observations ethnographiques réalisées, *in situ*, par M. Mead. Pour notre propos, le point n'est pas là. C'est la réflexion théorique de M. Mead qui nous semble fautive car elle s'arrête à mi-chemin. En effet, si nos rôles sociaux ne tiennent pas plus à nous que notre coiffure ou la coupe de notre vêtement, pour reprendre l'une de ses images, ne fallait-il pas en tirer la conclusion que l'homme n'est, par nature, prédéterminé à rien ? Que peut-il être alors, si ce n'est liberté ? Que l'on conçoive l'homme comme étant, en dernière instance, un être naturel, ou un être social, ou un être dont la nature est d'être socialement déterminée, on se représente toujours son humanité comme constituée hors de lui, et presque à son insu, soit dans son patrimoine génétique, soit dans la société, soit dans les deux : dans tous les cas il n'est pas l'auteur de ce qu'il est. L'humanité n'est alors qu'un fait à constater dans sa diversité bariolée et non une idée normative à réaliser. Et dans ce cas, au nom de quoi déclarer la guerre aux préjugés de

l'éducation nord-américaine ? Au nom de quoi vouloir changer les choses ? Après avoir établi que la personnalité de chacun était constituée par sa culture, M. Mead ne voit donc, dans nos sociétés composées de cultures plurielles, qu'une réforme à promouvoir : offrir à chaque individu la possibilité d'opter pour la culture la plus conforme à sa nature (à son « tempérament », comme elle dit parfois)²¹. Le fait individuel est autorisé à faire élection du fait collectif dans lequel il se reconnaîtra le mieux. Mais qu'est-ce qui autorise cette promotion à l'absolu des droits de la particularité subjective sinon un parti pris culturel (américain et protestant, pour le dire vite) abusivement considéré comme universel ? De plus, à quoi a servi le long détour par lequel on a établi que la personnalité n'était, pour l'essentiel, qu'un effet de la culture imposée par le groupe si c'est pour postuler, par un surprenant renversement de principes, que c'est à la personnalité de décider de la culture qui lui convient ? Enfin, n'est-ce pas une conception dérisoire de la maigre liberté qui semble vouloir se faire jour à travers l'obscur notion de « tempérament » que de la réduire au droit d'opter à l'intérieur ce qui est – religions, mœurs, etc. – comme si être libre ne consistait qu'à pouvoir choisir le conformisme qui nous convient ?

Par des cheminements dont nous ne pouvons retracer ici le détail, et où la conception américaine du droit joue un rôle moteur, ce culturalisme en est venu à apporter sa contribution à une conception des relations entre les races – et entre les sexes – qui porte aujourd'hui le nom de multiculturalisme : si chaque personne tient de sa culture la part la plus déterminante de sa personnalité (telle est la leçon du culturalisme), toutes les cultures ont droit à une existence juridique car elles ne sont qu'un prolongement du droit des personnes. Cette doctrine inspire certaines pratiques éducatives (aux États-Unis et au Canada, tout spécialement) où chaque particularité culturelle (qu'on ne distingue même plus des données de la nature, comme la race ou le sexe) en appelle à une reconnaissance inconditionnelle par toutes les autres, leur seul point de rencontre étant dans leur commun refus de l'universalité. La culture, au sens de la formation de soi, tend alors à se réduire, comme l'on pouvait s'y attendre, au culte de ce que l'on est, à la célébration fermée d'une identité incommunicable (ethnique, religieuse, sexuelle...).

Comment s'étonner dans ces conditions que structuralisme et culturalisme, malgré tout ce qui les sépare, soient convoqués simultanément à soutenir aujourd'hui le même relativisme éducatif ? La thèse de l'incommensurabilité des cultures et celle de la détermination culturelle de la personnalité ne se rencontrent-elles pas sur la même conclusion que l'Autre est le tout autre et que nous n'avons donc qu'un devoir envers lui, respecter sa différence – alpha

et oméga d'une l'école si attentive à ce qu'est chaque élève qu'elle renoncerait presque, par discrétion, à lui prescrire à ce qu'il doit être ?

Les cultures et l'histoire

Le lecteur attentif des grands textes anthropologiques et culturalistes ne peut manquer de noter certaines ambiguïtés relatives à l'usage qu'ils font de la notion de culture. Peut-on placer sur le même plan, par exemple, les cultures primitives étudiées par M. Mead et la « culture » américaine à laquelle elle les compare (elle emploie d'ailleurs indifféremment les mots « civilisation » et « culture » dans les deux cas) ? De la même manière, l'Occident, l'Orient, l'Extrême-Orient, évoqués par Lévi-Strauss dans le texte cité plus haut, sont-ils bien des « cultures » au sens anthropologique du mot ? Plus attentif que M. Mead à la rigueur de sa terminologie, il semble hésiter et se décide finalement à utiliser la notion de « civilisation », qu'il définit comme « rencontre », « collaboration » ou « coalition » de cultures²². Mais le changement d'échelle entre les cultures habituellement étudiées par l'ethnologue et les grands ensembles de plusieurs dizaines ou centaines de millions d'hommes que couvrent les « civilisations » n'implique-t-il pas un changement de nature de l'objet étudié ? En effet, loin d'être des structures relativement statiques et fermées, les cultures d'une certaine ampleur, auxquelles le langage commun réserve le nom de civilisations, sont inscrites dans une histoire ouverte et conflictuelle : les notions iréniques de « rencontres » ou de « coalitions » permettent-elles bien de se représenter toute la complexité de la vie réelle des cultures réelles dont l'histoire montre qu'elle est placée avant tout sous le signe de la volonté de puissance et de domination – quand ce n'est sous celui de la haine et d'un désir d'anéantissement réciproque ?

Il y a plus : une culture qui se caractérise, comme c'est justement le cas de la nôtre, par un processus permanent de déstructuration et de restructuration n'est certainement une culture en un même sens que celle des Nambikwaras ou des Bororos. Éric Weil observait judicieusement que le trait caractéristique de la culture occidentale, « depuis que les philosophes grecs et les prophètes juifs ont demandé ce qu'était la justice, et non pas ce qui découlait des usages de leur temps », est une tradition de remise en cause de la tradition – une « tradition dans laquelle la tradition est une question toujours ouverte » devant et par la raison (1971, pp. 14 et 20). Cette remarque aide à comprendre par parenthèse ce dont on ne s'étonne pas suffisamment : à savoir que l'ethnologie est une science occidentale. Ce n'est pas que l'Occident soit la seule culture à s'intéresser à la diversité des cultures, comme on le soutient parfois, c'est qu'il entend en faire la science et montre par là même qu'il ne reconnaît aucune borne culturelle au droit de libre examen de la raison²³.

Sauf à nier de ce qui est sous nos yeux, il ne fait pas de doute que l'élément d'inquiétude, et donc de mouvement, qui est au cœur de la culture occidentale, gagne progressivement toutes les cultures, ce qui signifie que les cultures s'universalisent – non sans convulsions, comme le montrent les mille conflits entre la modernité et la tradition qui embrasent le monde – par l'effet de la raison qui soumet partout, au tribunal de sa critique, les us et coutumes les plus vénérables et les plus sacrés. Aussi n'est-il pas interdit de penser, en spéculant dans le prolongement des réflexions de Hegel sur la vie des cultures et civilisations, que l'histoire du monde est peut-être celle du progrès de la raison dans le monde – ce qui ne veut pas dire, il s'en faut, que ce soit une histoire paisible et raisonnable.

Cultures et sociologie

Si les traits d'une civilisation, et tout d'abord ceux de la civilisation occidentale, sont difficilement réductibles à ceux des cultures archaïques étudiées par l'ethnologie, qu'en est-il des sous-ensembles auxquels s'intéresse la sociologie de la culture et de l'éducation ? Une culture locale (la culture des corons, par exemple) ou catégorielle (la culture des « jeunes », la culture « bourgeoise ») sont-elles bien des cultures au sens anthropologique du terme ? On peut, par exemple, essayer de circonscrire, comme le fait R. Hoggart (1957), les traits de la « culture populaire » anglaise ou, comme le fait P. Sansot (1991), celle des « gens de peu » en France. L'un et l'autre conviennent cependant que l'objet de leurs études est évanescant, irréductible aux contours d'une classe sociale et même difficile à situer avec précision dans le temps. Comprend-on, *a fortiori*, de quoi et de qui l'on parle exactement lorsque l'on évoque la « culture des banlieues » ou celle des « grands ensembles » parmi les obstacles à prendre en compte dans tout projet de scolarisation attentif à son « public » virtuel ? Quelles sont exactement les marques qui permettent d'identifier ces « cultures » comme étant effectivement pourvues d'une unité et d'une singularité spécifiques ? Comme si tous les éléments matériels du reste de la culture occidentale n'y étaient pas impliqués (à commencer par ses plus récents produits audiovisuels et informatiques) ; comme si la connivence ludique d'un argot juvénile était la pratique d'une langue propre ; comme si les « lois » qui régissent les bandes d'adolescents livrés à leur caprice (l'arbitraire du plus fort, l'aliénation consumériste) n'étaient pas exactement celles, les plus triviales, du reste de la société. Quel sens y a-t-il alors à invoquer des « cultures » aussi hypothétiques pour faire valoir leurs droits supposés face à une culture scolaire qui leur ferait violence ? Quand la sociologie de l'éducation travaille sur des objets aussi mal déterminés, il

convient de recevoir avec la plus grande prudence des recommandations qui reposent, *in fine*, sur un simple usage métaphorique du concept de culture.

Individu et communauté

Les sciences anthropologiques ne veulent voir dans l'éducation qu'un processus d'intégration de l'être humain dans sa culture. Comment ne pas remarquer pourtant que, mis en présence d'une autre culture dans laquelle ils reconnaissent une promesse de liberté, innombrables sont les hommes qui rejettent ce qu'ils croyaient être jusque là la seule forme d'existence possible, et cherchent à devenir ce qu'ils se représentent alors comme désirable ? L'idée que l'homme a le droit de devenir tout ce qu'il peut être, le droit d'accomplir son essence, qui est liberté, n'est pas culturellement située. Qu'elle soit née en Occident n'implique pas que son champ de validité, et donc celui de son application de droit, ne soit qu'occidental. Aussi faut-il dire fermement que les cultures qui ignorent que l'homme est universellement l'être capable de se donner à lui-même ses propres fins peuvent faire la preuve de raffinements institutionnels ou esthétiques admirables : elles n'en sont pas moins éthiquement déficientes.

Comme l'a bien vu Alain Finkielkraut à propos de l'intégration des immigrés dans nos sociétés, ce qui est en jeu ici, c'est la question de savoir ce que vaut l'individu face aux cultures communautaires²⁴. C'est donc aussi la question de l'attitude de l'institution éducative face aux éléments « appartenant » à ces cultures. L'école doit-elle consentir, afin de ne pas imposer à certains élèves des valeurs qui leur seraient étrangères, à abandonner les droits de chacun aux bons soins de sa communauté d'origine (tribale, clanique, religieuse ou autre) ? C'est mal comprendre sa vocation. L'école est l'institution d'État par laquelle la communauté politique, qui est une communauté de libertés individuelles, et non une communauté de communautés culturelles, instruit les individus des moyens de leur liberté ; ce qui signifie encore que le droit à l'éducation et le droit individuel d'être affranchi de l'ignorance – et donc de toute entrave communautaire non consentie en connaissance de cause – sont une seule et même chose. L'école est libératrice ou elle n'est rien.

Éducation et culture de classe

Reste une objection à examiner. Ne peut-on soupçonner la culture, au sens intellectuel, de n'être finalement qu'une culture au sens anthropologique (la culture d'une classe, ou d'une caste, comme croient l'avoir démontré Bourdieu et Passeron) ? Dans ce cas, et à supposer que l'acquisition de cette culture à

l'école et par l'école soit désirable pour tous, comme semblent en convenir les deux sociologues malgré bien des réticences, les élèves le feront dans des situations inégales selon leur origine sociale : « Pour les fils de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de petits commerçants, l'acquisition de la culture scolaire est une acculturation » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 37). En bref, le handicap pesant sur certaines catégories sociales fait de l'école, selon ces auteurs, une institution fautive, qui ne vise qu'à reproduire, en leur donnant les apparences du mérite, les avantages de la classe dont la culture est dominante. La popularité de cette thèse est telle aujourd'hui qu'on ose à peine faire observer que ce qui s'apprend à l'école relève de l'étude et non de l'imitation sociale spontanée – comme, c'est le cas, par exemple, des manières de tables ou de la présentation de soi. Autrement dit, la culture scolaire n'est la culture immédiate de personne. Elle ne relève pas de l'avoir mais du faire ; c'est un ensemble ordonné de tâches prescrites par le maître à l'écolier afin, non pas de l'informer de certaines choses, que d'autres, en effet, savent peut-être déjà, mais de l'instruire de ce qu'elles sont : il s'agit de les comprendre par la pensée et non d'en évoquer le nom par oui-dire. Or, la compréhension ne se transmet pas. Les enfants d'un polytechnicien n'héritent pas de sa connaissance des mathématiques. Mais ce qui est sûr, il est vrai, c'est qu'il ne les abandonnera pas sans secours dans un établissement qui leur enseignerait sous ce nom autre chose que des mathématiques. Le « handicap culturel » des familles les moins instruites ne tient qu'à une chose : ce sont les plus démunies face aux renoncements ou aux errances de l'institution scolaire. Dans une école, donc, qui s'adresse résolument à l'entendement, c'est-à-dire qui enseigne selon les exigences de l'esprit, l'origine culturelle des élèves compte pour peu de chose. C'est quand elle renonce à instruire selon l'ordre des raisons, quand elle prend appui sur le vécu des élèves, par exemple, c'est-à-dire sur les circonstances, que les différences culturelles pèsent de tout leur poids. Ce qui donne quelques indications sur ce que doit être, et ne pas être, une école démocratique.

2. Les cultures et l'éducation

La difficulté rencontrée par Lévi-Strauss pour distinguer culture et civilisation n'a rien d'inédit. L'inventaire des critères de définition de ce qu'est une civilisation est l'un des problèmes les plus embrouillés qui soient : faut-il retenir le niveau de différenciation de l'organisation sociale ? Le fait de l'urbanisation et les spécialisations fonctionnelles qui s'ensuivent ? Un certain état du développement de la science et de la technique ? L'existence d'une

tradition écrite ? S'il est vrai qu'il n'est guère possible de définir à la rigueur les marques qui distinguent une civilisation d'une culture, c'est d'abord que cette notion de la langue commune ne présente pas le caractère univoque d'un concept scientifique ; mais c'est surtout que la recherche de tels critères sur une base empirique est contradictoire en soi puisqu'elle suppose résolu cela même qui est en question : leur universalité.

Est-il finalement si important de distinguer une culture d'une civilisation²⁵ ? La distinction utile ne serait-elle pas plutôt celle qui sépare la civilisation de son contraire ? Qu'il s'agisse d'une société ou d'un individu, « civilisé » s'oppose à barbare. Sont barbares les êtres humains qui vivent selon des usages (des « cultures ») manifestant un manque d'égards pour l'humanité de l'homme : cruauté, brutalité, ignorance du droit... C'est ainsi que la politesse (la civilité), par exemple, en ce qu'elle oblige à l'expression de marques de respect envers chacun, est considérée comme un signe de civilisation. D'une manière plus générale, et au prix de bien des usurpations que dénoncera Rousseau, tous les usages qui marquent, au nom de l'humanité comme idée, une volonté de distanciation avec l'immédiateté naturelle de l'homme, indiquent la civilisation. En bref, il y a dans l'idée de civilisation la référence à un contenu éthique dont le postulat est que tous les us et coutumes ne sont pas de même valeur au regard de la dignité humaine. Là où l'ethnologie ne voit que la coexistence contingente de cultures diverses, la civilisation postule et l'unité de l'homme, et une destination morale à l'histoire. L'idée d'un progrès à accomplir, par rapport à cet idéal, dans l'individu et dans l'espèce, est le fondement de la culture et la justification de l'éducation.

***Kultur* et civilisation**

L'ethnologie scientifique, même si elle l'a oublié, ou ne souhaite pas s'en souvenir, emprunte son acception du mot « culture » au concept allemand de *Kultur* et en conserve bien des traits²⁶. L'analyse de cette notion – son opposition à l'idée de civilisation, en particulier – éclaire donc, au moins indirectement, notre sujet. L'idée et le mot de *Kultur* apparaissent en Allemagne, à la fin du XVIII^e siècle, dans un contexte sociologique et politique polémique. Schématiquement, l'invocation de la *Kultur* allemande est l'un des instruments idéologiques par lesquels une classe sociale, la bourgeoisie instruite, qui s'impatiente d'être tenue à l'écart des plus hautes charges publiques, s'efforce d'affirmer son originalité (germanophone, d'abord) face à une aristocratie francisée. Dans un second temps, la notion servira à opposer le caractère spécifique de la nation allemande dans son ensemble aux lumières, dont l'inspiration prétendument cosmopolite est stigmatisée comme française. Comme le note Norbert Elias, l'idée de *Kultur* est porteuse avant tout d'une affirma-

tion identitaire problématique liée à l'émergence tardive de l'Allemagne parmi les grandes nations européennes²⁷.

Il est pratiquement impossible de définir la *Kultur* autrement qu'en la mettant en regard de ce dont elle veut se démarquer : la civilisation. Un écrivain comme Thomas Mann ira jusqu'à présenter cette distinction, au début du XX^e siècle, sous la forme d'un véritable antagonisme (Mann, 1975)²⁸ ; l'intérêt de sa position est qu'en radicalisant le problème, elle en fait apparaître les véritables enjeux : « La [*Kultur*] n'est assurément pas l'opposé de la barbarie. Bien souvent, elle n'est au contraire qu'une sauvagerie de grand style [...]. La [*Kultur*] est fermeture, style, forme, attitude, goût, elle est une certaine organisation du monde, et peu importe que tout cela puisse être aventureux, bouffon, sauvage, sanglant et irritant [...]. La civilisation, de son côté, est raison, lumières, douceur, civilité, scepticisme, désagrégation, esprit [*Geist*]"²⁹. En d'autres termes, la *Kultur* est l'expression de l'intériorité spirituelle de la nation par opposition à l'extériorité des manières « civilisées ». Différence spécifique qui caractérise chaque peuple, la *Kultur* n'a pas à être mesurée sur autre chose qu'elle-même, et certainement pas sur les exigences de la civilisation. Comme le souligne encore Elias, « le terme allemand de *Kultur* [...] se rapporte à des produits de l'homme qui sont là "comme les fleurs des champs", aux œuvres d'art, aux livres, aux systèmes religieux ou philosophiques révélateurs des particularités d'un peuple. Le terme de *Kultur* a un caractère limitatif » (1973, p. 12)³⁰. Herder, le tout premier théoricien de l'irréductibilité des cultures nationales à toute comparaison, n'allait-il pas jusqu'à affirmer que chaque *Kultur* est comme une âme [*Seele*] qui ne peut être saisie que dans une intuition ineffable »³¹ ? En résumé, la *Kultur* est une totalité organique, unique et incommunicable, étrangère aux préoccupations de la vie politique et sociale et à l'idée de progrès. Cette conception romantique de la *Kultur* comme *différence* a connu le succès que l'on sait auprès des idéologues du *Reich* nazi, ce qui témoigne, *a minima*, de quelques affinités intimes entre irrationalisme et barbarie³².

Qu'en est-il de la civilisation ? C'est très justement que Th. Mann la situe, dans le texte que nous venons de citer, dans la sphère de la « douceur » et de la « civilité », c'est-à-dire de la réduction de la violence (Kaufmann, 1990) – même si c'est avec une condescendance ironique. La civilisation a effectivement pour premier objet le développement de la vie civile, c'est-à-dire les relations sociales et le bien-être des hommes : il s'agit de libérer l'homme du besoin et de la crainte par des institutions et des lois et d'organiser les échanges selon des règles de droit. Mais dès lors qu'elle pose la réduction de la violence comme une exigence de toute vie sociale sensée, et non comme un singularité culturelle, la question de la civilisation implique la recherche

d'une forme politique universelle³³. Chaque culture pourra résoudre ce problème dans les termes qui sont les siens – ce n'est pas l'uniformité qui est visée ici. Mais elle ne le fera de façon civilisée que si elle convient que la sociabilité d'êtres libres ne peut être organisée autrement que par des normes de droit politique qui postulent cette même liberté : la république, par le contrat de liberté qui la fonde, est donc l'horizon politique de la civilisation³⁴. De ce fait, la civilisation n'est pas située plutôt ici que là ; c'est seulement une idée normative qui s'impose à toute culture dès qu'elle comprend les implications de l'idée de liberté. La condition du progrès vers la civilisation, c'est un peuple instruit ; car seul un peuple dont la raison est éclairée, peut vouloir ce qu'il doit vouloir et qui est l'universel. La culture de l'esprit, qui extrait les sujets de leur particularité (*idiotès* en grec), c'est-à-dire de leur idiotisme et de leur idiotie, par la médiation de l'universalité des savoirs, est donc le moyen de la civilisation.

Qu'il soit formulé dans les termes du relativisme anthropologique ou dans ceux du nationalisme de la *Kultur*, le problème de l'éducation est placé devant la même alternative : il faut choisir entre l'universalité et la particularité ; entre l'esprit qui comprend et l'âme qui ressent. Une grande partie de l'œuvre de Barrès, et tout particulièrement la trilogie du *Roman de l'énergie nationale*, offre une remarquable illustration de cet irrationalisme culturel militant dont le nom allemand est *Kultur*. C'est ainsi que, dans *Les Déracinés*, deux jeunes Lorrains pervertis par l'enseignement républicain et rationaliste de leur professeur de philosophie se font journalistes dans la capitale et deviennent... assassins (Barrès, 1922). La leçon est limpide : l'autonomie du sujet, c'est le mal ; l'éducation d'un homme doit être tenue en lisière par la tradition, par la terre et les morts – par sa culture.

Les langues et cultures régionales

En élevant les cultures régionales qui s'enfonçaient dans l'oubli à la dignité d'un objet d'étude, l'anthropologie a donné du même coup au militantisme régionaliste un nouvel élan dans ses revendications identitaires. La diversité des situations historiques au sein de l'Europe appellerait des analyses précises et détaillées. Limitons notre réflexion à quelques remarques sur le cas de la France.

Il est d'usage, chez certains militants de l'identité culturelle régionale, de faire le procès de l'école « gratuite, laïque et obligatoire » de la III^e République, accusée d'avoir signé l'arrêt de mort des langues régionales en France. Sur le plan strictement historique, c'est prêter à l'institution scolaire une efficacité improbable : jusqu'à la guerre de 1914, l'école ne retenait les enfants, quand elle parvenait à les arracher aux travaux de la terre, que pendant quel-

ques heures par jour et, au mieux, jusqu'à l'âge de douze ans. Sur le reste de la vie des écoliers, elle n'avait pas la moindre prise. Son rôle dans le déclin des langues régionales n'a pu être que marginal par rapport à des phénomènes historiques et sociaux d'une autre ampleur : développement économique et industriel, concentrations urbaines, mouvements migratoires liés à l'emploi – sans oublier la conscription et la Grande Guerre elle-même – qui ont progressivement homogénéisé les modes de vie de l'ensemble des Français³⁵. Le projet de l'école de Jules Ferry n'était pas celui d'une éradication méthodique des parlers régionaux : il s'agissait de mettre en œuvre une véritable instruction publique afin que tous les citoyens soient effectivement égaux devant leurs droits par la diffusion des lumières dans le peuple, comme l'avait voulu la Révolution, un siècle plus tôt, par la voix de Condorcet. Que l'école républicaine ait utilisé à cette fin des méthodes pédagogiques autoritaires pour enseigner le français, c'est possible. Mais c'est un contresens que de réduire l'ambition inégalée d'émancipation du peuple par le savoir – et d'abord par l'enseignement d'une langue commune à tous les citoyens, condition de possibilité *a priori* d'une vie publique – à celle d'un « génocide culturel » programmé. Certains débordements du langage militant trahissent soit une inculture historique profonde (la langue française a été instituée comme langue de la vie publique – et d'abord juridique – par l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539)³⁶, soit une nostalgie secrète de l'heureux temps où les natifs des terroirs savaient se contenter d'une culture indigène.

Les langues et cultures dont quelques-uns réclament la promotion institutionnelle appartiennent, en France, à un passé idéalisé et reconstruit pour les besoins de la cause. Ce point posé, il convient de se demander quel pourrait être l'intérêt proprement éducatif de telles cultures qui réclament désormais leurs écoles, ce qui revient à s'interroger sur leur contenu. L'ordre politique, humain, religieux, dans lequel ces langues trouvent leur assise historique est-il bien celui de la civilisation au sens que nous venons de dire ? La diffusion des idées de liberté individuelle, d'égalité des droits politiques, de libre pensée sur les questions religieuses, ne s'est-elle pas faite, au contraire, contre les modèles culturels véhiculés par ces idiomes – ceux de l'ordre féodal et de l'Ancien régime ? Quand Émile Combes, président du Conseil et ministre de l'Intérieur et des Cultes, s'efforce, en 1902, d'interdire la prédication et l'enseignement du catéchisme en langue bretonne, c'est parce qu'il a quelques raisons de penser qu'une partie du clergé procède, au nom de la particularité linguistique locale, à un endoctrinement antirépublicain. Ceux qui réclament aujourd'hui la libération des cultures régionales opprimées veulent-ils vraiment toutes les conséquences de ce qu'ils posent : la soumission à la tradition, le conservatisme communautaire, l'obscurantisme³⁷ ? Non, sans doute. Et

c'est pourquoi ces revendications, qui feignent d'ignorer ce qu'est la réalité substantielle d'une culture, appartiennent le plus souvent à l'ordre du simulateur. Quant au projet politique qui les anime dans certains cas, il est archaïque en ce qu'il se représente la nation non comme une communauté de citoyens mais comme une communauté ethnique, avec cette conséquence paradoxale par rapport aux principes affichés que la diversité culturelle en est donc exclue³⁸. Seule la république, en tant qu'elle fait abstraction de toutes les déterminations culturelles – et naturelles (race, sexe) – dans sa définition de la citoyenneté, fait place à la pluralité des particularités.

Que les langues vernaculaires procèdent à un enfermement communautaire alors que les langues véhiculaires ouvrent des espaces humains plus larges, la remarque est triviale – bien que les conséquences sur l'emploi ou l'insertion sociale ne soient pas indifférentes. Leur médiocre intérêt culturel tient à autre chose cependant : à ce qu'elles n'ont survécu que dans des formes parlées³⁹. N'est-ce pas en effet la seule pratique d'une langue de culture écrite qui permet à la pensée de traverser l'expérience humaine sans la refaire, de se construire en méditant ses traces ? Les sociétés sans tradition lettrée⁴⁰ sont pauvres en devenir car elles sont étrangères au temps proprement historique des métamorphoses, à la dialectique de la vie des peuples qui conserve le passé en le dépassant et non en le répétant. On ne peut jamais séparer la question de l'étude d'une langue de celle de son contenu culturel. Qu'ont-elles à nous dire exactement, ces langues régionales, qui vaille d'être su ? Telle est la question qui doit être posée dans chaque cas, et sans préjuger de la réponse. Car la culture n'est pas dévotion aveugle à l'égard de tout ce qui est mort mais volonté de sauver les vrais ferments de vie.

La république, porteuse de l'idée d'universalité, ne nourrit aucune hostilité de principe à l'encontre de l'étude ou de la pratique de langues régionales ; elle n'a pas d'opinion sur les pratiques culturelles – les pratiques linguistiques en font partie – des individus. Si elle ne peut accepter la reconnaissance de droits, fussent-ils linguistiques, à des communautés, c'est seulement, nous l'avons dit, parce qu'elle est une construction politique de volontés individuelles. Il faut donc resituer la question des langues et cultures régionales sur un autre plan. Les personnes de droit public, et les personnes de droit privé dans leurs relations avec les administrations et services publics, ne peuvent se prévaloir d'un droit à l'usage d'une langue autre que le français : telle est la signification de l'article 2 de la Constitution de 1958 quand il stipule que « la langue de la République est le français ». Cette restriction posée, chacun peut parler, lire écrire, publier, « radiodiffuser » dans la langue de son choix. Rien n'empêche l'étude des langues régionales d'être un projet personnel ou collectif légitime et estimable, tout au contraire. L'État peut

même l'encourager dès lors que la volonté nationale le juge conforme à l'intérêt culturel général en considérant, pour des raisons patrimoniales par exemple, que ces langues sont placées sous sa sauvegarde⁴¹. Il revient à la sociologie de dire d'où vient le regain d'intérêt de notre temps, et pas seulement en France, pour les langues et cultures vernaculaires. Posons à titre d'hypothèse que l'imaginaire des identifications collectives archaïques est d'autant plus sollicité que la réalité de celles-ci s'estompe dans l'uniformisation mondiale des modes de vie. Il est bon de se souvenir cependant, à toutes fins utiles, que la *Kultur*, et l'idéologie nationaliste qui s'en est inspirée, sont nées, elles aussi, sur le terreau des incertitudes identitaires.

Concluons : il y a, de la culture aux cultures, la distance qui sépare ce qui doit être de ce qui est. Demander aux cultures (locales, catégorielles ou autres) de donner ses règles à la culture éducative, ce n'est pas seulement renoncer à la vocation libératrice de l'école, c'est saper irrémédiablement les fondements des institutions républicaines.

Références bibliographiques

- BARRÈS Maurice (1922), *Les Déracinés*, Paris, Plon.
- BENEDICT Ruth (1950), *Échantillon de civilisations*, trad. fr., Paris, Gallimard (1^{re} éd. : 1934).
- BENEDICT Ruth (1940), *Race : Science and Politics*, New York, Modern Age Book.
- BLOOM Allan (1987), *The Closing of the American Mind*, Touchstone.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1964), *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
- BRAUDEL Fernand (1979), *Les Structures du quotidien*, Paris, Armand Colin.
- CICÉRON (1997), *Tusculanes*, Paris, Les Belles Lettres.
- DESCARTES René (1953), *Œuvres et lettres*, Paris, Gallimard, « La Pléiade ».
- DURKHEIM Émile (1999), *Sociologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France (1^{re} éd. : 1922).
- ELIAS Norbert (1973), *La Civilisation des mœurs*, trad. fr., Paris, Calmann-Lévy / Pocket (1^{re} éd. : 1939).
- FINKIELKRAUT Alain (1987), *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- GERNET Jacques (1994), *L'Intelligence de la Chine*, Paris, Gallimard.
- HAROUËL Jean-Louis (1994), *Culture et contre-cultures*, Paris, Presses universitaires de France.
- HERDER Johann (2000), *Histoire et cultures*, trad. fr., Paris, GF-Flammarion (1^{re} éd. : 1774-1791).
- HOGGART Richard (1970), *La Culture du pauvre*, trad. fr., Paris, Minuit.

- KAMBOUCHNER Didier (1995), *Notions de philosophie*, Paris, Gallimard, « Folio / Essais ».
- KANT Emmanuel (1985), *Critique de la faculté de juger*, trad. fr., in *Œuvres II*, Paris, Gallimard, « La Pléiade » (1^{re} éd. : 1790).
- KANT Emmanuel (1990), *Opuscules sur l'histoire*, trad. fr., Paris, GF-Flammarion (1^{re} éd. : 1784).
- KANT Emmanuel (1996), *Réflexions sur l'éducation*, trad. fr., Paris, Vrin (1^{re} éd. : 1803).
- KAUFMANN Pierre (1990), « Culture et civilisation », *Encyclopaedia Universalis*.
- LÉVI-STRAUSS Claude (1973), *Anthropologie structurale II*, Paris, Plon (1^{re} éd. : 1958).
- LÉVI-STRAUSS Claude (1983), *Le Regard éloigné*, Paris, Plon.
- LÉVI-STRAUSS Claude (1987), *Race et histoire*, Paris, Gallimard, « Folio / Essais » (1^{re} éd. : 1952).
- LÉVI-STRAUSS Claude, ÉRIBON Didier (1988), *De près et de loin*, Paris, Odile Jacob.
- MANN Thomas (1973), *L'Artiste et la société*, trad. fr., Paris, Grasset (1^{re} éd. : 1952).
- MANN Thomas (1975), *Considérations d'un apolitique*, trad. fr., Paris, Grasset (1^{re} éd. : 1915-1918).
- MANN Thomas (1979), *Les Maîtres*, trad. fr., Paris, Grasset.
- MARROU H.-I. (1981), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, 2 volumes, Le Seuil, « Histoire ».
- MATTÉI Jean-François (1999), *La Barbarie intérieure*, Paris, Presses universitaires de France.
- MEAD Margaret (1963), *Adolescence à Samoa*, trad. fr. partielle (1^{re} éd. : 1928), suivi de *Trois sociétés primitives de Nouvelle-Guinée*, trad. fr. (1^{re} éd. : 1930), in *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon.
- MEAD Margaret (1966), *L'Un et l'autre sexe. Les rôles d'homme et de femme dans la société*, trad. fr., Paris, Gonthier (1^{re} éd. : 1949).
- ORY Pascal (dir.) (1980), *Les Collaborateurs, 1940-1945*, Paris, Le Seuil, « Histoire ».
- ROMILLY Jacqueline (de) (1988), *Les Grands Sophistes dans l'Athènes de Périclès*, Paris, Librairie générale de France, « Le Livre de poche / Bibliothèques ».
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1971), *Discours sur l'origine de l'inégalité* (1^{re} éd. : 1755), in *Œuvres III*, Paris, Gallimard, « La Pléiade ».
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1969), *Émile* (1^{re} éd. : 1762), in *Œuvres IV*, Paris, Gallimard, « La Pléiade ».

SANSOT Pierre (1991), *Les Gens de peu*, Paris, Presses universitaires de France.

SAPIR Édouard (1967), *Anthropologie*, Paris, Minuit.

TYLOR Edward Burnett (1871), *Primitive Culture*, 2 volumes, London.

WEIL Éric (1971), « Tradition et traditionalisme », in *Essais et conférences* II, Paris, Plon.

Notes

1. Voir notamment J. de Romilly (1988) et H.-I. Marrou (1981).

2. Pour une analyse plus détaillée de l'idée de culture générale, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à l'article que nous avons publié dans la *Revue de l'enseignement philosophique*, septembre-octobre 2000.

3. Un texte comme *Race et histoire*, de Lévi-Strauss, par exemple, répond à une commande de l'UNESCO explicitement située dans le contexte des mouvements de décolonisation qui ont succédé à la Seconde Guerre mondiale. L'ouvrage a été publié par les soins de cette organisation internationale en 1952.

4. La critique du relativisme culturel, et des doctrines éducatives qui s'en inspirent, a fait, ces dernières années, l'objet de quelques essais très passionnés. Voir par exemple Alain Finkielkraut (1987) ou Jean-Louis Harouel (1994).

5. Lévi-Strauss donne des exemples, dont celui-ci : « L'Occident, maître des machines, témoin de connaissances très élémentaires sur l'utilisation et les ressources de cette suprême machine qu'est le corps humain. Dans ce domaine, comme dans celui, connexe, des rapports entre le physique et le moral, l'Orient et l'Extrême-Orient possèdent sur lui une avance de plusieurs millénaires » (1987, p. 47).

6. Débat du Forum *Le Monde* des 24-26 octobre 1997, in *Le Monde* du 28 octobre 1997.

7. La réponse complète à l'objection de M. Genette se trouve dans Kant (1965). Cette objection, qui se ramène à la proposition « à chacun son goût », est aussi vieille que le monde. Elle est, nous dit Kant, « le premier lieu commun [...] grâce auquel ceux qui n'ont point de goût pensent se défendre de tout blâme » (§ 56). Le jugement de goût, en effet, « n'est pas un jugement de connaissance » (§ 1), c'est-à-dire que ce n'est pas un jugement qui se fonde sur des concepts. C'est la première chose, et à vrai dire la seule, qu'il convient d'en apprendre pour ne pas le confondre avec ce qui n'est pas lui (par exemple, avec un jugement déterminant la conformité d'un objet à une norme qui lui préexiste...). Et, souligne Kant à propos de la formation des artistes, c'est justement parce que ses jugements ne sont pas déterminables par des concepts et des préceptes que le goût est, de toutes les facultés et les talents, « celui qui a besoin des exemples de ce qui, dans le développement de la culture, a reçu le plus longtemps l'approbation s'il ne veut pas redevenir grossier et tomber dans l'inculture du premier essai » (§32).

8. Point de vue qui est loin d'être partagé : certaines cultures (religieuses, par exemple) se déclarent en guerre contre la culture qui professe le relativisme – l'actualité internationale suffira à fournir les exemples.

9. « Le problème de l'invariance que l'anthropologie sociale cherche à résoudre avec d'autres sciences [...] apparaît comme la forme moderne d'une question qu'elle s'est toujours posée : celle de l'universalité de la nature humaine » (Lévi-Strauss, 1973, « Le champ de l'anthropologie », p. 35).

10. Ou encore (*ib.*) : « Je ne vois dans tout animal qu'une machine ingénieuse [...]. La nature seule fait tout dans les opérations pour la bête, au lieu que l'homme concourt aux siennes en qualité d'agent libre. L'une choisit ou rejette par instinct, et l'autre par un acte de liberté : ce qui fait que la bête ne peut s'écarter de la règle qui lui est prescrite, même quand il lui serait avantageux de le faire, et que l'homme s'en écarte souvent à son préjudice ».

11. Rousseau est donc diamétralement opposé à l'idée que les sciences sociales se font de l'éducation. Voir par exemple Durkheim (1999, pp. 58 et 59) : « L'éducation a, avant tout, une fonction collective [...], elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre ».

12. Aux objections des relativistes, « des prétendus sages », qui sont vieilles comme le monde, Rousseau répond ceci : « Cet accord évident et universel de toutes les nations, ils l'osent rejeter, et contre l'éclatante uniformité du jugement des hommes, ils vont chercher dans les ténèbres quelque exemple obscur et connu d'eux seuls ; comme si tous les penchants de la nature étaient anéantis par la dépravation d'un peuple, et que sitôt qu'il est des monstres l'espèce n'est plus rien. » « Dis-moi », demande-t-il à Montaigne, « s'il est quelque pays sur la terre où ce soit un crime de garder sa foi, d'être clément, bienfaisant, généreux ? Où l'homme de bien soit méprisable et le perfide honoré ? » (1969, pp. 598-599)

13. Lévi-Strauss veut prendre, et croit prendre, le contre-pied des thèses racistes. Il s'agit de montrer que la différence des cultures ne tient pas son origine de la différence des races. Que c'est même le contraire ; que « la race est une fonction parmi d'autres de la culture » dans la mesure où chaque culture, en privilégiant et en sélectionnant certaines qualités ou aptitudes, dont elle favorise la reproduction, intervient dans la redistribution des caractères génétiques du groupe. Si nous entendons bien Lévi-Strauss, les hommes de différentes cultures deviennent donc, au bout du compte, génétiquement différents : les différences culturelles se naturalisent. Une race, finalement, c'est de la culture devenue nature, et c'est donc jusque dans ses gènes qu'un homme « appartient » à sa culture. Comment ne pas voir que les thèses racistes sont renforcées, et non déboutées, par ce raisonnement ? Voir « Race et culture » (1983, pp. 36, 41, 42).

14. « L'émergence de la culture restera pour l'homme un mystère tant qu'il ne parviendra pas à déterminer, au niveau biologique, les modifications de structure et de fonctionnement du cerveau, dont la culture a été simultanément le résultat naturel et le mode social d'appréhension [...] » (1973, p. 24).

15. Les points de convergence, et de divergence, entre la déclaration du 4 juillet 1776 et celle du 26 août 1789 mériteraient une analyse soignée. Les droits qu'elles énoncent ne sont pas les mêmes – sauf un, justement : la liberté. La déclaration américaine mentionne, dans l'ordre : la vie, la liberté, le bonheur. La déclaration française : la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression (article 2). La déclaration française donne à la liberté (à côté de l'égalité) la position d'un axiome liminaire (article 1). Le texte français (beaucoup plus substantiel que le maigre préambule américain) affirme donc la liberté deux fois : comme droit, et comme fondement des droits. Enfin, est-il besoin de rappeler que, même s'ils sont proclamés dans des contextes historiques différents, l'un et l'autre textes n'ont d'autre objet que de fonder les libertés politiques. Ce ne sont pas des proclamations de foi sur la place de l'homme dans la nature : ils disent les droits de l'homme parmi les hommes ; il est donc abusif de les solliciter en un sens qui n'est pas le leur.

16. « En mobilisant des méthodes et des techniques empruntées à toutes les sciences pour les faire servir à la connaissance de l'homme, [l'ethnologie] en appelle à la réconciliation de l'homme et de la nature, dans un humanisme généralisé » (« Les trois humanismes », 1973, p. 321).

17. Pour Lévi-Strauss, « un humanisme bien conçu [...] ne commence pas par soi-même, mais fait à l'homme une place raisonnable dans la nature au lieu qu'il s'en institue le maître et la saccage, sans même avoir égard aux besoins et aux intérêts les plus évidents de ceux qui viendront après lui » (« Race et culture », 1983, p. 35). La formule de cette écologie humaniste est acceptable, en effet. Mais Lévi-Strauss ne semble pas remarquer qu'elle abandonne justement l'idée d'un « droit reconnu à toutes les espèces » au profit des droits futurs de l'espèce humaine.

18. L'anthropologie culturaliste est née aux États-Unis, dans les années trente, autour d'ethnologues comme Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton, et de psychanalystes comme Abraham Kardiner.

19. Les implications éducatives que M. Mead dégage de ses analyses comparatives peuvent être jugées idéalistes, voire sommaires. Voir, par exemple, le dernier chapitre d'*Adolescence à Samoa*, « Pour une éducation libérale » (1963, pp. 550 *sq.*). Rappelons que l'éducation, pour M. Mead, est une notion très extensive : elle recouvre l'ensemble du processus psychologique et social de la formation de la personnalité. L'élément proprement intellectuel n'y occupe qu'une place tout à fait périphérique.

20. « Nous sommes obligés de conclure que la nature humaine est éminemment malléable » (1963, p. 312) ; « Les traits de caractère que différentes sociétés considèrent comme propres à un sexe ou à l'autre ne le sont pas en réalité, mais sont seulement des virtualités communes à tous les humains » (*ib.*, p. 356).

21. « Lorsque les différents groupes de la communauté cesseront de proclamer la moralité de leurs causes respectives, lorsque chacun d'eux se contentera de recruter ceux qui, par tempérament, sont naturellement portés vers lui, alors se trouveront réalisées les conditions idéales de liberté et de tolérance auxquelles peut seule prétendre une civilisation hétérogène » (*ib.*, p. 561). Cette relation en quelque sorte

« consumériste » entre un tempérament et les options culturelles (religieuses, par exemple) qui s'offrent à lui, correspond-elle vraiment à la complexité du processus social de formation de la personnalité ?

22. Voir le chapitre IX de *Race et histoire* (1987). Nous empruntons ici à une remarque de D. Kambouchner (1995, p. 482).

23. On trouve des marques de curiosité ethnologique dans la Chine classique, par exemple (Gernet, 1994, pp. 139-142).

24. « Afin d'atténuer la brutalité du déracinement, on remet [les immigrés] pieds et poings liés à la discrétion de leur communauté, et l'on arrive ainsi à limiter aux hommes d'Occident la sphère d'application des droits de l'homme, tout en croyant élargir ces droits, jusqu'à y insérer la faculté laissée à chacun de vivre dans sa culture » (Finckelkraut, 1987, p. 31).

25. On notera que les historiens qui s'efforcent de penser la vie réelle des sociétés humaines évitent les débats trop formels sur la distinction culture / civilisation. Braudel, par exemple (1979, p. 79), considère qu'il a suffisamment éclairci les notions dont il fait usage quand il écrit : « Une culture, c'est une civilisation qui n'a pas encore atteint sa maturité, son optimum, ni assuré sa croissance. »

26. « La notion allemande de *Kultur* [...] souligne les différences nationales, les particularités des groupes ; c'est grâce à cette fonction qu'elle a pu revêtir [...] une importance dépassant, par exemple dans le domaine de l'ethnologie et de l'anthropologie, l'aire linguistique allemande » (Elias, 1973, p. 14).

27. « *Kultur* reflète la conscience d'une nation obligée de se demander continuellement en quoi consiste son caractère spécifique » (*Ib.*)

28. Les *Considérations d'un apolitique* écrites et publiées dans le contexte de la Première Guerre mondiale, ne représentent pas le dernier état de la réflexion de Th. Mann sur la question. Il ne les a cependant jamais désavouées.

29. Ce texte parut une première fois dans un article de la *Neue Rundschau*, en novembre 1914, sous le titre « Les idoles ». L'antinomie qu'il développe entre le peuple de l'Âme et de la *Kultur* et le peuple de l'Esprit et de la Civilisation (c'est-à-dire entre l'Allemagne et la France) fit l'objet d'une critique très vive de Romain Rolland. Th. Mann en reprend les termes dans ses *Considérations d'un apolitique* (Mann, 1975, p. 147) et relance la polémique avec l'écrivain français.

30. Th. Mann expose l'idée avec plus de précision encore : « Ce n'est pas l'"humanité", somme des individus, mais la nation qui représente ce qui est général et humain, et la valeur de ce produit spirituel, artistique et religieux qu'on ne saurait saisir par des méthodes scientifiques, jaillit des profondeurs organiques de la vie nationale et évoluée qu'on nomme culture nationale – et par conséquent la valeur, la dignité et le charme de toute culture nationale résident précisément en ce qui la distingue des autres ; car c'est cela seul qui est la culture à la différence de ce qui est commun à toutes les nations et n'est que la civilisation » (1975, p. 213).

31. « Pour ressentir [la nature totale de l'âme qui règne dans tout], n'emprunte pas ta réponse à un mot, mais pénètre dans ce siècle, cette région, cette histoire entière, plonge-toi dans tout cela et ressens-le toi-même » (Herder, 2000).

32. Th. Mann n'attendra pas l'installation des nazis au pouvoir pour comprendre les implications équivoques de ces thèses romantiques. La lecture de Spengler (*Le Déclin de l'Occident* est paru en 1918 et 1922) le mettra en alerte. Dès 1924 (Mann, 1973), il critique fermement cette théorie qui refuse l'unité de l'humain. Il en relève d'abord l'absurdité : « Comme, d'après Spengler, il n'y a pas une humanité, il n'y a pas davantage de sciences mathématiques, de peinture, de physique en soi mais autant de mathématiques, de peintures et de physiques qu'il existe de cultures ». Il lui oppose ensuite l'exemplarité universelle des œuvres procédant d'une synthèse de particularités culturelles : « Une seule œuvre d'amour comme *Le Chant de la terre* de Mahler, conjugue en une unité humaine, organique, l'ancien lyrisme chinois avec l'art tonal le plus développé de l'Occident et renverse du même coup toute la théorie de la singularité radicale qui dissocierait les diverses cultures ». Enfin, il condamne en Spengler le « mépris de l'humain », le « défaitisme de l'humanité » (1973, pp. 141-142). La conception des rapports de la culture et de la politique qu'il soutiendra à partir de là sera de plus en plus engagée dans la défense des valeurs de la démocratie, comme son ralliement à la défense de la malheureuse République de Weimar, dès 1922, le laissait prévoir – voir, par exemple, « Culture et politique » publié en 1939 (Mann, 1979).

33. Th. Mann, une fois encore, ne se trompe pas sur la nature de la civilisation en lui reprochant de traîner avec elle « les lumières, le contrat social, la république, le progrès » (Mann, 1975, p. 219).

34. La philosophie de l'histoire de Kant est une remarquable analyse de la destination proprement politique du processus de la civilisation : « Le problème essentiel pour l'espèce humaine, celui que la nature contraint l'homme à résoudre, c'est la réalisation d'une Société civile administrant le droit de façon universelle » (Kant, 1990, p. 77).

35. Comme tous les faits sociaux, les phénomènes sociolinguistiques appellent une analyse plurifactorielle complexe : sauf à s'en faire une représentation naïvement fétichisée, les langues n'ont pas d'histoire autonome ; Leur évolution n'est intelligible qu'à l'intérieur des mouvements démographiques, économiques, politiques, religieux, etc., dans lesquels elles se trouvent inscrites.

36. Pour décisive qu'elle soit, cette ordonnance venait consacrer une évolution linguistique déjà vieille d'un siècle : dans le midi, dès le XV^e siècle, la *scripta* de l'administration royale avait achevé de se substituer à la *scripta* de la langue provençale locale. Ne remplaçons pas une explication simpliste par une autre en chargeant François 1^{er} des « crimes » dont nous innocentons Jules Ferry.

37. Le soupçon n'a rien de théorique si l'on veut bien se rappeler les engagements politiques troublants des principaux idéologues régionalistes dans la période qui va de la montée des fascismes européens à l'Occupation incluse. Pour une première information sur l'attitude des mouvements régionalistes français pendant l'occupation, on

pourra consulter Pascal Ory, *Les Collaborateurs, 1940-1945*, coll. « Seuil-Histoire », chap. 9, pp. 168-200.

38. À la différence de la « celtitude » ou de la « corsitude » invoquées ici ou là, on notera que la « francité » n'est pas un élément constitutif de la citoyenneté dans la République française.

39. On peut objecter quelques exceptions, dont celle de l'occitan, notamment. Mais peut-on fonder un projet éducatif sur de si rares exemples – au demeurant très tardifs et déjà très engagés dans l'idéologie régionaliste ? Des écrivains comme Mistral et le mouvement du Félibrige se placent très explicitement dans la perspective d'une « renaissance de la langue et de la littérature occitanes », c'est-à-dire non pas dans la spontanéité créatrice de la langue (elle est éteinte depuis cinq bons siècles) mais dans la continuité fictive de ce qui est mort et qu'ils veulent, en effet, faire naître une nouvelle fois.

40. Ce qui ne signifie pas nécessairement, répétons-le, qu'elles ignorent l'écriture.

41. C'est ce point de vue qui a orienté l'action des pouvoirs publics en France depuis une cinquantaine d'années et qui nous place beaucoup moins en retrait de nos partenaires européens qu'on a coutume de l'imaginer : basque, breton, catalan, occitan peuvent être étudiés dans l'enseignement secondaire depuis la loi Deixonne de 1951. D'autres langues ont été introduites depuis, dont le corse, le tahitien, les créoles...