

PHILOSOPHIE ET EPISTEMOLOGIE DE L'AUTOEDUCATION EXISTENTIELLE

Christian Verrier (2003 et 2018)

L'autoéducation engage une conception particulière de l'éducation, un regard différent de ceux habituellement vulgarisés, mais aussi, plus largement, un positionnement philosophique particulier. Ce petit texte tente de mettre en lumière un individu implicitement considéré comme capable d'exprimer sa liberté relative, son autonomie et son indépendance, ses virtualités d'acteur, malgré les contraintes sociales et psychologiques pouvant peser sur lui.

Naturellement, une certaine vision de l'être humain est à l'origine de ce choix, et s'arrêter un moment sur cet « engagement » philosophique (et par conséquent sur la philosophie de l'éducation plus largement) est utile, et ce sera aussi l'occasion, en un prolongement logique, de dire quelques mots de l'« autos », cette instance interne à chacun qui détermine notre autonomie et notre capacité à l'indépendance.

Philosophie de l'éducation

Evoquer l'autoéducation, c'est évoquer l'éducation, peut-être même son noyau central. La prise en compte de la philosophie de l'éducation est incontournable tant il paraîtrait étrange de vouloir se mêler d'éducation, sans évoquer, pour mieux les définir, les objectifs à courte, moyenne et longue échéance qui peuvent être les siens.

L'éducation et la conception qu'en élabore le praticien, mais aussi le théoricien, ne sauraient se réduire à de simples réflexions sur les techniques de transmission de savoirs inspirées des didactiques de différentes disciplines, en laissant pendante la question des finalités de l'acte éducatif et auto-éducatif lui-même. Il est en effet difficile d'imaginer qu'il puisse exister une éducation sans philosophie, l'éducation étant peut-être le lieu même où la méditation philosophique conduit à poser la

question de l'homme et de sa destinée, et souvent les plus grandes méthodes éducatives trouvent leur justification dans la philosophie.

Que l'éducation soit d'ordre philosophique essentialiste, reposant sur une transmission impositive bien représentée par l'école en sa forme la plus traditionnelle, ou qu'elle soit d'essence philosophique progressiste, comme dans la mouvance de l'éducation nouvelle depuis plus d'un siècle maintenant, une conception de l'homme et de la société lui est toujours attachée.

Le fait de considérer l'élève comme un simple réceptacle de savoirs imposés, de connaissances « prêtes à la consommation », ou comme un être possédant les moyens de se développer en expérimentant des compétences et des habiletés tant matériellement que sur les plans intellectuel et social grâce à une ouverture expérientielle sur son environnement, ne part évidemment pas de conceptions identiques. Toute éducation procède inévitablement d'une vision de l'homme qui en est inséparable et lui donne un profil particulier s'inscrivant en dialectique avec le politique et le social.

Prenant comme exemple l'œuvre pédagogique de Jean-Jacques Rousseau Jean Château¹ constate « *l'interdépendance des idées pédagogiques, politiques et philosophiques* », et remarque que d'une manière générale les « *visées pédagogiques sont inséparables des visées philosophiques, religieuses ou morales* », montrant ainsi que ce type de réflexion ne peut être que de nature globalisante.

Qui philosophe ?

Assez simplement, il est possible de considérer que quiconque s'interroge sur les fins de l'éducation pose la question en termes philosophiques (également s'il s'interroge sur son autoéducation, cette interrogation participant elle-même de cette autoéducation). Dès qu'un enseignant, un éducateur, réfléchit « *sur le sens de son entreprise, dès qu'il se demande pourquoi, ou mieux pourquoi il fait ce qu'il fait, il philosophe*² ». Dans le cadre de la recherche en éducation, il en va de même pour le chercheur, puisque toute recherche implique dans ses soubassements des positions philosophiques affirmées, et sans doute qu'au-delà de toute objectivité, les conclusions et résultats apportés par le chercheur relèvent pour partie d'une position philosophique interne.

Pour nous il est important de se poser la question impliquante de ce qui fait s'intéresser à l'autoéducation (autodidaxie incluse) plutôt qu'aux produits de l'excellence scolaire par exemple, aux parcours hétérodoxes plutôt qu'à l'orthodoxie des apprentissages classiques. Formuler ainsi la question du pourquoi d'une recherche et d'un travail enseignant renvoie à l'implication, ce n'est pas se laisser aller à un retournement ludique et artificiel, car il paraît évident que ces deux approches (hétérodoxie et orthodoxie) résultent de deux conceptions différentes de l'individu et de sa place dans la société.

¹ CHATEAU (J), 1956, « Jean-Jacques Rousseau ou la pédagogie de la vocation », in *Les grands Pédagogues*, Paris, PUF, 374 p., p. 170.

² REBOUL (O), 1989, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 126 p., p. 9.

Deux conceptions, une voie nouvelle à dégager

De par le passé jusqu'à aujourd'hui, l'éducation a été marquée par la prédominance de deux grandes options principales : la première consiste à intégrer l'individu à la société, la seconde vise au développement individuel. La première entend surtout adapter à un état social établi qui se perpétue par l'éducation, la seconde s'apparenterait davantage à une société future en devenir, qui serait rendue possible par le développement de l'individu.

Ces deux conceptions ont souvent été placées en opposition, et quelques théories éducatives contemporaines vont tenter de les conjuguer de façon à ce que le développement personnel puisse être mis au profit d'une société future autre. Pensons particulièrement aux pédagogies contemporaines inspirées des théories sociales (Bourdieu, Passeron) ou institutionnelles (Lourau, Georges Lapassade), des théories de la conscientisation et de la libération (Freire), des théories centrées sur la personne liées à la non directivité (Rogers, Neill, Maslow), des théories spiritualistes centrées sur la dimension et les valeurs spirituelles inscrites en la personne (Ferguson, Fotinas, Jiddu Krishnamurti, René. Barbier)³.

Une recherche sur l'autoéducation ne peut ignorer la question du développement de l'individu et de la société à laquelle il appartient. L'un et l'autre constituent un même couple indissociable, et la politique ainsi que le social étant étroitement mêlés à la philosophie, on peut penser, en ces temps de repli et d'immobilisme social et politique, qu'à côté d'autres actions sociales et politiques toujours indispensables aujourd'hui et maintenant, c'est aussi dans la révolution intérieure de l'être que sont sans doute à découvrir les voies de rénovation sociale et politique de demain. Et certainement est-ce par la quête et l'accomplissement de l'autonomie — une autonomie bien comprise n'excluant pas la reliance — de la personne « jetée au monde » que ces voies nouvelles pourraient dans un premier temps être dégagées.

Une autoéducation existentielle, le cheminement vers soi

Jetons dès maintenant un regard sur la dimension existentielle de l'éducation, pour mieux saisir l'approche philosophique suggérée⁴.

Dans l'attention apportée à l'autoéducation, à la volonté créatrice et autocréatrice d'aller au-devant des connaissances et des savoirs, qui est celle par exemple de l'autodidacte, il s'agit de cerner cette intentionnalité, qui aux côtés de l'autonomie et de la volonté participe véritablement d'une liberté postulée de la personne. Cette capacité de se « créer soi-même », de se donner la possibilité de fonder des valeurs dues à sa propre responsabilité, s'apparente à l'évidence à une conception existentialiste de l'homme.

Le centre de la réflexion philosophique à ce propos, c'est l'existence humaine de la personne s'autoéduquant, qui, à l'instar de l'homme postulé par l'existentialisme, aurait été comme « jetée » et « abandonnée » une deuxième fois (après l'initial abandon au monde de la naissance) dans l'univers de la connaissance, sans appuis et sans références, et le monde qu'elle va se créer existera du fait de sa propre

³ BERTRAND (Y), 1993, *Les théories contemporaines de l'éducation*, Lyon, Chronique sociale, 233 p.

⁴ Un autre article du *Journal des chercheurs* revient plus longuement sur cette question, voir : Christian Verrier, *L'autoéducation existentielle*.

liberté et sous sa propre responsabilité. Et c'est bien souvent par l'approche du concret, grâce à ses stratégies d'appropriation des connaissances, que l'autodidacte va en même temps aller à la rencontre de lui-même, en une sorte d'élucidation du monde et de soi.

Grâce au savoir acquis, mais aussi aux épreuves identitaires et sociales qu'il traverse, l'être-autodidacte existe, et de plus est capable de créer ce qu'il est et d'en prendre conscience par autoréflexion : « *La philosophie de l'existence s'oppose aux philosophies universalisantes en accordant la primauté à l'homme [...]. La pensée vraie se fonde sur ce qui est perçu de ce vécu pour élaborer un conçu basé sur l'expérience de vie*⁵ ». De fait, c'est avant tout par autoconstruction, « *assimilation créative* », que le sens se crée (il n'est pas donné) pour des personnes « *vivantes et en mouvement* » plutôt que par une inculcation dogmatique. Ces principes semblent poser la valeur prépondérante de l'expérience dans le processus autoéducatif, une expérience⁶, qui impliquerait naturellement la raison et la réflexion susceptibles de pouvoir nous transformer au plus profond de nous-mêmes, et souvent l'acquisition de savoirs, savoir-faire ou savoir-être se conjugue avec une refonte intime de la personnalité.

Auto-crédation permanente et inachèvement

On rejoint sur le plan philosophique une partie de l'éducation du dernier siècle (éducation progressiste non directive, voire libertaire) qui, en réaction contre les traditions directives et transmissives de la pédagogie traditionnelle, renonçait à préparer l'autonomie par l'hétéronomie, y voyant une contradiction débouchant sur une impasse. Dans ce type de pédagogies nouvelles, chaque élève pris individuellement recherche par l'action des supports mieux adaptés à lui-même, mais aussi à autrui, en vue de la création et de l'affirmation personnelle. Notons déjà au passage que l'autodidacte ne vit pas une solitude rejetant absolument l'hétéronomie, comme il est commode et simplificateur de l'imaginer, et par bien des aspects, il est possible que l'apprentissage autonome soit infiniment plus hétéronome, mais d'une autre façon, que celui imposé par la rigidité du cadre scolaire.

Selon la philosophie existentielle, l'existence de la personne n'est jamais, mais constamment *devient*. La personne existe principalement par ce pouvoir de se porter vers l'avenir, de se projeter au-devant de ses propres virtualités. Sans doute est-ce là que prend sa source l'idée de l'être vu comme création permanente par ses ressources internes, mais aussi l'idée d'une réalisation perpétuellement inachevée⁷ de soi par soi, qui n'achève son inachèvement que par la mort. Une liberté originelle de l'individu est postulée par cette philosophie, et cette liberté, c'est proprement la volonté essentielle d'un dépassement relevant de l'authentique responsabilité assumée par l'être seul. Et cela ne présuppose pas un enfermement total, absolu et définitif de l'individu en lui-même, pas plus pour l'autodidacte que pour quiconque.

Les finalités

La définition des finalités que se fixe l'éducation étant fondamentale, nous souscrivons à des avis maintes fois émis, au moins depuis Jean-Jacques Rousseau

⁵ LANGE (J-M), 1993, *Autoformation et développement personnel*, Lyon, Chronique sociale, 164 p., p. 87.

⁶ Voir dans le *Journal des Chercheurs* l'article : Christian Verrier, *Expérimentation de soi et expérience fortuite*.

⁷ LAPASSADE (G), 1963, *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Ed. de Minuit, 256 p.

jusqu'à aujourd'hui, qu'être adulte est une valeur s'opposant aux formes infantilisantes posées par l'éducation traditionnelle impositive, et en ce sens la finalité de l'éducation est bien la création d'une pensée personnelle permettant à l'être de se développer dans l'autonomie. Ceci suppose naturellement que l'éducation mise en place par les grands systèmes éducatifs tendent vers des méthodes tenant compte du fait que le sujet s'oriente naturellement selon une motivation profonde vers l'objet qu'il est capable de saisir au moment opportun.

Existe le présupposé que la construction individuelle des connaissances répond à une disposition d'ordre intime, à un intérêt profond de l'enfant ou de l'adulte, qui sont traduits par le besoin naturel d'utiliser l'objet comme un moyen de réaliser un but non conçu par la logique pédagogique, mais bien davantage posé par les obligations et les nécessités de l'existence. Cette appropriation volontaire, engendrant compréhension pratique mais aussi la saisie de la signification essentielle des choses et du monde, permet à l'être éduqué de s'insérer par l'action, se créant lui-même en des relations qui l'engagent tout entier.

De cette pédagogie, les méthodes actives ont donné parfois quelques exemples significatifs, et la pédagogie du projet d'un John Dewey⁸ en est une illustration. L'individu ici ne parvient à accéder aux biens culturels que grâce à sa subjectivité, à ses possibilités propres, à ses dispositions personnelles. Se construit ainsi une pédagogie visant l'accomplissement du *soi par soi*.

De l'adulte fait à l'adulte en devenir

Dans une ancienne conception de l'adulte se trouve souvent l'idée que l'homme « fait » devient peu à peu prisonnier des conventions, de l'opinion, des préjugés, et par opposition on considérera que l'enfant ou l'adolescent se comportent de façon spontanée plus originelle, en concordance avec le renouvellement de chaque instant qu'apporte la vie durant la jeunesse.

Contrairement à une pédagogie classique relevant de la doctrine et du dogme, qui se veut complète, définitive, transmissible, des pédagogues plus modernes chercheront une formation dont la finalité serait de maintenir l'individu en perpétuel devenir, capable de « *lui faire prendre ou reprendre sans cesse la route de son destin*⁹ ». La norme et le dogme, reposant en termes de finalités sur une vision idéalisée d'un adulte « fait », se voit peu à peu contestée, et, en fait : « *L'adulte, prototype de l'aliénation, du conformisme et de la sclérose, doit faire place à l'adolescence permanente et à l'inachèvement [...] L'adulte "achevé" n'est pas le but de l'éducation, laquelle n'a de sens que si elle permet aux individus non pas de cesser d'apprendre, mais de prendre en main leurs apprentissages*¹⁰ ».

La finalité d'un adulte n'ayant plus rien à apprendre parce qu'ayant tout appris du monde et de lui-même semble aujourd'hui singulièrement étroite, ne correspondant plus guère à ce qu'est une activité apprenante tout au long de l'existence. Une finalité beaucoup plus en correspondance avec la réalité est de permettre à chacun d'apprendre par lui-même en se passant éventuellement de maître, mais non des autres, pour aller vers l'autocontrainte en s'assurant pleinement. L'important n'est pas de ne plus avoir besoin d'apprendre (éducation close, achevée), mais d'apprendre constamment par soi-même et sur soi-même, la finalité de l'éducation en

⁸ DEWEY (J), 1938, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

⁹ LEIF (J), 1967, *Philosophie de l'éducation*, T 2, Inspirations et tendances nouvelles, Paris, Delagrave, 117 p.

¹⁰ Reboul, *Ibid*, p. 13.

sa version enseignante pouvant être de donner les moyens de le faire, plaçant définitivement l'apprentissage sous le sceau de la continuité et de l'impossibilité d'une terminaison.

Il existe de très nombreux critères permettant de dire qu'une éducation est réussie, et les différentes valeurs qui peuvent s'attacher à l'éducation sont naturellement à prendre en compte, mais, pour ce qui est de l'autoéducation, l'avis d'Olivier Reboul est précieux pour dire que le principal critère de réussite d'une éducation est « *qu'elle est réussie si elle est inachevée, si elle donne au sujet les moyens et le désir de la poursuivre, d'en faire une auto-éducation. Car on arrive peut-être un jour à être ingénieur ou médecin ou bon citoyen. On n'en finit jamais d'être un homme*¹¹ », et, peut-on ajouter, d'élucider la profondeur de ce monde dans lequel nous avons été comme jetés et abandonnés.

Auto et autos

Pour surmonter cet abandon au monde, pour parvenir à se créer sous sa propre responsabilité, la personne va devoir mettre en œuvre ses potentialités profondes, son pouvoir autocréateur, mettant fortement en jeu le préfixe « auto » qui la singularise. En suivant essentiellement les écrits d'Edgar Morin, comment s'opère le passage de ce préfixe *auto* tant usité (autodidaxie, autoéducation...), à la notion d'*autos* ?

La biologie, la physique, la génétique, ont donné une résonance particulière à la capacité d'auto-crédation-reproduction permanente du vivant, et donc de l'humain. Alors que depuis des siècles on avait coutume de l'accoler à d'autres mots, le préfixe « auto » est devenu aujourd'hui un foyer d'intérêt vers lequel convergent les regards des sciences de la nature et des sciences de l'homme et de la société.

Venant du grec *autos*, le préfixe *auto* (signifiant « lui-même, soi-même »), est depuis longtemps adjoint à *didactique* venant du grec *didaktikos* et signifiant « enseigner ». Le mot didactique apparaît dans l'usage en 1554, et c'est 26 ans plus tard, en 1580, qu'apparaît le mot autodidacte. Mais en ce temps le préfixe « auto » ne possédait sans doute pas la profondeur épistémologique qu'il a pris nouvellement, et semblait se limiter à la signification commune et restreinte de « soi-même ». Ce n'est que beaucoup plus récemment qu'il adopte des contours explicatifs de l'essence même du vivant. Il va prendre un tel développement que la notion d'*autos* se verra même à l'ordre du jour de mouvements tels que le New Age qui en feront un leitmotiv du développement de soi, de sa vie transformée en œuvre personnelle et inspirée, en une vulgarisation exponentielle de la notion.

Les années 1970-80 vont être marquées par le développement d'une nouvelle problématique de l'auto-organisation, aussi bien en physique qu'en biologie, et certains ouvrages, ceux d'Henri Atlan¹² ou Varela¹³ par exemple, vont mettre à la disposition du grand public des travaux de biologistes, de logiciens, d'épistémologues, dans lesquels l'idée d'autonomie n'échappe plus aux préoccupations de la recherche. Les sciences de l'homme et de la société y trouveront une nouvelle inspiration et une légitimation des méthodes décroissantes

¹¹ Reboul, Ibid, p. 121.

¹² ATLAN (H), 1979, *Entre le cristal et la fumée, essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil, 285 p.

¹³ VARELA (F-J), 1989, *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil, 247 p.

inspirées des anciennes pluri- et multidisciplinarité, visant à rapprocher les sciences « dures » et les autres en un même mouvement d'élucidation du réel.

Autos, auto-poiesis

L'attention portée par la pensée de la complexité à l'indépendance, à l'autonomie, à l'autos, est naturellement importante pour nous dans la mesure où on les trouverait en position de fondement de toute organisation vivante, contribuant à l'expression continue de toute existence. C'est ce fondement qu'il faut placer au cœur de toute « individualité existentielle », qui la fera fonctionner en constante « *auto-organisation, auto-réorganisation* ». C'est en premier lieu sur le terrain biologique qu'avec le cycle des reproductions le « *le soi devient reproducteur-de-soi* », et que « *le soi fait place à l'autos : auto-organisation, auto-production, auto-référence, d'où naîtra le Moi* » A note échelle humaine, c'est par les développements « *de l'individu, l'existentialité de l'être* » que « *le soi deviendra l'autos, et enfin le moi-je*¹⁴ ».

Pour Edgar Morin, le préfixe auto demeure « *une évidence et un mystère* ». Quelle est la part d'autonomie d'organisation et d'action produite par l'autonomie d'un être individuel et d'une existence vivante ? C'est là un problème privé de nom, qui ne dispose que d'un préfixe, « auto », et Morin précise que ce préfixe est le plus souvent « *endormi et oublié, il manque un concept clé pour le caractère le plus évident, le plus banal de toute vie, de la bactérie à l'Homo-sapiens* ». Ce concept est en germe dans le préfixe auto. Il est donc besoin de « *transformer ce préfixe en notion, l'autos* ». Et cet autos devient un « *mot-sphinx qui nous pose la grande énigme de la vie*¹⁵ ».

Le préfixe auto doit être réveillé et régénéré par cette notion d'autos, qui « *donne un sens "vivant" aux termes d'organisation, production, reproduction ; auto-organisation, auto-production, auto-reproduction*¹⁶ ». L'idée d'autoproduction émerge de travaux montrant que « *la capacité de s'autoproduire de façon permanente constitue la propriété centrale des systèmes vivants* », qu'on nomme « *l'auto-poiesis* ».

Déterminisme et individu-sujet

Puisque nous possédons un « *capital-programme héréditaire génétique* », cette auto-poiesis met en évidence un paradoxe de taille. Ce capital est en effet présent en tout être qui le reçoit de ses ascendants, et on peut se demander s'il n'est pas sourd à toute influence extérieure, comme un « *système totalement, intensément conservateur, fermé sur soi-même, incapable de recevoir quelque enseignement du monde extérieur*¹⁷ ». Effectivement se pose le problème de l'articulation de la détermination génétique avec la réalisation de soi par auto-poiesis. Sommes-nous définitivement asservis au fardeau de cet héritage héréditaire de l'être individuel, ou est-il possible de considérer contre toute attente que nous pouvons y puiser notre autonomie ?

Pour Edgar Morin, c'est l'un et l'autre : « *nous possédons des gènes qui nous possèdent* » ; avec cet « *empire des gènes, les êtres vivants apparaissent donc comme des jouets et marionnettes dont les ressorts et les ficelles viennent toujours d'ailleurs qu'eux-mêmes*¹⁸ ». La génétique semble poser en cela

¹⁴ MORIN (E), 1977, *La méthode*, T 1 : *La nature de la nature*, Paris, Seuil, 399 p., p. 214-215.

¹⁵ MORIN (E), 1980, *La méthode*, T 2, *La vie de la vie*, Paris, Seuil, 470 p., p. 107

¹⁶ Idem, p. 108.

¹⁷ Idem, p. 119.

¹⁸ Idem, p. 139.

le même dilemme que celui posé par la psychologie ou la sociologie quant au déterminisme et à la liberté de la personne. Mais il s'agit, pour trouver solution, de penser avant tout le paradoxe de la relation entre l'autonomie et la dépendance héréditaire, puisque « *c'est dans cette servitude absolue que se forge notre autonomie. C'est dans cette prison que naît notre liberté. Nos destins sont déjà inscrits, programmés, joués d'avance, et pourtant nous les écrivons, stratégeons, jouons sans trêve, à chaque instant de notre vie* ».

Et cette autonomie gagnée sur la détermination surgissant de l'ambivalence de l'autos n'existe pas sans individu-sujet : « *autos et individu-sujet dont distincts, irréductibles l'un à l'autre, et en même temps ils s'impliquent mutuellement ; mieux : chacun contient l'autre ; l'individu-sujet contient l'autos qui le contient* ». Car l'autos est une notion organisationnelle vide, elle doit référer à l'être, « *qui est individu-sujet ; certes, l'autos produit cet être, mais il ne peut produire l'être sans l'être qu'il produit*¹⁹ ».

Autonomie et indépendance

Cet individu-sujet va s'affirmer sur le plan de l'existence et de l'organisation de l'action sur la base de l'autos, cette autonomie organisatrice du vivant : il s'agit d'une autonomie qui va s'auto-produire en se nourrissant « *de matière/énergie et d'information, et en résistant aux aléas et agressions* », si bien qu'un être totalement fermé sur soi peut être conçu comme totalement ouvert sur autrui. La structure du sujet est à la fois celle de la solitude et celle de la communication : « *Ainsi, rien n'est plus clos ni plus ouvert. Nul n'est plus et moins seul que l'être vivant* », et « *il faut considérer l'individu à la fois comme totalement dépendant et véritablement autonome*²⁰ ».

Impossible de penser l'indépendance sans penser simultanément la dépendance : plus un être gagne en autonomie, plus sa structure se complexifie, cette complexité étant liée aux complexités éco-organisatrices qui le nourrissent. Si « *l'on ne peut penser l'être vivant comme objet clos, on ne peut penser l'individu comme sujet clos*²¹ ».

L'autonomie surgie de l'autos s'affirme donc dialectiquement avec de multiples dépendances, et plus elle grandit, plus elle dépend d'une multitude de facteurs extérieurs.

Le postulat philosophique éducatif-existential pensant l'autocréation permanente de l'individu se voit confirmé par l'épistémologie de l'autos. L'autonomie est paradoxalement peuplée d'hétéronomie qui la fonde et la fait fonctionner. Cette autonomie-indépendante constamment hétéronome-interdépendante se trouve bien au centre de la problématique de l'autoéducation.

Contrairement aux idées reçues que peuvent facilement véhiculer les termes autoéducation ou autodidaxie, pas d'auto-instruction, pas d'autoéducation, sans cet auto-engendrement toujours inachevé de l'individu qui se nourrit de l'être-sujet lui-même, mais également des fonctions et rôles qu'il est amené à exercer dans l'interdépendance, faisant que d'autres éléments autonomes se nourriront de lui comme ils se nourrit d'eux.

¹⁹ Idem, p. 255.

²⁰ Idem, p. 277.

²¹ Idem, p. 67.

