



« Notre temps souffre... de la rupture du lien entre transcendance et immanence ».

École, langage et vérité par Laurent Fafforgue*

D'amis en amis, le texte ci-dessous nous est parvenu... et nous avons tout de suite pensé qu'il devait figurer sur le Site du Réseau-Regain parce qu'il correspond magistralement à la nécessité devenue dramatiquement urgente de la réforme des esprits. Besoin qui est, non seulement prioritaire, mais également primordial.

Tout commence par l'école, et donc par les éducateurs et les enseignants : les parents et leurs suppléants. Et là un problème immense surgit : les éducateurs comme les enseignants sont eux aussi issus de l'école... Comment rompre cette logique quand elle devient régressive ? Comment réamorcer la pompe ? Comment rendre vertueux ce cercle devenu vicieux ? ...Pas avant que des hommes et des femmes de la même eau, mais d'action cette fois – d'action politique – surgissent en parallèle. Un petit, voire très petit nombre suffirait... encore faudrait-il qu'ils s'entendent pour marcher de pair et de front... non pour se diviser, voire se combattre, car *tout royaume divisé contre lui-même périra !*

M.M.

Laurent Fafforgue et Liliane Lurçat
présentent

La débâcle de l'école

UNE TRAGÉDIE
INCOMPRISE

Éditions
de la Sorbonne

* Laurent Fafforgue

est un mathématicien de renommée internationale...

qui tend à devenir célèbre auprès du grand public par son livre « La débâcle de l'école », mais aussi par ses conférences et communications plus intempestives et incorrectes les unes que les autres... parmi lesquelles se trouve le texte que nous transmettons.

Responsabilités :

Professeur permanent à l'Institut des Hautes Études Scientifiques. – Membre de l'Académie des Sciences (dans la section de Mathématiques. – Membre du comité de rédaction des "Publications mathématiques de l'IHES" – Membre du comité de rédaction du "Moscow Mathematical Journal" (MMJ)...



Langage et vérité

par Laurent Lafforgue

(Colloque sur le collège organisé par l'association « Lire-écrire »
Université Paris Sorbonne, le 28 novembre 2009)

Je remercie l'association « Lire-écrire » de m'avoir invité à participer à ce colloque. Ma reconnaissance envers ses responsables est d'autant plus vive qu'ils savent que, par cette invitation, ils ont pris le risque que je parle dans un sens susceptible de les surprendre, ainsi d'ailleurs que les autres intervenants et vous tous qui m'écoutez.

Je précise donc une fois pour toutes que ce que je vais dire n'engage que moi.

C'est mon ami Gilbert Sibieude qui a voulu que l'on parlât du langage en ouverture de ce colloque. On comprend bien pourquoi. Au collège comme à l'école primaire, la part la plus importante de l'enseignement est à bon droit réservée à l'apprentissage du langage : d'abord et avant tout celui de notre langue – le français – mais aussi celui d'autres langues vivantes et, pour certains élèves aujourd'hui trop peu nombreux, celui du Latin ou du Grec. D'aucuns ajouteraient peut-être à cette énumération les mathématiques considérées comme le langage dans lequel serait écrit le livre de la nature, selon la formule fameuse de Galilée : j'y reviendrai. De plus, tous les autres enseignements consistent essentiellement en des paroles que les professeurs prononcent ou écrivent sur des tableaux et que les élèves notent, ainsi que dans des textes imprimés – manuels scolaires et livres – que les élèves sont appelés à lire et à étudier. Comme le savent les professeurs, il n'est pas d'enseignement qui ne devienne de plus en plus difficile et finale-

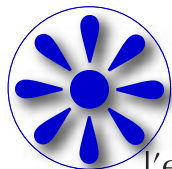
ment impossible quand les éléments de la connaissance et de la maîtrise du langage n'ont pas été enseignés correctement dès l'école primaire.

Mais, ayant reçu la commande du thème du langage, je me suis rendu compte qu'il était indissociable de celui de la vérité.

Toute parole prononcée ou jetée sur le papier comporte une prétention à la vérité. Toute écoute et toute lecture comportent une attente de la vérité. C'est ce qu'expriment les enfants quand ils demandent si une histoire qu'on leur raconte est vraie. Si on leur dit que non, que ce n'est pas vrai, ils sont déçus.

La prétention à la vérité – qui est aussi un engagement – et l'attente de la vérité sont portées à leur intensité maximale dans l'enseignement. Les élèves respectent l'autorité de leurs instituteurs ou professeurs dans la mesure où ils croient que ceux-ci leur enseignent la vérité. Les parents font confiance aux instituteurs ou aux professeurs dans la mesure où ils croient que les enseignements dispensés sont vrais. Les instituteurs et les professeurs eux-mêmes ont d'autant plus à cœur d'enseigner qu'ils sont convaincus au fond d'eux-mêmes que le contenu des enseignements dont ils sont chargés par leurs institutions est vérité.

Je prononce ce mot de vérité alors que nous n'avons plus l'habitude de l'entendre. Il est devenu tabou dans la société actuelle. Il l'est jusque chez les universitaires et les chercheurs, alors que leurs activités et



l'existence même de leurs facultés et de leurs instituts n'ont aucun sens en dehors de la recherche de la vérité. Toute recherche de connaissance et toute transmission supposent une vérité. C'est pourquoi les crises de l'université, du lycée, du collège et de l'école primaire ont pour cause la plus profonde une éclipse du désir de la vérité, de la confiance dans la vérité, de l'attente de la vérité et de l'amour de la vérité.

Cet été, un étudiant d'une vingtaine d'années me demanda : « Vous parlez de la vérité, mais pourriez-vous définir ce que vous entendez par ce mot ? » Aux personnes qui se poseraient la même question, je répondrais qu'il est impossible de définir la vérité. Définir une notion, c'est la saisir dans une parole et la dominer au moyen de cette parole. Or la vérité est plus grande que toute parole humaine, et elle est plus grande que nous. La vérité affleure dans toute langue comme un mot de la langue parmi d'autres, mais ce que ce mot désigne et l'appel qu'il représente sont plus vastes et plus profonds que la langue, ils en sont même le fondement. Sans le souci de la vérité qui les fonde, les langues sont vouées à se décomposer.

L'impossibilité d'enfermer la vérité dans aucune parole n'empêche pas de penser, de prononcer et d'écrire beaucoup de paroles qui se rapportent à la vérité. Dans la mesure où les institutions scolaires n'ont pas de sens en dehors de la vérité, toute réalisation scolaire est entièrement tributaire d'un ensemble de paroles qui ont été formulées au cours des temps à propos de la vérité. Héritiers de ces paroles, nous possédons des institutions telles que l'école, le collège et le lycée. Mais, selon toute apparence, notre temps fait fi du souci de la vérité qui avait inspiré ces paroles, et c'est

pourquoi nous voyons l'ensemble des institutions d'enseignement se déliter selon un processus qui semble irréversible.

Je voudrais donc passer en revue quelques discours qui furent tenus dans l'histoire à propos de la vérité. Et montrer à la fois en quoi tous sont importants et en quoi aucun ne peut se passer du souci de la vérité qui l'a inspiré et qui le dépasse.

Un premier type de discours important qui fut développé à propos de la vérité porte sur la définition et les critères de vérification des paroles vraies. La vérité est d'abord le caractère des paroles vraies. Pour que des paroles soient vraies, il faut qu'elles soient cohérentes – donc respectent les règles de la logique –, et il faut qu'elles soient en correspondance avec la réalité qu'elles prétendent décrire. Le vrai en ce sens s'oppose au faux.

La cohérence de la parole exige la maîtrise de la structure de la langue, c'est-à-dire de la grammaire. L'ajustement des mots et des choses demande un vocabulaire riche et précis.

Au-delà de ces éléments indispensables, la recherche et le développement de systèmes de connaissances vraies requièrent l'élaboration et l'apprentissage de méthodes appropriées. Ces méthodes définissent les différentes disciplines du savoir, susceptibles de faire l'objet d'une transmission. Chacune comporte ses propres critères de reconnaissance du vrai.

Dans les derniers siècles, la méthode des sciences modernes de la nature, telle qu'elle fut explicitée par le génie de Descartes, a été particulièrement cultivée et enseignée. Elle a contribué à donner à beaucoup d'esprits une précieuse discipline de vérité.

Cependant, l'apprentissage de la langue,



dans toute la richesse de sa structure et de son vocabulaire, et celui des mathématiques et des sciences modernes de la nature ne suffisent pas à conserver vivant le souci de la vérité, et ils ne le remplacent pas. Lorsque la plupart de mes collègues scientifiques très brillants parlent d'autre chose que de leur discipline, leurs propos ne se différencient guère de ce que l'on peut lire dans les journaux ou entendre dans les médias audiovisuels. Autrement dit, ils ne manifestent aucun souci de vérité en dehors de leur discipline. J'ai même fini par m'apercevoir que certains n'accordaient pas la moindre attention à la simple exactitude factuelle : ils sont prêts à passer sous silence ou à déformer des faits, pour les rendre conformes aux opinions que la lecture des journaux a imprimées en eux. J'ai l'impression qu'ils préfèrent être paresseusement en accord avec l'air du temps sur toutes les questions qui ne sont pas en rapport direct avec leur domaine d'étude. Le souci de la vérité suppose une grande tension intérieure ; peut-être préfèrent-ils que cette tension soit concentrée dans une seule direction. C'est sacrifier la vérité à l'efficacité.

Il faudrait au contraire que les instituteurs, les professeurs et les auteurs des programmes scolaires et des manuels soient habités par un ardent souci de vérité, déjà en son sens le plus élémentaire de cohérence et de correspondance avec la réalité, de respect des faits.

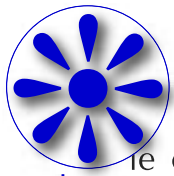
Mais tous ou presque sont soumis à l'influence écrasante des médias, et placés sous l'autorité des responsables politiques. Or les milieux médiatiques et politiques – qui ne se distinguent d'ailleurs plus guère – sont structurellement des écoles du mensonge. Ce n'est pas que les journalistes et les hommes politiques soient plus mauvais

que les citoyens ordinaires, c'est que le système médiatique et politique est soumis à des impératifs d'audience et de succès électoral qui conduisent mécaniquement à oublier le souci de la vérité. Nous ne pouvons nous reposer sur les responsables médiatiques ou politiques, ni syndicaux, ni économiques, ni scientifiques, pour garder vivant le souci de la vérité à notre place.

Le second type de discours qui s'est développé dans l'histoire à propos de la vérité est celui qui cherche à distinguer le réel et l'essentiel. En ce sens, le souci de la vérité oppose le réel à l'apparent et l'essentiel au superficiel ou à l'accessoire. Il se manifeste en prononçant des jugements qui établissent des hiérarchies.

toute parole humaine et tout ce que l'homme ordonne par la parole – donc l'ensemble de ses activités – repose sur des choix et des hiérarchies, le plus souvent implicites, ou bien tend à redéfinir les hiérarchies reçues, pour les confirmer, les approfondir ou les remettre en cause. En effet, chaque homme est exposé à une profusion de sensations et de perceptions qui proviennent du monde sensible et de ses semblables, et s'impriment dans sa chair, dans son cœur et dans son esprit. Il est amené à opérer un tri très rigoureux, à ordonner et à interpréter.

Ces opérations culminent dans l'enseignement. Enseigner suppose en effet que l'on ait beaucoup trié, ordonné et interprété, pour élaborer les systèmes cohérents de connaissances que l'on appelle savoirs rationnels ou disciplines intellectuelles, puis pour discerner dans l'immense étendue des savoirs les plus essentiels, ceux qui – juge-t-on – donnent l'accès le plus direct au réel. Tout cela dans le but de rendre les jeunes générations capables de trier, d'ordonner et d'interpréter à leur tour. Concrètement,



le choix des matières à enseigner et des contenus de l'enseignement, la structuration de ces contenus et leur élaboration en manuels, livres et cours, sont impossibles sans un travail de discernement du réel et de l'essentiel.

Or distinguer le réel de l'apparent, ou l'essentiel du superficiel ou de l'accessoire, est bien plus subtil que distinguer le vrai du faux. Il n'est même pas possible d'objectiver ce type de discernement en des formules acquises, telles que les règles de la logique ou les méthodes de recherche et de validation des résultats des sciences modernes de la nature.

Cette capacité à distinguer n'est susceptible d'exister que dans l'esprit des personnes. Elle disparaît dans un monde où domine le seul impératif de l'efficacité, qu'elle soit politique, médiatique, économique, pratique, etc.

Dans un tel monde où les hommes ne cherchent plus à discerner le réel derrière l'apparent, ni l'essentiel derrière le superficiel, l'enseignement subsiste par habitude. Notre système éducatif occupe plus d'un million d'instituteurs et de professeurs, et plus de treize millions d'élèves, mais il me semble perdurer surtout par habitude, par inertie, comme un vestige du passé. Les contenus de l'enseignement sont hérités des époques qui avaient le courage du discernement, et ils se désagrègent lentement, comme des bâtiments laissés à l'abandon que l'usure du temps délabre peu à peu, jusqu'à la ruine.

On a estimé pendant des siècles qu'il était essentiel d'étudier le Latin et le Grec. L'habitude s'en est perpétuée un certain temps après que l'on eut cessé d'en savoir la raison. Puis ces enseignements ont été détruits presque totalement.

On a estimé pendant des siècles qu'il était plus essentiel encore d'apprendre à maîtriser la langue. Mais il est manifeste que, depuis plusieurs décennies au moins, beaucoup n'ont plus compris l'importance du langage. Alors l'enseignement de la langue a été diffamé, ses horaires réduits, ses contenus déstructurés et appauvris.

L'habitude la mieux enracinée que conserve notre époque, et celle qui règne dans les esprits parmi les ruines de toutes les autres, est celle qui consiste à confondre le réel avec la science moderne de la nature, et l'essentiel avec les lois mathématiques du monde physique. La domination de la science moderne sur les esprits, aussi puissante qu'elle soit, n'est elle-même qu'une habitude dans la mesure où la science n'est pas pensée philosophiquement par ces esprits. Elle n'est plus le résultat d'un discernement mais seulement de la fascination exercée par les résultats de la science et de la technique qui lui est associée. Sa chute de la sphère de la pensée à celle de l'habitude a au moins deux conséquences très importantes :

La première est l'incapacité de la plupart de nos contemporains, à commencer par les scientifiques eux-mêmes et en passant par les responsables de l'Éducation nationale, à penser les limites des sciences modernes de la nature. Comme je le constate avec stupeur, un grand nombre de mes collègues scientifiques confondent le monde avec sa représentation dans leur science. Dans leur esprit, la réalité sensible des choses est disqualifiée, elle n'est qu'illusion : ce que les sens nous disent n'existe pas, ce que nous percevons dans notre intériorité n'existe pas, le temps n'existe pas, la matière n'existe pas, la vie n'existe pas, nous n'existons pas. Ce que j'en dis n'est pas une caricature. Plusieurs fois je deman-



dai à l'un de mes collègues, un physicien théoricien connu dans le monde entier : « Et toi, est-ce que tu existes ? » Chaque fois, il évita de me répondre. La raison en paraît simple : la personne humaine vivante qu'il est n'est pas représentable en physique mathématique.

Dans l'Éducation nationale, la prétention à rendre scientifique l'enseignement en général, ou celui de la littérature, ou celui de la langue, ou celui de la grammaire, ou celui de la lecture et de l'écriture, etc., a eu des effets dévastateurs. Même les nouveaux programmes de l'école primaire dus au ministère de M. Darcos, prévoient d'enseigner aux enfants le « vivant » par les « fonctions du vivant » – se nourrir, se reproduire – et par des bribes de classification à base génétique. Pas question d'apprendre d'abord à nommer des animaux et des plantes, à les voir, à les dessiner, à les décrire par des mots. Il est clair que, dans l'esprit des responsables de l'Éducation nationale, et certainement de M. Darcos lui-même, tout agrégé de lettres classiques qu'il soit, la science est supérieure au langage.

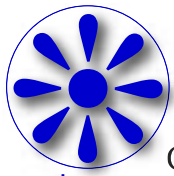
Nous touchons ici la seconde conséquence importante du renoncement à penser la science. Dans l'esprit de ceux de nos contemporains qui ne sont pas mathématiciens ou scientifiques, et particulièrement des rédacteurs des programmes d'enseignement, les mots « mathématiques » et « sciences » évoquent des images qui ne correspondent même pas à la réalité des mathématiques et des sciences. On se représente en effet ces dernières comme un ensemble de signes, de formules et de procédures. On se trompe. Les mathématiques et les sciences modernes de la nature, ce sont essentiellement des mots, des phrases, des paragraphes et des chapitres, c'est-à-dire des discours ordonnés, des narrations,

du logos. Certes, signes et formules sont utiles, mais à condition d'être insérés dans des textes qui les présentent et mettent en œuvre leurs transformations, et en dehors desquels ils n'ont aucun sens. Chaque fois qu'un responsable de l'Éducation nationale demanda à me rencontrer, je parlai de l'importance primordiale de la rédaction en mathématiques et dans les sciences ; je ne fus jamais entendu. Ce que j'en disais n'était pas concevable par mes interlocuteurs.

Quand on croit avoir définitivement identifié le réel dans la représentation scientifique du monde, et l'essentiel dans ses lois mathématiques, on détruit non seulement tout ce qui n'est pas sciences et mathématiques mais aussi, finalement, les sciences et les mathématiques elles-mêmes. Il est impossible de faire l'économie du souci de discerner le réel derrière l'apparent, l'essentiel derrière le superficiel. Dans cette dimension-là de la vérité comme dans les autres, c'est au moment où l'on croit en avoir fini avec le souci de la vérité qu'il devient le plus nécessaire.

Un troisième type de parole prononcée à propos de la vérité consiste à désigner ce qui nous touche au plus profond, ce qui nous concerne plus que tout et nous atteint au cœur. La vérité que nous pouvons dire nôtre. La vérité pour laquelle nous sommes faits, chacun personnellement.

Comme la vérité, en quelque sens qu'on puisse lui reconnaître, ne dépend pas de nous et qu'elle n'est pas nous, qu'elle est transcendante, et que, par ailleurs, chacun est donné à soi-même dans l'immanence de la vie, chercher la vérité de notre être personnel pose la question du rapport entre transcendance et immanence¹.



Contrairement à une idée reçue partout répandue, notre temps n'a pas oublié ni récusé la transcendance. Le scientisme de la plupart de mes collègues est un idéalisme qui ne connaît que la transcendance de l'objectivité en tant qu'elle fait abstraction des sujets : une abstraction qui transcende si bien les personnes que, comme je l'ai rapporté, elle les conduit à douter théoriquement de leur propre existence. Dans la mesure où notre époque reconnaît pour seule autorité la science moderne objectiviste et positiviste, elle affirme théoriquement la pure transcendance de l'être.

Si notre temps a chassé de la pensée et du regard théorique toute manifestation de la vie en son immanence, la vie n'a pas disparu pour autant, puisqu'elle est donnée à chaque personne à chaque instant. Mais, coupée de la science et de la culture soumises à la transcendance de l'objectivité, elle s'affirme dans un subjectivisme radical qui ne reconnaît plus la vérité. Cette situation a des conséquences immenses, dont l'une est la façon dont tant de nos contemporains opposent l'école et la vie. Ouvrir l'école à la vie, dans le sens que certains ont imaginé et réalisé, détruit l'école, parce que la vérité est représentée d'une manière telle que la vie est perçue comme extérieure à la vérité.

Notre temps ne souffre pas d'un oubli de la transcendance. Il ne souffre pas davantage d'une perte de l'immanence, puisque la vie est donnée de toute façon. Il souffre de la rupture du lien entre transcendance et immanence.

Un double lien incomparable entre transcendance et immanence a pourtant été transmis à l'Europe et au monde, et il est bon de s'y confronter : c'est la double tradition juive et chrétienne, portée jusqu'à nous par le peuple d'Israël et par l'Église.

Le Dieu biblique est radicalement distinct du monde mais Il a créé le monde et nous donne la vie. Il est un Dieu caché mais Il est entré dans l'histoire, Il parle à chacun dans la lettre des textes, Il accueille la prière et y répond par « la voix d'un silence subtil » (1R 19,11-13). Il est le Tout Autre mais, selon la formule de St Augustin, Il est « plus intime à nous-même que nous-même » ².

Il ne m'appartient certes pas de donner la foi à ceux de nos contemporains qui ne l'ont pas reçue. En revanche, je crois pouvoir appeler chacun à prêter une grande attention, exempte de mépris et de haine, à la tradition chrétienne et à la tradition juive. Cela fait partie du souci de la vérité et, d'autre part, cela est particulièrement important en matière d'éducation et d'école. Le lien entre transcendance et immanence qui fut noué dans les traditions juive et chrétienne a en effet permis la naissance et le développement de modèles d'éducation dont notre société laïque a hérité, et dont il n'est pas sûr qu'elle puisse se passer.

C'est au tournant des Ve et IVe siècles avant Jésus-Christ qu'Esdras et Néhémie imposèrent au peuple juif, revenu de son exil à Babylone, l'obligation religieuse de lire la Thora et ses commentaires, et d'apprendre à lire à ses enfants, du moins ceux de sexe masculin ³. D'un coup, tout un peuple accéda, à des degrés divers, au statut de lettré, plus de deux mille ans avant les autres peuples. Le modèle de l'instruction pour tous est biblique.

Je lisais ces derniers jours un petit livre intitulé *Les Lettres de la Création* ⁴. Ce livre initie à la manière dont la tradition juive a développé une interprétation, riche d'une sagesse extraordinaire, à propos de chaque lettre de l'alphabet hébraïque. Pour qui est imprégné de cette interprétation, impossible



de céder aux propagandistes des méthodes « globales » et « semi-globales ». Impossible de ne pas accorder le plus grand soin à l'écriture. Impossible de réduire la langue à un usage fonctionnel.

Le mathématicien que je suis est bien placé pour connaître l'admirable fécondité intellectuelle du peuple juif en notre temps, dans toute sa diversité. Cette fécondité donne envie d'apprendre à connaître les modèles juifs de l'éducation et de s'y confronter.

Pour ce qui est des nations occidentales actuelles, leurs systèmes éducatifs sont hérités des institutions – écoles, collèges, universités – que l'Église et les chrétiens inventèrent et développèrent au cours des siècles. Ils ont été laïcisés et sécularisés dans l'idée qu'ils se porteraient mieux sans lien avec l'Église et sans référence à Dieu.

Dans notre pays, la dégénérescence stupéfiante de l'enseignement public laïc, et celle de l'enseignement nominalement catholique mais très sécularisé, remet en question le bien-fondé du principe de laïcisation et de sécularisation. Rien ne prouve aujourd'hui qu'il existe un modèle viable d'éducation laïque et séculière.

Si je tiens des propos aussi provoquants, c'est pour inciter chacun d'entre nous à remettre en cause ses certitudes les mieux acquises et à retrouver le souci de la vérité qui, de toute façon, n'est jamais confortable.

On peut se demander quelle parole prononcée, en plus de l'héritage juif, a donné naissance aux modèles chrétiens d'éducation et d'enseignement, parole à laquelle il vaudrait la peine de se confronter, quelles que soient ses convictions ? À mon avis, d'abord et avant tout, une phrase. La parole la plus inouïe, sans doute, qu'aucun

homme ait jamais prononcée à propos de la vérité : « Je suis le chemin, la vérité et la vie. » Le Christ, qui était reconnu comme un homme et parlait d'une voix humaine ordinaire, a dit un jour à propos de Lui-même : « Je suis le chemin, la vérité et la vie. » (Jn 14,6)

Je fais l'hypothèse que, par exemple, c'est l'identification de la vérité et du chemin dans la personne du Christ qui a engendré l'Université : cette étrange institution née de l'Église latine médiévale et dont aucun équivalent ne fut inventé dans nulle autre civilisation. Une institution vouée à la transmission des savoirs, mais aussi à leur recherche jamais lassée, et donc au dépassement inévitable de tous ses acquis. Une institution qui repose sur un rapport des savoirs à la vérité à la fois transcendant et immanent : transcendant puisque la vérité est toujours au-delà des savoirs, immanent puisque les savoirs pavent le chemin des chercheurs et que, dans la personne du Christ, le chemin est vérité. Ce rapport est perdu dans l'encyclopédisme : celui-ci situe la vérité dans les savoirs, jusqu'au moment où leur expansion continue persuade les héritiers de l'encyclopédisme qu'il n'est point de vérité.

De même, je fais l'hypothèse que c'est l'identification de la vérité et de la vie dans la personne du Christ qui a engendré la culture européenne que nous connaissons : les arts roman et gothique, le chant grégorien et la musique sacrée, les arts de la Renaissance et de l'Âge baroque et classique, la grande littérature européenne. Cette culture est née dans les écoles monastiques médiévales qui, pratiquant une étude sans distance, ont établi un autre genre de rapport entre transcendance et immanence : transcendance des sacrements et des Écritures en ce qu'ils sont donnés ; immanence



d'une vie nouvelle, qui puise sa nourriture dans la réception des sacrements et la manducation des Écritures, et se manifeste par une fécondité nouvelle dans les œuvres. Ce rapport est perdu dans ce que l'on appelle culture depuis le XVIIIe siècle et qui s'incarne en particulier dans l'institution des musées : un patrimoine objet de curiosité et de distraction, un bagage inorganique, un réservoir d'œuvres héritées que nous regardons d'un œil toujours plus lointain, sans qu'il nous concerne vraiment. L'aboutissement de la culture au sens du XVIIIe siècle est, me semble-t-il, le tourisme ; il en dévoile l'insuffisance.

Je ne pense pas que nous puissions sortir de la situation où nous sommes, et en particulier refonder aussi peu que ce soit l'école, le collège, le lycée ou l'université, sans retrouver le souci de la vérité et le porter vivant en nous. Souci de la cohérence et des faits, souci du réel et de l'essentiel, souci de vivre dans la vérité, au point de croisement de l'immanence et de la transcendance.

Laurent Lafforgue

Nous remercions vivement l'auteur de nous avoir permis de reproduire son texte.

1 *Transcendance :*

Terme qu'on oppose en général à celui d'immanence et qui indique, dans un sens actif, le mouvement d'aller au-delà (préfixe trans-) ou au-dessus, par rapport à quelque chose considéré comme terme de référence. (...)

St Augustin dit que, pour trouver la vérité, l'homme doit non seulement se retourner à l'intérieur de lui-même, mais aussi se « transcender » lui-même en tant qu'être

changeant, en d'autres termes dépasser sa condition d'être fini, limité, pris dans le cours du temps humain et dispersé dans les trois dimensions du temps (présent, passé, futur). (...)

Mais c'est en fait Kant qui a contribué à fixer l'emploi le plus courant en philosophie du couple transcendance-immanence en se référant à la notion d'« expérience possible » aux hommes. « Transcendant » désigne alors les connaissances ou les concepts qui outrepassent la possibilité de l'expérience, prétendant de façon illusoire déterminer l'inconditionné. (...)

Enfin, le couple transcendance-immanence trouve dans la philosophie du XXe siècle une application spécifique dans le cadre des analyses de la conscience et de l'être-au-monde : l'affirmation de la transcendance du réel par rapport à la conscience humaine est caractéristique notamment de la phénoménologie de Husserl et des développements qu'elle a eus avec Nicolai Hartmann ou avec Heidegger. Chez ces penseurs, on retrouve le sens actif du terme transcendance pour indiquer le dépassement de soi que la conscience accomplit dans la direction de l'autre que soi-même (objet, autres sujets, monde).

Encyclopédie de la philosophie (adaptation française de l'Enciclopedia Garzanti di filosofia), Pochotèque, 2002, pages 1612-1613.

- 2 « Mais Toi, tu étais plus intime que l'intime de moi-même et plus élevé que la cime de moi-même. », St Augustin, Les Confessions, III, 6, 11.
- 3 Gérard Haddad, Lecture juive de la Bible, pages 153-165 dans : La Bible, 2000 ans de lectures, sous la direction de Jean-Claude Eslin et Catherine Cornu, Éditions Desclée de Brouwer, 2003.
- 4 Catherine Chalier, Les Lettres de la Création : L'Alphabet hébraïque, Éditions Arfuyen, 2006.