

Pour et contre la (notion de) culture ? Un point de vue didactique

Yves Chevallard

Professeur à l'Université d'Aix-Marseille

« For culture is the human nature », nous dit Marshall Sahlins¹. Au regard de la recherche en éducation, on ne saurait trop souligner la pertinence et la profondeur des analyses que Sahlins n'a cessé de multiplier sur le couple nature/culture, depuis, par exemple, *Stone Age Economics* (1974) jusqu'à *The Western Illusion of Human Nature* (2008), où abondent les formulations que le spécialiste des questions d'éducation peut reprendre à son compte. Ainsi en va-t-il de celle-ci, que nous mettrons à l'horizon de notre propos : « The idea is that human nature is a *becoming*, based on the capacity to comprehend and enact the appropriate cultural scheme: a *becoming*, rather than an always-already being². » Ainsi en est-il de cette autre encore : « We have the equipment to live a thousand different lives, as Clifford Geertz observed, although we end up living just one³. » Mais nous partirons d'une remarque sans appel qui nous impose d'explicitier ce que nous mettrons, ici, sous le mot de culture. Dans *Waiting for Foucault, Still* (2002), en effet, Sahlins écrit : « The word "culture" has become common fare. For the present generation it does much of the work that was formerly assigned to "psychology" or again "ethos"⁴. » Qu'en est-il donc de notre emploi du mot ? Dans ce qui suit, nous tenterons d'exposer le sens qu'il peut prendre aujourd'hui en didactique.

Notre propos s'inscrit à l'intérieur de ce que, dans le champ de la didactique, on désigne par le nom de *théorie anthropologique du didactique* ou TAD. En quoi la TAD est une théorie, en quoi cette théorie peut être dite anthropologique, ce sont là des questions que nous laisserons de côté. Précisons sans attendre la notion *du didactique*, qui est au cœur des développements qui suivent. La vie d'une société humaine s'organise autour d'un certain nombre de dimensions fondamentales – dimension sexuelle, dimension religieuse, dimension politique, dimension économique, etc. On peut discuter de l'existence intrinsèque en toute société de telle ou telle de ces dimensions, par exemple de l'économique. Il est en tout cas une autre dimension qui, pour être rarement mentionnée, n'en est pas moins cruciale pour les sociétés humaines : la dimension *du didactique*.

Qu'est-ce donc que *le didactique* ? Nous en donnerons une définition à la fois naïve, abstraite et (volontairement) généralissime, en usant, *more mathematico*, de ces « petites lettres » dont Jacques Lacan observait qu'elles « supportent le réel⁵ ». Nous dirons donc que, dans une situation sociale donnée, il y a *du didactique* chaque fois que quelque personne, *y*, ou quelque institution, *J*, fait quelque chose afin que quelque personne, *x*, ou quelque

¹ « Car la nature de l'homme, c'est la culture. » M. Sahlins, *The Western Illusion of Human Nature*, Prickly Paradigm, Chicago (États-Unis), 2008, p. 110.

² « La nature humaine est un *devenir*, fondé sur la capacité à comprendre un système culturel approprié et à agir en accord avec lui : un *devenir*, plutôt qu'un être toujours-déjà là. » *Id.*, p. 107.

³ « Nous avons l'équipement pour vivre un millier de vies différentes, comme l'observe Clifford Geertz, même si nous finissons par n'en vivre qu'une seule. » *Id.*

⁴ « Le mot "culture" est devenu banal. Pour la génération actuelle, il joue le rôle dévolu autrefois à "psychologie" ou encore à "éthos". » M. Sahlins, *Waiting for Foucault, Still*, Prickly Paradigm, Chicago (États-Unis), 2002, p. 34.

⁵ J. Lacan, « Symbole et sinthome », *Ornicar ?*, n° 6, mars-avril 1976, p. 12-20. La citation est page 13.

institution, *I*, apprenne quelque chose⁶. Le « quelque chose » qui est « fait », le premier « quelque chose » dans la formulation précédente, nous l'appellerons un *geste didactique*. Ce geste peut être très spécifique du second « quelque chose », de la « chose à apprendre », qu'on nomme l'*enjeu didactique*, et on parlera alors de *geste didactique au sens strict* ; ou, au contraire, très générique, très peu spécifique, et on parlera pour cela de geste didactique *au sens large*. Nous définissons alors la didactique comme *la science qui étudie le didactique, ses conditions et ses contraintes*.

Ce qui devrait être clair – même si nous ne pouvons l'explicitier davantage –, c'est que *le didactique*, qui est de façon quasi matérielle indispensable à la vie des sociétés humaines, est ordinairement *tu, nié, refoulé* dans la culture courante, et cela même dans les institutions qu'on peut appeler *didactiques* parce qu'elles se déclarent vouées à agir pour aider leurs « publics » à apprendre quelque chose. Une fiction commune semble prévaloir : nos apprentissages seraient en majorité « spontanés » et n'appelleraient ni de près ni de loin d'intervention didactique méritant qu'on y prête attention. En vérité, tout se passe comme si parler publiquement des deux « quelque chose » mentionnés plus haut était quasi *obscène*. Lorsque le deuxième « quelque chose » – la chose à apprendre – est mentionné, c'est en règle générale d'un enjeu didactique *large* que l'on parle ; quant au premier quelque chose, on n'en souffle mot. On dira ainsi : « Cette année-là, j'appris le grec moderne. » Certes. Mais comment l'apprit-on alors, par quels procédés ? Dans quelles conditions et sous quelles contraintes ? Rien de tout cela n'est précisé, comme s'il s'agissait de matières inconvenantes ou susceptibles de lasser très vite l'interlocuteur. Notons au passage l'irréalisme de l'affirmation prise pour exemple. Pourrait-on en effet croire qui nous dirait : « Cette année-là, j'appris les mathématiques » ? On voit qu'il serait déjà plus recevable de dire : « Cette année-là, j'*étudiai* les mathématiques » (ou « le grec moderne », etc.). Mais on voit aussi que, en passant d'*apprendre* à *étudier*, on se rapproche dangereusement du didactique : l'assertion pourrait bien susciter des questions qui, aujourd'hui encore, touchent – culturellement – à l'intime : avec qui donc avez-vous étudié ? Dans quelles circonstances ? Et ainsi de suite. La dénégarion culturelle du didactique va de pair avec une *incurie didactique* qui traverse l'épaisseur des institutions de nos sociétés. À l'opposé, on peut bien sûr s'interroger sur les conditions d'émergence et d'extension sociales du *souci didactique*. Un tel avènement participerait de la *Kulturarbeit* dont parle Freud (1933), de ce « travail de civilisation » semblable, écrit-il, à « l'assèchement du Zuydersee⁷ ». Car le souci didactique suppose le souci du didactique, lui-même fondateur de la didactique.

Dans ce qui précède, nous avons utilisé le substantif *culture*, l'adjectif *culturel* (au féminin) et l'adverbe *culturellement*. « Culture » : le mot vient en quelque sorte spontanément sous la plume. Bien entendu, son usage libre ne rend pas son sémantisme plus simple ; et on pourrait reprendre ce qu'écrivait prudemment Raymond Williams à son propos : « *Culture* is one of the two or three most complicated words in the English language.⁸ » Mais avant de tenter d'en dire plus – du point de vue de la TAD toujours –, soulignons ceci : « culture » est

⁶ Sur la notion d'institution, voir M. Douglas, *How Institutions Think*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

⁷ S. Freud, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1984, p. 110.

⁸ « *Culture* est l'un des deux ou trois mots les plus compliqués de la langue anglaise. » R. Williams, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Londres, Fontana Paperbacks, 1983, p. 87.

un mot qui, lorsqu'il surgit dans une analyse didactique, *y a d'abord un rôle d'alerte*. Dans ce qui précède, il signale ainsi qu'il y a quelque chose plutôt que rien ; et que ce quelque chose a certains effets. Mieux, qu'il oppose une résistance, qu'il manifeste une inertie ; et que, en sens contraire, on pourrait vouloir le perturber, et même le changer de façon durable – ce qui reviendrait en certains cas à entamer un « travail de civilisation ».

Nous avons indiqué que le didactique « est ordinairement tu, nié, refoulé dans la *culture* des institutions ». Aurions-nous pu écrire de façon équivalente qu'il est « tu, nié, refoulé *dans les institutions* » ? Parler de la culture des institutions au lieu de parler des institutions, tout court, n'est-ce pas simplement rhétorique ? Pour répondre, nous devons évoquer cette partie de la TAD qu'est la théorie des *rappports*. Le point de départ en est la notion très générale d'*objet* – matériel ou immatériel. Formellement, est objet tout ce qui existe pour au moins une personne ou une institution. En poursuivant l'emploi des petites lettres (dont le surcroît de sens apparaîtra clairement un peu plus loin), nous dirons qu'une personne x connaît l'objet o si elle a à cet objet un *rapport non vide*. Que ce rapport $R(x, o)$ soit non vide signifie que o existe pour x , que x connaît o . (Ce qu'est plus finement la connaissance qu'a x de o , ce serait à la structure et au contenu du rapport $R(x, o)$ de nous le dire.) Bien entendu, le rapport $R(x, o)$ peut évoluer tout au long de la vie de la personne x : il n'a pas toujours existé et il pourra un jour disparaître. Prenons un exemple. Même une personne x très peu mathématicienne connaît l'objet « Équation » : cet objet existe pour elle au moins *un peu*. Comment existe-t-il ? La réponse variera d'individu à individu ; mais, sauf exception, on peut dire que son rapport à cet objet inclura l'idée suivante : « Une équation, c'est quelque chose à résoudre ; une équation, c'est fait pour être résolu. » Bien entendu, la personne x peut fort bien ne pas savoir – ou ne *plus* savoir – résoudre telle ou telle équation ; pour autant, elle n'ignore pas totalement l'objet « Équation ». Si son rapport à cet objet ne contient guère que ce qu'on vient d'avancer (en fait, il contient certainement aussi tout un bric-à-brac de souvenirs à demi effacés), si cette personne n'a pas à cet objet ce que d'aucuns appelleraient un rapport « vivant », ce rapport nous apparaît comme un vestige d'une certaine culture institutionnelle – en l'espèce, très vraisemblablement, celle de l'enseignement secondaire des mathématiques.

Pour préciser cette dernière affirmation, il nous faut introduire un second type de rapport : le rapport de telle institution I à tel objet o , qu'on pourrait noter $R(I, o)$. En fait, il existe une *pluralité* de rapports à l'objet o dans I , un pour chacune des différentes *positions* qu'une personne peut venir occuper dans I . (Dans cette institution qu'est une classe scolaire, il y a ainsi au moins deux positions, celle de professeur et celle d'élève.) Étant donné donc une certaine position p au sein de l'institution I , il existe un certain rapport à l'objet o pour les personnes qui, au sein de I , occupent ou viendront occuper la position p . On note usuellement ce rapport $R_I(p, o)$. Lorsqu'une personne x vient en position p au sein de I , son rapport *personnel* à o – qui, à l'origine, peut d'ailleurs ne pas exister – se trouve assujéti au rapport *institutionnel* à o , $R_I(p, o)$, auquel il tend en conséquence à se conformer. Il en découle que le rapport personnel à o de la personne x évolue au fil du temps et apparaît à un instant donné comme la résultante de l'assujettissement de la personne x à l'ensemble des institutions que cette personne aura traversées en se soumettant (successivement ou, bien des fois, simultanément) aux rapports institutionnels à l'objet o établis dans ces institutions pour les

positions que la personne x aura occupées en leur sein. Les assujettissements institutionnels de la personne x depuis sa venue au monde lui fournissent, avec son univers cognitif personnel – soit le système plus ou moins intégré de ses rapports personnels $R(x, o)$ –, sa capacité à « se tenir debout » dans le monde, à penser le monde et à y agir.

Comment définir alors la notion d'*apprentissage* ? Une définition simple – trop simple – est celle-ci : on dira qu'il y a apprentissage de la personne x relativement à l'objet o si le rapport personnel de x à o , soit $R(x, o)$, *change*. On voit immédiatement que cette définition ne convient pas tout à fait, sinon l'oubli pur et simple de o devrait être considéré à tout coup comme une forme d'apprentissage ! En conséquence, on dira plus précisément que x « apprend o » *du point de vue de l'institution I* si son rapport personnel à o change pour devenir plus conforme au rapport institutionnel à o , $R_I(p, o)$, pour la position p que x occupe au sein de l'institution I . Notons qu'un apprentissage du point de vue de telle institution I peut être regardé *en même temps* comme un *désapprentissage* par une *autre* institution J .

Qu'appellera-t-on alors *culture d'une institution I* ? Nous adopterons cette réponse : la culture d'une institution I pour la position p s'identifie à l'ensemble des éléments de l'univers cognitif de I qui, de façon subreptice ou affichée, sont désignés, par le rapport institutionnel à l'objet I pour les personnes occupant la position p dans cette institution, soit $R_I(p, I)$, à la fois et solidairement comme *allant de soi*, donc comme en quelque sorte « naturelles », et comme *emblématiques* de I , en sorte qu'une personne x qui n'intégrerait pas substantiellement ces éléments dans son univers cognitif ne saurait se réclamer de I . Si une personne x est ainsi un « bon sujet » de l'institution I , si son rapport personnel à I , soit $R(x, I)$, est hautement conforme au rapport institutionnel $R_I(p, I)$, alors son rapport à son rapport personnel aux objets o emblématiques de I , soit $R(x, R(x, o))$, intégrera l'exigence de maintenir, voire de maintenir *coûte que coûte*, son rapport personnel $R(x, o)$ en conformité avec $R_I(p, o)$. On voit au passage que la « nature » est une modalité de la culture ; nous allons voir que c'en est nécessairement une modalité ambiguë.

Pour le didacticien, il y a là, en effet, un ensemble de phénomènes clés qui se révèlent fortement ambivalents. D'un côté, si nombre de rapports institutionnels ayant concouru à la « fabrication » de la personne x ne laissent dans son univers cognitif que des traces fragiles, qui s'effaceront avec le passage du temps (sans disparaître tout à fait : toute personne est ainsi un palimpseste), les rapports institutionnels aux objets emblématiques de l'institution, qui composent la culture de l'institution, tendront à imprégner de façon beaucoup plus inaltérable l'univers cognitif de la personne x , leur prégnance demeurant parfois intacte alors même que la culture de l'institution, elle, aura changé. Il s'agit là d'un phénomène qui, si l'on peut dire, *charpente* durablement la personne, lui donne sa stature, sa « personnalité », et lui permet fondamentalement d'exister. Mais la médaille a son revers.

D'un autre côté, en effet, un assujettissement institutionnel trop profond, trop vivace, chez une personne (et on pourrait dire la même chose d'une institution), constitue un obstacle au changement dans l'univers cognitif de cette personne, dont au moins certains rapports se trouveront en quelque sorte figés comme pour l'éternité et regardés par la personne elle-même comme constitutifs de son *identité*, en sorte qu'ils seront par elle vitalement revendiqués : « Si je change sur ce point, je ne suis plus moi-même, je n'existe plus. » En vérité, en globalisant (pour en simplifier la description) un phénomène nécessairement localisé, on peut dire que

toute institution tend à énoncer, pour ses « sujets », ce que c'est qu'être un « être humain », ou ce que c'est qu'être « un homme », ou « une femme », ou une personne « de tel rang social », ou une personne « de telle région », etc. Certains ne pourront pas aller au-delà de cette injonction qui, à la fois, construit la personne *et* proscrit son évolution, selon les termes d'un pacte quasi faustien. À cet égard, nous emprunterons à Patrick Berthier (1996) un exemple concis qui fournit le modèle de nombre d'incapacités à se convertir à la culture scolaire⁹ :

On a déjà vu, à propos du travail en classe, le genre d'estime que pouvaient avoir les « nouveaux » élèves du collège unique pour tout ce qui, de près ou de loin, s'apparente à une préoccupation intellectuelle. “*Poofy things*”, avait rétorqué l'un d'eux dans une réplique sans appel à l'enquêteur qui lui demandait ce qu'il pensait de son travail en classe : « Des trucs de pédé. » De fait, pour les adolescents issus des milieux populaires, l'activité intellectuelle est un sujet de dérision dans la mesure où la quiétude et l'espèce de réserve qu'elle requiert la classent *ipso facto* dans la catégorie des comportements « efféminés » ; or, compte tenu de la valorisation de l'*hubris* masculine dans ces milieux, il n'est de pires insultes que celles qui tendent à déviriliser l'adversaire.

Le même phénomène de rejet culturel traverse toute l'épaisseur d'une société. Il y crée ce que nous nommerons des *frontières*, au double sens qu'a le mot *frontier* en anglais des États-Unis. Tout d'abord, le mot désignera une ligne séparant, *d'un certain point de vue*, et du fait d'emprises culturelles hétérogènes mais non moins prégantes, deux types d'univers cognitifs. Une personne qui relève du premier type aura en règle générale du mal à franchir la frontière pour parvenir à participer du deuxième type ; et, souvent, *elle ne le fera pas*. Une telle frontière traverse très vraisemblablement les lecteurs de ce texte : il y aura ainsi ceux que rebutent les notations symboliques utilisées jusqu'ici – telles que $R(x, o)$, $R_I(p, o)$, $R_I(p, I)$ ou $R(x, R(x, o))$ – et ceux qui trouveront la chose normale – parmi lesquels peut-être Marshall Sahlins lui-même, qui, dans *Culture and Practical Reason* (1976), use des écritures $M_x/\bar{M}_x \cong M_y/\bar{M}_y$, $M_x^1 > M_y^2$ et de quelques autres encore¹⁰, à la manière de Claude Lévi-Strauss développant, dans *Anthropologie structurale* (1974), la « relation canonique » qu'il écrit ainsi : $F_x(a) : F_y(b) :: F_x(b) : F_{a^{-1}}(b)$ ¹¹.

Un petit apologue distingue ironiquement le névrosé du psychotique : « Le psychotique croit que deux et deux font cinq. Le névrosé *sait* que deux et deux font quatre ; mais ça, *il ne peut pas le supporter !* » Être en-deçà d'une frontière ne conduit pas seulement à railler ceux qui se trouvent au-delà. En règle générale, un tel confinement s'accompagne d'une dose de « névrose culturelle » (« Ça, je ne peux pas le supporter ! ») qui absorbe de l'énergie en vain et, *volens nolens*, empêche d'apprendre. Nombre de frontières parcourent ainsi la société française, même dans ses segments les plus « cultivés », ainsi que l'illustre le cas des petites lettres. Ainsi en va-t-il encore, par ordre de valorisation culturelle décroissante (dans une certaine « haute culture »), de la frontière de la langue anglaise (qu'on ne parle pas), de la frontière de l'informatique (qu'on ne pratique pas), de la frontière de l'orthotypographie

⁹ P. Berthier, *L'ethnographie de l'École. Éloge critique*, Paris, Economica, 1996, p. 55.

¹⁰ M. Sahlins, *Culture and Practical Reason*, The University of Chicago Press, Chicago, 1976, p. 188.

¹¹ C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1974, p. 252.

(dont on ignore même le nom). Ajoutons qu'une société peut dépenser beaucoup de ressources pour faire traverser telle ou telle frontière – par exemple celle qui nous fait entrer dans le pays algébrique, où fleurissent les x et les y – par la *masse* de sa population, pour voir ensuite celle-ci revenir en arrière peut-être à tout jamais, mue par une irrésistible force culturelle de rappel.

Le phénomène de frontière culturelle (le mot *frontière* étant entendu au sens indiqué jusqu'ici) érige des empêchements à apprendre et cela de manière socialement ubiquitaire. Nous en donnerons un exemple emprunté à des travaux récents relatifs à la *pédagogie de l'enquête*¹². L'enseignant responsable d'une unité d'enseignement d'une licence de sciences de l'éducation demande à chacun des étudiants concernés de lui proposer une question Q portant sur la matière étudiée. Il est entendu que, cette question une fois validée par l'enseignant, l'étudiant devra entreprendre d'*enquêter sur la question* en vue de lui apporter une réponse R . (Le vocabulaire usité n'est aujourd'hui encore pas courant, parce que les choses qu'il désigne ne le sont guère.) Ce qui est attendu de l'étudiant, donc, c'est qu'il propose une question sur laquelle, a priori, *il ne sait quasiment rien*, et qu'il se lance alors dans un travail (a) en lequel la composante documentaire sera en règle générale essentielle et (b) qui le conduira à proposer en fin d'enquête une réponse bien étayée. Le schéma est fondateur de toute recherche véritable. Il suppose chez l'étudiant une attitude *procognitive* : « Je ne sais pas ; et je cherche à savoir. » Or cette « cognition vers l'avant », vers l'à-venir, est rien moins que familière aux étudiants observés. Sauf exception, l'éducation scolaire et universitaire les a jusqu'ici enfermés dans une attitude inverse, de « cognition vers l'arrière », vers le passé, ou *rérocognition*, dont les symptômes deviennent évidents dans un épisode comme celui évoqué ici. Ainsi le choix de la question Q semble-t-il suspendu, du point de vue de l'étudiant, à cette condition *sine qua non* (pour lui) que des idées de réponse lui soient *connues d'avance*, l'enquête elle-même consistant alors à rassembler de façon quelque peu erratique les rares documents que l'on croit par avance connaître (parce qu'on les aura déjà rencontrés ou qu'on pense pouvoir se les procurer aisément) et qui seraient susceptibles de nourrir la réponse à construire. Mais la méprise va bien au-delà. Car l'habitus rérocognitif, dont la prégnance ne saurait guère être surestimée, n'appelle pas une enquête *ab initio*, à nouveaux frais, sur une question supposée ouverte pour l'enquêteur, comme il en va en principe dans une recherche en quelque domaine que ce soit. En réalité, le schéma rérocognitif ne suppose pas même que l'on apporte réponse à une question, mais simplement que, selon la phraséologie usuelle, on « traite le sujet ». En bien des cas, en fait, les « questions » proposées par les étudiants *ne comportent pas de question*. Quant au « traitement du sujet », il consiste à en parler le plus intelligemment possible, sans pour cela répondre à aucune question. Dans ce but, un corpus documentaire arbitrairement composé peut suffire : il est rare que la matière qu'il contient ne permette pas à l'étudiant habile de s'en tirer élégamment.

Ainsi y a-t-il une frontière qui sépare durement, dans le petit monde observé, la culture intellectuelle et matérielle de la rérocognition de la culture émergente, par ailleurs familière au chercheur, de la procognition. La première est une culture établie de longue date dans le

¹² C. Ladage et Y. Chevillard, « Enquêter avec Internet. Études pour une didactique de l'enquête », *Éducation & didactique*, n° 5, 2, 2011, p. 85-116.

monde de l'enseignement scolaire et universitaire ; la seconde est une culture certes toute classique, mais dans le monde de la recherche. Un grand problème didactique de notre temps est donc celui du franchissement *de masse* de la frontière rétrocognition/procognition, avec, du côté de la procognition, le schéma de l'*étude d'une question* (ou de l'*enquête sur une question*) et, du côté de la rétrocognition, le schéma de ce qu'on peut appeler, en mêlant les traditions culturelles anglaise et française, l'*essayisme dissertationnel*.

On voit alors apparaître le second sens, annoncé plus haut, du mot *frontier*, qu'un dictionnaire de la langue anglaise (le *Macmillan dictionary* en ligne) définit en ces termes : « the outer edge of a country or area that is the farthest point where people have started to live and build towns¹³. » Le *désir de frontière* (en ce second sens) s'observe à la fois chez ceux qui, étant encore du côté habité de la frontière, veulent, nonobstant leur culture première, aller voir plus loin ; et chez ceux qui, déjà installés, parfois sommairement, dans ce qui n'est encore qu'un semi-désert par-delà la frontière, veulent faire partager leur culture pionnière et amener vers eux des gens d'en-deçà de la frontière. On retrouve alors les *x* et les *y* chers au didacticien « algébriste ». Certains *x* veulent accéder à une culture méconnue d'eux mais qui leur paraît désirable. D'autres, qui ne succombent pas d'emblée à son appel, doivent pourtant se résoudre à *y* aller voir, du fait des circonstances. Ainsi, aujourd'hui, une partie non négligeable de la population de la France manifeste-t-elle un tropisme évident (et, à nos yeux, digne d'être conforté) vers cette nouvelle frontière qu'est le diplôme du master. Les *y*, quant à eux, doivent aider ces *x* à entrer dans une culture qui n'est pas la leur et qui sera d'abord vécue par eux comme une *contre-culture ambivalente*, avec ses charmes uniques autant que ses menaces identitaires fortes. À ce stade, certes, le problème didactique reste presque entier. Mais l'analyse en termes de culture aide à le poser : il est ce à quoi l'entrée dans la culture nous ramène toujours¹⁴. Car, à l'instar de ces enfants fidjiens chers à Marshall Sahlins, d'une façon jamais la même, mais toujours recommencée, nous sommes indéfiniment des *watery souls*, des âmes d'eau¹⁵.

¹³ « La bordure extérieure d'un pays ou d'une région qui est la plus éloignée où des gens aient commencé à s'installer et à construire des villes. » Voir <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/frontier>.

¹⁴ J. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1996.

¹⁵ M. Sahlins, *The Western Illusion of Human Nature*, p. 101.