

Congrès « Quelles formations aux métiers du social pour quel travail social ? » - Namur 2007  
Canevas d'intervention – Michel

---

## Éthique et pédagogie reconstructive

---

### *Objet de la communication*

- Évoquer en quoi une lecture exclusivement narrative, interprétative ou argumentative de réalités sociales actuelles mène à l'impasse ;
- Montrer en quoi la lecture reconstructive proposée par Jean-Marc Ferry constitue une « synthèse de l'hétérogène » (Ricœur) pertinente pour réconcilier les lectures antagonistes de ces réalités et permettre des actions sociales davantage fondées ;
- Ouvrir des pistes pédagogiques pour accompagner les (futurs) intervenants sociaux à comprendre et analyser les réalités auxquelles ils sont confrontés à la lumière de ces différents niveaux de lecture dialectisés.

\*\*

Face à des situations chaque fois inédites, embrouillées, aux conséquences imprévisibles, l'intervenant social se demande que faire. Malgré la singularité de ces situations, il n'est pas totalement démuni. Il échafaude des actions, après avoir fait s'entrecroiser ses préjugés, ses intuitions, ses convictions, diverses théories et grilles d'analyse, des systèmes de valeurs personnels, institutionnels, sociétaux qui le construisent et qu'il construit, sans compter de multiples autres forces agissantes, dont l'agrégat forme un modèle. « Face à l'indétermination et à l'instabilité des situations auxquelles ils sont confrontés, [les éducateurs] se dotent de repères fiables et stables leur permettant de décrire ce qui arrive et d'agir. Le modèle est constitué par l'ensemble de ces repères » (De Jonckheere, 2001 : 30).

Mais agencer et arbitrer ces forces agissantes relève de la gageure. D'autant plus que le travail social se complexifie (Franssen, 2003). Paradoxalement, cela pourrait amener l'intervenant social à se retrancher dans une compréhension monolithique des situations.

Par exemple, la situation suivante, rapportée par une éducatrice. Elle travaillait dans un centre pour personnes handicapées. Un jour, le père de Fadila, une jeune fille marocaine de 13 ans accueillie depuis peu dans l'institution, demanda à rencontrer l'éducateur de service. Il lui expliqua que, dans leur religion, les jeunes filles pubères devaient se raser le pubis pour se purifier, préserver leur propreté et leur santé. Comme sa fille était incapable de se livrer à ce rite, il revenait au père de le faire lui-même.

Lors de la discussion en classe à propos de la situation, des étudiants ont privilégié la demande du père, pour peu que Fadila, d'une manière ou d'une autre, eût marqué son accord. D'autres ont considéré le respect des traditions de la famille marocaine comme incontournable. D'autres encore, au nom du respect de l'intimité de la jeune fille et de principes déontologiques, ont refusé de satisfaire la

demande du père. D'autres enfin se sont lancés dans la recherche de compromis (rite pratiqué par la mère ou par une infirmière).

Est-il possible, dans des situations où les points de vue et les valeurs divergent, de trouver des accords ? Comment penser les réalités sociales à une époque qui voit s'affronter les partisans...

- de la psychologisation du social ou de la socialisation de la psychologie (une attention à la souffrance de l'autre, une invite à l'authenticité, à l'expression des émotions, une volonté d'individualisation), qui s'inscrit dans une logique narrative (Fassin, 2005) ;
- du droit à la différence, de la défense des particularismes, de l'action collective à restaurer, qui s'inscrit dans une logique interprétative ;
- de la juridisation croissante des pratiques (Noreau, 2004), de la pénalisation du social (Mary, 1999), qui s'inscrit dans une logique argumentative ?

Pour amener les étudiants à mieux élaborer leur praxis, à la modéliser, en prenant en compte les multiples aspects de ce qui est vécu, j'ai d'abord échafaudé une configuration heuristique dans le cadre d'un cours d'éthique et déontologie (1).

Par la suite, la lecture de *L'éthique reconstructive* de Jean-Marc Ferry m'a permis de mieux fonder ce que j'entrevois : c'est par la dialectisation des logiques narrative, interprétative et argumentative que l'on peut se relier aux autres identités, s'ouvrir à sa propre histoire et à celles des autres, aux cultures, mais en les décentrant et en les structurant par des argumentations (2).

Encore faut-il, d'un point de vue pédagogique, trouver les moyens d'accompagner les (futurs) intervenants sociaux à tracer leur propre chemin à travers ces différentes logiques (3).

## **1. Configuration heuristique : à la croisée des rocade et des radiales**

Quelles questions se posent face à un problème déontologique – ou plus généralement éthique – sur son lieu de stage ou de travail ? Pour aider les étudiants à élargir le champ de leur réflexion, je leur ai proposé, en guise de memento, une configuration heuristique, formée de rocade (voies de circulation qui contournent une agglomération) et de radiales (voies qui forment un rayon, joignant les voies périphériques au centre).

Les rocade sont inspirées librement des niveaux de Jacques Ardoine<sup>1</sup> : (1) individuel, (2) relationnel, (3) institutionnel, (4) sociétal et (5) historico-culturel. L'objectif de ces niveaux est de prendre en considération la complexité des situations, d'inscrire le sujet dans un contexte plus large que celui de l'environnement immédiat.

Quant aux radiales, au nombre de quatre, elles invitent à creuser la réflexion à différents points de vue, au croisement des rocade.

(a) méthodologique : que mettre en place comme dispositif pour répondre à la situation ? Pour mieux être à l'écoute du sujet, par exemple, ou pour interpeller la société.

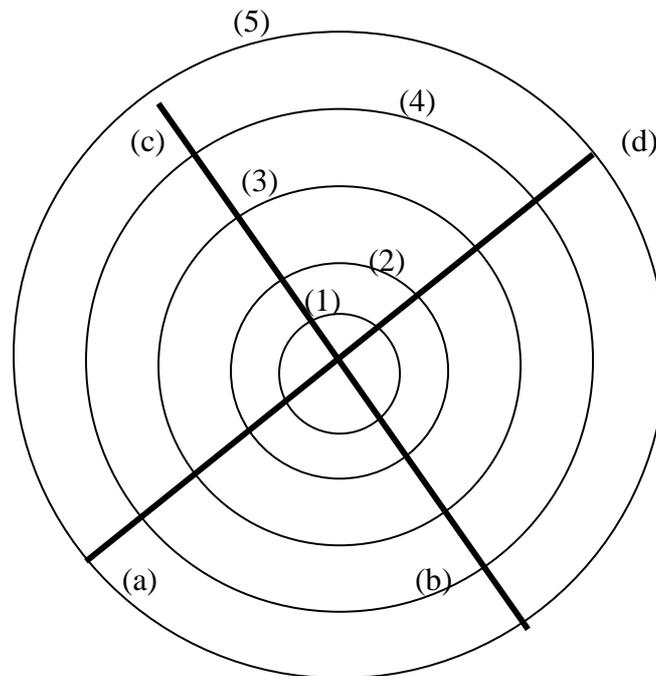
(b) axiologique : quelles valeurs entrent en ligne de compte dans la situation ? Les valeurs du sujet, de l'intervenant social, de l'institution, de la société ?...

(c) juridico-déontologique : quelles lois, quels textes, quels articles de codes de déontologie peuvent être invoqués pour répondre à la situation ? Ceux-ci protègent-ils l'individu, la société, la culture ?...

---

<sup>1</sup> Ardoine distinguait les niveaux individuel, relationnel, groupal, organisationnel et institutionnel dans *Propos actuels sur l'éducation* (1965).

(d) théorique : quelles grilles d'analyse, quelles approches théoriques permettent de comprendre la situation et de réagir adéquatement ? Font-elles la part belle à l'individu, à la relation, à la société ?...



Cette configuration incite les étudiants à explorer des questions auxquelles ils n'auraient pas pensé par eux-mêmes. Mais sa visée est surtout pragmatique, et n'articule pas suffisamment les différents niveaux de lecture.

## **2. De l'éthique reconstructive (Ferry)**

Selon Jean-Marc Ferry, l'identité humaine se construit en fonction de différents registres de discours – narratif, interprétatif et argumentatif – qui se superposent en diachronie plus qu'ils ne se juxtaposent, pour permettre une reconstruction dialectique (Ferry, 1995, 1996, 2002 ; Bouchard, 2002). Ces registres me semblent donner du sens à la démarche de compréhension et aux actions de l'intervenant social, et permettre une modélisation plus appropriée que la configuration constituée de rocares et de radiales.

### *2.1. L'approche narrative*

Par la mise en mots, on donne du sens à ce qui s'est passé. On sélectionne, on amplifie, on oblitère des événements. On les ordonne. On en fait la relation, en même temps qu'on entre en relation avec autrui, dont on cherche à susciter l'attention. C'est la cohérence qui est visée,

avant le sens ou la vérité.

Entendre Fadila, même si elle ne parle pas, être attentif à ses signes non-verbaux. Entendre le père, lui laisser raconter son histoire, ce qu'il vit comme difficultés pour pratiquer sa religion. Entendre aussi l'éducatrice marocaine de l'institution, outrée de la demande du père.

## 2.2. *L'approche interprétative*

Se limiter aux récits des uns et des autres, sans prendre de la hauteur, c'est se condamner à l'impasse. Au nom de quoi un récit l'emporterait-il sur un autre ?

Recourir au registre interprétatif va permettre, selon Ferry, de « passer des faits aux causes, des événements aux lois ». Les récits seront enrichis de questions, dans le but de les rendre plus clairs, plus explicites. On tentera de se dégager du *hic et nunc* pour s'interroger sur la typicité de l'événement, pour inscrire l'histoire dans l'Histoire (Ferry, 1995).

Le sens des récits singuliers est toujours *déjà* « précompris » dans la tradition ou dans la culture. Les conditions de la compréhension sont déjà réunies, avant même qu'on se demande ce que c'est comprendre (Engel, 1998). Dans ce cadre, les valeurs pourraient paraître sclérosées par le temps. Et pourtant ! « D'un côté, la valeur s'impose avec une certaine autorité comme un élément hérité d'une tradition. De l'autre, elle n'existe vraiment que si l'on n'y [sic] adhère. Comme si la conviction était la condition de sa vie effective... Les valeurs se situent à mi-chemin entre les conditions durables d'une communauté historique et les réévaluations incessantes que réclament les changements d'époque et de circonstances. » (Ricoeur, 1991).

Dans l'histoire qui nous occupe, il s'agira de « déchiffrer le sens caché dans le sens apparent » (Ricoeur, 1969), d'interpréter le geste de raser le pubis d'une jeune fille, au-delà de l'argument hygiéniste. Cela peut passer par une interprétation religieuse de ce geste, ce qui nous engage dans une problématique du sacré. Cela peut également passer par une lecture psychanalytique du récit, par laquelle on s'interrogera sur la signification sexuelle de ce geste opéré par le père.

## 2.3. *L'approche argumentative*

Mais que faire face au conflit des interprétations ? Sommes-nous condamnés à la guerre des dieux augurée par Max Weber, à l'incompatibilité des points de vue ?

La logique argumentative s'inscrit dans une perspective universaliste, grâce au recours à la raison dialogique. Les protagonistes suivent des procédures afin de garantir la bonne tenue de la discussion. Idéalement, ils supposent la symétrie, la solidarité et la sincérité des partenaires, l'absence de contraintes extérieures, la capacité à se mettre à la place d'autrui, à comprendre les raisons des prises de position, à se décentrer, pour s'ouvrir à la solution la plus juste, à « l'argument meilleur » (Habermas, 1978).

Ce qui fonde celui-ci, c'est le langage lui-même, selon Habermas, tout énoncé supposant une rationalité minimale<sup>2</sup>. Ce que Paul Ricoeur semble étayer lorsqu'il aborde la question de la traduction. Traduire, c'est énoncer dans une langue ce qui l'est dans une autre. « [...] il n'y a pas d'intraduisible absolu. Malgré son inachèvement, la traduction crée de la ressemblance là où il ne semblait y avoir que de la pluralité. La traduction crée du comparable entre des incomparables. C'est dans cette ressemblance créée par le travail de la traduction que se

---

<sup>2</sup> Par exemple, lorsque je dis que « je doute », je ne peux pas mettre en question le *je*, sous peine de paralyser le langage. Le *je* est incontournable. Le mettre en question, c'est mettre en question toute mise en commun du réel.

concilient "projet universel" et "multitude d'héritages" (Ricœur, 2004) ».

Concernant l'histoire de Fadila, on se décentrera, on mettra entre parenthèses les croyances et les valeurs des uns et des autres, pour penser au-delà des intérêts particuliers. Les lois, les règles institutionnelles, les chartes, les codes de déontologies seront examinés. Et l'on se demandera si des critères autorisant un père à « violer » l'intimité de sa fille peuvent ou non être définis, et au nom de quel(s) principe(s) supérieur(s).

#### 2.4. *L'approche reconstructive*

S'en tenir à la logique argumentative, c'est minorer le(s) vécu(s) à l'origine des événements ; et donner son blanc-seing à la raison. Mais le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas. Comme le dit Ferry, « [c]ette structuration des arguments arrache les récits à ce dogmatisme de la facticité, consistant à présenter l'histoire comme si, par elle-même, et sans tenir compte des histoires concurrentes, elle pouvait constituer un droit. Cependant, c'est en articulant intimement les arguments aux récits, c'est-à-dire en les contextualisant au regard de vécus biographiques, que la reconstruction dépasse les possibilités d'une argumentation déconnectée du particulier » (Ferry, 1996 : 56).

L'intuition de Ferry c'est qu'on ne peut parvenir à l'entente que si l'on a consenti à une relecture des autres récits et que l'on tient compte de « l'arrière-plan du monde vécu », à savoir des strates narratives, interprétatives, et argumentatives. Dans la logique reconstructive, dit-il, il y a « l'idée d'une relecture en profondeur de son propre récit, comme une deuxième narration, mais qui a pris en compte le récit des autres, ainsi que les arguments susceptibles d'établir le juste et l'injuste devant tout un chacun » (Ferry, 1996 : 62).

Selon la logique reconstructive, on tentera d'abord, dans le *hic et nunc*, de faire émerger une parole chez Fadila, on écoutera le récit singulier de son père, on sera attentif aux ressentis des éducateurs. On confrontera les récits, on en mesurera les lacunes, les manques. Puis, on s'intéressera aux traditions dans lesquelles baignent les différents acteurs, on s'interrogera sur le sens du rite de purification (d'un point de vue religieux, sociologique, psychologique...). On ne manquera pas de se référer alors au cadre législatif en matière de droit à l'intimité de toute personne, aux règlements institutionnels, à la déclaration des droits de la personne handicapée, à la déclaration des droits de l'enfant. On aura recours à ces textes, mais en maintenant à l'avant-plan la situation vécue par Fadila, même si elle n'en peut dire grand-chose, et en privilégiant le dialogue entre le père de Fadila et les intervenants sociaux. Et si l'interpénétration des trois registres narratif, interprétatif et argumentatif ne permet pas de trouver une solution *fondamentalement* acceptable, on cherchera des voies médianes, comme le recours à un médiateur interculturel ou à un imam qui permette la *reconnaissance* des uns et des autres.

### 3. La reconstruction sous l'angle pédagogique

Les différents logiques abordées par Ferry peuvent utilement modéliser nos pratiques de formation, en ce qu'elles déploient des strates de discours chaque fois plus complexes, d'une compréhension événementielle à une compréhension rationnelle, en passant par une compréhension herméneutique, pour aboutir à une synthèse de l'hétérogène.

Je voudrais montrer, dans un premier temps, de quelle manière un professeur de morale a usé de ces différents registres pour accompagner des enfants à mieux fonder leurs points de vue ; et, dans un deuxième temps, quel type de dispositif on peut mettre en place dans le cadre d'un cours d'éthique à destination d'intervenants sociaux.

### 3.1. Analyse de « Les enfants de l'année blanche<sup>3</sup> », sous l'angle de la reconstruction

[Visionnement des extraits les plus significatifs.]

En août 1996, Marc Dutroux est arrêté. Les corps de Julie et Mélissa sont retrouvés à Sars-la-Buissière ; puis ceux d'An et Eefje. À la rentrée des classes, dans le cours de morale animé par Jacques Duez, les enfants se délivrent de leurs angoisses et de leur colère (*niveau narratif*). C'est à qui trouvera la torture la plus abominable pour faire souffrir Dutroux. L'enseignant laisse les enfants exprimer leurs émotions, leur ressentiment.

Parfois un enfant tente une percée *interprétative* : « Moi, je me demande pourquoi on fait des gens comme ça ! », tout de suite appuyée par Duez : « Voilà la bonne question à se poser ! » Mais bien vite, les émotions reprennent le dessus.

Bien qu'il préfère habituellement la maïeutique à la prescription morale, Duez dit aux enfants : on ne peut pas tuer Dutroux, il faut sortir de l'engrenage de la violence en le jugeant, sans le condamner à mort (*niveau argumentatif*). Et lorsqu'un enfant propose de suspendre la justice quelques jours, le temps de régler son compte à Dutroux et consorts, Duez renvoie à la nécessité de respecter les lois au sein d'une société, à l'interdiction d'organiser un meurtre, quelle qu'en soit la raison, sous peine de devenir soi-même meurtrier.

La tension entre logique narrative et logique argumentative est palpable. D'un côté, Duez ne parvient pas à persuader les enfants : « Ils ne veulent pas entendre ce que je dis ; ça ne veut pas dire que je n'ai pas à le dire ». De l'autre, les enfants ne se sentent pas compris : « Tu as essayé de nous faire comprendre la justice, tout ça, mais toi non plus, tu n'essaies pas de nous comprendre. »

Au fil des cours et des mois, des moments interprétatifs apparaîtront. C'est le cas en particulier lorsque une fille, outrée, raconte à Duez que des enfants ont « joué à pédo[phile] » à la récréation. Duez leur demande de parler de cet étonnant passe-temps. Pour certains, cela permet de « s'imaginer » ce que les victimes de Dutroux ont ressenti, voire ce que le kidnappeur lui-même ressent ; pour d'autres, cela permet de se détendre (« on rigolait »). Au final, ils ont vécu une espèce de catharsis. Ils ont rejoué la scène de l'enlèvement, pour la vivre comme de l'intérieur, mais en lui donnant une autre issue : « Un policier venait nous délivrer ! »

Néanmoins les dissensions demeurent, malgré la mise en place de procédures facilitatrices, comme celle de l'empathie rationnelle : « Abandonne un instant ton idée, propose Duez à un enfant, et prends la mienne. » « Je ne saurais pas. » Et ce n'est pas par « mauvaise volonté » : « C'est pas que je veux pas t'écouter, dit un autre, mais c'est vrai, c'est dur. »

Après plusieurs mois de débats, Duez a l'idée de rencontrer les parents de Julie (Lejeune) et Melissa (Russo). Il leur transmet une cassette avec les questions des enfants. Et filme les réponses des parents. Puis il organise une rencontre en direct entre les parents et les enfants de l'école. Ce sont ces moments qui permettent une réconciliation des points de vue. Un enfant, à qui Duez demande pourquoi la parole des parents a eu plus de poids que la sienne, répond : « T'as pas dit les mots qu'il fallait. » « Avec les parents, c'est plus sûr. Vu que c'est leurs enfants. » Ils ont eu besoin d'une parole incarnée dans la souffrance, dans la douleur d'avoir perdu un enfant, pour pouvoir accéder à un autre niveau de compréhension. « Les parents

---

<sup>3</sup> Documentaire co-réalisé par Agnès Lejeune, Jean-Pierre Grombeer et Jacques Duez, émission *Faits divers* spécial, RTBF télévision, 5 novembre 1997. (Plusieurs rediffusions, la dernière sur Arte le 25 octobre 2006.)

m'ont aidé à voir comment se maintenir, comment comprendre certaines choses, comment mener le débat, comment mettre des limites », dit... un des enfants de la classe.

C'est le moment de la reconnaissance de la peine des parents, des angoisses des enfants, mais aussi de la nécessité de dépasser les émotions, les ressentis, les rancœurs pour penser plus universellement. Comme le dit Gino Russo : « On comprend qu'on va devoir se battre contre soi-même pour garder les valeurs. »

### *3.2. Mettre en place des dispositifs pédagogiques visant une éthique reconstructive*

Le dispositif suivant est en cours d'élaboration. Je ne puis en livrer que les lignes directrices, le reste sera développé lors de l'intervention en juillet 2007.

L'objectif est d'amener les étudiants d'un cours de philosophie sociale comprendre une situation (ou à partir d'une situation) rencontrée sur leur lieu de stage, du point de vue de la logique reconstructive. Ceci dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage coopératif (groupes de quatre personnes).

#### *Moment narratif*

Le problème (l'anecdote, l'histoire, la situation-problème) est laissé au choix des étudiants. Néanmoins, comme dans un atelier d'écriture, il est limité par une contrainte, à savoir se rattacher à un des thèmes proposés (égalité vs équité ; communautarisme vs universalisme ; subjectivation vs procéduralisation...).

Chaque groupe sélectionne un problème à traiter sur les quatre évoqués.

Du problème doit naître une problématique (un objet de recherche), par la voie de la problématisation (mise en doute du problème, exploration des représentations sociales autour du problème...).

#### *Moment interprétatif*

Les groupes auront été constitués en fonction de l'intérêt pour les thèmes proposés, mais aussi en visant une certaine « hétérogénéité sociale » (du point de vue des croyances, de l'expérience de terrain...).

L'objet de recherche sera traité grâce à différentes lectures (portefeuille de lectures pour chaque thème), à des interviews de personnes concernées par l'objet de recherche. Chaque étudiant développera un point de vue, en fonction de ses lectures et de ses rencontres (avec l'obligation pour chaque groupe d'aborder les différents textes du portefeuille de lecture pour diversifier les angles d'approche).

#### *Moment argumentatif*

Chaque groupe devra développer des habiletés sociales et mettre en place un cadre en vue du meilleur accomplissement possible de la tâche collective (écoute, facilitation des interactions au sein du groupe, modalités pour la prise de décisions...)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Je les accompagne dans la mise en place du cadre, en favorisant par exemple l'interdépendance positive, qui consiste à faire en sorte que les membres du groupe aient intérêt à travailler ensemble plutôt que chacun de son côté. « Lorsqu'il existe une interdépendance positive au sein d'un groupe, les élèves

Les différentes lectures seront mesurées à l'aune de la logique argumentative. Quelle(s) lecture(s) serait plus pertinente, sur base de quels critères ?

Par ailleurs, chaque groupe devra prendre en compte le cadre juridique (code de déontologie, article de loi, droits de l'homme) dans lequel s'inscrit l'objet de recherche.

### *Moment reconstitutif*

Chaque groupe élabore une synthèse critique de ce qui a été construit collectivement, en prenant en compte et en dialectisant les différents « moments ». Cette synthèse est présentée à la classe, selon des modalités à définir.

### *Bibliographie*

ABRAMI, Philip C., *et al.*, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal : Éditions de La Chenelière, 1996.

ARDOINO, Jacques, *Propos actuels sur l'éducation. Contribution à l'éducation des adultes*, 5<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Éditions Gauthier-Villars (Hommes et Organisations), 1971 (1965).

BOUCHARD, Nancy « L'approche reconstructive. Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes », in Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, préface d'Anita Caron, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2002.

DE JONCKHEERE, Claude, *Agir envers autrui. Modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*, préface d'Isabelle Stengers, Paris ; Lonay : Delachaux et Niestlé, 2001.

ENGEL, Pascal « Herméneutique, langage et vérité », *Studia Philosophica*, 1998, n° 57, p. 118-131.

FASSIN, Didier, « À l'écoute de l'exclusion », in *Sciences humaines*, « Comprendre le travail social », n° 159, avril 2005, p. 20-25

FERRY, Jean-Marc, *L'éthique reconstructive*, Paris : Cerf (Humanités), 1996.

FERRY, Jean-Marc, (entretien avec), « Une éthique de la reconstruction », propos recueillis par Claudine Leleux, *Entre-vues*, n° 26, 1995 ; in [http://users.skynet.be/sky95042/iw\\_ev26.html](http://users.skynet.be/sky95042/iw_ev26.html); consulté le 19 janvier 2006 ;

FERRY, Jean-Marc, *Normes et valeurs. La question de l'éthique*, Éditions de l'Université de Bruxelles (Philosophie et société), 2002.

---

conjuguent leurs efforts pour apprendre et sont motivés à s'aider eux-mêmes et à aider leurs camarades à réussir. [...] Il y a interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances de succès des autres » (Ph. C. Abrami *et al.*, 1996 : 74). C'est le cas d'un point de vue pédagogique, mais également dans le cadre professionnel.

FRANSEN, Abraham, « Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale », *La revue nouvelle*, décembre 2003.

HABERMAS, Jürgen, *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, trad. de l'allemand par J. Lacoste, Paris, Payot, 1978 (1973).

MARY, Philippe, « Travail d'intérêt général et médiation pénale face à la crise de l'État social... », in Y. Cartuyvels et Ph. Mary, *L'État face à l'insécurité. Dérives politiques des années 90*, Bruxelles : Labor, 1999.

NOREAU, Pierre, « L'innovation sociale et le droit : Est-ce bien compatible ? », in *Le développement social au rythme de l'innovation*, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 73-108.

RICŒUR, Paul, « Cultures, du deuil à la traduction », *Le Monde*, 25 mai 2004.

RICŒUR, Paul, « Entretiens », *Le Monde*, 29 octobre 1991.

RICŒUR, Paul, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris : Seuil (L'ordre philosophique), 1969.