



HAL
open science

Introduction. Au fil de la transmission. Un corps à corps maître-disciple

Aurélie Névet

► **To cite this version:**

Aurélie Névet. Introduction. Au fil de la transmission. Un corps à corps maître-disciple. Aurélie Névet. De l'un à l'autre. Maîtres et disciples, CNRS Editions, pp.9-33, 2013, 9782271076847. hal-02438900

HAL Id: hal-02438900

<https://hal.science/hal-02438900>

Submitted on 20 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction. Au fil de la transmission. Un corps à corps maître-disciple

Aurélie Névoit

► **To cite this version:**

Aurélie Névoit. Introduction. Au fil de la transmission. Un corps à corps maître-disciple. Aurélie Névoit. De l'un à l'autre. Maîtres et disciples, CNRS Editions, pp.9-33, 2013, 9782271076847. hal-02438900

HAL Id: hal-02438900

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02438900>

Submitted on 20 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sous la direction
d'Aurélie Névoit

De l'un à l'autre

Maîtres et disciples

CNRS ÉDITIONS

15, rue Malebranche - 75005 Paris

généralisant ainsi le mouvement de la pensée inscrite à la fois dans la destruction et dans la reconstruction. Et dans ce schéma transmissionnel qui se traduit par un « sens se mouvant » et par là même « un sens se faisant », l'écart de soi à l'autre s'avère indispensable.

Introduction

Au fil de la transmission Un corps à corps maître-disciple

La transmission étant le socle sur lequel repose l'édifice social – en ce qu'elle est au fondement de la continuité sociologique –, la relation maître-disciple a déjà fait couler beaucoup d'encre et a suscité pléthore de témoignages qu'il serait vain de tenter de formaliser de façon exhaustive tant ils sont nuancés et inscrits dans un schéma interpersonnel. On peut ainsi ajouter, à la suite de George Steiner, que « par sa dimension réellement planétaire, le matériau défie toute étude d'ensemble¹ ». De fait, les différentes configurations présentées dans ce volume ne sauraient évidemment rendre compte de la diversité des situations. En partageant nos analyses sur cette relation fondamentale, on propose avant tout de questionner et de comparer ce qui se joue entre maîtres et disciples – à savoir la nature et les voies d'une telle relation.

Nous nous focalisons ainsi sur les acteurs de la transmission, sur ces « passeurs de question » pour faire ici référence à Marc Richir qui fait remarquer que « rien n'est moins sûr que la transmission d'une question² ». Se pose effectivement le problème de la continuité, de la perdurance de l'objet à transmettre. Partant, ce sont aussi la création, les transformations induites par le fait même de transmettre – et donc la labilité

1. G. Steiner, *op. cit.*, p. 12.

2. Marc Richir, « Sublime et pseudo-sublime. Pourquoi y a-t-il phénoménologie plutôt que rien ? », in *Annales de Phénoménologie*, n° 9/2010, p. 30.

de la transmission – ou, au contraire, la stricte valorisation de la fixité du contenu livré qui sont abordées.

George Steiner distingue trois structures de relations maître-disciple : il commence – et l'on pourrait s'en étonner – par le scénario le plus dramatique, celui qui met en avant la « destruction » des disciples par les maîtres, puis, inversement – et c'est là la deuxième structure relationnelle qu'il met en évidence – la « destruction » des maîtres par les disciples. Il est alors question de trahisons, de drames qui se jouent entre eux, aussi bien sur le plan psychologique que physique (citons en guise d'exemple Wagner qui éconduit Faust, ou l'ingratitude de Heidegger à l'égard de Husserl). La troisième catégorie relationnelle que G. Steiner différencie est celle de l'échange, « d'un éros fait de confiance réciproque et, en vérité, d'amour³ ». Le philosophe se réfère cette fois-ci au « disciple aimant » de la cène. Il précise que « par un processus d'interaction, d'osmose, le maître apprend de son disciple lors même qu'il enseigne⁴ ». Sont alors évoqués les couples emblématiques maîtres-disciples que formèrent Alcibiade et Socrate, Héloïse et Abélard ou encore Arendt et Heidegger.

Dans le présent ouvrage, Sylvain Roux permet d'introduire d'autres figurations de la relation maître-disciple. Il se réfère tout d'abord à Francis Wolff qui distingue, quant à lui, trois « figures » appartenant respectivement aux courants socratique, aristotélécien et épicurien⁵. Le disciple socratique, qui s'inscrit dans une relation amoureuse avec son maître, fixe ce que ce

3. G. Steiner, *op. cit.*, p. 12.

4. *Ibidem*.

5. Cf. *L'être, l'homme, le disciple. Figures philosophiques empruntées aux Anciens*, Paris, PUF, 2000. Suivant la distinction aristotélécienne, Hal Sarf distingue pour sa part trois types de maîtres, spécialistes respectifs de la *techné*, de la *phronesis* et de la *sophia* (cf. *Masters and disciples*, Berkeley, Center for Humanities and Contemporary Culture & Regent Press, 2002, p. 43-81).

dernier dit en systématisant sa parole. Il est fidèle, porte-parole mais dans le même temps « créateur » en ce qu'il écrit la doctrine du maître en fonction de son expérience personnelle. Notons que le balancement de l'oralité vers l'écriture à la deuxième génération implique ici une créativité, alors que le disciple épicurien – dans la position d'un malade qu'il faut guérir – n'invente rien mais répète fidèlement la doctrine déjà fixée par le maître – quant à lui perçu comme un médecin. Quant au disciple aristotélécien, il doit interpréter les textes du maître. Inscrit dans un rapport enseigné-enseignant, il n'est ni créateur, ni passeur mais interprète, et dès lors éternel disciple, souligne S. Roux qui introduit une quatrième figure de la relation maître-disciple : platonicienne, le disciple devant dans ce cas enfanter sa propre pensée en libérant son âme des contraintes corporelles pour la convertir, conversion censée mener au divin – nous y reviendrons.

À propos de la créativité induite ou non dans la relation maître-disciple, de l'idée de générer de la nouveauté ou de tenter d'imposer dans la relation l'immuabilité de ce qui est enseigné, on propose en guise d'introduction de suivre une métaphore qui transparait au regard des données observées : celle du fil, du nœud, du lien et, à partir de là, de décliner essentiellement deux thèmes. Le premier concerne les supports de transmission entre maître et disciple – la parole, l'écriture, la musique, le geste et le silence – et leurs effets attendus. De ce face-à-face naît et est transmis « quelque chose » qui serait un savoir-être plus qu'un savoir-faire⁶. L'élaboration du

6. Ce « quelque chose » qui se passe « n'est ni objet du monde auquel on se référerait sur le mode de la *désignation*, ni concept (*signification*), ni enfin mode affectant le sujet de la Tradition (*manifestation*). Quelque chose se passe qui ne peut se *dire*, mais seulement se *montrer* par approches ou circulations successives » (Élie During, « Tradition, sens, structure », in Jean During, *Quelque chose se passe. Le sens de la tradition dans l'Orient musical*, Paris, Verdier, 1994, p. 407).

disciple est une thématique récurrente ; son devenir autre et sa maïeutique créatrice sont au fondement des réflexions sur le sujet. Quant au deuxième temps de cette introduction, il fait plus directement intervenir les notions de « corde », de « lien » qui nouent une telle relation, et développe l'idée d'affect et de rapport « homoérotique » qui l'accompagne parfois.

FACE-À-FACE, BOUCHE-À-BOUCHE ET SAVOIR-ÊTRE : MAÏEUTIQUE ET CRÉATIVITÉ DU DISCIPLE

Interrogeons tout d'abord la qualité du rapport établi entre un maître et un disciple, la relation qui les soude. Car la question est essentielle, récurrente dans toute la littérature sur le sujet. Pour Platon, on le sait, le disciple est un être *affecté*, inscrit dans une relation langagière ; la parole noue le lien, et la voix du maître est primordiale. L'écriture est en revanche perçue comme évinçant ou contournant le rapport humain. À ce propos, G. Steiner écrit : « De Platon à Wittgenstein, l'idéal de la vérité vécue est un idéal d'oralité, de l'adresse et de la réponse en face-à-face⁷. » Il poursuit : « Pour nombre de maîtres et de penseurs éminents, coucher leurs leçons dans l'immobilité muette de l'écrit est une falsification, une inévitable trahison⁸. » C'est donc la voix qui scelle la relation, qui est le médium de la transmission. Cette idée transparaît très explicitement dans l'article que Françoise Waquet consacre ici au rapport entre professeur et élève, s'intéressant au dispositif multisensoriel et multimodal au fondement de la transmission du savoir dans les lycées (des années 1950 au début du XXI^e siècle).

7. G. Steiner, *op. cit.*, p. 18.

8. G. Steiner rappelle d'ailleurs ses affinités avec les arts du rhapsode, poétiques.

Dans le cadre scolaire, le livre ne semble exister que pour faire parler le professeur, écrit l'historienne, les notes qui l'accompagnent étant peu lues. Les élèves écrivent quant à eux presque frénétiquement pour enregistrer la parole du maître. En ce sens, ce sont eux qui captent la pensée dans le cours de la réflexion du professeur dont la voix est prédominante et marque les esprits ; voix vive et efficace qui, souligne encore F. Waquet, est celle d'une pensée en mouvement ; « parole incarnée », ajoute-t-elle, non seulement parce qu'elle est le produit d'une « gestation intérieure », mais aussi parce qu'elle émane d'une personne que l'on voit. Le modèle socratique perdure : tandis que le maître est absorbé dans le travail de pensée, dans sa mise en parole, l'élève est laissé à sa liberté d'auditeur qui écrit, dans son propre travail philosophique, dans l'élaboration pourrait-on dire d'un autre, car il doit apprendre à penser par lui-même disent les *Instructions* sur l'enseignement de la philosophie dans les lycées. F. Waquet, soulignant l'importance d'animer les paroles dites par le geste, associe le cours à un processus théâtral, puis évoque finalement l'aspect rituel de l'enseignement, rite de passage permettant de se transformer d'ignorant en savant. Il s'agit en effet pour le maître d'accomplir un acte de pensée qui doit avoir une efficacité et une influence sur l'auditoire qui, en retour, soutient cette efficacité, les élèves devenant, peu à peu, des êtres pensants. Ainsi, la philosophie repose aujourd'hui encore sur le rapport maître-élève, sur ce qui se tisse entre eux, en un mot, sur l'affect platonicien.

L'idée récurrente du disciple enfantant une pensée propre (à partir d'un enseignement oral et/ou écrit) est également perceptible dans l'étude de Sylvain Roux – précédemment évoquée en référence aux différentes figures « maître-disciple ». Ce dernier déploie sa réflexion sur la transmission platonicienne à partir de Plotin et sa théorie des vertus exposée dans le traité 19. Être disciple plotinien, c'est pratiquement entrer

en « compagnonnage philosophique », suivre un mode de vie philosophique conforme aux préceptes du maître. C'est aussi être dans une relation amoureuse avec ce dernier afin de jouir de son exemple vertueux. Si le corps est intrinsèquement inscrit dans le processus de transmission, il s'agit précisément de s'occuper de son âme, de la « guérir de son rapport au corps » afin de parvenir à une *conversion* qui la met en relation avec une réalité supérieure. Ainsi, S. Roux montre que la relation maître-disciple est essentielle dans le schéma platonicien, car « l'âme du disciple se découvre grâce à elle apparentée au divin ».

C'est également à Platon que se réfère Alexander Schnell en guise d'amorce à son étude. Il évoque précisément le mythe rapporté dans le *Phèdre* concernant l'invention de l'écriture par le dieu égyptien Theuth. A. Schnell souligne à ce propos une perspective essentielle pour notre sujet : l'enseignement requiert l'oralité, car il doit porter de la nouveauté, « il véhicule toujours quelque chose qui n'est pas encore connu », contrairement à l'enseignement écrit. Remarquons que dans le mythe auquel on se réfère ici, le roi Thamos rejette l'emploi de cette écriture divine en pointant du doigt une forme d'extériorisation de la mémoire provoquée par l'acte d'écriture, par apposition à la mémoire orale qui est décrite comme venant « du dedans », comme si quelque chose échappait sous l'emprise de l'écriture qui fixe, conserve, sans enrichir de l'intérieur pourrait-on dire – et l'on verra plus loin des analogies avec le monde indien. Inscrit dans cette longue tradition philosophique, l'auteur de la *Doctrine de la Science* fit également l'éloge de l'oralité. Selon Fichte, en effet, le contact entre l'« enseignant de la science » et le disciple est prépondérant pour la philosophie, processus interactif auquel il prête une efficience, en ce qu'il suppose une « réeffectuation » écrit A. Schnell, un engendrement de pensée ; maïeutique nouvelle qui ne saurait être sous-tendue

par le redire du maître. La création est donc au cœur de la réflexion fichtéenne. Le disciple doit avant tout entendre, car ce qui est entendu, précise encore A. Schnell, suppose une forme d'absorption et donc une transformation interne du disciple. Quelque chose passe *et* quelque chose se passe, « en dedans » – l'idée du « dedans » réapparaît donc ici. La question centrale de Fichte est de comprendre « quel est le principe du savoir et comment puis-je me l'approprier, autrement dit : comment le principe peut-il devenir concret et vivant *pour moi* ? ». C'est en développant le schéma « concept-lumière-être » (appelé le « schéma c-l-e ») que le philosophe tente de répondre à cette question, mettant en avant l'idée que le disciple est le seul capable de comprendre, de parvenir, pourrait-on dire, à un « en soi » de la pensée diffusée par le maître – qui est donc maître si et seulement si ce processus intériorisant a cours. Toute transmission implique dès lors ce que l'on pourrait appeler « une gestation nouvelle » née de l'intersubjectivité maître-disciple. Être disciple, c'est donc être en voie de réélaboration constitutivement à l'élaboration du maître – l'expression « maître à penser » s'accorderait ici avec celle de « disciple à penser ». Un mouvement perpétuel et sans fin de la pensée, incessamment réinventée, reformulée, réélaborée semble dès lors se dessiner. Remarquons toutefois que Fichte eut momentanément recours à l'écrit afin de contrer les mauvaises retranscriptions de sa parole enseignée qui circulaient entre étudiants, pour renoncer plus tard à ce genre de publication, laissant dès lors sa pensée, toujours en mouvement, libre d'être trahie. Une question demeure : Fichte utilisait-il uniquement l'écriture afin de fixer sa pensée formulée oralement pour la déployer ensuite dans l'exercice de son enseignement face aux étudiants – comme c'est le cas pour les professeurs de lycées évoqués par F. Waquet –, ou l'écriture intervenait-elle également dans ses actes de pensée, participant en propre à sa genèse ?

Comment appréhender aujourd'hui l'œuvre de Fichte, la voix du maître étant éteinte ? Patrice Loraux soulignait, lors d'une communication orale qui réunit la plupart des contributeurs de ce volume, que les archives husserliennes contiennent, sur un mode muet, la trace, la graphie qu'il faut réactiver. Il s'exprima ainsi à ce propos : « Ces archives, si elles sont simplement traitées comme du texte à restituer, restent muettes. Tous ceux qui ont un peu pratiqué de la phénoménologie savent que l'essentiel n'est pas de décortiquer littéralement les textes husserliens mais de *pratiquer* – pratiquer, le mot est majeur – l'analyse phénoménologique, la suspension et l'adhérence, les différents actes qui sont requis, sur des objets inédits, nouveaux. » J.-T. Desanti disait qu'il ne fallait pas lire les textes de Husserl comme des prospectus qui seraient des constructions d'objets, au sens d'une notice expliquant comment monter un meuble. « L'essentiel est de *construire* – et non pas de faire une analyse textuelle de la notice », ajouta P. Loraux.

« Si la phénoménologie n'a pas fait "école", ce n'est pas parce que ses maîtres de pensée auraient chômé et que ses disciples auraient préféré l'école buissonnière. Il n'en est rien. C'est parce qu'elle ne s'est assurée *que* de son allure inchoative et qu'elle la répand par la *franchise* de ses propos. » Ainsi s'exprime Guy van Kerckhoven dans l'essai philosophique – et poétique – qu'il nous livre ici, sous l'inspiration de Goethe et de Rilke. Les questions fondamentales qui lui servent d'amorce sont les suivantes : comment saisir le sens du monde, comment le transmettre de « l'un à l'autre » ? Afin d'y répondre, G. van Kerckhoven introduit la problématique de l'éveil, sorte de parabole qu'il emploie pour mieux nous guider sur les chemins de sa réflexion et déployer son idée sur le mouvement de la pensée. Il aborde la question du passage de l'un à l'autre, de ce qui se passe dans l'éveil de soi par l'autre, cet éveil, écrit-il, que l'on nous donne comme on nous

a donné la vie⁹. Éros est au premier plan dans cette parabole poétique. « La "trahison" dont les âmes vivent et qui du dedans éreinte les gestes d'Éros, à la fois aveugles et invisibles, est peut-être à l'origine de l'aventure du sens. Car ce n'est que rabattu sur nous-mêmes, étant ainsi esseulés, que nous pouvons l'entamer. » Conversion, renversement, transmutation de sens, et transfiguration sont autant de notions introduites finalement par G. van Kerckhoven afin d'interroger ce qui passe dans la pratique philosophique.

L'inchoativité caractériserait donc la transmission dans le domaine de la phénoménologie et questionne, de fait, le rapport maître-disciple dans sa créativité. Que disent à ce propos Franz Rosenzweig et Emmanuel Levinas ? Afin d'introduire le sujet, Danielle Cohen-Levinas se réfère, dans le premier temps de son article, à la parole en suspension, porteuse de la mémoire juive, qui ne se fixe pas mais se réélabore sans cesse, véhiculée par la bouche d'un individu à l'autre – et dès lors transindividuelle pourrait-on dire, car elle ne s'incarne pas ; elle transite. Dans un tel contexte, la parole d'enseignement est un « trésor vivant », l'antithèse d'un savoir absolu, et la relation maître-disciple est pour ainsi dire un « hors lieu » qui suppose, pour Rosenzweig, un engagement. « La parole indissociable de l'exercice du souvenir est le garant de la vitalité de la Révélation », écrit D. Cohen-Levinas. Portant plus spécifiquement attention à l'écart – à la tension – qu'impose une telle perception de la transmission, ce passé étant sans cesse à se réapproprié dans le commandement de l'étude, dans l'exégèse, D. Cohen-Levinas se rapporte à Emmanuel Levinas qui

9. Soulignons que le mot « éveil » apparaît dans l'article de Gérard Toffin pour évoquer les périple du fondateur d'une secte krishnaïte appelés *jāgānī abhiyān* (de *jāgānī* : éveil, et de *abhiyān* : campagne, expédition), lesquels avaient pour but d'éveiller la conscience religieuse de la population et de faire de nouveaux disciples – et de contribuer à l'éveil du maître ?

souligne, après Rosenzweig, la dimension dialogique de la transmission, la « raison » n'étant pas une maîtrise mais une ouverture à l'autre. Si le rapport maître-disciple est en ce sens réversible, « seul le maître parle ». Car c'est à l'oral que l'on fait face, pas à l'écrit que l'on regarde de profil, dit Levinas.

Étendons cette réflexion en portant notre attention vers une culture contemporaine des Grecs anciens : l'Inde védique. Rappelons tout d'abord que pour cette tradition, ce sont des êtres particuliers, des humains placés au-dessus des dieux : les Rsi, qui ont vu les Veda ensuite transmis sous la forme d'un texte à entendre et à répéter¹⁰. La vision précède ainsi l'écriture et la parole, alors intrinsèquement liées. Par ailleurs, dans ce contexte culturel, « l'écriture est tenue pour vile, suspecte, bonne tout au plus comme technique de secours, mais inapte à conserver les corpus les plus prestigieux : ceux-ci, qui peuvent être aussi très volumineux, doivent être confiés à la mémoire¹¹ ». Par conséquent, « ce que l'on a appris en faisant confiance aux livres, et non de la fréquentation d'un maître, ce n'est pas avec cela qu'on brille dans les assemblées. (C'est une science illégitime) comme l'enfant qu'une femme aurait eu d'un amant¹² ». Le texte mémorisé est d'ailleurs enrichi, sacralisé, écrit Charles Malamoud, « quand l'élève l'a reçu de la bouche d'un maître¹³ ». L'audition prime. Car lorsque le disciple reçoit un enseignement de la bouche d'un maître, il entre dans le monde des sons inhérent au Veda, terme qui, s'il signifie « savoir », est en rapport avec la Sruti : « audition ». C. Malamoud ajoute que « céder à la tentation de l'écrit, c'est

10. Charles Malamoud, *Féminité de la parole. Études sur l'Inde ancienne*, Albin Michel, Sciences des religions, 2005, p. 11.

11. *Ibid.*, p. 63.

12. Otto von Böhtlingk, *Indische Sprüche*, 3 vols., Saint-Petersbourg, 1870-1873 ; réimpr. Osnabrück, Otto Zeller/Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1966, p. 389 et 398, cité par C. Malamoud, *op. cit.*, p. 65.

13. *Ibid.*, p. 66.

annuler le moment de l'énonciation sonore, abolir la vibration de la parole. L'écrit en soi est si contraire à la récitation védique qu'il est interdit d'étudier un texte védique après avoir écrit et même après avoir effacé ce que l'on a écrit¹⁴ ».

Dans *Écrire et transmettre en Inde classique*, Gérard Colas et Gerdi Gerschheimer ont replacé l'écriture au cœur de la réflexion, soulignant qu'en Inde, « la stricte valorisation de l'oral par rapport à l'écrit ne se constate que dans des conditions spécifiques¹⁵ ». Leur réflexion collective questionne notamment le rôle culturel du livre, et ouvre sur l'expérience individuelle du texte et sur sa labilité. Dans l'étude que nous livre ici Gérard Toffin sur l'organisation religieuse des *sampradāya* – liée aux sectes krishnaïtes –, constituée d'ordres différents, la connaissance des livres sacrés du groupe apparaît également valorisée. Un culte quotidien est rendu à un « livre-dieu » traité comme une divinité en tant que telle – les *guru* étant eux-mêmes déifiés par les disciples, et considérés comme des avatars de la divinité. G. Toffin souligne par ailleurs que la relation construite entre maître et disciple repose sur une réciprocité essentielle : le maître fait le disciple autant que ce dernier assure le maintien du statut de son maître et permet de perpétuer la chaîne de transmission. Ingrid Le Gargasson permet de voir évoluer cette relation dans un contexte indien différent, celui de lignées musicales – à l'origine patrilinéaires. Au fondement de cette relation : une vie partagée pour « incorporer le savoir », pas seulement le savoir-faire du musicien, souligne I. Le Gargasson, mais le savoir-être¹⁶. Là aussi, la présence du maître permet au

14. *Ibid.*

15. Gérard Colas et Gerdi Gerschheimer, *Écrire et transmettre en Inde classique*, École française d'Extrême Orient, Études thématiques 23, 2009, p. 16.

16. Cf. l'étude de Guy Bugault sur « La relation maître-disciple en Inde », in *Maître et disciples dans les traditions religieuses*, M. Meslin (dir.), Paris, Éditions du Cerf, Patrimoines (Histoires des religions), 1990. L'indianiste

disciple de s'imprégner de quelque chose ; une forte dimension affective les lie afin d'assurer « la passation de pouvoir dans un face-à-face entre le maître et le disciple ». Le disciple doit « absorber » le savoir (tel est le mot employé par un informateur d'I. Le Gargasson) afin de pouvoir le transmettre à son tour¹⁷. L'apprentissage impose donc tout d'abord « l'absorption » du répertoire par la copie du maître, laquelle suppose dans un second temps l'improvisation. Et c'est l'oralité qui prime une nouvelle fois pour assurer ce transfert créateur. Le disciple, qui doit être façonné par la voix de son maître, est en effet appelé « la bouche du *guru* » ou « face au *guru* ». Écoute, mémorisation, imitation et répétition sont les mots clés de l'apprentissage. L'écrit n'en est pas moins présent pour noter les paroles d'un poème, ou pour fixer les lignes mélodiques. I. Le Gargasson précise que les maîtres privilégient pourtant l'aspect oral afin de promouvoir la mémoire et « une créativité indépendante d'un support écrit ». La tradition est donc portée par l'innovation. C'est à ce prix que l'expression musicale est possible. Alors que l'enseignement institutionnel transforme ce rapport à l'écrit, le *guru* reste perçu comme la voix unique menant au savoir et à la *délivrance*¹⁸. Un contrat moral lie maître et disciple, et un rituel est célébré afin de symboliser

souligne que le *guru* apparaît « comme un maître de vie et un modèle de vie remettant en cause le *moi* du disciple ».

17. La dernière section du volume intitulée « Maîtres retrouvés » est plus particulièrement intéressante pour notre propos. G. Colas et G. Gerscheimer soulignent notamment que, selon la tradition bouddhique, après la disparition du Buddha, ses disciples immédiats auraient transmis, au cours de réunions collectives de réceptions, les enseignements du maître qu'ils avaient mémorisés, mais aussi éprouvés, « vécus » dans leur conscience. Les transmissions sont là aussi « liées à l'expérience subjective individuelle » (*Ibid.*).

18. « Silence ou Parole, la Délivrance demeure le véritable enjeu de cet échange » écrit Lyne Bansat-Boudon se rapportant à cette citation de Sankara (Shankara) : « Ô merveille ! Les disciples, au pied du banyan, sont des vieillards et leur maître un jeune homme. Il enseigne dans le silence et pourtant les disciples sont délivrés de leurs doutes » (cf. « Le jeu du maître », in *Le disciple*

cette forme d'alliance figurée par un cordon en coton noué autour du poignet droit du disciple – nous reviendrons plus loin sur cette symbolique du lien¹⁹.

C'est aussi un savoir-être plus qu'un savoir-faire que Confucius enseignait, écrit Jean Levi dans un autre article de ce volume. Il s'agissait de tisser un rapport harmonieux entre le maître et ses disciples qu'eux-mêmes devaient entretenir entre eux – l'école de Confucius ne prônant nullement l'égalitarisme, une hiérarchie existait entre les élèves selon leur degré d'avancement dans la Voie (le Tao). J. Levi de souligner que Confucius ne met pas l'accent sur le contenu de la relation maître-disciple mais fait de cette relation un contenu en tant que tel qui n'est aucunement figé mais labile. Ici, le travail de l'intériorité, « le perfectionnement moral de sa propre personne ne peut se réaliser que s'il se double d'une relation à autrui qui aura essentiellement pour truchement la musique » – l'individualité se forme et se manifeste *dans* et *par* la relation avec autrui. C'est en effet le plus souvent par des airs de musique que passe la relation de maître à disciple. Elle n'est pas la seule à jouer un rôle dans la pédagogie, mimique et gestuelle sont aussi fondamentales ; un simple silence ou un soupir sont eux aussi instructifs. Mais étant considérée comme le vecteur privilégié des sentiments profonds et des pensées les plus secrètes, et possédant de surcroît une force persuasive

et ses maîtres, Lyne Bansat-Boudon et John Scheid (dir.), Paris, Seuil (Le genre humain), 2002, p. 13).

19. On renvoie une nouvelle fois à la très belle étude de Jean During, et à la non moins belle postface de son ouvrage rédigée par Élie During qui introduit notamment l'idée de « motif migrant » pour parler de la transmission dans la musique moyen-orientale. Si le *mouvement* est ici une nouvelle fois au cœur de la relation maître-disciple, il est par ailleurs remarquable que, dans ce cadre culturel, le même et l'autre s'enchevêtrent également, et que le disciple, s'il diffère de son maître, dit pourtant l'incarner (citons à notre tour le disciple cité par E. During : « J'ai l'impression d'être habité par le maître. Ce n'est plus moi qui joue, c'est lui ») (*op. cit.*, p. 424).

que ne possède pas la parole car elle dit agir directement sur l'âme, la musique a une place primordiale dans l'enseignement confucéen. C'est précisément l'intimité du disciple avec la Voie qui fait que le recours à la parole s'avère inutile. L'intimité du maître et du disciple passe ainsi par la médiation de leur intimité commune avec la Voie. Et là aussi, cet enseignement implique de la nouveauté. J. Levi rapporte que Confucius considérait transmettre et non pas innover tout en affirmant que seul celui qui ressasse l'ancien peut y découvrir du nouveau. Il réaménagea donc la ritualité en recourant toutefois à l'écrit pour perpétuer la tradition qui devint de fait également textuelle. Après sa mort, ses disciples firent prévaloir sur cette base leur propre interprétation rigide, figée, alors que pour le maître, ce qu'il avait créé n'était justement pas une doctrine, mais ce que J. Levi appelle une « chorégraphie existentielle ». Les propos de Confucius – comme ceux de Fichte – ne prenaient sens qu'en situation, dans l'échange précisément avec les disciples, dans l'interaction intersubjective. Centrant ensuite son propos sur la transmission de la Voie dans le taoïsme ancien, l'apprentissage de la Voie impliquant un retour sur soi, J. Levi montre que le mutisme est alors la condition nécessaire de la transmission. Contrairement à l'enseignement confucéen qui suppose l'acquisition d'un savoir, l'initiation taoïste renvoie au dépouillement de ce que l'on sait. Partant, « la pédagogie s'avère problématique voire aporétique », et une contradiction affleure entre le rapport maître-disciple, inscrit dans l'interpersonnel, et le taoïsme en tant que tel, qui suppose une rupture de la communication avec autrui²⁰. C'est le silence qui doit

20. « Le maître n'est que le paradoxal médiateur de quelque chose qui doit devenir immédiat » (Isabelle Robinet, « Nature et rôle du maître spirituel dans le taoïsme non liturgique », in *Maître et disciples dans les traditions religieuses*, op. cit., p. 37-50.). À titre comparatif, le starets dans la tradition orthodoxe, habité par le silence, conduit le disciple à une renaissance,

alors prédominer. Et le disciple doit s'enfanter lui-même pour enfanter la Voie, ce qui fait de lui le seul véritable maître. La découverte de la Voie suppose une quête au-dedans de soi-même²¹. En ce sens, on pourrait parler d'un maître caché dans chaque disciple. J. Levi de souligner que l'enseignement d'un maître taoïste n'est alors jamais dispensé mais « dérobé par le disciple, comme s'il s'agissait de surprendre un secret ».

En Chine contemporaine, chez les Yi du Yunnan, c'est précisément la transmission d'un secret qui prédomine, celui d'une écriture rituelle dont les Maîtres de la psalmodie, *bimo*, ont l'apanage²². On observe dans ce cas ethnographique un processus particulier qui fait intervenir le corps du chamane, et implique la personnalisation *in texto*, l'écriture n'impliquant pas une fixation et étant indissociable de l'oralité. En effet, le disciple apprend dans un premier temps à lire sur les manuscrits de son maître,

au terme d'une ascèse (cf. Olivier Clément, « Le starets dans la tradition orthodoxe », *ibid.*, p. 155-164). Dans le catholicisme, s'agissant de suivre le « maître Jésus », le directeur spirituel peut feindre l'indifférence à l'égard de son disciple afin de le mener à une expérience personnelle, perçue comme « pur don de Dieu » (cf. Joseph Doré, « Aperçus sur la direction spirituelle dans le catholicisme », *ibid.*, p. 187-219).

21. Ce qui n'est pas sans rappeler l'Inde védique. Pour parvenir à la Délivrance, écrit L. Bansat-Boudon, « il faut au disciple la fulgurante révélation dont le maître est l'agent (ou l'acteur) pour rejoindre une vérité qui, toujours déjà là, est pourtant ignorée de l'âme finie comme "les feuilles et l'herbe [sont ignorées] du char qui passe" » (op. cit., p. 19). Cette idée de révélation générée par le maître renvoie par ailleurs à celle d'« accoucheur » évoquée plus haut ou encore d'« éveilleur » (cf. notamment G. van Kerckhoven). Cf. Jean-Bertrand Pontalis s'exprimant de la sorte au sujet de l'enseignement de Lacan : « Avec une centaine d'autres, nous ne formions pas une foule à l'époque, j'étais captivé, sans en être captif, par la parole de Lacan, cette parole en suspens, souvent très énigmatique mais toujours celle d'un extraordinaire éveilleur » (« Ni maître ni disciple. Conversation avec Maurice Olender », in *Le disciple et ses maîtres*, op. cit., p. 164).

22. Pour plus de détails, cf. Aurélie Névoit, *Comme le sel, je suis le cours de l'eau. Le chamanisme à écriture des Yi du Yunnan*, Nanterre, Société d'ethnologie (Collection Haute Asie), 2008. Cf. aussi *Versets chamaniques. Le Livre du sacrifice à la terre (textes rituels de Chine)*, Nanterre, Société d'ethnologie (Collection Écritures), 2013.

ces derniers étant consubstantiels (un principe analogique reliant les caractères d'écriture au sang du chamane). Peu à peu, par transsubstantiation, l'élève acquiert la capacité de psalmodier les textes rituels en question. Lors qu'il est capable de les mettre en voix, le *bimo* enseignant lui en transmet des copies, écrites de sa main – elles serviront de support à la pratique et au chant du disciple jusqu'à la mort de son maître. Car il convient de brûler les manuscrits de ce dernier pour l'accompagner dans l'autre monde où il est dit poursuivre sa fonction chamanique. Le disciple ne copie pas exactement les livres du défunt, mais les transcrit en s'adonnant pour la première fois à l'écriture qui suppose une forme (légère) d'improvisation textuelle, s'agissant de créer le lien consubstantiel qui le lie à ses propres manuscrits – lesquels portent à la fois ses substances et celles « passées » par le maître. On observe ici une association corporelle entre l'écriture et la parole rituelle, intimement liées.

CONTINUAT(U)EURS

Revenons à ce qui est moins immédiatement visible et palpable dans la relation maître-disciple – mais essentiel : l'affect. Nous avons précédemment souligné que pour Platon, le disciple est un être affecté, une relation amoureuse l'attachant à son maître (cf. S. Roux, F. Waquet). De même, une relation affective, mais sur le mode filial cette fois-ci, lie Confucius à ses disciples (cf. J. Lévi). Par ailleurs, la relation (filiale elle aussi) scellée entre le maître (*guru*) de musique hindoustanie et son disciple est officialisée lors d'un rituel où un nœud est noué à la main droite du disciple (cf. I. Le Gargasson). Ce dernier s'inscrit dès lors symboliquement dans la succession – un lien est irrémédiablement noué –, et devient le futur héritier de cette lignée musicale – le mot *parampara*, généralement

traduit par « tradition », associé à la relation maître-disciple, et qui signifie littéralement « qui se suit l'un l'autre », exprime l'idée de successions de *gurus* dans la chaîne de transmission (cf. G. Toffin).

En Chine chez les Yi évoqués plus haut, c'est la rivalité entre maître et disciple chamanes qui est centrale dans un mythe mettant en scène cette relation. Le père – le maître – constatant la grande intelligence de son fils – disciple – fut pris d'une telle jalousie qu'il le tua²³. Cet infanticide brisa le lien qui fut en partie restitué par celui-là même qui le brisa : le père. Ce dernier tenta en effet de ramener son fils du monde des morts vers le monde des vivants en le tirant par les cheveux. Mais, s'assoupissant en chemin, ce père trouva à son réveil, dans ses mains, non pas les mèches de cheveux de son fils mais de longues herbes appelées « herbes couteaux ». C'est pourquoi il convient d'utiliser ce végétal sur l'aire rituelle afin de représenter cette part manquante : le fils-disciple assassiné. Or, l'herbe en question est roulée dans les paumes des mains pour créer des cordes qui servent à délimiter les aires sacrificielles dans certains rituels (villageois notamment). Et ces cordes représentent, dit-on, des *bimo* qui entourent les lieux. Formant en quelque sorte une ronde de chamanes, elles sont associables à une chaîne – au sens littéral – de transmission, celle-ci impliquant un colmatage symbolique.

Le thème de la rivalité entre maître et disciple (père et fils) est ici clairement introduit, et cette rivalité mène au meurtre. C'est aussi l'asymétrie entre eux deux qui est pointée du doigt, et l'idée que le disciple, dépassant le maître par son intelligence, a une fin funeste. Mais on constate que cette asymétrie perdure par-delà la mort, puisque le disciple parvient à échapper

23. Cf. A. Névot, *op. cit.*

à son maître tout en substituant à ses cheveux une herbe et pas n'importe laquelle puisqu'elle est coupante. Au final, il y a rupture entre les deux mais un lien inéluctable demeure au travers du végétal qui colmate, pourrait-on dire, la faille symbolique sur un mode pour le moins tranchant ! Autrement dit, le père tue le fils considéré comme rival qui résiste ensuite lui-même au père en ne voulant pas revenir du monde des morts (répliquant ainsi l'inversion du schéma maître-disciple opérée par son père). Il lui est donc infidèle en ne répondant pas à ses exigences, tout en lui demeurant paradoxalement fidèle par le fait de rester le mort que son père voulut qu'il fût. Et un tel paradoxe (liant fidélité et infidélité) est incarné par le substitut du fils : une herbe coupante qui remplace le fils qui n'est plus. Le disciple ne laisse donc pas « rien » dans les mains de son père mais quelque chose qui fait « office de » et qui coupe. Une nouvelle fois, il lui reste fidèle dans son infidélité, ouvrant la voix à un entre-deux. Au terme de cet épisode mythique, maître et disciple sont irrévocablement disjoints, le premier retournant dans le monde des vivants, le second demeurant dans le monde des morts. Seul le cadre rituel permet de créer un pont entre eux, renouant momentanément l'alliance par végétaux interposés. La distance couplée du lien demeure donc à jamais. L'infanticide primordial engendre ici un parricide symbolique – et efficace en ce qu'il instaure la pérennité de la chaîne de transmission.

C'est aussi de parricide créateur qu'il est question dans la réflexion de P. Loraux sur la transmission maître-disciple. Le philosophe distingue trois temps dans la transmission de maître à disciple – temporalités qui ne s'inscrivent pas dans la diachronie et dans un schème historique mais dans une forme de structure intemporelle de la pensée ; elles font écho aux différentes figures relationnelles introduites plus haut. Le premier moment est celui du maître originel qui représente la

source d'où jaillit l'idée. C'est la génération des inspirés « qui reçoivent les phrases révélées, rencontrées, forgées même, qu'ils portent et qu'ils ne comprennent pas eux-mêmes pleinement ». C'est « un temps du vrai qui incube, qu'on ne reconnaît pas, en tout cas pas nécessairement ». Apparaît ensuite la génération de disciples qui n'enrichit guère l'idée originelle/source mais qui la pense transmissible et institue de fait la loi de la transmission pour la génération ultérieure. C'est ce que P. Loraux appelle « le véhicule ». Ces disciples sont « les porteurs du vrai », ils portent donc la parole du maître. « Il est demandé à cette deuxième génération qui n'a pas vu la source d'être fidèle gardienne, d'une littéralité à laquelle il ne faut pas toucher, précisément parce qu'ils [les disciples] ne la comprennent pas – on sait que moins on comprend un texte, mieux on le copie ; si on le comprend, on intervient. Ce qui caractérise au fond cette deuxième génération [...], c'est qu'il faut une endurance et une modestie, une endurance parce qu'il faut tenir bon dans une fidélité à un message dont on est le porteur, et dont on n'a ni le bénéfice de la source, ni le bénéfice de la clé. Il s'agit pour cette génération-là d'inventer les véhicules de transmission qui permettront au message, issu de la source, de voir passer la troisième génération. » Survient donc ensuite un troisième moment qui correspond, pour P. Loraux, à une période de crise où il s'agit de remonter à la source, de tuer symboliquement le maître originel, et de déconstruire sa pensée afin de s'approprier l'idée en propre. « La troisième génération est celle qui reçoit le vrai, et, d'une certaine façon, qui a la charge de le comprendre, de l'interpréter [...]. Ce vrai est le vrai qui a été mis à l'honneur par Platon : un vrai qui est toujours un retour, une ré-identification – par-delà la deuxième génération – à la parole ou à l'attitude qui était initiale et non comprise et qui devient initiale, ré-initiale, mais comprise. Le bénéfice de la transmission est que le véhicule forgé par la deuxième généra-

tion a permis à la troisième génération de disposer des règles pour comprendre soit dans l'identité, soit dans la divergence. » Et dans ce schéma proposé par P. Loraux, « il n'arrive rien à la vérité parce que, et c'est cela qu'il faut conclure, elle se garde elle-même. Elle n'a donc pas besoin d'être gardée [...], elle ne se garde que si elle contient la règle de sa transformation. Et si elle contient la règle de sa transformation, la vérité n'est pas cette rigidité cadavérique qui doit se maintenir, mais la souplesse infinie qui suit le rythme du temps, mais qui conserve néanmoins l'essentiel. [...] La vérité de l'Orestie d'Eschyle n'est pas dans une représentation à l'identique du théâtre antique avec les costumes et les masques (car cela relèverait de la reconstitution historique). La vérité de l'Orestie est dans l'invention totalement ouverte d'une mise en scène avec qui vous voulez, comme vous voulez, où vous voulez, à condition que soit sauf l'essentiel, c'est-à-dire ce qui est le nœud de l'Orestie : la transmission d'une justice archaïque à une nouvelle justice qui est toujours plus négociante que l'ancienne ». Le philosophe estime que l'on observe là la transmission du vrai qui se conserve lui-même à condition de savoir intégrer en lui l'ouverture de sa transposition. Il s'agit, dit-il encore, d'exiger le parricide de la parole unique, « il faut introduire une figure du parricide, qui est célèbre. Cela correspond à une situation difficile parce qu'alors, il y a aura obligatoirement, dans le régime philosophique qui va s'instituer, une culpabilité refoulée. Comment voulez-vous ne pas philosopher, si vous avez derrière vous l'accomplissement nécessaire d'un acte qui institue absolument de l'avant et de l'après, à savoir le meurtre ? Car le meurtre – et ce, pas seulement dans le champ grec – est l'acte par lequel il y a absolument de l'avant et de l'après ».

Ce regard éloigné de la troisième génération impose une prise de recul par rapport au maître, un parricide de ce dernier, et engendre une réappropriation doublée d'une recréation. Il est

le moteur du passage de l'un à l'autre. Ainsi, pour P. Loraux, Aristote est le plus grand platonisant, le plus fidèle en ce qu'il est celui qui rompt le plus avec le maître. Ce qui n'est pas sans faire écho avec ce que J. Levi écrit ici à propos de Zhuangzi, fort critique à l'égard de Confucius : « C'est parce qu'il [Zhuangzi] s'y oppose [à Confucius] qu'il a su prendre le recul nécessaire pour en comprendre de l'intérieur les ressorts profonds. » Il est en ce sens « le fidèle continuateur » qui a su développer une théorie de la gestuelle en accord avec les principes originels du maître. De même, on peut interroger ce dont rend compte G. Toffin à propos d'une organisation religieuse krishnaïte au regard du schéma réflexif proposé par P. Loraux. Le *guru* initial de cet ordre suivit un enseignement auprès de deux maîtres (suite à la mort du premier, il le poursuivit avec un autre) pour vivre une révélation : Krishna lui serait apparu, lui révélant la formule sacrée des futurs pranamis. Il est aujourd'hui appelé le *guru* authentique. Il aurait transmis cette formule révélée à l'un de ses adeptes. Mais à sa mort, ce n'est pas la filiation spirituelle qui prévalut mais biologique : c'est son fils qu'on préféra pour lui succéder. L'adepte poursuivit quant à lui son chemin, diffusant son propre message religieux et multipliant le nombre de ses disciples. Un conflit éclata ensuite entre les fidèles et le fils élu, ce dernier prônant le système de caste, contrairement à son rival qui fut expulsé de la secte pour mieux fonder un temple et se faire reconnaître comme le grand *guru* qui réunifia cette même secte. Aujourd'hui, les descendants du fils déchu ne reconnaissent toutefois pas la filiation spirituelle et restent fidèles à l'enseignement du *guru* initial. Des différends théologiques et interpersonnels continuent de secouer l'ordre et deux branches tendent à se former²⁴.

24. Michel Meslin souligne que le respect de la liberté du disciple garantit la « réactualisation » des traditions religieuses (cf. « Le maître spirituel », in *Maître et disciples dans les traditions religieuses*, op. cit., p. 11-19).

Revenons à l'homoérotisme qui est intimement mêlé à l'enseignement, à la phénoménologie de la relation maître-disciple²⁵. Ce lien, parfois tragique, fut magnifiquement mis en scène par Alfred Hitchcock dans *La corde* qui permet d'interroger l'idée de meurtre symbolique sous un nouvel angle. En un mot, l'intrigue est la suivante : deux étudiants étranglent l'un de leurs camarades à l'aide d'une corde puis cachent le cadavre de ce dernier dans un coffre du salon. Ils décident d'utiliser ce coffre comme table sur laquelle sera servi le buffet auquel sont conviés, le soir même, sur le lieu du crime donc, la fiancée, le père et la tante du défunt, un autre condisciple et le personnage emblématique, joué par James Stewart : le maître commun aux quatre disciples (à savoir les deux assassins et leurs deux condisciples invités, l'un de ces derniers étant mort et l'autre vivant). Le professeur, observant les comportements étranges de ses hôtes – ses deux étudiants –, soupçonne peu à peu que l'invité manquant, et que tout le monde attend, a été tué.

Dans ce film datant de 1948, l'homosexualité des personnages est patente sans être ouvertement exprimée alors que dans la pièce de théâtre dont il est tiré, écrite par Patrick Hamilton (et datant quant à elle de 1929), il est explicite que le maître et l'un de deux disciples furent amants, duo remplacé par un autre : celui formé par les deux étudiants qui en tuent un troisième (quant à lui hétérosexuel). S'il est question d'homoérotisme (on reprend ici une nouvelle fois l'expression de G. Steiner) entre maître et disciple et entre disciples (dont un, soulignons-le, a un rapport de maître à l'égard de son collègue qu'il dirige sans cesse), la faillibilité de la transmission est aussi largement évoquée : le discours du professeur est travesti par ses étudiants qui, en tuant l'un de leurs camarades, mettent en acte les enseignements du maître.

25. Cf. G. Steiner, *op. cit.*, p. 34.

Une scène est à ce propos emblématique – elle pose le problème de la transmission – : à un moment, le maître parle de l'utilité des crimes et des problèmes que ces derniers résolvent comme, par exemple, la misère, ou encore la longueur des queues pour acheter un billet de théâtre. Le meurtre est un art, poursuit-il, il devrait être l'apanage d'une petite élite. Si le spectateur comprend que le professeur est ici sciemment provocateur, il en va tout autrement de l'un de ses disciples – le « meneur » pourrait-on dire – qui ajoute, très sérieusement quant à lui, que les victimes sont des êtres inférieurs, sans intérêt. Le bien et le mal sont des concepts inventés par l'être inférieur, renchérit-il. Le père du disciple défunt, profondément choqué, se demandant s'il faut prendre de telles paroles au sérieux ou s'il s'agit d'un humour macabre, répond au disciple assassin qu'en tenant de tels propos il rejoint Nietzsche et son surhomme. Le disciple acquiesce alors sans sourciller. Et le père du défunt de faire la comparaison avec les conceptions hitlériennes. À ce moment précis, le maître prend conscience que son disciple a entendu ses paroles au premier degré et qu'il les a ancrées dans la réalité en tuant son condisciple quelques heures plus tôt. D'ailleurs, toute l'excitation des deux disciples-assassins est suscitée par la promiscuité entre le mort, ses parents et son maître qui a, à son insu, a mis le meurtre de son disciple en action.

On comprend que la corde est le personnage principal du film ; elle a tout d'abord permis de tuer un disciple fort prometteur. Les disciples meurtriers, pensant être dans la continuité avec leur maître à tous, mettent en application les principes enseignés (rompant ainsi le lien de transmission et brisant l'avenir de leur condisciple – il est ici question de rivalité). Mais se voulant continuateurs, ils se font tueurs, et donc continuat(u)eurs. Cette corde sert ensuite à lier des livres offerts pas l'un des disciples meurtrier à l'auteur même de ces livres qui n'est autre que le

père du défunt. Corde qui est ensuite dénouée par le maître qui revient sur la scène du crime pour dénouer précisément l'énigme et dénoncer les meurtriers. La dernière scène du film montre le maître, assis sur une chaise, déclarant que plus jamais il n'enseignera la notion nietzschéenne de surhomme qui fut à l'origine du drame. Il est déchu parce que ses disciples ont trahi sa parole, ils l'ont littéralement *mal comprise* ; et sa responsabilité est forte dans la mise en acte du crime. La transmission est pareille à une corde que l'on noue et dénoue, elle peut aussi bien créer le lien que le briser. Finalement, responsabilité, rivalités, faillibilité de la transmission, parole entendue et incomprise, homoérotisme, sont autant de sujets mis en scène avec brio par Hitchcock. Le cinéaste souligne la défaillance dans la transmission due, précisément, au fait que le maître ne fut pas tué symboliquement. C'est un condisciple – le plus prometteur, sur la voie de tracer son propre chemin de pensée – qui le fut. Les disciples tueurs ont donc dupliqué la pensée du maître – elle-même reprise de Nietzsche –, tuant le principe même de transmission.

Cet exemple cinématographique permet de clore cette entrée en matière par laquelle on a tenté de montrer qu'au fil de la transmission se joue un corps à corps, expression pouvant s'entendre concrètement comme l'idée de passage d'un corps à l'autre – et sur ce que cela implique comme intégration et renouvellement, comme réappropriation et élaboration interne –, mais aussi un « corps à corps » qui suppose une lutte, une rivalité, une mise en cause d'un statut ou d'une hiérarchie, enfin, un corps à corps qui fait référence à l'affect et réintroduit éros au cœur de notre problématique.

Il y va, dans la relation maître-disciple, d'un partage²⁶, qui sépare autant qu'il lie, d'un battement de soi à l'autre – de

26. Que discute Jacques Derrida dans « Reste – le maître ou le supplément d'infini », in *Le disciple et ses maîtres*, op. cit., p. 25-63.

soi dans l'autre – qui n'implique ni reproduction ni élaboration d'un disciple doublon mais *alter ego* – comparable à une « réplique », mot à prendre non pas, précisément, dans le sens de duplication mais de réponse à ce qui a été transmis et qui conditionne le mouvement perdurant d'une pratique ou d'une pensée. Par conséquent, l'emploi du mot « maître » est souvent inapproprié pour traduire en français ce que l'on observe. Car au regard des contributions de cet ouvrage, le véritable maître serait en définitive celui qui ne saurait apprendre la maîtrise des choses mais les laisserait en libre mouvement. Le cadre maître-disciple est nécessaire pour permettre le processus de transmission qui suppose dans la plupart des cas de ne pas établir une « maîtrise » autoritaire du savoir afin que le passage se fasse. Le transfert de maître à disciple (qui peut aussi engendrer un transfert de disciple à maître) est un lieu d'efficience. Être disciple, c'est aller hors de son soi antérieur pour acquérir son soi propre, transmué par la relation duelle. C'est devenir soi par l'autre.

Aurélie Nénot, La Grande Vallée, février 2013.