

*Documents de travail  
de l'IIEDH No 10*

# *L'image et le visage*



PATRICE MEYER-BISCH  
FRÉDÉRIC MÈRI (EDS.)

CONTRIBUTIONS :

SACHA BISCHOF, FRÉDÉRIQUE CHABAUD, NOLDI CHRISTEN, STEPHANIA GANDOLFI,  
EMMANUEL LÉVINAS, ALFONS MARTINELL, PATRICE MEYER-BISCH, DENIS  
PAUCHARD, DAVID PEREZ

*Jun 2003*



Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme  
Chaire UNESCO pour les droits de l'homme et la démocratie  
Rue St-Michel 6, CH-1700 Fribourg. Tél. 41 26 300 73 44,  
Fax : 41 26 300 97 07 [www.unifr.ch/iiedh](http://www.unifr.ch/iiedh); [iiedh@unifr.ch](mailto:iiedh@unifr.ch)



© **IIEDH** Droits d'auteur. La reproduction totale ou partielle, sur support numérique ou sur papier, de cet ouvrage pour usage personnel ou pédagogique est autorisée par la présente, sans frais ou sans qu'il soit nécessaire d'en faire une demande officielle, à condition que ces reproductions ne soient pas faites ou distribuées pour en tirer un bénéfice ou avantage commercial et que cet avis et la citation complète apparaissent à la première page des dites reproductions. Les droits d'auteur pour les éléments de cet ouvrage qui sont la propriété de personnes physiques ou morales autres que l' IIEDH doivent être respectés. Toute autre forme de reproduction, de republication, d'affichage sur serveurs électroniques et de redistribution à des listes d'abonnés doit faire l'objet d'une permission préalable expresse et/ou du paiement de certains frais.

**DT** Les Documents de travail de l'IIEDH, disponibles sur le site WEB, sont présentés pour susciter et recueillir toutes les critiques utiles, sous condition du respect du ©. En fonction des avis reçus et de l'avancée de la recherche, ils sont susceptibles d'être modifiés. La dernière version fait foi. Les textes ici rassemblés sont issus du deuxième module consacré aux politiques et droits culturels, tenu à l'IIEDH, du 30 avril au 2 mai 2002, et organisé en partenariat avec ECUMEST à Bucarest, l'Institut des droits de l'homme de l'Université de Lyon, l'Institut Universitaire d'Études du développement à Genève, l'Université de Bergamo en Italie et l'UNESCO.

La peinture en couverture, *Mater Dolorosa*, est une toile (150cm par 50 cm) de Georges Scellier. Offerte à l'Université de Fribourg en l'honneur d'Emmanuel Lévinas, cette toile fut exposée durant les trois jours du colloque en présence du peintre.

**Fribourg, IIEDH, DT10, première édition juin 2003**

**SOMMAIRE**

<b>1. IMAGE ET VISAGE</b>	<b>5</b>
LE TRAVAIL CULTUREL	5
LE MOMENT EST VENU DE LA PUBLICITE	6
<b>2. LES DROITS DE L'HOMME ET LES DROITS D'AUTRUI</b>	<b>7</b>
2.1. LE DROIT ORIGINEL	7
2.2. LA NOTION LARGE DES DROITS DE L'HOMME	9
2.3. LES DROITS DE L'AUTRE HOMME	11
NOTES	13
<b>3. CULTURE ET PAUVRETE</b>	<b>14</b>
<b>4. LE DROIT AU PATRIMOINE CULTUREL. PRESENTATION D'EXPERIENCE</b>	<b>23</b>
INTRODUCTION	23
4.1. VU DE LA PRATIQUE, VUE DE L'ESPRIT ?	23
4.2. QUELLE INTERACTION ?	24
4.3. TENSIONS ET LIMITES	25
4.4 LE PATRIMOINE EN FRICHE. QUELLES QUESTIONS ?	27
BIBLIOGRAPHIE	27
<b>5. LES RELATIONS ENTRE POLITIQUES CULTURELLES ET POLITIQUES D'EDUCATION : VERS UNE INTEGRATION EN COMMUN</b>	<b>28</b>
5.1. PRESENTATION	28
5.2. ESSAI DE COMPARAISON ENTRE LES POLITIQUES CULTURELLES ET EDUCATIVES	30
5.3. UN EXERCICE DE COMPARAISON	39
5.4. CONFRONTATION ET COLLABORATION DES POLITIQUES DE L'EDUCATION ET DES POLITIQUES CULTURELLES : VERS UN CALENDRIER COMMUN.	41
5.5. LA CULTURE ET L'EDUCATION COMME OUTIL DE CITOYENNETE	41
5.6. AIRES DE CONFLUENCES DES POLITIQUES CULTURELLES ET DES POLITIQUES DE L'EDUCATION DANS L'ESPACE PUBLIC.	42
5.7. COMMENT LE DROIT A L'EDUCATION PEUT-IL ETRE INTEGRER DANS LES POLITIQUES CULTURELLES ?	44

<b><u>6. SINAÏ ET VISAGE. L'IDEE DE REVELATION CHEZ EMMANUEL LEVINAS</u></b>	<b>50</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>54</b>
<b><u>7. L'IMAGE DES UNIVERSITES AFRICAINES</u></b>	<b>55</b>
7.1. UNIVERSITE ET SYSTEME EDUCATIF	57
7.2. LE RESPECT DES DROITS CULTURELS	58
7.3. LE ROLE DE L'UNIVERSITE DANS LES CONFLITS SOCIAUX	60
<b><u>8. REFLEXIONS SUR UNE CULTURE SPECTRALE</u></b>	<b>63</b>
8.1. UNE CULTURE SPECTRALE SERA UNE CULTURE QUI COMPORTE L'INJONCTION DE DIFFERENTES GENERATIONS, DE VIVANTS ET DE MORTS ET DE PAS ENCORE NES.	65
8.2. UNE CULTURE SPECTRALE CHERCHERA A REpondre A L'INJONCTION DU VISAGE DERRIERE LES APPARITIONS FANTOMATIQUES SANS POUVOIR L'IDENTIFIER. ELLE ESSAIERAIT DE PARLER AUX SPECTRES.	66
8.3. UNE CULTURE SPECTRALE SE MONTRERA HOSPITALIERE A L'AVENIR, A L'AUTRE QUI VIENT.	67
<b><u>9. LE VISAGE ET LA PAROLE. PLACE DE LA DIMENSION ETHIQUE DANS LA PSYCHOTHERAPIE ANALYTIQUE CONTEMPORAINE.</u></b>	<b>67</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>67</b>
<b>9.1 D'UN CORPUS PSYCHANALYTIQUE</b>	<b>69</b>
<b>9.2. DES ELEMENTS DE LA RELATION INTERACTIVE PROPRE A L'ACTIVITE PSYCHANALYTIQUE</b>	<b>71</b>
<b>9.3 DE LA CONSTRUCTION D'UNE HUMANITE DU MOI DANS UN CADRE PSYCHANALYTIQUE PROGRESSIF</b>	<b>73</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>76</b>

## 1. IMAGE ET VISAGE

*En mémoire d'Emmanuel Lévinas*

**PATRICE MEYER-BISCH**  
**COORDONATEUR DE L'IIEDH**

La culture est la peau de chacun, la face qu'il présente à autrui et par laquelle il accueille le visage de l'autre. Est cultivé celui qui a cette puissance de réception, le visage, les sens et les gestes de tous le corps travaillés par les arts et les savoirs. Image ou peau, la culture passe pour superficielle et est méprisée comme telle par les pouvoirs. En réalité, elle est mesure et condition de toute communication, de toute hospitalité. L'image ne se regarde pas seulement, elle ébranle ; elle correspond à tous les sens comme un objet déjà buriné par les regards, les gestes et les pensées : elle renvoie à d'autres intentions. La parole est hospitalité, écrivait Lévinas, elle est le lieu de la paix. Mais la parole est aussi l'image, inséparable d'elle : elle subit la même usure, la même dévaluation et la même nécessité d'être revalorisée, travaillée, offerte. L'image et le visage mille fois regardés, mille fois parlés et envisagés sont notre lieu de rencontre, notre espace d'hospitalité, notre défi de vérité et notre risque probable de médiocrité.

Culture des mots, culture de l'image, tout enfant, toute pensée, tout geste généreux, ne peuvent advenir que par la médiation des mots et des images. Les droits culturels sont les droits de naître à l'expérience de la communication.

### **LE TRAVAIL CULTUREL**

Un acteur culturel qui agit à cette profondeur fait mal. Il révèle en même temps la honte et la joie. C'est pourquoi il subit une double poussée: soit vers l'institution pour entrer dans une «culture nationale», soit vers les marges. Dans les deux cas, sa marge de créativité se trouve réduite. Sa place est partout; elle est de lier en réveiller les capacités culturelles de toutes et de tous. Il doit faire le grand écart entre les marges et les institutions. La création pour un acteur culturel ne se réduit pas à son œuvre propre, elle est aussi sociale: il doit faire la «traversée sociale» la démonstration d'un bonheur culturel, car les pauvres, les exclus, mais aussi tous ceux qui sont en mal de culture, ont besoin de lui, ont droit au fruit de son travail. Il n'y a aucune raison de réserver la créativité à une élite, et donc aucune justification au fait que certains acteurs culturels préfèrent rester en marge du social et de l'économique. Un acteur culturel est un «porte-parole», un dramatiseur qui met en scène la vie quotidienne, qui révèle les possibilités d'expression, non seulement du comédien sur les planches ou à l'écran, mais des milliers de spectateurs. Si l'acteur culturel refuse la logique économique, il refuse aussi la logique sociale et ne parvient pas à la création sociale. Ce faisant, il laisse se

développer une économie pauvre en culture; il ne comprend pas que la création culturelle est à la base de tout développement durable.

### **LE MOMENT EST VENU DE LA PUBLICITE**

Le travail culturel est une hospitalité, la création est un espoir, le seul. Il est plus que temps de replacer cette activité de lien au cœur du politique, c'est-à-dire de l'espace public. Comment «faire publicité» à la création, celle qui est capable de trouver les voies de la démonstration sociale? Les acteurs culturels sont beaucoup plus puissants qu'ils ne le croient, car ils sont les révélateurs des mille paroles qui peuvent s'exprimer dans les espaces publics et qui font la richesse de notre vie sociale, par les mots, les images, les sons et les objets. Leur responsabilité politique et économique est grande pour un monde plus juste. Une responsable d'ATD Quart monde disait que les pauvres restent pauvres tant qu'ils n'ont dans les mains que des objets pauvres. La création culturelle consiste à mettre la richesse, là où c'est important, dans le geste intime et si possible ordinaire: en permettant à la bouche et à l'oreille de trouver une parole ajustée, à la main un objet qui soit une œuvre, aux yeux des images qui apprennent à voir.

L'acteur culturel, ou «artiste social», est créateur de commune-action (communication): il n'est pas seulement porteur de messages comme le communicateur ordinaire, aveugle, qui cherche à satisfaire la seule demande qu'il sait entendre. Le créateur social est tisseur de messages, grammairien des arts ; il met en situation d'apprendre à lire et à dire la douleur et la joie, la révolte et les voies d'espoir. Il peut contribuer à la seule paix authentique, celle qui permet de vivre la révolte dans la durée avec la sérénité nécessaire, celle qui vient d'un trop plein de contemplation que l'on parvient à partager.

## 2. LES DROITS DE L'HOMME ET LES DROITS D'AUTRUI

EMMANUEL LEVINAS

*Tout au long de ses années d'enseignement à Fribourg en tant que professeur invité après qu'il ait pris sa retraite en Sorbonne, Emmanuel Lévinas a déposé en nous cet héritage immémorial, et nous voulons, aujourd'hui comme demain, l'honorer et en répondre. Le visage d'autrui, source et limite de toute intention éthique est ce que la culture apprend à lire, à accueillir, à envisager.*

*Nous reproduisons ci-dessous le texte qu'il nous a donné pour notre second colloque interdisciplinaire: Indivisibilité des droits de l'homme, et publié en 1985*

PMB

### 2.1. LE DROIT ORIGINEL

Les droits revendiqués à titre de droits de l'homme - au sens rigoureux et presque terminologique que cette expression a pris depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle - les droits au respect de la dignité humaine en chacun, de la vie et de la liberté, à égalité de tous les hommes devant la loi, reposent sur une conscience originelle du droit ou la conscience d'un droit originel. Et cela, indépendamment de la chronologie des causes ou du processus psychologique et social et des variations contingentes de

la montée de ces droits à la lumière de la pensée. Il s'agit en effet la, pour la mentalité d'aujourd'hui, des droits plus légitimes que toute législation, plus justes que toute justification. Il s'agit probablement – quelque complexe qu'en soit l'application aux phénomènes juridiques – de la mesure de tout droit et, sans doutes, de son éthique. Les droits de l'homme en sont, en tout cas, l'un des principes latents dont la voix – tantôt très haute, tantôt étouffée par des nécessités du réel, tantôt les interrompant et les rompant – s'entend le long de l'histoire depuis l'éveil de la conscience, depuis l'Homme.

Droits, en ce sens a priori : indépendants de toute force qui serait le lot initial de chaque être humain dans la distribution aveugle de l'énergie de la nature et des influences du corps social, mais aussi indépendants des mérites que l'individu humain aurait acquis par ses efforts et même par ses vertus; antérieurs à tout octroi à toute tradition, à toute jurisprudence, à toute distribution de privilèges de dignités ou de titres, à toute consécration par une volonté qui se prétendrait abusivement raison. A moins que son a priori, ne puisse signifier une autorité indéclinable, mais plus ancienne et plus haute que celle qui déjà se scinde en volonté et raison et s'impose selon

l'alternance de la violence et de la vérité; celle qui est, peut-être – mais avant toute théologie – dans le respect même des droits de l'homme, l'originelle venue de Dieu à l'idée de l'homme.

Ces droits de l'homme qui n'ont donc pas à être conférés seraient ainsi irrévocables et inaliénables. Droits qui, dans leur indépendance à l'égard de toute collation, expriment de chaque homme l'altérité ou l'absolu, la suspension de toute référence: arrachement à l'ordre déterminant de la nature et du corps social où, par ailleurs et de toute évidence, chacun est impliqué; altérité de l'unique et de l'incomparable, à cause de l'appartenance de chacun au genre humain, laquelle, ipso facto et paradoxalement, s'annulerait, précisément pour laisser chaque homme unique dans son genre. Arrachement et suspension – ou liberté – qui n'est pas une quelconque abstraction. Elle marque

l'identité absolue de la personne, c'est-à-dire du non-interchangeable incomparable et unique. Unicité, par delà l'individualité d'individus multiples dans leur genre. Unicité non pas en raison de quelque signe distinctif qui servirait de différence spécifique ou individuante. Unité d'avant tout signe distinctif, unicité logiquement indiscernable du je de la première personne. Unicité qui ne s'oublie pas sous toutes les contraintes de l'Être, de l'Histoire et des formes logiques qui l'enserrent. Elle reste précisément concrète en guise des divers droits de l'homme revendiqués, inconditionnellement, sous les diverses nécessités du réel comme modes divers de la liberté. Il faudra dire plus loin la phénoménologie de cette revendication, la structure de la conscience où elle se dessine concrète.

Droits de l'homme manifestant l'unicité ou l'absolu de la personne malgré son appartenance au genre humain ou à cause de cette appartenance. Paradoxe ou mystère ou nouveauté de l'humain dans l'être, qui vient d'être souligné. Il nous semble suggéré par un remarquable apologue talmudique que nous reproduisons:

"Grandeur du Saint-bénit-soit-II: voici l "homme qui, frappe de ta monnaie d'un même sceau et obtient les pièces toutes semblables entre elles; mais voilà le Roi des rois, le Saint-bénit-soit-II, qui frappe tous les hommes par le sceau d'Adam et aucun ne ressemble à l'autre. C'est pourquoi chacun est obligé de dire: le monde est créé pour moi!!" (1)

Que l'identité du genre puisse embrasser de l'absolument dissemblable, une multiplicité non-additionnable d'êtres uniques ; que l'unité d'Adam marque les individus d'incomparable unicité où le genre commun s'évanouit et où les individus cessent précisément d'être interchangeables comme de la monnaie; qu'ils s'y affirment, chacun, comme but unique du monde (ou comme l'unique responsable du réel), ce serait là certainement la trace de Dieu en l'homme ou, plus exactement, le point de la réalité où l'idée de Dieu vient seulement à l'homme. Sens possible de cet apologue, qui n'équivaut pas à une quelconque déduction des droits de l'homme à partir d'une préalable Révélation, mais qui signifierait, au contraire, la venue de l'idée de Dieu à partir de l'évidence des droits de l'homme.



Que les droits de l'homme ou le respect de ces droits ne procèdent pas de la rigueur ou de la grâce de Dieu, telles que les formulent les théologies se référant à la Révélation, c'est-à-dire à des "vérités sur Dieu" déjà acquises ailleurs - référence ou s'attesterait certes encore l'extraordinaire de ces droits reconnus sur-naturels, mais déjà aussi la jurisprudence et la médiation des instances religieuses – ce fut là de la conscience des droits de l'homme, le trait caractéristique depuis la Renaissance.

## **2.2. LA NOTION LARGE DES DROITS DE L'HOMME**

La possibilité d'assurer la jouissance effective de ces droits – de répondre dans les faits à la revendication inconditionnelle de la liberté humaine et de tous les droits qu'elle implique, malgré les poids des nécessités physiques et politiques et même malgré la violence où la personne peut éprouver le pur subir des causes du monde – n'est pas d'emblée donnée. Les conditions du respect de ces droits ne sont apparentes que lorsque l'homme a déjà assumé son premier droit en prenant connaissance du déterminisme naturel et social quienserme la personne et que, dès lors, il entrevoit les procédés pratiques issus de ce connaître, susceptibles de dégager la personne de ces pressions et de les subordonner à l'exercice de ses droits.

Assomption de la liberté dans le connaître, qui n'est pas un fait inévitable pour l'humanité de tous temps et de partout. Assomption de la liberté qui est libre elle-même! Acte révolutionnaire dans le sens le plus radical du terme. Il marque une époque et une civilisation. Événement occidental! La science et les possibilités de la technique, sont les premières conditions qui permettent d'assurer dans les faits le respect des droits de l'homme. Le développement des techniques grâce à l'épanouissement du savoir à travers lequel l'humanité européenne allait à sa modernité, est probablement, de soi, la modalité essentielle sous laquelle la pensée des droits de l'homme, placée au centre de la conscience de soi, s'élargit dans sa conception et s'inscrit ou s'exige comme base, de toute législation humaine qui, du moins, se pense alors comme les droits de l'homme dans leur intégralité, indispensable ou espérée. Discipline rationnelle, née en Europe, elle peut s'étendre et

se proposer à toute l'humanité. Dans un monde, jusqu'alors ressenti comme voué au jeu des forces arbitraires qui, naturelles ou, prétendument sur-naturelles, individuelles et sociales, ne comptent que par le degré de leur puissance, dans l'obstination que les Etres et les institutions mettent à persévérer dans leur être et dans leurs traditions, voici que l'a priori du droit de l'homme s'entend comme a priori intellectuel et devient effectivement la mesure de tout droit. Depuis la Renaissance la légalité effective qui régit la société commence à être jugée à partir d'un droit dit "naturel", ce qui signifie – on le sait – son appartenance à l'ordre de vérités comportant intelligibilité et évidences et remontant, d'une façon ou d'une autre, à la conscience des droits de l'homme. Faut-il rappeler l'œuvre d'un Hugo Grotius et d'un Puffendorf du XVII<sup>e</sup> siècle développant l'idée d'un droit basé sur des considérations semblables aux mathématiques? L'esprit serait capable de partir de son propre fonds, de ses

idées "innées", d'entreprendre et d'achever la construction du Royaume de droit. Droit valable indépendamment de toute tradition, indifférent aux données empiriques des lois admises. A d'autres penseurs, les données juridiques elles-mêmes, permettraient de formuler ces droits fondamentaux par induction en quelque façon. Montesquieu réduit la diversité des lois positives à des principes déterminés et dégage l'esprit de ces lois leur interdépendance systématique.

A la notion des droits de l'homme appartiennent désormais – inséparables et en nombre toujours croissant – toutes les règles légales qui conditionnent l'exercice effectif de ces droits. Voici derrière les droits à la vie et à la sécurité, à la libre disposition de ses biens et à la légalité de tous les hommes devant la loi, à la liberté de la pensée et de son expression, à l'éducation et à la

participation au pouvoir politique - tous les autres droits qui les prolongent ou les rendent concrètement possibles: les droits à la santé, au bonheur, au travail et au repos, à la demeure et à la libre circulation, etc. Mais aussi, au-delà de tout cela, le droit de s'opposer à l'exploitation par le capital - les droits syndicaux – et jusqu'au droit au progrès social; à raffinement – utopique ou messianique – de la condition humaine, le droit à l'idéologie ainsi que

le droit à la lutte pour le droit intégral de l'homme et le droit d'assurer les conditions politiques de cette lutte. La modernité des droits de l'homme va certainement jusque là! Il est, certes, nécessaire, aussi de se demander, quels sont l'urgence, l'ordre et la hiérarchie de ces droits divers et s'ils ne compromettent pas les droits fondamentaux quand on exige tout inconsidérément. Mais ce n'est pas là reconnaître une limite à la défense de ces droits; ce n'est pas contester, c'est poser un problème nouveau à propos d'un droit incontestable et, sans pessimisme, lui consacrer une réflexion nécessaire.

Dans ce sens, la plénitude, dynamique et toujours croissante, des droits de l'homme, se montrerait inséparable de la reconnaissance même des droits de l'homme dits fondamentaux, de leur exigence de transcender, en quelque façon, ce que la nature pure peut comporter d'inhumain et le corps social de nécessités aveugles. L'unicité et l'irréductibilité de la personne humaine se trouvent respectées et s'affirment concrètement par l'atténuation de la violence à laquelle elles se trouvent exposées dans l'ordre ou le désordre du déterminisme du réel.

Mais le développement de la science et de la technologie devant rendre possible le respect effectif des droits de l'homme élargis, peut, à son tour, y introduire des obstacles. La technique elle-même peut comporter des exigences inhumaines se constituant en un nouveau, déterminisme, menaçant les libres mouvements que, par ailleurs, elle devait rendre possibles. Dans une société, par exemple, entièrement industrialisée ou dans une société totalitaire – qui précisément résulte des techniques sociales qui se veulent perfectionnées – les droits de l'homme se trouvent compromis par les pratiques mêmes dont

ils ont fourni la motivation. Mécanisation et asservissement! Et cela, avant d'évoquer le thème banal de la concomitance des progrès techniques et des progrès des armements destructeurs et de la manipulation abusive des sociétés et des âmes. D'où une dialectique qu'on pourrait mener trop aisément jusqu'à la contestation ou à la condamnation de la technique, sans espérer une chance d'équilibre d'un éventuel retour de la science et de la technique sur elles-mêmes. Problèmes qu'on ne peut pas passer sous silence, car du progrès technique ne dépend pas seulement un développement nouveau des droits de l'homme dans les pays "civilisés", mais le respect des droits de l'homme élémentaires dans le "tiers" et le "quart" mondes menacés par la maladie et la faim.

### **2.3. LES DROITS DE L'AUTRE HOMME**

Mais les droits de l'homme – c'est-à-dire la liberté de chacun, l'unicité de la personne – ne courent-ils pas aussi le risque d'être démentis ou offusqués par les droits de l'autre homme? Ce que Kant appelle "règne des fins", est une pluralité des volontés libres, unies par la raison. Une liberté n'est-elle pas cependant, pour l'autre volonté, sa négation possible et ainsi, au moins, une limitation? Principe de guerre entre libertés multiples ou conflit qui, entre volontés raisonnables, doit se résoudre par la justice: un droit juste, conforme aux lois universelles, se laisserait dégager de l'opposition entre volontés multiples. Et, certes, à travers ou avec la rigueur de la justice s'imposant à d'"incomparables unicités" des personnes, libres, on assiste à la merveilleuse naissance - naissance "dans la douleur" – de l'esprit objectif du vrai. Mais cette justice n'en est pas moins du droit et de la volonté libre une certaine limitation. Est-il sûr, en effet, que la volonté toute entière soit raison pratique au sens kantien? Ne comporte-t-elle pas une part incoercible que le formalisme de l'universalité ne saurait obliger? Et on peut même se demander si, malgré Kant, cette spontanéité incoercible – témoignage et de la multiplicité des humains et de l'unicité des personnes – est déjà pathologie et sensibilité et "mauvaise volonté". Reste aussi la question de savoir si la limitation du droit par la justice n'aura pas déjà été une façon de traiter la personne comme un objet, en la soumettant – elle, l'unique et l'incomparable –, à la comparaison, à la pensée – au passage sur la fameuse balance de la justice – et, ainsi, au calcul. D'où la dureté essentielle de la loi, qui offenserait dans la volonté une dignité autre que celle qui accède au respect des lois universelles. La dignité de la bonté tout court! L'universalité de la maxime de l'action que voudrait la volonté assimilée à la raison pratique, peut ne pas répondre à toute la bonne volonté.

Limité ainsi par la justice, le droit de l'homme ne reste-t-il pas droit refoulé et la paix qu'il instaure entre les hommes, paix encore incertaine et toujours précaire? Mauvaise paix, meilleure, certes qu'une bonne guerre! Mais paix abstraite, cherchant stabilité dans les pouvoirs de l'État, dans la politique qui assure par la force, l'obéissance à la loi. Dès lors, recours de la justice à la politique, à ses stratagèmes et ruses: ordre rationnel s'obtenant au prix des nécessités propres de l'Etat, qui y sont impliquées. Elles constituent

un déterminisme aussi rigoureux que celui de la nature indifférente à l'homme, dût la justice - le droit de la volonté libre de l'homme et son

accord avec la volonté libre d'autrui – avoir, au départ, servi de fin ou de prétexte aux nécessités politiques. Finalité bientôt méconnue dans les déviations qui s'imposent dans la pratique de l'État Finalité bientôt perdue dans le déploiement des moyens mis en oeuvre. Et dans l'éventualité d'un État totalitaire, voici l'homme réprimé et les droits de l'homme bafoués et la promesse d'un retour final aux droits de l'homme ajournée sans terme.

Ce qui signifie aussi – il importe de le souligner – que la défense des droits de l'homme répond à une vocation extérieure à l'État, jouissant, dans une société politique, d'une espèce d'extra-territorialité, comme celle de la prophétie devant les pouvoirs politiques de l'Ancien Testament, vigilance tout autre que l'intelligence politique, lucidité qui ne se borne pas à s'incliner devant le formalisme de l'universalité, mais qui soutient la justice elle-même dans ses limitations. La possibilité de garantir cette extra-territorialité et cette indépendance, définit l'État libéral et décrit la modalité selon laquelle est, de soi, possible la conjonction de la politique et de l'éthique.

Mais, dès lors, dans la défense des droits de l'homme, il conviendrait de ne plus comprendre ceux-ci exclusivement à partir d'une liberté qui, virtuellement, serait déjà la négation de toute autre

liberté et où, entre l'une et l'autre, le juste arrangement ne tiendrait qu'à une réciproque limitation. Concession et compromis! Il faut à la justice qui est incontournable, une autre "autorité" que celle des proportions s'établissant entre volontés d'emblée opposées et opposables. Il faut que ces proportions soient agréées par les volontés libres en raison d'une préalable paix qui ne serait pas la non-agression pure et simple, mais qui comporterait, si on peut dire, une positivité propre dont l'idée de bonté suggère le désintéressement procédant de l'amour, pour lequel l'unique et l'absolument autre peuvent seulement signifier leur sens en l'aimé et en soi-même. S'en tenir, dans la justice à la norme de la pure mesure - ou modération - entre termes qui s'excluent, reviendrait encore à assimiler les rapports entre membres du genre humain au rapport entre individus d'une extension logique, qui ne signifient, de l'un à l'autre, que négation, additions ou indifférence. Dans l'humanité, d'individu à individu, s'établit une proximité qui ne prend pas sens à travers la métaphore spatiale de l'extension d'un concept. D'emblée, l'un et l'autre, c'est l'un en face de l'autre. C'est moi pour l'autre. L'essence de l'être raisonnable dans l'homme ne désigne pas seulement l'avènement dans les choses d'un psychisme en guise de savoir, en guise de conscience se refusant à la contradiction,

qui engloberait les autres choses sous des concepts en les désaliénant dans l'identité de l'universel ; elle désigne aussi l'aptitude de l'individu ressortissant, de prime abord, à l'extension d'un concept – du genre homme – à se poser comme unique en son genre et, ainsi, comme absolument différent de tous les autres, mais, dans cette différence – et sans

reconstituer le concept logique dont le moi s'est affranchi – d'être non-in-différent à l'autre. Non-in-différence ou socialité-bonté originelle; paix ou vœu de paix, bénédiction; "shalom" (2) – événement initial de la rencontre -. Différence - non-in-différence, où l'autre – pourtant absolument autre, "plus autre", si on peut dire, que ne le sont, entre eux, les individus du "même genre dont le moi s'est affranchi – où l'autre me regarde"; non pas pour me "percevoir", mais en "me concernant", en "m'important comme quelqu'un dont j'ai à répondre. L'autre qui – en ce sens – me "regarde", est visage.

Bonté dans la paix, qui est, elle aussi, exercice d'une liberté et où le moi se dégage de son "retour a soi", de son auto-affirmation, de son egoïsme d'étant persévérant dans son être, pour répondre d'autrui, pour défendre précisément les droits de l'autre homme. Non-indifférence et bonté de la responsabilité, elles ne sont pas neutres, entre amour et hostilité. Il faut les penser à partir de la rencontre où vœu de paix – où bonté – est le premier langage.

Ne faut-il pas reconnaître la fraternité - figurant dans la devise de la République - en cette préalable non-in-différence de l'un pour l'autre, en cette originelle bonté où serait implantée la liberté et où la justice des droits de l'homme retrouve une portée et une stabilité inaltérables, meilleures que celles que garantit l'État? Liberté dans la fraternité où s'affirme la responsabilité de l'un-pour-l'autre, à travers laquelle, dans le concret, les droits de l'homme se manifestent à la conscience comme droit d'autrui et dont je dois répondre. Se manifester originellement comme droits de l'autre homme et comme devoir pour un moi, comme mes devoirs dans la fraternité, c'est là la phénoménologie des droits de l'homme. Mais dans leur "mise en scène" originelle, s'affirment aussi, en guise de manifestation de la liberté, les droits de celui qui est obligé, non seulement par l'effet d'un simple transfert et grâce à une généralisation des droits de l'homme tels qu'ils lui apparaissent en autrui. Son devoir à l'égard d'autrui qui interpelle sa responsabilité, est une investiture de sa propre liberté. Dans la responsabilité qui, comme telle, est irrécusable et incessible, je suis instauré comme non-interchangeable: je suis élu comme unique et incomparable. Ma liberté et mes droits avant de se montrer dans ma contestation de la liberté et des droits de l'autre homme se montreront précisément en guise de responsabilité, dans la fraternité humaine. Responsabilité inépuisable, car on ne saurait être quitte envers autrui.

**NOTES :** *TALMUD DE BABYLONE*. Traité : Synhedrin, pp. 37A. Chalom – paix et bénédiction, en hébreu et qui au Psaume 120,7 résonne comme une façon pour l'homme de se nommer :  
« Moi Paix... »

### 3. CULTURE ET PAUVRETE

**NOLDI CHRISTEN**  
**ATD QUART-MONDE**

Chers amis,

Patrice Meyer-Bisch m'a proposé de puiser dans l'expérience d'ATD Quart Monde pour apporter un témoignage, des exemples significatifs, et de relater quelques points forts.

Ce sera forcément incomplet et je compte sur vos réactions pendant l'échange de tout à l'heure.

En préparant mon intervention, j'ai pensé illustrer par quelques images les activités culturelles que nous menons avec des familles vivant dans la grande pauvreté, et notamment le projet de création (en 1998/99) de huit sculptures qui expriment leurs espoirs et leur vision du monde. Ces sculptures, nous les avons créées ensemble, familles du Quart Monde, alliés et volontaires permanents du Mouvement et artistes.

J'ai commencé mon engagement avec ATD Quart Monde en 1978. D'abord en Suisse dans une cité d'urgence de Bâle puis à Noisy-le-Grand, dans la banlieue parisienne.

Issu d'une famille de petits paysans d'un village en Suisse centrale et enseignant de formation, j'ai éprouvé une sorte de choc lors de cette première rencontre avec le milieu de la grande pauvreté.

Il est vrai que ces familles pouvaient inspirer la peur suivant le regard que l'on posait sur eux, si l'on ne s'attardait que sur leur aspect extérieur, sur les problèmes de chômage des parents comme des jeunes, sur les visages marqués par la fatigue, l'usure de la vie, sur la mauvaise santé visible, sur le désespoir qui pouvait les entraîner dans l'alcool, les drogues... Et puis bien sûr, il y avait la violence qui pouvait éclater dans les cités, à la suite de la dureté, du désespoir et des trop lourdes difficultés de la vie... comme un orage, régulièrement.

Cette pauvreté-là semblait n'avoir rien de commun avec la pauvreté des gens de la montagne, dont j'avais conscience avant, celle des petits paysans ou ouvriers. Mais petit à petit, j'ai découvert - et heureusement, car sinon je n'aurais pas trouvé la force de rester à leur côté - des hommes, des êtres humains tout simplement. Des personnes avec une vie "extérieure" très différente de la mienne, certes, mais avec un "noyau intérieur", une "essence de l'être", un "Wesenskern", de même nature que le mien, que celui de tout être humain.

Je pense à Mme S. et ses deux enfants qui ont été nos voisins durant quatre ans à Bâle. Cette famille avait déménagé dix fois en l'espace de dix ans. Elle a, en quelque sorte, erré à travers la Suisse...

Elle a habité dans des cités d'urgence et des logements sociaux, elle a été accueillie un temps par des amis ou par des membres de sa famille, et par la suite, elle s'est retrouvée dans une vieille maison, puis une baraque, un garage... et même pendant quelques mois en hiver, sous tente!

Nous nous sommes connus en voisins dans ce quartier de Bâle. Parfois le soir, on entendait la mère crier après ses deux filles. Très vite les voisins l'ont regardée avec méfiance, elle ne les saluait jamais quand elle les croisait.

Les enseignants des deux filles étaient très inquiets et disaient : "Si les enfants ne commencent pas à bien faire leurs devoirs, on va proposer de les placer".

Ma femme et moi, nous apprenions, petit à petit, à voir une autre facette de la vie de Julienne. Elle prenait, peu à peu, confiance en elle et en nous et nous confiait son point de vue. Elle nous parlait de son immense souffrance par rapport aux devoirs des enfants : "Les gens ne se rendent pas compte combien ça t'exaspère et te désespère d'être là, le soir, devant les devoirs de tes enfants, sans pouvoir les aider. Quand tu n'as pas pu apprendre dans ta vie, quand tu es analphabète comme je le suis... Alors, déjà à partir de la troisième année d'école, tu ne peux plus les aider."

Une autre fois elle dit : "Dehors jamais je ne regarde les gens, je ne me sens pas de leur monde, je me sens jugée. Aussi j'ai peur, je ne veux surtout pas d'histoires avec eux !"

Ainsi, elle nous introduit dans une manière d'être qui nous semble d'abord très étrange, mais que nous avons également découvert par la suite chez beaucoup d'autres familles.

En somme, c'est une manière de refuser la misère et l'exclusion. Par exemple, elle s'endette pour acheter de très beaux habits à ses filles afin qu'elles soient respectées par les autres enfants à l'école.

Ou encore : Après des périodes de grande privation, où l'on ne pouvait pas manger à sa faim, toute la famille va faire la fête au Mac Donald, pour revivre, pour se donner du courage... Cela nous rappelle l'importance de la fête chez des peuples extrêmement pauvres à travers le monde.

Julienne s'endettera aussi pour louer un piano pour une de ses filles, qui souhaitait absolument apprendre la musique. Elle se bat de toutes ses forces quand les enseignants proposent de mettre un enfant dans une école spéciale "ça lui gâchera toute sa vie ! Il aura l'étiquette "filière spéciale" toute sa vie", dit-elle.

Par la vie de cette famille et de biens d'autres, on pourrait aussi démontrer l'interdépendance entre tous les Droits de l'homme. Démontrer le fait que les droits culturels ne sont pas un luxe mais qu'ils sont d'égale importance que les autres droits.

Sans droit au logement, on est parfois obligé d'errer et la scolarité des enfants sera forcément perturbée. Et en même temps, pour avoir le droit au logement, il faut un revenu suffisant, donc un travail et si possible un métier, donc de l'instruction, une bonne base scolaire...

Ces interdépendances, cette indivisibilité des droits fondamentaux ont été développées dans plusieurs publications du Mouvement ATD Quart Monde.

J'aimerais ici, m'attarder un peu plus sur ce qui m'a touché dans cette soif de culture, cette aspiration que l'on sent si fortement chez les plus pauvres.

D'abord il faut savoir qu'il y a pratiquement toujours quelque chose de beau dans le lieu de vie, même très précaire, de ces familles : un tableau ou un poster, une tapisserie sur le mur; de la musique, des disques et CD qui sont extrêmement importants quand ça va mal; par exemple encore, des souvenirs, des photos, des objets rappelant un moment très important de la vie...

Comme chez chacun d'entre nous, il y a un besoin de s'entourer de beau, et plus une cité est laide, grise, oppressante, plus cette aspiration est présente. Je pense à cet homme qui vit dans un petit alpage de misère. Pas d'électricité, pas d'eau chaude, pas de W-C. Il n'y a qu'un robinet avec l'eau d'une source, un feu ouvert avec une grille pour poser une vieille casserole, et le soir des bougies pour s'éclairer...et pourtant dans un coin, sous une bougie, un tableau et trois livres.

Je pense aussi à cet homme, aux racines gitanes, qui loge dans une baraque et vit de récupération. Un jour, lors d'un rassemblement, il nous amena une vieille encyclopédie trouvée parmi les objets récupérés à gauche et à droite, une autre fois c'est avec une statue de la liberté haute de 80 cm qu'il est arrivé. Elle avait une particularité: son visage était noir... Cette statue a certainement été l'un des points de départ qui nous ont amené à imaginer pouvoir créer ensemble le chemin des sculptures dont je parlais au début...

Souvent un tel objet peut être le symbole de la "résistance" face à la misère. Quelque chose qui permet de tenir debout, de ne pas se laisser totalement abattre, quelque chose qui entraîne à vivre, à continuer de lutter.

Cela peut être une vieille belle armoire en chêne que l'on a reçu ou hérité de sa famille, et qui reste, elle, le seul meuble entier et bien rangé dans un appartement où tout va mal. Cela peut être aussi un arbre devant sa porte... Je pense à Pierre, cet homme dont la vie a basculé en automne dernier, pour lui tout s'est écroulé alors. Sa femme, usée par l'insécurité de sa vie, le quitta emmenant avec elle leurs deux enfants. Lui resta seul dans une sorte de petite



cabane en montagne. Seul avec son échec et son désespoir, il parlait de suicide et après les événements de Zoug, de choses plus graves encore. Puis un jour il me dit : "Tu as vu l'arbre là-bas sur la colline? Je le vois quand je laisse la porte ouverte. Tu ne sais pas combien de fois je le regarde, ces temps-ci, cet arbre, avec ces feuilles jaunes..."

A ce moment, je savais qu'il pouvait prendre un nouveau tournant, que quelque chose le tenait en vie... Il y avait également d'autres signes : quelques fleurs plantées dans un joli vieux pot plein de couleurs, qu'il avait trouvé à la brocante, un livre acheté sur la thérapie par les arômes...

Quelques mois plus tard, Pierre se préparait à vivre, toujours seul, la journée d'anniversaire de ses 50 ans. C'était à nouveau une sorte de passage, d'épreuve qui le mettait face à sa vie, à son échec, face à la question : vers où vais-je ? Jusqu'au dernier jour, il laissa tout ouvert, n'organisa rien de définitif, il n'en avait d'ailleurs pas la force non plus. J'avais fait des propositions... il les refusa toutes. Jusqu'au matin du jour même, il avait espéré que, peut-être, ses enfants viendraient tout de même le voir un moment. Je suis allé le retrouver dans la matinée, et finalement il a décidé que l'on pourrait aller ensemble faire un tour dans les brocantes à Berne, les brocantes cela l'a toujours attiré. Dans une des brocantes, il tomba sur une sculpture en demi-relief : un homme courbé, portant du bois. C'est le seul objet qu'il acheta : "C'est Pierre qui porte son fardeau", me dit-il, et pas un mot de plus.

Rentré dans sa petite demeure, il chercha où l'accrocher et demanda à un ami s'il pouvait l'aider à trouver un système d'accrochage solide. Cette demande était comme un prétexte pour aller vers l'autre, pour exister, se dire... L'ami, un homme très fin, un ami véritable, prit le tableau chez lui, et l'exposa pendant quelques jours dans une petite vitrine de sa maison, entouré de quelques autres objets artisanaux. Pierre, lui, alla le photographier. C'était sa photo d'anniversaire. Et quelques jours plus tard, quand je revins le trouver, ce tableau était accroché dehors, sur le mur en bois de sa maisonnette. Le geste de son ami lui avait fait changer d'idée: "Maintenant, les gens qui passent, ils s'arrêtent, ils regardent", me dit-il avec fierté.

Son idée d'accrocher le tableau à l'extérieur, me fait penser aux fresques murales sur les maisons et sur les usines, et aux proverbes écrits sur des maisons, qui eux aussi font ressortir quelque chose d'essentiel de leurs habitants. Mais le geste de cet homme me fait aussi penser à quelque chose qui m'avait énormément frappé quand je suis arrivé en 1978 à Noisy-le-Grand, en banlieue parisienne. C'est là que le Mouvement ATD Quart Monde était né dans les années 60, au cœur d'un camp de sans abris, dans la boue. Il a été créé par le Père Joseph Wresinski, ayant lui-même passé son enfance dans la misère, et les familles vivant dans ce camp. En s'unissant, ils ont commencé d'abord par bâtir des lieux de culture : une bibliothèque, un jardin d'enfant, un foyer pour les femmes et aussi un lieu de calme et de paix, la chapelle. Mais, ils ne s'arrêtèrent pas là : dans la bibliothèque qui ressemblait à un beau temple, il fallait les plus beaux livres! Dans le foyer féminin, on retrouvait les

lithographies de Léger, de Miro, de Braque... Et pour la chapelle, c'est un des artistes les plus reconnus en France, Jean Bazaine, qui a créé les vitraux.

Bien des gens ont trouvé cela totalement fou, superflu. Certains ont parié que de toute façon cela ne pourrait pas tenir longtemps. Que tout serait saccagé très vite... Mais les vitraux, depuis 40 ans, existent toujours.

Plus on vit entouré de laideur, plus on a besoin de beauté, plus on y aspire... A ce propos, le Père Joseph a dit un jour : "Les gens restent pauvres, quand ils n'ont entre leurs mains que des objets pauvres... Plus nous permettrons à ces familles de vivre dans la dignité, dans la beauté, plus elles auront le désir de partir du bidonville, parce qu'elles auront fait l'expérience d'un mieux."

Ces premières expériences au camp de Noisy-le-Grand ont été prolongées plus tard et au cours des années. Par exemple, dans la création d'une artothèque à Caen. Des familles vivant dans la grande pauvreté pouvaient emprunter (comme on le fait avec des livres dans une bibliothèque) des tableaux d'art pour les accrocher chez elles durant quelques semaines. A un journaliste qui lui disait : "vous ne trouvez pas ça curieux de prêter des tableaux alors que les gens ont peut-être faim ?", une femme pauvre répliqua : "Monsieur, si moi je n'ai rien dans mon assiette, au moins j'ai du beau sur mon mur, et ça vous ne pouvez pas savoir comme c'est important pour moi !" Quelqu'un d'autre ajouta : "On a besoin de culture en même temps que de pain, pas avant, pas après, en même temps!".

Julienne, dont je parlais au début, elle qui se battait pour que ses deux filles fassent leurs devoirs d'école, pour qu'elles apprennent... Julienne, elle, est allée encore beaucoup plus loin. Petit à petit, à travers les activités culturelles d'ATD Quart Monde, elle s'est mise à écrire, puis à faire du tissage. C'était toujours la nuit qu'elle se mettait au travail. Quand enfin les devoirs étaient terminés et que les soucis de la journée s'éloignaient un peu... Quand ses enfants dormaient. La nuit, quand les yeux indiscrets des autres, des voisins, se fermaient aussi... La nuit, quand le silence régnait enfin, quand elle était seule avec elle-même, enfin libre, en paix...

Aujourd'hui, elle peint beaucoup de fleurs, et elle se perfectionne en participant à des cours dans une école d'art, cours qu'elle paye péniblement, en s'endettant... Elle a pu exposer certains de ses tableaux, et même en vendre. Elle dit que, lors des vernissages c'était comme si elle n'était pas la même personne : "Comme j'avais réalisé des tableaux, des gens m'approchaient avec respect et on discutait d'égal à égal. Je n'avais jamais vécu ça auparavant dans ma vie, on m'a toujours prise de haut, me faisant sentir ma différence, mes difficultés, mes lacunes. Oui, pour moi peindre c'est être quelqu'un, non, même pas, c'est une envie de ne pas être rien. Ce que j'espère un jour, c'est d'être libre, vraiment libre. Etre moi-même. Je n'ai jamais pu être moi-même."

Elle peint, beaucoup de fleurs... et des gens ont remarqué qu'elle ose peindre aussi des fleurs fanées, chose très rare.

Dans une interview, elle nous dit "Les fleurs, en les peignant, j'essaie de les faire vivre, de les réveiller à la vie... oui les fleurs mortes aussi, tu peux les faire vivre... les fleurs, ça représente la graine d'abord, puis la création, l'épanouissement, puis la flétrissure, puis la mort... puis la renaissance... Oui, renaître, faner, et souvent une fleur fanée, si on la traite bien, elle revit. Il y a beaucoup de fleurs qui dorment pendant l'hiver, qui se reposent et qui reprennent au printemps. C'est comme nous, quand on est fatigué et qu'on reprend des forces. Oui, les fleurs on peut les faire vivre ou bien on peut les faire mourir... on peut leur donner une vie intérieure... les réveiller, les attirer..."

Parallèlement à sa peinture, Julienne participe beaucoup au Mouvement. Elle devient de plus en plus précieuse pour nous, comme guide, comme interlocutrice avec qui dialoguer, réfléchir sur le sens de nos actions. Elle nous pousse en avant, nous interpelle. Elle est véritablement une co-créatrice du Mouvement...

Mais il ne faut pas croire que tout cela est magique ! Il faut rappeler que Julienne, comme tant d'autres, n'osait tout d'abord pas participer à nos activités culturelles, malgré les invitations incessantes de sa cousine, et cela a duré trois ans. Trop grande était sa peur d'être ridiculisée, de vivre encore un nouvel échec comme à l'école ou tous ceux subis depuis son enfance... "A force de vivre des échecs, on finit par se croire réellement incapable et bête" nous disent partout les plus démunis "et l'on finit par se taire, par ne plus chercher son savoir, par ne plus écouter ses inspirations intérieures, par ne plus faire confiance à ses intuitions."

Mais il n'y a pas que la question des échecs répétitifs. Il y a aussi le fait que le savoir des plus pauvres, leurs expériences ne sont pas les mêmes que ceux des autres gens. Et même quand ils osent l'exprimer, ce savoir-là n'est pas facilement pris au sérieux par les autres. Là encore la conséquence en est qu'on se tait et que le savoir meurt, pour la personne, comme pour la société.

C'est pourquoi, dans notre Mouvement, les Universités Populaires du Quart Monde sont extrêmement importantes (il en existe beaucoup en Europe, mais également à Fribourg et à Treyvaux). Dans ces rencontres de formation, se retrouvent des personnes vivant ou ayant vécu dans la pauvreté. Elles y expriment leur vie, leurs expériences, leurs questions. Elles découvrent d'abord qu'elles ne sont pas seules avec leurs expériences. Elles sortent de l'isolement. Ensuite, elles y découvrent des valeurs et une histoire communes, des expériences communes, qui enlèvent souvent le sentiment de culpabilité qu'on a devant sa condition de pauvre. Par la rencontre avec d'autres citoyens de tous milieux, elles y découvrent que leur savoir est intéressant pour d'autres et peut leur apporter quelque chose d'important. Finalement, cette expression, cette prise de parole débouchent sur de véritables actions politiques, des prises de positions publiques et des documents de travail...

Pourtant la société et les plus pauvres n'avancent pas pour autant automatiquement ensemble aujourd'hui...

Par exemple, l'après-midi de notre dernière assemblée générale au centre national à Treyvaux, nous avons organisé une conférence publique suivie d'un échange sur le thème le plus douloureux qui touche les familles vivant dans la grande pauvreté ici en Suisse comme partout dans les pays de l'Ouest : le placement des enfants. C'est un sujet que nous approfondirons dans les prochaines années au niveau européen (un peu comme l'ont fait les familles tsiganes chez nous en Suisse dans les années 70 et 80).

Dans son allocution, la conférencière était partie de la situation d'un enfant risquant d'être placé, parce qu'à l'école il se taisait, n'osait pas parler depuis des mois... Pourtant à la maison, quand des volontaires d'ATD Quart Monde allaient rendre visite à la famille par exemple, le même enfant parlait, s'exprimait, jouait, riait même ! La conférencière décrivait la nécessité d'un lieu de sécurité, d'intimité, d'un chez soi pour l'enfant où il peut être à cent pour cent lui-même, en racontant ce que vit sa famille. Parallèlement, elle décrivait le monde "hostile" qui entoure ce lieu intime de l'enfant, un monde avec lequel il n'arrive pas à se lier ni à entrer en communication.

Ainsi cet enfant ne peut trouver aucun signe positif de respect envers sa famille, donc aucun signe pour se mettre en confiance avec l'extérieur... et donc il se tait, il attend en silence, il attend des signes qui lui permettent de s'ouvrir.

A la suite de cette conférence, l'échange n'a pas été pas facile. En fait, il y avait un choc, une confrontation entre le savoir partiel que détenaient les auditeurs présents, dont une partie étaient des responsables de l'action sociale, voire juridique. Leur savoir se confrontait à celui de la vie des familles très pauvres, et il y avait le risque de créer un blocage complet. Cette confrontation douloureuse risque à chaque fois de blesser les deux parties, si on ne la regarde pas avec assez de recul et d'objectivité.

J'ai fait l'expérience que souvent des images sans parole, des créations artistiques permettent de mieux se rencontrer entre des milieux si différents. C'est également une des raisons pour lesquelles nous mettons tellement l'accent sur la création commune. Il y a quelque chose de vrai, d'irréfutable, une expérience reconnue authentique dans une création... Ainsi, un homme s'exprimait en ces termes, devant un tableau créé par d'autres familles d'Europe vivant dans la pauvreté : "Pour moi, ce tableau c'est mon enfance en institution, cette enfance qui me blesse encore aujourd'hui, qui me fait mal. Pour moi, c'est la beauté de l'enfant qui crée quelque chose. L'enfant qui a plein d'espoir, plein de joie, de bonheur. L'enfant qui a la force de tout réaliser... Puis, on le détruit. C'est comme enterré. C'est comme quelque chose de merveilleux, un dessin merveilleux qu'on chiffonne et qu'on détruit, toute cette joie de vivre que l'on détruit, à néant... Cette image me fait trop mal...".

En fait, le savoir de l'action sociale et le savoir de résistance à la misère que les plus pauvres portent en eux doivent se confronter, se croiser (par ailleurs, deux expériences pilotes en lien avec des Universités en France et en Belgique, ont été menées ces dernières années dans ce sens. Je vous invite d'ailleurs à les découvrir dans nos publications).

Ce travail de "tissage" entre les savoirs différents, qui sont des savoirs profondément complémentaires, est le cœur du travail d'ATD Quart Monde. C'est ce que nous essayons de faire dans les Universités Populaires du Quart Monde, dans les projets de partage du savoir (Bibliothèques de Rue, etc.), dans les cités et villages à travers le monde, comme dans les actions Art et Poésie, qui elles aussi existent au niveau mondial.

Mais ce n'est pas quelque chose qui est "vite fait", c'est un travail de longue haleine, de patience. Quand on a été exclu de la société depuis des générations, on a besoin de temps pour oser faire confiance, pour s'approprier mutuellement. Ces familles ont besoin de temps même si, et j'en ai profondément l'expérience, au fond d'elles-mêmes elles ne veulent pas rester dans leur situation de misère. Elles attendent et espèrent aujourd'hui, énormément, que la société entière, une personne après l'autre, ose faire un pas vers elles, vers ce "croisement des savoirs", vers cette fraternité...

Lors de l'assemblée générale dont je parlais tout à l'heure, une militante du Quart Monde s'exprimait ainsi, en parlant de personnes partenaires qu'elle a pu rencontrer dans sa vie : "Jamais tu ne sauras ce que tu signifie réellement pour moi. Chaque être humain a besoin d'une place, d'un partenaire avec qui il se sent bien, avec qui il peut être soi-même, un partenaire qui t'accepte comme tu es... et qui ne veut pas te changer tout de suite selon ses idées à lui, un partenaire chez qui tu sens que tes rêves sont pris au sérieux et que tu peux les atteindre. Ce que l'on rêve de tout son cœur peut se réaliser parce que toi, tu crois en moi. Parce que toi, ces rêves-là, tu les a rêvés avec moi."

Ce partenariat, entre les plus pauvres et les autres acteurs de la société n'est pas facile. Il ne faut pas banaliser les efforts que cela demande: c'est se livrer à leur mode de pensée, mettre en question ses propres références et cela donne le vertige. Cela peut signifier d'abandonner sa sécurité, son statut, le pouvoir sur autrui que peut donner sa profession... Ce n'est pas facile, mais c'est extrêmement passionnant. Petit à petit, on se rend compte qu'on y gagne au lieu d'y perdre! Que le fait de se dépouiller, de "s'appauvrir", est en même temps un enrichissement, car les pauvres, quand ils sont en confiance, nous font percevoir des trésors inestimables en eux. On découvrira que les plus pauvres, en fait, ont une vision du monde, et surtout sur le devenir du monde.

J'étais étonné de leur capacité de pardon. Là où l'on attend peut-être, car ça nous semblerait si normal, si proche, une sorte de jalousie face aux nantis, de vengeance envers ceux qui les excluent depuis des générations, il y a plutôt une sorte de pardon. Il ne s'agit pas non plus d'une sorte de combat d'intérêts avant tout, mais d'une vision d'un monde extrêmement uni, où chacun a sa place, son utilité, une culture où la dignité de tous est au centre.

"Plus l'homme a vécu l'humiliation et l'injustice plus il aspire à la justice. Plus il a vécu l'écrasement, le non-respect, l'humiliation, plus il aspire à la paix...", disait le Père Joseph.

Bien sûr, cette aspiration reste fragile... Et elle peut être détournée, ou écrasée comme une petite plante, par des gens et des démagogues notamment, qui s'adressent avant tout et se limitent aux sentiments de peur des gens. Sentiments qui sont évidemment aussi fortement ancrés en eux : peur du chômage, peur de l'avenir, peur de l'appauvrissement, peur de l'autre. Les démagogues utilisent ces peurs sans tenir compte des aspirations beaucoup plus profondes qui se cachent derrière : le projet du monde.

J'aimerais terminer ici et laisser cette perspective comme une touche d'espoir.

Il y a des textes extraordinaires de Vincent Van Gogh qui, peintre de la lumière et du soleil, disait, il y a plus de 100 ans: "Je voudrais arriver à peindre de plus en plus la lumière cachée des pauvres..."

Cela me fait repenser à Julienne dont je parlais au début, et qui continue à peindre durant la nuit. Ses enfants sont adultes aujourd'hui, et au cours des années elle est devenue, dans son coeur, comme une sorte de sage, qui porte en elle les gens de son quartier. Chaque fois, elle nous parle de ceux qui sont au plus mal et de ce qu'elle essaye d'entreprendre avec eux. Sans cesse elle nous interpelle: mais qui sommes-nous avec ces personnes-là? Mais elle ne se limite pas à son quartier. Son coeur aujourd'hui est rempli d'autres familles, d'autres personnes, pauvres ou nanties, qu'elle a pu découvrir tout au long de son cheminement, de son changement. Celles-ci vivent en Espagne, en Pologne, au Pérou, aux Philippines, en Thaïlande, en Afrique...

Personnellement, ce qui me maintient et qui me donne de la force malgré les échecs, c'est de savoir qu'au fond dans ces gens oubliés et niés se cache quelque chose d'extraordinaire. Quelque chose qui, pour moi, est de l'ordre de ce que cherchaient peut-être ces autres peintres tels que Renoir. Ces artistes qui n'arrêtaient plus de peindre, qui parfois se faisaient attacher le pinceau à leurs doigts rhumatisants, quand ils n'arrivaient plus à le tenir... Ceci parce qu'ils sentaient en eux qu'il y avait encore et toujours des choses nouvelles, extraordinaires, à chercher, à exploiter, à percer, à découvrir, qu'en somme, ils n'avaient vu qu'un tout petit bout du beau, de la réalité qui nous entoure...

C'est ça la culture dans le monde, non ?

## 4. LE DROIT AU PATRIMOINE CULTUREL. PRESENTATION D'EXPERIENCE

**FRÉDÉRIQUE CHABAUD**  
COORDINATRICE DU FORUM EUROPÉEN  
POUR LES ARTS ET LES PATRIMOINES  
BRUXELLES

### INTRODUCTION

- D'une manière très intéressante, le nom FEAP a été décodé avec un pluriel pour « patrimoine – s »
- Quelques mots sur le FEAP

### 4.1. VU DE LA PRATIQUE, VUE DE L'ESPRIT ?

- La notion même qui se propage dans les différents domaines représentés par les membres de l'association : arts – actions culturelles – vie d'un patrimoine commun à différents groupes, différents pays, en tant que monuments historiques, ruines industrielles, pièces de théâtres, toiles, bandes cassettes, video, bandes sonores, films... enrichissement d'objets liant étroitement
- La mise en valeur de l'objet (le Centre du Paysage de la Voûte Chilhac dans une boucle de l'Allier)
- La découverte d'espaces de création (Saint Ouen)
- La préservation d'un bien historique (Fontevraud en Normandie ou encore Royaumont où synthèse du lieu et propagation de la poésie et la musique dans la *meilleure* tradition du Moyen Age de donner le lustre nécessaire à des arts d'élite, faisant le lien avec les populations avoisinantes dans la mesure du possible (...)
- L'accessibilité de tous à un certain bien culturel : les Halles de Schaerbeck à B. avec une vaste représentation des différentes communautés du quartier. Un lieu où peu de parlementaires ou fonctionnaires européens mettent les pieds d'ailleurs, la Friche Belle de Mai....
- Le questionnement sur la forme artistique et son « aura » (la villa La Loggia près de Florence, pour la traduction des pièces contemporaines de théâtre, le projet autour de Ferney-Voltaire)
- L'avancée de la virtualité et du multimedia (virtual platform in NL, mais aussi Centre Fournos à Athènes)
- La mise en vie des archives littéraires contemporaines, des écrits, de la composition d'auteurs modernes (Abbaye de la Paix Dieu en Normandie)
- l'évolution de cette vie et richesse incroyable de lieux et d'objets fixant pour un temps (lequel) le processus créatif, permettant de le suivre, de l'aborder, de l'identifier, de le connaître, de l'apprécier et le transmettre est une affaire maintenant de quelque 10 ans ?

Une entreprise qui est partout, dans chaque pays, avec des accents différents, des soutiens différents, des vitalités variant extrêmement, sans pour autant pouvoir faire un rapprochement exhaustif entre degré de désorganisation en matière politique culturelle et extrême vitalité artistique, justement (Roumanie, communautés rejetées dans les banlieues des villes)

#### 4.2. QUELLE INTERACTION ?

Un droit au patrimoine est avant tout une responsabilité :

- de chacun pour l'encourager et l'apprécier,
- des acteurs culturels de le faire vivre
- mais aussi souvent, la mise effective sous tutelle de biens comme étant ceux de l'État ou de la Région ou encore d'autres administrations qui doivent en assurer la subsistance. Que cette reconnaissance s'effectue au niveau mondial par l'UNESCO et sa liste de chefs-d'œuvre, par l'Union Européenne et ses initiatives, comme celles des villes européennes de la Culture ou les projets dans le cadre de « Culture 2000 », par les Etats, les régions ou villes. la notion de patrimoine et son acceptation est à retravailler constamment.

Prenons l'exemple d'un des pays qui a le plus changé en matière culturelle, ou plutôt qui reprend pièce par pièce l'intégralité d'une politique à confronter avec le reste de l'Europe et du monde dans sa modernité affichée, sa reconnaissance, dans l'indigence la plus grande : la République Tchèque. Il lui a fallu remodeler sa notion de patrimoine dans un nouvel acte passé il y a peu devant le Parlement, stipulant la responsabilité de l'Etat surtout en matière de monument :

The State shall protect cultural monuments as an integral part of the cultural heritage of the people, as an important component of human environment, and as the irreplaceable treasure of the state. The purpose of the present Act is to create all-round conditions for the continued deepening of the political-organisational, cultural and educational role of the State in taking care of cultural monuments, their preservation, and their appropriate utilization, so that they may play a role in the development of culture, the arts, science and education in the formation of traditions and patriotism and in the aesthetic education of the people, and thereby contribute to the further advance of society ».

Un discours reprenant les points du début, les meilleures intentions centralisées du monde, un budget de protection des monuments qui ne dépasse pas en fait l'organisation de deux ou trois conférences européennes, une conception encore très rigide et... dangereuse par bien des côtés. Une évidence de tensions entre la spontanéité du désir artistique et la volonté de liberté dans un espace qui peut devenir espace de création et la main mise des pouvoirs



publics, même si dans un contexte comme celui d'un pays qui se reconstruit des pôles de valeurs, la sauvegarde prime.

Après tout, l'histoire du patrimoine tel que nous le concevons aujourd'hui avec toute la dimension muséale et de mémoire est bien née en France par ex. dans un tel contexte de sauvegarde, celui de résistance et protection en face des destructions de la Révolution française et suite :

J'ajouterai que l'état des arts, et particulièrement de l'architecture de notre époque, serait une garantie que les réparations réclamées seraient exécutées avec goût et dans le style convenable à leur origine. On comprend le moyen-âge à la fin, on l'étudie, et l'on est sorti de la routine exclusive où l'on s'est traîné si longtemps. Il appartiendrait, Monsieur le Ministre, à une administration qui a déjà imprimé aux arts un mouvement si heureux, de conserver au pays ses gloires antiques tout en lui donnant de nouvelles, et je ne doute pas que les moyens ne vous soient aussitôt accordés par son bon sens et sa munificence. (Mérimée, Notes d'un voyage dans l'Ouest de la France, 1836)

#### **4.3. TENSIONS ET LIMITES**

Cette tension entre développement de la richesse de création et protection du lieu, sauvegarde de la bande sonore et du papier de lettres des années 50 qui s'effritent, subsiste dans le jeu entre transmission aux générations futures et faire la place à la propre création de ces générations, donner et recevoir. Ce double jeu est le garant d'une viabilité des valeurs, d'une passation de pouvoirs entre l'ancien et le moderne, d'un jeu enrichissant entre les contextes.

Affaire de chacun, le droit au patrimoine avec des garants qui ne doivent pas se transformer en tutelles, mais aussi affaire de contextes politiques d'action. C'est aussi là que se situent nombre de réseaux d'acteurs culturels en Europe et au-delà. Je ne citerai que le Forum des Réseaux, Europa Nostra, EBLIDA, l'European Council of Artists, qui assure un lien d'information et d'action entre les différentes instances et les acteurs. Dans un contexte européen brouillon, laissons-le de côté aujourd'hui, le FEAP a bâti sa position sur une assomption de bon sens, semblerait-il :

Le FEAP considère que : le respect de la vie culturelle, la libre expression de l'artiste, le soutien adéquat aux infrastructures culturelles, la protection du patrimoine régional, national et international ainsi que la reconnaissance des droits culturels des minorités sont au centre des préoccupations de tout Etat moderne. Le respect et l'amour des Arts et du Patrimoine sont au cœur de notre civilisation. Ils participent, de façon continue, à l'enrichissement de notre culture contemporaine. Ils traduisent sans cesse la vision des peuples de l'Union

à l'égard de leur environnement social et naturel. Une Union qui négligerait ses arts, ses cultures et son (ses) patrimoine (s) irait de facto à sa perte.

Ce texte a été écrit par le FEAP en 1994/1995 : pour tout membre de l'UE aujourd'hui ce texte secrète une légère amertume : où en sommes-nous ? Outre la pertinence a priori du discours, quelle valeur « universelle » peut on construire. La question énervante à poser aujourd'hui dans un contexte européen de volonté restreinte d'intégration d'autres pays plus pauvres, taxés de dangereux pour les quelques avantages dont ils pourraient indûment profiter ? Quid des Balkans ?

Transposé dans un contexte comme celui du Moyen Orient, que reste-t-il d'une telle déclaration d'intentions ?

A mon avis, il faudrait encore ajouter à tous les points du début (...) une notion fondamentale, qui est intimement lié à la notion de valeur de patrimoine culturel, tout autant qu'à celle d'histoire : celle de l'oubli quand la sauvegarde de la valeur de patrimoine est l'effet principal de ce que Todorov a appelé « les abus de la mémoire ». Ce texte ( aussi 1995) est un « must » pour quiconque essaye de parler de patrimoine en le comprenant comme « mémoire » et non comme action constitutive. Il est aussi d'un terrible présent. Cette dérive de « culte de la mémoire ». En fait une justification, une fuite envers les réalités du présent, comme le concept de « victime ». Tout archiviste d'état, responsable du triage des archives futures d'une ville, d'une région, se trouve confronté une fois, plusieurs fois par an, à l'évaluation du passé par rapport à sa préhension du présent et à l'utile pour le futur. L'oubli va trouver sa place. .. Une tension existentielle se fait jour, créatrice elle aussi d'histoire. La mémoire est aussi oubli, conserver en choisissant : c'est une responsabilité collective, avec le garant d'une organisation démocratique, c'est à dire finalement de chacun d'entre nous.

Mais aussi, ne pas « oublier » de souligner que l'abus de non-reconnaissance, d'oubli enlève à chacun, chaque groupe – j'évite le mot « identité – une part de sa vérité et relance un débat infernal autant qu'international. Naipaul a fait le tour à deux reprises du monde islamiste, prenant garde de s'arrêter tant en Indonésie, qu'en Malaisie, Iran et Pakistan. Un constat qui date de son deuxième voyage, édité en 1997 :

Java, rather than Sumatra, was rich in the monuments of the Pagan past. But nothing outside or before the faith was to be acknowledged, not even a great Buddhist monument like Borobudur, one the wonders of the world. One of Imaduddin's criticisms of the government in 1979 was that the Indonesian embassy in Canberra looked like a Hindu building. As for Borobudur, that was for the international community to look after.

Et Elie Wiesel a parlé lui de la mémoire indicible...

En somme, l'*utilisation* qui sera faite de l'objet, subséquente à son *recouvrement* et sa *préservation*, et la création à compter de ce travail d'un nouveau patrimoine à protéger, respecter et développer est notre affaire, encore pour chacun, à sa manière. Une loi à deux sens, multiple et qui mieux qu'un artiste peut réaliser l'impossible, établir, protéger un dialogue contre la surdité.

#### 4.4 LE PATRIMOINE EN FRICHE. QUELLES QUESTIONS ?

Une note empreinte de consternation, celle de Jacques Le Goff

« La mémoire ne cherche à sauver le passé que pour servir au présent et à l'avenir. Faisons en sorte que la mémoire collective serve à la libération et non   l'asservissement des hommes<sup>2</sup>. (cité en exergue de *Les abus de la mémoire*)

Et une autre, pour le futur de notre patrimoine commun pour employer un terme cher à l'UNESCO.

*Nos pertes : entre deux et huit martyrs chaque jour.  
Et dix blessés.  
Et vingt maisons.  
Et cinquante oliviers...  
S'y ajoute la faille structurelle qui  
Atteindra le poème, la pièce de théâtre  
Et la toile inachevée.*

(Mahmoud Darwich, extrait d'un poème inédit du po te palestinien :  
*Palestine ou Israel : une même image...*

J'intitulerais donc ce débat : conjuguons patrimoine « au » futur ?

#### BIBLIOGRAPHIE

Paul Ricoeur : *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, L'ordre philosophique, Seuil, Paris, 2000

Tzvetan Todorov, *Le jardin imparfait, La pensée humaniste en France*.

Michel Serres, *Nouvelles du Monde*, Flammarion 1997

V.S. Naipaul : *Beyond Belief, Islamic excursions among the converted peoples*, London 1998

## **5. LES RELATIONS ENTRE POLITIQUES CULTURELLES ET POLITIQUES D'ÉDUCATION : VERS UNE INTÉGRATION EN COMMUN**

**ALFONS MARTINELL**  
**CHAIRE UNESCO : POLITIQUES CULTURELLES ET COOPERATION**  
**UNIVERSITE DE GIRONA**  
**PRESIDENT D'INTERARTS**

### **5.1. PRESENTATION**

La mise en œuvre de systèmes pédagogiques, comme axe des politiques d'éducation des États modernes, a été l'un des facteurs de progrès les plus importants de ce siècle. Aussi, le facteur d'inégalité elle un élément indispensable à prendre en compte dans l'analyse de l'échec des politiques de développement de la deuxième moitié du XXème siècle. Le système éducatif constitue, par ailleurs un élément significatif permettant de mesurer les différences entre pays du Sud et du Nord.

Dès le XIXème siècle les politiques d'éducation se sont développées comme politiques d'État, mais ce n'est qu'à partir du XXème siècle qu'elles ont vraiment pris leur essor. Peu à peu, se sont ajoutées les contributions des pouvoirs régionaux et locaux, qui ont achevé de modeler les systèmes éducatifs nationaux, selon les particularités propres à chaque pays. Nous pouvons affirmer que l'action des politiques d'éducation, à différents niveaux, a été un des aspects essentiels des politiques publiques dans bon nombre de pays du monde ; elle jouit d'un excellent accueil de la part des citoyens et fait l'objet d'un consensus remarquable au sein des différentes couleurs politiques.

Mais ce consensus n'exclut pas quelques difficultés. Les politiques culturelles ayant été l'objet d'un développement remarquable ces dernières années, les conditions nécessaires à leur mise en œuvre ont dû être repensées, tant au niveau de l'état que des collectivités locales. Leur développement s'est alors heurté à de nombreuses difficultés, au moment de parvenir aux consensus indispensables à leur intégration dans les politiques publiques. Fait important à noter, elles ont été mises en œuvre relativement tard (dans les années 60 et 70) Malgré leur développement croissant, elles rencontrent encore à présent de sérieuses difficultés à être pleinement assimilées dans les dépenses publiques, et considérées comme une priorité dans les calendriers.

Les divergences entre les instances décisionnelles et les agents sociaux chargés de mettre en œuvre les politiques culturelles impliquent des influences mutuelles, mais aussi des ignorances réciproques sur de nombreux points : gestion, mise en œuvre et coordination. Ce problème est devenu un objet d'intérêt et de débat en ce moment de crise des systèmes éducatifs, qui semblaient pourtant solidement enracinés dans la vie sociale.

Les sociétés complexes comme la nôtre engendrent une grande variété de politiques, dans un nombre croissant de secteurs différents, ayant chacun leur logique, leur langage et leur mode de fonctionnement propres. Nul ne doute que ce processus de complexification requière un niveau de complémentarité et d'interdépendance beaucoup plus élevé qu'auparavant. De plus en plus, les problèmes et les besoins de notre société ne présentent pas qu'un seul aspect, pouvant être envisagé d'un point de vue mono disciplinaire, permettant de les comprendre et de les résoudre. Ces situations requièrent des études approfondies prenant en compte leurs particularités, et la diversité des problèmes qui les ont engendrées.

C'est le cas des relations entre les politiques culturelles et les politiques de l'éducation. (Évitons ici tout débat simpliste tel que : " une bonne politique de l'éducation est déjà une bonne politique culturelle " ; ou encore : " les différentes façons de comprendre que culture et éducation sont une même chose). Actuellement, et malgré certaines lacunes, il y a un net besoin de développement de politiques autonomes ayant des finalités et des objectifs différents et qui, dans leur ensemble, représentent un champ de réflexion d'une grande importance pour la vie sociale.

C'est dans ce sens que nous nous posons les questions suivantes :

- Les politiques de l'éducation et de la culture peuvent-elles parvenir à leurs objectifs de façon isolée, sans que soit pris en compte leur complémentarité, et sans que ne collaborent les acteurs chargés de les mettre en œuvre ?
- Comment développer des synergies et définir des objectifs communs à ces deux politiques ?
- Comment accroître l'impacte des politiques d'éducation et de la culture ?

Nous n'avons pas de réponses précises à ces questions -ni à d'autres, d'ailleurs- que la pratique nous pousse à nous poser quotidiennement ; mais ces questions forment un champ de réflexion indispensable dans nos sociétés contemporaines. Nous considérons en effet qu'il est essentiel d'ouvrir un débat sur ces nouveaux défis de la gestion culturelle. Dans ce but, il faut s'efforcer de dépasser les clivages et les préjugés, en pensant différemment, à l'aide de nouveaux concepts, les mécanismes à l'œuvre et les pratiques en vigueur ; il faudrait aussi mettre en place de nouvelles expériences qui nous permettent une meilleures connaissances du sujet.

Par les réflexions présentées ci-dessous, nous espérons apporter des éléments permettant d'établir de nouvelles références conceptuelles, afin de progresser dans la compréhension des relations d'interdépendantes entre les politiques culturelles et les politiques de l'éducation.

Il est de même nécessaire d'identifier dès à présent de possibles champs d'action permettant de mieux mettre à profit les ressources disponibles, et de déterminer quels peuvent être les changements nécessaires. Dans cette perspective, nous pensons qu'il serait nécessaire d'adapter les concepts au langage des différents acteurs, ce qui permettrait de travailler en profondeur avec les différents services concernés. Mais il serait surtout utile de créer les bases nécessaires à la conception et à l'élaboration de nouveaux projets dans ces secteurs sociaux

"L'éducation et la culture peuvent être comprises sous plusieurs angles. Par rapport à la culture, l'éducation pourrait être définie comme un processus consistant à inculquer aux jeunes les valeurs et les croyances, héritées de la tradition et dûment modernisées, qu'il y a dans le cœur d'une culture. L'éducation est le vecteur par lequel se transmet la culture, alors que la culture définit un cadre institutionnel de l'éducation et occupe un espace essentiel dans ses contenus. Il faut souligner que l'éducation est au centre même du système de valeurs, et les valeurs sont les piliers sur lesquels s'est fondée l'éducation. Mises au service des nécessités de l'être humain en matière de développement, l'éducation et la culture sont, autant l'une que l'autre, les moyens et les finalités de ces développements

## **5.2. ESSAI DE COMPARAISON ENTRE LES POLITIQUES CULTURELLES ET EDUCATIVES**

L'action de l' " État providence " et le développement parallèle d'un ensemble de problèmes, qui jusqu'à présent ressortissaient du domaine privé, ont conduit à une diversification des politiques publiques ; l'administration s'est vue contrainte de s'adapter à de nouvelles réalités, avec pour résultat la création de nouvelles structures d'action sociale.

Chaque acteur en charge d'un secteur de la politique publique, doit gérer des problèmes de société particuliers. Il doit aussi gérer la tension qui, dans l'État, marque les relations entre chacun des différents secteurs (éducation, culture, etc...). Les difficultés augmentent lorsque le développement de ces politiques n'est pas uniquement le fait de l'État, mais implique aussi d'autres agents sociaux du secteur privé ou du troisième système, qui ont eux aussi des responsabilités dans l'exécution ou la gestion de politiques déterminées.

Une société complexe comme la nôtre génère une grande variété de politiques qui sont le fait de différents acteurs, essayant tous d'influencer l'ordre des priorités d'action. Cette grande diversité requière un niveau plus élevé d'interdépendance, ce qui accroît les difficultés auxquelles doivent faire face les personnes responsables de ces politiques. Les spécificités de chacun des secteurs concernés compliquent leur harmonisation, alors qu'ils devraient développer des synergies en établissant des champs connexes, en vue d'une plus grande efficacité.

Un exemple de ce problème est la relation entre politiques culturelles et politiques de l'éducation, alors même que s'est opérée une prise de conscience de leur interdépendance et

de leur complémentarité. Dans la pratique, leur harmonisation se heurte à de sérieuses difficultés, pour plusieurs raisons, dont l'une tient, entre autres, à ce qui fait la spécificité de leur mode de fonctionnement.

Dans la pratique, les relations entre culture et éducation ont toujours rencontré des problèmes. Pendant de nombreuses années (et à nouveau maintenant) elles ont été jugées inséparables par nos gouvernements, qui ont souvent tenté de les regrouper en un seul ministère, dans l'espoir de les développer de façon complémentaire. Un espoir toujours déçu dans les faits. Il faut en chercher la cause dans les différences sensibles, des budgets dont elles bénéficient, du d'acteurs directement concernés de part et d'autre, et de leurs répercussions sociales à court terme.

Le développement des politiques culturelles et la nécessaire régulation de l'État ont abouti, à partir des années soixante, à l'apparition dans beaucoup de pays de structures autonomes de gestion des affaires culturelles. La création de Ministères de la culture est considérée comme un fait d'une grande importance, parce qu'elle témoigne d'une prise de conscience de l'importance de ce domaine pour la société. L'existence même de ces structures spécialisées situe de fait la culture comme l'un des champs d'action du politique, au même titre que les autres domaines publics ; et elle permet à priori cette complémentarité et cette interdépendance que nous venons d'évoquer.

C'est pour cette raison que nous croyons nécessaire de tracer quelques lignes de réflexion comparatives sur les caractéristiques des politiques culturelles et des politiques de l'éducation, pour trouver des éléments qui nous permettent de proposer des façons de résoudre quelques difficultés pouvant sembler insurmontables au premier abord.

Cette mise en perspective de ces deux domaines du politique n'a pas pour but d'énoncer des jugements de valeur. Notre but est de proposer une brève analyse des caractéristiques propres à chacun de ces deux domaines, de manière à mettre en évidence certaines difficultés pour mieux les comprendre. Car notre but est de progresser vers une plus grande synergie dans la mise en œuvre de ces deux politiques, indispensable à la bonne marche de nouveaux projets.

Nous présentons cet exercice de comparaison autour de quatorze caractéristiques nous paraissant significatives pour la compréhension de ce qui fait la spécificité de ces deux domaines.

### **5.2.1. Différences entre les impératifs de la culture et ceux de l'éducation.**

Les politiques de l'éducation se sont développés à partir de l'interprétation et la conceptualisation d'une nécessité générale : l'école pour tous ou l'enseignement pour tous. Ce principe, dont l'application est aujourd'hui à peu près homogène dans nos pays, a pour

fondement le principe de l'égalité des chances et la garantie des droits fondamentaux. Ce consensus initial facilite la mise en œuvre de l'action politique, et rend possible son évaluation et son suivi à l'aide d'indicateurs précis.

En revanche, on ne prétend pas pourvoir au besoin de toute la population en matière de politiques culturelles, puisque cette politique a pour but la promotion de la diversité et de l'originalité, et l'encouragement de réalisations au caractère exceptionnel. L'action politique en matière culturelle n'est pas fondée sur un principe de base généralisable ; elle doit prendre en compte des nécessités culturelles très hétérogènes, et doit respecter la liberté de choix du citoyen. De plus, elle doit être modelée en fonction des spécificités de chaque région, et de la diversité des citoyens. C'est pourquoi ces politiques ne peuvent être ni pensées ni planifiées de la même façon que d'autres types d'actions publiques.

Le concept de liberté culturelle est intéressant dans le sens où il met en question " notre diversité créative " (UNESCO), principe confronté à celui de droit à l'éducation pour tous, fondamental dans le développement des politiques de l'éducation ces dernières années. Nous soulignons ici le fait le fait que l'absence de politiques clairement définie en la matière rend difficile l'harmonisation de l'action politique. Ce flou laisse une large part à la subjectivité et à l'initiative individuelle, ce qui pose problème dès lors qu'il faut justifier ou expliquer l'action publique.

### **5.2.2. Intégration et consolidation dans l'ensemble des politiques publiques**

Nous savons que les politiques de l'éducation se sont développées durant les XIXème et XXème siècles, et qu'elles sont aujourd'hui solidement enracinées dans les structures des États, leur développement étant considéré comme une priorité, quel que soit le niveau de développement des pays concernés.

En revanche, les politiques culturelles se sont heurtés à de sérieuses difficultés d'intégration et de consolidation dans l'ensemble des politiques publiques. Il existe encore à l'heure actuelle une part importante des citoyens qui pensent que l'État n'a pas à assumer de responsabilités dans le domaine de la culture, et devrait laisser la place à l'initiative individuelle, mieux apte à prendre en compte les réalités du marché. Si des structures minimales ont été établies peu à peu, les politiques culturelles occupent toujours un terrain incertain, à la fois incluse au sein des politiques publiques, mais mise à l'écart dès lors que l'administration d'un pays est décidée à l'exclure de noyau fondamental de l'action publique.

Le niveau d'intégration de ces deux champs d'action publics dans les politiques fondamentales de l'État est tributaire de l'alternance politique et du jeu démocratique.



### **5.2.3 Niveaux de justification de l'intervention publique**

Dans la plupart des États, les politiques culturelles ont pour but la conservation et le maintien du patrimoine public existant, délaissant les processus de création, de diffusion et de production de phénomènes plus contemporains. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles l'action publique doit toujours justifier son inclusion dans les priorités de l'intervention publique, pour l'intérêt général, affrontant de grandes difficultés et rencontrant peu d'alliés.

L'intervention publique dans le domaine de l'éducation est, au contraire, définie dans la plupart des cadres constitutionnels, parce qu'on considère l'éducation comme un principe fondamental et indispensable, qui ne nécessite plus de justification pour être appliqué, et n'engendre le débat qu'en ce qui concerne ses modalités d'application.

### **5.2.4. Croissance et implantation de chaque politique**

Les politiques de l'éducation ont bénéficié d'une croissance progressive en s'implantant principalement à partir du XXème siècle de façon graduelle, sur la base théorique de certains travaux élaborés au XIXème siècles et, grâce à certaines politiques de soutien et de développement d'organismes internationaux comme l'UNESCO, l'OCDE, etc... Cette croissance a été constante, jusqu'à toucher de larges secteurs de la population, et aboutir à la scolarisation de la majorité des populations, en accord avec la situation socio-économique de chaque pays.

L'éducation est un élément fondamental à prendre en compte dans l'étude des indicateurs de développement humain réalisée annuellement le PNUD. Les politiques de l'éducation permettent de créer peu à peu une structure qui se développe de façon ordonnée, jusqu'à s'étendre sur tout le territoire afin de toucher toute la population.

Les politiques culturelles, telles que nous les concevons actuellement dans le cadre démocratique, sont, elles, un phénomène récent; un phénomène qui a bénéficié d'une croissance très rapide et constante à partir des années soixante dans certains pays, et dans les années 80 pour d'autres moins favorisés. Ces processus de développement sont très inégaux et sont tributaires de plusieurs facteurs fort différents, qui demeurent aujourd'hui encore très peu étudiés ; nous manquons d'indicateurs permettant d'établir des points de comparaison. N'oublions pas qu'en matière de statistiques, il n'y a toujours pas à ce jour de consensus permettant de définir des indicateurs précis permettant de prendre la mesure du développement et de l'implantation des politiques culturelles.

### **5.2.5. Évaluation de croissance dans le budget publique**

Le développement des politiques culturelles s'est accompagné d'une augmentation de la demande et de la consommation, fruit des échanges technologiques et du développement de nouvelles formes de communication. Les causes fondamentales de cette augmentation sont d'une part l'émergence de nouveaux acteurs sociaux, qui canalisent et distribuent les produits culturels, et d'autre part la revalorisation de la consommation culturelle dans l'ensemble de la vie des citoyens. Cette croissance s'est accompagnée d'une plus grande action au niveau local et le développement d'une politique de grande diffusion.

D'un autre côté, le développement des politiques de l'éducation est subordonné au degré d'investissement de l'État et au développement socio-économique du pays. C'est la raison pour laquelle deux types très différents de situations se produisent : d'une part, les pays les plus développés, qui ont atteint un niveau acceptable de scolarisation et qui de ce fait visent non pas à l'extension mais à l'amélioration qualitative de l'éducation (réduction du nombre d'élèves par classe, augmentation des années de scolarisation, intégration des personnes présentant des difficultés, etc...). Mais ces pays souffrent d'une baisse de la démographie qui fait chuter annuellement le niveau de la demande. D'autre pays ont de plus grandes difficultés socio-économiques, et leur croissance sclérosée ne leur permet pas d'atteindre le niveau minimal de développement nécessaire à la mise en place de structures et de politiques éducatives efficaces. Ceci dit, cette vision est peut-être conditionnée par un modèle de système éducatif et de croissance tributaire des modèles de développement des pays du nord, inadaptés à la réalité de certaines situations rencontrées dans les pays disposant de moins de ressources.

### **5.2.6. Les niveaux de participation de l'État**

En matière d'éducation, la participation de l'État est un fait acquis. Elle se traduit par des dotations budgétaires permettant de maintenir de façon permanente un certain niveau de qualité. Cette participation subit des fluctuations en fonction de la situation économique. Mais cela ne remet pas en cause une participation massive, qui ne rencontre aucune difficulté à être perçue comme légitime.

Par contre, les politiques culturelles jouissent de financements incomparablement moins élevés de la part de l'État, qui peuvent parfois descendre jusqu'à des niveaux ridicules, ce qui n'empêche pas qu'ils doivent être sans cesse justifiés. Il est bien évident que certains organismes internationaux de contrôle ou d'aide au développement ne perçoivent pas de la même manière les budgets alloués à l'éducation et à la culture, ce qui provoque des situations très critiques, comme on a pu l'observer en ce qui concerne les derniers plans d'adaptation structurelle en Amérique Latine.

En ce sens, on peut dire que la culture souffre encore d'un manque de consolidation de son apport public, dû à une certaine conception des priorités, qui ne juge pas toujours nécessaire l'intervention active de l'État en ce domaine.

### **5.2.7.L'objet des politiques culturelles et des politiques de l'éducation.**

L'objet des politiques de l'éducation est très spécifique ; on établit toujours des limites claires quant à leurs rôles, et on définit nettement le cadre dans lequel elles doivent être mises en œuvre. Le système éducatif, considéré dans son champ d'application concrète, couvre une partie importante des besoins des citoyens en matière d'éducation, à différents niveaux. Mais bien que peu à peu ces politiques étendent leur domaine d'action, elles ne s'engagent pas pour autant à assumer les processus de scolarisation des primaires, secondaires et universitaires, qui sont ceux offrant la formation nécessaire pour l'activité professionnelle et la vie citoyenne.

Les politiques culturelles ont un domaine d'action potentiel très vaste, incluant des acteurs très divers. Ce domaine, tel qu'il a été défini à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et au début du XX<sup>ème</sup> – grandes infrastructures de musées, archives, théâtres nationaux, etc., conservation et mise en valeur du patrimoine – s'est diversifié et a évolué en même temps que la société. La culture se montre aujourd'hui plus sensible aux changements sociaux ; elle a considérablement diversifié son contenu, et tend à investir de nouveaux secteurs. Cette diversité nouvelle rend difficile la définition de limites précises dans l'action politique. Si cette marge de liberté est propice à une plus grande flexibilité et à une capacité d'adaptation accrue, elle complique la définition des responsabilités des organes compétents. On constate en effet que plus il y a de souplesse, plus cette définition est difficile.

### **5.2.8 Niveau d'élaboration technique**

Il est évident que les politiques de l'éducation font appel à un haut niveau de savoir-faire. Ceci implique le dialogue et l'interaction entre les différents acteurs chargés de la mettre en œuvre, de manière à ce que soient bien définis les objectifs de chacun des niveaux d'action. En ce sens, on peut dire que les politiques de l'éducation atteignent un haut niveau de concrétisation et requièrent de vastes processus d'adaptation (appelés " réformes ") qui visent à opérer de nombreux changements, nécessaires à l'adéquation de l'action politique avec la réalité. Ce haut degré d'élaboration technique engendre, comme nous le verrons plus loin, la nécessité de structures bien développées, bien informées et capables de réagir, en les anticipant, à des situations très diverses.

Les politiques culturelles, par contre, souffrent d'un manque de réflexion et de conceptualisation globale de leurs domaines et moyens d'actions, même s'il faut reconnaître que des progrès ont été faits à ce niveau ces dernières années. Cette lacune rend difficile la

structuration d'ensemble et l'harmonisation des politiques culturelles. Ce flou, ces libertés et cette autonomie laissées aux différents acteurs, répond à l'idiosyncrasie de la culture. Mais elle est aussi, il faut le reconnaître, le fruit d'une certaine légèreté, qui laisse une large part à l'improvisation et favorisent l'influence de secteurs déterminés de notre société dans les processus de décision.

Récemment, des essais d'élaboration de stratégies globales au niveau culturel ont été tentés, mais sans qu'ils n'aient engendré de consensus, et sans qu'ils n'aient abouti à des résultats tangibles au niveau du terrain. Fait d'autant plus regrettable que ce genre de réflexion est non seulement nécessaire, mais qu'il doit être le fruit d'une dynamique constante, condition de l'efficacité de politiques devant constamment anticiper les besoins des citoyens à court et moyen terme.

### **5.2.9. Niveau de législation et mise en normes**

Les principes énoncés précédemment mettent en évidence le fait que le système éducatif, envisagé d'un point de vue global, constitue un ensemble très vaste, impliquant des facteurs de régulations très divers, allant des principes fondamentaux qui touchent à sa légitimité constitutionnelle et au droit à l'éducation, jusqu'à son application, qui se traduit par des programmes d'éducation au niveau scolaire. Ce niveau normatif élevé requiert des moyens considérables, ce qui met en évidence le rôle crucial de l'État dans le développement des politiques de l'éducation. Malgré l'accroissement des responsabilités des administrations locales dans le domaine de la culture dans la plupart de nos pays, leur part d'initiative dans l'ensemble des politiques de l'éducation demeure très limitée. En effet, ce fondement législatif va de pair avec une structure très lourde ; elle entretient la dépendance et laisse peu de place au développement d'initiatives autonomes, dans la mesure où les responsabilités établies à tous les niveaux de cette structure sont subordonnées à la mise en œuvre d'une politique normalisée, dépendante de ces principes fondamentaux.

Dans les politiques culturelles au contraire, il n'existe pas de législation exhaustive développée à partir de postulats intangibles ; elles sont déterminées par des propositions et des suggestions, fruit d'initiatives individuelles, opérées sans véritable souci d'harmonisation. À l'exception de ce qui touche au patrimoine, la plupart des actions sont menées dans un climat de grande liberté, et même dans que nous serions tentés d'appeler un " climat d'illégalité ", c'est à dire un cadre qui n'est pas régulé par des principes normatifs clairement définis. Dans un grand nombre de pays, cette lacune a eu des conséquences regrettables pour le patrimoine culturel, et surtout pour le développement de la production artistique et la défense des droits d'auteurs.

Bien que l'on puisse constater ces dernières années une tendance allant vers une plus grande structuration normative, le manque de législation persiste, montrant le faible intérêt du pouvoir législatif en ce domaine. Cette situation fragilise le secteur de la culture face aux

nouveaux défis qu'il doit relever dans un monde globalisé, qui voit ses marchés traiter de plus en plus les biens culturels comme des biens économiques.

#### **5.2.10. Tradition et consolidation de leur structure administrative**

Comme que nous l'avons fait remarquer précédemment, les politiques de l'éducation s'appuient sur une administration puissante et solidement implantée dans la société, qui bénéficiant d'une longue expérience et dont la structure est très hiérarchisée. Une administration d'une telle ampleur et dotée d'une telle expérience présente des aspects positifs : elle peut gérer dans le détail des configurations complexes. Mais elle engendre aussi un certain nombre de difficultés. Malgré de grands efforts, le système éducatif peine à se transformer et à s'adapter aux besoins nouveaux de nos sociétés postmodernes, aussi bien au niveau structurel qu'au niveau des fondements normatifs évoqué plus haut. Certains auteurs considèrent que la principale cause de l'incapacité de ces systèmes à s'adapter à ces situations nouvelles, tient paradoxalement à ce qui en fait aussi la richesse : la somme d'expérience acquise, qui freine l'innovation, et l'envergure du corps administratif, qui génère la lourdeur bureaucratique.

L'administration culturelle dispose, elle, de très peu d'expérience en comparaison, exception faite des bibliothèques publiques, et de ce qui concerne la mise en valeur du patrimoine. A l'échelle des systèmes administratifs globaux, les administrations culturelles occupent une place singulièrement réduite, tant au niveau budgétaire qu'au niveau des personnels ; en regard des autres secteurs, sa structure semble lacunaire. A quelques exceptions près, l'administration culturelle ne requiert ni des systèmes de fonctionnement très complexes, ni des compétences très spécifiques, et la culture apparaît comme un terrain ne nécessitant pas de grandes difficultés d'adaptation. Cet élément est une des caractéristiques les plus inquiétantes des politiques culturelles, ajouté au manque de personnel compétent dans l'élaboration de structures adaptées, et dans la mise en œuvre de politiques en accord avec besoins de la société contemporaine.

#### **5.2.11. Politiques et processus de centralisme et de décentralisation**

Des structures très centralisées et peu représentées à l'échelon local se maintiennent dans les politiques de l'éducation. Un certain nombre de personnes pensent que ces structures sont un des derniers refuges de " l'État nation " qui, dans un contexte où il voit diminuer ses prérogatives, cherche à maintenir son pouvoir dans un secteur qu'il considère comme son domaine réservé. Aussi les structures centralisées ne prennent-elles pas ou peu en compte la nécessité de politique de proximité et se développent à partir de principes très hiérarchisés.

En revanche, dans le domaine des politiques culturelles, il existe une tendance à la décentralisation, qui se traduit par des initiatives et des prises de décision accrues au niveau

local et régional. Il est évident que le développement culturel doit prendre en compte le facteur de la proximité et doit, pour cela, établir des connexions entre des secteurs différents de l'administration, en vue d'améliorer la synergie dans la mise en œuvre de projets locaux. Pour les partisans de cette nouvelle conception, l'action politique au niveau culturel est ainsi plus souple, mieux capable de s'adapter à la diversité de son champ d'action.

#### **5.2.12. Capital humain et profils professionnels**

Il est clair que le capital humain qui donne vie au secteur éducatif est quantitativement beaucoup plus important que dans d'autres secteurs de la vie publique. L'augmentation constante des personnels constitue une richesse, mais elle engendre aussi un problème d'adaptabilité, dans la mesure où il est toujours plus difficile d'appliquer des réformes impliquant un tel nombre d'acteurs. D'un autre côté, la diversité des savoir-faire intervenant dans le domaine de l'éducation reste assez limitée. Ils appartiennent principalement à l'enseignement, aux services auxiliaires, et à l'administration. Cela permet une certaine forme d'uniformisation dans les procédures de sélection.

En revanche, la diversité des professions et des profils engagés dans le secteur culturel met en évidence toute sa diversité. Elle entraîne un grand nombre de difficultés dans la mise en place de systèmes de formation compétents, ce qui entraîne un certain manque de reconnaissance du professionnalisme de ses acteurs. Ce problème a fait l'objet d'une prise de conscience au niveau politique. Jusqu'à aujourd'hui, on considérait que l'action dans le domaine culturel était légitimée par les capacités créatives, les dons personnels ou les volontés d'implication sociale des acteurs culturels. Mais l'évolution récente a abouti au développement d'un secteur artisanal et industriel à forte spécialisation, montrant bien la nécessité pour l'administration d'intégrer des responsables ayant un profil professionnel développé. Non seulement ce besoin est très récent, mais il ne fait pas l'objet d'une prise de conscience de la part des responsables politiques ; on reste souvent persuadé que ce secteur, qui jouit dans l'ensemble d'une reconnaissance précaire, peut continuer à fonctionner comme il l'a toujours fait.

#### **5.2.13. Présence de l'administration publique, du secteur privé et du troisième système**

Dans la plupart des pays, le secteur de l'éducation est pris en charge par l'administration publique. Cette situation a tendance à changer, tout du moins dans certains contextes ; mais il est difficile de développer un système de politiques éducatives sans une présence majoritaire du secteur public. D'autre part, les agents privés et la société civile ont un rôle plus résiduel et n'agissent que dans quelques domaines précis.

On considère généralement que les politiques culturelles dépendent majoritairement du secteur public. Mais une analyse en profondeur montre que ce n'est pas le cas, loin s'en faut

; ni au niveau de l'action culturelle proprement dite, ni en ce qui concerne la production et de la consommation des biens culturels. Si le secteur public a un rôle fondamental en tant que défenseur de l'intérêt général et des principes fondamentaux d'une identité culturelle, d'autres secteurs comme le secteur privé et le *troisième système* acquièrent peu à peu une importance accrue. Les politiques culturelles ne peuvent donc être pensées sans un dialogue entre ses différents acteurs. Cette caractéristique est un élément fondamental pour comprendre ce qui fait la spécificité de ce domaine.

#### **5.2.14 Modèles de gestion: vers des systèmes complexes**

Le fait que l'intervention publique constitue l'essentiel des politiques de l'éducation a pour corollaire des modes de gestion classiques et très fermés, impliquant une hiérarchisation prononcée et une forte dépendance des organes administratifs à l'égard de leur ministère de tutelle, seul véritable instance décisionnelle. Cette forme de gestion prétend, en accord avec les principes de l'État centralisé issu XIX<sup>ème</sup> siècle, assurer l'égalité de chances et la distribution équilibrée des ressources au niveau national ; mais elle peine à s'adapter aux changements sociaux. Malgré l'intervention ponctuelle d'autres secteurs comme le secteur privé et le troisième système, les modèles de gestion restent généralement très monolithiques. Quand la possibilité d'intervention du secteur privé dans l'éducation est envisagée, elle reste très régulée par les instances gouvernementales, dans le but d'atteindre les objectifs poursuivis en évitant les différents.

En revanche, les politiques culturelles se sont développées dernièrement à partir de modèles de gestions mixtes, dans lesquelles la gestion est partagée entre secteurs public et privé, ou encore le troisième système, selon des modalités d'organisation très complexes, qui tentent d'harmoniser les intérêts commerciaux et les intérêts généraux. Ce mode de fonctionnement mixte a permis d'obtenir des résultats très intéressants ces derniers temps. Nous pensons qu'il est bien plus dynamique et plus efficace que les modes de fonctionnements classiques.

### **5.3. UN EXERCICE DE COMPARAISON**

La méthode comparative peut nous aider à proposer des réponses aux difficultés d'harmonisation entre politiques culturelles et politiques de l'éducation. On peut centrer l'analyse sur les points suivants:

- Il existe des différences très significatives dans la mise en œuvre des politiques de l'éducation et des politiques culturelles, pour les raisons que nous venons d'évoquer dans le paragraphe précédent, mais aussi à cause des différents acteurs politiques, et plus largement, à cause de la conception même de citoyenneté.

- 
- Une double ligne d'action et d'investigation peut se développer à partir de l'analyse des principaux problèmes que l'on observe quand ces politiques agissent ensemble ; mais le plus important est d'établir des espaces de coordination pour une plus grande synergie dans les interventions, en étudiant les champs d'action où il peut y avoir à la fois besoin mutuel et complémentarité.
  - Il faut procéder à une comparaison entre les politiques de l'éducation et les politiques culturelles peut nous permettre de bien connaître leurs caractéristiques propres, ce qui constitue une bonne base pour l'élaboration et la proposition de solutions aux problèmes mis en relief par l'analyse.
  - il faut observer les difficultés dont souffrent ces politiques lorsqu'elles doivent être menées de conserve, par l'étude de leurs fonctionnements internes, de leurs propres codes, de leurs langages, de leurs logiques, de leurs valeurs et de leurs champs d'action sociale.
  - Ces comparaisons peuvent nous permettre d'énoncer une première série de conclusions concernant les principales difficultés (ou opportunités) d'harmonisation et de coordination des deux secteurs à partir :
    - Des antécédents historiques et de l'évolution de ces politiques au sein des politiques publiques
    - Des typologies des besoins sociaux auxquelles elles répondent
    - Des populations concernées : elles diffèrent malgré les nouveaux concepts d'éducation.
    - Des caractéristiques propres au contenu chacune de ces deux politiques
    - De l'état de dépendance administrative dans laquelle elles se trouvent à l'égard de l'État
    - Des caractéristiques des agents sociaux intervenant, et notamment de l'importance du rôle du secteur public
    - De leur implantation sur le territoire (le facteur de proximité)
    - Des structures décisionnelles : niveau d'autonomie et de liberté dans les prises de décision
    - Des profils des professionnels des acteurs concernés



#### **5.4. CONFRONTATION ET COLLABORATION DES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET DES POLITIQUES CULTURELLES : VERS UN CALENDRIER COMMUN.**

Malgré leurs différences, les politiques de l'éducation et les politiques culturelles ont un but commun : toucher le plus grand nombre de citoyen. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'aller vers toujours plus de coordination et de synergie. Dans ce sens, certains acteurs devront adapter l'action culturelle à des nécessités d'ordre pédagogique, et procéder, par exemple :

- Au développement de la participation de nouveaux acteurs
- A la démocratisation du langage de la création
- A l'aide à la création
- A l'aide à la circulation du phénomène expressif et créatif
- A la diffusion de l'identité
- A la démocratisation de la culture
- A la proposition de réponses face au phénomène de globalisation

En matière d'éducation, certains acteurs devront s'adapter aux stratégies culturelles, en mettant l'accent sur les points suivants:

- Le développement de coutumes culturelles
- La compréhension de nouveaux langages
- La connaissances de l'environnement
- La socialisation de groupes sociaux
- La formation permanente et tout le long de la vie
- Le développement du concept de Ville éducatrice
- L'éducation différenciée
- La compréhension de la multiculturalité
- La conscience critique
- La compréhension du phénomène de globalisation

#### **5.5. LA CULTURE ET L'ÉDUCATION COMME OUTIL DE CITOYENNETÉ**

La culture et l'éducation ont un impact social considérable. La culture aide à la construction de cette dimension sociale et l'éducation permet de la socialiser et de la généraliser.

Grâce à l'éducation nous pouvons diffuser l'ensemble des principes, des valeurs et des droits qui modèlent une société, offrant aux citoyens la possibilité de les exercer et de les réclamer au besoin.

De même que nous avons pu construire l'édifice des droits à l'éducation, nous devons nous interroger sur la proclamation et le fondement de droits culturels. Les uns et les autres sont liés dans le tissu social, et ils constituent un facteur important de tolérance et de cohésion sociale.

Dans ce sens nous devons orienter la recherche de manière à définir le type de synergie que doivent développer ces deux politiques, dans le but de les ajuster à la notion de citoyenneté, et déterminer les objectifs vers lesquels nous devons tendre. Nous ne pouvons pas oublier, en effet, le contexte actuel de grave crise des démocraties parlementaires, qui réclament de nouvelles orientations politiques, et plus largement, une redéfinition de l'action politique.

### **5.6. AIRES DE CONFLUENCES DES POLITIQUES CULTURELLES ET DES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION DANS L'ESPACE PUBLIC.**

La ville, envisagée dans sa diversité, est un espace modelé par de multiples facteurs, qui déterminent aussi bien le domaine public et collectif que l'ensemble des différents groupes sociaux culturels qui y cohabitent.

Dans ces situations complexes, des actions parallèles, simultanées, voire concurrentes se développent, déterminant un même fait : la citoyenneté. Cette notion n'est pas assez précisée pour que l'on puisse, à son niveau, distinguer à la fois les différents facteurs qui la modèlent, et les différents niveaux de population bénéficiant de l'action publique. Elle permet de se faire une perception globale du bien-être, de la qualité de vie, de l'insatisfaction des citoyens. Bien que nous nous efforcions de différencier les actions, nous nous heurtons de plus en plus à la complexité des phénomènes d'interaction et de confluence, qui peuvent être présentés comme un facteur positif ou au contraire déstabilisant. De plus, ces phénomènes constituent un point sensible pour l'État providence dans son action politique de. En ce sens, nous proposons de mener une réflexion sur la délimitation et l'organisation d'espaces de confluence entre les politiques de l'éducation et politiques culturelles, dans le but d'élaborer des stratégies d'ensemble, prenant en compte les spécificités de chacun des secteurs concernés. Conscients que beaucoup des points peuvent être situés à un endroit ou un autre, nous ouvrons la réflexion avec les points suivants:

#### **5.6.1. Dimension politique de l'éducation et de la culture**

- La société doit garantir la liberté d'expression et mener la lutte contre toute forme de censure.
- Nous devons mettre en rapport et établir des points de jonction entre secteurs public et privé, dans la mesure des possibilités actuelles.

- Distinguer ce qui ressortit de la diversité créative de ce qui du domaine des incompatibilités et des divergences inacceptables dans la logique de cohabitation sociale.
- Promouvoir les droits à l'éducation et à la culture comme fondements du pacte de citoyenneté et les diffuser dans le corps social
- Impliquer un maximum de secteurs sociaux dans les politiques culturelles et les politiques de l'éducation.
- Encourager et faciliter la proximité dans les modes de communication de ces politiques
- Faire du champ des politiques culturelles et des politiques de l'éducation le lieu permettant d'expérimenter une façon nouvelle de vivre la communauté urbaine, en en faisant un laboratoire de liberté, de diversité et de créativité.

### **5.6.2. Diffusion culturelle**

- Élaborer des programmations culturelles pour tout public.
- Mettre en place des systèmes d'accompagnements dans les processus de participation et d'accès.
- Extension culturelle de la connaissance, des signes d'identité culturelle et du patrimoine historique significatif.
- Garantir l'accès aux biens, ressources et expériences culturels.
- Faciliter l'accès à la diffusion des phénomènes expressifs et créatifs de la citoyenneté.
- Stimuler le potentiel d'apprentissage dont sont dotés les équipements culturels.

### **5.6.3. Support à la création**

- Faciliter l'accès à la création de la plus grande partie de la population.
- Développer des possibilités de projets créatifs, ayant pour matériau et pour outils la diversité des langages, et la circulation de langages et de systèmes.
- Encourager l'innovation et l'implication des nouvelles générations dans le fait culturel.
- Encourager et faciliter l'échange entre la sphère culturelle et les autres composantes du corps social
- Faire de la création un vecteur privilégié d'expression collective.
- Garantir la variété du contexte créatif.

### **5.6.4. Formation culturelle**

- Encourager la création de structures de formation culturelle basique.
- Encourager aussi la formation artistique spécialisée.
- Former le public à la consommation culturelle, et lui donner les moyens de comprendre de nouveaux langages
- Éduquer le public en matière de droits culturels.

### **5.6.5. Education permanente, éducation non formelle**

- Développer l'éducation permanente compensatoire.
- Faciliter l'accès aux processus éducatifs et culturels tout au long de la vie.
- Développer la connaissance de l'environnement urbain.
- Faciliter la formation des agents sociaux en matière de vie associative
- Encourager et développer la vie associative.

### **5.6.6. Système éducatif – scolaire**

- Incorporer dans les programmes éducatifs les pratiques culturelles basiques.
- S'appuyer sur la culture pour le développer des programmes de formation.
- Favoriser l'intégration de la culture dans le marché du travail.
- Rendre actuels les legs historique et artistique.
- Transmettre des connaissances et des savoir-faire polyvalents, utiles à la fois pour la vie professionnelle et pour l'épanouissement personnel et social.
- Faire des institutions pédagogiques des espaces culturels.

### **5.6.7. Université et recherche**

- Encourager l'implication du monde universitaire dans la vie culturelle.
- Utiliser la culture comme outil de formation.
- Resituer l'Université dans l'une de ses fonctions essentielles au sein de la société, en impliquant les acteurs de la recherche et du monde universitaire dans l'élaboration de propositions et de solutions en matière d'éducation et de vie culturelle.
- Développer la formation universitaire en matière culturelle, de manière à préparer l'intégration des étudiants dans le marché du travail de la culture.
- S'impliquer dans la formation artistique supérieure.
- Développer des politiques de formation culturelles et pédagogiques utiles pour les collectivités locales
- Développer la conscience critique et transmettre des formes de connaissances générales, préparant l'étudiant à travailler dans des secteurs divers.
- Encourager l'innovation.

## **5.7. COMMENT LE DROIT A L'EDUCATION PEUT-IL ETRE INTEGRE DANS LES POLITIQUES CULTURELLES ?**

Après ces propositions préliminaires, il est nécessaire de préciser un peu plus mes appréciations concernant les relations entre éducation et culture, de manière à pouvoir pour répondre à la question initiale.

Selon moi, on peut relever des points évidents concernant les difficultés rencontrées par les politiques éducatives et culturelles dans la mise en place de synergies :

- Les efforts mis en œuvre depuis différents fronts pour développer une meilleure articulation entre éducation et culture ont été vains ; aucune ligne d'action commune n'a été tracée de manière claire et explicite.
- Les politiques de l'éducation, telles qu'elles ont été conçues pendant la première moitié du XXème siècle, présentent des limites très importantes, et requièrent une meilleure coordination avec d'autres types d'action sociale.
- Les politiques culturelles ont perdu un peu de sens, et ce, pour différentes raisons ; elles rencontrent, entre autres, des difficultés à trouver un fondement social et une véritable légitimité politique :
- Elle paie son manque d'articulation avec d'autres politiques, notamment celles visant à combattre l'exclusion sociale et le chômage, à favoriser le développement territorial, etc...
- Elle peine à réinterpréter les notions d'intérêt général et de public, dans un contexte où le marché a de plus en plus d'influence auprès des élites responsables de la culture.

En ce qui concerne aussi bien les fondements politiques que la définition des objectifs des politiques culturelles, nous n'avons pas observé ces dernières années d'évolution significative ; si l'on excepte les politiques culturelles locales, qui se sont considérablement développées, on en reste aux principes de base, tels qu'ils ont été conçus au XIXème siècle, et qui constituent un handicap pour l'adaptation de l'action politique aux situations nouvelles.

Nous pouvons rappeler quelques-uns de ces principes :

- L'identité culturelle (nationale, régionale ou locale) avec tous ce que la notion comporte d'aspects positifs et de contradictions.
- La défense et le maintien de la langue (sans garantie aucune pour la préservation des langues minoritaires)
- La conservation du patrimoine et le maintien de la mémoire collective
- La défense de l'expressivité et le soutien à la création
- La diffusion et le soutien logistique des manifestations culturelles dominantes
- La préservation des traditions et du folklore
- L'enracinement de la culture dans le pacte démocratique

On retrouve ces principes dans la plupart des discours visant à justifier nos politiques culturelles; ils impliquent une certaine fermeture des administrations à l'égard des nouveaux projets sociaux.

De nouvelles contributions ont été apportées dans le domaine culturel ces dernières années ; citons notamment le travail effectué par cet Institut dans le cadre de la Déclaration des Droits culturels, auquel il faut ajouter des réflexions novatrices fondées sur de nouvelles valeurs et de nouveaux concepts. On peut aussi évoquer les possibilités nouvelles offertes par « In front the margins » du Conseil de l'Europe.

C'est dans le cadre de ces débats, et avec toute la modestie d'une réflexion personnelle, que je vous présente quelques idées concernant l'apport de certains principes du droit à l'éducation pour la gestion des politiques culturelles.

- **Généralisation du système de base** : Il est évident que le principe du droit à l'éducation pour tous se heurte à de sérieuses difficultés dans le domaine de la culture dès lors qu'il s'agit de le mettre en pratique. La politique culturelle ne vise pas à l'universalisation de son action, mais au soutien et à la mise en valeur de projets créatifs spécifiques, mettant en valeur des particularités et constituant toujours des exceptions. Comme il a été dit plus haut, ceci génère de grandes difficultés au niveau de l'harmonisation des actions. Les pouvoirs publics ont néanmoins le désir de proposer un service pour toute la population ; ce désir rend possible l'intégration du concept de minimums généraux des services publics de la culture, considéré dans toute sa diversité de sens
- **Égalité des chances** : ce principe a constitué une valeur fondamentale du droit à l'éducation, qui a motivé la création de systèmes compensatoires ; il a trouvé une justification qui est loin d'être acquise dans d'autres domaines. Il est en effet difficile de rendre ce principe opératoire en matière de politiques culturelles, alors que l'application d'un principe aussi fondamentale de la vie démocratique permettrait à la fois de donner à la culture la dimension politique qui lui manque, et de lui permettre de faire face aux défis du multiculturalisme. Je crois qu'il serait intéressant d'approfondir ce thème par une réflexion ouverte.
- **Accessibilité**. Actuellement, le concept d'accès a acquis une dimension et une compréhension nouvelles. Les systèmes éducatifs offrent déjà à tous les enfants la possibilité d'accéder à l'école et à l'éducation. Complément naturel, l'accès pour tous à la culture a beaucoup progressé, grâce à la diffusion accrue de l'information, et au développement des technologies de la communication.
- **Liberté de choix**. Ce concept tant exprimé par les différentes écoles libérales, est censé répondre au danger d'inertie du système éducatif, ce qui se traduit souvent par la privatisation du service public. En matière de culture, ce principe a toujours semblé plus évident, dans la mesure où il s'agit de respecter les préférences culturelles du citoyen, en un domaine où n'intervient pas la notion d'obligation. Mais ce principe compense aussi de facto le manque d'engagement de l'État. Ce dilemme caractérise le champ de réflexion en matière de politiques culturelles, parce

que les besoins ne sont ni les mêmes pour tous, ni acceptés de la même façon pour tous. Nous ne pouvons pas oublier la réflexion intitulée " Notre Diversité Créative ", menée dans le cadre de l'Unesco, qui montre bien que la liberté culturelle est la liberté la plus collective de toutes les libertés.

- **Temporalité du droit.** Malgré les différentes conceptions de l'éducation que l'on peut avoir cours de notre existence, les politiques de l'éducation ont toujours limité le droit à l'éducation à une durée limitée, pour une classe d'âge donnée. L'augmentation progressive de ces garanties a fait du droit à l'éducation un précieux indicateur de développement et de progrès social. Dans le domaine de la culture, l'offre n'est pas conditionnée par l'âges (si l'on excepte le système de tarifs réduits pour les jeunes, les personnes âgées, les chômeurs, etc...). L'extension des bénéficiaires de cette politique à l'ensemble des citoyens serait ingérable, puisqu'elle serait illimitée dans le temps. La culture pour tous est un concept rhétorique que l'on peut difficilement mettre en œuvre au plan pratique, si on ne limite pas à quelques services précis les prestations offertes à tous les citoyens.
- **Nouvelles alphabétisations.** Il semble évident que l'objectif de base des politiques de l'éducation, qui est l'éradication de l'analphabétisme, est toujours en vigueur ; il implique une attention au niveau mondial. Cependant, aux vues des nouvelles réalités, le concept d'alphabétisation change peu à peu de perspective et s'élargit au-delà de la simple éducation élémentaire. Dans ce sens, on voit que, pour comprendre les nouveaux langages de la culture contemporaine, il faut mettre en œuvre une action éducative appropriée, destinée à la grande majorité des populations, de manière à permettre au plus grand nombre de communiquer. Le concept de taxe d'alphabétisation, en tant que concept unique, n'est plus à l'ordre du jour ; cette état de fait ne changera pas, à moins que cette taxe ne soit recalculée en tenant compte de nouveaux paramètres. Les synergies entre éducation et culture en vue d'une nouvelle alphabétisation est un champ de coopération très important, et constitue un nouveau défi pour l'action publique en matière culturelle.
- **L'action compensatoire.** Les processus d'exclusion sociale et culturelle d'une partie significative de la population représentent actuellement un des problèmes actuels les plus importants auxquels sont confrontées nos démocraties. Le système éducatif a toujours considéré que l'intégration des personnes défavorisée dans le système pédagogique est un impératif et un droit qui ne saurait être remis en cause. Les politiques culturelles ont toujours mené des actions de faible envergure en ce domaine, et nous pensons que la réalité de nos sociétés requiert une plus grande implication du secteur culturel dans des actions en faveur des plus défavorisés. En effet, nous estimons que l'exclusion culturelle constitue une entorse aux principes démocratique, et a de graves conséquences pour la cohésion du corps social

- **Liberté d'expression.** La lutte contre tout type de censure, la liberté de création, et plus largement l'ensemble de ce que nous appelons aujourd'hui les droits culturels, sont des valeurs fondamentales de la démocratie. Malgré les luttes menées contre l'intolérance, le totalitarisme, et les diverses formes d'engagement en faveur des libertés d'expression et de création, ils n'ont pas abouti à l'instauration de droits établis en la matière, pouvant constituer des référents intangibles. Les systèmes éducatifs, tels qu'ils sont développés dans les démocraties, ont établi dans de nombreux pays, par une ordonnance juridique constitutionnelle, le principe de " liberté de chaire ". Dans ce sens, une plus grande réflexion au niveau des législations culturelles, sur la liberté d'expression et d'opinion, devrait apporter d'avantage d'effectivité à ce principe.
- **Participation systématisée.** La participation au système éducatif, en accord avec les différentes traditions culturelles, s'établit selon sa propre réglementation, et prend forme suivant quelques principes : la politique éducative d'une société démocratique ne peut être mise en place sans la participation active de ses agents sociaux. Malgré ses limites, cette formule ne s'est pas imposée dans le domaine des politiques culturelles, où la participation des acteurs est le plus souvent sur-médiatisée par des interlocuteurs sociaux très divers quand elle a lieu, mais non reconnus de façon officielle. De là notre interrogation : la participation des agents culturels et du troisième système doit-elle être formalisée en vue d'une plus grande implication de la société dans sa politique culturelle ? En effet, si à elle seule la formulation juridique d'une telle participation représente une reconnaissance, le problème devient alors celui-là : comment ce droit peut-il être réglementé ?
- **Protection des inégalités.** Les antécédents du philanthropisme et de la religion dans la conception de l'éducation se sont toujours traduits par une sensibilité élevée vis à vis des plus défavorisés. La découverte de l'enfance au XX<sup>ème</sup> siècle a permis de créer un système de valeurs destiné à protéger les enfants des outrages infligés par les adultes, qu'ils subissent encore aujourd'hui dans de nombreuses situations. En ce sens, les politiques de protection se sont adressées aux plus jeunes puis, progressivement, elles se sont orientées vers d'autres couches de la population. Que signifie une politique de protection dans le domaine de la culture ? Elle ne s'est appliquée que sur le plan matériel, et dernièrement, en ce qui concerne certains principes généraux ; mais elle ne s'est pas développée comme elles auraient été censées le faire, du moins si l'on se réfère aux déclarations émises dans le cadre d'organisations internationales. Les exclus de la culture, les minorités, les formes d'expression non conventionnelles, les nouveaux créateurs, les langues minoritaires, etc., constituent un patrimoine très significatif pour une communauté face aux défis de la mondialisation. Une réflexion approfondie sur le sujet peut nous permettre de comprendre différemment le concept de protection, dans le contexte culturel d'aujourd'hui, marqué par la prééminence des marchés économiques. Dans ce



domaine, l'antécédent des droits de l'éducation peut servir de point de départ en vue d'une application plus étendue au secteur culturel.

Cette réflexion n'a peut-être pas permis de répondre à cette grande question. Mais je peux assurer qu'elle m'a permis de m'interroger sur beaucoup d'autres. Et peux à présent commencer un travail de recherche en un domaine qui prendra une importance fondamentale dans la perspective générale de la réflexion sur les politiques culturelles et les politiques de l'éducation

## 6. SINAÏ ET VISAGE. L'IDÉE DE RÉVÉLATION CHEZ EMMANUEL LEVINAS

**DAVID PEREZ**

**PHILOSOPHE**

**CHARGÉ DE COURS SUR LA PENSÉE JUIVE**

**UNIVERSITÉ DE FRIBOURG**

Sinaï : « Dieu parle aux hommes », cette formule qui ne saurait étonner le fidèle, familier des saintes écritures, n'éveille que méfiance et suspicion chez un esprit rationnel, c'est à dire moderne. La philosophie qui depuis Socrate incarne cette modernité, fidèle au mythe platonicien de la réminiscence selon lequel apprendre c'est se souvenir, ne peut que se scandaliser à l'idée même qu'un message pénètre la raison à son insu. La pensée européenne, qui « de Ionie à Iéna », selon la formule de *Rosenzweig* n'a compris l'esprit qu'en tant que savoir et le savoir qu'en tant que raison, demeure allergique à l'idée de Révélation supposant une relation à une extériorité radicale, que ni la raison, ni le savoir pourraient digérer.

La Révélation biblique, dégagée de sa forme narrative et libérée de sa gangue surnaturelle, ouvrirait l'horizon d'une intelligibilité autre que celle du savoir rationnel, divulguant ainsi que ni savoir, ni raison n'épuisent la vie de l'esprit. L'idéalisation de l'épisode biblique de la Révélation est déjà longuement ébauchée dans le texte lui-même. Le deutéronome, répétition des quatre premiers livres du pentateuque et dénommé pour cette raison seconde Thora, se démarque nettement de tout le côté spectaculaire du récit de l'exode. Moïse, s'adressant au peuple quarante ans après, leur dit : « Prenez donc bien garde à vous-mêmes, car vous n'avez vu aucune figure le jour où le Seigneur vous parla sur le mont Horeb du milieu du feu » (Deut. 4, 15), c'est donc au-delà de la représentation sensible que se profilerait le sens de la Révélation et c'est vers une intériorisation de l'événement que s'orientent les versets suivants : « Car ce commandement que je t'impose aujourd'hui n'est pas mystérieusement dissimulé à tes yeux... il n'est pas au ciel... la parole est toute proche de toi, dans ta bouche et dans ton cœur, pour la pratiquer » (30,11-14).

Le Deutéronome ne fait que détourner l'intérêt du fait historique au profit de sa signification, il ne va pas jusqu'à sa dissolution, c'est le Midrash qui franchit ce pas : « Qu'est-ce que le peuple a entendu au Sinaï, a-t-il entendu les deux premiers commandements ou seulement le premier ? N'est-ce pas plutôt le premier mot du premier commandement, ou plus précisément la première lettre de ce premier mot ? ». Or cette première lettre c'est le Aleph imprononçable !

Ni événement, ni même expérience, c'est vers l'avènement du sens que le Sinaï nous oriente en nous désorientant. Le problème philosophique que pose l'idée même de Révélation « réside, écrit Levinas, dans la possibilité d'une rupture ou d'une percée dans l'ordre fermé de la totalité du monde ou de l'autosuffisance de son corrélatif, la raison, rupture qui serait

due à un mouvement venant du dehors, mais rupture qui, paradoxalement, n'aliénerait pas cette autosuffisance rationnelle. »(ADV 176)<sup>1</sup>. Ce n'est pas dans les fulgurations extatiques qu'il faut chercher cette rupture de l'immanence, mais, comme dit Levinas, dans un «tu dois» qui ne tient aucun compte de ce que «tu peux» (Ibid), autrement dit dans la raison pratique. Le secret de la Révélation ne se laisserait percer que par l'éthique.

Le fameux «face à face» qui décrit, dans le pentateuque, la relation privilégiée que Moïse entretient avec Dieu et que le commentateur Ibn Ezra traduit par «sans médiation» aurait une signification strictement prescriptive. Un apologue talmudique distingue la prophétie de Moïse de celle des autres prophètes : «Tous les prophètes ont eu des visions voilées, à l'exception de Moïse qui a eu des visions claires», distinction que Rachi interprète ainsi: «Tous les prophètes ont eu des visions voilées et ont cru voir sa face, seul Moïse a eu des visions claires et savait qu'il ne la voyait pas». Voir Dieu «face à face» c'est être commandé, Moïse est en effet le seul prophète ayant reçu des commandements. Seul le commandement peut fissurer le dur noyau de la raison et en contester l'autarcie, sans pourtant le dissoudre dans le magma de l'irrationnel.

«Connaître Dieu, écrit Levinas, c'est savoir ce qu'il faut faire»(DL 33)<sup>2</sup>. L'apologue talmudique suivant le confirme : les dix commandements disposés sur les deux tables de pierre pourraient être lus horizontalement de telle sorte que le premier commandement : «Je suis l'Éternel qui vous ai fait sortir d'Égypte» s'achèverait par le sixième commandement «tu ne tueras pas», comme si cet ordre, écrit Levinas, «tu ne tueras pas» était la Révélation, le contenu même de ce «je» (AQS. 83)<sup>3</sup>. Le nom de Dieu signifierait ou plutôt équivaldrait à l'interdiction du meurtre, interdiction qui contiendrait tous les commandements de la Thora.

Le concept de Révélation, de même que tous les concepts théologiques - création, rédemption, élection, messianisme tirerait toute sa signification de l'éthique, sans laquelle, ces concepts «demeurent des cadres vides et formels» (TI 51)<sup>4</sup>. Une phénoménologie des concepts théologiques, autrement dit une description de leur mode d'accès à la conscience ou encore une recherche de leur sens originel, aboutirait à des situations éthiques. L'éthique est le sol natal de la religion. Éthique qui chez Levinas ne se définit pas à partir de l'universalité des maximes de la volonté, mais à partir de «la mise en question de ma spontanéité par la présence d'autrui» (TI 18).

---

<sup>1</sup> Emmanuel Lévinas, «L'au-delà du Verset : lectures et discours talmudiques», Ed. de Minuit, Paris, 1981.

<sup>2</sup> Emmanuel Lévinas, «Difficile liberté», Ed. Albin Michel, Paris, 1976.

<sup>3</sup> Emmanuel Lévinas, «Autrement que savoir», Ed. Osiris, Paris, 1988.

<sup>4</sup> Emmanuel Lévinas, «Totalité et Infini», Martinus Nijhoff, La Haye, 1965

Cette présence d'autrui qui conteste et déstabilise le Moi, s'exprime dans la philosophie de Levinas, par la notion de visage, notion qui permet de décrire « l'immédiat », « le face à face » (TI 23). Or la révélation du visage - hauteur et misère - est d'emblée commandement, le visage ordonne, ordre qu'exprime le « tu ne tueras pas », où se concentrent toutes les obligations vis à vis d'autrui.

La question qui se pose à nous de manière impérative et qui énonce l'essentiel de notre propos, est la suivante : l'expérience originelle de la Révélation sinaïtique réside-t-elle dans la révélation du visage de l'autre homme ? Le visage se profile-t-il derrière le Sinaï ?

C'est précisément cette question que Lyotard, au cours d'un débat, posa à Levinas : « Est-ce que ce que vous pensez sous le nom de rencontre de l'autre, de rencontre d'autrui, et que vous qualifiez de merveille, est-ce que cela n'est pas la relation même que l'on a avec la Révélation ? Est-ce que cela n'est pas l'essence même de la Révélation qu'une telle rencontre ? » (AQS 79). Réponse de Levinas : « Cette relation à autrui est tellement extraordinaire dans l'ordre naturel des choses, dans le pur monde de l'être et de la connaissance... qu'elle peut nous ramener au problème de la Révélation au sens religieux du terme. Je n'identifie pas les deux mais je dis que cela me rapproche de la possibilité de donner un sens à la Révélation, au lieu de l'attribuer aux purs égarements et abus. » (AQS. 80)

Autrement dit ou bien on en reste au mythe, ou bien on se tourne vers la relation à autrui, si toutefois on exige un discours sensé du religieux. Le Sinaï ne serait pas premier, il trouverait son origine dans la rencontre de l'autre fondatrice de tout sens. Dans « Difficile liberté », Levinas va plus loin dans cette identification de la Révélation à l'éthique : « L'éthique n'est pas le corollaire de la vision de Dieu, elle est la vision même » (DL. 33). Identification que fait Jacob à la suite de l'épisode de sa rencontre avec son frère Esau : « J'ai vu ta face comme j'avais vu la face de Dieu et tu m'as agréé. » (Gen. 33.11). Que l'amour fraternel l'emporte sur la soif de vengeance constitue une vision de Dieu. « Totalité et Infini » précise davantage cette identification du Sinaï et du visage : « Autrui ne joue pas le rôle de médiateur. Autrui n'est pas l'incarnation de Dieu, mais précisément par son visage, où il est désincarné, la manifestation de la hauteur de Dieu se révèle » (TI. 51). Le visage, non pas la figure, mais ce qui me vise en m'ordonnant, hauteur qui cependant englobe la misère, ouvrirait cette dimension où la Révélation du Dieu biblique, prendrait sens.

Cette notion de visage, tellement centrale dans la pensée de Levinas, Derrida l'interprète ainsi : « le visage n'est ni la face de Dieu, ni la face de l'homme : il en est la

ressemblance. »(ED. 161)<sup>5</sup>. La notion religieuse « d'image de Dieu » aurait ainsi accédé à la philosophie ; une phénoménologie de la relation à autrui en décrirait le sens originel à partir de cette étrangeté du visage venant d'une hauteur absolue - car hors du monde - et d'une misère de mortel - car dans le monde « Ce regard qui supplie et exige, écrit Levinas, qui ne peut supplier que parce qu'il exige- ce regard est précisément l'épiphanie du visage comme visage » (TI.48). La misère commande, le terme hébraïque qui signifie charité envers autrui se dit « tsedaqa », justice !

La Révélation sinaïtique, accueillie dans l'obéissance dont témoigne la fameuse formule « Tout ce que l'Éternel a dit, nous le ferons et nous l'entendrons » (Ex.24,7), conteste certes la souveraineté autarcique de la raison philosophique et par là même ébranle le principe d'une liberté auto-fondée. En effet « la morale commence, écrit Levinas, lorsque la liberté au lieu de se justifier par elle-même, se sent arbitraire et violente. » (TI.56). Cette remise en question de la liberté s'effectue concrètement dans l'accueil d'autrui, « elle s'accomplit comme honte où la liberté se découvre meurtrière dans son exercice même. » (TI. 58).

Statut privilégié de la honte, comprise non pas en termes d'échec d'une liberté à laquelle l'homme serait condamné, mais en termes d'indignité. La honte n'effacerait pas la liberté humaine, mais la renverrait à un ordre plus ancien que la liberté, l'ordre de la responsabilité:: car « philosopher, selon Levinas, c'est remonter en deçà de la liberté, découvrir l'investiture qui libère la liberté de l'arbitraire. » (TI. 57).

La honte ainsi comprise éclaircirait d'un jour nouveau le récit de la Révélation, dénonçant ainsi l'intrigue qui lie le Sinaï et le visage. Le texte en question se situe en Exode immédiatement à la suite du décalogue : « Le peuple à cette vue trembla et se tint à distance. Et ils dirent à Moïse: « que ce soit toi qui nous parles, et nous pourrions entendre, mais que Dieu ne nous parle point, nous pourrions mourir. Moïse répondit au peuple « soyez sans crainte ! C'est pour vous mettre à l'épreuve que le Seigneur est intervenu, c'est pour que sa crainte vous soit toujours présente afin que vous ne péchiez point. »(EX.20,18). Les propos de Moïse semblent à première vue contradictoires, d'une part il vise à rassurer le peuple ; « soyez sans crainte », d'autre part il interprète la Révélation comme visant à communiquer au peuple une crainte salutaire « sa crainte ». Il est donc question de deux types de crainte radicalement différentes, la crainte de mourir que le peuple aurait éprouvé devant la théophanie et la crainte de la faute que le peuple aurait dû éprouver. L'expression hébraïque désignant cette dernière pourrait se traduire littéralement ainsi : « pour que sa crainte soit sur vos visages », expression que la tradition orale a comprise comme signifiant la honte. Le recueil midrachique Mekhilta l'atteste: « Toute cette grande et terrible chose était destinée à ce que vous éprouviez une honte après avoir vu

---

<sup>5</sup> Jacques Derrida, « L'écriture et la différence », Ed. du Seuil, 1967.

tout cela, et que vous preniez garde au péché. » La Révélation aurait eu pour seul et unique fin l'enseignement de la honte.

Dès lors, comment comprendre la réaction du peuple qui, craignant de perdre la vie - « leur âme s'échappa en l'entendant » nous dit le midrash - se dérobe dorénavant à la parole de Dieu et exige la médiation de Moïse ? Serait-ce que la Révélation aurait manqué son but ?

« La volonté est sous le jugement de Dieu, écrit Levinas, lorsque sa peur de la mort s'invertit en peur de commettre un meurtre » (TI.222). Ainsi Jacob appréhendant la rencontre avec Ésaü « s'effraya beaucoup, s'angoissa » (Ge. 32,8), verset que Rachi commente : « s'effraya de mourir et s'angoissa de tuer. »

Telle est la lumière que projette le Sinaï, lumière insoutenable du visage d'autrui « dévastant » le psychisme et ainsi le « remettant en place », déconstruction qui est constitution de l'âme comme sujet, Moi, responsable, élu. Car la liberté se sentant « arbitraire, coupable et timide... s'élève à la responsabilité » (TI.178).

Non la Révélation n'a pas manqué son but, car la Révélation dégagée du mythe ne doit pas être comprise comme une fulguration. La honte que suscite la crainte de la faute relève d'un enseignement que Moïse et les prophètes n'ont cessé de transmettre. Le texte talmudique ira même jusqu'à affirmer : « on peut dire d'un homme qui ne ressent pas la honte que ses ancêtres n'étaient pas présents sur le mont Sinaï » (Nedarim).

Signe indéfectible d'Israël, Sinaï en guise de subjectivité, visage de l'autre homme en guise de traumatisme ou élection ! Universalité d'Israël ouverte à une humanité ressentant sa liberté comme violente et coupable ! Humanité éclairée par le visage d'autrui qui a pour nom Sinaï !

## **BIBLIOGRAPHIE**

Emmanuel Levinas :

- L'au-delà du Verset : lectures et discours talmudiques, Ed. de Minuit, Paris, 1981.
- Difficile liberté, Ed. Albin Michel, Paris, 1976.
- Autrement que savoir, Ed. Osiris, Paris, 1988.
- Totalité et Infini, Martinus Nijhoff, La Haye, 1965.

Jaques Derrida

- *L'écriture et la différence*, Ed. du Seuil, Paris, 1967.

## 7. L'IMAGE DES UNIVERSITES AFRICAINES

**STEFANIA GANDOLFI**  
**PROFESSEUR DE PEDAGOGIE**  
**UNIVERSITE DE BERGAMO, ITALIE**

En Afrique à l'heure actuelle pratiquement aucun système universitaire ne s'est démarqué des programmes d'études et de la structure administrative implantée par la puissance coloniale. Même les pays qui se sont efforcés de modifier certains aspects de leur enseignement universitaire ont encore des difficultés à mettre au point des programmes d'études et des modèles pédagogiques d'inspiration locale.

Certains pays ont préféré ouvrir l'université à un public plus nombreux que transformer les programmes avec la conséquence d'une aliénation culturelle de l'université, perçue plutôt comme 'une tour d'ivoire' sans consacrer ses potentialités et ses énergies aux problèmes socioculturels et sans conjuguer savoir scientifique et instances du terrain.

Par conséquent les messages culturels entrent en concurrence avec les besoins et les exigences de la vie locale ; il y a souvent un décalage entre les savoirs transmis par l'université et les savoirs nécessaires aux individus pour faire face à la vie de la société.

Pour devenir des universités africaines et non seulement 'placées en Afrique' elles doivent préparer des professionnels autochtones, elles doivent *former des créateurs et non des imitateurs*, pour ce faire, il faut qu'elles deviennent un ferment, un levain capable d'aider le milieu à se développer.

L'Afrique aujourd'hui est à un tournant délicat de son histoire duquel elle peut sortir avec « l'esprit de créativité, d'invention qui permettent de sauvegarder les spécificités culturelles et de s'orienter vers quelques options fondamentales indispensables à la survie et à l'évolution des sociétés africaines »<sup>6</sup>. Une société se développe, dit Joseph Ki-Zerbo, dans un passage de soi à soi-même, par rejet ou assimilation organique et historique d'éléments internes et externes<sup>7</sup>.

Le principe directeur de la nouvelle pédagogie du troisième millénaire est *apprendre à comprendre* : c'est à travers la compréhension et la réflexion que le savoir s'enrichit et devient fécond pour chaque personne. « Depuis sa naissance l'être humain est à éduquer

---

<sup>6</sup> BACHIR DIAGNE S.(sous la direction de), La culture du développement, Codesria-Focsiv, Dakar, 1991, pagg.45-46

<sup>7</sup> KI-ZERBO J., Quelle coopération universitaire pour le développement? In Thill g (sous la direction de) Recherche, formation, développement : leurs interrelation, Presses universitaires de Namur, 1988 pagg. 515-526

pour comprendre son milieu, se comprendre, comprendre les autres, comprendre ce qu'il apprend, comprendre le destin commun à tous les humains»<sup>8</sup>. Apprendre « ce n'est pas seulement constater mais toujours comprendre »<sup>9</sup> ce qui suppose la capacité de savoir questionner et se questionner, d'organiser la connaissance, de considérer la diversité pour la respecter et la comprendre, d'apprendre à se développer à titre personnel et communautaire.

Pour les sociétés africaines, objectif de l'éducation est de former des agents de développement qui, après avoir acquis une spécialisation, peuvent l'appliquer en fonction des objectifs d'une société en mutation. Et en Afrique les universités, en tant que lieu principal de création et de diffusion de la connaissance, jouent un rôle plus important que dans les autres régions.

Concrètement il faut renforcer les relations avec les secteurs de la production, industries et entreprises, pour faire en sorte que l'université ne reste pas un appendice de la vie du pays mais elle commence à travailler en synergie avec l'État. Non un *Etat-providence* auquel on demande souvent n'importe quoi, auprès duquel on réclame des emplois, mais un État qui apprend aux nouveaux professionnels à améliorer les structures de production, à en créer de nouvelles.

Former des citoyens et non seulement des techniciens et des professionnels parce que éduquer c'est mettre les personnes en condition de se responsabiliser individuellement et collectivement. Il s'agit de se charger d'une responsabilité solide vis-à-vis de l'auto-développement, de construire des compétences endogènes enracinées dans la culture du milieu et ouvertes au dialogue avec les autres partenaires pour bâtir une démocratie fondée sur la culture de la paix ; et, encore, il s'agit d'apprendre à vivre ensemble avec une éducation à la pensée plurielle qui puisse lutter contre la crise du lien social, contre la perte d'autonomie, le repli identitaire et individualiste toujours plus fréquent et dangereux.

Aux fonctions traditionnelles, à savoir recherche, innovation, enseignement, les Universités doivent en ajouter une autre qui ne cesse depuis quelques années de gagner en importance : la coopération internationale. Ces fonctions peuvent toutes contribuer à la *culture du co-devenir* qui est, avant tout, une culture de paix, mais une paix « inscrite dans un processus de devenir collectif, de mieux être, de perfectionnement de l'humain ».... « La nouvelle éducation est centrée sur le co-devenir qui intègre le savoir, de savoir-faire, le savoir-être et de manière plus explicite, le savoir partager, le savoir participer, le savoir communier et le savoir anticiper »<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> CAMARA B., *Savoir co-devenir*, Breda, Dakar, 1996, pag. 168

<sup>9</sup> LEVINAS E., *Totalité et infini*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1980, pag. 54

<sup>10</sup> CAMARA B., *Savoir co-devenir*, op. cit. pagg. 17,183



Et plusieurs universités africaines commencent à agir dans ce sens, à se centrer sur des projets communautaires, à se charger de responsabilité vis à vis de leur environnement et de leur société. Il s'agit des projets qui concernent, par exemple, le rapport entre éthique et développement du pays ; l'état de l'enseignement en Afrique afin de mettre en place une pédagogie universitaire inculturée et efficiente ; la société civile et les droits de l'homme ; le partenariat université-communauté en passant par les questions d'identité, d'ethnicité et de citoyenneté, thèmes plus que jamais nécessaires parce que à l'intérieur de l'Afrique les déséquilibres entre zones urbaines et rurales, entre minorités et majorités s'approfondissent , et encore, le rapport entre Université, droits de l'homme et promotion de la paix<sup>11</sup>.

Tout cela indique la sensibilité de l'Université face aux problèmes sociaux, ethniques, culturels mais aussi son engagement pour des initiatives de construction de la paix et la démocratie.

A partir de ces constats les interrogations majeures qui se posent à l'Université africaine d'aujourd'hui et de demain concernent, à mon avis, surtout trois grands axes et précisément :

- la contribution de l'Université à l'ensemble du système éducatif ;
- le respect des droits culturels
- le rôle de l'Université dans les conflits sociaux

### **7.1. UNIVERSITE ET SYSTEME EDUCATIF**

Il est certain que, depuis Jomtien, l'enseignement supérieur n'a pas renforcé le rôle qu'il joue par rapport aux autres niveaux d'enseignement. Et le message du Forum de Dakar c'est une invitation à agir de manière urgente et efficace.

Pendant la dernière décennie les Universités ont vécu une succession ininterrompue de changements de leurs structures et de leurs méthodes, ce qui a favorisé une attitude d'introspection. Le défi de l'avenir leur commande de se tourner vers l'extérieur en assumant un partenariat avec l'ensemble du système éducatif dans lequel elles peuvent jouer un rôle moteur.

Et, comme Nyerere nous l'a rappelé, « l'éducation n'est pas un moyen d'échapper à la pauvreté, elle est un moyen de la combattre »<sup>12</sup>. Aucun pays ne peut prospérer sans éduquer son peuple et pour cela il est indispensable d'interrompre le cercle vicieux de la pauvreté et des contraintes culturelles en assurant le droit à l'éducation.

---

<sup>11</sup> FIUC, Projet universitaire pour l'Afrique, 2001

<sup>12</sup> Forum Mondial sur l'Education pour tous, Rapport final, Dakar, 2000, pag. 35

Une forte mobilisation des Universités en partenariats avec la société civile est nécessaire pour planifier l'éducation conçue comme responsabilité sociale.-

Aujourd'hui nous assistons à un concept évolutif du terme 'éducation de base' qui ne recouvre pas seulement la protection de la petite enfance et l'enseignement primaire. Dans certains pays elle englobe le cycle secondaire correspondant au collège et dans d'autres le cycle secondaire complet ; au Nigeria, par exemple l'éducation de base correspond à l'éveil de la petite enfance et à l'éducation pré-primaire, au cycle primaire et aux trois premières années du cycle secondaire<sup>13</sup>.

Et à côté de l'éducation de base il y a tout le problème de l'alphabétisation qui ne comprend pas seulement les trois aptitudes fondamentales (lire, écrire, compter) mais aussi d'autres connaissances par exemple l'attitude à résoudre les problèmes, à lier les faits relevant de la vie quotidienne, à acquérir une autonomie etc.

Il est clair que cette perspective implique un nouveau mode de pensée, de nouvelles logiques, un nouveau cadre conceptuel et opérationnel intégrant l'éducation et la culture, l'éducation et l'économie, l'éducation et la citoyenneté, la politique éducative et la politique sociale, c'est-à-dire une conception à la fois ascendante et descendante du changement éducatif qui oblige les Universités à se transformer en institutions d'éducation permanente tant au niveau interne que dans leurs rapports avec l'ensemble de la société.

Cette perspective remet aussi en question les objectifs sociaux de l'Université et les rapports entre l'institution et ses communautés, comme on a vu, par exemple, en Namibie. Ici l'Université a créé, dans la faculté d'éducation, le département de formation pour adultes et d'éducation non formelle. L'objectif était de produire des Namibiens qualifiés, capables d'occuper des postes exigeant des qualifications professionnelles dans les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Une des implications évidentes de cette approche est le fait que si l'on procède à une consultation juste, à une évaluation appropriée des besoins et à des négociations tenant compte du contexte social, les programmes universitaires seront certainement mieux adaptés aux réalités et aux besoins de la communauté.

## **7.2. LE RESPECT DES DROITS CULTURELS**

La « Charte africaine des droits de l'homme et des peuples » du 1981 à l'art. 22.1 précise « Tous les peuples ont droit à leur développement économique, social et culturel, dans le

---

<sup>13</sup> SKILBECK M., Education pour tous – Bilan à l'an 2000, Education des adultes et développement, n° 55/2000, Institut de coopération Internationale de la Confédération allemande pour l'Education des adultes, pag. 111

respect strict de leur liberté et de leur identité, et à la jouissance égale du patrimoine commun de l'humanité ». Ici le droit culturel est réservé aux peuples, parce que la vision de l'homme qui se dégage est celle de l'homme tissé des solidarités familiales, sociales, nationales et mondiales, d'un homme créateur avec d'autres de son avenir sans pour autant oublier les valeurs positives de sa tradition. Donc « l'homme ne devient homme que parmi les autres. Tout acte culturel traduit une relation d'appartenance des personnes à un réseau de relations, autrement dit une identité »<sup>14</sup>.

Les formes de réaliser cette ouverture sont très diversifiées et cette diversification vise tantôt l'accès à l'Université pour les personnes moins qualifiées, les communautés marginalisées et les minorités ethniques et culturelles. Pour eux non seulement il faut ouvrir les portes de l'Université mais il faut que les programmes répondent à leurs attentes grâce à des partenariats mis en place entre l'Université et les représentants de ces communautés.

L'Université a une grande responsabilité pour lutter contre la discrimination et pour promouvoir une relation très étroite entre la pratique culturelle, la démocratie et la cohésion sociale<sup>15</sup>. Il incombe aux Universités de fournir des services d'enseignement tout en protégeant le droit à l'éducation contre les effets polarisant du marché qui très souvent peut provoquer l'exclusion des groupes défavorisés.

A ce propos la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle adopté le 3 novembre 2001 qui se rattache à la Déclaration des droits de l'homme, aux Pactes relatifs l'un aux droits civils et politiques et l'autre aux droits économiques sociaux et culturels interpellent les Universités afin:

- d'encourager la diversité linguistique – sans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du pluralisme dès le plus jeune âge ;
- de susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants ;

---

<sup>14</sup> BORGHI M.-MEYER-BISCH P., La pierre angulaire. Le flou crucial des droits culturels, ed. Universitaires Fribourg Suisse, 2001, pag. 334

<sup>15</sup> Ibidem, pag.298

- d'incorporer dans le processus éducatif, en tant que de besoin, des approches pédagogiques traditionnelles afin de préserver et d'optimiser des méthodes culturellement appropriées pour la communication et la transmission du savoir »<sup>16</sup>.

### 7.3.LE ROLE DE L'UNIVERSITE DANS LES CONFLITS SOCIAUX

En Afrique, comme partout d'ailleurs, on assiste à des conflits qui portent à des exclusions économiques, socio-politiques ou sociales mais quelques que soient les causes des conflits, l'Université a un rôle capital à jouer dans la reconstruction sociale.

Il s'agit pour l'Université de mieux préparer les étudiants à vivre ensemble. Apprendre à vivre ensemble est une tâche qui incombe en même temps à la société et à l'Université parce que « la réalisation d'un consensus et la promotion de la tolérance, du respect de la différence et de la compréhension mutuelle nécessite un très large soutien ainsi que l'engagement de la direction politique. Nous ne pouvons nous attendre à ce que les Universités soient des havres de tranquillité si elles sont encerclées par l'agitation sociale et la violence »<sup>17</sup>.

Et une autre préoccupation concerne la manière de saisir le sens du conflit de connaître sa nature pour nous préparer à le gérer afin qu'il ne dégénère pas en violence et en oppression.

Une culture de solidarité et de paix commence par la prise en compte de l'autre avec ses richesses, ses différences, ses droits, sa mémoire et son projet de vie. Et cela suppose respect, participation, sens de responsabilité, respect des engagements qui commencent à l'intérieur de l'université.

Ce qui est en jeu aujourd'hui c'est une capacité de se construire par une relation interculturelle capable de mettre en relation les différentes richesses dans une cohérence avec sa propre mémoire et son contexte.

Travailler pour la cohésion sociale et pour la solution des conflits implique des choix fondamentaux pour les Universités et précisément :

- préférer le partage des savoirs à la compétition des savoirs
- préférer le détour par le terrain au savoir
- préférer les savoirs métissés au savoir universel
- préférer les savoirs construits au savoir détenus

---

<sup>16</sup> Lignes essentielles d'un Plan d'action pour la mise en oeuvre de la Déclaration universelle de l'Unesco sur la Diversité culturelle

<sup>17</sup> DANIEL J., Défis prioritaires à relever, *Perspectives*, BIE, Genève, n°3, 2001, pag. 321

- refuser de réduire le savoir au seul rang de marchandise<sup>18</sup>.

Et c'est encore le Codesria qui nous rappelle que « la restructuration de l'univers africain passe nécessairement par l'avènement d'une société préventive ou 'non productiviste'. Il ne s'agit pas de refuser la production mais de subordonner le développement des forces productives au contrôle des valeurs réelles, qui sont celles des relations humaines et non de la marchandise »<sup>19</sup>.

Il faut que les universités africaines visent deux objectifs, difficilement conciliables: d'une part reconnaître les problèmes communs à tous les hommes et sanctionner la volonté *d'être homme ensemble*, d'autre part reconnaître et respecter les cultures spécifiques en contribuant à leur vitalité et à leur autonomie.

La stratégie politique de l'Université africaine se fonde sur une *pédagogie du sujet*, active et responsabilisante, et sur une *pédagogie de l'institution* capable de structurer des relations qui interpellent les autorités politiques en les faisant sortir du silence, de la passivité face aux avantages économiques de la coopération, pour se convaincre que le développement nous concerne tous à la fois, il est d'abord en nous-mêmes.

"C'est le oui à nous-mêmes, en dehors de toute autarchie d'ailleurs impossible et de tout repli frileux sur notre espace intérieur. En somme, on ne développe pas, on se développe, et c'est la culture qui est le principe créateur de cet auto-développement"<sup>20</sup>.

Les Universités *africaines* sont chargées d'un choix stratégique qui aide l'Afrique à se doter des *personnes ressources*, capables de professionnalisme et de responsabilité pour prendre en charge le défi d'un développement qui place l'homme au centre de leurs préoccupations. Un plan stratégique qui suppose l'organisation de consultations et la recherche d'un consensus ; cela peut aider l'université à définir sa mission à la lumière des circonstances du moment, à élaborer une stratégie institutionnelle en fonction des atouts, des faiblesses, des possibilités et des risques qui auront été identifiés et de préparer un plan à long terme pour la mise en œuvre de cette stratégie.

---

<sup>18</sup> THILL G.-WARRANT F., Plaidoyer pour des Universités citoyennes et responsables, Presses universitaires de Namur, 1998, pagg. 215-218

<sup>19</sup> BACHIR DIAGNE S., La culture du développement, CODESRIA-FOCSIV, op. cit. pagg. 12-13

<sup>20</sup> KI-ZERBO, Pas de développement sans renaissance culturelle, La semaine africaine, n° 3, 1983, p. 7

---

L'image des universités africaines peut changer à condition qu'elles sachent redynamiser la recherche. Les universités qui ne font pas de recherche risquent de n'être guère plus que des écoles secondaires améliorées : elles sont incapables de produire des connaissances nouvelles pour elles-mêmes, pour former les futurs enseignants et pour la pérennité de l'institution universitaire et de transmettre aux étudiants des compétences essentielles au travail d'analyse et à l'élaboration de solutions. A long terme « les pays qui négligent la capacité de recherche des universités compromettent leur potentiel de développement »<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Association des Universités africaines-Banque mondiale, Revitaliser les universités en Afrique, 1997, pagg. 17-18

## 8. REFLEXIONS SUR UNE CULTURE SPECTRALE<sup>22</sup>

**SACHA BISCHOF**  
 ASSISTANT EN ÉTHIQUE THEOLOGIQUE  
 UNIVERSITE DE FRIBOURG

Ce colloque s'inscrit dans l'essai de penser ou de repenser, de relire ou de réécrire les ou des droits culturels dans la pensée lévinasienne du visage. Ce colloque serait "consacré au visage, ainsi qu'aux images qui permettent de le lire et de l'exprimer."<sup>23</sup> Est-ce vrai ? Lisons-nous vraiment le visage à l'aide des images ? N'est-ce pas le discours, la langue, la parole plutôt que les images qui nous mettent en rapport avec le visage de l'autre chez Levinas ? Levinas n'a-t-il pas lui-même rejeté toute restriction visuelle par rapport au visage?<sup>24</sup> Les guillemets qui entourent le mot "images" – dont le pluriel n'est certainement pas sans importance – nous rapportent peut-être quelque chose de ces doutes.

Dans ce qui suit, je m'engagerai à forger quelques réflexions ressortissant à mes recherches en cours sur l'œuvre de Jacques Derrida. Je ne parlerai donc pas directement de Lévinas. Et pourtant, étant donné que Derrida fait toujours recours de façon prédominante et fort décidée à la pensée d'Emmanuel Lévinas quand il se lance dans des réflexions éthico-juridico-politiques, je ne parlerai peut-être que de Lévinas. On ne doit pas nécessairement adopter à ce sujet la thèse selon laquelle Derrida représenterait une éthique purement lévinasienne<sup>25</sup> ou même que l'on ne pourrait que penser l'autre si on "noue et tisse ensemble la déconstruction de Derrida et l'éthique de Lévinas."<sup>26</sup> Néanmoins, on doit constater que les références faites à la pensée de Lévinas sont décisives dans tous les textes importants de Derrida qui touchent le domaine de l'éthico-politique (et pas seulement dans ceux-là). Quand il parle de la justice, par exemple, Derrida fait toujours recours à "la définition minimale de la justice [...] qu'en donne de façon brève mais intraitable Levinas quand il dit, parlant de

<sup>22</sup> Faute de temps, j'ai malheureusement dû renoncer à transformer ces propos en un article plus long, et en ai partant conservé la forme théâtrale de la présentation orale que j'ai légèrement approfondie.

<sup>23</sup> Je fais ici référence au prospectus du Colloque.

<sup>24</sup> Cf. p. ex. LEVINAS, Emmanuel, *Ethique et infini*. Dialogues avec Philippe Nemo, Paris: Fayard, France-Culture 1982.1992.1993, 81; "The Paradox of Morality. An Interview with Emmanuel Levinas" (1986), par VON WRIGHT, Tamra / HUGHES, Peter / AINLEY, Alison, in: BERNASCONI, Robert / WOOD, David (ed.), *The Provocation of Levinas. Rethinking the other*, London / New York: Routledge 1988, 168-180, 168; "Antlitz und erste Gewalt. Ein Gespräch über Phänomenologie und Ethik", in: *Spuren* (September 1987) 20, 29-35, 32 (entretien tenu en allemand).

<sup>25</sup> Cf. CRITCHLEY, Simon, *The ethics of deconstruction. Derrida and Levinas* (1992), West Lafayette IN: Purdue U. P. 21999.

<sup>26</sup> LETZKUS, Alwin, *Dekonstruktion und ethische Passion*. Denken des Anderen nach Jacques Derrida und Emmanuel Levinas, München: Fink 2002, 24: "[...] am Ende soll sich zeigen, dass dem zu denkenden Anderen als Anderen nur dann

cette irréductible inadéquation, de cette disproportion infinie, «La relation avec autrui, c'est-à-dire la justice» (*Totalité et Infini*, p. 62).<sup>27</sup> "Tout autre est tout autre", la formule elliptique autour de laquelle Derrida entoure ses réflexions éthiques est de forte influence lévinasienne.<sup>28</sup> Ce pour ne nommer que quelques indices, et sans parler des "concepts" de trace et de l'hospitalité.

À partir du livre "*Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*" publié en 1993, j'entends proposer un autre terme que celui de l'image pour tenter de décrire la lisibilité du visage et de penser les droits culturels, à savoir le terme du spectre. Cet autre terme ne sera pas un moyen terme entre visage et image, mais plutôt, si on peut dire, un terme abyssal. Un spectre n'est ni purement une image et ni purement un visage. Il serait tout à fait autre "chose". Le spectre tel qu'il est décrit et conçu par Derrida est ce qui ou celui qui fait "revenance". Quelque chose ou quelqu'un qui revient du passé ou même, paradoxalement, de l'avenir. Et dans ce revenir même il comporte une injonction, l'injonction des générations passés ou à venir. Il paraît que nous sommes là tout au milieu de la culture Il semble que nous soyons là en plein milieu de la culture, d'une pensée de la culture qui essaierait déjà de penser les injonctions, les lois et la justice qu'elle comporte ou ne comporte pas (encore).<sup>29</sup>

Selon l'analyse de Derrida, le spectre est toujours marqué par un "effet de visière". Il en prélève la description dans le dialogue entre Horatio et Hamlet du drame de Shakespeare: "Hamlet: *Then saw you not his face?* Vous n'avez donc pas vu sa figure? Horatio: *O yes, my Lord, he wore his Beauer up.* Oh si, Monseigneur. Sa visière était levée".<sup>30</sup> Apparemment nous avons du mal à identifier (dans une image fixe) le visage d'un spectre dont nous

---

näherzukommen ist, wenn beide Ansätze – Derridas Dekonstruktion und Lévinas' Ethik – miteinander verknüpft und verwoben werden."

<sup>27</sup> DERRIDA, Jacques, *Penser ce qui vient*. Actes du débat organisé le 18 janvier 1994 au Grand Amphithéâtre de la Sorbonne, sous la présidence de Jean Poperen, interventions de Jacques Derrida et Alain Minc (Le Nouveau monde 92), Paris: Le Nouveau monde 1994, 110; cf. DERRIDA, *Force de loi*. Le "Fondement mystique de l'autorité" (1989/90), Paris: Galilée 1994, 49; *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*, Paris: Galilée 1993, 48f.

<sup>28</sup> Cf. DERRIDA, *Force de loi* (1989/90), 134, *Spectres de Marx* (1993), 273, *Donner la mort* (1990), Paris: Galilée 1999, 97, 117, 121. Derrida dit d'ailleurs l'avoir trouvé un jour dans le jardin de Lévinas, cf. MALABOU, Catherine / DERRIDA, Jacques, *Jacques Derrida*. La contre-allée, Paris: La Quinzaine littéraire / Vuitton 1999, 263: "«Tout autre est tout autre», le mot que vous citez Catherine, il tomba d'abord, oserais-je dire, comme une pierre dans le jardin de Lévinas..."

<sup>29</sup> Dans un autre contexte d'ailleurs, Jacques Derrida a explicitement dénié toute distinction entre culture, éthique et hospitalité, cf. DERRIDA, Jacques, *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!*, Paris: Galilée 1997, 42: dire "cultiver l'éthique de l'hospitalité" serait, selon lui, une tautologie, car "[l'] hospitalité, c'est la culture même et ce n'est pas une éthique parmi d'autres. En tant qu'elle touche à l'*ethos*, à savoir à la demeure, au chez-soi, au lieu du séjour familial autant qu'à la manière d'y être, à la manière de se rapporter à soi et aux autres, aux autres comme aux siens ou comme à des étrangers, *l'éthique est hospitalité*, elle est de part en part co-extensive à l'expérience de l'hospitalité, de quelque façon qu'on l'ouvre ou la limite."

<sup>30</sup> *Hamlet*, acte 1, scène 2, selon la citation de DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 29.



ressentons pourtant l'injonction et l'adresse. Nous ne pouvons pas voir directement ce qui fait la loi.<sup>31</sup> Nous sommes les héritiers d'une loi dont nous ne pouvons identifier l'origine. L'effet de visière est le nom de la situation dans laquelle nous sommes vus par le spectre, mais nous, nous ne pouvons guère le voir; "nous ne voyons pas ce qui nous regarde."<sup>32</sup> Il est toujours possible que derrière la visière ne se cache pas un visage humain, mais seulement un automate, une machine.<sup>33</sup> Si nous nous référons au tableau à présenter ce soir<sup>34</sup>, dont on m'a dit qu'il représenterait le visage d'une femme kosovare, on peut donc s'imaginer cette femme du Kosovo faisant apparition un soir sur notre écran de télévision, lorsque nous mangeons notre pain quotidien peut-être. Cette femme, sera-t-elle un spectre ou un visage? Probablement les deux à la fois. Il faudra en tout cas y reconnaître l'injonction qui nous arrive de loin.

Peut-être avons-nous donc affaire à une culture spectrale. Peut-être devra-t-on penser la culture comme une "chose" spectrale. Comment pourra-t-on caractériser cette culture spectrale? J'essaierai d'en proposer quelques points de repères toujours dans la ligne de *Spectre de Marx*:

### **8.1. UNE CULTURE SPECTRALE SERA UNE CULTURE QUI COMPORTE L'INJONCTION DE DIFFERENTES GENERATIONS, DE VIVANTS ET DE MORTS ET DE PAS ENCORE NES.**

C'est avec la figure du spectre que Derrida essaie de formaliser la structure de l'héritage (culturel), d'un héritage qui comporte toujours l'injonction des générations passées ou à venir. Un spectre n'est pas d'abord une image, bien que chaque image paraisse aussi comporter essentiellement un aspect de *survivance*, rappelant cet entre-vie-et-mort que "représente" le spectre. Le spectre n'est non plus tout simplement un visage, quoiqu'il comporte aussi l'injonction du visage. Le spectre cache son visage derrière une visière. Parlant d'un effet de visière, Derrida décrit longuement le paragraphe de la pièce de Shakespeare où le spectre armé du père de Hamlet entre en scène. Le spectre n'est pas proprement un visage, mais la relation avec le fantôme partage plusieurs traits de la "relation sans relation" avec l'autre, notamment la dissymétrie. De cette façon, il est aussi un visage.<sup>35</sup> Cette dissymétrie a d'abord le caractère d'un regard asymétrique. Dans un effet de visière, qui caractérise l'apparition du spectre, nous ne pouvons pas voir ce qui nous regarde. Un spectre est cela qui nous regarde sans que nous puissions ni le voir nous

<sup>31</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 27.

<sup>32</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 26: "Cette Chose nous regarde cependant et nous voit ne pas la voir même quand elle est là."

<sup>33</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 245ff.

<sup>34</sup> *Mater Dolorosa* de Georges SCHELLER.

<sup>35</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 265.

regarder ni savoir s'il nous regarde ou non.<sup>36</sup> Cet effet de visière nous rappelle, selon Derrida, la structure anachronique de tout héritage. L'effet de visière prend notamment en compte que l'héritage fait toujours objet de différentes interprétations et ne peut jamais être proprement présent, c'est-à-dire " [on] hérite toujours d'un secret".<sup>37</sup> Le spectre est d'abord un revenant et il nous rappelle l'injonction oubliée ou refoulée du passé ou plutôt de l'avenir, car le passé, en tant qu'il comporte une injonction est toujours un avenir. Le spectre n'est peut-être pas immédiatement un visage, mais comme figure de l'anachronie et de l'intempestivité, il rend possible la justice. Car la justice suppose selon Derrida toujours un désajustement du temps avec lui-même. Et chacun n'est peut-être né, comme Hamlet, que pour le réajuster – *I was born to set it right*.

Mais pourquoi parler du spectre et du fantôme et non pas directement du visage ? En quoi le terme du spectre serait-il plus apte à l'associer avec la notion de culture que celui de l'image ? Le spectre, si je comprends bien Derrida, est un terme pour formaliser l'appel de l'autre, mais de l'autre qui n'est jamais présent. Prédicat de non-présence qui comprend aussi les générations passées et les générations à venir. Si je crois, peut-être avec Derrida, qu'il fallait penser la culture plutôt en termes de spectre qu'en termes d'images, c'est pour tenir compte de l'injonction de l'autre dans l'héritage culturel. Cette injonction arriverait peut-être toujours dans l'imminence d'une apparition. Elle apparaît certainement aussi, de façon pétrifiée peut-être, dans une image, mais l'"arrivance" du fantôme serait toujours la condition préalable de toute lecture d'images.

## **8.2 UNE CULTURE SPECTRALE CHERCHERA A REpondre A L'INJONCTION DU VISAGE DERRIERE LES APPARITIONS FANTOMATIQUES SANS POUVOIR L'IDENTIFIER. ELLE ESSAIERAIT DE PARLER AUX SPECTRES.**

Pour Derrida, il y aura dans chaque concept notamment dans les concepts de l'être et du temps, la non-présence d'une hantise.<sup>38</sup> Tout ontologie se voit donc précédée d'une "hantologie". En surenchère d'une critique idéologique classique, cette dernière chercherait à voir ce qui ne se laisse pas voir au premier regard.<sup>39</sup> Cette hantologie ou cette "logique de la hantise" serait plus ample et plus puissante que toute ontologie et toute pensée de l'être.<sup>40</sup> Elle s'intéresserait surtout à la question de l'événement, car dans l'événement de même que dans l'expérience du fantôme s'entrecroisent toujours la répétition et la première fois ou la

---

<sup>36</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 165f.

<sup>37</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 40.

<sup>38</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 256, 279.

<sup>39</sup> DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 238: "Le défaut, la faute de la première vue, c'est de voir et de ne pas apercevoir l'invisible."

<sup>40</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 31.

répétition et la dernière fois. Selon Derrida, ça sera toujours une conjuration à un héritage qui met en mouvement une logique de la hantise. Car la responsabilité d'un héritage ne relève pas d'une ontologie, mais d'une hantologie, qui précède toute ontologie et la rend possible.<sup>41</sup> Dès qu'il y a promesse ou attente (d'un héritage par exemple), il y a spectres.<sup>42</sup> Il faut selon Derrida une autre pensée voire une autre science, une pensée *hantologique* apte à prendre en compte l'incalculabilité des spectres, apte à parler avec les spectres.

La culture devrait donc être assez cultivée pour savoir parler aux spectres, pour laisser parler et venir les spectres selon les exigences d'une hospitalité absolue, à savoir une hospitalité qui laisse le pas à l'arrivant, absolue sans qu'il y en ait aucun horizon d'attente possible. Laisant le pas à l'autre sans pouvoir savoir s'il soit vivant ou mort, s'il est un spectre entre vie et mort ou bien la mort elle-même. Toute la culture paraît résider dans la phrase de Shakespeare que Derrida cite à la fin de son livre *Spectres de Marx*, en invitant les "intellectuels" à apprendre une conversation avec les fantômes: "*Thou art a scholar; speak to it Horatio.*" Cette injonction pourtant ne serait pas affaire de pure logique mais plutôt d'une responsabilité et d'une justice, d'une nouvelle pensée de la justice. Une justice que Derrida essaie de penser au-delà du droit sans pourtant renoncer à ce dernier.

### 8.3. UNE CULTURE SPECTRALE SE MONTRERA HOSPITALIERE A L'AVENIR, A L'AUTRE QUI VIENT.

De ce point de vue, il n'y aurait plus de différence entre éthique, hospitalité et culture pour Derrida. L'expression "cultiver l'éthique de l'hospitalité" serait une pure tautologie.

L'hospitalité, c'est la culture même et ce n'est pas une éthique parmi d'autres. En tant qu'elle touche à l'*ethos*, à savoir à la demeure, au chez-soi, au lieu du séjour familial autant qu'à la manière d'y être, à la manière de se rapporter à soi et aux autres, aux autres comme aux siens ou comme à des étrangers, *l'éthique est hospitalité*, elle est de part en part co-extensive à l'expérience de l'hospitalité, de quelque façon qu'on l'ouvre ou la limite.<sup>43</sup>

Néanmoins, il semble que nous ne puissions pas immédiatement penser cette culture dont parle ici Derrida sous le terme de droits culturels. Car Derrida sépare toujours deux modèles d'hospitalité qui seraient à la fois hétérogènes et indissociables, à savoir d'une part une hospitalité inconditionnelle de *visitation* qui attend sans attendre qui ou quoi que soit, fût-ce un spectre ou même la mort. D'autre part, il y aurait une hospitalité conditionnelle qui est celle de l'*invitation* et qui imprime à l'autre qui vient certaines conditions, des lois et des

---

<sup>41</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 89.

<sup>42</sup> Vgl. DERRIDA, *Spectres de Marx* (1993), 259.

<sup>43</sup> DERRIDA, *Cosmopolites* (1997), 42.

coutumes. De cette façon Derrida distingue *les* lois de l'hospitalité au pluriel, les lois politiques, juridiques et éthiques de l'hospitalité de *la* loi de l'hospitalité, une hospitalité inconditionnelle qui s'ouvre à l'autre qui vient. "L'*invitation* garde le contrôle et reçoit dans les limites du possible".<sup>44</sup> Tandis que "l'*authentique* épreuve de l'hospitalité"<sup>45</sup> serait plutôt marquée par la *visitation* qui reçoit l'autre toujours dans la loi de l'impossible. Ceci ne manque pas d'avoir d'importantes conséquences pour le modèle d'invitation. Chaque invitation doit être en même temps dédoublée et redoublée. Elle ne peut pas rester indifférente au venir de l'autre. Elle doit à la fois le désirer et laisser à l'autre toute sa liberté. Elle doit en même temps laisser l'autre libre et le prendre comme otage.<sup>46</sup>

« Le mot <invitation> [...] pose le problème de savoir si la définition de l'hospitalité doit être reliée à la situation d'invitation: quelqu'un est *chez lui*, à *sa* maison, *sa* culture, *sa* langue; il invite quelqu'un d'autre à s'y installer, mais à la condition que <chez lui> reste <chez lui>, sa langue reste sienne, sa culture, sa république aussi... Est-ce cela l'hospitalité? Ou n'est-ce pas plutôt l'ouverture à la <visitation>, à l'arrivée de cet autre qui n'est pas invité, pas attendu et qui débarque sans que j'aie préparé aucune structure d'accueil? Il n'y a hospitalité pure que là où j'accueille, non pas l'invité, mais le visiteur inattendu, celui que m'envahit, d'une certaine manière, qui vient chez moi alors que je n'y étais pas préparé. Et je dois faire tout ce qu'il faut pour m'adopter à lui, transformer mon chez-moi, laisser mon chez-moi se transformer pour que ce visiteur inattendu puisse s'y installer, si menaçant que cela paraisse ».

La culture, semble-il, serait au deux cotés d'un partage, à savoir le partage entre hospitalité conditionnelle et hospitalité inconditionnelle, entre invitation et visitation, entre droit et justice. Entre ces deux dimension, elle se tient, parfois déchirée entre elles. Mais elle en provient aussi; sans ce partage il n'y aurait pas de culture. En élaborant des droits culturels, on se retrouverait devant une double injonction, d'une part de formaliser l'hospitalité conditionnelle en élaborant des règles éthiques et juridiques et d'autre part de prendre en compte la loi de l'hospitalité inconditionnelle à jamais ouverte à l'autre qui vient, toujours au-delà du droit, et nous demande tout. Cette attention à l'autre sans aucun horizon d'attente ne pouvait être qu'un travail infini. Si la culture est une peau, pour reprendre la formulation de Patrice Meyer-Bisch<sup>47</sup>, il s'agira donc toujours d'une peau à la fois très vieille et toute jeune, d'une peau d'âges différents, en même temps, sexes différents, une peau composée de différents matériaux, vivants et morts, armés ou non. La culture sera toujours à venir,

---

<sup>44</sup> Vgl. DERRIDA, Jacques, "Comme si c'était possible, <within such limits>..." (1998), in: Ders., *Papier Machine*. Le ruban de machine à écrire et autres réponses, Paris: Galilée 2001, 283-319, 297 n. 1.

<sup>45</sup> Vgl. DERRIDA, Jacques, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy. Accompagné de travaux de lecture de Simon Hantai, Paris: Galilée 2000, 11.

<sup>46</sup> Vgl. DERRIDA, Jacques, *Passions* (1992), Paris: Galilée 1993, 35f.

<sup>47</sup> Je fais ici référence au prospectus du Colloque et à l'adresse introductive de Patrice Meyer-Bisch.

toujours un avenir et toujours déjà à venir. Plus qu'elle ne se cultive et ne se soigne, elle se rend, paradoxalement, vulnérable et hospitalière à l'autre qui vient.

## 9. LE VISAGE ET LA PAROLE. PLACE DE LA DIMENSION ETHIQUE DANS LA PSYCHOTHERAPIE ANALYTIQUE CONTEMPORAINE

**DENIS PAUCHARD**  
**PSYCHIATRE ET PHILOSOPHE**  
**FRIBOURG**

### INTRODUCTION

Les références à la psychanalyse ne se trouvent pas à foison dans l'œuvre d'Emmanuel Lévinas. Quelques allusions à une "psychanalyse de la connaissance", à une technique psychanalytique<sup>48</sup>, et cela semble tout. C'est que, comme il le disait lui-même<sup>49</sup>, ne connaissant pas la psychanalyse, il ne voulait pas en parler.

Loin de nous donc l'idée, dans les lignes qui suivent, de tirer de la pensée de Lévinas des éléments pour une sorte de théorie de la psychothérapie ou de réduire ses considérations sur l'éthique, philosophie première, au champ de l'épistémologie interne de la psychanalyse. Nous écartons de même le projet de ramener la discipline psychanalytique au rang d'une méthode de thérapie morale ou d'une vision spirituelle de l'homme.

La psychanalyse constitue pour nous une science au sens que l'épistémologie contemporaine attribue à ce terme, c'est-à-dire celui d'une démarche rationnelle alliant la rigueur avec l'objectivité et produisant du savoir dans un champ d'objets spécifique par la mise en œuvre d'opérations qui lui sont propres. Elle permet de faire science soit dans une perspective herméneutique, soit encore dans une perspective normative, soit enfin dans une perspective constructive. Une version herméneutique de faire science, illustrée par les approches de Habermas<sup>50</sup> et Condrau<sup>51</sup> notamment, est celle qui ordonne, par ses interprétations, la parole et l'histoire du sujet, tout en restituant du sens; elle est dite historique-sémantique, par opposition à la version herméneutique heuristique- sémantique, repérable chez Ricoeur<sup>52</sup>, qui crée du sens en déchiffrant un propos singulier, les opérations interprétatives visant à la découverte du sens latent de celui-ci. La façon synthétique-normative de faire science, celle de l'ego psychology américaine (Rapaport<sup>53</sup> par exemple), confronte le sujet à un thérapeute

---

<sup>48</sup> HH p. 74 et p.113. Probable allusion à Lacan.

<sup>49</sup> Communication personnelle (1991).

<sup>50</sup> Cf. HABERMAS (1987).

<sup>51</sup> Cf. CONDRAU (1992).

<sup>52</sup> Cf. RICOEUR (1965).

<sup>53</sup> Cf. RAPAPORT (1958).

personnifiant un adulte standard et socialement intégré, qui rassemble dans le Moi conscient du sujet en analyse, en les corrigeant, les éléments inadaptés et subversifs de son psychisme. La version mutative-normative, à la manière de Lacan<sup>54</sup>, confronte le sujet, par les opérations du transfert, aux normes de la forme logique de son langage, alors que s'instaure un nouveau mode de rapport du sujet à lui-même, c'est-à-dire à cet autre, inconscient, qui est en lui. La troisième perspective de faire science est appelée constructive, en vertu d'une construction interpersonnelle et interpsychique que produisent en commun patient et thérapeute par leurs interactions psychiques dans le cadre relationnel psychanalytique. Mettant l'accent sur cette pratique interactive relationnelle, on peut qualifier cette façon de faire science de constructive-pragmatique.

Dans les lignes qui suivent, nous privilégions cette approche psychanalytique pour trois raisons. Premièrement, elle n'est pas affectée de tendances réductrices, ni quant à sa méthode, ni quant à son champ d'objets spécifique, ni enfin quant à la personne elle-même; elle se veut au contraire progressive, dépassant la simple analyse du langage<sup>55</sup>, la seule auto-observation de phénomènes cachés<sup>8</sup>, la visée compréhensive du seul niveau du sens<sup>56</sup> ou la réduction de la personne à des formes logiques d'ordre linguistique<sup>57</sup>. Deuxièmement, la perspective constructive-pragmatique est la seule qui utilise les opérations du transfert en les encodant ou les recoupant avec les opérations menées avec le concept de structure de personnalité<sup>58</sup>, ce qui a pour effet de poser l'individu en entier au centre du processus analytique, avec sa singularité subjective et sa présence relationnelle globale<sup>59</sup>, non seulement avec sa parole, son mode de communication ou son inadaptation sociale. Troisièmement, comme la connaissance acquise porte sur les constituants et les propriétés de la structure de personnalité, sur le style et l'identité psychiques en somme du sujet, la perspective constructive-pragmatique se situe au plus proche des démarches visant à dégager l'identité du sujet, "dimension première de la dignité humaine, propre du sujet"<sup>60</sup>. Les parallèles avec les processus d'identification culturelle<sup>61</sup>, avec les dimensions éthiques

---

<sup>54</sup> Cf. LACAN (1966).

<sup>55</sup> Méthodes (réductrices) de la perspective historique-sémantique.

<sup>56</sup> Réduction du champ d'objets spécifique pratiquée par la perspective heuristique-sémantique.

<sup>57</sup> Avec une mutilation du champ d'objets, en le restreignant au registre de la parole, de la perspective mutative-normative.

<sup>58</sup> Les perspectives normatives font du transfert un outil pour se confronter à des normes ou à des standards, ne le référant donc pas à une structure individuelle, singulière.

<sup>59</sup> Valeur anthropologique du sujet, interface entre l'individuel et le communautaire, lieu d'un forum interne et d'un forum externe. Cf. MEYER-BISCH (2000) pp. 289-291 entre autres.

<sup>60</sup> MEYER-BISCH (2000) p. 283.

<sup>61</sup> Cf. MEYER-BISCH (2000). Le "concept nodal de l'identité" (p. 283), vu par cet auteur comme un "entremêlement d'une quadruple dialectique" (p. 284) accorde un "rôle synthétique" (p. 293) à ce qui se passe au niveau psychologique. Nous ne pouvons qu'acquiescer.

impliquées dans toute relation interpersonnelle sont ainsi multiples. Leur complexité dépasse le cadre d'analyse de cette présentation.

Plus modestement, le but que nous nous proposons est de montrer que, dans la façon contemporaine d'envisager le fonds psychanalytique créé par Freud et développé par ses successeurs, une place importante est accordée à une relation spécifique, celle liant deux personnes en interaction psychique, et à un processus commun d'élaboration interpsychique, visant à produire un savoir spécifique dans son domaine. A partir de ce constat, notre thèse est simplement de poser, que, d'une part, une telle relation et un tel processus, impliquant deux sujets en interaction et interlocution, ne sauraient se dérouler sans qu'une dimension éthique n'en soit aussi<sup>62</sup> constitutive, et que, d'autre part, une partie au moins de cette dimension éthique peut être nommée et éclairée dans une perspective lévinassienne.

### **9.1- D'UN CORPUS PSYCHANALYTIQUE**

La psychanalyse est méthode, action et savoir<sup>63</sup>. Elle est une méthode rationnelle et rigoureuse d'investigation, s'exerçant dans une action ou situation intersubjective duale et produisant du savoir dans son champ d'objets. Ce serait manquer de discernement que d'occulter l'une ou l'autre des trois dimensions de la psychanalyse, en ne voyant en elle par exemple qu'une théorie, fût-elle clinique, ou qu'une pratique, fût-elle thérapeutique. C'est dans la nature effective de la psychanalyse d'être à la fois méthode, action et savoir<sup>64</sup>.

La psychanalyse satisfait aux critères du modèle contemporain de scientificité, qui propose comme idée minimale du caractère scientifique de toute discipline les notions de rigueur et d'objectivité, celle-ci comprise comme intersubjectivité<sup>65</sup> (sens faible) et comme référence aux objets spécifiques de la discipline concernée (sens fort). Dans son domaine d'objets et par ses moyens conceptuels, la psychanalyse produit du savoir, atteint un savoir vrai<sup>66</sup>.

Comme objet de sa démarche scientifique, la psychanalyse prend le psychisme, la part psychique de la réalité, dans sa dimension interpersonnelle, telle qu'elle se livre dans la situation où deux activités mentales se développent dans un cadre de communications et

---

<sup>62</sup> Les dimensions, théoriques et techniques, relevant de la médecine et de la psychothérapie, sont à l'évidence présentes, par définition.

<sup>63</sup> Cf. FREUD (1991) pp. 183 et 202.

<sup>64</sup> ASSOUN (1981, 1997) montre bien ce point.

<sup>65</sup> L'intersubjectivité dont il est ici question ne consiste bien sûr pas dans le simple accord entre scientifiques sur une notion, mais dans la conformité dans l'usage d'un concept, dans les opérations que l'on mène avec ce concept.

<sup>66</sup> Cf. AGAZZI (1988).



selon un mode qui leur sont propres. Les concepts de base, auxquels il faut souscrire pour faire science, constituent le noyau dur de la psychanalyse: ce sont les notions d'inconscient, de résistance, de refoulement, de sexualité infantile, de complexe d'Œdipe et de transfert<sup>67</sup>. Quant aux concepts dits opérationnels, c'est-à-dire les outils permettant d'accéder au savoir visé dans le domaine d'objets spécifique, ils se laissent regrouper en trois catégories. D'abord, ceux qui tendent à créer du sens<sup>68</sup> et à ordonner le langage psychique, à savoir les interprétations et tous les mécanismes d'analyse des actes de langage. Ensuite, ceux qui favorisent une confrontation à des références critiques ou normatives c'est-à-dire les transferts. Enfin, ceux, nouvellement précisés, qui concourent davantage à une élaboration commune et réciproque d'un savoir psychique, avec prise de risques et responsabilisation mutuelles, nous voulons dire les concepts opérationnels du transfert-suggestion<sup>69</sup> et de structure de personnalité<sup>70</sup>. Selon l'usage préférentiel de tel ou tel outil, la psychanalyse produira du savoir d'une façon herméneutique, normative, ou constructive-pragmatique<sup>71</sup>.

Quelle que soit la façon de faire science avec la psychanalyse, c'est-à-dire quel que soit le type d'épistémologie interne privilégié, deux constatations s'imposent. Premièrement, pour que la psychanalyse puisse se voir conférer le statut de science (au sens contemporain), il faut la considérer comme un corpus de données traitant d'une méthode, d'une action et d'un savoir spécifiques et fondés sur un noyau de concepts (de base et opérationnels) précis; comme, dans cet ensemble de données, sont inclus des développements mettant l'accent sur

---

<sup>67</sup> Cf. FREUD (1991) p. 196.

<sup>68</sup> Créer du sens, nous l'avons vu dans l'introduction, peut se comprendre soit comme mise en ordre d'une histoire (perspective historique-sémantique), soit comme déchiffrement d'un discours (perspective heuristique-sémantique).

<sup>69</sup> Cette notion de transfert-suggestion, spécifique de la façon constructive-pragmatique de faire science avec la psychanalyse, peut être comprise, en simplifiant, comme étant le transfert habituel, élargi dans un sens et restreint dans un autre. Élargi, car étendu à des influences et à des interventions actives réciproques. Restreint, car n'étant pas un outil thérapeutique en tant que tel, mais la condition opératoire d'un processus interactif de construction de savoir. Citons FREUD (1975) p. 11: "Ces malades ne seraient pas guérissables par les médicaments, mais par le médecin, c'est-à-dire par la personnalité de celui-ci, dans la mesure où, à travers elle, il exerce son influence". Citons aussi STENGERS (1992) p. 60: " Qui peut garantir que la volonté de ne pas suggérer n'est pas le moteur de la suggestion la plus imparable, de celle face à laquelle l'analysant n'a aucune défense?" Nous pensons ainsi, face à la neutralité de l'analyste dans les perspectives herméneutiques et normatives, avoir justifié l'emploi (et la dénomination) du concept de transfert-suggestion (ou transfert-influence) de la perspective constructive-pragmatique.

<sup>70</sup> La structure de personnalité est, en gros, un modèle articulant l'histoire du sujet (éléments biographiques et génétiques) et le rapport du sujet à son histoire (éléments psychiques de l'individu), sur la base des éléments constitutifs spécifiquement psychanalytiques de la personnalité (mécanismes adaptatifs et défensifs, aménagement pulsionnel, mode de relations objectales, nature de l'anxiété intrapsychique basale). Elle relève de l'épistémologie interne de la psychanalyse et ne correspond bien évidemment pas à la notion de structure (programme, système de transformation) des structuralistes.

<sup>71</sup> Cf. STENGERS (1992).

l'activité du thérapeute et sur la nature réciproque de la relation entre les interlocuteurs entre autres, il devient légitime d'entendre le terme 'psychanalyse' comme s'appliquant à toute forme de relation interactive interpsychique faisant des données psychanalytiques le ressort de son activité (et non seulement la cure type). Secondement, une des caractéristiques majeures de l'activité psychanalytique, qu'il ne s'agit en aucun cas de méconnaître, est qu'elle ne constitue aucunement une science d'observation du psychisme<sup>72</sup>, mais qu'elle consiste en un processus relationnel intersubjectif incluant les activités psychiques de deux interlocuteurs-acteurs, participant à la construction d'un objet spécifique.

Quels sont les éléments de cette relation interactive propre à la démarche psychanalytique? Dans quelle mesure des aperçus éthiques ont-ils une place dans ce processus? Et la pensée de Lévinas, qu'apporte-t-elle dans ce contexte?

## **9.2. DES ELEMENTS DE LA RELATION INTERACTIVE PROPRE A L'ACTIVITE PSYCHANALYTIQUE**

L'originalité de la pratique psychanalytique réside dans ce qu'elle met en présence deux personnes, dans une situation d'interlocution où d'une part sont analysés les actes de langage échangés, les sens qui s'en dégagent, les confrontations à la réalité qui s'y déroulent, et dans laquelle d'autre part sont pris en compte les signes et les symptômes de l'activité psychique et du comportement, tout comme les réactions en rapport avec les éléments du cadre interpersonnel. Parmi ceux-ci, les plus importants et les plus spécifiques sont les phénomènes liés aux transferts. Ces liens de nature particulière, affective, fournissent le support de tout le processus de l'analyse<sup>73</sup>. De plus, c'est à une véritable et originale construction d'un savoir que ces éléments concourent, construction en vue de laquelle les activités psychiques des deux interlocuteurs se mettent en interaction.

Widlöcher<sup>74</sup> introduit, pour cette construction, la notion de "co-pensée" ou "mode de pensée partagée", dont il précise les caractéristiques : la "proximité" ("l'analyste ne peut pas ne pas se situer dans le scénario construit dans l'esprit de l'analysant"), "l'anticipation d'un développement" et le fait d'être "induite par les pensées de l'analysant".

Nous sommes donc très éloignés, dans ces façons de faire science avec les outils psychanalytiques, des conceptions traditionnelles (herméneutiques ou normatives) qui considèrent la relation interpersonnelle comme une relation sujet-objet, l'analyste-sujet

---

<sup>72</sup> Prédésumé sur lequel se fondent GRÜNBAUM (1996) et POPPER (1986) pour parler celui-ci de "pseudo-science", celui-là de "mauvaise science".

<sup>73</sup> L'élaboration du sens, le surmontement des résistances, le devenir conscient, la valeur mutative, etc.

<sup>74</sup> Cf. WIDLÖCHER (1996) pp. 133-170.

opérant pour amener du sens chez l'analysant-objet, pour structurer l'inconscient, c'est-à-dire le discours, ou pour transférer son savoir à un élève désireux de grandir.

Le recours par la psychanalyse version constructive-pragmatique à l'outil du transfert-suggestion fait référence à une élaboration commune interpsychique, élaboration risquée et engagée à mener réciproquement, par opposition aux pratiques classiques prônant qui la "neutralité bienveillante"<sup>75</sup>, qui la "sympathie compréhensive"<sup>76</sup>. C'est cette attitude de responsabilisation<sup>77</sup> et d'engagement mutuels, d'activité de chaque partenaire à se risquer<sup>78</sup> à la construction d'un savoir touchant le psychisme individuel que nous voyons comme fondement de la spécificité psychanalytique, comme base opérationnelle de sa scientificité et comme réquisit d'une exigence éthique.

En effet, si ce qui est requis est que le thérapeute se pose dans la relation non comme un fonctionnaire technique, ni comme un maître, ni même comme un Moi-miroir, neutre et lisse, mais comme une personne active, respectueuse et responsable, comment pourrions-nous éviter de penser la situation en des termes éthiques? Nous le pouvons d'autant moins que l'activité préconisée est conçue comme une attitude réciproque d'engagement personnel de chaque partenaire dans la relation et qu'elle est bien éloignée de la méthode de libre association<sup>79</sup> investigatrice et unilatérale. Ceci a pour conséquence que, dans ce nouveau contexte relationnel, doit s'imposer le face-à-face au détriment du classique divan-fauteuil.

Comment ne pas percevoir alors, en tant que thérapeute-sujet, à la fois le "lieu de la défaite de toute l'objectivité"<sup>80</sup> sur le visage de l'Autre, sa "plus grande présence de premier sujet"<sup>33</sup> et sa propre condition personnelle de "Moi altéré"<sup>81</sup>?

Lévinas évoque comme suit cette situation relationnelle: "Cette altérité et cette séparation absolue se manifestent dans l'épiphanie du visage, dans le face-à-face. Rassemblement tout autre que la synthèse, il instaure une proximité différente que celle que règle la synthèse des données et les réunit en un "monde", des parties en un tout. La "pensée" éveillée au visage ou par le visage est commandée par une irréductible différence: pensée qui n'est pas une

---

<sup>75</sup> LAPLANCHE et PONTALIS (1978) p. 266.

<sup>76</sup> FREUD (1975) p. 100.

<sup>77</sup> Et non seulement de fonctionnement.

<sup>78</sup> Risques assumés mutuellement de se tromper, de ne pas aboutir, de décevoir, de faire plaisir, etc. Sur le risque, lire STENGERS (1992) pp. 76-81.

<sup>79</sup> "Règle qui structure la situation analytique: l'analysé est invité à dire ce qu'il pense et ressent sans rien choisir et sans rien omettre de ce qui lui vient à l'esprit, même si cela lui paraît désagréable à communiquer, ridicule, dénué d'intérêt ou hors de propos". LAPLANCHE et PONTALIS (1978) p. 398.

<sup>80</sup> DEPRAZ (2001) p.89.

<sup>81</sup> Cf. II.

pensée de, mais d'emblée une pensée pour..., une non-in-différence pour l'autre rompant l'équilibre de l'âme égale et impassible du connaître"<sup>82</sup>.

"Il ne s'agit pas, dit encore Lévinas, pour le Même du Moi humain, de se confirmer dans son identité en absorbant l'autre de la Nature ou en s'y exprimant, mais de mettre en question cette identité même, sa liberté illimitée et sa puissance, sans lui faire perdre sa signification d'unique. Culture éthique où le visage d'autrui –celui de l'absolument autre– éveille dans l'identité du moi, l'incessible responsabilité pour l'autre homme et la dignité de l'élu"<sup>83</sup>.

Le savoir, technique et théorique du thérapeute, certes condition nécessaire (mais non suffisante) pour mener à bien le processus psychothérapeutique, cède le pas, fondamentalement, à la responsabilité, en tant que "structure essentielle, première de la relation intersubjective"<sup>84</sup>. Alors que le visage d'autrui évoque, impose le respect dans un "ensemble de face-à-face"<sup>85</sup>, la responsabilité pour autrui, avec son "asymétrie", oblige à une activité de parole. "Là où j'aurais pu rester spectateur, je suis responsable, c'est-à-dire encore parlant"<sup>86</sup>, nous rappelle Lévinas. Le savoir thérapeutique, connaissance sur et de l'autre, doit être encodé par la responsabilité pour autrui, la "pensée-de" par la "pensée-pour"<sup>87</sup>.

Pour Lévinas, le souci de l'être, de l'autre est une "obsession" qui prive de toute quiétude, une "écharde dans la chair de la raison", un "grain de folie"<sup>88</sup>. Faut-il y voir une confirmation de l'assertion du sens commun qui attribue à chaque psy un "grain"? Plus sérieusement, contentons-nous de constater que la relation duale interpsychique, spécifique de la psychothérapie analytique, appelle impérativement une réciprocité qui soit fondée non seulement sur le savoir, mais aussi sur l'engagement et la responsabilité. Le processus mutuel de construction d'un objet psychique à l'aide des concepts psychanalytiques (dans une optique constructive-pragmatique) ne peut que se dérouler sur une base éthique.

Cette construction commune, quelle part du psychisme permet-elle d'atteindre et quel est le statut de cette vérité? S'agit-il d'une donnée scientifique, factuelle ou substantielle? Pouvons-nous aussi espérer un développement dans une dimension ressortissant à l'éthique? Comment Lévinas peut-il être lu dans cette optique?

---

<sup>82</sup> EN p. 206.

<sup>83</sup> EN p. 207.

<sup>84</sup> Cf. AE p. 24 et p. 212 entre autres.

<sup>85</sup> EI p. 72.

<sup>86</sup> HH p. 87.

<sup>87</sup> EN p. 206.

### **9.3 DE LA CONSTRUCTION D'UNE HUMANITE DU MOI DANS UN CADRE PSYCHANALYTIQUE PROGRESSIF**

La façon progressive (ou constructive-pragmatique) de faire science avec la psychanalyse recourt principalement, nous l'avons vu, aux concepts opérationnels de transfert-suggestion<sup>89</sup> (rigoureusement précisé et réhabilité) et de structure de personnalité<sup>90</sup> pour produire du savoir. Ce dernier concept opérationnel, dont la complexité contre-indique un exposé détaillé, vise (en résumé) à baliser, à focaliser et à affiner la matériel amené dans la relation interpsychique interactive, les opérations menées avec le concept de structure de personnalité recoupant celles menées avec celui de transfert-suggestion. Envisagée sous cette perspective, l'activité psychanalytique atteint les ingrédients de la structure personnelle, les constituants les plus profonds de l'individu et les plus valables pour lui; ces éléments sont à l'œuvre dans les intentions, représentations, motivations, significations, pulsions, fantasmes, etc., que ce soit au niveau du processus idéique, des actes de langage ou de comportement. Au-delà de cette connaissance en termes d'éléments ou de constituants significatifs, fondamentaux de la structure de personnalité, c'est un ensemble de modalités personnelles dans le domaine relationnel qui s'offre à la connaissance. Ce qui se dégage des opérations psychanalytiques, c'est donc le style propre à chaque individu de percevoir et de fonctionner, d'être et d'agir, en relation avec soi-même et le monde, c'est-à-dire avec son angoisse et ses autres contenus internes d'une part, avec autrui et avec les faits et les choses du monde d'autre part.

Un style psychique, fondé dans une structure propre de personnalité: voilà l'objet psychique que la psychanalyse prétend connaître par ses opérations. Si c'est bien quelque chose de l'intériorité subjective, individuelle et singulière, de l'homme qui est connu, il faut préciser deux points. D'une part, puisqu'elle est intersubjective, l'intériorité connue est aussi objective (au sens faible). D'autre part, atteignant un donné de l'ordre des propriétés fondamentales de la personne (les "accidents significatifs"), la psychanalyse est en ce sens une science ontologique, avec une position réaliste<sup>91</sup>.

En bref, la construction commune, favorisée par un "ensemble de face-à-face" et par la "pensée-pour", reposant sur une "réciprocité fondée sur la responsabilité"<sup>92</sup> et non seulement sur le savoir, aboutit à une meilleure connaissance de l'être psychique de

---

<sup>88</sup> AE p. 111.

<sup>89</sup> Cf. note 22.

<sup>90</sup> Cf. note 23.

<sup>91</sup> En ce qui concerne le problème de la nature de l'universel ou des liens entre le langage, pensée et réalité, la position réaliste s'oppose à une position conceptualiste.

<sup>92</sup> Cf. HH pp.79-83, 105, 110-111.

l'individu, de son style psychique, autrement dit de ses potentialités d'être libre, de devenir librement un individu, de se comporter sur la base d'un jugement comprenant ce que son psychisme (y compris dans sa partie inconsciente) veut exprimer.

C'est à un accroissement d'être que nous assistons, à un "autrement qu'être", où le principe d'individuation n'est pas forcément un plus grand savoir ni une plus grande autonomie, mais bien davantage une affirmation et une acceptation de soi-même en tant qu'agent responsable, ainsi qu'une harmonisation de sa réalité interne.

La perspective progressive de la psychanalyse contemporaine diffère ainsi des conceptions psychanalytiques traditionnelles, qu'elles soient d'inspiration herméneutique (Ricoeur par exemple) ou normatives (Lacan; l'ego-psychology). Celles-ci, bien qu'instaurant un nouveau mode de rapport du sujet à lui-même, norment l'individu soit sur la forme logique de son langage, soit sur un standard socialement intégrable. Celles-là restituent ou déchiffrent du sens, ordonnant la parole et l'histoire du sujet. Ni les unes ni les autres n'échappent donc aux griefs de réduire d'une certaine manière l'individu et de mutiler le champ d'objets de la psychanalyse. La valeur non négligeable toutefois de ces conceptions tient à leur capacité de mettre en cohérence l'individu, de développer en somme son unité et son autonomie.

Mais on peut préférer, à une vérité égotiste ou à un savoir de type cohérentiste, la construction commune d'une perspective progressive, où la co-pensée ne s'achève pas sur l'acquisition d'un fait de connaissance, mais dévoile un style psychique personnel et des modalités relationnelles marqués du sceau de l'ouverture à un vécu interpsychique interactif<sup>93</sup>. Cette spécificité psychanalytique d'une relation interpersonnelle basée sur le respect et la responsabilité, construisant un objet psychique en commun, n'est pas sans évoquer quelques passages de Lévinas:

"C'est rechercher l'intrigue humaine ou interhumaine comme le tissu de l'intelligibilité ultime. Et c'est peut-être cela aussi la voie du retour de la sagesse du ciel sur la terre" (TR p. 28).

"La transcendance ne serait plus une immanence manquée. Elle aurait dans la socialité -qui n'est plus une simple visée, mais responsabilité pour le prochain -l'excellence propre de l'esprit, précisément la perfection ou le Bien. Socialité qui -par opposition à tout savoir et à toute immanence- est relation avec l'autre comme tel et non pas avec l'autre, pure partie du monde" (TR p. 27).

---

<sup>93</sup> MURAKAMI (2002), analysant AE pp. 239-253, pose la "coprésence avec l'autre" comme "premier processus de la genèse de l'intersubjectivité empirique" (p. 155).

C'est dans le cadre d'une telle relation, où visages et paroles prennent intérêt et se répondent, où réside, selon Lévinas, "le tissu de l'intelligibilité ultime", que nous prétendons pouvoir opérer avec des outils psychanalytiques adéquats, en vue non seulement de structurer "l'unité du Je", mais aussi de développer "l'humanité du Moi"<sup>94</sup>. Dans le face-à-face thérapeutique, comme le conçoit la perspective progressive de faire science avec la psychanalyse, il n'y a pas irruption du thérapeute dans un processus d'identification, mais construction commune, accès commun à un objet psychique, à travers ces lieux de passage que sont visages et paroles. Là se noue "une intrigue spirituelle tout autre que la gnose"<sup>95</sup>, se dégage une identité psychique qui relève davantage d'un processus vécu interactif que d'une découverte scientifique empirique.

## CONCLUSION

Si le fonds psychanalytique contemporain, à la fois méthode, action et savoir, se révèle bien établi dans sa scientificité, notamment dans un cadre psychothérapeutique, les caractéristiques du processus analytique ne se laissent toutefois pas réduire aux seules dimensions théoriques, techniques et opérationnelles d'une science humaine. La nature duale, interpsychique et intersubjective, de la relation entre les deux interlocuteurs, ainsi que l'interactivité présidant à la commune construction d'un objet psychique spécifique, impliquent à la fois des expériences affectives et morales d'une part, une responsabilisation et un engagement réciproques d'autre part.

Pour faire fond sur ce "matériel" interhumain, comme pour rendre raison de cette "intrigue spirituelle", une approche éthique s'avère indispensable et en tous cas légitime. Indispensable, en ce sens que le tissu interpersonnel s'organise autant sur le mode du respect et de la responsabilité que sur celui de la maîtrise ou du savoir. Et aussi car les tendances d'appropriation de l'autre ou de la nature ne prennent que trop l'ascendant, en général, sur la "déposition de la souveraineté"<sup>96</sup> du Moi et sur l'appel à "l'idée de l'Infini"<sup>97</sup> en nous. Légitime, parce que (posons-nous la question) serait-ce éthique ou même simplement concevable de dégager la perspective d'un être humain accédant à son intériorité consciente et inconsciente, à son unité et à son autonomie, sans essayer de le situer aussi dans sa responsabilité et son humanité, dans la société et la culture?

---

<sup>94</sup> Cf. CHALIER (1993) pp. 61-67 et 109-110 entre autres.

<sup>95</sup> TR p. 19.

<sup>96</sup> EI p. 42.

<sup>97</sup> TR p. 22. Plus bas (pp. 22-23): "Mais est-il sûr dès lors que la venue de l'infini à l'idée soit un fait de connaissance...?"

Relisons Lévinas: "Cette déposition de la souveraineté par le moi, c'est la relation sociale avec autrui, la relation dés-inter-essée. Je l'écris en trois mots pour souligner la sortie de l'être qu'elle signifie. Je me méfie du mot "amour" qui est galvaudé, mais la responsabilité pour autrui, l'être-pour-l'autre, m'a paru dès cette époque arrêter le bruissement anonyme et insensé de l'être " (EI p. 42).

Au terme de ces réflexions, on ne peut que souligner encore une fois à quel point les implications éthiques concourent à constituer, dans le cadre d'un processus psychanalytique progressif, c'est-à-dire interactif, le style et l'identité psychiques du sujet. Ces éléments et propriétés les plus fondamentales de la personne ne sont-elles pas proches, voire superposables, aux potentialités, aux capacités qui permettent au sujet individuel des droits culturels de se "situer dans une multiplicité de choix entre des valeurs et non-valeurs"<sup>98</sup>, de "composer sa singularité, sa richesse, l'hospitalité de sa personne"<sup>99</sup>, de réaliser ainsi son identité, son "altérité propre"<sup>100</sup>?

Le processus de constitution de l'identité personnelle ne s'organise pas seulement, dans le domaine de la psychothérapie psychanalytique, autour de l'axe du savoir. "Je n'ai pas l'impression que le sensé s'articule originellement ou exclusivement dans le savoir, que le lieu même du sensé soit le savoir. Dans l'obligation à l'égard d'autrui il y a un sens", nous dit Lévinas<sup>101</sup>. Le rapport avec autrui, avec le visage, voilà le lieu, le cadre et le support du processus commun d'élaboration interpsychique qu'accomplit, dans des conditions adéquates, la façon contemporaine de faire science avec le fonds psychanalytique.

La pensée d'Emmanuel Lévinas contribue amplement à éclairer la scène. Dans le domaine de la psychothérapie analytique, cet éclairage ne se substitue toutefois à aucune composante proprement psychanalytique et n'en rend aucune caduque; sa lumière peut en outre être distribuée sur l'ensemble du processus sans être occultée par les opérations analytiques. Dimension éthique et perspective psychanalytique se complètent.

---

<sup>98</sup> MEYER-BISCH (2000) p. 292.

<sup>99</sup> MEYER-BISCH (2000) p. 293.

<sup>100</sup> MEYER-BISCH (2000) p. 294.

<sup>101</sup> TR p. 38.