



HAL
open science

DE L'UN À L'AUTRE

Aurélie Nénot

► **To cite this version:**

| Aurélie Nénot. DE L'UN À L'AUTRE: Maîtres et disciples. CNRS Editions, 2013. hal-02440166

HAL Id: hal-02440166

<https://hal.science/hal-02440166>

Submitted on 21 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.

DE L'UN À L'AUTRE

Maîtres et disciples

La relation maître-disciple « défie toute étude d'ensemble », a écrit George Steiner, tant elle se singularise par la tension entre ses cadres multiples et son caractère unique. Socle de l'édifice social, elle s'incarne entre deux personnes, tout en constituant le médium de la pensée en partage.

C'est en multipliant les angles et en diversifiant les domaines où cette relation s'exerce que pareil phénomène peut être approché. Tel est le propos de cet ouvrage rassemblant philosophes, historiens et ethnologues. De l'Académie d'Athènes à l'enseignement dans les institutions scolaires et universitaires en Europe contemporaine, de filiations spirituelles et musicales hindoues à des pratiques chamaniques de Chine, les auteurs s'interrogent sur les acteurs de la transmission – orale ou livresque, parlée ou muette, gestuelle ou musiquante –, et l'intimité de ces « passeurs de question ». Confucius dit transmettre mais ne pas innover, tout en considérant que de l'ancien émane la nouveauté ; Fichte fait du rapport maître-disciple la condition de l'éclosion du savoir. Autant de situations dans des civilisations et des temps différents qui déploient toutes les facettes de cette rencontre interpersonnelle. Autant d'occasions de mettre en lumière la continuité, la perdurance de l'objet à transmettre.

Une réflexion stimulante sur un phénomène social mal connu : la transmission du savoir.

Aurélie Névoit, chargée de recherche au CNRS, membre du Centre d'Études Himalayennes, mène depuis 1998 des recherches sur une forme chinoise de chamanisme et son écriture secrète.

25 € prix valable en France
ISBN : 978-2-271-07684-7



www.cnrseditions.fr

L'école d'Athènes (détail),
Parménide, philosophe. Chambre
de la Signature par Raphaël.
Musée du Vatican.
© Electa/Leemage.
Iconographie : J. da Cunha.
Maquette : BLEU

Sous la direction
d'AURÉLIE NÉVOT

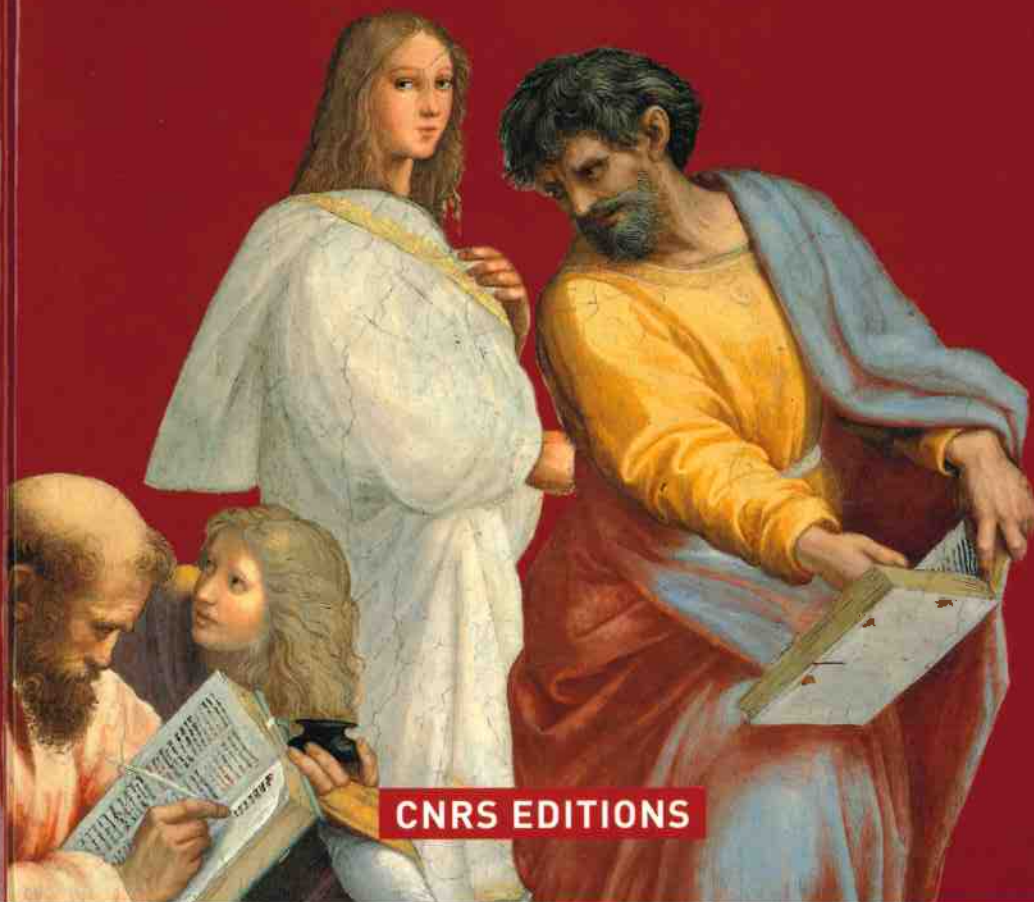
DE L'UN À L'AUTRE
Maîtres et disciples



Sous la direction
d'AURÉLIE NÉVOT

DE L'UN À L'AUTRE

Maîtres et disciples



CNRS EDITIONS

Sous la direction
d'Aurélie Névoit

De l'un à l'autre

Maîtres et disciples

CNRS ÉDITIONS

15, rue Malebranche – 75005 Paris

Cet ouvrage porte sur la relation maître-disciple et sur les processus de transmission qui l'accompagnent. Nous proposons d'interroger « le *mystère* de la chose¹ » dans une visée transdisciplinaire. Si différents types de relations maître-disciple sont ici abordés suivant un cadre contextuel précis – chaque contributeur l'inscrivant dans un temps (de l'antiquité au monde contemporain), dans un lieu (Chine, Inde, Occident), et donc dans une culture précise –, ce volume tente d'analyser dans le même temps, et plus fondamentalement, ce lien par-delà de telles frontières culturelles et historiques². L'ambition de cette entreprise collective est de saisir les logiques de pensée qui animent un tel rapport.

Au regard des huit articles proposés, la transmission de maître à disciple apparaît intrinsèquement « incarnée », renvoyant à la corporéité et à l'élaboration des individus – maîtres comme disciples – inscrits dans les différents processus observables. Elle est également envisagée comme le médium même de la pensée, ce par quoi elle s'engendre,

1. L'expression est de George Steiner qui se réfère précisément ici aux « merveilles de la transmission ». Cf. *Maîtres et disciples*. Paris, Éditions Gallimard, Folio essais, 2003, p. 11.

2. Cette réflexion interdisciplinaire, entre ethnologues, historiens et philosophes, fut amorcée en juin 2010, lors d'une journée d'études organisée à Villejuif, au Centre d'études himalayennes. Référence sera faite à la communication d'alors de Patrice Loraux dans l'introduction.

généralisant ainsi le mouvement de la pensée inscrite à la fois dans la destruction et dans la reconstruction. Et dans ce schème 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, aristotélicien 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 aristotélicienne, Hal Sarf distingue pour sa part trois types de maîtres, spécialistes respectifs de la *techne*, 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 aristotélicien, 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'immutabilité 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 réapproprier 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 périples du fondateur d'une secte kishnaïte 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 défiés 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. Gerscheimner soulignent notamment que, selon la tradition bouddhique, après la disparition du Buddha, ses disciples immédiats auraient transmis, au cours de réunions collectives de réitations, 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. Levi). 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 perdue 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 kishnaïte 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 Névoit, La Grande Vallée, février 2013.

La transmission de la Voie de maître à disciples en Chine ancienne ou le Geste sans la Parole

Jean Levi

CONFUCIUS ET LA CHORÉGRAPHIE EXISTENTIELLE

Le pédagogue malgré lui

Tous s'accordent à voir en Confucius (551-479 av. J.-C.) le père de la pédagogie en Chine. C'est seulement avec lui, en effet, que s'instaure la transmission d'une sagesse et d'un savoir de maître à disciple dans le cadre d'un enseignement privé. Pourtant, rien ne le destinait à une telle carrière. Confucius est un « déplacé » qui vécut dans un monde en crise. Émigré – puisque sa famille paternelle, originaire du royaume de Song, dut se réfugier au royaume de Lu –, il évoluait entre noblesse et roture, et ne fut jamais accepté par l'aristocratie locale en raison du flou qui entourait sa naissance. N'ayant pu trouver sa place dans le gouvernement du prince de Lu comme il y aspirait, non par ambition personnelle, mais pour restaurer les anciennes institutions rituelles en pleine déliquescence, il fut contraint à une longue errance. Ainsi a-t-il été poussé sur les routes à son corps défendant ; et c'est faute d'avoir pu obtenir

un poste dans l'administration qu'il se fit pédagogue, entraînant une foule de disciples à sa remorque.

Déplacé, il opère un déplacement des valeurs et des pratiques de la société aristocratique en inventant de toutes pièces la relation de maître à disciple. Il devient ainsi le promoteur involontaire d'un nouveau type de rapports humains qui hâteront la ruine de cette société aristocratique dont il se faisait fort de restaurer les fondements cérémoniels par l'exemple de son école. En quelque sorte, la pédagogie était pour Confucius la continuation de la politique par d'autres moyens. Dans un monde encore imprégné de religiosité diffuse, gestion du pays et activité culturelle se recouvraient l'une l'autre. Le droit de culte ouvrait accès aux titres nobiliaires et aux fonctions administratives à caractère rituel. Le gouvernement s'identifiait à une orthopédie des cultes et des gestes protocolaires. On comprend dès lors que Confucius ait pu dire : « Si quelqu'un connaissait parfaitement le grand sacrifice aux ancêtres royaux, il gouvernerait aussi aisément que je tourne la paume de ma main¹. » Aussi Confucius se croyait-il parfaitement en droit de prétendre qu'on « pouvait exercer le gouvernement sans être au gouvernement », en se prévalant d'une formule du vénérable *Livre des Documents* : « Être bon fils, être simplement bon fils et frère aimant, c'est déjà prendre part au gouvernement². » L'enseignement, qui n'est rien d'autre que la prise en charge de la ritualité défaillante par le Maître, s'hypostasie en acte de gouvernement. Le même mot *jiao* 教 désigne au demeurant à l'époque ancienne l'instruction que dispense le pédagogue et les instructions édictées par le pouvoir. Ces dernières présentent ceci de commun qu'elles reposent sur l'imitation d'un modèle de comportements, sans que le recours à un discours argumenté

1. *Entretiens de Confucius (Lunyu)*, traduction d'Anne Cheng, Paris, Seuil, 1991, III, 11.

2. *Ibid.*, II, 2.

soit nécessaire. Même dans les assemblées seigneuriales où s'élabore le rapport de forces entre les différents royaumes au cours de palabres qui voient s'affronter des volontés rusées, la parole n'est pas réellement parole, elle tiendrait plutôt de la gestuelle ou du chant. Bien souvent, sous couvert d'hommages courtois, les diplomates les plus habiles faisaient connaître indirectement leurs sentiments et leurs intentions par des échanges de chansons. Composé dans des circonstances tout autres que des pourparlers diplomatiques, le sens premier des poèmes est subverti par un travail métaphorique qui vise à transmuier l'expression spontanée et directe du sentiment en un langage codé et allusif, tout en lui insufflant la force incitative de ce verbe où demeure « une essence de nécessité qui est la vertu première de tout rite et l'âme de la spontanéité qui est le moteur de tous les jeux³ ».

L'intention est signifiée de façon d'autant plus persuasive que le sens n'est pas dans les mots, mais à côté, dans ce qui est insinué, dans le jeu des substitutions paradigmatiques qui permet de renvoyer à un lot de notations figurées – de scènes imagées – qui parlent aux sentiments et produisent, grâce au recours à des emblèmes concrets, un effet frappant sur l'imagination en sorte que les désirs et la volonté de l'interlocuteur en sont affectés.

C'est toute cette tradition que va réassumer Confucius, mais en lui donnant une coloration éthique, en transposant les conduites de la noblesse qui s'inscrivaient dans la sphère publique, dans la sphère intime et privée des rapports interpersonnels. Pour la tradition confucéenne, le discours porteur de son seul sens sera second par rapport à l'acte total qu'est le geste formellement correct.

3. Marcel Granet, *La Pensée chinoise*, Paris, Albin Michel, 1968, p. 57.

La chorégraphie existentielle

Confucius n'enseignait pas une doctrine mais un savoir-vivre ou mieux un savoir-être. Il opère des variations musicales. Il module des airs de langage. Le verbe de Confucius semble renvoyer à quelque chose d'indicible. Ou plutôt qui ne peut être dit que par un détour ; le détour suppose une infinité de points d'attaque. Les *Entretiens de Confucius* possèdent une force d'envoûtement qui tient moins à la profondeur des thèses exposées qu'à une sorte de délectation esthétique d'un accord harmonieux entre maître et disciples, de même ordre que la résonance entre ciel et terre. Ce qu'établit la parole de Confucius, c'est une réciprocité équilibrée, un modèle de relation sociale médiatisée par l'étiquette, de la même façon que pouvait l'être la déambulation royale des contes mythologiques dans la Maison du Calendrier, où le souverain, grâce à sa marche qui s'accorde avec le cycle des saisons, diffuse l'ordre spontanément aux quatre coins de son empire. Toutefois, au rebours des relations toujours soumises à des codes déterminés, imposés, le disciple est libre de choisir la nature de l'échange. Il la modèle avec le concours du pédagogue sur des normes existantes, mais celles-ci demeurent extérieures à la relation ; elles restent sur un plan figuré. Confucius traite son disciple Yan Hui comme un fils du moment où celui-ci le considère comme un père. L'espace de jeu, toléré parce que soustrait au système des rôles obligatoires, se marque dans le seul fait qu'à la mort de son disciple, le sage le pleure comme un fils sans porter de vêtements de deuil.

L'école est un laboratoire où s'éprouve et se constitue cette société idéale que le maître voudrait étendre à l'ensemble de l'empire. Elle fonctionne un peu comme un phalanstère ; elle s'emploie à faire vivre, dans les rapports harmonieux que le Maître tisse avec chacun de ses disciples et que ceux-ci en

retour entretiennent les uns avec les autres, la trame ténue d'une utopie qui chercherait à prendre corps grâce à la chorégraphie raffinée et subtile qu'ils dessinent. En un mot, dans la pédagogie telle qu'elle se laisse entrevoir dans les *Entretiens*, Confucius ne met pas l'accent sur le contenu de la relation de maître à disciple mais fait de la relation un contenu.

Les leçons de Confucius fournissent une représentation dont la perfection formelle se justifie comme acte éthique et social. Pour le maître, la vie est un ballet et le moindre mouvement doit contribuer à faire de sa propre existence une œuvre d'art, et comme cette perfection influe sur son entourage, s'édifie ainsi un monde où tout est en accord. Le maître s'extasiait sur la perfection formelle de la grande pantomime rituelle qui commémorait la victoire du roi Wu sur le tyran Zhou vers le XI^e siècle avant notre ère, parce que les mouvements des danseurs et les notes musicales qui les guidaient exprimaient la norme correcte et harmonieuse. Ce spectacle, qui rappelait les événements passés, fournissait en même temps une règle de conduite pour les temps présents :

« Dans la musique ancienne, on avance et recule en cadence, les sons, harmonieux et réglés, ont de l'ampleur. Vents, bois et cordes obéissent au rythme du tambour. L'attaque est pacifique et le morceau s'achève sur des accents martiaux. La percussion *xiang* régule les interruptions et la percussion *ya* la vivacité du mouvement. Ainsi les antiques mélodies sont matière à discours pour le sage, grâce à elles il peut marcher sur les traces des Anciens. Il règle sa propre conduite qui rejaillit sur sa famille et ainsi, de proche en proche, il établit la paix et l'ordre dans l'univers. Mais, dans la musique moderne, on avance et recule en désordre, les airs sont langoureux jusqu'à la lascivité, loin d'y mettre un frein, ils incitent à la débauche. De surcroît, on y a introduit des bouffons et des nains ; hommes et femmes y sont mêlés, pères et fils sont confondus » expliqua un disciple

de Confucius, Zixia, au prince Wen du royaume de Wei qui avoua préférer les airs nouveaux aux antiques chants cérémoniels⁴. Après une péroraison prêtée à Confucius sur la réussite tant sur le plan esthétique qu'éthique de la pantomime guerrière du roi Wu, due à la longueur inusitée de la pause préparatoire des danseurs, les « Notes sur la musique » des *Mémoires sur les Bienséances et les Cérémonies* concluent de la sorte : « Lorsqu'on étudie à fond la musique pour régler son cœur, celui-ci devient spontanément paisible, droit, aimant, sincère. Qui a un cœur paisible, droit, aimant, sincère, connaît la joie. Qui connaît la joie est en paix, qui est en paix est constant ; constant on est comme le ciel, ciel, on est dieux. Le ciel est cru sans parler, les dieux inspirent le respect sans avoir à sévir. Tels sont les effets de l'étude de la musique en vue de régler le cœur⁵. »

Le tir à l'arc qui faisait partie, avec la conduite du char, l'écriture, le calcul, les rites et la musique, des disciplines dont on instruisait les jeunes nobles, présente les mêmes vertus. Étant à l'origine la matrice formelle de toutes les conduites cérémonielles, le mot *xúe* 學 qui désignait la salle de tir en est venu à désigner l'apprentissage en général. Les archers devaient, dans chacune de leurs évolutions, se conformer au rite. L'esprit de

4. Édouard Chavannes, *Les Mémoires historiques de Se-maTs'ien* (Shiji), tome III Paris, Adrien Maisonneuve, 1967, p. 272-274. Sima Qian, l'historien des Han, se contente de reprendre un passage d'un traité du *Liji* consacré à la musique. Cf. Séraphin Couvreur, *Mémoires sur les Bienséances et les cérémonies (Liji)*, tome II, Paris, Cathasia, 1950, p. 86-88. On trouve au reste dans la suite de ces deux ouvrages un dialogue entre Confucius et un interlocuteur fêru de musique où le maître explique la signification historique et la portée rituelle de la lenteur dans l'exécution de la grande pantomime du roi Wu. (E. Chavannes, *op. cit.*, p. 277-284 ; S. Couvreur, *op. cit.*, p. 94-103). Cf. aussi pour une traduction plus musicologique, Sabine Trebinjac, *Le pouvoir en chantant*, II. *Une affaire d'État... impériale*, Nanterre, Société d'ethnologie, p. 38-40 ; p. 41-45.

5. S. Couvreur, *op. cit.*, p. 103 ; S. Trebinjac, *op. cit.*, p. 45.

compétition est désamorcé par les formes cérémonielles et les multiples circonlocutions protocolaires dont l'épreuve s'entoure. Plus qu'une joute, le tir à l'arc est une représentation dont tous les participants s'évertuaient à parachever l'harmonie au point de la transformer en liturgie. Confucius ne se fait pas faute de le rappeler : « L'honnête homme, dit-il, est dépourvu d'esprit de contestation. Où devrait-il y en avoir sinon dans une compétition de tir à l'arc ? Et pourtant, chacun ne monte à l'emplacement de tir et n'en descend ensuite qu'en saluant et s'effaçant devant l'autre, puis en faisant boire les vaincus. Même dans la compétition il demeure honnête homme⁶. »

Le tir à l'arc s'exécute en musique ; il est musique. Il ne prend sens que grâce à l'impeccable accompagnement des rythmes et des séquences qui en fournissent tout à la fois le décor mélodique et la raison ultime. Le tir à l'arc est danse aussi. Le geste des concurrents qui tend en principe à les départager, puisqu'ils cherchent à se distinguer par leur habileté, se fond dans un ensemble où chacun collabore à la perfection du tout. Une sereine beauté naissait de cette ascèse par laquelle les participants faisaient le sacrifice de leur personne à la collectivité afin d'instaurer un ordre où chacun trouverait sa place spontanément par de simples genuflexions de courtoisie. Le spectacle des archers tirant en cadence dans la grande salle des écoles cantonales transportait Confucius. Il y voyait la manifestation tangible de cette entente concertée qu'assure de façon quasi spontanée la maîtrise rituelle⁷. De même que l'harmonie préside au tir à l'arc, de même elle est le fondement du rite et de la musique : « Dans la pratique des rites, a dit Ziyou, c'est l'harmonie qui prime. C'est ce qui fait la beauté des institutions des anciens rois. Il n'est affaire petite ou

6. *Entretiens*, III, 7.

7. « Che-yi », *Mémoires sur les Bienséances...*, t. II, p. 679-680.

grande qui n'en procède⁸. » Rites et musique sont tout à la fois l'expression et la condition du *ren* 仁, de la vertu d'humanité, ou plus exactement du sens des rapports humains.

Savoir entrer en relation avec autrui de façon harmonieuse et policée en respectant les usages tout en créant de nouvelles figures, telle est la fonction du *ren*, vertu que l'on pourrait définir comme la science ou mieux l'art stratégique de convertir le conformisme social en mélodie interpersonnelle. Les relations de maître à disciple, tout comme celle d'homme de bien à homme de bien, n'ont rien d'automatique ni de figé. Le raffinement et la culture consistent précisément à moduler avec délicatesse et subtilité les attitudes en fonction du cadre, de l'interlocuteur et des circonstances. Le rite demande un sens de l'improvisation – et cette improvisation est commandée par les affects. Il fait une place à la poésie du sentiment. Il requiert l'intelligence du geste et de la situation. On pourrait le rapprocher du « tact logique » de Kant (*logischer Takt*) et l'illustrer par l'exemple du funambule. Kant oppose l'illusionniste qui possède des trucs, au danseur de corde qui détient un art. Par cette capacité de susciter un ensemble nouveau à partir d'un accord préexistant et de maintenir un rapport convenu malgré la variation des éléments, le tact s'apparente à la production artistique. Il est de nature esthétique ; en lui le plaisir et le goût sont impliqués⁹. Le *junzi*, l'homme de bien, est celui qui a développé jusqu'à son point de perfection ultime le tact ; il danse sur la corde raide des rapports sociaux avec légèreté, improvisant sans cesse de nouvelles formes, esquissant des arabesques aussi savantes que rigoureuses. Il s'agit d'un art véritable qui met en jeu l'expérience concrète d'un principe d'équilibre *zhong* 中 entre improvisation et codification. Tel est

8. *Entretiens*, I, 12.

9. Sur l'interprétation de cette notion kantienne, cf. Michel de Certeau, *L'invention du Quotidien I, Arts de Faire*, Paris, Gallimard, 1990, p. 113-115.

le sens véritable du *zhongyong* 中庸, traduit improprement par « juste milieu », et qui sert de titre à un célèbre traité confucéen mis sous le patronage de Zisi, petit-fils du maître. Cet exercice de funambule sur le fil de la rectitude ne peut s'accomplir que par un retour de soi vers les autres. Le travail de l'intériorité, le perfectionnement moral de sa propre personne n'a de sens et ne peut porter ses fruits que s'il se double d'une relation à autrui. Cette relation à autrui aura pour truchement, presque exclusif, la musique, elle qui permet d'instaurer ces rapports raffinés et plein de tact que Confucius se plaisait à deviner dans les règles de l'ancienne étiquette seigneuriale, parce qu'elle s'exprime de façon éminemment allusive et indirecte.

Du caractère musical de l'enseignement confucéen

Les accents de la cithare, instrument noble par excellence, dont le maître est un virtuose, vont fournir le vecteur favori de l'enseignement confucéen. C'est le plus souvent à travers des airs de musique que passe la relation de maître à disciple, tout au moins dans les recueils de fables édifiantes confucianistes. Rien ne le montre mieux que cette anecdote du *Liezi* qui ouvre la section consacrée à Confucius. Le *Liezi* est un ouvrage taoïste¹⁰ qui se sert de la figure de Confucius pour subvertir le message confucéen en renchérissant sur ses poncifs :

« Un jour que Confucius se repose chez lui, son disciple Zigong entre pour lui tenir compagnie, et, lui trouvant la mine

10. Le *Liezi*, ouvrage qui aurait été rédigé par un certain Lie Yukou – dit Liezi, « Maître Lie » – au VI^e siècle av. J.-C., est considéré par la plupart des érudits comme un apocryphe du III^e siècle de notre ère ; mais il a sans doute conservé des matériaux anciens expurgés du *Zhuangzi* (IV^e siècle av. J.-C.) par ses commentateurs et éditeurs tardifs.

soucieuse, n'ose l'interroger, mais sort en informer Yan Hui, le disciple favori du maître. Yan Hui se saisit de sa cithare et se met à chanter. Confucius l'entend, le fait introduire dans ses appartements et s'étonne : « Pourquoi es-tu donc si gai ? ». « Pourquoi êtes-vous donc si triste ? » réplique le disciple. S'engage alors une discussion philosophique où Confucius confesse que sa tristesse tient à ce qu'il vient de réaliser qu'il s'est totalement fourvoyé en prêchant la bonté, la justice et le retour aux rites [la doctrine confucéenne en bref] mais qu'il est en train de retrouver sa sérénité car il a eu l'illumination – et de se lancer dans un exposé des thèses taoïstes¹¹. »

Certes, il s'agit d'un détournement d'un *topos* confucianiste, mais un détournement n'est efficace que s'il contient une certaine vérité – mieux, que s'il sait remonter à l'essence des thèses qu'il combat. Dans cette saynète, dont la charge critique tient à ce que l'auteur a su parfaitement mimer la scénographie propre aux hagiographies confucéennes, les gestes des protagonistes sont tout à fait remarquables. Chacun joue avec tact sa partition. Tout d'abord, il y a l'expression de Confucius ; en montrant une mine soucieuse, ce dernier commet un impair ; tout au moins se permet-il un écart avec sa doctrine. N'est-ce pas lui qui prêche que « celui qui se réjouit de sa nature et connaît son destin n'est pas en proie au souci » ? De telle sorte que le plus sage des sages, lui qui en principe est en accord avec le Tao (la Voie) à chaque moment de son existence, s'en est momentanément éloigné. Il y a bien là de quoi alarmer Zigong, l'un des plus talentueux des disciples du maître. Mais si Zigong est habile à déchiffrer les expressions du visage et à leur conférer une signification éthique, s'il sait que le recours à la parole pour interroger le maître sur des préoccupations intimes

11. *Liezi jishi*, Pékin, Zhonghua shuju, 2008, IV, p. 114-117 ; *Philosophes Taoïstes*, I, Paris, Gallimard, p. 447-448.

serait parfaitement malvenu et manifesterait une méconnaissance des usages, il doit s'avouer que dans une circonstance aussi grave, il ne dispose pas de la vertu suffisante pour entrer de plain-pied en relation avec Confucius. Voilà pourquoi il se tourne vers un condisciple plus avancé sur le chemin de la Voie, Yan Hui ; celui-ci va donc interroger Confucius en usant d'un double détour. Il ne recourra pas à la parole mais à la musique. Il ne jouera pas d'un air triste pour être au diapason du maître, mais un air gai. En jouant un air gai alors que le maître est triste, Yan Hui exprime une dissonance dans les sentiments des membres de l'école, alors que leurs cœurs devraient battre à l'unisson ; mais surtout il adresse au maître une remontrance implicite : il lui rappelle qu'une des caractéristiques du sage véritable, c'est que rien ne saurait l'affliger. Confucius, comprenant immédiatement la signification des notes égrenées par la cithare de son disciple, l'appelle auprès de lui, montrant qu'il a compris les intentions que son élève avait cachées dans son chant et manifestant ainsi qu'il le juge digne d'avoir un entretien sur des matières élevées.

L'historiette procède donc à une mise en scène savante où les expressions, les gestes et les accents musicaux ont une portée pédagogique aussi importante sinon plus que la parole. Les procédés narratifs ne sont pas sans rappeler une autre fable qui est consignée dans le *Kongcongzi*, un ouvrage confucéen bon teint, même s'il passe pour apocryphe, où l'auteur retrace les faits et gestes de Confucius et de ses descendants jusqu'à la huitième génération. Le récit est construit sur le même patron que le *Liezi* à ceci près que le rôle du musicien y est tenu par Confucius. Elle tient en quelques mots : un disciple, écoutant Confucius jouer de la cithare, décèle une brusque altération dans la mélodie. Il s'étonne, et va avec un compagnon trouver le maître pour en connaître la raison. Il s'avère que le spectacle d'un chat cherchant à attraper un rat en est cause. L'anecdote

se conclut sur cette louange de Confucius envers le disciple : « Ah, on peut faire écouter de la musique à Min Zijian¹² ! »

Certes, il s'agit bien de montrer en premier lieu que la capacité à déchiffrer les implications ou les résonances morales des accords musicaux est la condition préalable à toute appréhension de la Vertu. Mais elle a encore bien d'autres implications. Fournissant une illustration du pouvoir suggestif de la musique, elle vaut comme une mise en garde. La musique n'est pas simplement une combinaison de sons plus ou moins harmonieux, expression des sentiments, elle agit directement sur les affects et possède une force persuasive supérieure. On ne saurait donc trop veiller à en régler les accords, qui ne doivent jamais verser dans la mollesse ou la lascivité, car elle détient une valeur éminemment éducative, et, comme éducation et gouvernement se confondent, elle s'avère être un instrument essentiel de gouvernement.

Il est encore une troisième leçon que l'on peut tirer de la fable. En effet, n'est-il pas surprenant qu'un sage tel que Confucius, qui est en communion intime avec la Voie depuis de très longues années, puisse s'abîmer dans la contemplation d'un spectacle de cette nature au point de ressentir si vivement les émotions des protagonistes qu'elles semblent avoir déteint sur lui ? N'y aurait-il pas dans cet écart de Confucius quelque chose de concerté, un peu comme une mise en scène ? Ne faudrait-il pas dès lors voir dans tout ceci un test et une leçon adressée aux disciples ? Confucius n'a été pris dans la ronde infernale des appétits que pour mieux instruire ses élèves les plus avancés des dangers de la dispersion dans le monde extérieur. Plutôt que de recourir à un discours argumenté, le maître préfère laisser parler les circonstances. L'anecdote vise-

12. *Kongcongzi*, Taibei, *Taiwan shuhua shuju* (fac-similé de la collection *Sibu beiyai*) I, 1970, p. 8b.

rait à démontrer l'étonnant pouvoir éducatif de ce qu'on pourrait appeler une instruction tacite. Et dans cet « enseignement sans paroles » qui suppose une scénographie savante où les événements, les bêtes et les choses sont investis d'une fonction pédagogique et morale, la musique, en tant qu'elle permet une communication d'âme à âme sans passer par le langage, joue un rôle primordial.

Le premier récit a beau être une invention taoïste et le second une construction apologetique, et n'avoir ni l'un ni l'autre aucune valeur sur le plan documentaire ou historique, ils recèlent néanmoins, justement parce que ce sont de pures fictions, cette exemplarité de la fable, qui sait toujours remonter à l'essence des phénomènes dans la mesure même où ils sont dévoilés sur le mode allégorique.

La trahison des disciples

Confucius se présente comme le continuateur d'une tradition ininterrompue depuis les Xia, car en dépit de multiples réaménagements de circonstance, les principes qui présidèrent à leur instauration demeurent les mêmes. Il dit de son propre enseignement : « Je transmets ; je n'innove pas. J'ai foi en l'antiquité et je la chéris. S'il m'était permis de hasarder une comparaison, je me définirais comme un vieux scribe¹³. » Certes, il transmet et n'innove pas, mais d'autre part il affirme que « seul peut enseigner celui-là qui en ressassant l'ancien y découvre du nouveau¹⁴ ». Ainsi d'une part est-il en continuité avec la tradition, mais d'autre part il s'en détache et s'en singularise bien plus que tous les princes usurpateurs

13. *Entretiens*, op. cit., VII, 1.

14. *Ibid.*, II, 11.

et belliqueux, beaucoup plus proches de la sensibilité des Yin et des Zhou qu'il ne l'était lui. Rupture et continuité, continuité dans et par la rupture, telle est la stratégie usée par Confucius par rapport à une tradition qu'il ne pouvait maintenir telle quelle sans faillir à ses idéaux et renier ce qui faisait le corps de sa doctrine mais qu'il ne pouvait non plus, ni ouvertement ni même consciemment, répudier – fût-ce sur quelques points – sans entrer en contradiction avec lui-même. Cette subtile subversion de la tradition, il n'a pu l'accomplir que parce que s'était déjà opéré un glissement et que les institutions de l'époque lui offraient une prise pour son travail de réaménagement de la ritualité. C'était là un équilibre fort précaire que seul un funambule de la ritualité aussi virtuose que Confucius était à même de maintenir. Cela demandait que le rite restât une forme de langage et non qu'il fût simple matière à discours. Or le maître ne put jamais se passer tout à fait de mots – que ce fut ou non à son corps défendant importe peu –, parce qu'il se voulait le gardien de la perpétuation de la tradition et que celle-ci, pour se transmettre, avait besoin du support de l'écrit. Il était inévitable que le discours vînt se surimposer au geste rituel.

Avec la disparition de Confucius quelque chose de magique et d'ineffable disparaît à jamais, car ce qu'avait créé Confucius n'était précisément pas un système de pensée – une doctrine – mais une chorégraphie existentielle. Les disciples vont, après la mort du Maître, s'emparer d'une réponse occasionnelle pour faire prévaloir leur propre interprétation rigide et figée. Chacun, suivant ses inclinations et ses tendances profondes, hypostasiera en lois générales des réponses qui n'avaient de prix que parce qu'elles se trouvaient en dehors de tout système. C'est seulement en situation que les propos de Confucius prenaient sens.

Même des esprits aussi éclairés que Zisi ne peuvent perpétuer la doctrine du Maître ; ils sont contraints de substituer à

la spontanéité du geste en soi une pensée réflexive qui établit une distance entre le discours et son objet. À l'immanence du geste se surimpose un discours explicatif et justificatif – qui est en propre l'apport du ritualisme confucéen, juste pendant de la théologie occidentale¹⁵. C'est en ce sens qu'il y a trahison : nous cessons d'être dans l'efficacité du geste pour entrer dans le monde du verbe, même si celui-ci s'apparente à un catéchisme de la gestuelle.

Rien ne le montre mieux que le discours prêté à Zixia par les « Notes sur la musique » des *Mémoires sur les Bienséances et les Cérémonies*, exaltant les mérites de l'ancienne musique. La supériorité de cette dernière sur la musique nouvelle tient à ce qu'elle peut faire matière à péroraison sur les vertus des Anciens et l'autre non¹⁶.

Dans les traités ritualistes, qui forment une part non négligeable de la littérature confucéenne, se distinguent dès lors trois niveaux : le geste, sa signification immanente, et le discours sur cette signification. Le confucianisme est peut-être cela : le processus de dissociation de ces trois instances. Le discours sur le sacrifice et le rite se transforme en une théorie rationnelle extérieure à sa propre pratique portant un regard analytique et orthopédique. S'opère alors une idéologisation des formes rituelles qui aboutit à la perte du contenu religieux au profit de la morale. Tout en précisant la fonction des rituels, qu'ils soient de deuil, de sacrifice ou d'accordailles, et en en démontant les rouages, les élaborations savantes des émules de Confucius justifient et glorifient la fonction sociale du rite ; elles instaurent un écart, non pour ménager un espace critique, mais pour que s'y loge une phraséologie apologétique. Le rite devient propagande éducative et civique et sert le pouvoir en place. Ce que

15. C'est la raison pour laquelle Ludwig Feuerbach dans *L'Essence du Christianisme* qualifie la théologie « d'essence inauthentique de la religion ».

16. S. Couvreur, *op. cit.*, II, p. 87.

façonne alors le rituel, c'est un modèle de conformité à l'ordre établi. Cependant le caractère coercitif de la conformité est occulté par la perfection formelle et la délectation esthétique que procure la mise à nu du fonctionnement social, assurant l'oppression et la domination sous la forme harmonieuse et plaisante d'un ballet.

LA TRANSMISSION IMPERSONNELLE DE LA VOIE DANS LE TAOÏSME ANCIEN

Les Infortunes de la Vertu pédagogique confucéenne dans le Zhuangzi

Zhuangzi, philosophe taoïste contemporain de Mencius (IV^e siècle av. J.-C.), n'a rien, à première vue, d'un admirateur de Confucius. Il formule la critique la plus acerbe des pré-supposés confucéens, dont il dénonce les contradictions et dévoile les faiblesses. Toutefois c'est parce qu'il s'y oppose qu'il a su prendre le recul nécessaire pour en comprendre de l'intérieur les ressorts profonds. Lui seul, au rebours de la filiation orthodoxe, a été capable d'élaborer une théorie de la gestuelle qui ne se détruit pas elle-même par le recours au langage discursif. En ce sens, il en est le fidèle continuateur. Et, paradoxalement, il en est le continuateur pour autant qu'il en est le plus rigoureux et impitoyable censeur. Le *Zhuangzi*, dont le personnage central est Confucius – lequel intervient dans plus de cinquante anecdotes, devançant, et de loin, Laozi ou Zhuangzi –, peut être défini comme un traité d'éducation ou plutôt d'anti-éducation confucianiste où Confucius jouerait le rôle de héros malheureux et bafoué, à telle enseigne qu'il aurait tout aussi bien pu s'appeler *L'Anti-Confucius ou les infortunes de la Vertu pédagogique*.

Dans la représentation de l'enseignement modèle, paradigme de toutes les relations sociales harmonieuses inaugurées par Confucius, importe moins ce qui est dit que l'hiatus entre les mots et les situations. Toutefois, l'éducation confucianiste tout en prétendant se servir uniquement de l'exemple recourt abondamment à la parole. Zhuangzi, prenant le Maître au mot, lui qui s'était exclamé un jour « J'aimerais ne plus parler ! Est-ce que le Ciel parle¹⁷ ! », demande qu'il soit réellement comme le ciel : qu'il ne parle pas. Ironique et compatissant, il fait dire à Confucius : « Peut-on se passer de discours pour parvenir à l'accomplissement spirituel¹⁸ ? » avant de se livrer à une critique du discours : « Qui sait ne parle pas, qui parle ne sait pas. C'est pourquoi le sage pratique l'enseignement sans paroles¹⁹. » Paraphrasant Confucius, il dira : « La beauté du Ciel et de la Terre est muette, la régularité des quatre saisons tacite, l'ordre constitutif des choses inexprimé²⁰. »

Bon nombre de saynètes du *Zhuangzi* doivent leur effet corrosif à leur démarquage avec les *Entretiens*. Elles offrent une situation pédagogique archétypale. Le scénario se déroule, avec quelques variantes, de la manière suivante : Confucius, escorté de ses disciples, rencontre sur sa route un homme dont l'attitude ou les propos le troublent. Il confesse qu'il a trouvé son maître et tire la leçon de cette rencontre devant ses élèves. Par cet aveu, il révèle ses limites tout en confirmant ses qualités de pédagogue. En l'exposant sur le mode didactique, il se montre seul capable de profiter de l'expérience et d'en faire bénéficier les autres. Mais, contraint de se servir des mots pour la mettre à la portée de son auditoire alors qu'elle est par

17. *Ibid.*, XVII, p. 19.

18. *Œuvres de maître Tchouang (Les)*, traduction de Jean Levi, Paris, Éditions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2010, XXI, p. 173.

19. *Ibid.*, XXII, p. 180.

20. *Ibid.*, XXII, p. 180.

nature incommunicable, il la pervertit. Le rapport entre maître et disciple est un vécu dont la valeur ne tient nullement à l'enseignement donné. Aussi, dès que le Maître utilise le langage, il faut qu'il prenne la précaution de le retourner contre lui-même, d'en faire son propre antidote. Il doit s'annihiler dans le refus du sens et de la profondeur. Ce n'est qu'à ce prix qu'il prendra sa véritable signification. S'effaçant dans l'acte critique opéré sur lui et malgré lui, il devient simple geste et se charge alors de la valeur significative qui lui faisait défaut lorsqu'il était porteur de sens.

L'enseignement taoïste de la Voie

Le *Liezi* est plus disert que le *Zhuangzi* sur les situations d'apprentissages taoïstes. Les anecdotes qu'il consigne présentent ceci de remarquable qu'elles font du mutisme la condition nécessaire de la transmission du Tao. Rupture de la communication avec autrui et accession à la sainteté deviennent concomitantes, si bien que la pédagogie en tant que telle apparaît comme problématique, voire aporétique. En effet, toute relation de maître à disciple vise à instaurer un rapport d'échange entre celui qui dispense le savoir et celui qui le reçoit, or si l'apprentissage du Tao n'a pour autre objectif que le retour sur soi, il présuppose la dissolution de tout échange interpersonnel. C'est tout au moins ce qui ressort de l'anecdote de la visite de Liezi au Maître de la muraille sud relatée au chapitre IV de l'ouvrage, qui, placé sous le patronage de Confucius, est consacré à l'acquisition des arts du Tao.

Quoique voisins, Liezi, Maître Lie, et le Maître de la muraille sud ne se sont jamais adressé la parole, si bien que les disciples de Liezi en ont conclu qu'ils étaient ennemis, jusqu'au jour où la question venant sur le tapis, le maître leur confie : « Le

Maître de la muraille sud à su faire le vide dans son cœur tout en gardant la plénitude de la forme extérieure ; ses oreilles n'entendent pas, ses yeux ne voient pas, sa bouche ne parle pas, son esprit ne pense pas, son corps est parfaitement impassible. À quoi cela servirait-il de le fréquenter ? » et pour leur en fournir la démonstration, il les conduit chez l'autre maître.

Le *Liezi* rapporte la rencontre de la sorte :

« En avisant le personnage, ils eurent le sentiment de se trouver en présence d'un masque. Impossible de communiquer. L'homme posa sur Maître Lie un regard si absent qu'il décourageait tout contact. Puis, soudain, se tournant vers les disciples qui se trouvaient hors du rang, il leur adressa la parole, et les sermonna sur un ton plein de décision et d'autorité avec une mâle assurance, à la grande stupéfaction des élèves. De retour dans leur demeure, voyant la perplexité se peindre sur tous les visages, Maître Lie leur expliqua :

« Qui a obtenu ce qu'il voulait se tait, qui a atteint à la connaissance fait de même. Se servir du silence comme d'une parole, c'est encore parler ; faire de la non-connaissance un moyen de connaissance, c'est encore connaître ; ainsi donc, silence et non-parole, ignorance et nescience, tout cela est encore une manière de s'exprimer, une façon de connaître. En sorte qu'il n'y a rien chez lui qui ne soit une manière de parler, une manière de connaître, mais en même temps qui ne soit une façon de se taire et d'ignorer. Voilà, il n'y a rien d'autre ; aussi il n'y a pas là de quoi s'étonner²¹. »

21. *Liezi*, *op. cit.*, IV, p. 42 ; *Philosophes taoïstes I*, *op. cit.*, p. 453-454. La harangue de Liezi à ses disciples est une paraphrase des formules sibyllines qui se veulent des explications de la définition de la rhétorique du *Zhuangzi* fournie au chapitre XXVII « Paroles prêtées » (*Œuvres de Maître Tchouang*, *op. cit.*, XXVII, p. 235) ; comme elle a des échos dans la harangue de Confucius à Yan Hui qui vient clore la scène du chapitre IV analysée plus haut et sur laquelle nous reviendrons plus bas.

Le *Liezi* opère la conversion d'un fait religieux en un principe philosophique à travers la double manipulation de la phraséologie taoïste et de la terminologie chamanique. En effet le terme *qipo* 歎魄 (glosé par « laid », « hideux » par les commentateurs), traduit par « masque », auquel recourt le texte pour décrire l'aspect surprenant du Maître de la muraille sud, sert ordinairement à désigner le masque porté par les exorcistes, les *fangxiangshi* 方相氏, lors de certaines cérémonies d'expulsion des miasmes²². Mais surtout, dans la perspective qui nous intéresse ici, il fait de la non-parole le truchement obligé de toute relation pédagogique authentique, minant ainsi les fondements même de la relation d'apprentissage. Puisque non seulement celui-ci se trouve privé de contenu mais aussi de protagonistes. Le Tao est vide, néant, et celui qui doit le transmettre est absence. Ce qui signifie que Maître Lie n'a d'autres leçons à prodiguer à ses disciples qu'il n'a rien à leur dire, en les confrontant à l'Absence incarnée par le Maître de la muraille sud dont l'esprit semble avoir déserté le moi. Le Maître de la muraille sud ne se trouve-t-il pas en extase lorsque les élèves qui lui font visite surprennent son visage immobile et figé comme un masque ? Comme sont dictées par

22. Le binôme *qipo* peut s'orthographier de différentes manières : *qi* 欺 est un emprunt phonique pour 其頁 (écrit 俱 ou encore 魁) et 魄 pour <革+頁>. Cependant la graphie 魄 « âme » à sa raison d'être. Le masque est le support sur lequel les âmes viennent se fixer. Il est le lieu où se reconstitue l'union entre l'âme corporelle *po*, dont le siège est les os, et les âmes éthérées *hun* 魂 qui quittent l'habitable du corps pour se dissoudre dans le ciel à la mort de l'individu. Le dissyllabe *qipo* embrasse dans un même vocable la composante spirituelle et son support, il connote une hiérogamie et renvoie à une polarité fonctionnelle voisine de celle impliquée par l'expression binomiale *lingbao* 靈保 ou *shenbao* 神保 désignant le représentant du mort dans le sacrifice aux ancêtres ; le *lingbao* est le « garant » *bao* ou réceptacle du dieu *ling* qui vient l'habiter. Pour les connexions complexes de ces termes avec un substrat religieux, on se reportera à l'étude classique de Max Kaltenmark, « Ling-pao – note sur un terme du taoïsme religieux », *Mélanges publiés par l'Institut des hautes études chinoises*, Paris, Collège de France, 1960, p. 576-579.

la transe les paroles qu'il profère à l'adresse des plus humbles des disciples, dont la justesse et le tranchant les plongent dans la stupeur. Toutefois le maître, dans l'historiette, transforme ou interprète des manifestations proprement chamaniques, pour les reformuler en un discours plus abstrait, plus quintessencié, en les insérant dans le double système et de la critique du langage et de la critique de la connaissance. Le phénomène de la transe n'est qu'un prétexte pour dépasser la transmission ordinaire par la parole et indiquer par approximations et similitudes que l'Absolu s'aborde par d'autres voies que le discours. Dans le système de Zhuangzi, qui se situe en cela dans le droit fil de la métaphysique du *Laozi*, le langage, en tant que porteur d'un message, ne saurait être le véhicule de l'appréhension du Tao, car celui-ci est privé de déterminations. Il est pur inconditionné, pur néant. Tout apprentissage de la Voie ne peut se faire que par et dans le silence, parce qu'on y accède non pas en emmagasinant des connaissances, mais tout au contraire en se débarrassant de son trop-plein d'être. Au rebours de l'enseignement confucéen qui se résume en fin de compte à l'acquisition d'un savoir, l'initiation taoïste consiste tout au contraire à se dépouiller de ce qu'on sait. Zhuangzi appelle cela « s'asseoir dans l'oubli²³ ». Le *Laozi* parle, quant à lui, d'« apprendre à désapprendre²⁴ » car : « Qui s'adonne à l'étude s'accroît de jour en jour, qui s'instruit du Tao diminue de jour en jour²⁵. » Toutefois, il convient de préciser que, pour celui qui a su s'identifier à la Voie, le silence se fait parole et la parole silence. Le *Zhuangzi* et le *Liezi* reviennent à maintes et maintes reprises sur le paradoxe.

23. *Œuvres de Maître Tchouang (Les)*, op. cit., VI, p. 63 ; cf. aussi sur cette même notion d'oubli comme vecteur de l'appréhension de la Voie, le dialogue qui ouvre le chapitre XXII, p. 179-180.

24. *Laozi*, 64 ; *Philosophes taoïstes I*, op. cit., p. 67.

25. *Ibid.*, p. 51.

Dans l'anecdote qui ouvre le chapitre IV du *Liezi* où l'auteur se sert du *topos* musical de l'enseignement confucéen pour le subvertir et faire passer son propre message, Confucius après avoir renié sa doctrine se lancera dans une profession de foi taoïste exaltant la fusion de tous les contraires propre à l'inconditionné :

« Malgré tout, à la fin j'ai trouvé : ce que l'on appelle ordinairement aujourd'hui joie et connaissance n'est pas ce que les Anciens appelaient joie et connaissance. Car, chez eux, la non-joie et la non-connaissance étaient la vraie joie et la vraie connaissance. C'est pourquoi tout leur était joie, tout leur était savoir, il n'était rien qui ne leur fût souci, rien qu'ils ne pussent accomplir. Alors à quoi bon rejeter l'étude des classiques ou chercher à la réformer²⁶ ? »

À cet égard, les petits récits du *Liezi* sont particulièrement éloquents, si l'on peut dire. Le maître s'y caractérise par un mutisme absolu et un refus total et obstiné de délivrer le moindre enseignement. Le sage taoïste est comme un sac refermé sur lui-même et gardant jalousement son savoir, autant qu'on puisse appeler la vacuité un savoir. Tous ces dialogues ou ces saynètes portent témoignage de cet « enseignement sans paroles » que Confucius n'a pas su prodiguer. Lorsqu'il détaille l'enseignement qui lui fut dispensé par son maître à un disciple qui s'impatiente qu'il ne lui ait jamais donné aucune instruction après être revenu plus de dix fois à la charge, Liezi, excédé, lui cite alors en exemple son propre cursus pour lui faire honte : au bout de trois ans de perfectionnement constant du moi, le maître daigna enfin jeter sur lui un regard ; deux ans furent encore nécessaires pour qu'il en tire un sourire, ce n'est que la septième année que le maître fit

26. *Liezi, op. cit.*, IV, p. 116 ; *Philosophes taoïstes I, op. cit.*, p. 447.

le geste de l'inviter à prendre place sur sa natte²⁷. Au moment où il prend congé de ses disciples, ceux-ci supplient Liezi de leur transmettre quelque leçon, ne serait-ce que les paroles de son maître. Et celui-ci de s'exclamer : « Maître Calebasse nous a-t-il jamais parlé ? » Puis, prenant ses malheureux élèves en pitié : « Néanmoins, j'ai pu surprendre une conversation entre lui et son ami Hébéte qui n'est personne²⁸. » Dans les récits de l'acquisition de l'art du tir à l'arc par Liezi, le maître ne lui montre rien. Il se contente de constater où il en est de sa maîtrise intérieure²⁹. Le disciple de l'illusionniste Yin Wen n'a droit à la révélation de son art qu'au moment où il le quitte, quand, désespérant de ne rien apprendre de son maître, celui-ci lui fait part de sa décision, et encore, les conseils qui lui sont prodigués ne concernent pas sa technique proprement dite, mais les principes généraux permettant d'appréhender le fonctionnement des choses³⁰. Si la notion « d'enseignement sans paroles » et « de discours dont la perfection abolit la parole » est longuement développée en de nombreux passages du *Zhuangzi*, les illustrations concrètes sont loin d'avoir la place qu'elles occupent dans le *Liezi*, sans être pour autant complètement absentes. Pressé de confier au duc Wei du royaume de Zhou ce qu'il avait retenu des leçons de son maître Zhusheng, Tian Kaizhi répondra, certes par modestie, mais aussi parce que cela correspond à une réalité, qu'il n'a fait que manier le balai et n'a reçu aucun enseignement particulier, avant d'avouer qu'il a néanmoins pu surprendre quelques propos échappés de la bouche de son instructeur³¹. L'enseignement d'un maître taoïste n'est jamais dispensé, il est arraché, dérobé par le disciple, comme s'il s'agissait de surprendre un secret.

27. *Ibid.*, II, p. 15 ; *Philosophes*, p. 388-89.

28. *Liezi*, I, p. 1 ; *Philosophes*, p. 363.

29. *Liezi*, VIII, p. 90 ; *Philosophes*, p. 570.

30. *Liezi*, III, p. 33 ; *Philosophes*, p. 428.

31. *Œuvres de Maître Tchouang (Les)*, *op. cit.*, XIX, p. 153.

L'enseignement taoïste comme accouchement de la Voie

Si le maître, soit parce qu'il a déserté le monde pour se conjoindre à l'Inconditionné, soit parce qu'il est conscient de la vanité de tout effort didactique pour transmettre la vraie Voie, abandonne le disciple à sa propre solitude, l'apprentissage du Tao s'identifie à une quête personnelle ; et c'est donc à l'élève qu'il appartient de frayer sa propre voie, de la créer de toutes pièces. C'est dire que la pédagogie taoïste s'apparente à un accouchement, mais le processus et les buts en sont fort éloignés, si ce n'est à l'opposé, de ceux de la maïeutique socratique. Un passage du chapitre VI du *Zhuangzi* qui met aux prises Zikui seigneur du Sud, avatar probable du maître de la muraille sud du *Liezi*, et une certaine Nü Yu est particulièrement révélateur de ce parallèle.

« Zikui seigneur du Sud rencontra Nü Yu – la Dame Solitaire – et lui demanda en guise de badinage :

– Vous êtes déjà d'un âge avancé et pourtant vous conservez une peau de bébé. Quel est votre secret ?

– J'ai été instruite de la Voie, répondit-elle.

– Ainsi la voie se pourrait apprendre ?

– Que non, que nenni ! fit-elle en secouant la tête. En tous les cas pas par vous. Buliang Yi (« Pas-deux mais-Un »), quant à lui, possédait les capacités d'un saint, sans en connaître les procédés ; moi, au contraire, je détenais la recette mais sans avoir les capacités pour le devenir. Je me proposai donc de lui communiquer ce que je savais, me disant que, peut-être, avec un peu de chance, je parviendrais à en faire un saint. De toute manière, il est plus facile, quand on possède les recettes de sainteté, d'instruire quelqu'un qui en a les talents. C'est ainsi, poursuivit l'immortelle, que je le couvais. Au bout de trois jours, il avait déjà rejeté hors de lui toutes les affaires de

l'empire ; je continuais à le couvrir, au bout de sept, c'était du monde phénoménal dont il s'était dépris ; toujours le couvant, au bout de neuf, il s'était détaché de la vie, et s'étant détaché de la vie, il était capable de saluer la Transparence ; saluant la Transparence, il fut capable de voir le Seul ; la contemplation du Seul lui permit de faire abstraction du présent et du passé : et une fois aboli le passé et le présent il put entrer dans le domaine où il n'y a ni vie ni mort³². »

Dans le face-à-face entre Nü Yu, vieille femme au visage d'enfant, et Zikui, adepte à la recherche de la Voie, avide de s'appropriier son secret, se déchiffre un double message, portant à la fois sur le processus de transmission et le contenu de la transmission. Tout d'abord, à un premier niveau de lecture, Zhuangzi met en garde, par Nü Yu interposée, contre toute interprétation instrumentale et par là erronée de la Voie. D'autant que la confusion est favorisée par l'ambivalence du mot *dao* 道 à la fois « technique » qui peut faire l'objet d'une transmission par la parole *dao* 道 et la Voie *Dao*, qui, extension philosophique de l'acception première de « cheminement », désigne le cours des choses par essence intransmissible, ainsi que l'exprime avec force au demeurant le verset inaugural du *Livre de la Voie et de la Vertu* : « La Voie qui a Voix n'est pas la vraie Voie³³. » C'est en jouant sur les sens du mot et poussant jusqu'à l'absurde leurs implications que Zhuangzi fait mesurer l'écart entre ce Tao, cours spontané des processus naturels, et le Tao comme art du Maître, en même temps qu'il sape la relation traditionnelle de maître à disciple. Leçon sur l'art d'enseigner, la rencontre avec Nü Yu comporte aussi une leçon sur les moyens de se conjoindre au Tao.

32. *Ibid.*, VI, p. 57.

33. *Laozi*, 1, *Philosophes taoïstes I*, op. cit., p. 3.

Toutefois Zikui, même s'il n'a pas encore atteint à la parfaite authenticité, n'est pas un simple néophyte qui n'a rien compris à la Voie. Loin d'être oiseuses, ses questions sont des plus pertinentes, ne serait-ce que parce qu'elles permettent à son interlocutrice d'instruire le lecteur de ce qu'elle entend par Tao. Au demeurant, n'est-il pas légitime que le maître s'étonne de l'apparence de Nü Yu et qu'ensuite il s'étonne tout autant de sa réponse : « J'ai été instruite de la voie³⁴. » Car, de fait, le Tao ne s'enseigne pas³⁵.

Zikui pose une question badine. Elle irrite Nü Yu. Celle-ci fait une réponse inconsidérée, et furieuse d'être prise en faute, est obligée de montrer qu'elle sait parfaitement de quoi il retourne, en sorte qu'elle accouche de la vérité, et donne à Zikui la leçon qu'il voulait entendre. Ce que raconte Nü Yu, dont le nom signifie « Dame Solitaire » – ce qui en fait le double de son disciple Buliang Yi, dont le nom signifie « Pas-Deux-mais-Un » et qu'elle veille comme un nouveau-né –, c'est l'histoire d'un enfantement ; elle se fait naître à elle – même sous la forme de l'enfançon qu'elle manifeste dans son visage, à l'instar des médiums de la religion populaire. Par une série d'étapes, mimant la gestation – et la cosmogénèse dont elle est réplique microcosmique –, elle renonce à son destin et demeure au stade de l'indétermination afin que la divinité à laquelle elle s'est vouée – le Tao en l'occurrence – puisse l'habiter. Toutefois, à la différence de l'apprentissage chamanique, dans la quête du Tao, tout d'abord l'indétermination prend un sens abstrait et philosophique, et ensuite l'adepte

34. *Œuvres de Maître Tchouang (Les)*. op. cit., VI, p. 57.

35. Ainsi que l'explique Sans Commencement à Grande Pureté au chapitre XXII : « Le Tao ne peut être entendu : ce qui s'entend n'est pas lui. Le Tao ne peut être perçu : ce qui se voit n'est pas lui. Le Tao ne peut être énoncé : ce qui s'énonce n'est pas lui. Ce qui donne forme aux formes est sans forme. Le Tao ne répond à aucun nom » (*Œuvres de Maître Tchouang [Les]*, op. cit., XXII, p. 186).

est, en dernier ressort, le seul et véritable maître ; si bien que le cursus initiatique consiste avant tout dans sa propre naissance – ou plutôt sa renaissance sous la forme d'un retour à l'origine. L'acquisition du Tao est une affaire qui se règle entre soi et soi. D'où l'insistance mise par l'auteur du petit drame sur le thème de l'unicité et de la solitude. Il sature tout le champ symbolique à travers ces anthroponymes à la signification transparente. Nü Yu, la « Dame Solitaire », son disciple Buliang Yi, « Pas-Deux-mais-Un³⁶ » jusqu'au but de cette quête auquel est attribué le qualificatif de « Seul » ou d'« Unique ». Buliang Yi et Dame Solitaire ne forment qu'une seule personne, ils sont deux désignations synonymes d'un même être à des moments différents. Nü Yu s'accouche elle-même et accouche d'elle-même, mais sous une nouvelle forme, sublimée, parce qu'au terme de sa gestation, toute dichotomie se trouve abolie, toute dualité surmontée et anéantie par la fusion dans le grand tout du monde avec lequel elle ne fait plus qu'un. Ainsi s'explique la réponse paradoxale et contradictoire de la Dame Solitaire. Lorsqu'elle prétend qu'elle a la science et non les dons, tandis que Buliang Yi a les dons mais non la science pour acquérir le Tao, tout en relatant l'initiation réussie de Buliang Yi et arborant sur son visage le témoignage de sa capacité à réaliser les préceptes abstraits de sa science, soit Nü Yu ment impudemment, soit elle dit autre chose que ce que laisse entendre le message manifeste. Et de fait, l'immortelle veut faire comprendre à mots couverts à Zikui, qui dès lors tient la partie du lecteur implicite, qu'il ne saurait y avoir de Tao que dans la réalisation pratique, et que cette réalisation pratique dépend de ses propres efforts et non de l'exposé d'une

36. Buliang Yi 卜梁倚 est certes un nom propre mais c'est aussi un jeu de mot phonique : « *Bu liang* » 不兩 : pas deux, « <er 而> Yi » 一 : <mais> Un. Quant à Nü Yu si Nü 女 peut être un nom de famille, il désigne avant tout la femme et le caractère Yu 偶 a deux acceptions : « courbé » ou « solitaire ».

doctrine ou même de recettes par un maître. Même si elle nécessite l'impulsion d'un instructeur, d'un guide, c'est toujours pour finir le disciple qui enfante la Voie. Le maître, dans ce type d'instruction, reste toujours silencieux. Il ne dit pas un mot, et c'est à l'apprenti de trouver tout seul le chemin du Seul. Les légendes tardives de la naissance de Laozi sont dans le droit fil de ce dialogue, au point qu'on peut se demander s'il n'est pas en réalité construit par référence implicite à un vieux fonds mythologique. En effet, selon ces récits, le Tao, personnifié par Laozi, transforma son corps de vacuité en la forme de Dame Li, la mère du sage, pour retourner ainsi dans sa propre matrice. Il se serait ainsi auto-accouché³⁷. Il va de soi que la légende se déploie sur un double registre, concret et cosmique, et figuré et épistémologique, où l'enfantement symbolise l'initiation taoïste.

Ces récits d'initiation ne renvoient à aucune réalité autre que fictive. Ou plutôt, alors que les ouvrages confucéens se prétendent la retranscription des propos échangés entre maître et disciples (même si ceux-ci sont complètement réélaborés, voire même inventés), en sorte que le lecteur n'est que le spectateur de la relation pédagogique, dans les écrits des auteurs taoïstes, tout au moins à date ancienne, les propos entre les protagonistes étant imaginaires, la relation pédagogique se déploie non pas entre les protagonistes mis en scène par l'auteur, mais entre le livre et le lecteur dont l'adepte serait en quelque sorte la cristallisation emblématique. Cette différence fondamentale entre la production scripturaire des deux écoles tient en partie à ce que le Livre confucéen est tout à la fois la trace et la pierre de touche de l'activité pédagogique. Le maître tire son prestige de la foule des disciples, lesquels en retour bénéficient

37. Kristofer Schipper, *Le corps taoïste*, Paris, Fayard, 1982, p. 165, qui se réfère à un ouvrage du canon taoïste du v^e siècle, le *Santian neijie jing*.

de son aura, et cette gloire c'est la tradition textuelle qui la garantit. En d'autres termes, le maître n'est maître qu'autant que sa parole est transcrite par des émules dans des livres qui deviennent écrits canoniques. Disciples, maître et textes forment comme les trois pieds d'un tripode. Lorsque le rapport entre maître et disciples s'est estompé au profit de la filiation textuelle, les traces scripturaires en sont venues à coïncider avec la Voix du Maître pour former le corps même de la sagesse³⁸. Ainsi en va-t-il des *Entretiens*, du *Mencius* et du *Xunzi*. Tandis que dans le *Laozi*, le *Zhuangzi*, le *Liezi* ou le *Wenzi*, la relation pédagogique n'ayant lieu nulle part ailleurs que dans les pages du livre, le texte exprime non la voix d'un maître mais la voix du Tao. Ainsi s'explique encore que les écrits taoïstes, à la différence des ouvrages des autres écoles et particulièrement des confucéens, qui ont tous des auteurs (même si les détails de leur existence sont plus ou moins bien connus et leurs faits et gestes sujets à caution), ne sont jamais l'œuvre que de personnages imaginaires ou légendaires. Comme si les penseurs de cette école se conformaient jusque dans leur pratique scripturaire aux modalités du principe dont ils se réclament.

38. Cf. sur ce point les développements intéressants dans le chapitre II de *Writing and Authority in Early China* de Mark Edward Lewis (Albany, State University of New York, 1999).

Maître et disciple dans la tradition platonicienne L'exemple de Plotin

Sylvain Roux

La relation qui unit le maître à son disciple dans l'Antiquité grecque est dépendante à la fois du contexte culturel et historique dans lequel elle s'inscrit et des écoles de pensée auxquelles elle se rattache. Cela signifie-t-il pour autant qu'elle prenne une forme originale et unique dans chaque cas, c'est-à-dire qu'elle soit propre à chaque école et à chaque philosophie ? On ne pourrait alors que dégager les caractéristiques qu'elle emprunte successivement et que s'attacher à la singularité de chacune de ses formes, de sorte que seule une *histoire* de la relation maître-disciple serait possible. Au contraire, ne peut-on regrouper les différentes formes de cette relation en quelques types principaux à l'intérieur desquels elles se rangeraient toutes ? Dans ce dernier cas, ces différents types de relations entre le maître et son disciple traverseraient et transcenderaient les divergences entre philosophies puisque certaines d'entre elles adopteraient la même conception du rapport entre maître et disciple.

C'est à cette question que tente de répondre F. Wolff dans un ouvrage consacré à repérer et à étudier, à propos de l'être,

de l'homme et du disciple, ce qu'il appelle des « figures philosophiques empruntées aux Anciens¹ ». La thèse qu'il soutient est que la relation maître-disciple n'est pas spécifique à chaque courant philosophique mais qu'elle peut être ramenée à trois figures principales. Il faut d'abord saisir le sens que reçoit ici la notion de figure. Pour F. Wolff, les « figures sont des modes de pensée inscrits dans l'histoire comme autant de solutions qui, *de notre point de vue historique*, traversent l'histoire, et par conséquent semblent devoir lui échapper² » ; elles sont des « *schémas stables et anhistoriques de solutions symétriques, parallèles ou opposées à des problèmes philosophiques inscrits dans l'histoire*³ ». La figure a donc un caractère paradoxal : elle appartient à l'histoire par son origine puisqu'elle est déterminée, rendue possible, par un problème apparu à un moment donné et selon des conditions événementielles précises, mais elle échappe en même temps à l'histoire dans la mesure où la solution qu'elle apporte à ce problème vaut pour n'importe quel moment historique et s'impose indépendamment d'un contexte donné. Si l'on distingue en ce sens des figures du disciple dans l'Antiquité, il faudra reconnaître alors que, tout en ayant pour origine des conceptions philosophiques appartenant à une période historique, elles n'en constitueront pas moins trois manières « éternelles » d'être disciple, trois façons de *toujours* l'être.

Mais pourquoi considérer que l'Antiquité nous fournirait seulement trois figures de la relation maître-disciple alors même qu'il existe davantage de théories philosophiques durant la même période ? C'est que le nombre de ces figures n'est pas déterminé par la position philosophique énoncée par le maître,

1. F. Wolff, *L'être, l'homme, le disciple. Figures philosophiques empruntées aux Anciens*, Paris, PUF, 2000.

2. *Ibid.*, p. 9.

3. *Ibid.*, p. 10.

mais par la position du disciple à l'égard de l'enseignement du maître, c'est-à-dire par l'attitude qu'il adopte vis-à-vis de cet enseignement (d'ailleurs, selon F. Wolff, cette attitude du disciple révèle, de manière plus significative peut-être que l'enseignement du maître, ce qu'est le sens de cet enseignement). Or, pour distinguer différentes positions de disciples à l'égard d'un maître qui seraient autant de figures effectives de cette relation, il est possible de s'appuyer sur l'importance de la lignée qu'une philosophie a suscitée, c'est-à-dire sur le nombre et la variété des disciples qu'elle a engendrés. Ce sont alors trois figures qui se détachent, qui appartiennent aux courants socratique, aristotélien et épicurien⁴. Car même s'il existe d'autres figures du disciple dans l'Antiquité, comme la figure stoïcienne par exemple, et même si les courants de pensée auxquels elles se rattachent se signalent aussi par l'importance de leur lignée, il convient de reconnaître que ces figures ne sont pas des « figures simples » mais un mixte des trois figures précédentes, « qui constituent peut-être l'alphabet de tous les types possibles⁵ ». La première de ces figures simples est la figure socratique. Le disciple de Socrate se trouve dans une position singulière puisque son maître n'a rien écrit. Il met donc en avant sa relation personnelle avec celui-ci et fixe ce qu'il tient de lui « en systématisant sa parole ». Un tel disciple se fait nécessairement « créateur », tout en se considérant comme absolument fidèle à son maître et même comme détenteur de la vérité de sa parole. Au contraire, le disciple épicurien n'invente rien, puisque son maître a parfaitement fixé sa doctrine et qu'elle ne peut qu'être répétée par le disciple fidèle. Mais en la répétant, il devient lui-même un maître pour d'autres car dans l'épicurisme, le maître est dans la position d'un médecin,

4. *Ibid.*, p. 204.

5. *Ibid.*, p. 205-206.

et le disciple dans la position d'un malade qu'il faut guérir⁶. C'est pourquoi le disciple, dès lors qu'il fait siennes les règles du maître, non seulement se trouve sur la voie de la guérison mais devient lui-même un maître pour ceux qui sont malades. Si le disciple socratique était, selon F. Wolff, un « créateur », le disciple épicurien est, quant à lui, un « simple *passer* ». Enfin, le disciple aristotélicien se trouve dans la position inverse de celle du socratique : son maître laisse des écrits qu'il lui faut interpréter, commenter et finalement, tenter de « totaliser ». Mais cette entreprise de totalisation, parce qu'elle est impossible à réaliser, suppose un « recommencement indéfini ». Un tel disciple n'est donc ni un créateur, puisqu'il n'a pas à fixer la doctrine du maître selon son expérience personnelle, ni un passeur, puisqu'il ne se contente pas de la répéter, mais un *interprète*, condamné à rester, en ce sens, un disciple puisqu'il doit toujours reprendre le travail de l'interprétation. À ces trois figures correspondent aussi trois formes de contradiction. Car la relation maître-disciple est une relation qui, dans chacun de ces trois cas, suscite une difficulté particulière, qui est propre à la forme même qu'elle emprunte. En effet, en cherchant à fixer la doctrine de son maître, le disciple socratique se heurte à ses *condisciples*, qui cherchent tout autant que lui, mais de manière différente, à fixer cette doctrine. Il doit donc faire face à la contradiction des autres disciples. Pour l'épicurien, la contradiction est plutôt une contradiction interne : il est à la fois un disciple qui répète la position du maître mais, ce faisant, qui prend à son tour la position du maître. L'aristotélicien rencontre une contradiction inédite : il lui faut interpréter les textes du maître mais ce travail indéfini suppose d'être toujours recommencé. C'est dans l'inachèvement que surgit ici la contradiction ressentie par la position de disciple.

6. *Ibid.*, p. 264 sq.

Ajoutons, pour terminer cette présentation, que la relation du disciple à son maître prend trois formes différentes dans les trois cas envisagés : vis-à-vis de Socrate, le disciple est dans la position de l'amant par rapport à l'aimé (sa relation est une relation amoureuse), l'épicurien est dans la position du malade par rapport au médecin qu'est le maître, enfin l'aristotélicien est dans la position de l'enseigné par rapport à l'enseignant qui détient le savoir⁷. Telles sont, rapportées à grands traits, les trois figures que distingue F. Wolff. Notre propos n'est pas d'en discuter la pertinence mais de poser une question à partir de l'analyse sur laquelle elles reposent. On peut s'étonner, en effet, de ne point trouver, dans cette présentation, de mention d'une figure proprement platonicienne du disciple et du maître. Faut-il considérer que la relation du disciple de Platon à son maître se ramène à l'une des trois figures distinguées ou même qu'elle soit un mixte de plusieurs d'entre elles ? Ou bien faut-il considérer qu'il existe une figure originale du disciple platonicien, qui ne se réduit donc pas à celles évoquées ? F. Wolff semble bien pencher pour la première solution puisqu'il considère que ces trois figures constituent en fait les trois seules manières de se rapporter à un « texte original » (l'écrire, le répéter, l'interpréter), et, parallèlement, les trois « manières possibles de se dire philosophe » puisque la philosophie est soit « d'essence critique », soit « d'essence libératrice », soit « d'essence aléthique⁸ ». Il existe donc, parce que le rapport à un texte et que la manière même d'être philosophe se trouvent en nombre limité, un ensemble nécessairement fini de figures du disciple et du maître. Dès lors, la relation platonicienne du disciple à son maître doit rentrer dans une des trois figures distinguées ou bien se comprendre comme un mélange de certaines d'entre

7. *Ibid.*, p. 306.

8. *Ibid.*, p. 308-309.

elles. Par certains aspects, le disciple de Platon se trouve en effet dans une position semblable à plusieurs des figures décrites auparavant. Il lui faut, par exemple, interpréter les textes de son maître, et ce travail ne cessera de se développer dans l'Antiquité jusqu'à prendre une place essentielle dans le dispositif de transmission de la doctrine à l'intérieur du néoplatonisme. Et dans ce travail, il ne semble pas être question d'apporter de véritables innovations. Un texte bien connu de Plotin, tiré du traité 10 (V 1), indique même qu'il ne prétend pas apporter quelque chose de nouveau par rapport aux doctrines anciennes de Platon, et qu'il faut se faire les « interprètes [*exegetàs*] » de ces opinions⁹. Pourtant, le disciple platonicien doit aussi faire siennes des règles susceptibles de le guérir de son rapport au corps et au sensible de manière générale, de sorte que son attitude de disciple ne peut se limiter à celle de l'interprète. Il est donc aussi dans la situation du disciple épicurien qui doit répéter la doctrine du maître pour guérir. Platon, d'ailleurs, présentait déjà la philosophie comme une sorte de médecine de l'âme¹⁰. Mais la figure platonicienne de la relation maître-disciple est peut-être originale en ce qu'elle ne se réduit à aucune de celles répertoriées précédemment, tout en leur empruntant certains aspects et parce qu'elle ne se comprend pas non plus comme un simple mélange de certaines d'entre elles. Plus précisément, nous voudrions montrer, à partir du cas de Plotin, comment cette relation est envisagée dans la tradition néoplatonicienne,

9. Traité 10 (V 1), 8, 10-14. Le système de translittération adopté est le suivant : éta = *e* ; oméga = *o* ; dzêta = *z* ; thêta = *th* ; xi = *x* ; phi = *ph* ; khi = *kh* ; psi = *ps*. L'iota souscrit est adscrit (par exemple *ei* ou *oi*) et lorsqu'il s'agit d'un alpha, celui-ci est écrit *ai* pour le distinguer de la combinaison alpha + iota (*ai*). L'esprit rude est indiqué par un *h*, et l'esprit doux n'est pas indiqué. Tous les accents sont indiqués.

10. Ainsi, dans le *Protagoras* (313 d 5-e 2), Socrate estime-t-il nécessaire de se référer à un médecin de l'âme pour établir ce que valent les savoirs vendus par les sophistes.

et en quoi elle présente une forme originale qui dépasse la conjonction de figures simples.

PLOTIN ET SON ÉCOLE

Dans le § 7 de la *Vie de Plotin*, Porphyre distingue deux catégories parmi les personnes qui suivaient l'enseignement de Plotin. Il y avait d'abord les simples « auditeurs [*akroatàs*] », qui étaient les plus nombreux. Mais il y avait par ailleurs de véritables « disciples [*zelotàs*] se réunissant en vue de la philosophie [*diàphilosophiansunóntas*¹¹] ». On peut s'étonner de cette dernière remarque car les auditeurs se retrouvent bien aussi pour suivre un enseignement philosophique. Il faut donc comprendre que le rapport que les disciples entretiennent avec la philosophie et l'enseignement de Plotin est différent. En se réunissant autour de Plotin, ils ne cherchent pas seulement un enseignement philosophique mais s'adonnent à un *mode de vie* philosophique. La philosophie en vue de laquelle se réunissent les disciples est ici une manière de vivre conforme à certains principes enseignés par Plotin. Or, les simples auditeurs ne semblent pas adopter cette manière de vivre, ils s'en tiennent seulement à l'enseignement dispensé¹².

Que les simples auditeurs soient les plus nombreux peut s'expliquer de deux manières. D'une part, l'accès au cours de Plotin est libre. D'autre part, le fait d'être auditeur ne conduit pas à une adhésion forte, comme dans le cas du disciple qui

11. *Vie de Plotin*, 7, 1-2.

12. Pour cette compréhension du terme *philosophía*, cf. aussi la traduction du début du § 7 dans Porphyre, *La vie de Plotin*, II, Études d'introduction, texte grec et traduction française, commentaire, notes complémentaires, bibliographie par L. Brisson et al., Paris, Vrin, 1992, p. 147 : Plotin eut des disciples « qui suivaient son enseignement pour la *vie philosophique* » (nous soulignons).

veut faire sien l'enseignement proposé et adopter un mode de vie philosophique. On compte parmi ces auditeurs de nombreux sénateurs mais probablement aussi des personnages qui appartiennent par ailleurs à d'autres mouvements de pensée, comme les Gnostiques par exemple¹³. Dans tous les cas, on ne semble pas trouver d'individus jeunes, venus compléter une formation, et qui seraient considérés comme des élèves désireux de recevoir un enseignement (les *mathētai*). Par ailleurs, l'enseignement que dispense Plotin aux auditeurs comme aux disciples ne prend pas la forme d'un cursus d'études constitué d'étapes à franchir pour atteindre un terme fixé d'avance. Il s'agit plutôt, notamment avec les disciples (*zelotai*), d'une recherche en commun sur des sujets philosophiques. Les disciples soulèvent des problèmes qui suscitent un échange par questions et réponses avec le maître. Ce dernier ne se livre donc pas à une exégèse de certains textes et de certains problèmes. En témoigne la réaction de Plotin face à certains écrits de Longin : ce dernier est qualifié de « philologue » mais Plotin lui refuse le titre de « philosophe¹⁴ ». Il faut comprendre ici que Longin s'attachait principalement à la lettre des textes, à leur style alors que Plotin privilégiait le sens sur la forme. S'il s'agit bien pour lui, en effet, de s'appuyer sur des textes de Platon et de les commenter, cela n'a pour but que de permettre la résolution d'une difficulté ou d'un des problèmes soulevés.

À côté des simples auditeurs, l'ensemble des disciples (*zelotai*) constituait un cercle évidemment plus restreint. Il faut s'arrêter ici sur les deux termes qui apparaissent dans l'expression utilisée

13. Sur ce point, cf. les analyses de M.-O. Goulet-Cazé, « L'arrière-plan scolaire de la *Vie de Plotin* », dans Porphyre, *La vie de Plotin*, I, Travaux préliminaires et index grec complet par L. Brisson, M.-O. Goulet-Cazé, R. Goulet et D. O'Brien, Paris, Vrin, 1982, p. 229-327, particulièrement p. 236.

14. *Vie de Plotin*, 14, 19-20. Sur le sens de cette expression, cf. l'article de J. Pépin, « PHILÓLOGOS/PHILÓSOPHOS » dans Porphyre, *La vie de Plotin*, II, *op. cit.*, p. 477-501.

par Plotin pour les désigner. Le premier (*zelotàs*) indique un lien d'adhésion à une doctrine mais aussi une relation d'imitation entre deux individus : le *zelotès* est celui qui cherche à imiter un maître, digne d'être imité en raison de son attitude et de la sagesse dont il témoigne. Le second terme, à savoir le verbe *súneimi*, est couramment utilisé, dans d'autres textes et par d'autres auteurs, pour désigner le rapport qui unit un individu comme disciple à son maître. C'est par ce terme que Xénophon présente, dans les *Mémorables*, ceux qui accompagnent Socrate. Les *sunóntes* y sont des disciples parce qu'ils sont des compagnons et des amis. Ils partagent leur vie avec le maître et entretiennent avec lui une relation « amoureuse ». C'est ce modèle de relation qui est présenté dans les dialogues platoniciens pour décrire les rapports qui unissent Socrate et ses disciples. Le fait qu'on le trouve aussi chez Xénophon semble indiquer qu'il n'est donc pas une construction platonicienne. Dans le livre I des *Mémorables*, Xénophon explique en effet que Socrate ne se contente pas d'enseigner ce qu'est la vertu mais qu'il se montre à ses disciples, à ceux qui l'accompagnent, comme un homme vertueux, c'est-à-dire comme un homme qui applique et qui s'applique à lui-même ce qu'il enseigne¹⁵. Les *sunóntes* ne reçoivent donc pas seulement un enseignement, ils partagent avec le maître une vie qui leur permet de jouir de son exemple. C'est aussi ce que l'on retrouve dans le texte de Porphyre. Plotin adopte en effet un mode de vie caractérisé par le détachement à l'égard des préoccupations corporelles et des biens matériels. Il refuse certaines médications, ne consomme pas de chair, ne fréquente pas les bains publics et néglige de se soigner¹⁶ ; il mange peu et dort peu¹⁷. Cette attitude est clairement en relation avec un autre aspect : si Plotin dort peu, c'est que son âme est tournée

15. Xénophon, *Mémorables*, I 2, 17-18.

16. Sur ces différents aspects, cf. *La Vie de Plotin*, 2, 1-10.

17. *Ibid.*, 8, 21-22.

vers l'Intellect. Le souci des réalités supérieures, qui est le véritable objectif du philosophe, conduit au détachement à l'égard du corps mais il suppose en même temps un tel détachement parce que la relation au corps ne doit pas être un obstacle à la contemplation des réalités supérieures. C'est en cela que Plotin se veut un exemple pour ses disciples, et s'il s'occupe de jeunes gens, de leurs biens, ce n'est que parce qu'ils ne peuvent encore choisir eux-mêmes cette vie philosophique¹⁸. En résumé, ceux que Porphyre désigne comme des disciples de Plotin et non comme de simples auditeurs ne reçoivent donc pas seulement de lui un enseignement. Plotin entretient avec eux une relation qui est celle d'un maître qui exhorte ses disciples à la vertu et qui se montre à eux comme un exemple de vertu.

Il faut remarquer cependant que le disciple (*zelotés*) n'est pas un homme qui n'a aucun lien avec la vie publique. Comme l'indique M.-O. Goulet-Cazé, la liste, donnée par Porphyre, des personnages appartenant à cette catégorie comporte aussi bien des sénateurs et des médecins, qu'un rhéteur et un poète¹⁹. Il s'agit donc d'hommes mûrs, engagés dans la vie publique. Mais quel est leur rapport à la philosophie et en particulier à la philosophie de Plotin ? Plus précisément, s'ils sont engagés dans la vie publique, que viennent-ils chercher auprès de Plotin ? Deux cas semblent se présenter. Porphyre rapporte que certains continuent de s'occuper de leurs affaires. Plotin tente cependant de les en dissuader ou de réduire leur intérêt pour celles-ci. Il s'agit de Zéthus et de Sérapion. Le premier était un médecin mais aussi un homme politique. Plotin semble avoir été très proche de lui puisqu'il s'est retiré sur ses terres. Mais il a cherché à limiter ses « penchants politiques²⁰ ». Le

18. Cf. M.-O. Goulet-Cazé, *art. cit.*, p. 255.

19. M.-O. Goulet-Cazé, *art. cit.*, p. 234.

20. *Vie de Plotin*, 7, 17-24. On notera que Porphyre le présente comme un « ami (*hétaïron*) » de Plotin. Cela confirme que les disciples constituent un

second « fut d'abord rhéteur et ensuite fréquenta également des cours de philosophie, mais sans avoir pu renoncer à ce que comportent de dégradant les affaires d'argent et d'usure²¹ ». On voit donc, en ce qui concerne ces deux personnages, que Plotin n'a pas réussi à provoquer une conversion complète de leur part envers le mode de vie philosophique. Au contraire, deux autres personnages, Rogatianus et Eustochius, semblent bien être beaucoup plus engagés dans le détachement vis-à-vis des affaires publiques et semblent ainsi adopter ce mode de vie philosophique. Eustochius fut le médecin de Plotin. Porphyre insiste sur le fait qu'il suivit « le seul enseignement » de ce dernier et qu'il « revêtit la disposition d'un authentique philosophe²² ». Cela signifie donc qu'il ne chercha pas seulement à avoir connaissance de la pensée de Plotin, comme il avait ou pouvait avoir connaissance de la pensée d'autres maîtres. Il se consacra à ce seul enseignement et chercha à l'appliquer. Il souhaite donc vivre conformément à l'enseignement de Plotin même s'il n'abandonna pas complètement la fonction de médecin. Porphyre insiste davantage sur le cas de Rogatianus, qui est peut-être le plus significatif. Ce sénateur renonça à ses biens, abandonna ses charges publiques, renonça à résider chez lui, et adopta même une alimentation réduite (il ne se nourrissait qu'un jour sur deux). Ses problèmes de santé s'en trouvèrent améliorés et Plotin le proposait « en exemple [*parádeigma*] accompli à ceux qui s'adonnent à la philosophie²³ ». On retrouve

cercle de proches, de familiers qui entretiennent avec le maître des relations plus larges que celles qui se limitent à l'enseignement au sens strict. Sur le sens de ce terme, cf. M.-O. Goulet-Cazé, *art. cit.*, n.° 1 p. 235. Il peut être synonyme, selon les cas, du terme disciple mais indique presque toujours que la relation au maître prend la forme d'un compagnonnage amical.

21. *Ibid.*, 46-49 (traduction collective UPR 76/CNRS dans Porphyre, *La vie de Plotin*, II, *op. cit.*, p. 149).

22. *Ibid.*, 8-12.

23. *Ibid.*, 31-46.

ici, concernant le rapport au corps et aux biens, certains des aspects présents aussi dans l'attitude de Plotin.

Le compagnonnage (*sunousía*) philosophique, tel qu'il est présenté dans le § 7 de la *Vie de Plotin*, repose donc sur l'adoption d'un mode de vie qui consiste à se détourner de ce qui engage l'âme dans une relation trop forte au corps. Le disciple est alors celui qui se *convertit* à la philosophie et cette conversion ne constitue pas seulement une adhésion à une doctrine et à une vision du monde, elle suppose un changement d'attitude à l'égard des biens et des honneurs ainsi qu'une attention portée à des réalités de nature supérieure. Mais cette conversion, comme nous allons le voir, peut être mise en relation avec une théorie présente par ailleurs dans les écrits de Plotin. La présentation que donne Porphyre de l'attitude de Plotin à l'égard de ses disciples ainsi que de l'attitude des disciples eux-mêmes en est probablement une illustration. Il s'agit de la théorie des vertus et de leur rôle dans la purification de l'âme qui se consacre à la recherche des réalités supérieures.

LA CONVERSION ET LE PROBLÈME DES VERTUS

Plotin a consacré un traité entier à cette théorie. Il s'agit du traité 19 (I 2). La relation entre la question de la conversion et celle des vertus s'explique facilement. La vertu est en effet présentée dès le début comme un moyen de « se rendre semblable au dieu [*theôihomoiothênai*²⁴] ». Cette affirmation repose sur deux principes qui ne font pas l'objet d'une démonstration dans le traité. Ceux-ci sont posés au contraire comme le point de départ du raisonnement que Plotin va conduire ensuite.

24. Traité 19 (I 2), 1, 3-5.

Il va de soi en effet, d'une part, que l'âme doit fuir les maux qui se trouvent dans la réalité sensible et ce, en se rendant semblable au divin c'est-à-dire à ce qui échappe à la réalité sensible, d'autre part, que cette fuite suppose l'exercice des vertus. Concernant ce dernier aspect, il est facile d'expliquer que c'est par les vertus que nous pouvons maîtriser les choses sensibles avec lesquelles nous sommes en contact et que c'est par elles encore que nous pouvons nous en détourner. Sur ces deux principes, Plotin se conforme très précisément, en tout cas, à l'enseignement de Platon²⁵. Le problème que souhaite poser Plotin est donc d'une autre nature. Si nous devenons semblables au dieu par la vertu, faut-il en conclure que celui-ci possède également la vertu²⁶ ? Mais il y aurait là une évidente difficulté : en quoi la modération (*sophrosíne*) ou le courage (*andreía*) concerneraient-ils un dieu puisqu'il n'y a, dans son cas, rien à maîtriser et rien à craindre²⁷ ? La réponse de Plotin est sans ambiguïté : il considère qu'il n'existe pas de vertus au niveau du divin et de la réalité intelligible et que le fait de devenir semblable au divin ne suppose pas qu'il y ait en ce dernier des vertus²⁸. Au contraire, *c'est par les vertus que l'âme peut se rendre semblable à ce qui ne possède pas de vertus* : la ressemblance peut passer par la dissimilitude. On peut le montrer à partir d'exemples généraux puisque ce principe se vérifie dans plusieurs cas. Tout d'abord, cela est vrai de la relation entre deux natures sensibles. Par exemple, si une chose est échauffée par le feu et lui est ainsi semblable, il n'est pas vrai que le feu lui-même soit échauffé²⁹. Mais cela est vrai

25. Comme l'indiquent les citations du début du traité, empruntées principalement au *Théétète* (176 a-b).

26. Traité 19 (I 2), 1, 5-6.

27. *Ibid.*, 10-13.

28. Cf. notamment 1, 50-52 et 3, 31.

29. *Ibid.*, 1, 31-35.

aussi de la relation entre une nature sensible et une réalité intelligible. La maison sensible ressemble à la maison intelligible puisqu'elle participe d'elle et tient d'elle son essence. Mais par le fait de cette participation, la maison sensible se trouve posséder « arrangement [*táxis*], ordre [*kósmos*], symétrie [*summetría*³⁰] » tandis qu'on ne saurait dire que la maison intelligible est elle-même ordonnée, ni qu'elle possède une symétrie. C'est seulement par elle que l'arrangement et la symétrie peuvent exister dans une réalité autre qu'elle³¹. Ces différents exemples de relations indiquent donc que la ressemblance par la vertu peut se faire de la même manière et ne pas rendre nécessaire la présence de vertus dans la réalité intelligible et le divin. Mais on peut aussi vérifier la validité de cette thèse en considérant différents types de vertus. Car Plotin en distingue deux. Or, le principe général qui vient d'être rappelé s'applique dans les deux cas puisque la ressemblance avec le dieu ne suppose pas que ce dernier possède un de ces types de vertus. En réalité, les vertus permettent au contraire à l'âme d'opérer une conversion, de modifier son état afin de la conduire vers une assimilation au divin. La vertu permet de ressembler au divin non pas parce que celui-ci la posséderait aussi mais parce qu'elle est le moyen par lequel l'âme se détache de ce qui l'empêche de lui ressembler. La distinction entre deux types de vertus est donc particulièrement importante. D'une part, elle permet de vérifier que le divin ne possède pas de vertus, d'autre part elle conduit à envisager l'existence de degrés de vertus, dont la fortune dans le néoplatonisme sera considérable³². Les vertus sont d'abord civiques (*politikàs*). Il s'agit de

30. *Ibid.*, 45.

31. *Ibid.*, 42-52 pour l'ensemble du raisonnement.

32. Sur cette théorie des degrés de vertus dans le néoplatonisme, on pourra consulter J. Dillon, « Plotinus, Philo and Origen on the grades of virtue », *Platonismus und Christentum, Festschrift H. Dörrie*, H. D. Blume et F. Mann

la sagesse (*phrónesis*), du courage (*andreía*), de la modération (*sôphrosúnē*) et de la justice (*dikaíosunē*). Plotin reprend à nouveau une présentation platonicienne (celle du livre 4 de la *République*). La sagesse est la vertu propre à la partie supérieure de l'âme, la partie rationnelle. Le courage est la vertu de la partie intermédiaire, la partie irascible (*thumós*). La modération n'est la vertu propre à aucune partie, elle résulte seulement de l'accord entre les différentes parties elles-mêmes de sorte que la partie désirante obéit à la partie rationnelle. Enfin, la justice se retrouve en chacune des parties puisqu'elle consiste en ce que chacune accomplisse la fonction qui est la sienne³³. Pourquoi considérer ces vertus comme des vertus civiques ? C'est qu'elles ont pour objectif de maîtriser les désirs et les passions, de leur imposer une limite³⁴. En ce sens, elles concernent le domaine de l'action et intéressent particulièrement la vie dans la cité qu'elles contribuent à rendre possible. Elles permettent par là même de ressembler au divin par les comportements adoptés. Mais surtout, ces vertus se contentent d'agir sur l'âme comme sur une matière³⁵. En ce sens, elles donnent une forme à l'âme, qui ressemble à la réalité supérieure à celle-ci. C'est pourquoi elles ne visent pas ici à élever l'âme mais à lui permettre d'être ordonnée dès lors qu'elle est liée à un corps et de ressembler dans la mesure du possible, c'est-à-dire *ici-bas*, à la réalité intelligible et divine. Faire en sorte que les parties de l'âme soient en accord les unes avec les autres n'a en effet de sens

éd., Münster, Aschendorff, 1983, p. 92-105 ainsi que l'introduction à Marinus, *Proclus ou Sur le bonheur*, texte établi, traduit et annoté par H. D. Saffrey et A.-Ph Segonds, avec la collaboration de C. Luna, Paris, Les Belles Lettres, 2001 et L. Brisson, « Le maître, exemple des vertus dans la tradition platonicienne : Plotin et Proclus », *Exempla docent. Les exemples des philosophes de l'Antiquité à la Renaissance*, T. Ricklin éd., Paris, Vrin, 2006, p. 49-60.

33. *Traité* 19 (I 2), I, 16-21.

34. *Ibid.*, 2, 13-16.

35. *Ibid.*, 18-20.

que dans la mesure où l'âme est dans un corps. Les parties désirante et irascible n'ont plus de raison d'être lorsque l'âme se trouve au niveau de l'intelligible puisqu'elle n'est plus alors qu'intellection et qu'elle n'a pas à exercer d'autre fonction. On comprend alors qu'un autre type de vertu puisse être envisagé, dont la fonction serait au contraire d'élever l'âme et non plus seulement de l'ordonner dès lors qu'elle est liée au sensible. Plotin ne leur donne pas de nom particulier dans le traité 19 (I 2). Il se contente de parler de vertus « plus hautes³⁶ » et de les présenter comme des « purifications [*kathárseis*]³⁷ ». Voici en quoi elles consistent :

« Puisque l'âme est mauvaise tant qu'elle est entrelacée au corps, qu'elle subit les mêmes affections que lui et qu'elle forme ses opinions en tout d'après lui, ne pourrait-on pas dire qu'elle est bonne et qu'elle possède la vertu si elle ne forme pas ses opinions d'après le corps mais qu'elle agit seule – ce qu'est précisément penser [*noein*] et réfléchir [*phroneîn*] –, si elle ne subit pas les mêmes affections que lui – ce qu'est précisément être modéré [*saphroneîn*] –, si elle ne craint pas d'être séparée du corps – ce qu'est précisément, être courageux –, si la raison [*lógos*] et l'intellect [*noûs*] la dirigent sans que <ces affections> ne leur fassent obstacle – ce que serait la justice. Assurément, on ne se tromperait pas si on appelait ressemblance au dieu une telle disposition de l'âme selon laquelle elle pense et est ainsi impassible [*apathês*]. Car le divin lui aussi est pur et son activité est telle que ce qui l'imité possède la sagesse [*phrónsin*]³⁸. »

36. *Ibid.*, 1, 22 ; 3, 4.

37. *Ibid.*, 3, 8 et 10-11. Pour l'étude de ces vertus, cf. M. De Corte, « Technique et fondement de la purification plotinienne », *Revue d'histoire de la philosophie*, 5, 1931, p. 42-74 et E. Bréhier, « *Aretai katharseis* », *Études de philosophie antique*, Paris, PUF, 1955, p. 237-243.

38. Traité 19 (I 2), 3, 11-22 (trad. J.-M. Flamand modifiée, Plotin, *Traité 7-21*, Paris, GF-Flammarion, 2003). Il est difficile de savoir ce qui est désigné

Ce passage est remarquable parce qu'il présente les vertus dites cathartiques d'une manière singulière. En effet, ce sont les mêmes vertus que celles présentées à propos des vertus civiques qui se retrouvent ici. Plotin parle toujours de la sagesse, du courage, de la modération et de la justice. Pourtant, elles prennent dans ce cadre une valeur nouvelle. Lorsque ces vertus consistent à ordonner l'âme unie au corps, comme nous l'avons vu précédemment, elles sont des vertus civiques mais lorsqu'elles consistent à la délier de ce même corps, elles deviennent alors des vertus cathartiques. La sagesse, qui auparavant avait pour but de commander l'âme tout entière, se caractérise désormais par sa pure capacité d'intellection (c'est pourquoi Plotin peut dire qu'elle agit seule). La modération n'est plus la maîtrise des désirs et des passions mais le refus pur et simple des passions : l'âme n'est plus affectée par ce qui vient du corps, elle ne pâtit plus des mêmes choses que lui (elle n'est plus *homopathês*). Le courage consiste à accepter d'être séparé du corps, et la justice à vivre selon la raison et l'intellect sans être freiné par les affections corporelles. Les vertus cathartiques se caractérisent donc par une orientation et une finalité différentes de celles des vertus civiques. Elles visent à provoquer une séparation par rapport au corps. Par là même, l'assimilation au divin prend aussi un sens nouveau. Devenir semblable au dieu n'est plus lui ressembler par l'ordre et l'harmonie que l'on fait régner en soi-même ici-bas mais consiste à devenir pur de tout élément corporel comme le divin est lui-même pur, ainsi que l'indique la fin du texte que nous

par Plotin, à la ligne 18, comme ce qui pourrait s'opposer à la raison et à l'intellect. Nous supposons, suivant en cela la traduction de J.-M. Flamand, qu'il s'agit des affections corporelles dont il est question aux lignes 13 et 16. On pourrait cependant comprendre qu'il s'agit des autres parties de l'âme, lesquelles sont plus particulièrement en relation avec le corps. Le sens du raisonnement n'en serait pas nécessairement changé puisque la justice consisterait toujours en une déliaison par rapport au corps et au souci du corps.

avons cité. On se demandera cependant quel est exactement le sens de cette séparation et de cette purification. Plotin n'hésite pas à décrire celles-ci à partir d'une notion d'origine stoïcienne, la notion d'impassibilité (*apátheia*³⁹). Cette référence donne des indications sur l'importance de la séparation à laquelle fait allusion Plotin. En effet, la séparation concerne ici le rapport entre les parties de l'âme. S'il s'agissait précédemment de les harmoniser sous le contrôle de la raison, il s'agit désormais de séparer, dans la mesure du possible, la partie dominante (la raison) de celles qui lui sont subordonnées (le *thumós* et l'*epithumía*) et des mouvements qui en émanent⁴⁰. Ces mouvements sont notamment les mouvements constitués par le plaisir, la peine, la colère, la crainte et le désir. Plotin reconnaît cependant qu'il n'est pas absolument possible de les supprimer complètement. Il faut donc distinguer deux cas. On peut d'abord faire droit à certains de ces mouvements dans la mesure où ils ne sont pas néfastes et même sont utiles au corps. Ainsi, certains plaisirs peuvent être « nécessaires ». Il s'agit de ceux qui mettent fin à une peine et qui évitent à l'âme d'être troublée⁴¹. On voit donc que si la séparation par rapport aux parties inférieures de l'âme n'est pas entièrement possible, la relation maintenue avec ces parties doit cependant servir la séparation. De la même manière, la crainte « peut servir d'avertissement⁴² » et dans ce cas, sa suppression complète ne peut être envisagée mais elle sert encore à protéger l'âme (c'est-à-dire sa partie supérieure) d'un trouble corporel. De même encore, les désirs « naturels » (manger et boire) ne peuvent être écartés. Ceux-ci peuvent être éprouvés « en vue de la détente du corps [*pròs ánesin*] » et non pour

39. Traité 19 (I 2), 3, 20 ; 5, 7.

40. *Ibid.*, 5, 2-5.

41. *Ibid.*, 7-9.

42. *Ibid.*, 16 (trad. J.-M. Flamand).

l'âme elle-même⁴³. Dans cette première réponse, c'est donc la *finalité* des mouvements émanant des parties basses de l'âme qui importe : ceux-ci sont acceptables s'ils rendent possible l'impassibilité de la partie supérieure. Mais un second cas apparaît dans les analyses de Plotin. Si certains mouvements se présentent, qui n'appartiennent pas au cas précédent, l'âme ne doit pas « s'associer à eux [*sumpáskhein*]⁴⁴ ». L'impassibilité désigne bien cette fois-ci le refus pour l'âme de donner son assentiment à certains mouvements et non plus l'adhésion à certains de ces mouvements qui, parce qu'ils préservent le corps, maintiennent l'âme en paix et en état de séparation par rapport à lui et aux parties de l'âme qui lui sont directement liées. De même, il peut survenir en l'âme ce que Plotin nomme un mouvement « involontaire [*tò aproaireton*]⁴⁵ ». Ce peut être le cas pour un mouvement de colère ou pour certains désirs amoureux⁴⁶. L'âme n'y adhérerait pas parce qu'elle considérerait que ces mouvements émanent de parties inférieures, même si elle doit reconnaître que leur formation obéit à un processus normal à l'intérieur de ces parties inférieures elles-mêmes. Plotin évoque notamment l'exemple du désir amoureux qui surgit dans l'âme de manière involontaire et qui est lié à l'intervention de l'imagination (*metàphantasia*)⁴⁷.

Un dernier problème mérite d'être abordé. Il s'agit du problème de la conversion, explicitement soulevé dans le chapitre 4 du traité. Les vertus cathartiques sont en effet liées à un mouvement de conversion mais il importe de savoir si elles le produisent ou si elles en résultent. Plotin cherche d'abord si

43. *Ibid.*, 17-18.

44. *Ibid.*, 11.

45. L'expression apparaît aux lignes 14, 16 et 19. Celle-ci, comme la notion d'*apátheia*, est aussi d'origine stoïcienne.

46. *Ibid.*, 13-14 et 19-21.

47. *Ibid.*, 20-21.

la purification précède la vertu et y conduit ou si elle est la vertu elle-même. Mais il indique qu'en réalité la purification n'est pas une fin en elle-même mais seulement un moyen en vue d'une fin qui est l'obtention d'un état de pureté conçu comme un bien. En ce sens, elle précède la vertu et y conduit. Quant à la conversion, on pourrait penser qu'elle est la conséquence de la purification. Mais Plotin insiste en fait sur une autre relation entre les deux : « est-ce que l'âme se convertit après la purification ? Elle est plutôt *convertie* après la purification⁴⁸. » L'usage du parfait que nous avons souligné dans la réponse de Plotin est essentiel puisqu'il indique non pas que l'action (de conversion) commence après la purification mais qu'elle se termine et s'achève avec elle : la purification une fois accomplie ne déclenche pas un processus de conversion, elle conduit à son terme la conversion de sorte qu'on peut dire que lorsque la purification a eu lieu, l'âme s'est convertie, c'est-à-dire s'est totalement retournée vers son principe supérieur. La purification conduit et achève le processus de conversion de l'âme. En ce sens, elles se produisent conjointement.

Cette présentation de la théorie plotinienne des vertus peut permettre d'éclairer les remarques de Porphyre relatives à l'attitude de Plotin à l'égard de ses disciples. On ne peut exclure, bien entendu, que Porphyre ait insisté sur certains comportements de Plotin qui correspondaient à une théorie sur laquelle lui-même insistait particulièrement et qu'il souhaitait donc retrouver dans les exemples de la vie même de Plotin⁴⁹. Mais

48. *Ibid.*, 4, 16-17.

49. Dans les *Sentences*, Porphyre présente aussi une théorie des degrés de vertus, largement inspirée de celle de Plotin. Mais elle est plus élaborée, puisqu'elle distingue quatre degrés de vertus : les vertus civiques, cathartiques, contemplatives et paradigmatiques (cf. la sentence 32) et il accorde une importance toute particulière aux vertus cathartiques (ce qui pourrait expliquer son insistance à retrouver ces vertus dans les descriptions de la *Vie de Plotin*).

il est remarquable malgré tout que la distinction plotinienne entre les deux types de vertus puisse s'accorder avec cette description. On comprend en effet que, lorsque Plotin exhorte certains de ses disciples à davantage de retenue vis-à-vis des biens matériels et des honneurs, il cherche à développer en eux les vertus qu'il appelle civiques et qui permettent d'harmoniser l'âme qui se trouve liée à un corps. Mais on comprend aussi que, lorsqu'il loue Rogatianus de s'être détourné de ces mêmes biens et de ces mêmes honneurs, il voit en lui celui qui n'en reste pas au niveau des vertus civiques (user avec modération de certains biens par exemple) mais qui, par les vertus dites cathartiques, sépare progressivement son âme (c'est-à-dire sa partie principale, celle qui est son moi véritable) de son corps et des parties de l'âme qui lui sont liées pour se convertir vers les réalités supérieures et s'assimiler au divin.

La figure plotinienne de la relation entre maître et disciple est donc particulièrement originale. D'abord, elle rassemble plusieurs formes en une seule. Le disciple se réfère à des textes, ceux de Platon, qu'il commente et en lesquels il trouve une vérité. Nous avons vu que Plotin lui-même s'y rapporte constamment dans la présentation de sa théorie des vertus. Mais le disciple platonicien s'occupe aussi de son âme, qu'il s'agit de guérir de son rapport au corps puisqu'elle doit se libérer de son emprise, pour ne plus envisager les choses, selon une thématique à nouveau platonicienne (celle du *Phédon*), à partir des éléments qu'il transmet à l'âme. Cependant, ce dernier aspect ne prend pas la même forme que dans la figure épicurienne du disciple. Il ne s'agit pas ici d'apporter un soin à l'âme *de manière immanente*, c'est-à-dire en restant au niveau qu'elle occupe, en lui apprenant à s'y conduire en sage. Une telle attitude ne nous ferait pas dépasser le niveau des vertus civiques. Il s'agit plutôt d'apporter un soin à l'âme en provoquant en elle une conversion qui la met en relation avec une

réalité supérieure. À travers la relation du disciple à son maître, l'âme se trouve ainsi reconduite à sa nature véritable, elle se découvre en sa vérité essentielle qui est d'être apparentée au divin. Il y a donc bien une figure platonicienne de la relation entre maître et disciple, qui se distingue des relations établies par d'autres écoles philosophiques de l'Antiquité. Cette figure repose sur l'idée de conversion. Mais la conversion ne consiste pas seulement en l'adoption d'un mode de vie philosophique (comme c'est le cas dans d'autres traditions philosophiques). Elle signifie que l'âme doit se convertir vers des réalités supérieures, auxquelles elle est apparentée. La conversion se fait retour à une origine *transcendante* en laquelle l'âme retrouve sa nature véritable.

« La part discrète de la philosophie » : de maître à élève dans les lycées français

Françoise Waquet

On ne s'est guère interrogé sur ce que dans la salle de classe parler veut dire. La parole magistrale, la parole du maître à l'élève, est une évidence que l'historien considère d'autant moins que se pose la question redoutable des sources¹. Les travaux portant sur les disciplines scolaires ont privilégié les contenus et n'ont accordé que de rapides mentions aux modes de la transmission orale dans l'enseignement ; ce faisant, ils ont minoré, pour ne pas dire ignoré, une forme de la communication au profit d'autres, l'écrit et le livre, qui se sont trouvés, *ipso facto*, survalorisés². Pourtant, le professeur parle ; la parole est même, pour citer

1. Sur les sujets de l'oralité dans le monde intellectuel et de la transmission de maître à élève, je renvoie à mes ouvrages *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (xvi^e-xx^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 2003, et *Les Enfants de Socrate. Filiation intellectuelle et transmission du savoir, xvii^e-xx^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2008.

2. Sur l'enseignement scolaire de la philosophie qui sera considéré dans cet article, cf. Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la République*, Paris, Éditions de Minuit, 1988 ; Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS Éditions, 1999 ; Louis Pinto, *La Vocation et le métier de philosophe. Pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*, Paris, Éditions du Seuil, 2007 ;

Paul Ricœur, non seulement son « métier » mais encore son « royaume³ ».

Ce qu'est parler pour le professeur est pour l'élève entendre et, alors que la situation pédagogique est celle d'un face-à-face, c'est aussi, pour l'un comme pour l'autre, voir. Ce constat élémentaire donne déjà une première idée du dispositif multi-sensoriel et multimodal qui fonde la transmission du savoir dans la salle de classe. Il y a là un système complexe, fait non seulement de technologies de la communication mais aussi des interactions qui se produisent entre des personnes qui parlent, entendent, voient.

UN DOCUMENT, UNE DISCIPLINE

Ce système sera analysé à partir de l'enseignement de la philosophie donné dans les lycées. Il a été demandé de s'en tenir aux modes de la transmission entre maître et élève : on ne trouvera donc rien ici sur les contenus de l'enseignement philosophique. Ce parti est moins artificiel qu'il n'y paraît : en effet, dans la conception officielle de la philosophie scolaire, la transmission constitue un enseignement philosophique, voire sa meilleure part.

L'article se fonde sur un ouvrage intitulé *Portraits de maîtres. Les profs de philo vus par leurs élèves*⁴. Ce recueil,

Jean-Louis Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe français ?* Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2010, chap. 1.

3. Paul Ricœur, « La parole est mon royaume », dans *Esprit*, 223 (février 1955), p. 192.

4. Jean-Marc Joubert et Gilbert Pons (éd.), *Portraits de maîtres. Les profs de philo vus par leurs élèves*, Paris, Éditions du CNRS, 2008 ; à une exception près, les « portraits » ont été rédigés pour ce projet. Pour ne pas alourdir les notes, le recueil sera désormais cité sous la forme abrégée *Portraits* suivie éventuellement de l'indication des noms des modèles et portraitistes et

pour paraphraser son titre, réunit une soixantaine de portraits que des personnes ont consacrés à des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire ou supérieur dont ils ont été les élèves, des professeurs qu'ils reconnaissent comme des maîtres, voire, pour certains, comme leur maître. Les témoignages recouvrent un arc chronologique qui va des années 1950 au début de notre siècle ; il y a donc deux-trois générations tant pour les modèles que pour les portraitistes.

Les modèles sont des professeurs, majoritairement parisiens, d'université, de classes préparatoires et de terminales. Je m'en tiens aux vingt-cinq professeurs de l'enseignement secondaire. Ce nombre comprend sept professeurs de terminale et dix-huit professeurs d'hypokhâgne et de khâgne parmi lesquels quatorze enseignants dans des lycées parisiens, soit six à Henri-IV, trois à Louis-le-Grand, deux à Condorcet, un à Jules-Ferry, Fénelon et Pasteur (Neuilly). Il n'y a que deux femmes, ce qui souligne la masculinité du corps professoral en philosophie⁵.

Les portraitistes sont au nombre de vingt-quatre (l'un d'eux fait le portrait de deux maîtres) : dix sont normaliens (dont sept de la rue d'Ulm) ; seize sont agrégés dont treize en philosophie. Seuls trois ne sont pas dans l'enseignement ; neuf sont dans le supérieur – professeurs (quatre) et maîtres de conférences ou chargés de cours (cinq) – et ils enseignent pour six d'entre eux la philosophie ; douze sont des professeurs de philosophie du secondaire – pour moitié en classes préparatoires, pour moitié en terminales. On a donc un milieu homogène avec des professeurs parlant de

du numéro de page. Dans bien des cas, les situations étant redondantes, on ne renverra qu'aux exemples les plus significatifs.

5. La philosophie est la plus masculine des disciplines « littéraires » dans le secondaire. Pour 1960-2000, le pourcentage de femmes professeurs de philosophie est à peu près constant autour de 40 % : soit en 2000 39,6 % contre 44,3 % en sciences économiques et sociales, 54,1 % en histoire-géographie, 75,2 % en lettres et 80 % en langues vivantes (L. Pinto, *La Vocation...*, op. cit., p. 39-40).

professeurs, un univers d'excellence en termes de titres, diplômes et fonctions, un monde où la reproduction a bien fonctionné tant disciplinairement que professionnellement, une société ignorant les différences de genre – que les portraits soient écrits par des hommes (dix-sept) ou par des femmes (huit), ils ne montrent pas de dissimilitudes significatives tant dans les critères de description que dans l'expression des émotions.

Au-delà de ces données factuelles, quelques remarques préalables sont nécessaires afin d'apprécier la nature de ce document et des informations qui en ressortent. Rien dans l'introduction du volume n'est dit des raisons du choix que les éditeurs ont fait des portraitistes ; on apprend juste qu'il fut des promesses non tenues, de « rares » refus, soit par « indifférence », soit par « une hostilité manifeste au principe même de ce travail ». Rien non plus n'est dit d'un éventuel cahier des charges qui aurait été remis aux auteurs. Toutefois, à la faveur d'une polémique déclenchée par un portrait paru dans ce recueil, on apprend que le but de l'ouvrage, tel qu'il était explicité dans des *Recommandations aux rédacteurs*⁶, était « moins d'évoquer l'enseignement des philosophes que la personnalité des enseignants » ; il s'agissait aussi de rappeler le « ressenti » de l'élève. En revanche, les éditeurs sont plus précis sur le souci qu'ils ont eu de ne privilégier « aucune école philosophique [...], aucune allégeance idéologique ». Ils disent aussi l'intention qui a été la leur de faire la part, à côté de grands noms, à des maîtres « à la notoriété confidentielle », en particulier les professeurs de khâgne qui ont souvent très peu publié⁷.

Les portraits ont toutes les caractéristiques du témoignage personnel, c'est-à-dire propre à une personne et donc subjectif.

6. Document cité par Nicole Raymond, *D'une certaine « chapelle » granélienne* sur le site www.parolesdesjours.free.fr ; dernière consultation : 20 mai 2012.

7. *Portraits*, p. 25-28.

Ils relèvent du genre biographique, même s'ils se bornent à un moment de la vie – un an, le plus souvent – et à un ordre de choses limité –, saisissant une personne dans sa pratique professorale. Ces mini-biographies – de quatre à neuf pages – comportent le plus souvent des descriptions extrêmement détaillées d'un maître et de sa pratique d'enseignement. C'est que les élèves qui passent des heures à écouter en passent tout autant à observer et à saisir le moindre détail, par eux, investi de sens. L'anecdote trouve ici un terrain d'élection ; elle révèle sous une forme brève ce qui est pour l'auteur significatif, essentiel⁸. Biographie et autobiographie vont ici de pair. Ces « portraits de maîtres » sont aussi en partie des portraits d'élèves : les auteurs se sont, par la force des choses, mis en scène, reconnaissant parfois « un petit peu parler de soi » ou « hésiter entre portrait et autoportrait⁹ ».

Si, dans cet ouvrage, le sujet est toujours le même – faire le portrait d'un maître –, il est différemment traité au gré de chacun : tel privilégie un aspect des choses, tel multiplie les détails, tel est plus économe, etc. Tous ces documents sont aussi des constructions *a posteriori*, écrits, pour certains d'entre eux, bien des années plus tard, parfois vingt, trente, voire cinquante ans après les faits qu'ils rapportent¹⁰. Des auteurs reconnaissent que des aspects sont désormais « flous¹¹ ». L'un d'eux fait même état « des inévitables effets de reconstruction¹² ». Des informations sur la carrière, la vie personnelle, les orientations

8. Jean-Bruno Renard, « De l'intérêt des anecdotes », dans *Sociétés*, 114 (2011/4), p. 33-40.

9. *Portraits*, successivement, Brunet/Dupouey (p. 206), Menasseyre/Cautrès (p. 260).

10. *Ibid.*, successivement, Moutel/Lahbib, Boucheron/Lauret, Deleuze/Roger.

11. *Ibid.*, en général, Menasseyre/Cautrès (p. 260), pour la description physique du maître, Moutel/Lahbib (p. 220), pour le contenu du cours, Czarniecki/Le Rider (p. 99).

12. *Ibid.*, Boucheron/Lauret (p. 201).

philosophiques ou politiques du maître, informations qui étaient ignorées au moment de la situation qui est décrite ou qui lui sont postérieures, ont pu entrer dans le portrait¹³. Dans ce même ordre d'idées, une évolution de la relation vers l'amitié peut se surimposer à la description de la relation originale ; le portrait est-il alors celui du maître d'autrefois ou de l'ami présent¹⁴ ? Enfin, une tonalité positive, de la sympathie à l'admiration, colore nombre de ces textes, ce qui ne saurait étonner alors qu'ils participent par leur nature même du « souvenir reconnaissant¹⁵ ».

Ces portraits sont informés par une pratique savante, voire professionnelle. Leurs auteurs ont lu bien des documents analogues, ne seraient-ce que des hommages et des nécrologies. Ils ont des modèles en tête à commencer par ceux qui ouvrent le volume, c'est-à-dire les portraits de Socrate – le maître par excellence dans toute la pédagogie occidentale – et d'Alain – le parangon des professeurs de khâgne français. L'un d'eux fait même état d'un cours que son professeur avait fait sur le sujet « Qu'est-ce qu'un maître¹⁶ ? ». Enfin, parce que nombre des auteurs sont eux-mêmes des professeurs enseignant la philosophie, les portraits qu'ils tracent ne peuvent pas ne pas se ressentir de leur propre pratique¹⁷.

Une histoire longue, depuis le XIX^e siècle, a marqué la philosophie et le professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire d'un label d'exception qui a été ratifié par les *Instructions* pour l'enseignement de la philosophie, du 2 septembre 1925¹⁸. Par la suite, la littérature professionnelle et

13. *Ibid.*, Beaufret/Jacarme (p. 86), Lafosse/Joubert (p. 271), Czarniecki/Le Rider (p. 100-101), Pons/Ledrut (p. 125).

14. *Ibid.*, Brunet/Dupouey (p. 205-206).

15. *Ibid.*, p. 25.

16. *Ibid.*, Élie/Ravel (p. 309).

17. Cf. les ouvrages cités à la note 2.

18. Texte toujours en vigueur.

pédagogique, les modes de recrutement, les essais de réformes et leurs échecs sont allés dans le même sens ; ils ont renforcé, si besoin était, le caractère prééminent de la discipline et le statut singulier du professeur de philosophie. La philosophie dans l'enseignement secondaire a été présentée comme « la discipline du couronnement ». Enseignée dans la dernière classe du lycée, elle est dotée d'un statut supérieur aux autres disciplines pour deux grandes raisons qui ont été explicitées dans les *Instructions* : elle « permet aux jeunes gens de mieux saisir, par un effort intellectuel d'un genre nouveau, la portée et la valeur des études mêmes, scientifiques et littéraires, qui les ont occupés jusque-là et d'en faire la synthèse » ; elle fait en sorte, au moment où les élèves vont entrer dans la vie ou préparer leur avenir professionnel, qu'ils soient « armés d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale ». En conséquence, l'enseignement de la philosophie ne vise pas tant à faire des élèves des spécialistes de la philosophie qu'à les faire accéder à une majorité civique et sociale en leur apprenant à penser par eux-mêmes. On mesure la distinction avec les autres disciplines scolaires – exception faite du latin¹⁹.

Le professeur de philosophie du secondaire est donc un professeur différent des autres. Il est d'ailleurs souvent décrit à l'enseigne d'un comportement singulier qui le distingue d'enseignants d'autres disciplines. Il est aussi doté d'un statut pédagogique exceptionnel à travers une pratique scolaire, elle-même, exceptionnelle. « Le professeur est libre de sa méthode comme de ses opinions », énoncent les *Instructions*. Les professeurs de

19. Qui a longtemps joui dans l'enseignement secondaire d'un statut particulier ; ici aussi, il ne s'agissait pas de faire des spécialistes, des latinistes, mais de développer des qualités intellectuelles qui pourraient être mises à profit dans l'acquisition d'autres savoirs (Françoise Waquet, *Le Latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1998).

philosophie d'hypokhâgne et de khâgne sont l'accomplissement de ce modèle professoral. Dans le dernier tiers du XX^e siècle, la philosophie a perdu, il est vrai, une partie de son aura pédagogique²⁰. Ce « déclin » n'a-t-il pas amené, par contrecoup, une magnification des réalités passées alors que les portraitistes sont en majorité des professeurs de philosophie ?

Louis Pinto a souligné le rôle que jouent dans l'histoire incorporée du professeur de philosophie les textes réglementaires, les modes de recrutement, la littérature professionnelle, des polémiques et, avec eux, la correspondance à une image qui demeure étonnamment stable²¹. On verra sur la base des documents sur lesquels se fonde cet article, que cette histoire incorporée doit aussi à ce qui est vu et entendu dans la classe. On mesure alors le poids des processus mimétiques non seulement dans l'acquisition des connaissances²² mais aussi dans celle d'un *habitus* professionnel dont on ne comprendra alors que mieux la permanence.

LE ROYAUME DE LA PAROLE

Le cours dans la salle de classe renvoie essentiellement à une situation d'oralité. L'imprimé et l'écrit sont, il est vrai, bien présents. Des œuvres sont citées et des lectures éventuellement ordonnées par le professeur. Toutefois, le livre n'apparaît guère dans sa matérialité ; la bibliothèque de classe n'est mentionnée qu'à une reprise, et encore rapidement²³. En fait, le livre ne semble exister que pour donner la main au professeur, pour

20. J.-L. Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe...*, *op. cit.*, p. 54-56.

21. L. Pinto, *La Vocation...*, *op. cit.*, chap. 1.

22. Christiane Delory-Momberger, « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », dans *Hermès*, 43 (2005), p. 79-85.

23. *Portraits*, Callet/Chiron (p. 295).

le faire parler : Pierre Jacerme commençait son cours dans la khâgne d'Henri-IV en faisant lire quelques lignes d'un livre qu'il remettait à un élève, puis, à partir du texte lu, il prenait la parole et la conservait²⁴.

L'écrit est plus présent que l'imprimé, tant du côté du maître que de l'élève. L'écrit du maître, ce sont des notes, plus ou moins abondantes (et généralement moins que plus), à la présentation variée (cahiers, feuilles, fiches), et surtout peu ou pas lues. Quelques exemples donneront à voir les principales modalités d'interaction entre oral et écrit. Grenier apportait son cours entièrement rédigé et il en déployait les feuilles sur le bureau ; la parole « prenait appui sur l'écriture pour trouver sa mesure de précision et d'élégance » et le cours offrait « le mystère d'une oralité littéraire si parfaite qu'il était impossible de discerner la part de la lecture et celle de l'improvisation²⁵ ». Le plus souvent, c'est la modalité inverse qui est décrite : quelques feuilles, une seule feuille, un recueil de petites fiches dans une poche de poitrine de la veste, une paperasse dans un livre²⁶, autant d'écrits qui sont présentés dans les témoignages comme n'étant que rarement consultés, voire pas du tout, si ce n'est pour retrouver une citation. L'écrit est ici un sommaire : le plan du cours, l'essentiel d'un texte à commenter, un fragment à faire noter ; il renvoie à un travail préalable dont l'essentiel a été couché sur le papier. Il fonctionne comme une aide à la mémoire : il évite d'avoir à se rappeler une citation ; il permet aussi de s'assurer d'un coup d'œil jeté sur une feuille, une fiche, une paperasse que le tour d'une question a été fait, que

24. *Ibid.*, Jacerme/Stiegler (p. 256-257).

25. *Ibid.*, Grenier/Sur (p. 162) ; pour d'autres exemples de cours rédigés et lus de plus ou moins près, Lafosse/Joubert (p. 269), Élie/Ravel (p. 307).

26. *Ibid.*, Ledrut/Pons (p. 123), Viallaneix/Boy (p. 159), Boucheron/Lauret (p. 203), Jacerme/Stiegler (p. 256), Boy/Agniau (p. 247), Borne/Lanavère (p. 90-91).

ce qui devait être transmis l'a été. Une minoration extrême de l'écrit, qui n'est même plus un appui intellectuel au moment du cours, ressort du portrait de Deleuze professeur en hypokhâgne à Orléans : « Parfois, il sortait de sa poche une feuille de papier, qu'il déployait soigneusement et gardait à la main, sans la consulter, improvisant son cours ou, du moins, donnant cette impression²⁷. » Ces interactions multiples entre écrit et oral – et Deleuze aurait-il fait cours sans sa feuille de papier soigneusement dépliée ? – donnent à voir, dans une situation de communication donnée, les liens divers qui s'instaurent entre les deux technologies. Elles traduisent aussi une situation hiérarchique qui fait droit à une parole dont on verra plus loin l'incidence, au sens étymologique du terme – *incidere* veut dire aussi graver.

Aucun portrait ne mentionne un usage du tableau, pourtant abondamment utilisé dans le secondaire. Y a-t-il là enregistrement de la réalité des choses ? Et le morceau de craie que Nicolas Grimaldi lançait dans son réceptacle ne fonctionnait-il que comme le signal de la fin du cours²⁸ ?

Les élèves, eux, se présentent comme écrivant beaucoup, prenant abondance de notes, voire notant tout, à l'instar d'« ethnographes » ou de « greffiers ». Cette pratique soutenue d'écriture vise à l'enregistrement de la parole du maître. Cela ressort de multiples remarques sur la notation et ses difficultés notamment quand le maître parle vite et sur les techniques alors mises au point, telle la « sorte de sténographie » élaborée par Alain Roger pour prendre le cours de Deleuze. Cela ressort aussi du statut dévolu aux notes, qu'elles circulent « d'une année à l'autre, plus demandées que les livres », ou que le cahier soit « soigneusement » conservé²⁹.

27. *Ibid.*, Deleuze/Roger (p. 153).

28. *Ibid.*, Grimaldi/Périna (p. 213).

29. *Ibid.*, successivement, pour les citations, Alexandre/Saint-Sernin (p. 52), Ledrut/Pons (p. 123), Deleuze/Roger (p. 153), Pessel/Worms (p. 226), Ledrut/Pons (p. 122).

Les travaux écrits des élèves sont très peu mentionnés, à commencer par la dissertation, qui est, à côté du cours, le second pilier de l'enseignement scolaire de la philosophie³⁰. Il y a donc dans ces témoignages une minoration de l'écrit. On pourrait expliquer la rareté des notations à ce sujet par le fait que ces documents ne sont pas des portraits d'élèves. Ce serait oublier le rôle du maître dans l'apprentissage de cette technique. Or, ce dernier aspect des choses n'est évoqué que dans un tout petit nombre de témoignages et là, très rapidement ou sous le seul aspect des corrections manuscrites portées sur les copies³¹.

Les élèves qui, en cours, écrivent beaucoup parlent peu. Presque rien n'est dit sur d'éventuelles interrogations, et les questions des élèves, quand elles sont mentionnées, ont pour but principal d'activer ou de réactiver la parole magistrale³².

En fait, le gros de la description porte sur un maître qui parle. Tous les portraits pourraient être cités, avec des remarques parfois nombreuses sur une voix, un ton, un timbre, un débit, ainsi que sur la qualité de la langue parlée. Celles-ci renvoient à la force de la parole, une parole qui a gravé, une parole qui est demeurée ; d'où la notation : « Ce professeur, c'était essentiellement une voix », et la prégnance de cette même voix : « je l'ai encore en tête », alors que le visage du maître est devenu flou³³.

La voix n'est pas seulement un ton, un timbre, un débit qui s'apprécieraient en termes purement esthétiques. Elle est

30. Par ailleurs, il n'est qu'une occurrence de fiches de lecture (*ibid.*, Viallaneix/Boy, p. 159).

31. *Ibid.*, Borne/Lanavère (p. 93), Viallaneix/Boy (p. 160), Brunet/Dupouey (p. 209), Pessel/Worms (p. 227).

32. *Ibid.*, Ledrut/Pons (p. 123), Schérer/Petit (p. 138) avec les élèves tirant d'un chapeau, « dans un ordre aléatoire, une série de mots, de concepts ou de noms propres griffonnés sur des bouts de papier » comme autant de questions posées au maître.

33. *Ibid.*, Ledrut/Pons (citations : p. 123), Menasseyre/Cautrès (p. 260).

aussi décrite comme une respiration : « il parlait comme il respirait », écrit Alain Lanavère à propos d'Étienne Borne³⁴. La voix devient alors une modalité pour faire distinguer à l'auditoire l'essentiel et l'accessoire, et donc pour guider la prise de notes. Plus encore, elle traduit l'articulation, la production d'une pensée en recherche, en acte, avec d'abord des hésitations, voire des silences, puis, une fois lancée, de la fermeté. Il y a là un schéma de parole fréquent. On s'en tiendra à quelques lignes tirées du portrait de Michel Alexandre qui a enseigné successivement dans les khâgnes de Louis-le-Grand et d'Henri-IV. D'abord, il « se taisait. Toute la classe restait suspendue. Alors, [il] proférait quelques sentences : sa parole suivait la naissance de la pensée, elle était évocatrice et impérieuse. On était embarqué [...], on éprouvait la fraîcheur indicible de l'esprit³⁵ ». *Viva vox docet*, le proverbe latin se vérifie ici d'autant mieux que l'efficacité de la voix vive est celle d'une pensée en recherche et en mouvement, une pensée qui associe celui qui l'entend, qui est « embarqué » dans des silences, des hésitations, puis un flux. D'où dans la logique de la pédagogie officielle de la philosophie scolaire qui est d'apprendre à penser, le travail tout aussi philosophique de l'élève fait d'un effort d'écoute et d'organisation de la « matière sonore » qui coulait dans ses oreilles³⁶.

Il ne faudrait cependant point mythifier l'oralité de la transmission philosophique. Elle est au fondement de tout l'enseignement scolaire dont le cours est la forme banale³⁷ ; bien des

34. *Ibid.*, Borne/Lanavère (p. 91).

35. *Ibid.*, Alexandre/Saint-Semin (p. 49) ; pour d'autres exemples, Borne/Lanavère (p. 90-91), Ledrut/Pons (p. 123), Deleuze/Roger (p. 154), Grenier/Sur (p. 162-163).

36. *Ibid.*, Jacerme/Stiegler (p. 257).

37. Comme il ressort de l'ouvrage d'Evelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée, 1870-1970*, Presses universitaires de Rennes, 1999.

professeurs dans d'autres disciplines pourraient reprendre le propos de Ricœur qui a été initialement cité. Viennent néanmoins à l'esprit les réflexions de Pierre Hadot sur la philosophie antique et sa nature profondément orale même pour les œuvres les plus écrites qui sont en fait liées, directement ou indirectement, à l'enseignement³⁸. L'écriture n'est alors « qu'un aide-mémoire, un pis-aller, qui ne remplacera jamais la parole vivante. La vraie formation est toujours orale, parce que seule la parole permet le dialogue, c'est-à-dire, pour le disciple, la possibilité de découvrir lui-même la vérité dans le jeu des questions et des réponses, la possibilité aussi pour le maître d'adapter son enseignement aux besoins du disciple ». Ce qui valait pour une communauté antique « toujours un lieu de discussion » doit être grandement nuancé devant la réalité de classes de lycée que ces portraits présentent, sauf rares exceptions, comme muettes et tout appliquées au travail écrit d'enregistrement de la parole du maître. Reste parfaitement valide la suite du propos sur des philosophes antiques qui n'ont pas voulu écrire considérant « que ce qui s'écrit dans les âmes par la parole est plus réel ou durable que les caractères tracés sur le papyrus ou le parchemin ». Bien des professeurs de terminale et classe préparatoire ont peu publié, du moins en comparaison de leur influence, une influence qu'ils ont exercée par une parole vive, une parole, et ces portraits l'attestent, qui s'est profondément écrite en ceux qui l'ont un jour entendue.

38. Je m'en tiens à sa leçon inaugurale au Collège de France (Paris, Collège de France, 1983, p. 28-34 ; *op. cit.* : p. 30).

LA PERSONA PROFESSORALE

Les portraits donnent à voir la « part discrète de la philosophie », celle qui se transmet à un auditoire restreint dans l'espace limité de la classe, cette part que l'on pourrait qualifier de « privée » en opposition à celle « publique » du livre, du manuel³⁹. La transmission n'est pas anonyme comme l'est la lecture d'un texte ; elle est interpersonnelle. Les personnes en présence sont de statut différent : un maître et des apprentis. Ce sont aussi des êtres de chair et d'os ; le maître est davantage qu'une voix, celle qui serait entendue à la radio, par exemple. Les situations décrites dans ces portraits réfèrent à un système complexe de transmission du savoir, celui d'une parole que l'on dira incarnée non seulement parce qu'elle est, comme on vient de le voir, le produit d'une gestation intérieure, mais aussi parce qu'elle émane d'une personne que l'on voit, une personne à laquelle sont aussi prêtés des traits de caractère et de cœur.

L'élève est un apprenti, c'est même, en terminale, un novice. Cet état de fait est abondamment souligné, si ce n'est revendiqué ; on s'en tiendra à l'aveu de Jacques Le Rider : « en cette matière, j'étais totalement ignorant, comme à près tous les lycéens français qui découvrent cette matière nouvelle dans la dernière année de leurs études secondaires⁴⁰. » Si la philosophie n'est plus objet de découverte en classe préparatoire, il arrive par contre qu'elle soit une révélation lors que l'enseignement précédemment reçu a été peu satisfaisant, voire rebutant⁴¹. Dans tous les cas, l'élève mesure « la supériorité intellectuelle » de celui qui enseigne et, à cet endroit, l'un des portraitistes

39. *Portraits*, p. 22.

40. *Ibid.*, Czarniecki/Le Rider (p. 99) ; cf. aussi Viallaneix/Boy (p. 160) : « nous faisons, en cette année terminale, auprès de notre mentor, quelque chose comme un apprentissage ».

41. *Ibid.*, Jacerme/Stiegler (p. 255).

rappelle l'avertissement que le professeur adressa à toute la classe en début d'année : « Je sais, vous ne savez pas. Vous n'y pouvez rien. Donc il vous faut apprendre⁴². »

L'élève se décrit comme participant activement à la construction même de la *persona* magistrale, à son grandissement. Il contribue à ces récits qui, au fil du temps, s'élaborent dans les lycées autour de professeurs. Faits de l'assemblage hétéroclite d'informations concernant la carrière, les publications, l'action politique et la vie privée, mêlant rumeurs et faits avérés, ils en viennent à constituer un légendaire, conférant à des maîtres une aura particulière. Le portrait d'Étienne Borne est à ce propos emblématique, à commencer par le fait qu'il était précédé par une réputation, qu'il était « quelqu'un⁴³ ». La dévaluation d'autres professeurs produit un même effet de grandissement⁴⁴. Tout contribue à marquer la singularité irréductible du maître, à commencer par des tics pédagogiques qui n'ont pas manqué de frapper l'élève. On s'en tiendra à René Schérer, professeur en hypokhâgne à Louis-le-Grand. Jugé « plutôt hermétique, pour ne pas dire incompréhensible dans son enseignement philosophique, il choisissait toujours les exemples les plus puérils pour illustrer son propos : "quelqu'un m'offre des bonbons. Au lieu d'en prendre un dans la boîte, j'en prends deux" ». Ce contraste entre une « sophistication de la pensée » et « la rusticité de l'illustration », outre qu'il caractérisait une personne, la mettait au rang du maître par excellence : il avait « quelque chose de très socratique », conclut le portraitiste⁴⁵.

42. *Ibid.*, Lafosse/Joubert (p. 269 et 270).

43. *Ibid.*, Borne/Lanavère (p. 89-96).

44. « Il incarnait à lui seul la philosophie [...] Il y avait bien d'autres professeurs dans le lycée [Fermat à Toulouse], notamment un ancien élève d'Alain [...], mais nous le trouvions vieillot d'aspect [...], de pensée aussi [...], nous faisons comme s'il n'existait pas » (*ibid.*, Ledrut/Pons, p. 124).

45. *Ibid.*, Schéret/Petit (p. 137).

Les portraits font, selon les lois du genre biographique, une part non négligeable à la description physique de celui qui parle, à commencer par son vêtement et à sa coiffure. Ces détails traduisent un certain décalage par rapport à « la grisaille professorale ». Décalage qui tendrait ici, dans un respect de la norme, vers l'austérité ou vers l'élégance. Ainsi, Deleuze que Fabiani décrit des années plus tard « vêtu d'un jean fatigué et troué en un endroit fâcheux⁴⁶ », faisait cours dans l'hypokhâgne d'Orléans « impeccablement vêtu, costume sombre, chemise blanche, cravate noire⁴⁷ », soit dans la version la plus distinctive de l'uniforme professoral des années 1950. Au titre de la singularité capillaire, il y a la mèche à la Jankélévitch⁴⁸ ; on en trouve un exemple, pour ne pas dire une réplique, dans le portrait de Raymond Ledrut donné par un de ses élèves de terminale : « je me rappelle cette mèche qui balayait soudain sa face lorsqu'il hochait la tête et qu'il relevait d'un geste élégant de la main⁴⁹. »

Ce geste entre dans la gamme des attitudes corporelles abondamment décrites dans ces portraits. On s'en tiendra à deux d'entre elles. La première, très souvent notée, est la posture du professeur faisant cours : assis ou debout, immobile ou déambulant. La seconde, moins fréquente, est le fait de fumer, acte qui intéresse ici, non de façon « archéologique », mais pour son intégration dans le processus de communication.

Être assis ou debout, être au bureau ou déambuler dans la classe n'est pas sans incidence sur le style de la leçon, qu'elle se présente comme une sorte d'oralité littéraire ou une improvisation, réelle ou préparée. Dans la majorité des cas, le maître parle debout, rarement immobile, le plus souvent, en marchant

46. J.-L. Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe...*, op. cit., p. 36-37.

47. *Portraits*, Deleuze/Roger (p. 153).

48. J.-L. Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe...*, op. cit., p. 37.

49. *Portraits*, Ledrut/Pons (p. 123).

que ce soit en déambulant dans toute la classe ou bien dans un espace précis, généralement délimité par le bureau, l'estrade et le premier rang de tables. Cette déambulation, si elle n'est pas propre au professeur de philosophie, lui est plus facile ; il est moins tenu que des enseignants d'autres disciplines par des notes, des documents, des matériaux pédagogiques ou l'usage du tableau. Toutefois, on peut se poser la question de savoir s'il n'y aurait pas là une projection du modèle du philosophe antique tel que l'a constitué la tradition lettrée et picturale représentant Aristote qui enseigne en se promenant avec ses disciples⁵⁰.

Deux longues citations donnent concrètement à voir les deux cas principaux d'un enseignement debout. La première présente un maître immobile : Pierre Jacerme, professeur en khâgne à Henri-IV ; on est en 1990. Après un mouvement initial, il se tenait pendant toute la séance debout en un même lieu.

[11] « quittait très vite [le bureau] pour aller s'installer sur le côté gauche de la salle, devant l'une des fenêtres, regardant le plus souvent à ses pieds, juste devant lui. De là, il s'avancé vers l'un d'entre nous, devant qui il ouvrait un livre et à qui il murmurait de rapides consignes de lecture. Lorsque l'élève commençait à lire, la séance commençait véritablement pour nous tous, qui attendions bien sûr l'interprète [...] Assez vite, et toujours depuis sa fenêtre, Pierre Jacerme reprenait la parole et entamait l'interprétation⁵¹. »

Tout autre est la description d'Étienne Borne qui enseigne dans l'hypokhâgne du même lycée à la génération précédente.

50. Pour des exemples des postures assis, debout, en marchant, *ibid.*, Beaufret/Jacerme (p. 86), Viallaneix/Boy (p. 159), Grenier/Sur (p. 161), Boucheron/Lauret (p. 203), Grimaldi/Périna (p. 213), Lafosse/Joubert (p. 269), Boy/Agniau (p. 247).

51. *Ibid.*, Jacerme/Stiegler (p. 256).

Elle montre un maître en constant mouvement, dont tout le corps est à l'œuvre dans la transmission du savoir.

« Il parlait toujours debout, loin du tableau, en bas de l'estrade, presque contre les tables du premier rang, sans doute par désir de mieux convaincre. Les fenêtres étaient derrière lui, nous le regardions, à contre-jour, s'agiter. Car il s'agitait [...]. Sa main droite, la seule mobile, raide comme un tranchoir, découpait l'espace devant lui, un coup en avant, un coup en arrière, comme s'il avait besoin de ce rythme pour avancer sa démonstration. Plus étonnant était le jeu de jambes, car notre maître dansait en philosophant : en début de période, il lançait une jambe en avant, faisait un pas non sans se pencher, puis aussitôt, comme s'il reculait, et tout en continuant sa phrase, il ramenait, en se redressant puissamment, l'autre jambe en arrière pour retrouver sa position première. Et c'était ainsi durant des heures⁵². »

Plusieurs de ces portraits décrivent une situation aujourd'hui si obsolète que l'on douterait même qu'elle ait existé : on a fumé en classe encore au moins jusque dans les années 1960 et cela n'était nullement interdit. Dans ces témoignages, seul, semble-t-il, le professeur fume, et il fume une gitane ou une gauloise – ce qui n'est pas alors indifférent⁵³. La gestuelle liée à la cigarette est rapportée en ce qu'elle donne à voir la main qui la tient et aussi la fonction qui lui est assignée dans l'ordre du savoir. D'une part, la cigarette est une sorte de montre,

52. *Ibid.*, Borne/Lanavère (p. 91).

53. Il n'est pas à notre connaissance d'étude portant sur le sujet. Au mieux, donne-t-on un détail anecdotique à propos de deux ou trois figures célèbres, à commencer par Sartre qui serait inconcevable sans une cigarette et un halo de fumée. L'ouvrage de Richard Klein (*De la cigarette. Essai* [1993], Paris, Seghers, 1995) ne contient rien sur la pratique de fumer en classe ; sur Sartre et le rôle par lui dévolu à la cigarette et au fait de fumer (p. 65 et suiv.).

signalant le début de la prise de notes et la fin du cours comme dans la khâgne de Grenier : « la première [cigarette], allumée au début du cours, nous donnait le signal de la prise de notes ; la dernière n'achevait ordinairement sa consommation qu'à la fin de la deuxième heure de la séance. » D'autre part, fumer participait de la transmission du savoir comme il ressort de la suite de la citation : « Et ces Gauloises qui se succédaient dans l'intervalle mettaient en valeur la gestuelle des mains fines et expressives et scandaient par les bouffées qui en étaient tirées le *tempo maestoso* de la diction. Elles commandaient un souffle, un timbre et une tonalité : cette qualité de voix et cette rumeur, dernier ingrédient essentiel de ce style⁵⁴. » Bien plus, fumer et penser ne faisaient qu'un ; cela est clairement dit dans le portrait de Jean Beaufret : « Il arpentait l'espace compris entre le tableau, l'estrade, la première rangée de bancs et la porte d'entrée, tout en tenant, souvent verticalement, une gitane maïs, sur laquelle il tirait au rythme de sa méditation philosophique, contemplant la fumée qui s'élevait, jusqu'au moment où l'idée s'étant suffisamment développée, il pouvait enchaîner une autre cigarette⁵⁵. »

L'art de faire que révèlent ces éléments descriptifs montre l'importance du regard. Celui-ci participe non seulement de l'acte pédagogique mais encore et surtout de l'acte philosophique. Cette importance accordée au regard tient aussi à ce que la philosophie, du moins la philosophie scolaire, est présentée par certains comme une discipline du voir et son enseignement comme la formation d'un regard. « Il faisait voir les concepts ; les arguments ; le propos », écrit Pierre Lauret à propos de Serge Boucheron. Et de généraliser :

54. *Portraits*, Grenier/Sur (p. 162).

55. *Ibid.*, Beaufret/Jacarme (p. 86).

« Il s'avérait que savoir était d'abord voir, que se faire une idée d'un texte, c'était se le rendre visible, le voir comme en relief avec ses éléments et les articulations qui les relient. Le professeur est évidemment plus savant que les élèves, mais il est d'abord celui qui voit mieux qu'eux, d'un regard plus sûr et plus rapide, et qui fait voir. Je pense encore que dans l'enseignement il s'agit d'abord de faire voir, opération qui me semble plus facile que faire entendre, et première⁵⁶. »

Par sa lueur ironique, le regard du maître renvoie, bien sûr et sans ce que cela ne soit explicité, au modèle socratique⁵⁷. Par sa prégnance, il n'est pas tant une modalité disciplinaire – les classes ici décrites sont plutôt calmes et attentives – qu'intellectuelle : faire participer l'élève à l'aventure philosophique. Cela ressort nettement du portrait d'un professeur femme dû à un homme. Des éléments physiques, auxquels l'« adolescent attardé » qu'il était, aurait pu être sensible – « un corps jeune », des « courbes intéressantes », « une certaine plénitude et douceur du visage ou des lèvres » –, ne sont mentionnés que pour mieux être écartés devant ce qui a compté : un regard qui « convoquait » ; le portrait est d'ailleurs intitulé : « un regard croisé⁵⁸ ».

Dans d'autres textes, le jeu du regard est totalement différent ; il n'en est pas moins hautement significatif. Le maître ne porte pas le regard sur l'auditoire. Borne qui était très myope semblait ne pas regarder les élèves, mais un ailleurs, « le ciel des idées philosophiques ». Schérer avant de répondre aux questions des élèves – les papiers tirés d'un chapeau – inspirait en « fermant les yeux, tel un athlète avant l'effort ». Jacerme

56. *Ibid.*, Boucheron/Lauret (p. 201 et 202).

57. Cf. dans le même ordre fonctionnel, des notations sur l'ironie du sourire (*ibid.*, Poirier/Guth, p. 265-267).

58. *Ibid.*, Viallaneix/Boy (p. 158-159).

faisait cours, « regardant le plus souvent à ses pieds, juste devant lui », laissant l'élève organiser le flux de la parole qu'il entendait. Il y a là autant de modalités qui réfèrent encore à l'ordre officiel de la pédagogie philosophique : elles dénotent le maître absorbé dans le travail de la pensée ou laissant toute liberté à l'élève dans son propre travail philosophique⁵⁹.

SUR LE THÉÂTRE DU SAVOIR

Maître et élèves sont face-à-face dans la salle de classe. Il y a là un cas particulier de situation d'interaction, à l'instar de celles décrites et analysées par Erving Goffman dans ses travaux sur la vie quotidienne et plus précisément, vu le sujet ici traité, dans son étude sur la conférence⁶⁰. Les portraits donnent à voir un matériel comportemental à l'œuvre : une voix qui hésite, puis se lance et coule, le geste élégant qui relève une mèche de cheveux, les déplacements du professeur dans la salle, son immobilité ou une constante gesticulation, la main qui tient la cigarette, le regard qui convoque ou se porte ailleurs, etc. Autant de notations qui ne sont pas du pur pittoresque⁶¹, mais qui révèlent les mille relations se nouant autour de la façon d'animer les paroles dites. Le cours est donc toujours un processus théâtral, en fait dès les moments mêmes précédant la prise de parole, l'entrée du maître, le silence avant la « performance ». Peu importe le style de l'*actio* – et j'emploie à dessein le terme de la rhétorique classique –, qu'elle

59. *Ibid.*, successivement, p. 90, 138, 256-257.

60. Erving Goffman, *Les Rites d'interaction* [1967], Paris, Éditions de Minuit, 1974 ; « Conférence sur la conférence » [1981] se trouve dans le recueil *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit, 1987, p. 167-204.

61. Même s'il en est : la protubérance que Grenier avait sur le front était surnommée par des élèves « la bosse de la philosophie » (*Portraits*, p. 163).

tende vers l'emphase ou vers la sobriété. Ce qui amène ici à discuter les propos de Pierre Bourdieu sur des professeurs de khâgne avec leurs « exhibitions savamment théâtralisées de l'improvisation philosophique » ainsi que sur le lien par lui établi entre des « poses prophétiques » et les « faiblesses d'un discours philosophique⁶² ».

Les textes rassemblés dans *Portraits* montrent qu'à l'instar de la conférence analysée par Goffman, le cours performé est autre chose qu'un texte, qu'il est, lui aussi, « l'accès à une personne ». Entrent ici en jeu des éléments psychologiques, émotionnels et passionnels sur lesquels le sociologue canadien n'a guère insisté. Ces témoignages baignent, en effet, dans un climat émotionnel et expriment des affects et des passions. Les mots *chance*, *admiration*, *fascination*, *plaisir*, *bonheur* et leurs synonymes sont récurrents et il est souvent fait état de la « forte impression » produite par un professeur ou du « choc » que le premier cours représenta⁶³. Les qualités morales reconnues (ou dévolues) au maître, la rigueur, la fermeté, la patience, la bienveillance, la confiance ainsi que la sollicitude envers l'élève découragé⁶⁴ ajoutent à cette dimension sensible. Celle-ci est faite aussi du sentiment d'orgueil d'avoir un maître hors du commun : la distinction de l'un rejaillit sur l'autre qui se sent à son tour distingué. Cela est ouvertement dit par l'auteur du portrait d'Étienne Borne. Après avoir rappelé que ce professeur était bien connu par un engagement politique public, il notait : « Nous n'étions pas sans vanité, il ne nous

62. Pierre Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2004, p. 16.

63. Pour des exemples, *Portraits*, Borne/Lanavère (p. 89), Czarniecki/Le Rider (p. 99), Ledrut/Pons (p. 122), Deleuze/Roger (p. 152), Villaneix/Boy (p. 159), Boucheron/Lauret (p. 201), Grimaldi/Périna (p. 212), Lafosse/Joubert (p. 268).

64. Sur ce point précis, cf. le portrait si humain de Gilles Deleuze tracé par Alain Roger (*ibid.*, p. 153-156).

déplaisait pas d'approcher un professeur qui jouissait d'une réputation ; [...] nous le trouvions [...] bien préférable en tout cas à ces professeurs dont le nom ne nous disait rien. Nos amis de Condorcet s'enchantèrent pareillement d'écouter Jean Beaufret. Et chez nous [Henri-IV], les khâgneux n'étaient pas peu fiers d'être, en français, les élèves de Laurent Michard, l'homme des *Lagarde et Michard*⁶⁵. » Il y a là autant d'éléments référant à un ordre passionnel, autant d'éléments qui entrent activement dans le processus de communication. Si les affects sont largement convoqués dans ces textes parlant à l'occasion de « rencontre⁶⁶ », l'admiration demeure cantonnée à la sphère intellectuelle. Le mot « érotisme » qu'écrit une portraitiste est rapporté à la discipline même – « la philosophie comme discipline érotique » ; et son témoignage reprend un cours qu'avait fait le professeur : il « nous avait montré avec insistance, commentant le *Ménon* de Platon, que la philosophie ne pouvait être qu'une *discipline érotique*⁶⁷ ».

Les affects en viennent à être présentés comme fonctionnels à l'acquisition d'un savoir qui *a priori* les exclurait. L'enseignement de la philosophie scolaire est censé développer des facultés de jugement et de réflexion chez l'élève. Or, ce que l'on voit au fil des récits est que cette éducation de la raison ne se fait pas que sur des modes fondés sur la raison. Il y aurait même un divorce entre un savoir et ses modes d'acquisition, quand la transmission prend aussi appui sur des affects, voire sur des forces occultes qui répugnent à la raison. Cela est clairement dit dans le portrait de Camille Pernot, qui se concluait ainsi :

65. *Ibid.*, Borne/Lanavère (p. 89).

66. *Ibid.*, Villaneix/Boy (p. 161).

67. *Ibid.*, Jacarme/Stiegler (p. 255-259 ; ici p. 258 ; les italiques sont dans le texte).

« Il peut sembler paradoxal de parler de l'enseignement d'un maître de philosophie en témoignant de l'efficacité de son charme. Le charme relève de la magie, de la fascination, de tout ce contre quoi, en somme, lutte la philosophie. La philosophie, c'est la raison ; et la raison désenchant le monde. C'est vrai. Mais ce n'est vrai que d'une vérité générale ; cela ne vaut que dans les manuels scolaires. Car nous savons tous, nous qui avons été marqués par un professeur, que la philosophie n'a pris un sens vivant pour nous que par la force affective qu'enveloppait une présence⁶⁸. »

ZEUS SUR L'OLYMPE

L'interaction entre celui qui sait et celui qui ne sait pas prend une dimension rituelle, ne serait-ce déjà que par la répétition. Les documents décrivent une situation unique – le plus souvent un cours – à l'instar d'un archétype, dont les unités constitutives sont sans cesse répétées dans le même lieu, à la même place, dans le même temps, sous les mêmes formes, afin de produire un même effet. Celui-ci est aussi le produit de tous les actes de parole et de tous les gestes qui sont décrits dans ces portraits, de leur ordonnancement obéissant à une règle pour le moins implicite, des multiples actions symboliques qui emportent l'adhésion de ceux qui les voient et les entendent dans cette configuration spatio-temporelle qu'est la classe, à la fois lieu et temps de l'enseignement. Cela ne ressort que mieux de l'exemple suivant. Deleuze, après le cérémonial de l'entrée et du dépliage de la feuille de papier et avant le début de son cours à proprement parler, racontait « ordinairement » une histoire drôle qui semble avoir fasciné par un « humour

68. *Ibid.*, Pernot/Brahmi (p. 142). Camille Pernot était maître de conférences à l'École normale supérieure de Saint-Cloud.

incomparable » ceux qui l'entendaient. Couchée très exactement sur le papier, relue plus tard, elle n'est désormais plus que des mots, des mots qui de l'aveu même de celui qui les a sténographiés ne sont plus désormais très drôles, détachés qu'ils sont tant de la personne qui les a prononcés que de la séquence originelle où ils faisaient sens⁶⁹.

Ce rituel peut être interprété, sans que l'expression soit utilisée par les portraitistes, comme un rite de passage s'inscrivant dans un processus d'apprentissage. La place de la classe de philosophie dans le dispositif pédagogique y porte tout naturellement. Le rite a parfaitement fonctionné, avec un avant de l'ignorance – on se rappellera l'aveu de Jacques Le Rider – et un après du savoir, pour le moins, d'une formation intellectuelle, une *Bildung*, pour en rester à cet auteur devenu un éminent germaniste. Il faudrait d'ailleurs parcourir un plus long chemin au-delà même de ces portraits : le rite de passage de la classe de philosophie du secondaire ou de la khâgne n'a été pour nombre de portraitistes que la première séquence d'un dispositif de temps long conduisant à l'agrégation à la communauté des philosophes, au sens le plus institutionnel du terme : treize d'entre eux sont des agrégés de philosophie.

Le rituel en vient même à être décrit comme relevant d'un ordre supérieur, du sacré, par exemple dans le portrait d'Hubert Grenier tracé par Christophe. « Dans cette salle de classe du lycée Louis-le-Grand où pouvaient trouver place une soixantaine de khâgneux attentifs, Grenier s'installait au bureau et créait autour de lui un halo de concentration intellectuelle : il se recueillait et déployait entre lui et nous comme un même lieu de séparation et de rencontre les ingrédients singuliers de son enseignement. » Suit un développement sur les feuilles manuscrites déployées sur le bureau, sur un style

69. *Ibid.*, Deleuze/Roger (p. 153).

de parole défini comme une « oralité littéraire » et sur les gestes accompagnant les cigarettes fumées, qui « elles aussi prenaient leur rôle dans le rite et contribuaient à tracer l'espace sacré de la réflexion ». Et le portraitiste d'évoquer sa propre impression nourrie des multiples interactions qui autour du discours, du regard et de la cigarette se nouaient autour d'une personne :

« Il m'est arrivé plus d'une fois d'assister aux premiers rangs de ce cérémonial, assis en contrebas du bureau surélevé par une haute estrade : le classicisme heureux des phrases émergeant de ce fond obscur sous les volutes de la fumée et les éclairs souvent lancés par le regard sombre de Grenier [...] croisaient le rougeoiement de la Gauloise. N'était la constante et consciente maîtrise du propos professé, on aurait pu alors penser à quelque scène oraculaire ou au drame d'une sorte d'Olympe intellectuel où les lueurs des forges divines auraient été traversées des éclairs de Zeus.

De façon frappante, cette élocution ouvrait significativement aux élèves une dimension nouvelle, recueillie, au seuil de laquelle les rumeurs du monde ne pouvaient que venir, impuissantes, se briser. Elle participait exemplairement à la diffusion de l'essentiel, du style littéraire, intellectuel et moral de cet enseignement⁷⁰. »

Bien des éléments descriptifs, voire des mots contenus dans ce texte renvoient à un monde séparé et clos, à une cérémonie quasiment religieuse, au mystère de la transmission du savoir. Avec cette « sorte d'Olympe intellectuel », on est loin du monde officiel de la pédagogie philosophique. Apparemment. La métaphore ne fait que mieux donner à voir la singularité du professeur de philosophie des lycées français. Elle rend

70. *Ibid.*, Grenier/Sur (p. 162-163) ; cf. aussi Jacerme/Stiegler (p. 255-256).

manifeste le caractère extraordinaire de l'enseignement d'une discipline. Elle révèle en fait tout ce que laissent de côté des approches centrées sur les contenus : la réalité de la transmission comme une haute expérience existentielle, une expérience qui marquent ceux qui l'ont vécue, ceux qui, à leur tour, enseignent la philosophie.

Vision, parole, écriture

La conception de la transmission de maître à disciple chez Fichte

Alexander Schnell

Dans cette étude, nous nous proposons d'aborder le statut de la transmission dans l'enseignement (mettant en jeu, de façon insigne, le rapport maître-disciple) en essayant d'en cerner la teneur conceptuelle essentielle. C'est dans la philosophie de J. G. Fichte (1762-1814) que nous repérons des indications décisives à son égard. La transmission met en œuvre un *passage* qui est d'une nature particulière. Pour l'illustrer, nous nous servirons dans un premier temps du *Banquet* de Platon, un dialogue qui traite de part en part de la problématique de la transmission.

Que cette problématique soit centrale dans ce dialogue (datant probablement de 400 av. J.-C.) se traduit déjà par le fait que Platon ne fasse pas directement assister le lecteur au banquet, mais rapporte plutôt un *récit*, c'est-à-dire un discours transmettant des événements qui eurent lieu seize ans plus tôt. Plus précisément, et ce point est capital, il s'agit d'un emboîtement dans un récit (d'Apollodore) d'un récit (d'Aristodème) du banquet, donc d'un *récit d'un récit* (ce qui indique qu'il y a en réalité *trois* niveaux, à propos desquels P. Loraux a souligné

qu'ils sont essentiels pour la transmission¹). Or, si cette mise en scène initiale pointe de la sorte la nature particulière de la transmission, cela se confirme davantage encore lorsque Platon aborde cette question directement et pour elle-même. Dans le récit d'Aristodème, Socrate commente l'attitude d'Agathon, croyant pouvoir profiter de sa sagesse en s'asseyant directement à côté de lui, en ces termes : « Comme ce serait beau, Agathon, si la sagesse était chose qui pût couler de l'esprit le plus plein dans l'esprit le plus vide à la seule condition qu'ils fussent en contact, comme l'eau, par l'entremise d'un brin de laine, passe de la coupe la plus pleine dans celle qui l'est moins². » Mais si la transmission n'est pas une simple communication d'un savoir doctrinal entre des personnages, quelle est alors sa nature spécifique ? C'est la conception fichtéenne de l'enseignement qui nous servira ici de guide et de fil conducteur.

Fichte a appelé sa philosophie, héritière de la philosophie transcendantale de Kant (1724-1804), la « doctrine de la science ». Celle-ci est d'abord une doctrine « *transcendantale* »

1. Pour P. Loraux, la transmission (qu'il analyse dans le champ philosophique grec) met en œuvre ce qu'il appelle un « schème générationnel de la transmission » constitué de trois moments (qui se laissent aussi transcrire historiquement) ; ce schème apporte un principe explicatif extrêmement puissant visant à rendre compte du statut de la *médiation* dans toute transmission : 1/ un moment « source », « archaïque », caractérisé par une « extraordinaire intensité d'affect », qui exprime une vérité brute, *non encore comprise* ; 2/ un moment de « transmission par l'archive qui neutralise l'affect » et qui « invente les *véhicules de transmission* » de l'enseignement du premier moment sans le modifier (c'est-à-dire à nouveau sans le comprendre) ; 3/ un moment de *compréhension* de la source où s'effectue une « anamnèse qui remonte à la source ». L'enseignement fondamental de cette compréhension étant que la « vérité ne peut se garder que si elle contient la règle de sa transformation ». P. Loraux a présenté ce « schème de la transmission » dans une communication qui n'a pas été publiée et à laquelle A. Névoit fait référence dans son introduction.

2. Platon, *Le Banquet*, trad. fr. par Ph. Jaccottet, Paris, Le Livre de poche, 1991 (175d), p. 58.

et « *ontologique* » : elle cherche à rendre compte des conditions de la *connaissance* et à en éclaircir les conséquences eu égard à l'être de tout étant. Dans un récent ouvrage extrêmement stimulant³, P. Oesterreich et H. Traub ont insisté sur la dimension « *rhétorique* » de l'enseignement philosophique de Fichte. Dans le prolongement de leurs analyses importantes, il s'agira d'insister ici sur la dimension *pédagogique* et ce, non pas en nous appuyant sur une thématique explicite de la question de l'enseignement que Fichte a lui-même proposée à son tour – notamment dans différents cycles de conférences intitulés respectivement *La destination du savant* (datant de 1794 [Iéna] et de 1811 [Berlin]) et *De l'essence du savant* [1805, Erlangen]) –, mais en nous inscrivant *au cœur* de l'argumentation fondamentale telle que Fichte l'a déployée dans ses textes *théoriques*. Aussi cela permettra-t-il de faire apparaître l'enchevêtrement de la dimension *théorique* et de la dimension *pratique* de la doctrine de la science sous un nouveau jour. Pour ce faire, nous présenterons d'abord la question de la transmission dans le contexte de la production littéraire de l'œuvre de Fichte et de celui de sa situation éditoriale. Comme la question du rapport entre « oralité » et « écriture » s'avérera ici cruciale, nous renverrons ensuite à cette même problématique chez Platon, révélant plusieurs concepts importants que nous retrouverons chez Fichte. Dans les développements centraux de cette étude, nous présenterons alors l'une des idées majeures de la doctrine de la science fichtéenne et chercherons à montrer en quoi la question de la transmission y joue un rôle déterminant.

3. P. Oesterreich et H. Traub, *Der ganze Fichte. Die populäre, wissenschaftliche und metaphilosophische Erschließung der Welt*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 2006.

La transmission du père au fils : la situation éditoriale de la *Doctrina de la science*

Dans la philosophie occidentale moderne et contemporaine⁴, nulle part la question de la transmission, en général, et du rapport maître-disciple, en particulier, n'a été méditée avec plus de force et n'occupe une place plus centrale que dans la pensée de Fichte. Ce constat ne va cependant pas de soi. Deux préjugés circulent à propos du philosophe allemand, qui jettent déjà une lumière singulière sur sa philosophie, en général – et sur sa capacité à transmettre un contenu de pensée, en particulier. Du côté du grand public, ses œuvres sont considérées comme incompréhensibles et illisibles. Du côté des philosophes contemporains de Fichte (en premier lieu Hegel), on voit d'un très mauvais œil la production de ses ouvrages dits « populaires » (mode de publication que Fichte a favorisé à partir de 1800) que l'on considère comme dénués d'intérêt conceptuel. Ce double préjugé tient en premier lieu à une situation éditoriale très défavorable : du vivant de Fichte, ses œuvres systématiques majeures n'ont pas été publiées (à l'exception, précisément, des écrits populaires). Il fallut attendre une bonne vingtaine d'années après la mort de Fichte avant que son fils, philosophe à son tour (ici la transmission n'a pas failli !), proposât une édition des « *Œuvres complètes* » ; et cette édition, tout comme celle de certains ouvrages particuliers, ne répondit pas aux exigences d'une édition scientifique (le fils étant souvent intervenu directement dans les écrits de son père afin de rendre « plus clair » l'exposé) – insuffisance que pallie l'édition par l'Académie bavaroise des sciences à Munich, entamée au début des années 1960 (et désormais achevée), qui restitue le texte original de Fichte. Avant d'approfondir le concept de

4. Cela n'est évidemment plus valable si l'on tient compte également de la pensée antique. L'ouvrage de référence à ce propos reste celui de W. Jaeger, Paideia. *La formation de l'homme grec*, Paris, coll. « Tel », Gallimard, 1988.

la « transmission » chez Fichte ainsi que le rôle qu'y occupe le rapport maître-disciple, nous aborderons dans un premier temps ces questions à travers le prisme du statut que Fichte accordait lui-même à sa propre production littéraire.

Comme nous l'avons déjà rappelé plus haut, Fichte a donné à sa philosophie un nom : « *Wissenschaftslehre* », que l'on traduit habituellement par « doctrine de la science ». Ce titre est inapproprié – pour plusieurs raisons essentielles. S'il est vrai que « *Lehre* » a aussi le sens d'une « doctrine », Fichte n'en a pas moins en vue, avant tout, la *signification propre* de ce terme – à savoir « enseignement » (qui inscrit la transmission *au cœur* de sa pensée). Loin de poser, une fois pour toutes, un contenu doctrinal, sous formes de thèses, que le lecteur (ou plutôt l'auditeur, nous y reviendrons) aurait à « enregistrer » ou à « apprendre par cœur », le rapport et le contact entre le (*Wissenschafts*) *LEHRER* (= maître = enseignant de la science) et le disciple fait partie intégrante de toute configuration philosophique. Et ce qui est ainsi transmis doit du coup être réeffectué ou plutôt : effectué de façon vivante par celui à qui le maître s'adresse. Ce scénario est d'ailleurs l'expression même du contenu philosophique à transmettre : ce dernier n'est pas fixe, il ne peut pas être « trans-mis » (si l'on prend ce mot au sens littéral), mais il doit toujours être *engendré* par le disciple lui-même sur la base des *conditions* de cet engendrement livrées par le maître. Ainsi, la *Wissenschaftslehre* est bel et bien l'enseignement (= *Lehre*) qui « crée » (= *schafft*) le savoir (= *Wissen*⁵).

À ce titre, ce qui importe avant tout, c'est que cet enseignement soit *oral*⁶. Fichte était mû par la conviction profonde que

5. Pour une analyse approfondie sur ce point, cf. *Der ganze Fichte*, *op. cit.*

6. Cela n'a pas empêché le jeune Fichte de déroger à ce principe même avec la première version de la Doctrine de la Science (*l'Assise fondamentale de toute la doctrine de la science* de 1794-1795) : irrité par la mauvaise

toute pensée, aussi abstraite soit-elle, se laisse communiquer à tout un chacun (d'où aussi ce besoin, très prononcé chez lui, de publier les écrits dits « populaires⁷ » auxquels nous avons fait référence plus haut). Cet éloge de l'oralité va de pair avec une critique de l'écrit. À cet égard, Fichte se situe dans une tradition remontant jusqu'à Platon (nos réflexions au début de cette étude le laissent déjà entendre). Aussi convient-il de rappeler la critique de l'écriture que Platon a développée dans le *Phèdre*.

Le mythe de Theuth

Dans ce dialogue, Platon rapporte l'invention de l'écriture par le dieu égyptien *Theuth* (aussi ce célèbre récit est-il connu sous la désignation de « mythe de Theuth⁸ »). Theuth avait inventé de nombreuses choses fort utiles : la science des nombres, le calcul, la géométrie, l'astronomie, etc. – et précisément l'écriture. Régnait alors dans le pays le roi Thamous. Theuth vint trouver ce roi pour lui montrer les arts qu'il avait inventés, et il lui dit qu'il fallait les répandre parmi les Égyptiens. Thamous fit des commentaires sur chacun des arts exposés. À propos de l'écriture, ses remarques furent très critiques (on notera, en

qualité des retranscriptions (de ce qui a d'abord été un *cours*) qui circulaient clandestinement, Fichte s'est résolu à publier ses propres notes (qui sont devenues l'ouvrage le plus influent et le plus lu de Fichte). Contre sa volonté, il a donc dû passer par l'écrit pour prévenir les déformations de sa doctrine dans les notes des étudiants. Plus tard, Fichte a complètement renoncé à l'idée de publier les manuscrits sur la base desquels il développait oralement, de manière successive, les différentes versions de sa doctrine de la science.

7. Il s'agit là, en particulier, de *La destination de l'homme* (1800), de *De l'essence du savant* (1805), du *Caractère de l'époque actuelle* (1805) et de *L'Initiation à la vie bienheureuse* (1806).

8. Cf. Platon, *Phèdre*, trad. fr. par L. Brisson, Paris, coll. « GF », Flammarion, 2006 (274c-276a), p. 177-181.

passant, la soumission des actes du dieu aux paroles du roi !). À l'argument avancé par Theuth, selon lequel l'écriture faciliterait l'art de se souvenir, soulagerait la science et la mémoire et rendrait les Égyptiens plus savants, il rétorqua que l'écriture ne pouvait, au contraire, produire dans les âmes que l'oubli de ce qu'elles savent en leur faisant *négliger* la mémoire. La raison en est la *séparation* – provoquée par l'écriture qui transpose le contenu (jusqu'à présent remémoré de manière vivante) vers un support mort – *entre la pensée et la mémoire*. Thamous stigmatisa en particulier le fait que, se servant de l'écriture, les hommes ne chercheront plus à se ressouvenir « du dedans et du fond d'eux-mêmes », mais « par le dehors ». Il faut en effet distinguer pour Platon, à travers le discours interposé du roi égyptien, entre le fait de *conserver les souvenirs* (que permet l'écriture) et le fait d'*enrichir la mémoire* (à quoi l'on est invité lorsqu'on ne dispose pas d'un tel support extérieur). L'écriture, et ce point est essentiel, donne l'*impression* d'être savant, elle constitue un *simulacre* de la science, une simple copie, mais pas la science elle-même (Platon appelle le discours s'appuyant sur l'écriture le « frère germain » du discours oral, ce qui rappelle l'expression métaphorique d'après laquelle le philosophe et le sophiste seraient comme « chien et loup »).

À la suite de ce récit du mythe, Platon en propose un commentaire (à travers les paroles de Socrate). Il insiste en particulier sur le fait que, premièrement, l'écriture a le même inconvénient que la peinture : elle *paraît* être vivante, mais ne constitue qu'une simple *image* d'un discours vivant. Une pensée ne se donne jamais que dans l'accomplissement actif par celui qui la pense – la simple lecture d'un texte écrit n'équivalant et ne parvenant jamais à cette appropriation mouvante. Et deuxièmement, c'est là une conséquence qui découle directement de ce qui précède, dans la mesure où l'écriture ne livre qu'un souvenir *de ce que l'on connaît déjà*, elle ne saurait donner

lieu à un enseignement – et, par la contraposée, cela signifie qu'un véritable enseignement, et donc la *transmission*, requiert l'*oralité* et véhicule toujours quelque chose *qui n'est pas encore connu*. Ce point constitue un aspect essentiel de la transmission qui ne sera jamais démenti par Platon.

Or, il en va sensiblement de même chez Fichte – tant en ce qui concerne le statut de l'*oralité* que par rapport à cette exigence d'une *nouveauté*. Considérons d'abord le premier point.

Le « bon auditeur » de la *Doctrine de la science*

Le philosophe allemand explique dans un passage éloquent au début de la *Doctrine de la Science de 1804/II* :

« Le bon auditeur [...] serait pour moi celui qui serait capable de reproduire pour lui-même, une fois rentré chez lui, la conférence qu'il vient d'entendre ; non pas d'une manière *immédiate*, parce que ce serait de la mémoire mécanique, mais en y réfléchissant et en la méditant, et ce avec une liberté absolue dans le cheminement : soit à rebours, en remontant du résultat auquel on a abouti vers ses prémisses ; soit en allant de l'avant depuis les prémisses dont nous sommes partis pour déduire les résultats ; soit en partant du milieu, remontant et déduisant en même temps. Celui qui en serait capable avec une indépendance absolue à l'égard des expressions utilisées : voilà l'auditeur que je préférerais [...]. Ce qui serait le premier point.

Deuxièmement : ce qu'il y a de plus remarquable pour chacun en chaque heure de cours, et, de ce fait, cela même qu'il retiendra le plus sûrement, c'est ce qu'il y a appris de nouveau et ce qu'il en a clairement compris. Ce que nous comprenons véritablement devient une partie intégrante de nous-mêmes, et dans le cas où c'est une compréhension vraiment nouvelle, elle

aboutit à une *transformation* de nous-mêmes ; et il n'est pas possible que l'on ne soit pas, ou que l'on cesse d'être ce que l'on est véritablement devenu⁹. »

Nous retiendrons de cette remarque plusieurs points. Tout d'abord, Fichte s'adresse non pas à des *lecteurs*, mais à des *auditeurs*. Et l'enseignement est à son tour *oral* : tout le monde connaît la différence entre la façon dont un bon enseignant parvient à capter l'attention en déployant activement, c'est-à-dire librement, sa pensée¹⁰ et l'ennui causé par une lecture mécanique et monotone. – Et l'on peut évoquer, à cet égard, l'effet pernicieux d'un texte *écrit* qui peut cacher la différence entre un mouvement de pensée cohérent et vivant et sa simple reproduction (idée à laquelle Platon était lui aussi déjà sensible, nous l'avons vu). – D'emblée, c'est donc le *medium* du langage et de la parole qui est mis en avant parmi les conditions de possibilité d'une communication et d'une transmission réussies. Mais ce n'est pas tout. Pour que la transmission puisse avoir lieu, ce qui compte, ce n'est pas la fidélité à l'égard de *telle* expression ou de *tel* mot, mais à l'égard de l'« esprit », ce qui suppose une *médiation* à la fois *temporelle* et *réflexive* : seule la *réflexion* prémunit en effet le disciple de simplement répéter *mécaniquement* la parole du maître.

9. J. G. Fichte, *Die Wissenschaftslehre. Zweiter Vortrag im Jahre 1804*, R. Lauth, J. Widmann (éds.) avec la collaboration de P. Schneider, Hamburg, F. Meiner, 1986, p. 12 sq. (cité « WL 1804/II »).

10. Voici en quels termes Fichte décrivait en 1794 à Johann Kaspar Lavater le style d'enseignement qu'il entendait mettre en œuvre dans ses propres cours : « Mon exposition est toujours synthétique ; je ne jette jamais [au public] mes pensées telles que je les ai d'abord conçues de manière invisible dans mon cabinet de travail, mais je les pense, je les trouve, je les développe sous les yeux des auditeurs, et avec eux ; ce faisant, je m'efforce de poursuivre un chemin qui soit logiquement le plus rigoureux possible et ce, même dans les parties les plus infimes de l'exposé » (J. G. Fichte, *Gesamtausgabe*, vol. III, 2, p. 60, cité par P. Oesterreich et H. Traub dans *Der ganze Fichte, op. cit.*, p. 21).

Cette critique du caractère *mécanique* de la reproduction d'un savoir (simplement appris « par cœur ») est capitale. C'est que la transmission exige, pour Fichte comme pour Platon, nous l'avons vu, une *nouveauté*. Il y a *compréhension* véritable, lorsque le disciple *entend* autant qu'il *voit* quelque chose dont, auparavant, il n'était pas en possession. Et alors, « ce que nous comprenons véritablement devient une partie intégrante de nous-mêmes » et donne lieu à une *transformation* de celui qui, dans la compréhension, se tient dans une « réception active », pourrait-on dire, qui n'est pas un simple enregistrement d'une parole étrangère, mais une *appropriation* au sens fort du terme.

Or, que faut-il entendre par cette « transformation de nous-mêmes » qu'induit une transmission authentique ? La thèse que nous voudrions défendre ici consiste à montrer que l'idée fondamentale de la *Doctrine de la Science* (à savoir l'auto-engendrement du savoir *comme* savoir) peut être entendue dans un sens pédagogique – qui met l'idée de *transmission* en son centre –, voire même qu'une bonne compréhension de cette idée *exige* une dimension pédagogique ou encore, pour utiliser un lexique déjà fichtéen, une dimension *intersubjective*. Pour déployer cette thèse, nous procéderons en deux temps : d'abord, nous expliquerons le sens de cette idée fondamentale, c'est-à-dire de la fondation du savoir comme savoir ; ensuite, nous montrerons en quoi la notion de transmission – du *Wissenschaftslehrer* à son disciple – est ici effectivement centrale.

L'idée fondamentale de la *Doctrine de la science*

L'objectif essentiel de la doctrine de la science est de clarifier le sens de tout savoir – savoir non pas d'un *objet*, mais savoir *du savoir* lui-même (que Fichte appelle « savoir pur » ou

« savoir absolu¹¹ »). Nous savons toujours déjà quelque chose, mais jamais la philosophie (avant Kant et, en particulier, avant Fichte) n'est parvenue à exhiber ce qui fonde tout savoir en tant que savoir. Plus précisément, la question de Fichte est la suivante : 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* ?

La découverte décisive de la philosophie transcendante kantienne consistait dans la prise de conscience du fait que le *principe* de tout savoir, de toute connaissance (ou « l'Absolu ») ne saurait être placé dans un être en soi (fût-il l'idée, la substance, Dieu, le *cogito*, la monade, etc.), mais doit être compris comme le *rapport* ou la *corrélation* entre l'être et le penser. Conformément à la définition classique de la philosophie, il s'agit de *reconduire cette dualité (être-penser) à une unité*¹², laquelle doit, plus précisément, être le principe *de l'unité et de la division (disjonction)* de cette dualité. Voilà donc la tâche dont va devoir s'acquitter la philosophie transcendante. Pour y parvenir, Fichte va se servir d'un schéma fondamental (que nous appelons le schéma « concept-lumière-être » ou plus brièvement le « schéma "c-l-e" »), explicitement introduit dans la *Doctrine de la Science de 1804/II*, et qui n'est autre que le schéma fondamental de la doctrine de la science fichtéenne elle-même.

Nous partirons d'abord d'une réflexion sur la philosophie, en général (qui consiste donc à ramener une disjonction à une unité), et sur la philosophie transcendante (caractérisée par la corrélation être-penser), en particulier. Lorsque nous essayons

11. Pour plus de précisions sur les développements suivants, cf. la première partie de notre ouvrage *Réflexion et spéculation. L'idéalisme transcendantal chez Fichte et Schelling*, coll. « Krisis », Grenoble, J. Millon, 2009.

12. Pour cette définition, cf. WL 1804/II, Conférence I, p. 7 : « L'essence de la philosophie consiste en ceci : *reconduire tout multiple (qui s'impose pourtant bien à nous dans la façon habituelle de voir la vie) à l'unité absolue.* »

de saisir le principe d'unité et de disjonction des deux termes « être » et « penser », les choses se présentent de la manière suivante : j'ai un premier terme (peu importe que l'on parte de l'être ou du penser) ; le principe n'est pas dans ce premier terme, ni dans l'autre terme, mais dans l'unité (et la disjonction) des deux. Mais quel est le statut de cette unité ? Au départ, elle n'existe pas, elle n'est rien initialement, nous avons seulement deux termes, certes en corrélation, mais bel et bien disjoints. Or, saisir le point d'unité entre ces deux termes ne signifie pas simplement *poser* un troisième terme – parce que si nous posons un tel terme, nous n'aurions pas un principe *vivant* d'unité et de disjonction, mais un terme mort, un terme dont on *voudrait* qu'il constitue le point de l'unité (et de la disjonction), alors qu'il ne correspond en réalité qu'à l'expression d'une synthèse *post-factum* (qui admet donc un troisième terme pour deux autres d'abord rencontrés dans leur simple opposition).

Pour comprendre le sens du point de l'unité et de la disjonction dans son caractère *vivant*, il est nécessaire de saisir ce qui caractérise tout *penser* en général. En effet, lorsque j'essaie de fixer un point d'unité, j'entre en contradiction avec la nature même du penser et de la conscience. Quand j'essaie de trouver le point d'unité à saisir, j'essaie nécessairement de l'appréhender dans la conscience. Or, il y a une opposition, une contradiction irréductible, entre la nature du point d'unité recherchée et la nature même de la conscience : toute conscience ou tout penser ont ceci de particulier qu'ils sont caractérisés par une *scission* entre le sujet de la conscience et son objet, entre le sujet pensant et l'objet pensé. Comment pourrions-nous avoir conscience d'une *unité* absolue, si le seul *medium* dont nous disposons – à savoir la conscience ou le penser – donne toujours lieu à une *division*, à une *scission* ?

S'il y a un fondement du savoir et un moyen d'y accéder (et c'est effectivement le cas, nous le savons depuis la *Critique*

de la raison pure de Kant), alors il sera possible de *ne pas* en rester au plan de la conscience, au plan du penser, et de s'élever au savoir spécifique qui nous donne ce fondement du savoir (= l'Absolu) recherché. Pour arriver à ce niveau de la connaissance du principe, au niveau de la raison, on ne va pas poser dogmatiquement qu'*il y a* une raison, mais il va falloir montrer que nous parviendrons à ce plan supérieur à partir du « fonctionnement » de l'entendement ou du concept lui-même.

L'objectif de Fichte est alors le suivant : il faut trouver un type de formulation, un type d'extériorisation, un type de réalisation de la raison, qui évite à la fois de poser la raison dogmatiquement et de lui accorder un statut purement hypothétique.

Quel peut bien être le type de réalisation, d'extériorisation de la raison qui réponde ici à la question ? Si ce principe de compréhension, ce principe supérieur d'intelligibilité, doit se réaliser, s'il doit exister, alors il faut que le principe inférieur d'intelligibilité, celui entaché de la division, de la scission, qui nous barre la route de la connaissance, soit anéanti. Donc, si le principe de compréhension doit se réaliser, il faut que le principe inférieur de compréhension, le concept, le penser, la conscience, l'entendement, soit effectivement anéanti – mais pour pouvoir être anéanti, il faut d'abord le poser. Et, poursuit Fichte, en même temps que nous anéantissons ce principe inférieur d'intelligibilité, se dépose un être qui du coup n'est plus compréhensible puisque l'on vient justement de détruire ce principe inférieur de compréhension – autrement dit, en même temps que l'on détruit ce principe inférieur de compréhension, se dépose un être inconcevable qui va être le porteur de toute réalité.

Résumons ce qui vient d'être affirmé. Nous essayons de saisir le principe d'unité et de disjonction recherché, et nous prenons alors acte du fait que ce qui caractérise le principe de compréhension habituelle, notre conscience, notre entendement, n'est pas approprié et doit de ce fait être anéanti. Mais en

détruisant de la sorte ce principe de concevabilité, c'est-à-dire le principe de compréhension, tout ce qui nous reste, c'est un être inconcevable.

Le principe inférieur de compréhension, celui qui caractérise l'entendement, le penser, la conscience, Fichte l'appelle donc le « concept » ou aussi le « savoir secondaire ». Le principe supérieur de compréhension, celui que nous cherchons, est appelé par Fichte « lumière » ou « savoir primaire », de sorte que l'on peut saisir de façon concise ce qui précède à travers la formulation suivante : « La lumière devant se réaliser ou s'extérioriser, il faut que le concept soit anéanti. Et pour pouvoir être anéanti il faut d'abord qu'il soit posé. En même temps que s'effectue cette destruction du concept, se dépose un être absolument inconcevable » (et cet être absolument inconcevable est à la fois l'être de la lumière et l'être de ce qu'éclaire la lumière, de ce qui peut être saisi grâce à la lumière). En effet, on ne peut anéantir que ce qui a d'abord été posé ; et au même moment où la conscience, le penser, est anéantie, se dépose quelque chose qui, du coup, est inconcevable puisqu'on détruit le concept. Se dépose alors quelque chose qui n'est plus saisissable par la conscience, par le penser, puisqu'il est anéanti, et qui exige un type de conscience, un type de compréhension, un type de saisie supérieur. Ce type de compréhension ne sera plus discursif, comme l'est le concept ou l'entendement, mais il sera intuitif, un type de compréhension que Fichte appelle « voir » ou « vision », *Einsehen* ou *Einsicht*.

On voit ainsi que, dans la doctrine de la science, dans la réflexion sur le fondement de tout savoir, de tout connaître, nous avons toujours deux sens de la compréhension (ou du concept) (justement ce que Fichte appelle le « savoir primaire » et le « savoir secondaire »), et aussi deux sens de l'être (l'être qui s'oppose à la conscience du savoir secondaire et l'être du principe lui-même, l'être du principe d'intelligibilité supérieure).

Dans la lumière, l'être et le penser ne sont pas scindés ; la compréhension est l'être et l'être est la compréhension. Ce qui est maintenant capital, c'est que le savoir absolu (qui n'a donc pas d'objet, qui est séparé de tout objet – et est donc effectivement savoir « pur ») met en jeu les deux types de compréhension, les deux types de savoir, savoir secondaire, savoir primaire, et les deux sortes d'être dont nous venons de faire état. Il n'y a pas de savoir absolu, de savoir pur, il n'y a pas d'intuition du principe, sans la médiation par le savoir secondaire – et le savoir secondaire n'est autre que la manifestation, l'apparition, la phénoménalisation du savoir pur. Le point essentiel *ici* – et pour la doctrine de la science *en général* – est qu'il n'y a pas de vérité de l'être sans qu'il y ait phénoménologie de l'être. Il n'y a pas d'aspiration possible à l'être absolu, au savoir absolu, sans qu'il y ait en même temps déploiement de ce savoir absolu dans le phénomène. Et nous verrons que ce type de rapport caractérisera aussi de façon essentielle celui entre maître et disciple dans la transmission.

Il apparaît ainsi que, pour Fichte, la saisie du fondement du savoir est impossible par une compréhension discursive, par la conscience ou encore par l'entendement. Pour vraiment saisir le fondement, il faut le *vivre*, il faut l'*être*, parce que toute saisie dans la conscience, toute saisie dans le penser, a toujours lieu « trop tard », une saisie dans le concept ou dans la conscience étant une saisie de quelque chose qui est déjà là. En effet, pour être en possession du fondement, il ne faut pas le saisir par la conscience, mais, encore une fois, il faut l'*être* et la question à laquelle doit répondre la doctrine de la science est alors de savoir comment on peut devenir *un* avec le principe.

Saisir (quelque chose) dans la conscience ou par le penser relève d'une construction après coup, d'une construction *post-factum*. *Vivre* le principe, c'est encore le construire (d'une certaine façon – d'où l'usage du terme de « concept » auquel

nous venons de faire référence), mais construire veut dire chez Fichte non pas inventer ou produire de manière spéculative, mais construire *génétiquement*, ce qui est l'œuvre propre du Moi absolu. Donc, en réfléchissant sur ces composantes, Fichte s'avise du fait que c'est un concept ou une construction, non pas une construction après coup (comme c'est le cas pour le concept en tant qu'il est corrélé à l'être), mais une construction *génétique* qui est le mode de saisie propre au *Wissenschaftslehrer* en tant qu'il veut saisir le principe vivant.

Or, le savoir absolu recherché est quelque chose de substantiel, quelque chose qui persiste et ne se dissout pas. Je peux savoir une chose, ensuite une autre chose, etc. – le contenu du savoir change à chaque fois, mais ce qui fait que le savoir est un savoir ne change précisément pas. Donc au niveau supérieur de l'explication, où nous nous situons avec le schéma « c-l-e », cette construction ou ce concept supérieur est anéanti face à cette permanence du savoir absolu. Et ce qui est alors posé en raison de la destruction de la construction (qui est aussi la destruction du concept), c'est, encore une fois, quelque chose d'absolument inconcevable. – Notons que Fichte reprend l'idée de l'inconcevabilité du principe au Kant des *Fondements de la métaphysique des mœurs*. À la toute fin de ce texte, Kant avait dit que l'on ne pouvait pas « concevoir [*begreifen*] » la nécessité pratique de l'impératif catégorique¹³. On n'en a pas une connaissance, on peut tout au plus la concevoir *dans son* « inconcevabilité [*Unbegreiflichkeit*] ». Or, Fichte va plus loin que Kant dans la mesure où il intègre le concevoir de l'inconcevable, l'hypothéticité catégorique (qui est ici une catégoricité formulée à travers un impératif) au cœur même de la compréhension de la doctrine de la science.

13. I. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. fr. par V. Delbos, Paris, Vrin, 2004, p. 200.

Mais cette inconcevabilité ne revient nullement, nous l'avons vu, à l'aveu d'un échec de rendre compte de la fondation du savoir. Celle-ci est rendue possible par un « voir » originaire, que Fichte avait d'abord appelé une « intuition intellectuelle » et qu'il nomme donc à partir de 1804 une « vision » (*Einsicht*), dans le sens d'un voir intérieur et intériorisant qui saisit le su en son unité, laquelle « vision » se soustrait à la discursivité (et donc, comme le temps pour saint Augustin, à l'explicabilité – et partant à la *transmissibilité*). Aussi y a-t-il apparemment une contradiction entre l'impossibilité de transmettre le savoir et la conviction fichtéenne de la communicabilité du savoir (revendiquée notamment dans les écrits populaires de Fichte). Or, c'est précisément un approfondissement du sens de la transmission qui va permettre de surmonter ce paradoxe.

Le rôle de la transmission dans la *Doctrine de la science*

À y regarder de plus près, le schéma « concept-lumière-être » met en œuvre une dimension *intersubjective* dans laquelle la transmission, c'est-à-dire la communication d'un savoir du maître au disciple, joue un rôle central. Dans la *Doctrine de la Science de 1804/II*, Fichte insiste en premier lieu (dans une perspective *transcendantale*) sur le fait que le *contenu* du savoir « absolu » ou « pur », celui qui rend compte du fait qu'un savoir soit un savoir, se déploie selon une « doctrine de l'image » mettant en jeu trois « schèmes » ou « types d'image » rendant possible la *légitimation* et l'*appropriation* de ce contenu¹⁴.

14. Nous avons montré dans le dernier chapitre de la première partie de *Réflexion et spéculation*, *op. cit.*, que la légitimation du savoir mettait elle aussi en œuvre une position et un anéantissement (comme c'était déjà le cas pour le schéma « c-l-e »). Nous verrons plus bas que ce point est décisif également

Dans la *Doctrine de la Science de 1805*, Fichte aborde, dans une perspective spécifiquement *ontologique*, la question du mode d'*existence* du principe du savoir transcendantal. Et dans *L'initiation à la vie bienheureuse*, Fichte s'interroge sur le statut affectif de ce même principe (en termes de « Dieu » et d'« amour¹⁵ »). À ces différentes perspectives, on peut en effet en ajouter une quatrième, d'ordre « *pédagogique* », qui éclaire le schéma « c-l-e » par un biais relevant proprement de la problématique de la transmission. Comment peut-on comprendre cette perspective s'inscrivant dans les réflexions fichtéennes relatives à l'éducation et à l'enseignement ?

Comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, la « doctrine de la science » est essentiellement un *enseignement* – elle livre au disciple non pas une « doctrine » toute faite, elle n'« explique » pas un contenu doctrinal, mais elle livre « simplement », insiste Fichte, les *conditions* pour que ce contenu du savoir transcendantal puisse se déployer dans l'esprit de celui qui cherche à le comprendre. Cette saisie du savoir ne peut s'effectuer « à la place » d'un tiers, mais elle doit toujours être effectuée *personnellement* et de façon *vivante* par le disciple. Aussi ne peut-on pas « expliquer » comment on pourrait comprendre quoi que ce soit – la compréhension ne se communique d'aucune manière, elle a lieu, d'elle-même en quelque sorte, quand les conditions nécessaires sont remplies. Or, ce qui a été dit à propos du *contenu* du savoir (« schéma “c-l-e” »), et ce qui vaut aussi pour les conditions de sa *légitimation* (« doctrine de l'image »), s'applique pareillement à la transmission : en effet, pour que le savoir à transmettre puisse être saisi par le disciple, il faut que la parole du maître s'anéantisse ; et pour pouvoir être anéantie, il faut qu'elle soit d'abord

dans la perspective *pédagogique* sur laquelle nous voudrions insister dans le dernier moment de ces réflexions.

15. Cf. notre « Présentation » de *L'Initiation à la vie bienheureuse*, Paris, Vrin, 2012.

posée. Pour qu'un savoir puisse être *transmis*, il faut d'abord qu'il s'extériorise ou se réalise (dans la saisie du maître). Mais comme, précisément, il ne se laisse pas communiquer, cette « *phénoménalisation* » du savoir doit céder la place à une sorte d'« *intériorisation* » impliquant l'effacement du maître. Le maître est ainsi non pas un *détenteur* (au sens d'un « propriétaire » [*Besitzer*]), mais simplement un *dépositaire* (*Wahrer*¹⁶) d'un savoir¹⁷ ; dans la mesure où ce savoir n'est pas sa propriété privée, le maître n'est qu'une sorte de *medium* de ce dernier (il le saisit et lui donne une forme d'expression). Autrement dit, ce savoir est un savoir *universel* ; le rôle du maître est d'effacer sa particularité pour ouvrir la voie, par là, à la saisie du savoir par le disciple qui pourra alors se substituer à lui (le maître est donc *medium* dans un double sens du terme). Par conséquent, et nous insistons, pour Fichte, l'idée essentielle concernant la possibilité de toute transmission ne réside pas dans le transfert d'une doctrine d'une personne à une autre, mais dans le fait de fournir les éléments éveillant la capacité à (re)produire librement le chemin qui ne peut jamais qu'être indiqué par le maître. La transmission est accomplie lorsque le maître s'efface devant l'effectuation libre, active et vivante du savoir par le disciple.

Quelles sont, en guise de récapitulation, les principales caractéristiques de la transmission selon Fichte ? Toute transmission s'effectue dans le contexte *oral* mettant en rapport, dans leur échange vivant, un maître et un disciple. La transmission n'est

16. Ce concept que, à notre connaissance, Fichte n'a pas employé lui-même (mais qui relève plutôt du champ lexical heideggerien), convient ici assez bien parce que, dans « *Wahrer* », résonne l'idée d'une conservation (*BEWAHRUNG*) de la vérité (*WAHRHEIT*).

17. Il convient effectivement de souligner que, en considérant le schéma « c-l-e », le maître correspond non pas à la lumière, mais au concept et le disciple à l'être. Aussi n'y a-t-il pas de disciple sans maître, ni de maître sans disciple !

pas la simple transposition ou le transfert d'un contenu doctrinal, comme si l'on versait un contenu d'un réceptacle à un autre (à l'instar de la métaphore platonicienne des coupes d'eau reliées par un brin de laine qui apparaît dans le *Banquet*), mais toute transmission implique une *compréhension*. Celle-ci met en œuvre, sur le plan du contenu lui-même, quelque chose de *nouveau*, qui a d'abord été *inconnu* pour le disciple, et, de la part de ce dernier, un effort d'effectuation *active* de ce pour quoi le maître ne peut jamais fournir que les *conditions* : personne, rappelons-le, ne peut comprendre à *ma place*. Le rapport maître-disciple met alors en scène, plus particulièrement, un jeu d'extériorisation et d'intériorisation, d'apparition et d'anéantissement, permettant l'engendrement de la compréhension grâce à l'effacement de la saisie par le maître au profit de celle du disciple, sachant que cette dernière requiert la première : il y a ainsi un jeu de double renvoi qui ne fait du disciple un disciple que parce qu'il y a un maître et *vice versa*.

Ces interactions auront bien entendu un impact sur le statut même du réel : en dehors de sa dimension proprement *transcendantale* (en vertu de laquelle, comme nous l'avons montré ailleurs¹⁸, le réel est « réflexion de la réflexion »), la production du réel renvoie ici à sa dimension *intersubjective* : dans la mesure où toute compréhension se rapporte éminemment à celle d'un réel et que le statut du réel est déjà affecté par la réflexion, et dans la mesure encore où il met en œuvre cette dimension intersubjective se cristallisant dans le rapport maître-disciple, le réel est contaminé par ce mouvement de manifestation et d'anéantissement qui n'a pas lieu sur le seul plan de la réflexion, mais également sur celui de l'agir et du faire. Le réel n'est donc pas seulement le fruit de la réflexion, mais encore celui de la transmission.

18. Cf. A. Schnell, *Réflexion et spéculation*, *op. cit.*

Souviens-toi par la bouche Parole et Révélation chez Franz Rosenzweig et Emmanuel Levinas

Danielle Cohen-Levinas

PAROLE DE RÉVÉLATION

À la question de savoir ce qu'est une parole d'enseignement dans la tradition juive, il convient de rappeler que selon les Écritures saintes, nous sommes tous considérés comme des « enfants » dont le regard est tourné vers le regard de nos aînés. Ce regard est comparable à une chaîne de générations ininterrompue que l'on appelle les « bâtisseurs ». Entre l'enfant et le bâtisseur, un accord tacite est noué, qui ne réside pas nécessairement dans un enseignement immédiat, direct, mais qui engage un rapport à l'étude qui unit la conscience moderne avec les fondements bibliques. De sorte que nous sommes amenés à considérer l'idée même d'enseignement comme ce qui vient surseoir à la tentation de séparer l'ordre éthique de la parole adressée. Cette exigence s'accompagne dans la Bible du commandement de se souvenir, à savoir de maintenir vivante la mémoire d'un passé immémorial. Yerushalmi, dans son remarquable ouvrage intitulé *Zakhor*, note que « loin de s'affranchir de l'histoire, la religion

biblique s'y ouvre jusqu'à en être saturée. Elle ne peut se concevoir sans l'histoire¹ ».

La parole qui enseigne est considérée comme un trésor vivant, source de transmission et de renouvellement de l'interprétation. Elle est donc au cœur du caractère historique de la tradition juive pour qui la « mémoire » des événements est inscrite dans le bouche-à-bouche, dans les rites, dans la liturgie et dans l'exercice herméneutique requis par le commandement d'étudier. Il y va de la dignité d'un principe qui hante le sujet tant sa relation au monde repose sur la parole d'autrui qui s'impose d'emblée comme parole d'enseignement. L'écart qui sépare l'action, comme déploiement de l'essence, de l'accueil de la parole d'autrui, comme impossibilité de s'enraciner dans son être, est incommensurable. Dans une conférence donnée le 23 février 1950 au Collège philosophique qui porte le titre, « Les Enseignements », Levinas précise :

« Ni l'activité, ni la passivité – ne la dépeignent ; mais ce qui la définit, c'est ce mouvement vers un profond jadis – " jadis jamais assez " – jamais saisissable – mais un jadis enseigné². »

Dans le contexte général de l'Allemagne dans laquelle la pensée de Rosenzweig s'est élaborée, l'accent fut porté sur la non-opposition entre la réflexion philosophique et l'adhésion en une parole d'enseignement qui ne s'érige pas en savoir absolu. C'est pourquoi, Rosenzweig accorde à l'idée d'expérience une dimension qui ne peut en aucun cas être recouverte par un

1. Cf. *Zakhor, histoire juive et mémoire juive*, traduit de l'anglais par Eric Vigne, Paris, Gallimard, coll. « Tel », p. 24-25.

2. Emmanuel Levinas, *Paroles et silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*, « Les Enseignements », conférence du 23 février 1950 au collège philosophique, *Œuvres 2*, volume publié sous la responsabilité de Rodolphe Calin et de Catherine Chalier, Paris, Grasset/Imec, 2010, p. 186.

savoir académique. Les implications de cet engagement sont nombreuses, à commencer par le fait qu'elles vont aboutir à une « pensée nouvelle » qui prend pour modèle initial l'interpellation d'Adam par Dieu. Rosenzweig comprend l'émergence de la question, « où es-tu ? » comme étant un définitive un « où y a-t-il un tu ? », de sorte que le « tu » ne peut se comprendre que parce qu'il est confronté à un « Je » qui se découvre et se révèle à lui. Dans la deuxième partie de *L'Étoile de la Rédemption*³, ce principe dialogique sera largement commenté par Rosenzweig comme étant redevable d'un principe de médiation, non substituable ou interchangeable. Le « Tu » auquel s'adresse un « Je » ne peut-être que Dieu dont la manifestation est déjà en soi une figure de langage qui devient à son tour un donné de l'expérience qui passe du *pré-verbal* au *verbal*. Dans la partie médiane de *L'Étoile de la Rédemption*, Rosenzweig met en mouvement les trois réalités effectives irréductibles à l'expérience – l'homme, le monde et Dieu –, l'une s'ouvrant à l'autre dans le langage, dans un rapport de réciprocité dans lequel la dimension linguistique finit par se confondre avec la Révélation. Dieu entre en relation avec le monde, lequel est création. Il entre en relation avec l'homme qui est Révélation ; et enfin, l'homme rentre en relation avec le monde qui est Rédemption. Cette tripartition – Création, Révélation et Rédemption – est fondamentale, car d'elle dépendent les structures grammaticales du langage, et en particulier de la parole adressée. Aussi, les catégories linguistiques que Rosenzweig analyse à travers le récit de la Création dans la Bible est-il le paradigme d'une logique narrative qui se veut enseignement et socialité. Ainsi, dans le judaïsme d'étude, le « jadis enseigné » donne sa juste orientation à la relation du « Tu » au « Je », ou encore, du maître à élève. Dans l'économie

3. Franz Rosenzweig, *L'Étoile de la Rédemption*, traduit par Alex Derczanski et Jean-Louis Schlegel, Paris, Seuil, 1982, à partir de la p. 206.

générale de cette relation, la parole enseignée, elle-même enseignante, est travaillée du dedans par une aspiration qui lui échappe mais dont les mots ont gardé la mémoire. Se « souvenir par la bouche » prend alors une fonction heuristique, puisqu'elle réinscrit la subjectivité dans une parole qui ne s'érige plus en discours, mais en mouvement intelligible qui demande à être écouté et poursuivie. Parler, c'est se rappeler, mais c'est aussi permettre à l'homme de surmonter les épreuves. L'exercice de la mémoire ne vise pas l'accumulation des données de l'histoire qui aboutirait à un enfermement sur soi, mais un processus continu de sortie d'une existence aliénée. Le Talmud de Babylone, *Berakhot*, 13a, met en scène cette conjonction paradoxale entre oubli salvateur et mémoire du récit en interrogeant ce qu'est le principe même d'une parabole :

« Une parabole : À quoi cela ressemble-t-il ? À un homme qui cheminait sur la route, qui rencontra un loup et lui échappa, et qui poursuivit son chemin en racontant ce qui lui était arrivé avec le loup. Puis il rencontra un lion et lui échappa, et il poursuivit son chemin en racontant ce qui lui était arrivé avec le lion. Puis il rencontra un serpent et lui échappa, mais il oublia alors le loup et le lion et il poursuivit son chemin en racontant ce qui lui était arrivé avec le serpent. Il en va de même avec Israël. Ses malheurs d'aujourd'hui lui font oublier les épreuves d'hier. »

Celui qui raconte ses expériences entre dans le temps de la transmission, et le passé, loin de fournir des préfigurations de l'avenir, prend place dans la relation empirique et sensible avec un autrui qui nous parle avant de nous regarder :

« C'est dans la mesure où la parole ne devient pas chair qu'elle peut nous enseigner. [...] L'enseignement, parce qu'il

ne saurait être assumé, parce qu'il est réfractaire à la prise – est parole ou dialogue avec le passé⁴. »

L'étonnant de cette pensée, c'est qu'elle substitue à la présence l'idée d'une archi-oralité, d'une parole qui toujours aurait été précédée d'une autre parole attestant, sinon la preuve, du moins l'effectivité d'un sujet qui se révèle en parlant et en répondant et dont on a perdu la trace. Ce faisant, ce dialogue avec le passé, cette adhésion à la voix qui infinitise l'enseignement exige un décrochage. Dans la tradition philosophique occidentale, le discours est enfermé dans la connaissance conceptuelle, comme si la raison était la source première de la connaissance. Or, ce que révèle la parole enseignante telle que Levinas la conçoit, c'est que la parole d'interlocution, telle qu'elle s'exprime dans la forme dialogique du verset biblique, préexiste à la pensée. Dans un ouvrage intitulé *God in Search of Man*, Abraham Joshua Heschel souligne ce rapport de proximité que le langage entretient avec l'irréductibilité de ce qu'il nomme « l'engagement », lequel est en rapport de synonymie avec « l'enseignement » :

« Nous ne serons jamais capable de comprendre que l'esprit est révélé sous la forme de paroles si nous ne découvrons pas cette vérité essentielle qui est que l'esprit est pouvoir, autrement dit engagement⁵. »

Le langage compris comme enseignement – ou « engagement » – devient un élément d'argumentation critique de l'idéalisme allemand où la parole, selon Rosenzweig, demeure muette, dans l'incapacité de penser la concrétude de l'existence

4. *Ibid.*

5. Abraham Joshua Heschel, *God in Search of Man*, New York, éd. Scribner, 1956, p. 25. C'est moi qui traduis.

et d'arrimer la parole pensante à une parole parlante, directement reliée à des locuteurs. Le projet de Rosenzweig fut explicitement d'élaborer une nouvelle pensée qui fait du dialogue l'enjeu majeur de la pensée philosophique, à savoir, une pensée qui enseigne plus qu'elle n'impose un discours s'inscrivant dans la conscience post-hégélienne :

« La méthode de la pensée qui a formé toute la philosophie jusqu'ici fait place à la méthode du langage. [...] Le langage est lié au temps, se nourrit de temporalité et ne veut ni ne peut quitter cette terre nourricière ; il ignore à l'avance où il aboutira, ses répliques lui viennent de l'autre. [...] Le dialogue véritable est précisément le théâtre d'un événement : je ne peux pas savoir à l'avance ce que me dira l'autre, parce que j'ignore moi-même ce que je dirai⁶ [...]. »

Quelques mises au point s'imposent. Qu'il y ait un devoir de se « souvenir par la bouche » dans la tradition juive, que l'événement vécu s'entrelace avec l'événement raconté, cela est attesté dans les moments les plus dramatiques de l'histoire du peuple juif. La parole d'enseignement vient alors recouvrir les philosophies de l'histoire en interrogeant le bien fondé de l'idée de sécularisation et d'eschatologie. En définitive, le mot *Zakhor* (souviens-toi) n'est pas le corrélat d'une mémoire exacte ou définitive, il est un processus d'affranchissement d'une pensée close sur elle-même et par conséquent il met en place les conditions de possibilités d'une injonction à ne pas oublier, à pérenniser la parole d'enseignement, quelles que soient les incertitudes et approximations dont un enseignement transmis oralement est chargé :

6. Franz Rosenzweig, *Das Neue Denken*, Kleinere Schriften, Berlin, 1937, p. 386-387 ; traduit de l'allemand par Marc de Launay, « La pensée nouvelle », in *Franz Rosenzweig, Foi et Savoir : autour de L'Étoile de la Rédemption*, Paris, Vrin, 2001, p. 158-159.

« Malgré cela, la Bible hébraïque semble commander sans hésitation à la mémoire. Ses injonctions à se souvenir ne souffrent aucune exception, et même lorsqu'elle n'est pas requise, la mémoire demeure toujours ce dont tout dépend. Le verbe *zakhar* dans ses diverses conjugaisons apparaît dans la Bible pas moins de cent soixante-neuf fois ; généralement il a Israël ou Dieu pour sujet, car la mémoire leur incombe à l'un et à l'autre. Le verbe se complète de son antonyme – oublier. Ces deux impératifs n'ont cessé de résonner chez les Juifs depuis les temps bibliques⁷. »

Il faut ajouter au commentaire de Yerushalmi un argument essentiel. Les termes de l'Alliance dans la Bible hébraïque sont déjà en soi un modèle éthique qui structure la subjectivité même de l'injonction à se souvenir. Ce commandement ne s'adresse pas uniquement à l'humanité, mais également à Dieu qui peut-être apostrophé pour avoir manqué à son devoir de mémoire. Dieu et hommes sont tributaires de cette absence d'alternative : entre se souvenir et oublier, ni le souvenir, ni l'oubli n'ont le choix. Ils se font face, comme deux versants d'une même constellation. Or, la mémoire, comme l'enseignement qui en résulte, sont des données ambulatoires articulées autour d'événements tragiques, de persécutions, d'exils, d'errances et de migrations. Seules les expériences inassimilables confèrent à la mémoire une autorité digne d'un enseignement incessamment renouvelé par le cours de l'histoire. De fait, le souvenir est déjà en soi une représentation de l'espace et du temps de l'engendrement d'une bouche à bouche qui traverse la discontinuité des lieux et la succession des événements. Dès le récit de la Genèse, la création du monde est indissociable de la création du temps et de la parole qui dénombre les jours et qui, le faisant, écrit l'histoire depuis le motif de la séparation

7. Yosef Hayim Yerushalmi, *Zakhor*, p. 21.

et de la chute. La Bible désigne cette parole d'engendrement par l'expression « *divré hayyamim* » – littéralement, « actes ou paroles des jours » : « Il y eut un soir, il y eut un matin : premier jour » (Genèse 1,5). Autrement dit, la parole adressée ne commence pas par nommer, mais par dénombrer. L'inscription dans le temps de l'histoire propre à l'acte de transmettre et d'enseigner se déploie dans une logique non réversible, dans laquelle chaque parole, de part sa singularité, vise à enseigner : « Fais-nous savoir comment compter nos jours, que nous venions de cœur à la sagesse » dit le psalmiste (Psaume 90) ; ou encore : « Les cieux racontent la gloire de Dieu et le firmament énonce l'œuvre de ses mains ; le jour en fait le récit au jour, la nuit en donne connaissance à la nuit » (Psaume 19).

La parole adressée suppose les générations de « bâtisseurs » que j'évoquais au début de mon texte, et elle se développe historiquement grâce aux générations « d'enfants ». Ce qui se dit est un donné immédiat qui n'est pas séparable de l'enseignement injonctif. Dans la tradition biblique telle que la comprend et la commente Rosenzweig dans *L'Étoile de la Rédemption*, Dieu serait à l'origine, non seulement de la nature, mais également du langage en tant qu'il est un appel adressé qui précède le savoir et la foi, cependant que Dieu n'est jamais immanent à la nature :

« Car la langue [*Sprache*] est véritablement un cadeau que le Créateur a fait à l'humanité à l'aube d'icelle ; mais elle est également la propriété commune de tous les fils de l'homme : chacun y participe à la façon qui lui est propre⁸. »

Rosenzweig ne fait rien d'autre que d'entériner le caractère transcendant du Dieu biblique qu'Hamann avait déjà souli-

8. Franz Rosenzweig, *L'Étoile de la Rédemption*, traduit par Alex Derczanski et Jean-Louis Schlegel, Paris, Seuil, 1982, p. 134.

gné en prenant ses distances avec la conception panthéiste de Dieu défendue par les romantiques. En affirmant l'origine divine du langage, Hamann ne dissocie plus la création de la Révélation et de l'enseignement. Tout revient à la parole adressée et enseignée :

« Ainsi donc Adam était à Dieu ; et c'est Dieu en personne qui introduisit le premier-né et le plus vieux des hommes afin qu'il soit le soutien et l'héritier du monde qui fut préparé par la parole de Sa bouche [...]. Tout phénomène naturel était une parole, signe, symbole et gage d'une union, d'une communication et d'une communion nouvelles et inexprimables, mais d'autant plus intimes de l'énergie et des idées de Dieu. Tout ce que l'être humain a entendu depuis le commencement, vu de ses yeux, contemplé et touché de ses mains était une parole vivante, car Dieu était la parole. Avec cette parole dans la bouche et dans le cœur, l'origine du langage fut aussi naturelle, aussi accessible et aussi facile qu'un jeu d'enfant⁹. »

La position de Hamann est particulièrement décisive, car il s'agit rien de moins que d'interroger la pertinence du caractère divin du langage que la bouche humaine rend intelligible à l'infini. Un épisode historique éclaire sa critique d'une interprétation crypto-historique de la Bible. On rapporte que lorsque l'académie de Berlin proposa en sujet de concours la question de l'origine des langues, ce fut Herder qui entreprit de résoudre cette question, remportant le premier prix. Hamann entra alors dans une vive polémique, qui fit l'objet de nombreux commentaires. Il soutenait que la parole de Dieu n'est pas uniquement consignée dans le langage des miracles qui d'emblée exclut

9. Johann Georg Hamann, « The Knight of the Rose Cross », N III, 32, 7-30, cité par Rivka Horwitz, in *Revue de l'histoire des religions*, tome 213, n° 4, 1996, p. 501-534.

la possibilité d'une autre cause, mais que toutes les créatures humaines ainsi que les événements historiques y participent. La notion même d'appel, d'interlocution, est décrite par Hamann comme ce qui « roule à travers tous les climats jusqu'à la fin du monde et qui fait entendre sa voix dans tous les idiomes¹⁰ ». Le projet d'Hamann n'est pas tant de s'interroger sur la place qu'occupent les sources juives dans le christianisme que de retrouver dans le phénomène de la parole révélée en vigueur dans la Bible hébraïque les fondements du christianisme. A. Michaelis, grand spécialiste de la Bible, n'hésitera pas à écrire : « Vous ne comprenez ni les Écritures ni la puissance de Dieu ni son inspiration ni son interprétation, laquelle ne dépend pas de causes philosophiques¹¹. »

Rencontrer les Écritures, ce n'est pas uniquement les connaître philologiquement ou conceptuellement, c'est le fait qu'elles s'adressent à nous et que nous, en retour, nous les sollicitons et nous les interrogeons. Dans cet ordre d'idées, Levinas dira :

« Dans la question n'importe pas seulement ce qu'on demande – cela est vrai uniquement de la pensée philologique où l'on est seul à questionner et à répondre. Ce qui compte dans la question, c'est le fait qu'on la pose à quelqu'un. [...] Dans ma question au maître, j'en appelle au maître. La question est possible parce que la présence même du maître en face de moi, ne peut se traduire en termes de connaissance. Parce que je ne connais pas le maître, mais suis en commerce avec lui. Il est impossible de réduire à une connaissance ce rapport de commerce¹². »

10. Hamann, *Aesthetica in Nuce*, N II, 198, 33, p. 412 ; *ibid.*, cité par Rivka Horwitz, p. 522.

11. « Hellenistic Letters », O'Flaherty, p. 119, cité par Rivka Horwitz, *ibid.*, p. 523.

12. Emmanuel Levinas, Œuvres 2, « L'Écrit et l'Oral », conférence du Collège philosophique, 6 février 1952, p. 217.

Avant de poursuivre notre réflexion, nous aimerions nous arrêter sur la portée historique du mot *Zakhor*. Celui qui se souvient n'est pas un porte-voix ou un simple intermédiaire. La bouche qui parle délivre le logos de lui-même par le fait qu'il entre en relation avec un autre que lui-même. Levinas le dit dans sa conférence de février 1950 donnée au Collège philosophique de Jean Wahl, « C'est dans la mesure où la parole ne devient pas chair qu'elle peut nous enseigner¹³ ». Rosenzweig le pensait déjà et avait déjà exprimé son souci d'une non-incarnation de la parole dans une lettre adressée à Eugen Rosenstock le 11 novembre 1916, où il réfute précisément l'idée d'une parole qui devint chair :

« [...] je crois qu'il y a, dans la vie de tout ce qui est vivant, des instants ou peut-être un seul instant, où se dit la vérité. On n'a sans doute absolument pas besoin de dire quelque chose sur le vivant, mais il est nécessaire de guetter l'instant où il s'exprime lui-même sur lui. Le dialogue [...] donc, formé de ces monologues, je le tiens pour la vérité tout entière¹⁴. »

Rosenzweig conçoit une pensée de la parole comme dialogue, contre la tradition philosophique qui replie le concept sur le solipsisme, et cette parole est simultanément tournée vers les Bâtisseurs et vers les Enfants, d'où le message universel de la Bible. La parole de Dieu s'adresse à l'humanité tout entière, la pluralité des langues ne devant pas occulter le fait qu'elles tirent leur existence respective que d'une seule langue. C'est pourquoi, comme le montre très bien Martin Buber dans *Ich und Du*, l'homme est la bouche de la Révélation¹⁵.

13. *Ibid.*, « Les Enseignements », p. 186. Déjà cité.

14. Franz Rosenzweig, in *Foi et savoir*, p. 103.

15. Martin Buber, *Ich und Du, das dialogische Prinzip*, Gerlingen, 1992 ; *Je et tu*, Paris, Aubier-Montaigne, 1992.

SOUVIENS-TOI PAR LA BOUCHE

On peut se demander, prolongeant ainsi la réflexion de Rosenzweig, si la caractérisation de la parole adressée spécifique au principe dialogal n'est pas au cœur de ce que nous appellerons la loi de mémoire. De même que la promesse sauve la Loi en la préservant des forces destinales, la mémoire sauve la parole et préserve de ce qui prétend avoir valeur et fonction d'éternité. Dieu, l'homme et le monde, selon le schéma formel de *L'Étoile de la Rédemption*, ne s'ouvrent que pour autant qu'ils conservent la mémoire d'une expérience transmissible par la bouche. Nous aimerions nous arrêter sur cet idiome – *Zakhor* – qui donne autorité au récit biblique. Nulle méthode systématique ne préside à cette alliance insécable entre parler et se souvenir, si ce n'est l'idée que le langage est temps. Rosenzweig dit de lui qu'il « se nourrit de temporalité et ne veut ni ne peut quitter cette terre nourricière ; il ignore à l'avance où il aboutira, ses répliques lui viennent d'un autre¹⁶. »

De même que dans la tradition juive le souvenir n'est pas l'exact opposé de l'oubli, la parole adressée n'est pas l'exact opposé du langage. On pourrait dire qu'elle en est la condition. Tout ce qui, dans le judaïsme, est désigné par le mot *Zékher* (« souvenir »), ou encore par son dérivé, *Zikaron*, que l'on traduit communément par « mémoire », concerne précisément cette modalité de l'événement se situant entre parole parlante et parole pensante, le non-oubli et le souvenir. Cette distinction est clairement exprimée dans le Talmud à propos du rituel de la lecture de la *Meguilá d'Esther*, le rouleau d'Esther. Ce texte est pris dans le courant de deux forces conjointes : l'écriture et l'oralité ; l'histoire et l'existence ; le concept et l'expérience.

16. Franz Rosenzweig, « La pensée nouvelle », in *Foi et savoir*, p. 158.

Dans le traité *Meguilá* (18a), il est en effet dit que réciter par cœur le texte du livre d'Esther est insuffisant pour le penser au-delà de ce qui est raconté. Il est donc impératif de le lire à haute voix. Autrement dit, la responsabilité rituelle de se souvenir incombe à celui qui lit, mais lire ou réciter n'accomplissent pas le rapport dialogique entre la parole qui pense l'histoire des événements passés et la parole parlante qui actualise cette histoire. Seule la lecture à haute voix sauve le récit écrit d'un enfermement qui risquerait de devenir mythique. L'injonction concerne autant le récit lui-même que ce qui est visé, et ce qui est visé à l'arrière du récit de Pourim, c'est la figure d'*Amalek*, le paradigme du mal, de l'impensable et du non-dicible. Chaque fois se complète la série des principes qui consiste à construire une théorie de la connaissance et une philosophie du langage, non pas sur un savoir abstrait, mais sur une expérience à « dire ». Il n'existe pas de dénonciation plus directe du mythe et du mal que dans cette conjonction entre parole-expérience et injonction à se souvenir à haute voix. Nous touchons ici aux limites de la représentation, et si le devoir de mémoire demeure dans l'orbite de la culture occidentale telle qu'elle s'est transmise dans la tradition grecque puis dans le christianisme, la parole indissociable de l'exercice du souvenir est le garant de la vitalité de la Révélation. On pourrait dire que le langage du souvenir est le plus élevé de tous, car il ne radicalise pas la dichotomie entre la raison et la foi, le savoir et la croyance. Dans l'Exode (17,14), après la guerre de Josué contre Amalek, il est dit à Moïse : « Écris-moi en souvenir, en *zikaron*, dans le livre... » Et dans le Deutéronome (25, 17-19), Israël reçoit le commandement suivant :

« Souviens-toi de ce que t'a fait Amalek [...]. N'oublie pas. »

Que peut-on déduire de la mise en relation du verset de l'Exode avec ceux du Deutéronome ? Il me semble que ce qui se joue dans ces deux versets, c'est le rapport entre le nom et le souvenir. Le devoir inaliénable de se souvenir est un devoir de nomination. Suivant cette logique, la parole humaine est comme préservée d'une pétrification en savoir pur. L'appel au dialogue est un appel au nom. Ne pas oublier les noms, tel serait l'injonction à ne pas oublier. Dans les versets du *Deutéronome*, nous avons d'un côté « *zakhor* » et de l'autre, la *tichka'h*, à savoir, « souviens-toi » (*zakhor*) ; *lotichka'h*, « n'oublie pas ». Grâce à ce binôme, (*zakhor/lotichka'h*) nous sommes autorisés à distinguer ces deux termes et à ne pas les entendre uniquement comme des antonymes. L'un et l'autre représentent deux moments indissociables de l'obligation de mémoire. Comme acte d'énonciation, ces deux occurrences apparaissent comme un discours dont le narrateur serait le locuteur qui dit d'un côté, « n'oublie pas », à savoir ce qui relève du registre de la présence à l'esprit de ce qui n'est pas dicible, et de l'autre, « souviens-toi », qui confère au non-dicible un pouvoir injonctif. S'il s'agissait uniquement de ne pas oublier, le récit par cœur, la diction ou la lecture silencieuse accompliraient le devoir de mémoire comme obligation de nommer. S'ajoute un battement sémantique supplémentaire : « *zakhor bepe* » – souviens-toi par la bouche. Autrement dit, l'énonciation à haute voix de la parole écrite est indispensable pour sauver les noms et les événements de l'oubli dans lesquelles ils risquent de tomber. La signification requise par « *zakhor bepe* » permet d'éviter ce que Rosenzweig appelle « la malédiction de l'historicité¹⁷ ». La parole porte en soi une humaine réalité, hors de toute métaphysique, et repose, non pas sur une théologie, mais sur une théorie de l'existence

17. Cf. « Théologie athée », in *Confluences : politique, histoire, judaïsme*, Textes introduits, traduits et annotés par Gérard Bensussan, Marc Crépon et Marc de Launay, Paris, Vrin, 2003, p. 154.

d'un peuple. Rosenzweig ira jusqu'à parler d'une « théologie athée¹⁸ ». Plutôt que de montrer l'humain dans l'éternité d'un récit pensant ou écrit, on le montre dans la bouche qui parle à haute voix, comme dans le verset où il fut dit à Moïse « Écris ceci en souvenir, en *zikaron*, dans le Livre ».

Rosenzweig rejette l'idée d'une humanité purement « pensante », la considérant comme la tragédie des Juifs. C'est pourquoi il critique la position de Mendelssohn qui relie la parole vivante du judaïsme à une législation certes révélée, mais soumise à un clivage irréconciliable : la catégorie du genre humain auquel appartiendrait le Juif serait dissociée de la parole biblique qui ordonne d'accomplir les commandements de la Loi.

Selon Rosenzweig, ce clivage est fatal. La réflexion autour du souvenir en vigueur dans la tradition juive nous aura permis de revenir à ce « noyau originaire » (Rosenzweig) qui fait du langage le lieu de la parole, du dialogue et de la Révélation qui ne sont en fait pour lui qu'une seule et même chose. Le principe de nomination tel qu'il est établi dans les récits bibliques constitue dès lors un moment fondateur de ce qui ne peut être rationnellement explicité, à savoir le Nom de Dieu.

SEUL LE MAÎTRE PARLE

Revenons aux deux conférences d'Emmanuel Levinas, successivement *Les Enseignements* (23 février 1950) et *L'Écrit et l'Oral* (6 février 1952). Levinas défend l'idée toute talmudique que l'écrit et l'oral sont bien plus essentiels que deux opérations complémentaires qui attestent des connaissances acquises. Elles se partagent deux moments de l'étude qui ont

18. *Ibid.*, p. 143-154.

rapport à la vérité : « La vérité se manifeste oralement – contrairement à sa manifestation écrite – à celui qui peut poser des questions, elle se manifeste à partir du maître à l'élève¹⁹. »

Dans la relation du maître à l'élève, la subjectivité chez Levinas n'a plus comme caractère premier la conscience de soi ou encore la position de soi dans la conscience de soi. Si l'écrit en restait à l'écrit, la connaissance resterait fixée au registre de cette position et du savoir de soi. La confrontation de l'écrit et de l'oral, ou encore le face-à-face entre le maître et l'élève doit pouvoir articuler le coïncidé au coïncidant. Nous retrouvons ici l'école de la phénoménologie chère à Levinas, avec l'horizon d'intentionnalité qui se fait d'emblée langage, corrélation du Dire au Dit. En termes d'enseignement, la corrélation du maître vers l'élève, vers la *Meinung*, signifie un mouvement de retranscription de l'intentionnalité. Je prends le risque de poser l'hypothèse que derrière l'intentionnalité, c'est la notion même d'acte enseignant que Levinas entend faire valoir lorsqu'il dit :

« L'enseignement n'est pas une simple mise d'idées en nous. L'enseignement comme maïeutique est justifié parce qu'elle montre le rôle du disciple dans la connaissance. On ne peut pas enseigner à n'importe qui. Mais la théorie de la maïeutique méconnaît le rôle du maître dans l'enseignement. Socrate se sous-estime. En réalité le maître et le disciple comptent ; car le maître est toujours aussi disciple et le disciple toujours maître²⁰. »

Levinas fait un pas de côté éloquent par rapport à l'enseignement synonyme de maïeutique. Il ne s'agit pas tant de justifier la connaissance par un enseignement que de mettre

19. Emmanuel Levinas, Œuvres de *Parole et silence*, p. 201.

20. *Ibid.*, p. 223.

en relation la parole du maître adressée à l'élève, de manière à révéler la substantialité de la vérité. Levinas précise qu'on ne peut pas « enseigner à n'importe qui²¹ ». Le « n'importe qui » en question ne désigne pas un anonyme, pas plus qu'il ne renvoie à l'idée péjorative d'un élève médiocre qui ne serait pas à la hauteur de l'enseignement du maître. Ne pas enseigner à n'importe qui signifie précisément que la relation de maître à l'élève est réversible : le maître est autant le disciple que le disciple est le maître. La grande différence entre l'enseignement maïeutique et l'enseignement de vérité, c'est que l'un requiert la réminiscence et l'autre, le visage. Autrement dit, le visage parle, et c'est pourquoi il ne retombe pas en objet sur un horizon. La parole adressée advient en elle-même. Ce processus, cette présence de l'idée dans la parole du maître, Levinas la nomme « raison » :

« L'enseignement est le rapport avec la raison comme visage.

La raison est un visage : tel n'est pas un ensemble de principes formulés, c'est ce à l'égard de quoi on ne peut être que face à face²². »

Or chez Levinas, autrui est toujours visage, lequel interrompt la prolifération du même. Dans cet ordre d'idée, le visage peut et doit être considéré comme le lieu d'où émerge la parole enseignante, à la fois phénomène et non phénomène. « Seul le maître parle », écrit Levinas²³. Par cette phrase, Levinas établit une analogie avec le Dieu biblique qui se révèle par la parole, comme nous l'avons analysé précédemment. Prenant un raccourci hyperbolique, Levinas va jusqu'à affirmer :

21. *Ibid.*, p. 223.

22. *Ibid.*, p. 223.

23. *Ibid.*, p. 227.

« Dieu seul parle en effet. Dans la mesure où autrui me parle – c'est-à-dire dans la mesure où je parle à autrui – Autrui est Dieu. Je ne divinise pas autrui, c'est au contraire la catégorie du divin – si toutefois on peut poser le divin comme catégorie – qui dérive du Dialogue²⁴. »

Pour la tradition juive, la parole est la Révélation primordiale. Il n'est pas rare dans le texte biblique de trouver l'expression « la bouche de la Toute Puissance », que nous mettons en relation avec le « Souviens-toi par la bouche ». Si la manifestation de la Révélation est possible, c'est en vertu de l'interprétation que l'élève fait de la parole du maître ainsi que de la compréhension que le maître a des questions de l'élève. Qui du maître ou de l'élève est le plus exposé ? En définitive, selon la conception juive du dialogue à laquelle Levinas souscrit philosophiquement, celui qui écoute fait partie intégrante de la parole qui parle plus qu'elle ne pense. Levinas distingue différents niveaux de parole : celle qui se tourne vers un regard, celle qui permet de regarder la vérité en face, celle qui permet de voir de profil. Il distingue également la parole quotidienne de la parole philologique. Si la parole du maître ne permet pas de regarder la vérité en face, ou plus exactement, si elle ne permet pas de faire face au visage de la vérité, alors elle devient un ustensile. Si Levinas met autant d'ardeur à distinguer l'écrit de l'oral, c'est précisément parce qu'il considère que tout enseignement doit être impérativement oral. Il n'est pas loin de penser que l'écrit est une trahison de l'enseignement. Le mot trahison est sans doute excessif et n'est pas employé par Levinas. Je l'emploie à dessein pour montrer le lien entre la parole d'enseignement et la situation de « traduction-trahison » dans laquelle se trouve le Dire. Le Dire se trahit toujours dans

24. *Ibid.*, p. 227.

le Dit qui le traduit. Lorsque Levinas affirme que « Seul le maître parle », on entend déjà les échos à venir de l'assignation éthique largement développée dans *Autrement qu'être*. Cette assignation conditionne toute constitution de sens, y compris celle qui s'établit de manière tacite entre le maître et l'élève. L'assignation par la parole enseignante vient avant le monde du savoir de la connaissance et de l'apparaître des phénomènes. Il y a donc séparation entre maître et élève. D'où l'idée que « Seul le maître parle ».

Dans la conférence « L'Écrit et l'Oral », Levinas note au passage, après avoir précisé que « L'écrit est une vérité visible de profil seulement²⁵ » :

« [...] lorsque Heidegger dit dans son *Sein und Zeit* que le langage est le mode d'existence de *Zuhandenes*, c'est textuellement un passage du *Cratyle* qu'il reprend. Nous nous trouvons dès lors non pas devant des idées, mais devant les idées comme jeu de forces intellectuelles que nous mesurons. La pensée prend les dimensions des choses finies – elle perd l'infini de son absolu dans la parole du maître²⁶. »

De même que l'écrit se regarde de profil, nous faisons face à l'oral. Levinas n'hésite pas à forcer la démonstration, car que signifierait dans l'absolu voir un maître de profil ? Une telle insistance sur les figures de face à face et de profil nous semble traduire la structure éthique de la subjectivité. Voir le maître de profil induirait l'insuffisance de ses réponses davantage que l'inanité des questions de l'élève. Ce serait une parole sans inscription, sans dimension d'appel. Le maître se doit de répondre à la requête de l'élève et cette requête ne peut être qu'éthique. Il se joue là un « clignotement » – terme requis

25. *Ibid.*, p. 226.

26. *Ibid.*, p. 226.

dans *Autrement qu'être* – entre responsabilité et responsivité, parole et écoute, réminiscence et perception, « par-delà le jeu de l'enfoui et du dévoilé²⁷ ».

« Les livres appellent des livres », écrit Levinas dans « Les Enseignements²⁸ », ce à quoi nous pouvons ajouter : les paroles appellent des paroles. Si l'écrit s'arrête là où la parole adressée prend ou reprend son souffle, l'oral est un existé du temps, qui jamais ne s'arrête. Répondre lorsqu'on est dans la position du maître ne suppose pas que l'on ait la maîtrise de l'élève, pas plus que la prétention à maîtriser un savoir. Pour qu'une parole enseigne il faut qu'au préalable elle requière une dimension d'invocation : « Le maître qui parle n'apparaît pas au nominatif, mais au vocatif²⁹. »

C'est donc au nom de la transcendance de l'élève que le maître ouvre la bouche. Aucune pensée comme modalité de l'essence ne retient la parole du maître. L'élève est considéré comme un autrui singulier qui adresse une requête. Levinas touche ici au point névralgique de sa philosophie. La transcendance d'autrui, en l'occurrence de l'élève, est définie depuis la parole sensible du maître, mais cette parole n'est jamais assurée ni certaine, car si elle l'était, sa signifiante redeviendrait le nouveau point de départ pour la constitution d'un pour-soi et d'une immanence égoïste. Peut-être assistons-nous là à un autre type de rupture, qui intervient chez Levinas selon un double mouvement : d'un côté celui de l'élève qui atteste la constitution d'une subjectivité séparée ; d'un autre, celui du maître dont l'affection, ou encore l'accueil réservé à la question ouvre l'enseignement à une attente eschatologique, sans contenu à anticiper. La responsivité du maître n'est pas dans la prise de décision, mais plutôt dans l'éveil affectif à ce qui vient. La

27. *Ibid.*, p. 225.

28. *Ibid.*, p. 187.

29. *Ibid.*, p. 218.

vérité exprimée se situe en dehors de tout horizon, échappant ainsi à la prise. L'écoute de l'élève est toujours inquiétée par la parole du maître. Il y va de la passivité de l'appel ou de l'affect, corrélative d'une ouverture à un enseignement qui doit se maintenir comme étant l'*appelé* avec lequel l'élève converse : « en conversant avec un maître, au lieu de déceler indéfiniment des sous-entendus, je prends les choses pour ce qu'elles sont³⁰. »

30. *Ibid.*, p. 222.

Par-delà parenté et caste : la filiation spirituelle dans le monde hindou

Gérard Toffin

« The master-disciple relationship is a friendship between a caterpillar and a butterfly. The butterfly cannot prove that the caterpillar can become a butterfly ; that is no logical way. But the butterfly can provoke a longing in the caterpillar. That is possible. »

Osho, *Ah this !*, Ch. 1.

Comment se constitue et se transmet la filiation spirituelle dans le monde hindou ancien et contemporain ? C'est la question que l'on entend traiter ici sur la base de documents historiques et de réflexions tirées d'expériences de terrain. On centrera le propos sur l'Inde et le Népal, les deux pays les plus hindous de l'Asie du Sud. Le sujet a été rarement étudié, surtout d'un point de vue sociologique¹. Dans son *opus* sur

1. Cf. cependant Catherine Clémentin Ojha, *La Divinité conquise*, Nanterre, Société d'ethnologie, 1990, Joël Miecko, « The Guru in Hindu Tradition », *Numen*, 1982, vol. 29 (1), p. 33-61, Axel Michaels (éd.), (éd.), *The Pandit. Traditional Scholarship in India*. Delhi, Manohar, 2001, et Véronique Bouillier, *Itinérance et vie monastique. Les ascètes Nāth Yogīen Inde contemporaine*. Paris, éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 2008. Dans une perspec-

la société indienne (1966), Louis Dumont ignore totalement ce type particulier de transmission. La filiation spirituelle concerne néanmoins autant les individus que les groupes, et nuance l'idée d'une société entièrement organisée selon les règles de la parenté biologique et de la caste. Elle mérite donc d'être considérée en détail.

Après avoir dégagé quelques traits généraux et clarifié les termes locaux touchant aux systèmes de transmission, on prendra un exemple particulier, celui des Krishna [Kṛṣṇa]-*praṇāmīs*, un ordre religieux né dans l'ouest de l'Inde au xvii^e siècle, sur lequel l'auteur a enquêté. Il s'agit d'une de ces très nombreuses organisations religieuses, si importantes dans la vie des Indiens et des Népalais, qu'on appelle du mot sanskrit *sampradāya*. Bien qu'il ne soit guère possible de chiffrer précisément le nombre de leurs adhérents, on peut affirmer que les groupements *sampradāya* (dénommés parfois *panth* ou *mārg*) marquent de leur empreinte une majorité d'hindous. La transmission des savoirs spirituels et des traditions religieuses y est une question de survie, et le *guru* (gourou), « maître », personnage clef pour notre sujet, y occupe un rôle fondamental².

Ces organisations, sur lesquelles on dispose de très nombreuses données et qui, pour certaines, possèdent des monastères, *matha*, ou gèrent des temples de grande renommée fréquentés par tous les hindous, sont communément désignées sous le nom de secte par les indianistes. On préfère ici le mot « ordre » en raison du discrédit où le premier terme est tombé en Occident et des différences structurelles qui existent

tive différente, cf. aussi Gérard Colas et Gerdi Gerschheimer (éds.), *Écrire et transmettre en Inde classique*. Paris, École française d'Extrême-Orient (Études thématiques, n° 23), 2009.

2. Je tiens à remercier Anuj Rimal pour son aide sur le terrain et Aurélie Névoit à Paris pour ses commentaires constructifs.

entre le monde indien et l'Europe en la matière. Les ordres religieux *sampradāya* appartiennent en réalité à la tradition hindoue et sont constitutifs de l'hindouisme. L'hindouisme – faut-il le rappeler ? – n'est pas une Église (*ecclesia*), bien que les luttes religieuses entre courants différents aient fait rage au cours de l'histoire et que les brahmanes se soient souvent associés au pouvoir politique pour décider de ce qui était juste ou faux, accusant certains groupes d'hérésies (par exemple au Népal au cours des deux derniers siècles, ou au Rajasthan entre vishnouites et disciples de Śaṅkara). Le mot *sampradāya* a également le sens de doctrine transmise.

MAÎTRE, ÉLÈVE, DISCIPLE

Dans le monde hindou, la filiation spirituelle repose sur la relation maître-élève (*guru-śiṣya*), relation qui s'applique à un grand nombre de contextes et est toujours chargée d'un sens moral ou religieux³. Le *guru*, en sanskrit « lourd », tient une place cruciale dans la vie religieuse des « maîtres de maison » – les pères de famille – appartenant aux trois premiers ordres de la société : brahmane, *kṣatriya* et *vaiśya*, ceux qu'on appelle les « deux-fois-nés » car ils ont droit à l'initiation *upanayana*, « l'introduction auprès du maître », qui marque le début de l'étude des textes sacrés. Chez les brahmanes (l'ordre en charge des fonctions sacerdotales et spirituelles), le jeune étudiant faisait traditionnellement son apprentissage sous la direction d'un maître, *guru*, qui lui enseignait les Vedas ainsi que les grands textes de la littérature sacrée sanskrite pendant une période allant de douze à quarante-huit ans (Renou 1985, 1,

3. Cf. Robert Lingat, *Les sources du droit dans le système traditionnel de l'Inde*, Paris/La Haye, Mouton, 1967, p. 61.

p. 600, et Mlecko 1982 : 37⁴). Le maître appartenait à la même caste que son élève, mais pas forcément au même groupe agnatique. On ne choisissait, dit-on, le père pour tenir cette fonction que pour les niveaux d'éducation inférieure⁵. En principe, on sélectionnait le maître hors du cadre familial. Pour les deux autres ordres (*kṣatriya* et *vaiśya*), le maître chargé de l'éducation religieuse appartenait à une caste différente (ce *guru* est toujours un brahmane). C'était par conséquent quelqu'un d'étranger à l'univers familial. Le recrutement ne se faisait pas nécessairement de manière héréditaire.

La transmission était davantage orale qu'écrite. Chaque mot, chaque phrase, étaient mémorisés, psalmodiés : la lecture s'apparentait à une récitation, voire à une performance vocale, accompagnée de gestes ponctuant les accents toniques⁶. Aujourd'hui, cette éducation brahmanique s'est perdue, à quelques rares exceptions près. On l'a remplacée symboliquement par la transmission de la *gāyatrī*, formule sacrée tirée des Vedas, lors de l'initiation des jeunes garçons *bratabandha* (nép.) (sanskrit : *upanayana*). C'est l'instructeur *guru*, justement, qui souffle cette formule à l'oreille de son « élève » et qui dirige la cérémonie. Jusque dans les années 1950, les brahmanes népalais les plus religieux ou les plus éduqués envoyaient leur fils étudier le sanskrit dans des écoles traditionnelles, *pāṭhaśālā* ou *gurukula*⁷. Bien que les femmes soient en principe exclues de cette transmission, les règles ont souvent été contournées⁸.

4. Louis Renou et Jean Filliozat, *L'Inde classique. Manuel des études indiennes*. Vol. 1. Maisonneuve, Paris, 1947 [1985], p. 600.

5. C'était largement le cas parmi les brahmanes népalais.

6. Cf. Louis Renou, *La civilisation de l'Inde ancienne d'après les textes sanskrits*. Paris, Flammarion (« Champs »), 1950 [1981], p. 181.

7. Les écoles sanskrites *pāṭhaśālā* continuent d'exister dans les centres de formation religieuse attachés à certains ordres religieux, surtout vishnouites.

8. Cf. par exemple Katherine Young, « Women and Hinduism », in Arvind Sharma (éd.), *Women in Indian Religions*, Delhi, Oxford University Press, 2002, p. 10-11. On notera que le mot *guru* s'emploie largement hors du strict

Le mot *pandita* (*pandit*), qui désigne le « savant », le « lettré », celui aussi qui dans l'ancien temps enseignait dans les écoles sanskrites, se substitue aisément au mot *guru*. Le *guru* peut également être appelé : *svāmī*, *ācārya*, *upādhyāya* ou *śāstrī*, termes qui renvoient tous à l'idée de « maîtres », liés à l'enseignement traditionnel, le plus souvent en sanskrit⁹. Les notions d'enseignant, professeur, maître spirituel, personne éduquée, communiquent en fait entre elles. De même, le *guru* ne s'oppose pas entièrement à la figure du saint homme qui se consacre aux affaires religieuses, et que l'on désigne dans les langues indiennes par les mots *svāmī*, *sant*, *jnanī*.

Pour l'élève, le maître incarne les plus hautes qualités spirituelles. En signe de respect et de dévotion, il se prosterne devant son *guru*, lui touchant les pieds de sa main droite qu'il porte ensuite à son front. Au miroir de la parenté, la relation maître-élève rappelle et concurrence parfois la relation père-fils¹⁰. Le disciple, par exemple, ne doit pas, en principe, se marier avec la fille de son maître, assimilée à une sœur. Tous les ans, lors de la pleine lune d'Asār (juin-juillet), il célèbre son *guru* : c'est le *Guru-pūrṇimā*, la pleine lune des « maîtres religieux », une date située au cœur de la saison des pluies, pleine de dangers, durant laquelle il convient tout particulièrement de vénérer les êtres supérieurs. Le *śiṣya* a aussi des

cadre hindou. Chez les bouddhistes néwar du Népal par exemple, les prêtres Vajrācārya sont appelés par ce terme (*guruju*, et leurs femmes *gurumā*) par les familles pour lesquelles ils célèbrent des rituels. Ce sont ces prêtres qui délivrent l'initiation tantrique à leur élève lors de la cérémonie *bare chuyegu*. Au sein de cette tradition bouddhiste, il n'existe pas de distinction entre *purohit* et *guru* : les deux sont confondus, sans doute parce que le don (souvent identifié à une aumône aux moines) n'y est pas dévalorisé. Leurs membres vénèrent leur *guru* comme les hindous, lors de la pleine lune du mois d'Asār. Notons également que les chamanes de la chaîne himalayenne sont souvent qualifiés de *guru* par leurs élèves.

9. Axel Michaels, (éd.), *The Pandit*, *op. cit.*, 2001, p. 2.

10. Robert Lingat, *Les sources du droit...*, *op. cit.*, 1967, p. 60.

obligations matérielles envers le maître : subvenir à ses besoins, le servir, veiller à sa santé et son confort, l'approvisionner en bois, etc. Le lien (*guru-śiṣya-sambandha*¹¹ en sanskrit) suppose donc une grande intimité. Les maîtres des écoles sanskrites traditionnelles *pāṭhaśālā* étaient appelés *guru* (ou *pandita*). Cependant, aujourd'hui, à l'école, les étudiants appellent leur professeur « Sir », et non *guru*, et leur maîtresse « Ma'am » ou « Madam » (ou encore *dāi*, « frère aîné », et *didī*, « sœur cadette »).

Le *guru* se distingue du *purohit*, littéralement « celui qui est devant », le chapelain chargé de célébrer les rites domestiques et du cycle de la vie d'une famille particulière, et dont le rôle se transmet le plus souvent de manière héréditaire. Le statut du *purohit*, comme celui de prêtre desservant un temple, est moins élevé que celui du *guru*. D'une manière générale, dans le monde hindou, le maître religieux chargé de la transmission spirituelle est tenu en plus haute estime que le spécialiste du rituel, en partie parce que le second accepte des dons (*dān*) et que le fait de ne pas accepter de tels dons (skt. *aparigraha*) est un pas supplémentaire vers le détachement et la réalisation personnelle. Au Népal, les prêtres qui acceptent les dons en échange de leurs services sacerdotaux sont appelés en mauvaise part *tapaṛe*, d'un mot népali qui désigne les assiettes en feuilles dans lesquelles on place les offrandes. C'est cependant le *purohit* et non le *guru* qui remplace le cordon sacré des deux-fois-nés une fois l'an, à la pleine lune de Sāun (juillet-août), Janaipurnimā.

Le terme et la fonction de maître s'étendent à des domaines plus spécialisés, comme l'enseignement de la musique¹², de la danse, du théâtre, de la philosophie ou de la grammaire, ainsi

11. Le mot *sambandha* signifie en sanskrit « relation ». On emploie aussi l'expression sanskrite *guru-śiṣya-bhāva*.

12. Cf. à ce propos l'article d'Ingrid Le Gargasson dans ce même volume.

que l'exercice de la royauté. Ces matières ont en commun d'être codifiées dans des textes normatifs, *śāstra* ; elles nécessitent donc un apprentissage, des commentaires sous la direction d'un lettré. Les rois hindous, par exemple, n'avaient pas seulement un chapelain (*rājapurohit*) attaché à leur palais, mais aussi un maître, *rājguru*, qui occupait la position la plus élevée dans l'administration du palais. Dans certains cas, ce maître religieux détenait l'autorité juridique suprême du royaume ; dans d'autres cas, la fonction judiciaire était entre les mains d'un personnage distinct, le *dharmādhikār*, un brahmane lui aussi. Selon certains auteurs, ces désignations plus spécialisées doivent être vues comme des extensions ultérieures, dérivées d'un sens originellement religieux¹³. Quoi qu'il en soit, une même personne peut avoir successivement plusieurs maîtres, *guru*. Chacun d'eux, par exemple, peut être spécialisé dans la connaissance d'un texte particulier, *Bhagavad-ġitā* ou *Bhāgavata-purāṇa*. Ainsi, un élève peut avoir un *śikṣa-guru* pour l'enseignement, un *dīkṣā-guru* pour l'initiation, et d'autres *gurus* pour telle ou telle instruction spécialisée.

En Inde comme au Népal, l'élève devient vite un disciple, c'est-à-dire un adepte adhérent à une doctrine ou à une philosophie véhiculée par un maître. L'enseignement traditionnel des textes sanscrits n'est en effet pas totalement dégagé de celui propre à telle ou telle école religieuse. Les systèmes philosophiques, matrice de la pensée indienne, sont par exemple transmis de *guru* à *śiṣya*, et dans le monde des ordres religieux *sampradāya*, l'élève se transforme de fait en disciple. Au plan linguistique, les deux sens ne sont pas véritablement distincts et le mot *śiṣya* (ou *celā* dans les langues actuelles du nord de l'Inde) s'applique tant à l'élève qu'au disciple.

13. Ashok Aklujkar, « Paṇḍita and Pandits in History », in A. Michaels (éd.), *The Pandit. Traditional Scholarship in India*, Delhi, Manohar, 2001, p. 26-29.

Le mot hindi et népali *vidyārthī*, quant à lui, désigne plus spécifiquement l'étudiant.

Les ordres *sampradāya* ne sont pas exclusifs les uns des autres. Chacun forme cependant une unité distincte fondée sur une doctrine, une liturgie, des pratiques socioreligieuses particulières. Dans ce type d'organisation, le *guru* est la personne dont l'initié a reçu le savoir religieux propre à l'ordre, ses traditions. Il est celui par lequel se transmet la mémoire religieuse du groupe, le message des fondateurs. Le disciple restera attaché à son service et devra le vénérer à l'instar d'une divinité bien après son initiation. Cette relation est librement choisie et acceptée par les deux protagonistes, qui se lient ainsi pour la vie. Elle est empreinte de dévotion, *bhakti*, chez les shivaïtes comme chez les vishnouïtes. Dans la plupart des *sampradāya*, le *guru* a en vérité un statut *quasi* divin, une aura sacrée. Déifié, il est considéré comme un *avatāra* de la divinité et traité comme le représentant (parfois l'incarnation de la divinité). Dans les mouvements krishnaïtes, on voit en lui une forme de Krishna. L'exemple des *praṇāmī* est frappant à cet égard. C'est que l'hindouïsme n'établit pas de distinction ontologique entre les dieux et les différentes catégories d'hommes qui occupent une place prééminente dans la société, tels les ermites, les renonçants ou les rois. Chacune de ces figures détient une parcelle de sacré ; il y a entre elles et les divinités une différence de degré plus que de nature. Le divin est « fragmenté à l'infini » selon l'expression de L. Renou¹⁴.

Trait remarquable : la relation *guru-śiṣya* ne se limite pas au monde des humains, les dieux eux aussi ont des maîtres spirituels à l'intérieur du panthéon. Bṛhaspati par exemple est le *guru* de la plupart des figures divines hindoues, leur maître en éducation religieuse ; il les conseille et les guide. Et Rāma avait

14. Louis Renou et Jean Filliozat, *L'Inde classique*, vol. 1, *op. cit.*, p. 543.

pour mentor Viśvāmitra. Comme souvent dans l'hindouïsme, le monde des dieux apparaît régi par les mêmes règles que celles de la société des hommes.

Une autre notion intervient ici, qui permet de comprendre comment se transmettent savoir religieux et mémoire du groupe : celle de *paramparā*. Ce mot, formé à partir de *parā*, « prochain, suivant », a le sens de ligne de succession, de lignée ininterrompue, d'une chaîne reliant plusieurs individus. *Param-parā* signifie littéralement : « qui se suit l'un l'autre », « en succession ». Le mot a aussi le sens plus général de tradition, voire d'enseignement¹⁵ et de transmission¹⁶. Il s'applique même parfois à la littérature hagiographique (souvent désignée par le mot sanskrit *carita*) propre à tel ou tel groupement, à la succession ordonnée d'événements. Mais il désigne aussi l'organisation religieuse *sampradāya* elle-même. On préfixe (ou l'on suffixe) à *paramparā* plusieurs mots pour désigner plus spécifiquement ce dont on parle. Ainsi, *gaddī paramparā*, par référence au « trône » ou « siège » de la congrégation, *guru-śiṣyaparamparā*, ou *guru paramparā* tout court, pour la liste des maîtres *gurus* qui se sont succédé au sein d'une organisation religieuse, ouvrant la voie à la constitution de lignages spirituels. Ce sont ces successions, ces chaînons de *gurus*, si essentiels dans la vie religieuse de ces groupements, qui nous retiendront ici.

Chez les Nāth Yogī, une organisation shivaïte importante qui comporte parfois des groupes de personnes mariées, on parle plus spécifiquement d'une « succession par le son » (*nāḍ paramparā*) qui se réfère à la relation entre un *guru* et son disciple, et à l'initiation que le premier accorde au second par

15. Louis Renou et Jean Filliozat, *L'Inde classique*, vol. 2, *op. cit.*, p. 47-53

16. Denis Matringe, *Les Sikhs. Histoire et tradition des « Lions du Panjab »*, Albin Michel, Paris, 2008, p. 360.

l'octroi d'une formule *mantra*, le plus souvent tirée d'un texte sacré, chuchotée à l'oreille de son disciple¹⁷. Cette transmission s'oppose au *bindu* (ou *bīj*) *paramparā*, succession par le sperme, qui se réfère à une succession héréditaire de père à enfants. Il s'agit à chaque fois de transmission spirituelle opposée en théorie, on l'a vu, à celle par le sang. *Paramparā* s'emploie à l'instar du mot *guru* dans des domaines qui n'appartiennent pas au religieux proprement dit, tel l'apprentissage de la musique ou la récitation d'histoires tirées de la littérature sanskrite¹⁸.

La relation maître-disciple et la notion de *paramparā*, « succession », « tradition », révèlent donc l'existence de lignages spirituels hors du champ de la caste, et le plus souvent en dehors de celui de la parenté biologique ou assimilée. En théorie, les ordres religieux *sampradāya* rejettent ce monde social « casté ». Et le renoncement, qui y joue souvent un rôle important, substitue à la parenté biologique une parenté spirituelle fondée à la fois sur des lignées de maîtres reconnus et les liens de fraternité que crée l'appartenance à un même ordre. Les co-initiés d'un même *guru*, dévots d'un même dieu et de mêmes maîtres se reconnaissent par exemple une filiation : ils sont *guru-bhāi*, « frères en guru » ou *guru-bahen*, « sœurs en guru¹⁹ ». Ces questions d'apparement et de filiation sont d'une grande portée pour les règles de succession à l'intérieur d'un ordre *sampradāya* donné. Elles ont rapport à la mémoire de la collectivité, sa transmission, la constitution du groupe

17. Gold, Daniel, « Nath Yogis as Established Alternatives : Households and Ascetic Today », in K. Ishwaran (éd.), *Ascetic Culture : Renunciation and Worldly Engagement*, Brill, 1999, p. 68-88.

18. Cf. Philip Lutgendorf, *The Life of a Text. Performing the Rāmcaritmānas of Tulsidas*. University of California Press, Berkeley, 1991, p. 137. En milieu népalais et indien, le mot *paramparāgat* est souvent utilisé dans le sens de « traditionnel ».

19. Arvind M. Shah, « Sects and Hindu Social Structure », *Contributions to Indian Sociology*, n.s., 40, (2), 2006, p. 235.

religieux et la légitimité des personnes vivantes aujourd'hui. L'exemple *praṇāmī* le montre amplement. Avec les liens *guru-śiṣya*, on est en fait dans des relations de type spirituelles, librement choisies, assumées de part et d'autre, assorties d'une transmission transgénérationnelle. C'est cet aspect qui sera mis ici au centre de l'analyse.

UN ORDRE RELIGIEUX RÉFORMISTE : LES *KṚṢṆAPRAṆĀMĪS*

Rapidement cités dans le premier volume de *l'Inde classique* de Louis Renou et Jean Filliozat sous le nom de *prāṇnāthī* (ou *dhāmī*²⁰), les *praṇāmīs* restent peu connus. Il s'agit d'une organisation réformiste, née au xvii^e siècle au Gujarat, dans l'ouest de l'Inde, opposée aux aspects discriminatoires du système des castes et aux privilèges, jugés abusifs, des brahmanes. Les *praṇāmīs*, de plus, ne soumettent pas les femmes, en particulier les veuves, aux interdits courants auxquels le genre féminin est généralement tenu dans le monde hindou²¹. Ils vénèrent un livre sacré, appelé *Kuljam-svarūp*, que leur a légué le fondateur principal, Prāṇnāth. Dans les temples, ce livre est placé sur l'autel, en place et lieu des statues du panthéon hindou²². Il est identifié à de Rāj-Śyāmājī, autrement dit à Krishna et Rādhā²³.

20. Louis Renou et Jean Filliozat, *L'Inde classique*, vol. 1, *op. cit.*, p. 661.

21. Cf. par exemple, Katherine Young, *op. cit.*, p. 10-11. Sur ce sujet, la littérature est très riche. On trouvera nombre d'indications précieuses dans Sinclair Stevenson, *The Rites of the Twice-Born*, Oxford University Press, Delhi, 1920.

22. Les *praṇāmīs* disent qu'ils accordent leur dévotion au livre *Kuljam-svarūp*, alors que les Kabīr *panthī*, un ordre appartenant à la même famille spirituelle que la leur, vénèrent leur fondateur, Kabīr, né à Bénarès au xv^e siècle.

23. Sur les *praṇāmīs* et leur extension géographique, cf. Gérard Toffin « The Propagation of a Hindu Sect in India and Nepal. The Krishna *praṇāmīs sampradāy* », *South Asia. Journal of South Asian Studies*, vol. 34, n^o 1, 2011,

Les *praṇāmīs* s'appellent entre eux *sundarsāth*, qu'ils soient maîtres ou disciples. Ils se saluent mutuellement en joignant les deux mains sur la poitrine et en prononçant la formule *praṇām*, « salutation », d'où le nom de l'ordre. Il existe parmi eux un lien puissant, fait de fraternité spirituelle et du sentiment d'appartenir à une même communauté. Ce compagnonnage, cette appartenance chargée d'affects et d'émotions, posent d'emblée une égalité entre tous les membres. Les ascètes ou renonçants ne représentent qu'une toute petite minorité au sein du groupe ; les *praṇāmīs* sont en fait fortement investis dans le monde. L'ordre privilégie la dévotion, l'amour de la divinité (*bhakti*), les moments fusionnels nés de chants collectifs, au détriment des actes religieux et des rituels proprement dits. Il valorise aussi la connaissance (*gyān*) tirée de l'étude des livres sacrés du groupe. Par ailleurs, dans les premières années de son existence, cette congrégation a tenté une synthèse entre hindouisme et islam. Ce trait remarquable a laissé des marques dans les textes *praṇāmīs* (très nombreux et peu étudiés pour l'instant) et les temples du groupe²⁴.

La congrégation est parfois appelée aussi *Nijānanda* (*sampradāya*), un mot formé de *nij* : soi, personnel, et de *ānanda* : félicité. Elle est issue du courant *sant* ou *santa* [mot encore couramment utilisé] de l'hindouisme médiéval du nord

p. 1-30, et : « Brotherhood and Divine Bonding in the Krishna Pranami Sect », in Joanna Pfaff-Czarnicka & Gérard Toffin (éds.), *The Politics of Belonging in the Himalayas. Local Attachments and Boundary Dynamics*. Sage Publications, Delhi, 2012, p. 144-166. Le mot *panth*, « voie », qui, traditionnellement, est substitué à *sampradāya* par les ordres issus du mouvement *sant*, semble avoir été utilisé par le passé par les *praṇāmīs*, par exemple dans l'expression *mehrāj-panthī* (les fidèles de Mehrāj, autre nom de Prāṇnāth). Aujourd'hui, les *praṇāmīs* parlent volontiers de *dharma*, « religion », pour désigner leur système de croyances.

24. Gérard Toffin, « The Propagation of a Hindu Sect in India and Nepal. The Krishna *praṇāmīs* sampradāy », *South Asia. Journal of South Asian Studies*, op. cit., p. 3-10.

de l'Inde et de la *bhakti* de type dit *nirguṇa* (« sans attribut ») attachée aux formes aniconiques de la divinité, par opposition à la *bhakti* dénommée *saguṇa* qui vénère des représentations anthropomorphes de Dieu. Le culte des images divines est en théorie rejeté (bien que le fait de briser les statues soit considéré comme un péché). Cependant, le culte quotidien rendu à ce livre-dieu (*Kuljam-svarūp*) placé sur l'autel s'apparente à celui qu'on adresse à une statue de temple hindou : on le réveille, on le nourrit, on le rafraîchit au cours de la journée, on le couche pour sa sieste, on le berce dans une balançoire, etc. Le culte finit par s'adresser davantage à Krishna/Rādhā qu'à un livre sacré. De même, s'il n'y a pas de statues dans les temples, les murs des sanctuaires sont décorés de nombreuses fresques représentant de Krishna [Kṛṣṇa] enfant, Bāla Krishna, et les deux fondateurs Prāṇnāth et Devcandra, tous vénérés comme des divinités.

La tradition *nijānanda* a longtemps gardé un aspect ésotérique, accessible seulement après de longs mois d'apprentissage sous la conduite d'un maître. La suspicion dans laquelle on tenait le groupe en raison de ses emprunts islamiques n'a pas facilité son expansion et a renforcé sa dimension secrète. La congrégation n'a commencé à diffuser ses textes, à les publier et à s'ouvrir plus largement sur la société civile que depuis le début du xx^e siècle, peut-être sous l'influence de plus en plus forte du courant népalais. La *Prāṇnāth Mission*, établie à Delhi en 1974 sous les auspices de Bimla Mehta, a joué de ce point de vue un rôle considérable dans la diffusion du message religieux de l'ordre *nijānanda*. Cette association publie notamment un journal appelé *Jāgānī*. La congrégation reste malgré tout totalement inconnue dans le sud de l'Inde.

CONSTITUTION DE L'ORDRE
ET PREMIER CONFLIT AUTOUR DU « TRÔNE » *GADDĪ*

Comme tant d'autres congrégations hindoues, le mouvement *praṇāmī* fut fondé au départ par des hommes saints, des religieux dotés d'un grand charisme, reconnus par un groupe de fidèles. Deux saints renommés, un maître et un disciple, lequel obtint à son tour le statut de maître au point d'éclipser le *guru* initial, se succédèrent : Devcandra et Prāṇnāth. Il est dit que tous deux atteignirent de leur vivant un haut développement spirituel. Ils eurent des visions et acquirent des pouvoirs surnaturels. Ils sont représentés sur les murs des temples de l'ordre et sont vénérés quotidiennement par les fidèles, à l'instar de dieux. Ils contribuent tous deux à l'identité du groupe. Ni l'un, ni l'autre, notons-le, n'étaient brahmanes. Comment le pouvoir spirituel fut-il transmis entre eux ? Comment la succession fut-elle assurée ? L'hagiographie locale – qui ne dit évidemment pas tout – révèle des conflits.

L'initiateur (*ādhyā-guru*, « premier guru ») de la congrégation, Devcandra (1581-1655), serait né dans le Sindh (région de l'actuel Pakistan), au sein d'une famille marchande de caste *kāyastha*. Son père était un riche commerçant fournisseur de l'État. Au cours d'un voyage effectué à l'âge de treize ans dans le Kutch (prononcé Kacch), il rencontra dans la ville de Bhuj un saint, Haridās Gosān (ou Swāmī Haridāsji), qui l'éveilla aux questions religieuses et devint son *guru*. À l'âge de dix-sept ans, Devcandra retourna dans le Kutch où il vécut avec des religieux et des ascètes, hindous mais aussi musulmans. Puis il retrouva Haridās Gosān, qui l'introduisit dans l'ordre krishnaïte des Rādhāvallabhis²⁵, un groupement fondé en 1585, tout entier voué au culte de Bāla

25. Cf. Sudarshan Sharma, *Mahamati Prannath. The Saviour*, New Delhi, ShriPrannath Mission, 1984, p. 93.

Krishna, et qui privilégie l'étude du *Bhāgavata-purāṇa*, le principal texte vishnouïte. En dépit des pressions de ses parents qui cherchaient à l'éloigner de ces voies spirituelles exigeantes et qui, finalement, le marièrent, Devcandra se tourna de plus en plus vers la religion. À la mort de son guru Haridāsji Gosān en 1606, il s'installa dans la ville de Jamnagar, au Saurashtra (= Kathiawar) et se consacra à l'étude du *Bhāgavata-purāṇa* sous la direction d'un autre maître appelé Kanhajī Bhaṭṭa (ou Kanjī Bhaṭṭa). Quatorze années durant, il étudia ce texte (appelé aussi *Śrīmad-bhāgavata*). Krishna lui apparut alors, dit-on, et lui révéla le *tārtam mantra*, la formule sacrée fondamentale des futurs *praṇāmīs*. Devcandra avait quarante ans. Il entreprit dès lors de prêcher la nouvelle doctrine et s'entoura d'un premier cercle de fidèles. Les gens l'appelèrent Nijānand, mot qui donna naissance à l'autre nom de l'ordre : *Nijānandasampradāy*. Aujourd'hui, Devacandra est qualifié de *sad-guru*, que l'on peut traduire par *guru* « authentique », supérieur, capable d'ouvrir à tous une nouvelle voie spirituelle.

Parmi les premiers adeptes de Devcandra, figurait un jeune homme dénommé Mehrāj Thākūr, natif de Jamnagar. C'est cette personne qui, sous le nom de Prāṇnāth (1618-1694), fit la renommée des *praṇāmīs*. Il reconnut l'héritage de Devcandra, écrivit des textes basés sur ses propres révélations spirituelles et jeta les bases de l'ordre dans l'Inde occidentale (Gujarat et Rajasthan notamment). Mehrāj Thākūr présida à l'organisation des *nijānandīs* et composa son texte religieux le plus important, le *Kuljam-svarūp*. Son père, Keshav Thākūr, était *divān*, c'est-à-dire ministre, du roitelet local. Mehrāj Thākūr fut introduit auprès de Devcandra par son frère aîné à l'âge de douze ans. Le maître religieux le remarqua et lui transmit la formule *tārtam mantra*. Une forte relation affective les lia l'un à l'autre. Pendant douze ans, le disciple se mit à l'écoute du maître. Mehrāj Thākūr apprit de Devcandra l'étude des Vedas

et des Purāṇa. Il se fit vite remarquer par sa connaissance des écritures brahmaniques. Comme Nānak, le fondateur des Sikhs, il voyagea beaucoup en Inde (Rajasthan, actuel Uttar Pradesh), mais aussi en Perse et dans les pays arabes, comme l'Arabie, et ce qui est actuellement l'Irak (Bassora), étudiant sur place durant une période de cinq ans le Coran et les autres écrits religieux musulmans. Il entreprit ce voyage dans les pays du Golfe à la demande, apparemment, de Devcandra qui lui enjoignit de ramener le parent d'un de ses proches fidèles qui s'était établi dans la région à des fins commerciales. De retour en Inde en 1651, il fut suspecté d'avoir rapporté secrètement un trésor d'Arabie et mis en prison par le roi de Jamnagar. Remis en liberté deux mois plus tard, il accepta un poste de *divān* auprès du roi de la petite ville voisine de Dharol (proche de Rajkot, Gujarat).

À la mort de Devcandra (1655), c'est son fils, Biharjī, qu'on préféra pour lui succéder sur le « trône » (ou « coussin ») *gaddī* de l'ordre à Jamnagar, comme chef spirituel, à l'imitation d'un roi *mahārāja* sur son royaume. La parenté de sang l'emporta donc. Prāṇnāth, de son côté, se consacra à la religion tout en continuant à s'occuper de temps à autre des affaires de l'État pour le compte du *rājā* de Jamnagar. En 1657, il fut remis en prison, lui et ses frères, dans cette ville, car le *vazir* (vizir) le suspecta de détourner des fonds publics pour son usage personnel. Il y demeura un an, composant ses premiers textes religieux sur les murs de sa geôle. À nouveau libéré, il reprit du service mais fut presque aussitôt impliqué dans des intrigues. Il décida alors d'abandonner totalement les affaires politiques et de se consacrer exclusivement à la religion. Jusqu'à son installation à Panna en 1683, où il passa les dernières années de sa vie. Il mena une vie itinérante, principalement occupée à diffuser son message religieux. Dans les années 1659-1660, il voyagea ainsi à nouveau en Inde, à Junagadh, Ahmedabad et

Thattanagar dans le Sindh. Il resta dix mois dans cette dernière ville, située à une centaine de kilomètres à l'est de l'actuelle Karachi : il y convertit un maître *kabīrpanthī* appelé Chitaman et initia en 1661 Laldās – Seth Lakṣmaṇ Dās de son nom de famille –, un très riche armateur et commerçant originaire de Porbandar, port du Gujarat sur la mer d'Arabie, qui disposait d'une flotte marchande entière à Thattanagar. Laldās devint l'un de ses plus proches disciples et son bras droit jusqu'aux derniers jours du maître.

Ces périples, décrits sous le nom de *jāgānī abhiyān*²⁶ dans la littérature hagiographique interne (par exemple l'histoire de vie *Vitak* composée justement par Laldās après la mort de Prāṇnāth), avaient pour but d'éveiller la conscience religieuse de la population et de faire de nouveaux disciples. Ils permirent à Prāṇnāth d'étendre ses compétences linguistiques et de s'adresser dans la langue locale aux personnes qui venaient l'écouter. Cette marque distinctive de l'enseignement du maître se retrouve dans ses textes religieux.

Après un nouveau voyage de 1668 à 1671, dans le Golfe – à Mascate, actuelle capitale du sultanat d'Oman, ainsi qu'à Bassora et Bandar Abbasi –, où des commerçants gujarati étaient déjà présents, il s'installa en 1672 à Surat, une ville du Gujarat où dominait le vishnouisme. Entre-temps, un conflit avait surgi avec Biharjī, le fils de Devcandra, toujours installé à Jamnagar. Les fidèles ne lui faisaient plus confiance, préférant l'enseignement de Prāṇnāth qui rejetait les inégalités du système des castes, contrairement à son rival qui s'en tenait aux strictes lois du *sanātana dharma*, la religion éternelle, pris dans son sens de traditionnel. Le conflit opposait donc le disciple déchu, choisi selon les règles de filiation spirituelle, et le fils du maître. Cet antagonisme, qui oppose filiation généalogique

26. De *jāgānī* : éveil, et de *abhiyān* : campagne, expédition.

biologique (*vaṃśa paramparā*) à filiation spirituelle (*guru śiṣya paramparā*), est récurrent dans les règles de succession des ordres religieux hindous²⁷.

Jaloux du succès de son concurrent, en désaccord sur les relations à maintenir avec les intouchables *sundarsāth*, Biharjī expulsa Prāṇnāth de la secte. Prāṇnāth établit alors un second siège, *gaddī*, dans la ville de Surat, sur les lieux du temple de Mahāmāgalpurī qu'il créa (1675). Il finit par obtenir gain de cause contre le fils de son maître spirituel et se fit reconnaître comme le chef incontesté de la congrégation qu'il réunifia. Il resta dix-sept mois à Surat, tout en continuant à l'occasion de voyager en Inde, avec, dit-on, cinq cents fidèles, dont nombre de Marwaris. Le chiffre de ses adeptes ne fit que croître au cours des années. En 1677, venant d'Udaipur, au Rajasthan, il se rendit à Haridvar à l'occasion d'un grand rassemblement tenu dans le cadre d'une *Kumbhā-melā*. Il organisa un débat contradictoire avec des maîtres religieux appartenant à d'autres ordres ascétiques, vishnouites et shivaïtes. Il fit impression et imposa son point de vue. On le considéra dès lors comme un grand maître religieux du nord de l'Inde et on lui octroya le titre de *mahāmati*²⁸. Pour leur part, les descendants de Biharjī vivent toujours à Jamnagar. Ils y veillent sur un temple appelé Cakla Mandir, où Krishna est représenté sous une forme anthropomorphique, jouant de la flûte. Ils ne reconnaissent pas Prāṇnāth et restent fidèles à l'enseignement originaire de Devcandra.

27. Cf. Arvind Shah, « Sects and Hindu Social Structure », 2006, *op. cit.*, p. 244.

28. Le mot est aussi utilisé dans le bouddhisme Mahāyana pour désigner les *bodhisattvas*.

L'ORDRE *PRANĀMĪ*, SES PONTIFES ET SES TEMPLES

Aujourd'hui, les *praṇāmīs* ont à leur tête des pontifes, mot qui traduit bien le terme indien *mahārāj*. Ces pontifes jouent un rôle central dans la plupart des ordres religieux hindous et en constituent une figure essentielle. Ils concentrent en leur personne les principes de filiation spirituelle, de chaîne ininterrompue *paramparā* et de pouvoir temporel. Ils sont eux-mêmes le plus souvent les *gurus*, les maîtres spirituels, des personnalités religieuses importantes du groupe. Au sein des *praṇāmīs*, le pontife principal, la tête spirituelle et temporelle de la congrégation, demeure à Jamnagar, au Gujarat. Son siège, *gaddī*, est le temple Navatanpurī fondé dans cette ville par Devcandra au tout début de l'organisation. Sur ce « trône » se sont succédé depuis Devcandra treize *mahārājs* qui ont symbolisé au fil des décennies la congrégation. L'un des commandements principaux des *praṇāmīs* consiste à reconnaître l'autorité religieuse du chef de Jamnagar. La filiation spirituelle ne transmet pas seulement un enseignement, mais aussi de l'autorité, la justification d'un statut temporel.

Comment est assurée la succession au « trône » *gaddī* ? C'est le *mahārāj* qui choisit lui-même, de son vivant, son successeur²⁹. Aujourd'hui, cette personne devra avoir reçu l'initiation suprême (*dīkṣā*) au *sanyas*, donc avoir le statut de renonçant et être célibataire. Cette initiation est considérée comme la plus haute dans l'ordre. Dans le passé pourtant, des personnalités non renonçantes accédèrent à ces fonctions : Prāṇnāth lui-même était marié. Par ailleurs, comme on l'a vu dans l'exemple précité entre Devcandra et Prāṇnāth, la décision du pontife ne suffit

29. Dans certains ordres ou dans certains monastères, le successeur au trône du temple est choisi par élection (cf. Véronique Bouillier, 2008, *op. cit.*, ch. 3).

pas. Il faut aussi que le successeur désigné fasse ses preuves et soit reconnu par les disciples. Il importe également de noter que les femmes peuvent théoriquement accéder à des postes très importants dans l'organisation. Une femme succéda même à Prāṇnāth au XVIII^e siècle : KeśarBāiMahārānī, qui dirigea la secte entre 1689 et 1749. Le cas cependant ne se reproduisit pas par la suite, même si les femmes peuvent théoriquement accéder à des postes élevés. Une personne du sexe féminin peut ainsi diriger des temples importants (par exemple à Calcutta) ou faire des récitations publiques du *Bhāgavata-purāṇa*.

En plus de ce pontife principal, il existe d'autres *mahārājs* dans la congrégation, toujours attachés à un temple (appelé soit *dhām*, soit *purī*) particulièrement significatif. Les *praṇāmīs* en reconnaissent une douzaine dans le nord et le nord-ouest de l'Inde. Cette spatialisation des filiations spirituelles, et donc des chaînons *paramparā*, sur la base d'un grand temple, est un trait remarquable qui se retrouve dans bien d'autres congrégations religieuses. D'un point de vue architectural, les temples *praṇāmīs* sont de style indo-moghol, comme la plupart des sanctuaires hindous de l'ouest et du nord de l'Inde. Ils sont surmontés soit d'un *śikhara* (Mahāmāgalpurīdhām de Surat), soit d'une tour (Jamnagar), ou encore de coupoles (Padmāvatīdhām de Panna, au Madhya Pradesh) appelées *gummat*. Les sanctuaires, qui sont entourés de murs, se déploient autour de larges cours dallées de marbre étincelantes de lumière. Ceux de Jamnagar et de Panna sont surmontés de la main de Prāṇnāth, la paume ouverte et les cinq doigts dressés vers le ciel. Ce symbole est fixé sur le pinacle doré du sanctuaire. Les sanctuaires ont été agrandis et embellis au cours des âges. Ils possèdent des terres dont les revenus servent, en partie, à financer l'entretien et les cérémonies. Au plan religieux, ces temples ont des connections mystiques, imaginaires avec la rivière Yamuna, cours d'eau sacré dans le vishnouisme (bien davantage que la

rivière Ganga, liée à Śiva), puisqu'elle coule à Mathura, lieu de naissance supposée de Krishna. La plupart nourrissent un petit nombre de vaches dans un coin des bâtiments à des fins principalement religieuses.

Autour de ces temples s'est construit au fil des générations une lignée, une succession de chefs religieux, *ācāryaparamparā*, initiée par un fondateur. Ces sanctuaires conservent la mémoire religieuse de la congrégation et en constituent les foyers principaux. Ils concentrent nombre de *gurus* et sont fréquemment visités par les disciples. Ils fonctionnent en vérité comme des centres de pèlerinage. Rares sont les *praṇāmīs* qui ne les ont pas visités au moins une fois dans leur vie, de manière individuelle ou collective, à l'occasion des grands rassemblements dont l'ordre s'est fait une spécialité lors des dernières décennies. Ces sanctuaires forment en réalité une géographie sacrée à l'intérieur de laquelle les fidèles circulent.

Comme dans la plupart des autres ordres hindous, les *praṇāmīs* entourent leurs pontifes d'un respect et d'une vénération extrême. Les fidèles se pressent régulièrement autour d'eux pour recevoir leur bénédiction. Ces *mahārāj*, tous de sexe masculin au moment de l'enquête, sont réputés pour leur savoir religieux, leur autorité et leur dévouement total à l'égard de l'organisation. Ce sont pour la plupart des ascètes *sādhu* qui ont renoncé au monde pour se consacrer à la religion. Les plus grands sont appelés *sant*, « hommes saints ». Avec leur entourage, ils organisent de grands rassemblements. Assis sur un siège spécial, assez bas, le *gaddī*, « siège », « trône », déjà cité, la tête couverte de leur bonnet en brocard particulier (*kan topi*), très enveloppant sur les oreilles et la nuque – un accessoire ancien porté par les *sant* apparemment –, ils prêchent, enseignent et font des discours. Les *mahārāj* ne représentent pas seulement l'organisation. Ils jouent un rôle crucial dans la collecte des dons : les dévots déposent souvent, au vu

de tous, de gros billets de cent roupies sur le bureau devant lequel les *mahārāj* reçoivent. Ces chefs religieux ont tendance à développer des relations très personnelles avec leurs disciples s'enquérant du mariage des enfants, de leurs études, de leur travail et de leur santé.

Ces pontifes *mahārājs* disposent d'un pouvoir très étendu au sein de la congrégation. Ils choisissent eux-mêmes leurs assistants et leur successeur. Leur train de vie est relativement somptueux pour l'Inde, ils voyagent beaucoup, de manière luxueuse, et disposent d'un secrétariat. Ils ont constamment un téléphone à côté d'eux, voire une oreillette branchée, même quand ils distribuent leurs bénédictions. Ce système de *gaddīpati*, « maître du *gaddī* », n'est pas spécifique aux *praṇāmīs* : il caractérise les ordres religieux hindous dans leur ensemble.

LA CONSTITUTION D'UNE LIGNÉE SPIRITUELLE DISSIDENTE À LA FIN DU XX^e SIÈCLE

Comme bien d'autres ordres religieux hindous, ascétiques ou non, les *praṇāmīs* ne forment en rien un groupe homogène. Des querelles intestines les divisent. La présence massive de Népalais dans l'organisation, à des postes clefs a transformé le groupe lors des dernières décennies. La secte a opéré un virage krishnaïte, au détriment, selon certains, de l'enseignement initial de Prāṇnāth. Krishna est à présent considéré comme le dieu suprême ; toutes les autres divinités du panthéon hindou sont vues comme ses émanations, *śakti*. En vénérant le livre *Svarūp*, c'est finalement Krishna (et Rādhā) que l'on vénère avant tout. Les détracteurs de cette mouvance soutiennent que Devcandra et Prāṇnāth n'ont jamais été les dévots de Krishna : ces maîtres, assurent-ils, ont fondé une voie différente ; eux seuls incarneraient l'Être suprême. Les membres de ce même

courant rappellent que la couleur originare de Prāṇnāth était le blanc, symbole de simplicité, couleur de la formule védique *gāyatrī*, comme le maître *mahāmāti* l'a rappelé dans un prêche au lac d'Udaipur (Rajasthan³⁰). Ils rejettent l'ocre ou le safran que certains saints *praṇāmī* choisissent depuis les années 1990, voyant là aussi un détournement de l'enseignement initial. La couleur safran, disent-ils, est celle des renonçants shivaïtes. Les membres de ce courant revendiquent l'appellation *nijānandī*, plutôt que celle de *praṇāmī*, qui serait postérieure.

Ces différends théologiques auxquels se mêlent des querelles de personnes et des frictions entre sensibilités nationales népalaise et indienne, sont à l'origine d'un divorce grandissant entre deux branches à l'intérieur de la congrégation. La première, dominante et influencée par la mouvance népalaise, revendique l'appellation Krishna *praṇāmī*. Elle reste fidèle au pontife de Jamnagar. La seconde entend revenir à l'enseignement initial de Prāṇnāth et est défendue par l'actuel titulaire du « trône » de Mahāmāgalpurīdhām à Surat (fondé à l'origine par Prāṇnāth), un Indien originaire du Bihar, né dans une caste Kṣatriya, qui porte le nom de Śrī Suryanārāyaṇ. Ce pontife a reconstitué autour de son siège une ligne de succession, *gaddīparamparā*, dont il est le dix-septième titulaire à compter de Prāṇnāth. Suryanārāyaṇ critique amèrement son rival de Jamnagar qui, dit-il, dénature la voie spirituelle intérieure des *nijānandīs* en organisant des récitations de textes rassemblant des milliers de personnes au lieu des lectures *pārāyaṇ* traditionnelles plus modestes.

Pour l'instant, ces divisions n'ont pas entamé l'unité de l'organisation. La très grande majorité des fidèles fréquentent les temples des deux groupes : ils ne semblent pas très concernés par les nuances théologiques exprimées, par exemple dans le

30. Le blanc est aussi la couleur imprescriptible des *kabīrpanthī*.

site web www.nijananda.org du second groupe. Sur le terrain, dans le sud du Gujarat, comme à Valsad, où chaque parti a son temple, les deux branches collaborent. Les *praṇāmīs* possèdent en fait une histoire et un passé légendaire commun, des signes identitaires forts, un livre incontesté, des pratiques religieuses identiques. Ces forces centripètes lient la masse des dévots et contrebalancent les divisions.

LA RELATION MAÎTRE-DISCIPLE À L'INTÉRIEUR DE L'ORDRE AUJOURD'HUI

On devient *praṇāmī* le jour de son initiation. Dans les familles déjà membres de la congrégation, cette cérémonie appelée *dīkṣā* ou *jāgāni* est effectuée à un très jeune âge, parfois avant un an. Dans tous les autres cas, on la célèbre lorsque la personne se sent prête pour un tel engagement, sans limite d'âge. L'initiation est privée et requiert la présence d'un maître religieux, *guru*, qui souffle dans l'oreille de l'initiant la formule sainte, *tārtam mantra*, contenue dans le *Svarūp*. Il n'y a pas de rituel à proprement parler, l'impétrant doit seulement avoir des vêtements propres ; sa tête est couverte d'un tissu et on a pris soin au préalable de raser les cinq « poils » ou « cheveux » des garçons : ceux de la tête, de la moustache, des joues, du menton et des aisselles, car poils et cheveux sont impurs³¹. La cérémonie *upananaya* des deux-fois-nés se célèbre, elle, avant ou après cette initiation selon le cas.

À compter de ce jour, le nouveau membre, *sundarsāth*, doit s'abstenir de manger de la viande, du poisson ou des œufs. Il ne doit pas boire d'alcool, fumer de tabac, ni absorber quelque

31. Les desservants des temples les plus importants ont généralement le crâne rasé.

type de stupéfiant que ce soit. Le nouvel initié s'engage aussi à respecter un certain nombre de règles morales : ne pas voler, mentir, jouer de l'argent, dénigrer autrui, qui lui sont souvent rappelées dans la vie religieuse. Il lui faut également respecter la religion des autres et aider son prochain. On reste membre de la congrégation tant que l'on suit ces règles élémentaires, à la fois alimentaires et morales, de la communauté. Une telle discipline de vie et cette éthique particulière, que les *praṇāmīs* partagent avec les membres de bien d'autres d'ordres, les font entrer aux yeux des autres hindous dans la catégorie des personnes particulièrement religieuses.

L'initiation concerne les enfants des deux sexes et ne souffre pas d'exception. Cependant, dans certaines familles, on préfère attendre avant d'initier les filles, car elles trouveront plus facilement à se marier avec un homme non *praṇāmī* si elles ne sont pas membres de l'ordre. Tous les *praṇāmīs* portent un collier, *mālā*, fait de graines de basilic, qui symbolisent les cent huit étapes de la dévotion que l'âme doit parcourir pour parvenir à la libération, *mukti*. Ce collier, porté sous les vêtements, est appelé *kañṭhi* (du sanskrit *kañṭha* : gorge). Il n'est pas totalement distinctif puisque d'autres groupes krishnaïtes en ont de semblables, à quelques détails près : les adhérents au mouvement Iskcon (*Hare Krishna*) se distinguent par exemple par un *kañṭhi* à double rangée. Les membres de hautes castes continuent par ailleurs de porter leur cordon sacré autour de la poitrine et les chefs religieux *praṇāmīs* nouent des fils protecteurs autour du poignet droit de leurs fidèles lors de la pleine lune de *sāun* (juillet-août) comme le font tous les hindous. Les *sundarsāth* n'ont pas sur le front le double trait blanc ou jaune vertical relié à la base, en forme de V, caractéristique de nombre d'organisations vishnouïtes, mais une marque circulaire blanchâtre faite de pâte de santal, ou, à défaut, de poudre jaune

à base de curcuma ou de safran sur laquelle on applique une petite touche de vermillon.

LES NOUVEAUX VISAGES DE L'HINDOUISE CONTEMPORAIN

Que devient la filiation spirituelle dans le monde moderne ? Comment est-elle pensée et mise en pratique dans les nouveaux groupements religieux qui depuis un demi-siècle pullulent dans le sous-continent, et depuis plus récemment au Népal. Citons parmi ces groupes Mātā Amṛtānandamayī, Iskcon (« International Society for Krishna Consciousness ») (Hare Krishna), « Art of Living » (Vyakti Vikāś Kendra) de Śrī Śrī Ravi Śāṅkar, Kripālu Yoga du Svāmī Kripāluvananda, Patañjali Yogpiṭh du Svāmī Rāmdev, Rajneś (Osho), Śrī Sathya Sāi Bābā, Brahmā Kumārī, Sāt Nirākārī Mission, etc.³², et au Népal plus spécifiquement : Manokrānti du Yogī Vikāśananda. De manière générale, les relations maîtres-disciples jouent toujours un rôle important. Ces groupes continuent par exemple d'être dirigés par un maître (*guru*, *svāmī*, *yogī*, *mahārāj*, etc.) très charismatique, un pontife, appelé aussi communément *bābā*, qui jouit d'une autorité incontestée auprès de ses disciples (*sādhaka*, *satsāgī*, *pracārak* ou *anuyāyī*) et se voit considéré comme un personnage sacré, voire divin. Mieux : l'amour porté à ces *gurus* par les fidèles est un passage obligé pour s'éveiller aux réalités spirituelles. Ces nouvelles organisations conservent par ailleurs des traits traditionnels propres à l'hindouisme le plus ancien. La dévo-

32. Pour une vue récente, cf. John Zavos, Deepa Reedy, Pralay Kanungo, Maya Warrier & Raymond B. Williams (éds), *Public Hinduisms*. Delhi, Sage, 2012. Certains de ces mouvements datent des années 1920-1930 (Brahmā Kumārī, Sāt Nirākārī Mission).

tion, *bhakti*, reste active, au point souvent de discréditer les offrandes de type traditionnel.

Mais ces organisations développent parallèlement de nouvelles formes de religiosité basées sur le yoga, la méditation, la santé, la recherche du bonheur ici et maintenant – et non pas la recherche d'un hypothétique salut dans la transcendance. L'ascétisme reste valorisé, mais il n'est guère mis en pratique ou ne donne que rarement naissance à des groupes particuliers. Certains leaders (Kripālu Mahārāj, Haradev Singh Mahārāj, Yogī Vikāśananda) sont du reste mariés et chefs de famille. Ces mouvements sont aussi plus œcuméniques que les anciens : ils s'adressent généralement à tout le monde, aux gens de toutes castes, y compris les plus impures, et même, dans plusieurs cas, aux fidèles de toutes religions, musulmans et chrétiens inclus. Ils sont très investis dans les organisations humanitaires et les actions caritatives. Ils font, enfin, appel aux moyens de communication les plus modernes pour diffuser leur message et ils remportent un réel succès parmi les classes moyennes urbanisées, en Inde et au Népal, voire même parmi les classes supérieures et intellectuelles. On connaît leur succès en Occident, tant en Europe que dans les pays d'Amérique du Nord, et pas seulement au sein des diasporas d'Asie du Sud. Certains *gurus* du reste sont souvent établis une grande partie de l'année en Occident, coupés de leurs racines indiennes propres. Nombre d'entre eux transcendent les frontières de l'hindouisme pour mieux attirer de nouveaux disciples venus d'ailleurs, d'Asie ou d'Occident.

Par ailleurs – et c'est là pour nous le fait important –, ces mouvements religieux accordent moins d'importance aux initiations *dīkṣā* délivrées par le ou les maîtres du groupe que dans les ordres plus anciens ou traditionnels. Bien souvent, il n'y a pas d'entrée en bonne et due forme dans l'ordre, mais l'aboutissement de formations successives assorties d'un contact

direct et répété avec le *guru* principal. De ce point de vue, le mouvement Sāi Bābā est sûrement l'un des plus radicaux. L'appartenance au groupe repose d'avantage sur un itinéraire personnel, un accomplissement individuel, que sur la révélation de formules sacrées, *mantra*. C'est le niveau spirituel acquis et la capacité à transmettre l'enseignement qui tiennent lieu d'initiation. Les groupements sont plus ouverts, ils donnent plus d'importance à la pratique, aux exercices corporels. Leur organisation interne s'avère plus souple, le choix individuel mieux reconnu. Les élèves sont ici beaucoup plus nombreux que les vrais disciples. La notion de *paramparā* tend à s'estomper. Chez les adeptes du yoga de Rāmdev, par exemple, il suffit d'être passé maître dans quelques postures *āsana* et d'avoir rencontré le pontife à Haridvar (le siège de l'organisation) pour être reconnu comme membre du groupe. Rāmdev ne donne de formules initiatrices, *mantra dīkṣā*, qu'aux rares ascètes de son mouvement.

Plusieurs de ces *gurus* ou *bābās* n'ont jamais suivi les enseignements d'un maître particulier et ne s'inscrivent dans aucune filiation spirituelle particulière. Ils se sont imposés *ex nihilo* ou presque par leurs actions, leur charisme, leur prestige, leur rayonnement. Ainsi, le leader religieux Kripālu Mahārāj affirme ne pas avoir eu de *maîtres*. Il se rattache à la lignée de *sad-guru*, mot que nous avons déjà rencontré et qui signifie littéralement « véritables *gurus* », maîtres de niveau spirituel particulièrement élevé³³. Ce mouvement, principalement dévotionnel, en distingue cinq, à commencer par Śaṅkarācārya (IX^e siècle de l'ère chrétienne), Nimbārkācārya, puis Rāmānuja et enfin Mādhavācārya. Kripālu serait le cinquième. Les modes de transmission spirituelle restent cependant malaisés à étudier

33. On emploie aussi l'expression *jagad-guru*, lit. « qui enseigne au monde entier » en lieu et place de *sad-guru*.

car ces groupes sont très récents et il est difficile de savoir comment ils survivront à leur inspirateur³⁴.

Ces organisations semblent en tous les cas mieux adaptées que les ordres anciens (tels les *pranāmīs*) au contexte global actuel et aux puissantes forces de la mondialisation à l'œuvre partout dans le monde d'aujourd'hui. Elles affichent par exemple une vision plus égalitaire des relations sociales et sont davantage centrées sur l'individu que le groupe. Elles refusent généralement la vieille appellation de *sampradāya*, préférant les mots *krantī*, « révolution » (par rapport au brahmanisme classique), ou « Mission ». Elles sont très présentes dans les espaces urbains et ruraux, ainsi que dans les médias, surtout à la télévision.

* *
*

Tout au long de ce chapitre, on a vu s'entrecroiser, s'opposer, des liens de descendance biologique, basés sur le sang, à des liens spirituels, étrangers aux strictes lignes de descendance généalogique. Deux logiques opposées s'affrontent, même si dans les faits les liens mis en œuvre apparaissent à ce point imbriqués qu'il devient souvent difficile de les distinguer. Au plan général, une constatation s'impose : dans des pays comme l'Inde ou le Népal où de larges sections de la population vivent encore dans un cadre sociologique prémoderne, le second type de relation a du mal à s'affranchir des liens de consanguinité. Sur le long comme sur le court terme, la parenté biologique s'oppose fréquemment aux liens spirituels et cherche même à reprendre ses droits. Les fils des maîtres, quand ils existent,

34. Une enquête est en cours sur ces nouveaux mouvements religieux au Népal.

ont tendance à faire valoir leurs droits temporels et spirituels face aux disciples choisis par leur père.

L'étude des relations entre caste et ordre religieux aboutit aux mêmes conclusions. Les anthropologues et sociologues ont depuis longtemps insisté sur les glissements progressifs des ordres religieux (les sectes), une fois constitués, vers la caste. Louis Dumont, l'un des premiers, a souligné ce phénomène. L'exemple des *liṅgāyat*, les porteurs du *liṅga*, un ordre sivaïte du sud de l'Inde, qui a reconstitué au sein de sa communauté des groupes de statut, a souvent été cité à cet égard³⁵. D'autres chercheurs ont montré comment des groupes ascétiques se sont laïcisés, mariés et constitués en caste³⁶. La filiation spirituelle, autrement dit, est vite engloutie par les forces apparemment irrésistibles du système des castes.

Castes et ordre religieux doivent, il est vrai, être pris comme des entités vivantes, soumises aux changements sociaux, et non pas comme des substances intangibles. On oublie souvent de rappeler que la société de caste a beaucoup évolué à travers les âges. Elle n'a sûrement pas été inventée de toutes pièces au XVIII^e siècle ou au XIX^e siècle comme certains l'ont prétendu, mais elle a subi le choc de changements successifs, ceux par exemple introduits dans les codes de loi après l'adoption du système des quotas (« *reservations* »). Susan Bayly a montré comment la caste en général s'était rigidifiée au cours des derniers siècles et comment de nouvelles barrières internes avaient été dressées pendant la période coloniale³⁷. Ces éléments historiques contribuent à

35. Louis Dumont, *Homo hierarchicus. Essai sur le système des castes*, Gallimard, Paris, 1966, p. 238-240.

36. Véronique Bouillier, *Naitre renonçant. Une caste de Sannyāsi villageois au Népal central*, Nanterre, Société d'ethnologie, 1979.

37. Susan Bayly, *Caste, Society and Politics in India from the Eighteenth Century to the Modern Age*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

nuancer les dichotomies, ou plus exactement à les situer à l'intérieur de périodes précises.

La parenté spirituelle existe malgré tout et se fait reconnaître au-delà des frontières de caste et de parenté biologique. Les ordres *sampradāya* sont fondés sur des lignées spirituelles et des personnalités renommées, dont la vie est relatée dans des textes hagiographiques lus et commentés à voix haute par des prédicateurs. D'autres lignages religieux, moins chanceux, ont disparu ou ont été assimilés par d'autres entités. D'une manière générale, les *guru/mahāraj* successifs finissent par être davantage gardés en mémoire que les ancêtres de tel ou tel groupe de parenté. Dans le monde des ordres religieux, l'anonymat ne prime pas, c'est le singulier qui domine. L'un des objectifs de ce chapitre était précisément de montrer que la parenté spirituelle impose un autre point de vue, fondamentalement différent, sur la vie sociale que celui dicté par l'ordre des castes. Un point de vue qui doit être pris en compte pour bien comprendre la société indienne.

En Inde et au Népal, la relation maître-disciple a évolué au cours des âges et s'est adaptée à la vie moderne. Les vieilles valeurs hindoues n'ont pas volé en éclats dans les nouveaux mouvements religieux évoqués ci-dessus, mais elles accordent une place plus large à l'individu. Hier comme aujourd'hui, les liens interpersonnels entre *guru* et *śiṣya* reposent sur les mêmes principes essentiels : la constitution et la reproduction de groupes humains, la perpétuation de valeurs spirituelles au cœur même du social, l'élaboration d'une mémoire collective, la justification des statuts et des structures de pouvoir. Ils s'inscrivent généalogiquement au travers de chaînons et de lignées localisés dans quelques temples importants. Dans les organisations *sampradāya* traditionnelles comme dans les nouveaux groupements religieux, la relation reste par ailleurs construite sur une réelle réciprocité : le maître fait le disciple

autant que ce dernier assure la notoriété de son maître. L'un ne peut exister sans l'autre. En suivant son maître, le *śiṣya* le légitime, il diffuse son message et construit sa renommée. L'étude des *praṇāmīs* le prouve amplement. Pourtant, les liens à l'intérieur des groupes peuvent se briser. L'exemple *praṇāmī*, là encore, montre que des procédures de transmission naissent parfois des conflits. Les tensions menacent alors l'existence du groupe et le jettent dans la discorde.

La perfection du maître, la pratique du disciple et la grâce de Dieu¹ La transmission dans la musique hindoustanie

Ingrid Le Gargasson

Aucun savoir ne peut être acquis sans maître (*gurū*²)
Alors pourquoi l'idiot s'évertuerait à penser
S'il suit un maître (*sadgurū*), oh sage !
Il pourra être reconnu comme un connaisseur (*gunī*)
parmi les connaisseurs³.

1. Le titre s'inspire d'un adage en ourdou (*urdū*) présenté par Kamal Sabri, un joueur de *sāraṅgī* (vièle à archet) basé à Delhi, au cours d'un entretien, le 18 décembre 2006. Cet adage pose les éléments nécessaires à la formation d'un musicien professionnel : « *ustād ho kāmil, śhāgird ho āmil, khudā ho śhāmīl* », littéralement « l'ustad doit être parfait, le disciple doit pratiquer et Dieu doit donner sa bénédiction ». Les traductions de l'anglais, du hindi et de l'ourdou sont miennes.

2. Concernant le terme *gurū*, se référer à l'article précédent de Gérard Toffin. Pour transcrire les termes en hindi et ourdou, je suis le système de translittération utilisé dans John Thompson Platts, *A Dictionary of Urdu, Classical Hindi and English*, New Delhi, Munshiram Manoharlal, 1993 [1885].

3. Ce poème en langue braj a été rendu célèbre par le chanteur Amir Khan (1912-1974). Ces deux vers sont chantés dans le *rāg mārāvā* et dans le genre vocal dénommé *khayāl*. Je remercie Françoise 'Nalini' Delvoye ainsi que Sudhanshu Sharma pour leur aide dans les traductions des poèmes lyriques, et Jeanne Miramon-Bonheure et Gilles Tarabout pour leurs commentaires sur les versions préliminaires de l'article. Je remercie également Pt. Vikas Kashalkar, Ustad Faiyaz Hussain Khan, Vinay Mishra, Smt. Shubha Mudgal, Kamal Sabri, Dr Ritwik Sanyal et Sanjeev Shankar pour les entretiens qu'ils m'ont accordés.

UNE ANECDOTE EN GUISE DE PRÉAMBULE

En ce début de soirée⁴, dans une des salles de l'India Habitat Centre, le plus grand complexe culturel de Delhi, un concert de musique hindoustanie, ou musique classique de l'Inde du Nord⁵, est programmé. Le présentateur introduit le musicien, un chanteur de *dhrupad*⁶ : « Pandit Nirmalya Dey est né à Kolkata. Il a été initié au chant par sa mère dès l'âge de 6 ans. Ensuite, il a suivi l'enseignement en *dhrupad* du Prof. Nimaichand Boral, disciple d'Ustad Nasir Moinuddin Khan Dagar. Plus tard, il est formé par Ustad Zia Fariduddin Dagar, un maître et représentant célèbre de la tradition Dagar. » Le musicien, assis au centre de la scène, vérifie l'accordage du *tānpūrā* (luth qui fait office de bourdon), salue le public et entame la partie introductive du *rāg*⁷. Alors que l'auditoire écoute silencieusement, un homme âgé fait son entrée et s'avance lentement vers le premier rang. Le musicien le voit, s'interrompt et quitte la scène pour venir toucher les pieds de celui qui s'avère être son maître, Ustad Zia Fariduddin Dagar⁸,

4. Concert du 4 avril 2007 organisé par la Fondation Ramchander Nath et l'association Nadchakra.

5. L'expression « musique classique de l'Inde du Nord » est utilisée à partir des premières décennies du XX^e siècle pour désigner la musique hindoustanie. J'utiliserai de manière indifférenciée les deux expressions.

6. Le *dhrupad* est un genre et une forme musicale développés à partir du XV^e siècle en Inde du Nord.

7. Le *rāg* constitue le concept de base du système mélodique hindoustani. Philippe Bruguère présente le *rāg* comme une « entité mélodique complexe qui ne saurait être assimilée à une gamme, à une échelle ou à un mode mais qui correspond plus exactement à une atmosphère ou un climat musical particulier. Ce mot vient de la racine sanskrite *raṅga* qui signifie couleur, et par extension le *rāga* est "ce qui colore [d'émotion] l'esprit" », Philippe, Bruguère, « La délectation du *rasa*. La tradition esthétique de l'Inde », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 7, 1994, p. 3-26 : p. 13.

8. Je mentionne ici les titres des musiciens, conformément à l'usage du milieu musical indien, soit dans leur forme entière soit sous forme abrégée (Pt. pour Pandit). Les musiciens ayant réalisé une thèse de doctorat, ajoutent Dr

en signe de révérence et d'humilité. Puis, il lui demande, comme le veut l'étiquette, la permission (*ijāzat*) de reprendre le récital.

Bien que cette anecdote relève de l'ordinaire dans le contexte indien, elle met en évidence l'importance du nom du maître et de la lignée musicale à laquelle se rattache le musicien, ceux-ci constituant, selon l'expression de l'ethnomusicologue Daniel Neuman, son « identité socio-musicale⁹ ». Elle témoigne aussi des attitudes codifiées régissant les rapports entre enseignant et enseigné. Traditionnellement, la musique hindoustanie se transmet en effet du maître au disciple, du *gurū* au *śiṣyā* selon les termes d'origine sanskrite employés dans le monde hindou, ou de l'*ustād* au *shāgird* suivant les termes d'origine persane adoptés en langue ourdoue, par le système de la *gurū-śiṣyā-paramparā*, littéralement la « tradition de maître à disciple¹⁰ ». Selon la sphère religieuse considérée, le musicien dont on reconnaît l'érudition porte également un nom différent : *Pandit* pour les hindous alors que les musiciens musulmans rajoutent généralement le titre d'*Ustād*¹¹ à leur nom. Enfin, l'expression *gurūjī*, le suffixe honorifique *jī* marquant le respect du locuteur, est utilisée par les élèves pour s'adresser à, ou parler de leur maître.

pour Docteur à leur nom. Pour les femmes maîtres de musique, on emploie généralement le titre de madame, *Śrīmatī*, Smt. dans sa forme abrégée, et non le titre de Pandita qui existe cependant.

9. Daniel Neuman, *The Life of Music in North India. The Organization of an Artistic Tradition*, Chicago, University of Chicago Press (with a new preface), 1990 [1980] : p. 43.

10. Pour plus de détails sur cette thématique, cf. l'article de Gérard Toffin.

11. Le titre de Pandit et d'Ustad sont des titres honorifiques utilisés dans d'autres domaines. Pour plus de détails sur l'usage du terme Ustad dans le milieu musical, cf. Brian Silver, « On Becoming an Ustad. Six Life Sketches in the Evolution of a Gharana », *Asian Music*, 7 (2), 1976, p. 27-58 : p. 27 et James Kippen, *The Tabla of Lucknow. A Cultural Analysis of a Musical Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press (+ un CD), 2005 [1988] : p. 126-127.

Cette relation entre maître et disciple constitue un sujet de discussions et d'anecdotes appréciés des artistes. Elle forme aussi le thème de certains chants comme le poème lyrique¹² présenté en exergue l'illustre, avec l'incorporation d'images empruntées au domaine littéraire et culturel hindou autant que soufi. D'autre part, les autobiographies et biographies de musiciens qui forment une littérature en plein essor, en anglais autant que dans les langues régionales, consacrent une large part aux questions d'apprentissage musical et aux liens entre le protagoniste et leur(s) maître(s). Bien qu'elles exposent une approche très stéréotypée des événements avec des motifs narratifs communs, elles constituent une source de données instructive concernant les codes culturels en usage dans le milieu hindoustani. En revanche, sans doute parce que cette institution sociale semble aller de soi en Asie du Sud, peu de travaux analytiques ou historiques ont traité de la *gurū-śiṣyā-paramparā* – constatation également soulignée par Gérard Toffin dans ce volume. Dans le domaine musical, la littérature scientifique comme les ouvrages et articles de vulgarisation qui abordent le thème au détour d'un chapitre dressent souvent un portrait idéalisé du rapport maître-disciple. Les caractéristiques de l'oralité sont généralement mentionnées sans être détaillées. Les informations précises sur les processus de transmission sont en majorité le résultat de recherches anthropologiques et ethnomusicologiques, menées dans le cadre de familles de musiciens professionnels pratiquant la musique hindoustanie¹³. Parmi ces publications,

12. Le terme « poème lyrique » renvoie à un poème qui peut être chanté, composé par un poète-interprète-compositeur dans un genre musical donné.

13. James Kippen, *op. cit.*, p. 112-136 ; Nicolas Magriel, *Sāraṅgī Style in North Indian Art Music*, Thèse non publiée, SOAS, University of London, 2001 : p. 104-174 (chapitre 3) ; Brian Silver, *op. cit.*, et Naomi Owens, « The Dagar Gharana (with special reference to Ustad Nasir Aminuddin Dagar). A Case Study of Performings Artists », *Asian Music*, 18 (2), 1987, p. 158-195.

le travail de Daniel Neuman¹⁴ constitue la réflexion la plus avancée sur les préceptes implicites et explicites associés à ce modèle pédagogique.

« LES TEMPS ONT CHANGÉ » :
ENTRE PERMANENCE ET ADAPTATIONS,
QUESTIONS AUTOUR D'UNE TRADITION

Plus qu'un système éducatif privilégiant l'oralité et la proximité entre l'enseignant et l'apprenant de musique classique, la « tradition de maître à disciple » renvoie à un ensemble de principes et de valeurs dont l'exposition constituera le cœur de cette étude. Il s'agira de dresser un portrait complexe et actuel de cette relation « ancienne », en tenant compte des transformations des pratiques musicales.

En effet, « les temps ont changé » comme les musiciens aiment à le répéter sur un ton nostalgique en se référant à l'époque du mécénat aristocratique. Ce passé est également glorifié par la tradition orale qui abonde en anecdotes exposant les largesses et honneurs dont certains musiciens virtuoses ont bénéficié à la cour des rajas et dans les salons des *zamīndār*, les riches propriétaires fonciers, avant l'avènement de l'Indépendance (1947). Le passage, amorcé à la fin du XIX^e siècle, d'un patronage « des Princes au Peuple¹⁵ », d'une élite connaisseuse et raffinée aux masses hétérogènes et peu sophistiquées, est de fait présenté comme une rupture dans l'histoire du patronage musical. Cette transition affecte à son tour les conditions de

14. Daniel Neuman, *op. cit.*, p. 43-58. Ce travail est le premier à appliquer la démarche anthropologique à l'étude de la musique classique indienne.

15. Titre d'un article de Jon B. Higgins, « From Prince to Populace. Patronage as a Determinant of Change in South Indian [Karnatak] Music », *Asian Music*, 7 (2), 1976, p. 20-26.

transmission artistique : contrairement au système d'organisation féodal, le mécénat gouvernemental qui se met en place dans les années de post-indépendance ne permet plus l'enseignement long et gratuit du disciple. Ce dernier ne peut plus vivre avec son *gurū* et « s'asseoir aux pieds du maître la journée entière, tous les jours, pendant des années, est rapidement devenu une impossibilité sociale et économique » comme le remarque le musicologue Wim van der Meer¹⁶. Au cours des décennies suivantes, c'est autant le développement technologique que l'internationalisation et la privatisation des réseaux de patronage qui ont contribué à l'évolution du paysage musical et des modalités d'enseignement.

On peut alors s'interroger sur les adaptations du mode d'apprentissage de maître à disciple dont le fondement même était une vie partagée entre le *gurū* et son élève. Ainsi, comment doit-on considérer l'enseignement d'un musicien réunissant sous son toit un groupe d'une quinzaine d'élèves pour deux heures de cours chaque dimanche ? Et que dire de cet artiste prônant l'usage de la notation musicale, des anthologies de compositions¹⁷ et le recours aux enregistrements audio ? Ces pratiques s'inscrivent-elles dans la continuité ou marquent-elles, au contraire, une rupture avec le modèle idéal de la transmission de maître à disciple ? Comme le présente l'anthropologue Jean Pouillon, « d'une tradition vivante on ne parle pas. Inconsciente mais opérante, elle n'apparaît qu'à l'étranger et ensuite seulement à soi-même et grâce à lui quand il vous interroge sur les raisons de ce qu'on fait sans y penser. La tradition dont on

16. Wim van der Meer, « Teaching Indian Music. Coping with a Changed Environment », *Journal of the Sangeet Natak Academy*, 79, 1986, p. 53-57, ici p. 53.

17. Le terme de composition désigne ici et dans les pages suivantes la petite partie pré-composée, plus ou moins fixe, qui constitue l'axe autour duquel le musicien va construire sa performance dans un *rāg* donné, à la manière d'un thème de jazz.

a conscience, c'est celle qu'on ne respecte plus, ou du moins dont on est près de se détacher¹⁸ ». La formation traditionnelle n'évoquerait-elle pas cette situation d'une tradition déclinante qui fait paradoxalement beaucoup parler d'elle, en Inde comme à l'étranger ?

Ce sont quelques-unes des questions auxquelles je tenterai de répondre à partir d'une ethnographie de classes de musique réalisée à Delhi entre 2007 et 2010¹⁹ et d'entretiens menés avec des musiciens appartenant, pour certains, à la jeune génération d'artistes établis dans la capitale. Ces artistes, issus de familles de musiciens héréditaires comme de familles non héréditaires, analysent la scène musicale à la lumière de leurs propres parcours et expérience. Comme l'a déjà abordée l'ethnomusicologue Regula Qureshi²⁰, l'appartenance au milieu héréditaire des musiciens musulmans de castes professionnelles ou à celle des hautes castes brahmanes entraîne la production de discours bien différents reflétant les contextes sociopolitiques et historiques divers attachés à la tradition musicale hindoustanie. Dans le cadre de ces pages, en citant extensivement la parole des musiciens rencontrés, se référant tantôt au milieu culturel hindou et à la langue hindi, tantôt au monde musulman des musiciens spécialistes et aux expressions poétiques de la langue ourdoue, ce sont les principes sous-tendant la tradition orale qui seront dévoilés et ce qui en constituent le cœur : la

18. Jean Pouillon, « Tradition », in P. Bonte et M. Izard (eds), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991 p. 710-712, ici p. 712.

19. L'observation de classes de musique au sein d'écoles telles que la Gandharva Mahavidyalaya et le ShriramBharatiyaKalaKendra à New Delhi, parallèlement à l'analyse de cours donnés dans le cadre d'un enseignement de maître à disciple par plusieurs musiciens, constituent la base du travail ethnographique.

20. Regula Qureshi, « Whose Music ? Sources and Contexts in Indic Musicology », in Bruno Nettl et Philip V. Bohlman (éds.), *Comparative Musicology and Anthropology of Music. Essays on the History of Ethnomusicology*, Chicago, The University of Chicago Press, 1991, p. 152-168.

passation du savoir dans un face-à-face entre le maître et son disciple. Au préalable, une brève exposition de deux phénomènes éclairant le contexte passé et présent de la transmission de la musique classique en Inde du Nord permettra de mieux comprendre les enjeux sous-jacents.

LA MUSIQUE HINDOUSTANIE ET SES DIFFÉRENTS CONTEXTES DE TRANSMISSION

Le concept de *gharānā* ou « lignage musical »

À travers l'enseignement spécifique dispensé par l'ustad, le *ta līm*, le disciple se voit intégré dans une généalogie de *gurū* qui transmet l'art musical de maître à élève et qui possède un style musical propre : ce qu'on nomme le *gharānā*²¹. De fait, la *gurū-śiṣyā-paramparā* est intimement associée au principe de *gharānā*. Selon le musicien et ethnomusicologue Brian Silver, « dans sa définition idéalisée parmi les musiciens, un *gharānā* est un lignage musical – en parallèle d'un lignage de parenté (de sang), réel ou symbolique – à travers lequel non seulement des techniques musicales, des compositions, et théories mais aussi d'autres données culturelles sont transmises oralement d'une génération de pratiquants à la suivante²² ».

Le nom d'un *gharānā* peut se référer à plusieurs éléments : le plus souvent au lieu d'origine du lignage (le *gharānā* de Delhi par exemple) mais également à l'ancêtre fondateur (souvent un musicien hors pair qui a marqué son temps) ou à un autre *gharānā*²³.

21. On parle de *bānī* dans le cadre du genre *dhrupad*.

22. Brian Silver, *op. cit.*, p. 27.

23. Je ne rentre pas dans les débats concernant l'applicabilité ou non du concept de *gharānā* pour les instrumentistes accompagnateurs (*tablā*, *sārāṅgī*, etc.) qui se sont tenus entre Neuman, 1990 [1980], *op. cit.*, p. 145-167,

Comme le remarque Daniel Neuman²⁴, bien que le terme – issu du mot sanskrit *ghara* qui signifie « maison » ou « famille » – date de la deuxième moitié du XIX^e siècle, il laisse supposer une apparente ancienneté. D. Neuman parle d'ailleurs de « politiques de généalogie » (*politics of pedigree*) pour désigner les éventuelles (re)constructions lignagères à l'œuvre dans le cadre des *gharānā* : les musiciens vont avoir tendance à masquer les éléments de l'histoire qu'ils jugent peu prestigieux pour mettre en avant des connections plus glorieuses ou plus anciennes, difficilement vérifiables.

Au XIX^e et au début du XX^e siècle, la musique était une spécialisation héréditaire et le savoir se transmettait au sein de la famille élargie, souvent du père, de l'oncle ou du grand-père (ou de tout autre musicien senior) à un fils, à un neveu ou à un petit-fils. Dès son plus jeune âge, l'enfant baignait par conséquent dans un univers musical. C'est aux garçons de la famille que le savoir était transmis, les filles n'étant pas autorisées, bien souvent, à se produire sur scène²⁵. À l'origine, le

James Kippen, 2005 [1988], *op. cit.*, p. 64-65, Tithankar Roy, « Music as an artisan tradition », *Contributions to Indian Sociology*, 32, 1998, p. 21-42, Dard Neuman, *A House of Music. The Hindustani Musician and the Crafting of Traditions*, Thèse non publiée, Columbia University, 2004, entre autres. Pour une mise en avant des critères esthétiques associés aux différents lignages musicaux, cf. Vamanrao H. Deshpande, *Indian Musical Traditions. An Aesthetic Study of the Gharanas in Hindustani Music*, Bombay, Popular Prakashan, 1987 [1973] et Bonnie C. Wade, *Khayal. Creativity within North India's Classical Music Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

24. Cf. Daniel Neuman, *op. cit.*, p. 145-167 (chapitre 5), et Daniel Neuman, « Gharanas, the Rises of Musicological "Houses" in Delhi and Neighbouring Cities », in Bruno Nettl (éd.), *Eight Urban Musical Cultures. Tradition and Change*, Chicago, University of Illinois Press, 1978, p. 186-222.

25. L'exclusion des filles de la transmission musicale est toujours d'actualité au sein des familles de musiciens professionnels héréditaires même si ces dernières acquièrent de manière informelle une connaissance non négligeable du répertoire. Précisons que la grande majorité des femmes musiciennes et danseuses étaient avant l'Indépendance des courtisanes issues de diverses communautés. Ces courtisanes, attachées à la culture de l'élite, étaient les interprètes privilégiés de nombreux genres vocaux.

gharānā était donc un mode d'organisation patrilinéaire même si, considérant les jeux d'alliance – mariage au sein de la famille élargie ou avec une autre famille de musiciens pour préserver ou au contraire agrandir l'héritage musical – la filiation matrilinéaire d'un musicien pouvait et peut toujours avoir autant d'importance que l'ascendance patrilinéaire.

Par la suite, tout au long du xx^e siècle, les *gharānāse* sont développés en intégrant de manière croissante des membres extérieurs au noyau familial. Ces hommes et femmes provenant principalement de familles non héréditaires de la classe moyenne ou des hautes classes de la société sont devenus disciples des *ustads* et ont à leur tour transmis et apporté leur pierre à l'héritage musical de la lignée. La transmission intra-familiale périclité par ailleurs au sein de certaines communautés de musiciens héréditaires qui ont réussi à s'adapter aux nouvelles conditions de patronage artistique. Tous ces éléments poussent à présenter le *gharānā* comme un système d'organisation social autant que comme une « école stylistique », expression par laquelle on le traduit généralement en se référant aux caractéristiques musicales. C'est d'ailleurs ce dernier sens, celui qui associe un *gharānā* à des critères esthétiques, qui tend à se généraliser dans l'usage commun.

L'école de musique ou l'institutionnalisation du savoir musical

La création des premières écoles de musique – à partir de 1870, dans le cadre d'un mouvement de réforme visant à revaloriser le savoir musical et à le diffuser dans les hautes castes de la société – a marqué le début du mouvement d'institutionnalisation de la musique classique. À cette époque, elle est promue par l'élite et la nouvelle classe moyenne urbaine

indiennes comme un des idiomes culturels nationaux. Ce processus s'est poursuivi tout au long du xx^e siècle par l'institution des départements de musique au sein des universités et par la création d'établissements culturels gouvernementaux. Chaque grande ville indienne dispose ainsi d'un département de musique et d'une multitude d'écoles de musique, de plus ou moins grande renommée, parallèlement au contexte traditionnel d'apprentissage.

Par conséquent, le maître n'est plus la seule source de connaissance : des départements universitaires et des écoles de musique délivrent un enseignement musical « scientifique » et « moderne²⁶ », couronné par un diplôme. Celui-ci devient d'ailleurs un prérequis pour le musicien qui souhaite intégrer une institution culturelle (école, université, centre culturel, etc.). En outre, l'institutionnalisation de la musique classique indienne a favorisé la formation d'auditeurs avertis et de musiciens parmi la classe moyenne. Elle a ainsi accéléré la transition du métier d'artiste, celui-ci devenant l'objet d'un choix professionnel et non plus le résultat d'une compétence héritée.

On note dès lors le changement progressif de la figure du maître puisque plusieurs générations de musiciens ont suivi un cursus universitaire, en musique ou dans d'autres disciplines, parallèlement à une formation musicale traditionnelle. Une des stratégies des musiciens est en effet de tenir compte des différents contextes éducatifs en prenant le meilleur du système traditionnel, à savoir un sens de l'exécution, un style particulier et le prestige donné par le nom du *gurū* et du *gharānā*, tout en acquérant un diplôme qui atteste d'une éducation réussie. Découlant de cette dynamique d'interpénétration des contextes

26. Je mets des guillemets pour montrer que cet usage n'est pas le mien mais celui des institutions et des musicologues indiens qui ont encouragé la création des écoles de musique et des sociétés musicales en s'inspirant des critères scientifiques occidentaux.

d'enseignement, le profil du musicien qui se généralise est celui de l'artiste diplômé, parlant anglais, qui développe une approche réflexive sur sa tradition musicale et qui sait théoriser son savoir pour l'adapter à des publics variés. La maîtrise des outils de communication et de promotion se banalise également : les artistes créent des réseaux sur la toile autant qu'ils cultivent les liens avec les cercles musicaux locaux. Quelques jeunes musiciens sont même devenus des *e-gurū* en proposant un enseignement à distance *via* des sites spécialisés ou en utilisant une interface vidéo pour communiquer avec leurs disciples basés à l'étranger. Les conséquences de ces changements sur les différents niveaux de la production musicale restent encore à évaluer.

LES PRÉCEPTES DE L'ENSEIGNEMENT DE MAÎTRE À DISCIPLE

Le contexte général étant posé, présentons les points mis en avant par les musiciens pour définir l'enseignement traditionnel. Ses caractéristiques apparaissent souvent par comparaison avec le contexte de l'école de musique et celui du cours privé (*tuition*).

Au sein ou en dehors du cercle familial : un apprentissage formel

Les enfants qui ont grandi dans un environnement musical ont une approche intuitive de la musique : ils sont capables de reconnaître certains *rāg* et *tāl*²⁷ avant même de recevoir leur

27. La *tāl* désigne le cycle rythmique.

première leçon. L'initiation par imprégnation est reconnue comme un avantage au niveau de la formation de l'oreille et de l'acquisition de futures aptitudes musicales. Elle ne suffit pas, cependant, pour développer une compétence musicale car la musique classique implique un haut degré de connaissance et nécessite à ce titre un apprentissage formel. Sa transmission se fait donc sur le modèle d'instruction de maître à disciple au sein même du réseau familial : une formation planifiée succède à une première phase d'initiation non programmée. Même si la grande variation des pratiques développées d'une famille à l'autre rend difficile toute généralisation, c'est souvent entre l'âge de cinq et huit ans que débute les cours de musique sous l'égide d'un aîné de la famille. Le parcours pédagogique de Kamal Sabri, jeune joueur professionnel de *sāraṅgī* (vièle à archet) illustre ce point. Il a été formé très tôt par son père, Ustad Sabri Khan, à l'art de l'accompagnement musical qui implique une connaissance du chant et du *tablā* (paire de tambours) avant et en parallèle de la maîtrise technique de la *sāraṅgī*.

« Ma formation a commencé quand je suis venu au monde et que j'ai commencé à entendre la musique, c'est-à-dire à ma naissance. Mais mon apprentissage a formellement commencé à l'âge de 5 ans, quand je suis devenu un disciple à proprement parler. J'ai commencé à apprendre avec mon père sur une très petite *sāraṅgī*, sur la *sāraṅgī* de notre famille sur laquelle mon grand-père, mon arrière-grand-père et mon père ont appris. J'ai commencé alors à jouer et à recevoir le *ta līm* spécifique, l'éducation correspondant au jeu de la *sāraṅgī* et j'ai commencé un peu de chant et un peu de *tablā* parce que c'est très important pour nous de commencer avec le *tablā* et le chant²⁸. »

28. Interview du 18 décembre 2006, Delhi, en anglais et ourdou.

Lorsque le *gurū* est un membre de la famille, il est présenté par l'élève par leur relation de parenté ou bien comme son maître. Dans les présentations de musiciens, la relation d'enseignement compte autant que le lien filial. Les liens du sang sont d'ailleurs fortement valorisés par l'opinion publique comme par le milieu musical : le crédit d'un artiste passe dans les premiers temps par la réputation de ses ascendants autant que par son talent.

Pour les musiciens aspirants issus d'une famille non versée dans l'art musical, la formation débute de manière générale plus tardivement. C'est au cours de l'enfance ou de l'adolescence que les premiers cours prennent place. Ceux-ci se tiennent à domicile dans le cadre de cours privés ou dans une école de musique de quartier ou de plus grande importance, selon la préférence des parents, à raison d'une ou plusieurs heures par semaine. Le goût pour la musique peut aussi être cultivé par un membre de la famille qui conduit les premières leçons. Cette première initiation dure généralement plusieurs années et peut éventuellement être menée par un artiste local de renom. Ensuite, l'apprenti musicien qui décide de s'engager dans une éducation musicale de haut niveau et d'opter pour une carrière professionnelle se tourne vers un maître reconnu.

Son parcours artistique en dépendant, le choix du maître de musique est une décision capitale dans la vie d'un musicien. Tous les récits de vie mettent par conséquent en scène la première rencontre avec celui dont le choix est présenté comme plus important que celui d'une épouse ou d'un mari. C'est l'appréciation du style musical d'un musicien et de son école stylistique qui pousse en général à solliciter un artiste plutôt qu'un autre même si d'autres considérations rentrent en ligne de compte telles que la renommée du maître, sa disponibilité ainsi que sa personnalité. La dimension affective du rapport

entre enseignant et apprenant est en effet essentielle comme nous le verrons ensuite.

Certains opèrent une distinction entre l'artiste virtuose, peu à même de former de jeunes disciples, et le musicien peu connu comme concertiste mais apprécié pour ses qualités pédagogiques. Précisons que trouver un maître est loin d'être une tâche facile pour l'apprenti qui ne bénéficie d'aucun contact dans le milieu musical. Les artistes à succès sont souvent très occupés par leur carrière et leurs tournées nationales et internationales et ne sont pas toujours à même de former des élèves de manière assidue. Alors que certains rencontrent très tôt le musicien qui les guidera durant de nombreuses années, d'autres, moins chanceux, connaissent un parcours qui se résume à une quête ponctuée d'échecs. L'apprenti musicien à la recherche du maître qui lui accordera du temps et qui lui passera les secrets de la technique et du répertoire musical tant convoité doit parfois s'armer de patience.

Contrairement aux histoires portées par la tradition orale et les biographies de musiciens du passé qui mettent en scène la période de tests subie par les disciples aspirants, les *gurū* acceptent à présent assez facilement les nouveaux élèves. Même si les tests de voix ou de l'instrument et un état des lieux des connaissances du prétendant sont toujours de rigueur, les critères de sélection se réduisent bien souvent à l'âge : on tend à refuser les élèves trop jeunes pour préférer les disciples matures et volontaires. Alors que les maîtres ne semblent plus exiger une vie entièrement consacrée à la musique, conscients des obligations sociales et économiques qui incombent aux jeunes adultes, ils n'attendent pas moins un investissement musical et personnel important de la part du disciple.

En outre, il est aujourd'hui commun pour un musicien de se former auprès de plusieurs *gurū* tant pour élargir sa

connaissance des *rāg*²⁹ ou d'autres formes musicales que pour diversifier ses techniques de jeu ou enrichir son répertoire de compositions. Il est cependant de règle pour le disciple de solliciter la permission du maître avant de contacter un autre musicien. De plus, l'apprentissage avec plusieurs maîtres se fait dans la diachronie, rares sont les musiciens qui accepteraient que leur élève suive parallèlement un autre enseignement.

Bien que ce point soit sujet à débats dans le milieu musical puisque quelques musiciens et musicologues conservateurs prônent un maintien de l'unité d'un style et la fidélité à un seul *gharānā*, l'élève peut choisir successivement des *gurū* de *gharānā* différents. La formation de la chanteuse de *khayāl* Shubha Mudgal illustre ce parcours composite même si ses deux premiers précepteurs appartenaient au *gharānā* de Gwalior. Ne venant pas d'une famille versée dans la musique, elle débuta sa formation à Allahabad, à l'âge de 16 ans avec Pt. Rameshray Jha, musicien ainsi qu'enseignant dans le département de musique de l'université de la ville. Elle continua d'ailleurs à apprendre auprès de ce dernier jusqu'à son décès en 2009, à l'âge de 80 ans. À son arrivée à Delhi, vers 1981, et durant huit années, elle suivit les cours de Pt. Vinay Chandra Maudgalya, le fondateur de la Gandharva Mahavidyalaya, la plus grande école de musique de New Delhi où elle eut l'opportunité de rencontrer et de suivre les ateliers de musiciens renommés³⁰. Elle développa par ailleurs son goût pour le genre *thumrī* auprès

29. Bien que les *rāg* communs soient connus de tous, les *rāg* « rares » (*acchop*) sont connus et interprétés par un nombre plus réduit de musiciens. De même, certains répertoires de poèmes lyriques (*bandish*) et de compositions instrumentales (*gāt*) sont particuliers à certaines lignages et constituent de fait un « trésor » qu'il ne sera possible d'apprendre que dans le cadre d'une transmission de maître à disciple.

30. Pt. Jitendra Abhisheki, Pt. Vasant Thakar et Pt. Kumar Gandharva entre autres.

de la chanteuse Naina Devi. En parallèle d'une formation s'assimilant à la *gurū-śiṣyā-paramparā*, elle suivit un cursus universitaire en musique et obtint une licence (*Bachelor of Art*) et un master (*Master of Art*) en musique indienne. À ce sujet, elle insiste sur la permission reçue au préalable par ses différents maîtres :

« Il y a un protocole à suivre. Aucun *gurū* ne t'enseignera si tu apprends avec quelqu'un d'autre à moins que l'autre *gurū* dise qu'il est d'accord. [...] Pandit Rameshray Jha avec qui j'ai passé le plus de temps, Pandit Vinay Chandra Maudgalya, Abhisheki *jī*, tous trois étaient des personnes qui ont accepté des influences diverses. Ils ont eux-mêmes appris de plusieurs personnes et de fait ils étaient ouverts à l'idée d'apprendre, d'être formés par différentes personnes. Et parce que j'ai appris avec eux, j'ai eu cette opportunité. Sinon, ce n'est pas possible. C'est quelque chose que j'ai vraiment hérité d'eux³¹. »

Bien que le cycle d'apprentissage ne finisse jamais complètement, l'artiste respecté étant celui qui cherche continuellement à se perfectionner, à l'image de Smt. Shubha Mudgal, la formation proprement dite s'achève le jour où le *gurū* accepte que son disciple se produise seul sur scène, souvent plus d'une décennie après ses premiers débuts.

Un apprentissage oral

La *gurū-śiṣyā-paramparā* implique une transmission orale et directe qui se traduit au niveau linguistique dans l'usage d'expressions telles que *sīna-ba-sīna*, de « personne à

31. Entretien avec ShubhaMudgal, 23 décembre 2006, Delhi, en anglais.

personne » ou de « père en fils³² », et *gurūmukh*, littéralement de « la bouche du *gurū* » ou « face au *gurū* ». Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce terme *gurūmukh* a été utilisé pour désigner celui qui fait face au maître et qui est façonné par la voix de ce dernier, c'est-à-dire le « disciple³³ ». C'est par la transmission orale qui unit le maître et l'élève que toutes les subtilités de la pratique musicale sont transmises. La méthode d'enseignement traditionnelle repose donc, comme dans de nombreuses traditions orales, sur l'écoute, la mémorisation, l'imitation et la répétition.

En revanche, l'écrit est utilisé pour noter les paroles du poème lyrique et/ou pour fixer les principales lignes mélodiques. Bien que la notation musicale indienne serve surtout à parer une défaillance de la mémoire, son usage tend à se généraliser dans tous les contextes d'enseignement. C'est de préférence après la fin du cours, une fois que le matériel enseigné a été assimilé oralement, que la transcription prend place. Une grande partie des maîtres rencontrés valorisent d'ailleurs l'aspect oral et tendent à restreindre l'usage de la notation afin de développer les qualités nécessaires au musicien professionnel, c'est-à-dire une mémoire sans faille et une créativité indépendante d'un support écrit. Comme l'explique Sanjeev Shankar, jeune musicien installé à Delhi, formé à la *śahnāī* (type de hautbois) par son père, Pt. Daya Shankar, et son grand-

32. Certaines personnes traduisent cette expression ourdoue littéralement « de poitrine à poitrine », d'autres « de cœur à cœur » (Vidya Rao, *Heart to Heart. Remembering Nainaji*, New Delhi, Harper Collins, 2012) ou de « père en fils » (Qureshi, 2009, *op. cit.*). Le lien intergénérationnel est sous-entendu. Une des traductions proposées par le dictionnaire Platts est d'ailleurs « descendant de père en fils » : cf. John Thompson Platts, *op. cit.*, p. 714.

33. Ainsi le dictionnaire de Platts, traduit *gurū-mukhhonā* comme « devenir un élève ou un disciple » : *ibid.*, p. 906. Le dictionnaire McGregor traduit *gurūmukh* par « celui initié comme élève par un *gurū* » : Ronald Stuart McGregor, *The Oxford Hindi-English Dictionary*, Oxford University Press, 1994, p. 271.

père, Pt. Anand Lal, le matériel musical mémorisé oralement est plus facilement réutilisable que celui posé sur le papier. Une image, transmise par ses aînés, illustrant les avantages de la pédagogie orale lui vient d'ailleurs à l'esprit : « Mon père et mon grand-père m'ont toujours dit que le savoir placé dans l'estomac est inutile s'il ne sort pas de la bouche. Cela importe peu combien tu lis, combien tu sais de choses si la connaissance reste dans ton estomac. Ça doit sortir, ça doit être si important, si fort que ça te fait réfléchir et que ça t'inspire pour créer quelque chose de nouveau, pour improviser³⁴. » Cette idée met en évidence les liens entre le mode d'acquisition et les qualités et mécanismes cognitifs développés lors de l'acte musical. Les musiciens professionnels que sont le père et le grand-père de Sanjeev Shankar, forts de leur expérience, réaffirment ici l'importance de développer au cours des années de formation les bons gestes musicaux et schèmes d'action, ceux nécessaires en contexte de performance.

L'enregistrement audio est, lui, diversement apprécié : alors que des musiciens considèrent cet outil comme une aide pédagogique précieuse et efficace pour la progression de l'élève, d'autres y voient un moyen de corrompre le processus de mémorisation. Ainsi la position de Pt. Vikas Kashalkar, chanteur de *khayāl*, basé à Pune, et celle du Dr Ritwik Sanyal, chanteur de *dhrupad* de Varanasi, sont exemplaires. Le premier préconise l'usage des moyens techniques à disposition pour pallier notamment le manque de temps du disciple alors que le second tend à refuser ou limiter l'usage de la notation et des enregistrements afin de développer les capacités de mémorisation et d'improvisation de l'élève et éviter la simple imitation³⁵.

34. Entretien du 30 janvier 2008, Delhi, en anglais.

35. Entretien avec Pt. Vikas Kashalkar, 12 décembre 2007, Pune, en anglais. Entretien avec Pt. Ritwik Sanyal, 30 et 31 décembre 2003, Varanasi, en anglais.

Une des différences entre l'enseignement institutionnel et la pédagogie traditionnelle réside dans le rapport à l'écriture ; alors qu'à l'université, la notation constitue un médium et un outil pour l'apprentissage, son usage s'oppose au principe même de la *gurū-śiṣyā-paramparā*. La chanteuse Shubha Mudgal³⁶ explique ainsi : « Dans mes leçons avec Jhajī comme *gurū-śiṣya*, il n'aimait pas les notations, mais dans mes cours de BA [*Bachelor of Art = Licence*] et de MA [*Master of Art*], à cause du programme qui devait être suivi, ils nous disaient en fait d'écrire l'*ālāp* [*la partie introductive d'un rāg qui est en partie improvisée*] et les *tān* [*partie mélodique rapide*]. Il y a une différence entre la manière d'enseigner dans une institution ou dans une situation de groupe et la manière d'enseigner à un disciple. » Le contexte influence directement les processus de transmission : le musicien distingue clairement la logique, les objectifs et les modalités d'enseignement afférentes relevant du système traditionnel et ceux correspondant à la situation académique.

Contrairement aux systèmes institutionnalisés, la situation interpersonnelle maître-élève permet la perpétuation de la mémoire collective du *gharānā*. La mémoire musicale se transcrit d'une part au travers du répertoire accumulé au fil des générations et dans le style musical qui constitue la trace sonore de la chaîne de transmission. D'autre part, elle est contenue dans les anecdotes qui donnent sens à l'histoire de la tradition dont le disciple représente le futur héritier. En effet, les histoires racontées au disciple lors des séances d'instruction sont riches d'enseignement. Ces récits oraux ont pour thèmes les conditions de composition d'un poème lyrique par un ascendant du lignage ou une performance ou l'interprétation exceptionnelle d'un *rāg* par l'un des maîtres du passé. Des incidents impli-

36. Entretien avec Shubha Mudgal, *op. cit.*

quant d'autres musiciens, amis ou rivaux, font également l'objet d'anecdotes qui soulignent généralement la personnalité exceptionnelle d'un musicien et l'irréprochabilité de son étiquette. Ces histoires remémorées illustrent aussi les règles de bienséance du milieu hindoustani en abordant par exemple les comportements appropriés entre musiciens accompagnateurs et solistes, entre musiciens et mécènes ou encore entre maîtres et disciples. Ces petites histoires, répétées et partagées entre artistes, donnent une signification sociale et émotionnelle au contenu musical. C'est finalement une manière de transmettre un savoir vivant qui incorpore tout en la réactualisant l'histoire de la tradition.

Enfin, le caractère oral et initiatique de la transmission confère une grande valeur aux connaissances acquises et implique un contrôle sur le savoir transmis, ceci d'autant plus si le maître concerné est l'unique dépositaire d'un répertoire ou d'un style musical donnés. Même si ce point est rarement exprimé ouvertement, le maître serait enclin à réserver les compositions les plus rares de son répertoire aux seuls élèves qu'il aurait jugé digne de ce trésor, voire aux seuls membres de la famille dans le cadre des familles de musiciens héréditaires. Comme l'exprime honnêtement Kamal Sabri, « il y a des connaissances qu'on restreint à la famille parce qu'on croit que si l'on donne le savoir à des gens qui ne le méritent pas, qui ne le valorisent pas, cela part dans le vent. Pourquoi nous le donnerions à quelqu'un qui ne le mérite pas ? On le donne à des gens qui le valorisent, à ceux qui veulent apprendre comme il faut. Si tu veux rendre justice à ton savoir, tu dois être capable de voir si cette personne peut absorber ce savoir. S'il est capable, il l'aura parce que tu auras envie de le lui donner. Et lui, le protégera et le passera à quelqu'un qui le mérite à son tour³⁷ ». Cette phrase me semble dévoiler un

37. Entretien avec Kamal Sabri, *op. cit.*

des aspects essentiels de la transmission orale dans le cadre de la musique hindoustanie : à la fois dépositaire et garant de l'héritage artistique reçu, le musicien se doit d'être très exigeant quant au choix du récepteur. En d'autres termes, la haute idée de la tradition et la valorisation du corps de connaissances hérité conduisent à une réserve par rapport à la diffusion du savoir.

Un apprentissage long et difficile

Pour les musiciens indiens, l'instruction traditionnelle est présentée comme une formation très longue qui requiert un investissement personnel important. La profondeur de l'apprentissage et la lenteur des stades de transmission sont mises en avant : passer du temps sur un poème lyrique ou un *rāg* est synonyme d'une juste approche de la musique. C'est le *gurū* qui décide de chaque étape en fonction de la progression de l'élève et de ses capacités. Dans ce contexte, l'immersion musicale est un facteur favorisant les mécanismes d'incorporation du savoir, et la vie séparée de l'élève et son *gurū* apparaît comme un changement notoire et regrettable pour nombre d'acteurs.

Lorsqu'il a acquis une bonne maîtrise du système musical, le disciple fait progressivement l'apprentissage de la scène en compagnie de son maître. De l'accompagnement de ce dernier au *tānpūrā* – instrument qui donne les deux notes de référence du *rāg* – dès les premiers temps, le disciple peut ensuite participer au récital en répétant les phrases musicales du maître ou en improvisant certains enchaînements, lorsque l'opportunité lui en est donnée. La situation de concert constitue à ce titre un aspect essentiel de l'instruction traditionnelle, l'élève pouvant

par ailleurs apprendre à l'occasion de nouvelles compositions³⁸. L'apprentissage passe ainsi par une phase de mise en situation et le développement d'un savoir et savoir-faire contextualisés.

La dévotion au *gurū* se couple d'une dévotion à la musique qui se manifeste par une discipline de vie (*sādhana*) elle-même révélée au travers d'une pratique musicale intense et régulière que l'on nomme le *riyāz*³⁹. La principale qualité d'un disciple est son travail régulier et intensif de l'instrument ou de la voix : l'entraînement est essentiel pour acquérir un niveau acceptable en vue d'atteindre le statut de musicien professionnel. Le degré de pratique est d'ailleurs présenté comme le reflet du degré de dévotion ; et il est donc commun pour un musicien d'exalter les heures passées à répéter. Ces affirmations sont à considérer comme des données relatives : c'est l'idée qu'elle véhicule qui importe plus que la réalité de la pratique annoncée. Le dévouement à la musique est également mis en évidence dans chaque biographie de musiciens comme par la tradition orale au travers d'histoires rappelant les conditions extrêmes dans lesquelles s'entraînaient les musiciens de renom.

De nos jours, l'apprentissage par imitation et par répétition, suivant un rythme lent et planifié par le *gurū*, apparaît aux yeux de certains comme une forme d'instruction peu attrayante et inappropriée aux aspirations contemporaines des élèves. Des musiciens tentent par conséquent de reconsidérer les étapes de la transmission pour satisfaire les exigences du public, tout en respectant ce qui constitue l'essence du corpus et du savoir-

38. Plusieurs musiciens rencontrés ont reconnu avoir appris et incorporé à leur répertoire des compositions présentées par leur maître au cours de concerts, n'ayant jamais eu l'opportunité de les apprendre dans le cadre d'une leçon. Ce procédé d'apprentissage par écoute et mémorisation – les musiciens emploient souvent le terme anglais *pick up*, « capter », « saisir » – est très commun dans le milieu hindoustani.

39. Pour une analyse détaillée des conceptions associées au principe de *riyāz*, cf. Daniel Neuman, *op. cit.*, p. 31-32, p. 37-43.

faire traditionnel. Ainsi, le chanteur de *dhrupad* Ritwik Sanyal essaye depuis quelques années de concentrer l'enseignement reçu au cours de douze longues années de pratique intensive sur une période de six ou sept années. À ce sujet, loin de constituer un ensemble fixe et homogène, les pratiques d'enseignement observées au cours du travail ethnographique se sont avérées être très variées. Les artistes utilisent leur expertise et leur expérience pour adapter leurs méthodes aux attentes des élèves et aux contraintes extérieures, mettant en avant une inventivité et une aptitude à renouveler leurs modes d'action. En ce qui concerne les limites de l'enseignement traditionnel et les évolutions que celui-ci doit ou non intégrer, les points de vue diffèrent là aussi d'un interlocuteur à l'autre, comme l'exemple concernant l'usage de la notation et des enregistrements audio l'a montré.

Porter la tradition par l'innovation

Après le premier concert d'un artiste débutant, on entend parfois ce commentaire : « Il joue/chante bien mais c'est la copie de son maître », jugement tranchant qui révèle une des idées attachées à l'enseignement traditionnel. En effet, au-delà de la fidélité à la musique de son maître et de son *gharānā*, on attend du disciple qu'il montre créativité et touche personnelle. Alors que les premières années d'apprentissage sont consacrées à l'absorption d'un vaste répertoire par le biais de la copie du maître, il s'agit à un stade plus avancé de développer ses propres improvisations et de proposer son interprétation du *rāg*.

La transmission réussie est donc celle qui a façonné un artiste au style particulier et qui apporte une valeur ajoutée à la lignée et non celle qui propose un double du maître, aussi fidèle soit-il. Les musiciens qui connaissent une carrière excep-

tionnelle en musique hindoustanie sont d'ailleurs ceux qui sont reconnus comme des innovateurs de la tradition. Enjeu double donc, celui de s'inclure dans la continuité de son *gharānā*, tout en développant sa propre identité musicale en interprétant l'héritage reçu par le maître. Comme le commente Ustad Faiyaz Hussain Khan, un violoniste installé à Pune, descendant d'une famille de joueurs de *sārangī*, sur l'importance des qualités individuelles du musicien : « Il y a la créativité (*kalpanā*) de chaque personne. Un *gurū* a trois ou quatre disciples mais chacun aura son propre visage, comme des parents vont avoir plusieurs enfants, ils se ressemblent tous mais ne sont pas identiques, ils ont chacun leur individualité⁴⁰. »

La tradition de maître à disciple reste la voie privilégiée vers la professionnalisation du fait qu'elle implique un entraînement quotidien et une formation de longue durée qui permet d'acquérir le sens de l'exécution, point le plus essentiel pour un musicien. En outre, cette forme de transmission qui prévaut sur le sous-continent indien dans le domaine religieux et artistique, est devenue une forme d'apprentissage symboliquement chargée et donc valorisée. En conséquence, elle est aujourd'hui présentée comme l'essence mais aussi le garant de l'authenticité de la tradition musicale hindoustanie. Dans le contexte musical indien, le terme « traditionnel » se rapporte d'ailleurs au mode de transmission : « c'est traditionnel car je l'ai appris de mon maître » est une réponse souvent reçue à mes questionnements sur la catégorisation du répertoire des chanteurs. On nomme d'ailleurs les poèmes lyriques traditionnels par l'expression *paramparik bandish* (de *paramparā*, « lignée », « lignage » ou « tradition ») ou *gharānadārbandish* (id. du *gharānā*). En reprenant les mots de l'ethnomusicologue Jean During, on peut

40. Discussion avec Ustad Faiyaz Hussain Khan, 8 décembre 2007, Pune, en hindi.

affirmer que beaucoup de « choses » se jouent dans un contexte et une relation d'apprentissage, « quelque chose se passe » et qu'« au sens le plus fort, la Tradition est bien la transmission au sein d'une relation entre deux personnes, disons d'un maître à un élève⁴¹ ».

UNE RELATION UNIQUE

« Quitte les désirs de ce monde, médite sur les notes et le *rāg* s'élèvera dans ton cœur ;

Et, quand la compassion grandit dans le cœur du maître (*gurū*), il te gardera dans l'ombre de ses pieds [*id. sous sa protection*].

La méditation sur dieu, le culte et le pèlerinage, tout devient sans importance

Quand le maître (*satgurū*) te prend les mains dans l'océan du monde matériel (*bhavsāgar*⁴²). »

Un lien affectif

Dans l'idéal, le lien *gurū-śiṣyā* est un lien affectif et sincère qui a pour modèle la relation père-fils. Les disciples d'un même maître s'appellent d'ailleurs *gurū-bhā'ī*, c'est-à-dire « frère par *gurū* » ou condisciples. Bien que dans les faits, les rapports

41. Jean During, *Quelque chose se passe. Le sens de la tradition dans l'Orient musical*, Paris, Éditions Verdier, 1994 : p. 346.

42. Poème lyrique composé par Pandit Amarnath (1924-1996), dans le *rāggaudsārāṅg* et le genre *khayāl*. Ce poème chanté, dont le texte original est en langue braj, répond à celui présenté en première page : Pandit Amarnath est en effet un des disciples d'Ustad Amir Khan. Ce poème lyrique n'a jamais été enregistré mais j'ai eu l'occasion de l'entendre chanter par un disciple de Pandit Amarnath, Pt. Baldev Raj Verma, en 2008. Je remercie le disciple de ce dernier, Sudhanshu Sharma de m'avoir fourni la version complète du texte.

s'étendent du lien fusionnel à celui plus détaché d'un professeur et d'un élève, les récits de vie mettent souvent en avant l'amour du musicien pour son maître. Un engagement fort des deux parties est généralement présenté comme la condition *sine qua non* à toute transmission. Comme le commente Vinay Mishra, jeune joueur d'harmonium : « Tu dois avoir pour lui [le *gurū*] de l'affection, avoir foi [*shrddhā*], confiance [*viśvās*] en lui, il faut d'abord ressentir de l'amour [*prem*] et du respect. Si tu ressens cela, alors la relation devient forte, si ce n'est pas le cas, si tu n'as pas la foi, la relation sera problématique⁴³. » Lors de notre rencontre, il suivait l'enseignement d'un maître d'harmonium, Pandit Appa Sahib Jalgaonkar (1922-2009), alors âgé de 85 ans. Ce sont ses connaissances techniques, son jeu très « mélodieux » et « doux » de l'harmonium qui avaient mené Vinay Mishra à solliciter l'enseignement de ce maître établi dans un autre état que Delhi.

Le *gurū* est d'ailleurs présenté, dans sa forme idéale, comme un guide et le modèle que doit suivre le disciple. L'acquisition des codes de comportement du musicien fait d'ailleurs partie de l'éducation reçue comme l'illustrent les propos de Kamal Sabri : « Tu n'apprends pas seulement la musique, tu apprends l'attitude d'un musicien, la façon d'être un vrai musicien. Et il y a le *ta tīm*, l'éducation qui ne se limite pas à apprendre la *sārāṅgī* mais à la manière de se conduire comme un musicien, comment il faut se tenir en face d'un autre artiste, comment commencer un concert par exemple⁴⁴. » Le novice acquiert un « savoir-être » en plus d'un savoir-faire. Être musicien implique par exemple de connaître les comportements adéquats à adopter face au mécène qui l'invite mais également la conduite adaptée aux différents auditoires. C'est également montrer une attitude

43. Entretien avec Vinay Kumar Mishra, 3 mai 2007, Delhi, en anglais et hindi.

44. Entretien avec Kamal Sabri, *op. cit.*

d'humilité face à un musicien plus âgé. C'est ce savoir-être qui se retrouve d'ailleurs en filigrane des anecdotes mentionnées précédemment.

L'élève visite régulièrement la maison de son maître, généralement une ou plusieurs fois par semaine, parfois beaucoup moins, selon les disponibilités et le lieu d'habitation des deux intéressés. La rencontre, bien que régulière, n'est pas fixe dans le temps et la fréquence des entrevues est souvent aléatoire. Quoi qu'il en soit, le fait de passer du temps en compagnie de son maître est présenté comme un élément important pour le disciple, que ce soit pour prendre une leçon, pour « faire son *riyāz* » ou tout simplement pour partager un repas ou se promener. Sa seule présence est présentée comme bénéfique. Pour les musiciens qui ont achevé leur formation et qui sont devenus professionnels après de nombreuses années de formation, le fait de continuer à voir leur maître est de l'ordre de l'évidence. Pour ceux qui sont dans l'impossibilité de rendre visite à ce dernier (suite à un éloignement géographique ou après son décès), un grand regret et une continuelle révérence sont marqués, comme le montrent souvent les portraits des *gurū* suspendus au mur et décorés de fleurs. Les liens noués perdurent après la disparition du maître à travers les liens d'affection développés avec les autres membres de la famille, notamment avec les enfants et les autres disciples du maître.

La soumission au maître

Pour la communauté des musiciens, suivre l'enseignement d'un maître implique le respect d'un ensemble de règles de conduite. En échange de son enseignement, le *gurū* attend en effet de son disciple une attitude démontrant du respect, de la dévotion et du travail. Le respect du disciple se manifeste

notamment lorsqu'il touche les pieds de son *gurū* à chaque fois qu'il le rencontre et le quitte. L'élève doit également défendre les intérêts du maître et agir en toute occasion pour son bien et se retenir, à l'inverse, de prononcer toute parole négative à son encontre. Le comportement respectueux passe également par l'habillement et la façon de parler ainsi que dans les nombreux services (*sevā* ou *khidmat*) que le disciple se doit de rendre (faire les courses, préparer le thé, s'occuper des instruments lors des déplacements, réserver les billets de train, etc.). Comme le commente Daniel Neuman, « Comme un fils, un jeune frère ou une femme, le disciple ne fume pas, ne boit pas d'alcool, ne s'assoit pas plus haut, ou ne parle plus que son *gurū*⁴⁵ ». Pour toutes ces mesures, on parle de l'*ādāb*⁴⁶, de l'étiquette.

En outre, les musiciens considèrent que c'est par l'abandon de sa personne dans les mains du *gurū* qu'ils arriveront à la connaissance, comme le présentaient les paroles du poème lyrique mis en exergue de ce chapitre. Le deuxième poème lyrique, celui composé par Pandit Amarnath, reflète également cette idée : le *gurū* apparaît comme la voie unique menant au savoir et à la délivrance. Ce point constitue la base du *ganḍā bandhan*, la cérémonie qui officialise l'union entre un maître et un élève et qui fait passer ce dernier de l'état d'élève à celui de disciple. Au cours de ce rituel, les deux acteurs s'engagent : l'un à être dévoué à son maître et à l'art musical, l'autre à instruire honnêtement ce dernier. Ce contrat moral passé entre les deux intéressés est matérialisé par un cordon en coton noué autour du poignet droit du disciple et le partage de nourriture. Une *puja*, cérémonie de dévotion, est organisée

45. Daniel Neuman, *op. cit.*, p. 46.

46. Pour une présentation du concept dans le champ musical, cf. Brian Silver, « The Adab of Musicians », in Barbara D. Metcalf (éd.), *Moral Conduct and Authority in South Asia. The Place of Adab in South Asian Islam*, Berkeley, University of California Press, 1984, p. 315-329.

en cette occasion. Le disciple offre alors des cadeaux ou de l'argent à son maître, un *gurūdaksīna* (hindi, milieu hindou) ou *nazrāna* (ourdou, milieu musulman). La cérémonie du *ganḍā bandhan* perdure même si elle est plus rare.

En parlant de sa formation et des éléments nécessaires pour devenir un musicien talentueux, Kamal Sabri remarque : « Avant de commencer sur scène, tu dois savoir jouer n'importe quel *rāg* et suivre tellement de choses. Cela peut seulement s'apprendre par la pratique et par un bon *ta līm*, une bonne éducation avec le bon *ustad* ou enseignant. Il y a un dicton dans notre famille : "l'*ustad* doit être parfait, le disciple doit pratiquer et Dieu doit donner sa bénédiction", l'*ustad* doit être complet, le disciple qui apprend doit obéir à son maître et la bénédiction de Dieu, c'est très important⁴⁷. » Ces trois vers, reformulés dans le titre de la présente analyse, résument l'esprit de la relation de maître à disciple dans le cadre de la musique hindoustanie. Ils présentent d'abord la qualité principale attendue du maître, sa compétence voir sa perfection, puis celle du disciple qui se résume par un engagement et une dévotion reflétés au travers de sa pratique, et enfin un troisième élément que l'on peut traduire par la grâce de Dieu. Celle-ci symbolise la part de hasard qui est en jeu dans toute carrière musicale mais également l'aspect spirituel et/ou dévotionnel associé en Inde à la pratique musicale. Cette parole illustre aussi le fait qu'une représentation idéale concernant les modalités même du transmettre existe et est transmise.

Héritiers de l'ethnomusicologue Mantle Hood⁴⁸ et de son concept de « bi-musicalité » qui postule l'apprentissage et la maîtrise de la musique étudiée comme méthodologie pour le chercheur en ethnomusicologie, la grande majorité des univer-

47. Entretien avec Kamal Sabri, *op. cit.*

48. Hood, Mantle, « The Challenge of "Bi-Musicality" », *Ethnomusicology*, 4(1), 1960, p. 55-59.

sitaires spécialistes de musique hindoustanie sont entrés dans ce milieu artistique par la pratique musicale et une relation personnelle avec un ou plusieurs maîtres. C'est grâce à leur apprentissage de la musique qu'ils ont découvert les subtilités de la performance, des techniques de jeu de l'instrument ou de la production vocale et ont eu accès à un répertoire souvent indisponible par un autre médium. C'est aussi à travers le comportement et la parole de leur maître que les chercheurs ont incorporé les codes et les valeurs prévalant dans ce milieu. Regula Qureshi⁴⁹ pose d'ailleurs la situation de disciple (*discipleship*) comme « un site d'apprentissage ethnographique » et la situation de face-à-face comme un modèle théorique en soi. Dans une publication antérieure, dévoilant au lecteur la traduction de son matériel de terrain constitué de l'enregistrement de leçons et d'entretiens réalisés avec plusieurs maîtres de *sāraṅgī* au cours de longues décennies de terrain, elle reconnaît même que le chercheur peut devenir en chemin « la voix du maître⁵⁰ ».

Des tensions découlent néanmoins de ce double positionnement, celui de disciple et de chercheur, dans le contexte de la musique classique indienne. Les questions d'autorité, de pouvoir, d'obéissance, habituelles dans un rapport maître-disciple peuvent en effet apparaître problématiques lorsqu'il s'agit de faire un travail universitaire. L'écueil est également d'être « pris » dans le discours du *gurū* et de reproduire et donc légitimer ce discours. James Kippen⁵¹ expose d'ailleurs

49. Regula Burckhardt Qureshi, « *Sīna ba Sīna* or « From Father to Son », Writing the Culture of Discipleship », in Richard K. Wolf (éd.), *Theorizing the Local. Music, Practice, and Experience in South Asia and Beyond*, Oxford, Oxford University Press, 2009, p. 165-184 : p. 168.

50. Regula Qureshi, 2007, *op. cit.*, p. 5.

51. James Kippen (2008), « Working with the Masters », in Gregory Barz and Timothy J. Cooley (éds), *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 125-140.

les tensions principales auxquelles le chercheur en position de disciple est confronté au travers d'un article paru plus de vingt-cinq ans après son premier terrain. En se basant sur sa propre expérience et celle de collègues, il identifie trois aspects : 1) le problème de perspective, la relation étant « une structure de pouvoir qui infantilise le disciple et crée une dépendance totale⁵² », 2) le problème d'exploitation et de manipulation que nous venons de mentionner et 3) le problème de conflit de loyautés entre le dévouement à l'*ustad* qui exige par exemple de ne pas publier certains savoirs transmis (compositions, techniques de jeu) et le travail du chercheur, d'autre part, qui doit analyser et présenter à ses pairs un matériau de recherche.

Une relation « gratuite »

La plupart des musiciens distinguent la passation d'un savoir de l'échange monétaire en affirmant qu'un vrai *gurū* enseigne gratuitement. Des artistes mettent d'ailleurs un point d'honneur à suivre ce principe et accueillent chez eux, dans la pièce de la maison réservée à la pratique musicale, un groupe d'élèves, à raison d'une ou deux sessions par semaine, le week-end généralement.

En revanche, lorsque le disciple offre de l'argent au maître, ce geste n'est jamais présenté comme un paiement ou une rémunération mais comme un don ou un cadeau, un *dakṣiṇā*, c'est-à-dire un paiement cérémoniel. Ces sommes d'argent sont offertes de préférence en des occasions particulières, comme le jour de célébration des *gurū*, le *gurūpūrṇimā* (à la pleine lune du mois d'Asāṛh selon les calendriers hindous, vers le mois de juillet) où chacun réaffirme le respect de son professeur,

52. *Ibid.*, p. 131.

ou lors de son anniversaire ou tout autre évènement heureux. Selon les musiciens, la rétribution du *gurū* est plus symbolique que monétaire : « Je fais le *gurū dakṣiṇā*. C'est ce que le *gurū* peut demander, ça peut-être un *lakh*⁵³ comme cent roupies, mais ce n'est pas une question d'argent » comme le commente un musicien⁵⁴.

En ce qui concerne le rapport à l'argent, le lien maître-disciple s'oppose clairement à la relation professeur-élève qu'on retrouve dans le cours privé (*tuition*), contexte qui à première vue délivre le même type d'enseignement, c'est-à-dire un enseignement individualisé et oral. En effet, tous les musiciens s'accordent pour distinguer le contexte traditionnel d'enseignement qui se caractérise par une relation profonde et désintéressée sur le plan financier, du cours privé qui est résumé par tous comme un lien temporaire à caractère lucratif.

Pourtant, dans le contexte socio-économique actuel, il est évident que le *gurū* attend des compensations financières de la part de son *śiṣya*. Ceci d'autant plus s'il ne bénéficie pas d'un revenu régulier. La concurrence des systèmes institutionnalisés d'enseignement et le manque de patronage expliquent d'ailleurs la situation précaire de certains maîtres, notamment ceux qui ne font pas partie du *star-system*. Il apparaît donc que posséder de l'argent est un préalable pour bénéficier de l'enseignement d'un *gurū*, celui-ci pouvant même fixer le montant du « don ». De plus, il n'est pas rare que des musiciens bien établis exigent une contribution financière de leurs élèves et un investissement personnel, sans pour autant former sérieusement ces derniers. Cette situation engendre chez ceux-ci un sentiment de frustration. Un jeune musicien se souvient par exemple de

53. Un *lakh* correspond à cent mille roupies, soit 1 470 euros aux taux de conversion de juin 2012.

54. Discussion du 29 décembre 2003 avec Shri Kesha Rao, Varanasi, en hindi et anglais.

la déception entraînée par sa première expérience d'apprentissage qui dura quelques années : « J'avais l'habitude de passer beaucoup de temps dans sa maison. Je l'écoutais, je chantais, je pratiquais, je faisais certains travaux dans la maison (*ghar ke kām*), ramenais des légumes ou d'autres choses. On peut dire que c'était comme la *gurū-śiṣyā-paramparā* sauf que je déposais de l'argent... De nos jours, tout le monde veut de l'argent, ils veulent garder la *gurū-śiṣyā-paramparā* mais aussi garder l'argent... Je n'étais pas satisfait avec ce *ta līm*, je souhaitais quelque chose de mieux⁵⁵. » Des anecdotes relatent ainsi des situations où des disciples ont passé des années à servir un maître sans jamais recevoir de véritable enseignement, dévoilant une dérive possible du système. Ces situations s'opposent à l'idéal de la relation maître-disciple où un savoir est transmis en échange d'un dévouement ; dans le cas contraire, le contrat tacite passé entre le *gurū* et le *śiṣyā* n'est pas respecté. La *gurū-śiṣyā-paramparā* devient alors une « comédie de tradition » (*comedy of paramparā*) selon l'expression d'un chanteur.

Le soutien financier du disciple n'est cependant pas nouveau : de tout temps, des disciples à la situation économique confortable se sont occupés de leur maître et ont participé à la solidarité financière familiale. De manière générale, le disciple repaye sa « dette morale » de bien d'autres manières : les jeunes apprentis musiciens promeuvent ainsi leur maître auprès de festivals de musique ou d'organisateur de concert, s'occupent de leur communication par l'entretien d'un site internet et l'animation d'une page sur les réseaux sociaux ou par la mise en ligne de concerts enregistrés sur des sites de partage. D'autres participent à la réalisation de CD et œuvrent pour la reconnaissance artistique de leur maître auprès de comités nationaux qui délivrent des prix musicaux très convoités. Ceci est vrai pour les

55. Entretien réalisé en mai 2007, en anglais et en hindi.

disciples indiens comme pour les nombreux disciples étrangers qui se sont lancés depuis les années 1960 dans la pratique de la musique classique indienne. Ces derniers constituent d'ailleurs une opportunité supplémentaire de patronage pour les musiciens indiens, d'autant plus que le concert à l'étranger engendre, lors du retour en Inde, un prestige additionnel.

Inversement, des disciples utilisent la tradition de maître à disciple à des fins stratégiques pour se prévaloir d'une affiliation prestigieuse. Dans les cas extrêmes, le nom du maître est utilisé, détaché d'un processus d'enseignement approfondi : des artistes mentionnent comme maître un musicien avec lequel ils ont pris quelques cours. Le fait que le crédit du jeune musicien passe par le nom de son *gurū* et de son *gharānā* explique cette situation : une certaine aura faite de préjugés favorables ou au contraire négatifs entoure celui-ci avant même qu'il ait joué. D'autre part, le lien noué avec un maître et sa musique, c'est-à-dire la musique classique, peut constituer un facteur d'ascension sociale pour des musiciens de bas statut, interprètes classiques ou spécialistes d'autres genres musicaux moins valorisés socialement. Gregory Booth⁵⁶ explique ainsi, au travers d'un article sur les joueurs de *śahnāī* du nord de l'Inde, comment des clarinettes, dont la plupart jouent pour les mariages, tentent d'acquérir un statut social et musical supérieur en devenant l'élève de musiciens hindoustanis. Au travers d'une perspective historique, Daniel Neuman⁵⁷ expose le même phénomène chez la communauté des bardes Dharis et Mirasis basés au Rajasthan, musiciens qui auraient rehaussé leur

56. Gregory Booth, « Socio-Musical Mobility among South Asian Clarinet Players », *Ethnomusicology*, 41 (3), 1997, p. 489-516.

57. Daniel Neuman, « Dhadis and Other Bowing Bards » in Bor, Joep, Delvoye F. 'N', Harvey J., Nijenhuis E. te (éds.), *Hindustani Music. Thirteenth to Twentieth Centuries*, Delhi, Manohar and Codarts Research, 2010, p. 253-265.

statut au cours du xx^e siècle en devenant interprète de musique classique après avoir bénéficié de l'enseignement de maîtres en la matière. Ces exemples dévoilent les usages stratégiques de la relation d'apprentissage et les rapports de force parfois sous-jacents aux situations d'enseignement.

La première ligne du poème lyrique mis en exergue de cette étude, « Aucun savoir ne peut être acquis sans *gurū* », résume à elle seule l'éthique du milieu de la musique classique indienne, cette vision étant partagée par tous les acteurs, quelle que soit leur identité musicale (musicien héréditaire/non héréditaire, de basse caste/haute caste, hindou/musulman, etc.). La transmission de maître à disciple implique un ensemble de conduites et de conceptions qui ont participé à la pérennité d'un savoir musical complexe. La définition du système traditionnel semble cependant plus flexible au niveau des pratiques d'enseignement qu'elle implique qu'au niveau des valeurs symboliques qu'elle recouvre. Alors que seuls les artistes formés dans le cadre familial se rapprochent du modèle original, tous les musiciens réinvestissent et renégocient les limites de cette tradition panindienne. Son importance symbolique et son efficacité éprouvée expliquent d'ailleurs que des institutions s'organisent autour de la figure du *gurū* et de ses méthodes⁵⁸. Le département de musique de l'université de Pune, le Centre for Performing Arts

58. Sur ce sujet, cf. Andrew Alter, « Gurūs, Shishyas and Educators. Adaptive Strategies in Post-Colonial North Indian Music Institutions », in Margaret J. Kartomi and Stephen Blum (éds.), *Music-Cultures in Contact. Convergences and Collisions*, Basel, Gordon and Breach, 1994, p. 158-168 ; Aditi Deo, *Alternative windows into tradition : Non-hereditary practices in Hindustani Khyal music*, thèse non publiée, Indiana University, 2011 ; Huib Schippers, « Goodbye to GSP ? An Innovation to Re-evaluate the Role of the Gurū in Contemporary Transmission of Hindustani Music in India and the West », dans les Actes du séminaire « Indian Music and the West », organisé par ITC-SRA (Western Region), Mumbai, ITC-Sangeet Research Academy, 1996, p. 107-111 et Huib Schippers, « The Gurū Recontextualized ?

plus connu sous le nom de Lalit Kala Kendra, et certaines écoles de musique dont l'ITC-Sangeet Research Academy à Kolkata en est l'exemple le plus connu, ont ainsi institutionnalisé la relation personnelle. Ces établissements, désignés par le terme de *gurūkula*, lieu de résidence du maître et de sa famille, préfigurent le contexte privilégié de transmission de la musique hindoustanie dans les prochaines décennies si on en croit la multiplication des écoles ayant adopté ce format.

Perspectives on Learning North Indian Classical Music in Shifting Environments for Professional Training », *Asian Music*, 38 (1), 2007, p. 123-138.

L'éveil
Quelques considérations
« égeirétiques »

Guy van Kerckhoven

L'AVENTURE DU SENS
ET LA MARGE DE LA PÉDAGOGIE HERMÉNEUTIQUE

Avec l'art, la religion, les conceptions du monde, la philosophie participe à l'aventure du sens. Si elle s'y engage à chaque fois et sans en détenir le monopole, c'est que cette aventure n'a pas déjà couru à son terme, que la vie spirituelle de l'humanité n'est pas à bout de souffle, qu'aucune de ses objectivations historiques n'a réussi à lui rendre son expression la plus pure. Partir à l'aventure, c'est choisir un lointain toujours en approche ; c'est exister dans l'ouverture du monde faite du défoncement même de l'horizon de nos regards, des paysages de nos gestes, des provinces de nos paroles, des enclos de nos croyances et de l'ensemble de nos conceptions toutes faites du monde. C'est choisir le large pour assister à la « révélation du monde ». Et c'est en effet à titre de « phénoménologie » qu'aujourd'hui la philosophie participe à cette aventure, et sans en faire son privilège. Car « la vraie

philosophie est de rapprendre à voir le monde, et en ce sens une histoire racontée peut signifier le monde avec autant de "profondeur" qu'un traité de philosophie¹ ».

Comment alors la partager avec d'autres ? Comment partager-on une aventure qui se confond en réalité « avec l'effort de la pensée moderne » ? Comment fait-on pour rapprendre à voir le monde dans la profondeur qui lui est propre ? Pour « saisir le sens du monde et de l'histoire à l'état naissant » ? Et d'en faire le présent à autrui ? Le plus précieux à en transmettre, n'est-ce pas avant tout son « allure inchoative » ? Celle qui est habitée par cette « *Sehnsucht* », cette aspiration tout à fait particulière pour ce qui est toujours lointain et en venue encore, ce languir qui marque l'instant du départ de son inquiétude et de son empressement ? Comment une « allure » peut-elle aller « de l'un à l'autre » ? L'engager à participer à une aventure sans gage ? De laquelle à vrai dire on ne revient plus ?

Dans les marges d'une pédagogie herméneutique se dessine en quelques traits la problématique de l'éveil (*Erweckung*). Il y va d'un moment « instable » qui échappe à la fois à la continuité de la « *Bildung* » (formation) conçue comme développement quasi organique interne, et à la prévoyance de l'« *Erziehung* » (éducation), prise dans son sens externe et instrumentaliste de « cordes tendues » qui tirent vers un but précis. Il nous semble utile de nous laisser inspirer par l'analyse préliminaire dont le philosophe allemand Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) nous fait part ; elle jalonne nos pensées². Les considérations « égeirétiques³ » qui suivent se dessinent sur le fond de cette analyse. Elles ne l'épuisent guère.

1. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. XVI.

2. O. F. Bollnow, « Die Erweckung », in *Existenz philosophie und Pädagogik*, Stuttgart, Kohlhammer, 1959, p. 42-59.

3. *Egeiro – egerlein* signifie dans un sens restreint : éveiller, réveiller, inciter, ériger – dans un sens large : se réveiller, se redresser, se relever, s'insurger.

En effet, ce n'est pas par hasard que la phénoménologie comme « philosophie première⁴ » n'a pas réellement fait « école ». Car « avant d'être une doctrine ou un système », elle a été, comme l'affirme M. Merleau-Ponty⁵, « un mouvement », non seulement « inachevé », mais de plus « qui ne sait pas où il va ». Mouvement saisissant de la pensée touchée par « le mystère du monde » qui ne ruse ni avec la raison constituée ni avec l'histoire, puisqu'elle insiste sur son éclosion et décrit son ébauche à même la révélation du monde, tout en restant « en deçà des solutions » qui en dissipent l'énigme.

Seul le moment instable de l'éveil (*Erweckung*) semble pouvoir rejoindre le saisissement à sa base que la philosophie partage par ailleurs avec l'art et la littérature, dont on ressent aussi les vibrations dans les religions révélées ou les grandes conceptions du monde. Il nous ramène à une pointe d'attouchement assez puissante, suffisamment rayonnante, pour qu'une réelle affliction (*Betroffenheit*) puisse s'y propager – sans adresse particulière ni intention affirmée. On objectera qu'une philosophie ne pourrait être tenue en échec par un affect quelconque. Toutefois, l'allure inchoative de la phénoménologie et son inachèvement « ne sont pas le signe (*Zeichen*) d'un échec⁶ », mais précisément l'expression (*Ausdruck*) d'un saisissement singulier (*Ergreifen*), dans lequel l'affect premier est reçu (*aufgenommen*) et prend un tournant (*gewendet*). Certes, « le genre d'attention et d'étonnement » sera modulé différemment par chaque phénoménologue, et il n'incarnera la vraie philosophie qu'au prix d'en accepter la position anthropologique concrète. Loin d'être une tache de son imperfection, cette « mise en situation » est une ressource précieuse de sa fraîcheur de pensée.

4. Cf. *La phénoménologie comme philosophie première*, K. Novotný, A. Schnell, L. Tengelyi (éds.), Prague, Filosofia, Amiens, Mémoires des Annales de Phénoménologie, 2011.

5. *Phénoménologie de la perception*, op. cit.

6. *Ibid.*

LA RAMPE DE L'ÉVEIL ET LES AILES D'AURORE

Nous ne naissons pas au monde de nous-mêmes et à nous-mêmes. Au monde, nous ne « venons » que parce qu'une mère nous y a mis et sans que nous sachions déjà *que* et saurions à tout jamais et pour de bon « *qui* » nous sommes. Et de ce monde pour tout le monde déjà mis à découvert comme le même et l'unique monde ne nous parvient que « son mystère ».

Qu'en est-il du réveil (*Erwachen*) à chaque matin ? Certes, nous nous réveillons, mais le faisons-nous de nous-mêmes et à nous-mêmes ? Retrouvons-nous d'un seul coup la veillée (*Wachheit*) de la veille – et sans plus la même, si familière déjà qu'elle nous soit « naturelle » ? Et comment saurions-nous que nous aurions nous-mêmes sonné l'heure de notre réveil ? Et enfin, l'épanchement dans l'espace qui nous entoure et nous berce, reprend-il simplement en main les choses « rangées » à la veille où nous nous sentions fatigués, et telles que nous les avons alors quittées ? Depuis le jour où nous dormons seul et où la tendre main et l'haleine chaude d'une mère ne nous réveille plus, franchissons-nous ce seuil comme si nous n'y renaissions plus guère ?

Quelques phrases d'un poème de Goethe « *Zueignung* » nous disent autre chose.

Der Morgen kam ; es scheuchten seine Tritte
Den leisen Schlaf, der mich gelind umfing,
Dass ich, erwacht, aus meiner stillen Hütte
Den Berg hinauf mit frischer Seele ging :
Ich freue mich bei einem jeden Schritte
Der neuen Blume, die voll Tropfen hing ;
Der junge Tag erhob sich mit Entzücken,
Und alles war erquickt, mich zu erquicken.

« Le matin venait ; de ses pas il effarouchait et chassait le léger sommeil qui doucement me berçait encore. Ainsi réveillé je quittais le silence de ma chaumière. L'âme fraîche, je prenais le chemin de la montagne : je me réjouissais de chaque nouvelle fleur qui jaillissait à mes pieds ; elle était lourde de gouttes. Le jour jeune se levait avec ravissement. Tout ce qui était rafraîchissant concourait à mon réconfort. »

Nous ne « naissons » pas au matin par une poussée puissante qui nous éjecte des entrailles de la nuit où le sommeil nous a enseveli. Un effleurement, une touche légère, une piqûre suffit déjà pour faire fuir les ténèbres, pour que nous ouvriions les paupières, percions les brumes d'un jour jeune encore et partions à la découverte de sa grandeur. Et nous n'y allons qu'au pas dans les pas du matin lui-même et dans son éblouissante lumière. Quelque chose ou quelqu'un nous « donne » l'éveil (*Erweckung*) – comme nous est déjà « donné » la vie. Et nous ne nous réveillons (*aufwachen*) pas à nous-mêmes en « retrouvant » la veillée de la veille – comme si elle nous aurait attendu dans un « entretemps » qui ne comptait pas. Notre veillée est « neuve » comme l'est le jour qui se lève. Si tout ce qui du matin était rafraîchissant a prêté main-forte à son réconfort, c'est qu'elle était au départ hésitante. À la pointe d'attouchement, notre saisie n'est pas déjà franche et tranchante. Aurore s'en mêle quand nous nous réveillons.

Quelques lignes du poème de Goethe « *Wiederfinden*⁷ » nous parlent d'elle.

Morgenröte <...> entwickelte dem Trüben
Ein erklingendes Farbenspiel,
Und nun konnte wieder lieben,

7. Publié dans « West-östlicher Divan » ; *Le Divan d'Orient et d'Occident*, trad. fr. Laurent Cassagnau, Paris, Les Belles Lettres, 2012.

Was erst auseinanderfiel.
 Und mit eiligem Bestreben
 Sucht sich, was sich angehört,
 Und zu ungemessnem Leben
 Ist Gefühl und Blick gekehrt.
 Sei's Ergreifen, sei es Raffen,
 Wenn es nur sich fasst und hält!

« De la nuée Aurore déplaît une variété de couleurs retentissantes. À nouveau pouvait s'aimer ce qui au départ se défilait. Et avec empressement se cherche ce qui convient d'être ensemble. Le cœur et le regard sont tournés vers la vie enivrante. Est-ce saisie, est-ce raffe, soit – pourvu que cela prenne corps et se tienne ! »

Si à l'aube nous nous « retrouvons », ce n'est pas parce que notre veillée de l'autre jour nous serait revenue par je ne sais quel chemin obscur, qu'elle aurait fait la traversée de la nuit – intacte comme par miracle. Le tact de la veillée du réveil est différent. Elle ne jaillit pas d'un contact entretenu avec les choses, mais de ce qui d'elles « pointe » au petit matin pour faire « surface » avec sa levée. Et nous ne « naissons » à nous-mêmes dans la lueur du jour que pour peu qu'Aurore en dissipe la nuée opaque et déplie sa palette de couleurs qui nous assomment. Ce qui guide nos pas (*Schritte*) dans l'éblouissante lumière du soleil levant, ce sont les marches (*Tritte*) du matin qui nous est parvenu. Car nous ne nous levons qu'au fur et à mesure de sa levée. Le cœur et le regard s'épanchent dans la clarté (*Helle*) qui se répand et progresse, dans laquelle les choses elles-mêmes se dressent et se taillent plus nettes. Ils s'accrochent par « saisie » ou par « raffe » à ce qu'Aurore déplie et tisse de ses rayons. Ils amarrent dans ce qui a déjà commencé à s'aimer et se chercher, à s'extraire de ce qui

a été défait par le sommeil dans l'obscurité de la nuit. De la pression de ce qui veut faire surface, ils se tournent vers ce qui dans l'excès de son envahissante vivacité peut être arrêté. Ce qui veut « faire monde », ne serait-ce qu'un jour, doit être tenu ferme, faire « corps ».

Alors, pour y aller, de pied ferme cette fois et au grand jour, il faut que nous nous levions et que nous trouvions un sol qui soit stable pour que – tout entier – nous nous tenions debout. Le mouvement du réveil est le redressement. L'éveil ne jaillit pas de cette droiture, de la raideur de cette position si singulièrement prise et qui nous fait courir le risque de tomber. À la pointe de l'attouchement dont il jaillit, nous sommes couchés encore. Le poids de notre corps a été confié au matelas du lit. Nous ne sentons pas le poids de sa charge. Bien avant que la courbe du soleil n'ait atteint son point culminant, nous anticipons déjà son point zénith qui ne jette plus aucune ombre, qui « plombe » les choses d'une luminosité également répandue et qui obstrue les perspectives. Si nous nous dressons dans son axe, c'est que déjà nous voulons aller de l'avant vers l'heure du midi, à laquelle chaque chose devient comme « un temple » où le temps s'est endormi – d'une sublime simplicité ; où l'arrêt semble parfait⁸. Le redressement de notre corps, dans lequel nous le prenons en charge, ne confie au sol que son point d'appui réduit à sa plus petite taille en gage de la liberté de sa démarche.

Au réveil, nous ne retrouvons donc pas les choses rangées la veille où nous nous sentions las – et telles que nous les avons finalement abandonnées. Au matin, le monde entonne de nouvelles couleurs et se tisse à frais. L'épanchement de notre cœur et de notre regard est rempli d'éblouissement et

8. P. Valéry, « Dialogue avec l'Arbre » dans : *Eupalinos. L'Âme et la Danse. Dialogue avec l'Arbre*, Paris, Gallimard, 1944, p. 186.

de surprise devant une nouvelle levée des choses dans une lumière toute ravissante. Aurore nous invite et nous séduit. Si, dans cet enchantement, nous ne revenons pas sans peine à nous-mêmes, nous le reprochons d'abord à notre corps qui dans l'éveil tarde encore à s'assumer pleinement lui-même, à trouver une tenue qui soit juste et droite, à se redresser et à y aller d'une allure belle et pleine d'assurance. Il faut bien qu'il s'appuie sur les « marches » que le matin taille pour lui dans l'épaisse nuée qui se dégage, qu'il s'accroche aux arêtes que sa frêle lumière dessine aux choses qui à peine se révèlent, qu'il aborde et accoste dans ce qui autour ou près de lui se déplie et se met en place dans des engagements et gestes qui sont incertains et hésitants encore, mais auxquels la fraîcheur du jour accourt les affermir et les aiguïser. Si Aurore porte des ailes – « *morgenrote Flügel* » – pour nous emporter, l'éveil rampe. Non pas pour autant que nous traînons, que la lassitude n'a pas déjà cédé sa place à l'« *Erquickung* », à la fraîcheur qui fait le bonheur d'un éclaircissement qui chasse le tourment (*Qual*) de ce qui était si trouble (*trübe*) et qui persistait encore. Mais parce que la « *Griffigkeit* » nous fait encore défaut, parce que la chose n'est pas assez crochue et que nos « griffes » ne sont pas déjà sorties. L'éveil rampe sur la fine crête qui sépare le saisissement par la pointe d'attouchement où, abasourdi comme des naufragés de la nuit échoués sur les rives du matin, nous faisons surface avec les choses qui s'illuminent, de la « saisie » où nous nous engageons à les arrêter de plein gré et dans la liberté de notre démarche ébauchée au grand jour.

LA « PRISE » DE LA CONSCIENCE.
L'HÉSITATION D'AMOR

C'est avec beaucoup de fraîcheur d'esprit que Bollnow s'est tourné vers l'éveil comme « *leiblich-sinnlicher Vorgang* », comme un événement qui se produit « *leiblich* » et qui enclenche et engage notre sensibilité⁹. Car avant d'être une « prise » de conscience plus ou moins aiguë ou terne, qui peut glisser dans les brumes de la somnolence ou du demi-sommeil (« *Schlummer* », « *Halbschlaf* ») pour finalement s'abîmer dans les ténèbres insondables du sommeil profond, où la « prise » semble être lâchée et que nous sommes tout entier « largués » dans des eaux vastes et noires où nous sombrons sans toucher le fond, notre « être au monde » est mouvement et geste. La rampe de l'éveil porte témoignage du fait qu'avant même que je me manifeste et m'affirme comme étant bel et bien « là », auprès et avec les choses, qui se dressent avec netteté devant moi ou se déploient dans mon entourage pour engager mon attention et mon intérêt ; – qu'avant que je me fasse le témoin clé de leur présence et me déclare être le premier intéressé à leurs qualités et propriétés ; que je m'assure d'un contact avec elles qui soit entretenu, que je les convoque ou les écarte provisoirement ou que je m'en délaisse pour de bon – je dois en « venir » et y « parvenir » par des mouvements hésitants et des gestes tâtonnants. La rampe m'apprend que je n'y « suis » pas encore, dans ce « là », que la palette colorée des choses est toute confondue encore et insonore, qu'elles ne se sont pas encore dégagées et revêtues de leur « *Gestalt* » (figure), qu'elles n'offrent pas déjà des arêtes raides et fortes ; – que je ne sais pas encore à quoi m'en tenir ou de quoi m'entretenir, sur quelle propriété

9. O. F. Bollnow, *op. cit.*, p. 44 sq.

ou qualité porter mon intérêt, pour quelle raison les sommer ou les délaissier.

Toutefois, si je peine encore à « escalader » la cascade déferlante d'impressions, à dompter « l'excès de vivacité envahissante » de ce qui ainsi me survient comme une vague et me surprend, la « saisie » de la « prise » de conscience, à laquelle enfin je parviens, est en elle-même raide, nette, abrupte et brutale – « en saillie ». Elle tranche comme un glaive. « *Und trotz aller allmählichen Vorbereitung bleibt der Vorgang des Aufwachens ein plötzliches Ereignis, das sich normalerweise im Aufschlagen der Augenlider äußert. Ich bin plötzlich wieder "da", nachdem ich vorher irgendwie "fort" war*¹⁰. » « Et en dépit de toute préparation progressive, le réveil se produit comme un événement soudain et abrupte ; il s'exprime généralement par le mouvement d'ouvrir les paupières. Soudainement je suis de nouveau "là", après avoir été auparavant en quelque sorte "parti". » Le caractère saillant, violent même, de cette saisie devient particulièrement tangible quand il s'agit de réveiller quelqu'un (*aufwecken*), éventuellement de l'y « pousser » en le remuant et le secouant (*anstoßend wachrütteln*). Le réveil est un « *Herausreißen aus dem Schlaf, der in sich eine eigne Beharrungstendenz hat*¹¹ ». « On le tire de son sommeil, l'extrait de la tendance propre au sommeil de vouloir persister et perdurer. » La « prise » de conscience est déchirante et souvent furieuse. Les filières de son repos et de sa paix volent en éclats. Son geste est le saut ou la frappe. On hésite à réveiller quelqu'un qui est profondément endormi. On veut adoucir son réveil en émettant des sons « tendres¹² ». On l'approche sur la pointe des pieds ; on préfère le caresser. On aplatit les marches de la rampe, on change son

10. *Ibid.*, p. 45.

11. *Ibid.*, p. 46.

12. *Loc. cit.* : « Mit noch so süßen Tönen kann man diesen Vorgang nicht leichter machen. »

angle d'inclinaison : on fera sa pente légèrement ascendante et lisse. Le réveil ne saurait être rude.

Un dernier poème de Goethe « *Der Besuch* » évoque l'hésitante approche de l'être chéri qui s'est endormi. Devant la beauté et le charme de la Belle Dormante, l'amour se retient de la réveiller et rebrousse chemin.

Meine Liebste wollt ich heut'beschleichen,
Aber Ihre Türe war verschlossen,
'Hab'ich doch den Schlüssel in der Tasche !
Öffn'ich leise die geliebte Türe !'
Auf dem Saale fand ich nicht das Mädchen,
Fand das Mädchen nicht in ihrer Stube,
Endlich, da ich leis' die Kammer öffne,
Find ich sie, gar zierlich eingeschlafen,
Angekleidet, auf dem Sofa liegen.

Bei der Arbeit war sie eingeschlafen ;
Das Gestrickte mit den Nadeln ruhte
Zwischen den gefalteten zarten Händen ;
Und ich setzte mich an ihre Seite,
Ging bei mir zu Rat, ob ich sie weckte.

Da betracht'ich den schönen Frieden,
Der auf ihren Augenlidern ruhte :
Auf den Lippen war die stille Treue,
Auf den Wangen Lieblichkeit zu Hause,
Und die Unschuld eines guten Herzens
Regte sich im Busen hin und wieder.
Jedes ihrer Glieder lag gefällig,
Aufgelös't vom süßen Götterbalsam.
Freudig sass ich da, und die Betrachtung
Heilte die Begierde, sie zu wecken,
Mit geheimen Banden fest und fester.

'Oh du Liebe', dacht'ich, 'kann der Schlummer,
Der Verräter jedes falschen Zuges,
Kann er dir nicht schaden, nichts entdecken,
Was des Freundes zarte Meinung störte ?

Deine holden Augen sind geschlossen,
Die mich offen schon allein bezaubern ;
Es bewegen deine süßen Lippen
Weder sich zur Rede noch zum Kusse ;
Aufgelöst sind diese Zauberbande
Deiner Arme, die mich sonst umschlingen,
Und die Hand, die reizende Gefährtin
Süsser Schmeicheleien, unbeweglich.

Wär's ein Irrtum, wie ich von dir denke,
Wär es Selbstbetrug, wie ich dich liebe,
Müsst'ich's jetzt entdecken, da sich Amor
Ohne Binde neben mich gestellet.'
Lange sass ich so und freute herzlich
Ihres Wertes mich und meiner Liebe ;
Schlafend hatte sie mir so gefallen
Dass ich mich nicht traute, sie zu wecken.

Leise leg'ich ihr zwei Pomeranzen
Und zwei Rosen auf das Tischchen nieder ;
Sachte, sachte schleich'ich meiner Wege.

Öffnet sie die Augen, meine Gute,
Gleich erblickt sie diese bunte Gabe,
Staunt, wie immer bei verschlossnen Türen
Dieses freundliche Geschenk sich finde.
Seh'ich diese Nacht den Engel wieder,
O, wie freut sie sich, vergilt mir doppelt
Dieses Opfer meiner zarten Liebe !

« Aujourd'hui je voulais surprendre mon amour chéri. Mais je trouvais sa porte fermée. "N'ai-je pas la clef dans la poche ? Sans faire de bruit j'ouvre la porte désirée !" Dans le salon je ne trouvais pas la fillette, ni dans son cabinet. Finalement, comme j'ouvre doucement la chambre, je la découvre, gracieusement endormie, tout habillée encore, couchée sur le canapé. Elle s'était endormie pendant son travail ; entre ses mains légèrement repliées reposait son tricot avec les aiguilles. Et je m'asseyais à côté d'elle. Je songeais si je devais la réveiller. Alors je contempiais la beauté de cette paix qui couvrait ses paupières : sur ses lèvres la fidélité faisait son silence ; ses joues se coloraient de sa grâce et de l'innocence d'un cœur si bon, son sein se gonflait régulièrement. Chacun de ses membres était à l'aise, comme fondu par le baume parfumé des dieux. Joyeux, j'étais assis là, et la contemplation retenait fermement, plus fermement encore par des liens secrets, l'envie de la réveiller. "Oh mon amour", je songeais, "l'assoupissement du sommeil, ce traître du plus infime trait mesquin, ne pourrait-il pas te causer préjudice et révéler quelque chose qui détruise l'épanchement plein de foi de l'ami ? Tes yeux ravissants sont fermés ; rien que les ouvrir déjà m'enchanterait. Tes douces lèvres ne bougent guère pour parler ou pour jeter un baiser furtif. Dissoute l'étreinte de tes bras, rompues les alliances d'un ensorcelant embrassement. Et la main, exquise compagne des choses flatteuses et douces, immobile. Ce que je pense de toi, serait-ce une erreur ? De t'aimer ainsi, serait-ce une illusion que je me fais moi-même ? Devrais-je en faire la découverte à cette heure où Amor s'est posté à côté de moi sans porter de bandeau et que mes yeux se dessillent ?" Perdu ainsi dans des songes le temps passait et mon cœur était joyeux de mon amour et chérissait la valeur de sa personne. La Dormante m'avait tant charmé que je n'osais guère la réveiller. Sans faire de bruit, je posais près d'elle deux oranges et deux roses sur le guéridon. Sur la pointe des pieds je rebroussais chemin. Elle ouvre les yeux, ma fidèle. Sur le coup son regard découvre ce présent de couleurs variées et vives,

s'étonne comment il se fait que, les portes étant fermées, ce don si gentil ait pu se trouver là. Si cette nuit je revois l'ange, oh comme elle se réjouit et redouble la récompense de cette offrande de mon tendre amour ! »

Pourquoi l'amour recule-t-il ainsi devant le seuil de la conscience, ne brise-t-il pas les sceaux du sommeil, ne rappelle-t-il pas l'être bien-aimé de cet abandon de soi à la pleine présence à soi ? Pourquoi ne l'invite-t-il pas au partage tant désiré d'un beau jour, à l'échange de regards humides, de mots à peine soufflés et tendres, de baisers furtifs, d'effleurements par de légères touches, – que par le signe d'une offrande secrètement faite – comme par miracle ? Et non pas par la franche et adroite adresse qui le réveillerait ?

Certes, la contemplation du repos et de la paix de cet être replié sur soi n'équivaut pas à l'enchantement que provoque la vivacité de ses élans valeureux et gracieux. Aussi, l'assouplissement du sommeil peut trahir des traits qui ne complaisent guère. Avant toute autre chose, les traits du visage peuvent par le relâchement du sommeil se rapprocher dangereusement du masque. Et la bouche tombée ouverte concourt à cette défiguration qui s'amorce quand l'air décidé s'efface et que le caractère tranchant des traits devient confondu. Le bandeau d'Amor, ne lui tombe-t-il pas des yeux ? Son regard aveugle, n'est-il pas crevé par le rayon d'une clairvoyance qui frôle la déception ? Qui lui révèle une trop cruelle réalité ? D'un être proche de la mort ? D'une imparfaite parure ? D'une position du corps point naturelle et guère suggestive de son agilité et de sa sveltesse qui fait précisément son charme – à couper le souffle ? La réveiller, serait-ce encore plus impardonnable que de lui rendre surnoisement et en sourdine visite ? Serait-ce un pas de trop, un coup fatal ? Au réveil de Psychè, Amor disparaît-il ? Son aimantation, deviendrait-elle impossible dès que

Psychè ouvre les paupières ? Faudra-t-il que, voleur, il patiente jusqu'au crépuscule ? Pour aller chercher une double récompense – une gratitude doublée d'une douce complicité, pimenter de l'agrément d'une tendre conspiration ? Le « mirage » d'Amor ne peut-il dans les yeux de Psychè exister que par le signe miraculeux de dons secrets qui en promettent d'autres plus fiévreux ? Et sans connaître celui qui, par une intrusion aussi insolite qu'inexpliquée, les a faits ?

Toutefois, à la fillette Goethe ne donne ni nom ni parole. Et Amor n'est que le compagnon d'un visiteur, qui entoure son indiscretion de la plus grande réserve. L'amour cherche des lieux abandonnés. Il redoute la clarté de la « prise » de conscience. Elle n'aura pas lieu d'être quand il y va de le « connaître ». Il ne veille qu'à côté de celle qui dort. Et celle qui ne veille que pour pouvoir l'accueillir, ne sachant de qui il pourrait s'agir, doit s'attendre à une nuit blanche.

Le plus souvent, le monde ne va pas au pas d'Amor et le jour ne bat pas des ailes qu'Aurore si généreusement lui tend. De la rampe de notre éveil la courbe est raide. Le réveil est fracassant. Il s'agit de « *plötzliche und radikale einschneidende Vorgänge*¹³ », d'« événements soudains et tranchants ». Sur la table de nuit le réveille-matin sonne. J'éprouve comme une douleur déchirante devant cette sonnerie aux tons aigus et perçants. Une voix claironnante me somme de me lever. Elle ne me parle guère, ne me souffle pas en sourdine un mot rempli de tendresse – elle crie à haute voix (*Weckruf*). Les ailes d'Aurore ne m'emportent guère. Dans l'aube crasse, j'entends comme le sourd bruissement de l'énorme « cité-machine » qui tourne déjà à plein régime. Elle me broiera dans son engrenage. Je n'échapperai pas à ses impitoyables mâchoires. À travers les vitres, le soleil d'hiver a réchauffé ma chambre ; après le repas,

13. O. F. Bollnow, *op. cit.*, p. 46.

je me suis assoupi. Soudain retentit un coup de fusil. À cette saison on chasse le gros gibier. Le réveil se produit comme un ébranlement – « *schlagartig* ». Je ressens la violence de ce qui m'a ainsi éveillé. J'en éprouve la douleur, j'en souffre (« *schmerzhaft* »). À ce sujet, Bollnow note : « *Möchte beim spontanen Aufwachen die Plötzlichkeit des Ereignisses durch gewisse Zwischenstufen abgemildert sein, so tritt sie beim künstlichen Aufwecken doch sehr viel schärfer hervor. Während das eigene Aufwachen sich meist leicht und schmerzlos vollzieht, ist das Wecken immer ein harter und grausamer Vorgang*¹⁴. » « Dans le cas du réveil spontané, le caractère abrupt de l'événement est amorti par des gradins intermédiaires. Le réveil se fait graduellement. Si toutefois le réveil est artificiel, son aspect événementiel devient très pointu. Le plus souvent, je me réveille à moi-même sans peine ou effort particulier. Par contre, réveiller quelqu'un ou se faire réveiller par quelque chose est presque toujours pénible et cruel. » La pointe d'at-touchement délicatement taillée par la « nature » est celle que le chant des poètes vante. L'intensité de sa piqure est finement ajustée à notre sensibilité. Les pointes que nous forgeons par des sonneries, des sons criards, des bruitages assourdissants des vacarmes, des coups d'éclat ne font pas preuve d'un tact qui serait son égal. Le monde construit par nos mains n'est pas à la taille du monde qui « se fait ». Et jamais nous ne l'appelons « mère ».

REVENIR À SOI. TRAHISON DES ÂMES

Aussi ravissante ou écœurante que puisse être la « nature » du saisissement que nous éprouvons dans l'éveil – par d'at-

14. *Loc. cit.*

tachantes et invitantes accolades ou par d'invasifs et répugnants accrochages –, la « saisie » (*Sich Ergreifen*) du réveil dans le mouvement et le geste par lequel nous nous élançons et éventuellement en arrivons à dompter notre irritation et à vaincre notre contrariété, marque un tournant (*Wendung*) incisif. « Tiré » du sommeil ou tendrement réveillé comme par des touches à peine perceptibles, je reviens à moi-même. Bollnow écrit : « *Der Mensch <...> kommt im Aufwachen wieder zu sich selbst <...> ou « wird zu sich selbst erweckt*¹⁵. » « En se réveillant, l'homme revient à soi-même ou il est réveillé pour qu'il y parvienne. » Qu'est-ce donc, revenir à soi-même ?

La première pensée qui lui vient à l'esprit est celle qu'il s'agisse d'une « *Umkehr* » ou d'une « *Umwendung*¹⁶ », d'un « retournement » ou d'un « revirement ». Toutefois, en me réveillant à moi-même je fais d'abord et d'emblée face à la situation dans laquelle je « me » trouve – avant de retourner éventuellement à celle dont je me souviens vaguement comme étant celle où je m'étais assoupi la veille. Et on ne peut pas dire que la situation dans laquelle je « me » trouve en m'éveillant, et que j'assume par mes mouvements et mes gestes, « tourne » celle où je m'étais endormi « dans un autre sens ». Il ne s'agit pas d'une volte-face, puisqu'en m'endormant je ne faisais – précisément – plus face. Je m'enlisais dans les ténèbres comme dans du sable mouvant. « *Umkehr ist immer die Wendung von einer Richtung in die entgegengesetzte*¹⁷. » « Le retournement est toujours le revirement d'une direction dans le sens opposé. » Mais un tel « sens directionnel » (*Richtungssinn*) qui guide par exemple mes pas perceptifs (*Wahrnehmungsschritte*) est cela même qui, quand je me suis assoupi et que j'ai sombré dans le sommeil, m'est filé entre

15. O. F. Bollnow, *op. cit.*, p. 44-45.

16. *Ibid.*, p. 47.

17. *Loc. cit.*

les doigts. Si en me réveillant – ou en me faisant ou laissant réveiller par quelqu'un ou quelque chose – je reviens à moi-même, est-ce peut-être parce qu'en m'endormant j'étais devenu « un autre » ? Et que je l'étais à moi-même pour peu qu'en dormant je rêvais et je m'y voyais ? Et qu'en me réveillant à moi-même je m'en souviens encore, si fragmentaires et lointains en soient les échos ? Mais ne l'étais-je pas aussi devenu pour un autre qui m'a vu si démuné que cela ait rempli son âme de pudeur, provoqué un léger effroi et éveillé en elle une curiosité toute bienveillante encore ? – Pour un autre dont je savais si peu, même pas qu'il existe, s'il ne m'avait laissé quelque signe de sa secrète visite ?

Le tournant incisif de la saisie du réveil – que je reviens à moi-même – ne peut pas, d'autre part, comme l'insinue Goethe, se défaire du sommeil comme d'une « coquille vide que l'on jette. » « *Schlaf ist Schale, wirfsie fort*¹⁸ ! » Bien que replié et recroquevillé sur moi-même quand je dors, enveloppé dans les draps et recouvert d'une épaisse obscurité, je n'y « couve » pas comme l'oiseau dans l'œuf. Certes, dans la chambre à coucher, je me suis fait comme un nid. Je me suis enroulé de la chaleur de ma couche comme d'un cocon de chenille. Réveillé par un rayon de soleil qui luit entre les volets, je jette les draps. Ils m'étranglent. Quand le réveille-matin soudainement me crève les oreilles, je tombe du nid. D'un saut je suis sorti de mon lit. Mais, aussi éloigné de moi-même que je puisse avoir été qu'en étant endormi j'étais « un autre » – à moi-même et aux autres – je n'arriverais jamais à me réveiller ou à être réveillé par les autres, si mon sommeil ne l'avait pas permis. Toutefois, cela ne signifie apparemment pas que le rapport entre le sommeil et la veillée soit « *eherdasVerhältniseinesPotentiellenzueinemAktuellen* » – « plutôt celui d'une

18. Cité par Bollnow, *op. cit.*, p. 45.

potentialité à une actualité », comme le suggère Bollnow¹⁹. L'enclenchement (*Einschaltung*) d'un moi à même la saisie du réveil n'est pas que le prolongement de ce qui agite déjà mon sommeil de secousses et de mouvements intermittents. Et il n'enchaîne pas – non plus – sur ce que, rêvant, j'y voyais et comme je m'y voyais.

Un « chant de jour oriental » de Rilke²⁰ nous fait découvrir à quel point la saisie saillante du réveil est différente d'une simple « tournure ».

Östliches Taglied

Ist dieses Bette nicht wie eine Küste,
ein Küstenstreifen nur, darauf wir liegen ?
Nichts ist gewiss als deine hohen Brüste,
die mein Gefühl in Schwindeln überstiegen.

Denn diese Nacht, in der so vieles schrie,
in der sich Tiere rufen und zerreißen,
ist sie uns nicht entsetzlich fremd ? Und wie :
was draußen langsam anhebt, Tag geheißten,
ist das uns denn verständlicher als sie ?
Man müsste so sich ineinanderlegen
wie Blumenblätter um die Staubgefäße :
so sehr ist überall das Ungemäße
und häuft sich an und stürzt sich uns entgegen.
Doch während wir uns aneinander drücken,
um nicht zu sehen, wie es ringsum naht,
kann es aus dir, kann es aus mir sich zücken :
denn unsre Seelen leben von Verrat.

19. *Ibid.*, p. 47.

20. R. M. Rilke, *Neue Gedichte*, Insel, Frankfurt a.M. 2000, p. 14.

« Ce lit, n'est-il pas comme un littoral, une fine lame de rivage sur laquelle nous sommes couchés ? Rien n'y est assuré – si ce ne sont tes hauts seins, si superbes qu'ils me donnent le vertige. Car cette nuit dans laquelle tant de choses criaient, des animaux s'appellent et se déchirent, n'est-elle pas étrange, plein d'épouvantes ? Et comment : ce qui dehors monte lentement et que l'on appelle : jour, est-ce donc pour nous plus intelligible qu'elle ? On devrait s'enlacer l'un dans l'autre comme le font les pétales autour des étamines : tant sévit partout l'outre-mesure et s'accumule et s'abat sur nous. Toutefois, alors que nous nous serrons l'un contre l'autre pour ne pas nous en apercevoir que cela s'approche de nous de tous les côtés et nous cerne, c'est de toi, c'est de moi que cela peut tressaillir : car nos âmes vivent de trahison. »

L'arrachement est déchirant. Le « chant de jour » de Rilke lui parvient du pays de tous les matins et des rêves de mille et une nuits. Il nous « dit » ce lit à l'heure du réveil. Il ressemble à un rivage, sur lequel des naufragés ont été jetés par un flot. C'est une fine lame de plage entre l'immensité de l'océan et une terre inconnue. La seule chose qui y est assurée, c'est ce qui de ce corps gisant tout proche est assez élevé pour que ce soit visible. Du bateau qui aurait vogué sur la haute mer, il ne reste même pas l'épave. Rilke n'en souffle mot – des voyages d'amour insolites que font les passagers de la nuit. Si ce lit du réveil avait été le lit de ce bateau-là, c'est maintenant un lit défait sans laisser de traces. Ce lit ne se trouve-t-il pas plutôt en plein désert ? Autour de lui des fauves rôdaient. On ne les voyait guère ; on les entendait la nuit. Sur lui monte un soleil immense. Si la nuit fut remplie d'épouvantes, le jour qui se lève est implacable. Il atterre ceux qui font naufrage sous sa lumière.

De ce lit, rien d'autre ne fait son approche, autour de lui, rien d'autre ne s'accroît, sur lui rien d'autre ne se rue que

« l'outre-mesure » – « *das Ungemäße* ». Contre elle, la plus parfaite étreinte que la nature ait pu inventer est impuissante. Toutefois, si sur ce rivage les naufragés restent accroupis l'un contre l'autre et qu'autour d'eux l'outre-mesure se resserre, c'est *du dedans* qu'elle éreinte ce geste désespéré qui déjà ne dessine plus l'ébauche d'un enlacement. C'est de « moi », c'est de « toi » que l'outre-mesure peut tressauter. Celle qui, traître, fait vivre les âmes. – En dénouant le plus parfait des lacets. C'est la « prise » de la conscience. On n'en revient pas. Elle est sanglante. Par elle chacun de nous se rabat sur lui-même. Et entre nous il n'y a plus de commune mesure, que la nature aurait secrètement conçue et sur laquelle, en pleine nuit, nos cœurs auraient fiévreusement battu.

Cette « prise » de la conscience nous fait le présent d'une « *allure inchoative* » singulière. Elle est précieuse – pour peu que par elle on se soit *rejoint* (*sichselbstverbunden*). Non pas « en dépit » du sommeil, en se débarrassant de ses rêves et en le jetant comme une coquille vide. Ou en le prolongeant sous la lumière du jour, en rêvant debout. En dormant ou en rêvant, nous ne nous sommes pas « rejoints ». Même quand nous nous voyons « nous-mêmes » dans nos rêves. Toutefois, « *zu Schlaf und Traum gehört wesentlich die Möglichkeit, erwachen und frei zu sich selbst werden zu können*²¹ ». « Au sommeil et au rêve appartient par essence la possibilité de se réveiller, de pouvoir devenir libre et s'assumer. » Quelques explications de H. Lipps nous semblent à ce sujet pertinentes. Elles sont de nature à nous éclaircir sur « l'outre-mesure » – par rapport au tact de la nature – de la « prise » de la conscience. En vue d'elle le sommeil et la veillée ne sont pas *que* des « *leiblich-sinnliche Vorgänge* », des événements de notre *Leib*

21. H. Lipps, *Die menschliche Natur*, Werke, vol. III, Klostermann, Frankfurt a. M., 1977, p. 49.

en sa sensibilité. La « trahison » dont les âmes vivent et qui du dedans éreinte les gestes d'Eros, 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.

LOGON DIDONAI

« *Man erwacht zu sich selbst am Morgen. Dass man sich dabei der Wirklichkeit des Nächstliegenden, Greifbaren versichert, dass man nur weiß, dass man nicht träumt, lässt einen noch nicht zu sich selbst kommen. Sondern dies, dass man – zurückfindend aus der vielleicht ungewohnten Umgebung – sich wieder ergreift in seiner Lage. Dadurch dass man darüber mit sich selbst ins Reine kommt*²². » « Au matin, on se réveille à soi-même. Qu'on s'assure de la réalité de ce qui est tout proche, à portée de la main, que l'on se réalise simplement qu'on ne rêve pas, ne suffit pas encore pour que l'on revienne à soi. Mais ceci : qu'en "se" trouvant dans un environnement peut-être inhabituel et en y retrouvant ses repères, on se saisit à nouveau dans sa situation. Parce qu'on la tire au clair *pour* soi-même. »

Je me réveille dans une chambre d'hôtel perdu dans la banlieue de Dortmund. Je suis de passage. Mon sommeil a été fiévreux et inquiet. En tâtonnant à l'aveugle, mes doigts trouvent l'interrupteur. Pendant un furtif moment, je ne sais pas où je suis. Le contact tactile m'apprend que je ne rêve pas. À la faible lueur de la lampe de nuit, je découvre ma chambre. Je vois mes bagages. Je me ressaisis. Je prends conscience de ma situation, je saisis son sens – pourquoi je suis là ce matin, dans cet hôtel. Ça me revient.

22. H. Lipps, *op. cit.*, p. 46.

Dans le réveil de Rilke, il n'y avait plus d'environnement, dans lequel, si habituel qu'il soit, on aurait pu « se » trouver en y retrouvant ses repères. Il n'y avait que ce corps couché à côté de lui dans le même lit, immobile. Le monde était comme déserté. Aux naufragés ne restait qu'un seul geste pour ne pas se laisser écraser par l'oultre-mesure qui s'abattait sur eux. Ils se serraient l'un contre l'autre. Toutefois, ce geste fut fendu du dedans. La « prise » de conscience était sidérante. Elle montait comme une étoile noire sur un paysage déchiqueté.

Certes, « *das die Dinge bezielende Sehen hat schon immer die Freiheit aufgenommen, die ihm in der Helle des Tages geworden ist.* » « Le voir, qui vise les choses, a toujours déjà assumé la liberté qui lui est rendue par la clarté du jour. » « *Man "hat" sich hierin in bestimmter Weise – anders z.B. als beim Gehen durch den dunklen Keller, wo man sich in seine leibliche Sphäre zurückverlegt findet, wo man, statt, ein Ziel im Auge, frei ausschreiten zu können, darauf bedacht sein muss, keinen Fehltritt zu tun*²³. » « En cela on "a" soi-même d'une certaine manière – différente par exemple de celle, quand on traverse une cave obscure, où on sent que l'ébauche de sa démarche a été confinée dans sa sphère corporelle et que, au lieu de pouvoir y aller librement, en visant un but, on doit avancer en tâtonnant et veiller à ne pas trébucher. » À cette liberté si généreusement offerte par la clarté du jour, Goethe avait été particulièrement sensible. Et il avait rehaussé cette grâce d'Aurore de tous les charmes d'un paysage familier et d'un air printanier pour que l'élan de la démarche fût vif et l'épanchement de cœur large. Cela faisait penser à l'envolée d'une alouette vers le soleil – cette déesse dont Goethe ne voulait pas dire le nom. « *Jeder heisst dich "sein", ein jedes Auge glaubt auf dich zu zielen, für jedes Auge wird dein Strahl*

23. *Op. cit.*, p. 97.

zur *Pein*²⁴. » « Tout le monde t'appelle "être le sien", chaque œil croit te viser et à presque chacun ton rayon fait mal. » Il n'y avait là rien qui aurait dû être « tiré au clair ». Toutefois, quand je me trouve dans un environnement où les choses paraissent biaisées, par exemple la galerie des glaces, je ne pourrais rester « tout œil tout flamme » et y aller de si bon train. Il faudrait bien que je « relève » la situation, qui est une attrape. Car dans les miroitements incessants, les images déformées, les perspectives distordues et obliques, je perds mes repères.

« Se ressaisir dans sa situation » et la « tirer au clair » pour soi-même a pour Lipps un sens tout à fait spécifique. Il s'y agit de « l'adresser » (*Ansprechen*). Cela dépasse l'effort de retrouver ses repères dans un environnement qui par exemple par des effets optiques est confondant. Et « *HelleundDunkelheit* », clarté et obscurité, ne sont plus, dans ce cas, « *als zufälliger Umstand empfunden*²⁵ », « ressenties comme des circonstances accidentelles ». Elles appartiennent maintenant à la « *Zuständigkeit* » du moi, à ce qui relève de sa « compétence » – de la « compréhension » qui déplie la situation pour en saisir le sens. « *Sicherlich – man genügt sich hierbei selbst. Aber doch deshalb, weil man sich selbst der andere sein kann. Der eine braucht den anderen, um sich in logon didonai richtig stellen zu lassen*²⁶. » « Assurément on s'en sort tout seul. Mais uniquement parce qu'on peut être à soi-même l'autre. L'un a besoin de l'autre pour qu'il soit dans son *logon didonai* réellement mis à l'épreuve. »

Qu'est-ce donc, *pouvoir être à soi-même l'autre* ? – Quand on adresse une situation, la tire au clair pour soi-même pour saisir de quoi il « s'agit », quel est son « sens », dans quoi elle me « concerne », éventuellement m'« interpelle » ? – Ce n'est pas apparaître à soi-même ou aux autres comme « un

24. J. W. Goethe, *Zueignung*.

25. H. Lipps, *op. cit.*, p. 97.

26. *Op. cit.*, p. 46.

autre » – comme dans le rêve ou comme quand quelqu'un me rend une visite inopinée et qu'il me trouve assoupi sur mon travail. C'est d'abord « être avec soi-même ». « *Der Wachseiendeistbeisich*²⁷. » « Celui qui est réveillé est avec soi. » Non pas comme s'il était un autre qui se trouve là et dont on découvrirait que c'est en fait moi. Mais pour peu que ce soit l'autre qui lui appartient *intrinsèquement* et que l'on ne trouve nulle part, puisqu'il « l'est ». Partout où je vais il m'accompagne. « *Bei-sich-sein heisst schlechthin "bei Bewusstsein" sein. Es ist eine Grundweise und das Maß menschlicher Existenz darin bezeichnet.* » « Être avec soi signifie tout court être "conscient". Cela exprime un mode fondamental de l'existence humaine et en prend la mesure. »

« Prendre » conscience, se devenir conscient n'est pas simplement « devenir conscient ». « *Das Bewusstwerden ist etwas, wassich vonselbstmacht*²⁸. » « La conscience est quelque chose qui se "fait" tout seul. » Se devenir conscient, s'en « prendre » à la conscience – que l'on « l'est » – implique que l'on assume le devenir conscient pour soi-même. C'est en cela que la saisie du « *Sichergreifen* » du réveil est si « saillante ». « *Bewusstsein ist immer insofern Selbstbewusstsein, als man sich und auch seiner in etwas bewusst ist*²⁹. » « Conscience est toujours conscience de soi, pour peu que l'on soit conscient de soi et aussi de soi "dans" quelque chose. » Par exemple dans ce qu'on a l'intention de faire, à quoi la situation dans laquelle on se trouve se rapporte et est « pertinente ».

À partir de ces percées, le sommeil apparaît comme un mode de ne pas « être avec soi » – et de ne pas pouvoir être à soi-même l'autre. L'*idionkosmos* du sommeil, parsemé de rêves, se détache du *koinonkosmos* du réveil d'une manière spécifique et

27. *Op. cit.*, p. 45.

28. *Op. cit.*, p. 44.

29. *Op. cit.*, p. 45.

nette. Ce n'est pas dire que le monde du sommeil (*Schlafwelt*), qui s'ouvre quand je rêve, serait « *eineeigene Welt* » (un monde propre), qui au dormant qui fait des rêves serait « le sien ». Et que réveillé nous nous retrouverions d'un coup dans « *einegemeinsame Welt* », « un monde partagé avec les autres ». C'est dire que le monde du sommeil est, quand je rêve, un monde « idiomatique » – parce que les situations dans lesquelles on s'y voit ou s'y découvre « embarqué » ne peuvent pas être tirées au clair, que leur sens nous échappe. Ce que l'on y voit ou découvre de soi-même ne peut pas être rapporté à soi-même comme l'étant « intrinsèquement ». Et des situations dans lesquelles on se voit imbriqué on ne saisit pas en quoi elles sont pertinentes. C'est également dire que le « monde » du réveil et de la nouvelle veillée est certainement « esseulé », mais pour peu que je n'y sois seul qu'avec moi-même et à qui je peux être l'autre, il n'est guère refermé sur lui-même. Il est « *erschlossen* », « éclos » et « *aufgeschlossen* », « déverrouillé ».

Car, pouvant être à moi-même l'autre qui m'appartient intrinsèquement et qui m'accompagne partout sans jamais se trouver « là » – puisqu'il est, et à chaque fois, *ABSOLUMENT* « ici » – et pouvant épingle, dans ce qui m'advient dans une situation, ce dans quoi elle est pertinente, à quoi cela « se rapporte » pour moi, je peux aussi être rendu à moi-même *PAR* un autre. « *Nur dadurch, dass man sich selbst zurückbekommt vom anderen, dadurch, dass der eine die AUSLEGUNG des anderen seinerseits aufnimmt, zeigt sich die Sache auch von der anderen Seite und kommt ins Freie*³⁰. » « Seulement parce qu'on est rendu à soi-même par un autre, parce qu'on reçoit et assume l'explication que l'autre donne, la chose se dévoile d'un autre angle et se dégage. » Elle perd son aspect « idiomatique ».

30. *Op. cit.*, p. 47.

Ce qui se révèle ainsi n'est donc plus du seul ressort de l'épanchement du « *Leib* » et du déploiement des sens (« *Sinne* ») sous la lumière d'un nouveau jour. Et il n'y va plus – comme pour Goethe – d'une visite où une chimère s'en mêle pour qu'un « présent » ait le sens d'un « signe » miraculeux mais inexplicable, convoité certes, mais toujours de nouveau se dérochant. « *Nur das, dem man im Vollzug seiner selbst VERBUNDEN ist, kann gemeinsam sein*³¹. » « Seul cela dans quoi on s'est rejoint à même l'accomplissement de soi-même peut être partagé. » Amor ne s'« obligeait » pas de cette façon. L'amour frôle toujours l'imposture. La trahison des âmes les esseule, mais les rend « *aufrechtig* » (franches³²).

L'affect premier de la phénoménologie – que quelque chose advient, est sur le point de « faire monde », de se « révéler » – est donc de par son allure inchoative singulière qu'est la « prise » de conscience accueillie. Mais cette « révélation » est en même temps « *gewendet* », – portée au-delà de l'enchantement et de la convoitise. Pour peu que ce qui s'y révèle soit adressé et qu'il y aille, à chaque fois, de son sens que cela fait pour moi et pour nous qui sommes tenus d'en répondre de par nous-mêmes et les uns aux autres, – c'est-à-dire pour peu que cela se rapporte à un « monde » qui – lui – ne porte pas l'alliance de nos amours mais témoigne de notre *allégeance franche*, la phénoménologie n'est pas tenue en « échec ». Mais elle n'est pas une « construction » du monde puisque soigneusement, prudemment, elle suit sur le pas ce qui est en train de « faire monde » encore et toujours.

31. *Loc. cit.*

32. Sur la « franchise » cf. les analyses de J.-L. Nancy dans : *Identité. Fragments, franchises*, Paris, Galilée, 2010.

LE CAUCHEMAR

N'y a-t-il donc rien qui menace cette franche allure ? L'aventure du sens serait-elle sans risque ? Non seulement nous dormons et nous rêvons. Mais des cauchemars nous hantent et nous poursuivent bien au-delà du seuil de notre réveil. Et il faut regarder en face leur tourmente. À nouveau quelques réflexions de Lipps nous semblent être précieuses.

« *Im Traum <...> entgleitet man sich. Der Wirklichkeit ist man hier entrückt. Wenn man seinen Gesichten sich überlässt, ist man nicht in der Wahrheit. <...> Die Unwirklichkeit des Traumes liegt darin, dass man hier sich selbst entrückt ist*³³. » « Dans le rêve, on se file entre les doigts. On est enlevé à la réalité. Quand on s'adonne à ses mirages, on n'est plus dans la vérité. <...> L'irréalité du rêve consiste en ceci, que par lui on est dérobé à soi-même. » Ce n'est donc pas l'irréalité d'une pure apparence. On assiste à des scènes, des situations. « *Man findet sich zur Schau gestellt, lässt alles mit sich geschehn, "kann" eigentlich nichts.* » « On se voit mis sur scène et exposé, on laisse tout faire avec soi, on n'y "peut" à proprement rien dire. » « *Man "hat" sich nicht im Traum : Man kann sich nicht zum Laufen bringen, wenn man fliehen möchte.* » « On n'"a" pas soi-même dans le rêve : on n'arrive pas à "prendre" la fuite, à bouger. » L'aiguillon du cauchemar est précisément que « *daserlösende Wortfehlt* », que « le mot libérateur » fait défaut. « *Man steht wie unter einer unerklärlichen Macht, die einen nicht frei ausschreiten lässt.* » « On est comme subjugué à une puissance inexplicable qui ne permet pas d'y aller librement. » – Non pas qu'on soit à ce point dérobé à soi-même qu'on serait devenu le simple objet de ce qui se passe, comme par exemple quand quelque chose me heurte violemment et que

33. H. Lipps, *op. cit.*, p. 47-48.

je fais une chute. « *Denn man bewegt "sich" ja doch.* » « Car on "se" meut quand même. » Mais sans que ce soit par soi-même. « *Träumend ist man hingegeben den Gesichten, nimmt sich nicht wie in der Auseinandersetzung der Dinge auf sich selbst zurück, hat nicht das freie Verhältnis zu den Dingen*³⁴. » « En rêvant, on est adonné aux mirages, on ne se rejoint plus comme dans le démêlé avec les choses. On n'a pas de rapport libre avec les choses. »

« *Das Unverbindliche der Dinge, dies, dass sich eines dem anderen unvermittelt überschleibt, bedeutet im Grunde ein Nicht-sich-selbst-verbunden-sein*³⁵. » « L'air décousu des choses – que l'une glisse sans plus sur l'autre – signifie au fond qu'on ne s'est pas rejoint. » Il n'y a pas de « *Seiten* », de « flancs », de côtes, que l'on puisse rapporter à d'autres. Car il n'y a plus de « point de vue » qui s'impose aux autres et les intègre dans une façon de voir (« *Standpunkt* ») qui témoigne d'une attitude (« *Stellungnahme* ») à leur égard. « *Im Fragmenthaften des Traumes zeigt sich, wie eine "Einheit der transzendentalen Apperzeption" sich nicht mehr durchsetzen kann. Sich entrückt zu sein heisst hier : nicht mehr stehen und bleiben können*³⁶. » « Le caractère fragmentaire du rêve révèle comment une "unité de l'aperception transcendante" ne peut plus s'imposer. Être dérobé à soi-même signifie ici : ne plus pouvoir tenir sa place, décamper, ne plus faire front. » Cette « unité de l'aperception transcendante » est précisément l'autre que je suis à moi-même.

Cela ne poserait pas de grands problèmes si le cauchemar était cantonné au rêve et que, réveillé, je pourrais m'en défaire du même et hautain geste, avec lequel Goethe s'était débarrassé du sommeil. Toutefois, sa tourmente a l'aiguillon long. Réveillé,

34. *Loc. cit.*

35. *Loc. cit.*

36. *Loc. cit.*

je ne peux pas si facilement me soustraire à sa hantise. Elle me poursuit au-delà du seuil de mon réveil. Et c'est pour cette raison que je souffre de mes cauchemars. « *Weil im Traum die Mitte einer eigentlichen Situation fehlt, ist man versucht, enträtselnd nach einer solchen Mitte zu suchen*³⁷. » « Puisque dans le rêve le milieu d'une véritable situation, à partir duquel on pourrait la tirer au clair, fait défaut, on est amené à partir à sa recherche et on tente de résoudre l'énigme. » On découvre en effet, à même le rêve et si fragmentaire que soient les scènes auxquelles on assiste, une tendance vers une « densification » (*Verdichtung*), mais sans qu'un véritable contexte ne s'établisse. « *Und von Traumbildern' spricht man auf das Auftauchen und das Verschwinden desjenigen hin, was ohne Zusammenhang miteinander gleichsam nur je in seinem Rahmen genommen werden kann. Auch auf das Gedichtete hin*³⁸. » « On parle des "images" du rêve. Ce que l'on vise avec ce mot, c'est l'apparition et la disparition de ce qui, sans établir une véritable cohérence, ne peut être saisi pour ainsi dire qu'à même son propre cadrage. Cela vaut aussi pour ce qui s'y est densifié. »

« *Als nicht sich selbst verbunden wird man im Traum – hell-sichtig – frei vom dem, worin man sonst sich zu verfangen, woran man hängen zu bleiben geneigt ist.* » « En ne s'étant pas rejoint, on devient "clairvoyant" dans le rêve. On devient libre de ses lubies ordinaires, de ses penchants. » « *Man erliegt nicht dem Verführerischen der Erfahrung, bei ihr stehen zu bleiben und etwas im äußerlichen Verständnis beiseite zu legen.* » « On ne cède pas à la séduction de l'expérience de s'en tenir rien qu'à elle et de ranger une chose par une compréhension superficielle. » « *Das Treffende fällt auf, wenn man jemand im Traum charakterisiert, etwa durch Worte, die man ihn sprechen lässt. Man*

37. *Loc. cit.*38. *Op. cit.*, p. 49.

*erfindet anekdotische Einzelheiten, auf die man beim wachen Bemühen nie gekommen wäre*³⁹. » « Quand on dépeint dans le rêve les traits de caractère de quelqu'un, c'est généralement très frappant. On invente des détails anecdotiques saillants. Toute l'application de la veillée n'aurait su faire pareilles trouvailles. »

Toutefois, le cauchemar ne badine pas. « *Das quälend Unerfüllte, Fremdartige des Traumes zeigt aber, wie dieses sich selbst und der Wirklichkeit Entrückt-sein als ein Nicht-mehr bzw. Noch-nicht bestimmt ist.* » « Dans le rêve quelque chose de non-accompli nous tourmente, quelque chose d'étrange plane. Cela démontre bien sur quel ton il faut prendre la dérobade – à la fois à soi et à la réalité : comme "ne plus" respectivement "pas encore". » « *Zu Schlaf und Traum gehört wesentlich die Möglichkeit, erwachen und frei zu sich selbst werden zu können*⁴⁰. » « Au sommeil et au rêve appartient par essence la possibilité de se réveiller et de devenir libre et s'assumer. »

La clairvoyance qui du dedans illumine le rêve, les pointes saillantes dont il est orné, mais aussi le caractère inaccompli et étrange du cauchemar, dont l'épouvante s'étend bien au-delà du seuil du réveil, par-dessus duquel parfois il nous jette avec violence et qui trempe de notre sueur, indique que dans ce « monde », auquel nous portons notre allégeance par nos adresses franches, *quelque chose nous échappe*. Car, si au sommeil et au rêve appartient par essence la possibilité de se réveiller et de devenir libre et s'assumer, cela ne veut pas pour autant dire que notre veillée ne serait rien d'autre que l'actualisation ou la réalisation de notre sommeil ou de nos rêves, comme Bollnow semble le suggérer. Lipps n'affirme pas cela.

Si la phénoménologie n'a pas fait « école », ce n'est pas parce que ses maîtres de pensée auraient chômé et que ses

39. *Loc. cit.*40. *Loc. cit.*

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. Et que derrière son dos, quelque chose du « mystère du monde » daigne suffisamment se passer d'elle pour que, précisément, elle soit prise dans les filières de son intrigue.

METANOËIN

Des religions, et notamment des religions révélées, nous parviennent des témoignages d'un autre éveil encore, dont le sens est purement « spirituel ». Il y va de l'accès à une autre vie que celle qui nous est « donnée » et que nous n'accomplissons qu'en nous étant rejoints nous-mêmes dans notre veillée. Une autre rive que celle, sur laquelle nous avons fait naufrage en naissant ou celle, sur laquelle notre réveil à chaque matin nous jette, se dessine. À l'éveil « religieux » et à ceux qui nous réveillent à lui, Bollnow est particulièrement attentif⁴¹. Au sein de cet éveil, les mots de « maître » et de « disciple » se chargent en effet de sens. Il dépasse le *Pogon didonai*, l'« adresse ». Il s'agit du *metanoëin*, d'une « conversion ». (« *Bekehrung* »). Son geste est le *metaballein* (« *Herumwerfen* »), le renversement. On accède à un *metagignoskein* (« *Sinnverwandlung* »), une transmutation de sens. Et ceux qui la vivent dans une rencontre extraordinaire se sentent « transfigurés ». Ils vivent une autre naissance, ils renaissent dans une autre vie (« *Wiedergeburt* »).

Les résonances les plus vives – celles dont la source d'émission nous semble la plus proche – sont celles qui nous parviennent de la christologie. Et c'est sur elle que, dans une analyse préliminaire, Bollnow s'est reporté. Son écho se fait entendre

dans la « mystique protestante ». L'« *Erweckungserlebnis* » de l'homme qui, par ce vécu singulier, accède à la « *Frömmigkeit* » est un des « pivots » du piétisme. Pour mieux cerner l'impact de ce vécu singulier, Bollnow a recours à l'esquisse d'une psychologie empirique de la religion, proposée par E. D. Starbuck⁴².

Le *metanoëin* est généralement précédé d'un sentiment de « souffrance » ou de « tourmente » profonde, d'une oppression par une lourde charge. Aussi a-t-on l'impression de traverser un couloir obscur. Il semble interminable. Le *metaballein* (« renversement ») est provoqué par un coup de foudre. Cette décharge soudaine provient d'une source lumineuse de grande intensité. Par un flot de lumière éblouissante celui qui en est frappé se sent comme « soulevé ». La charge pesante cède sa place à un soulagement (« *Erleichterung* »). On est envahi par le bonheur. On voudrait le « chanter ». Le *metagignoskein* est une connaissance dans la joie. L'épanchement du cœur aboutit à une « conception » nouvelle, transie d'une clarté rayonnante (« *Verklärung* »). Dans cet état de grâce, on ressent une profonde gratitude. Et comme cet événement bouleversant se produit dans une rencontre qui n'a pas son égal, on décide par un attachement singulier de « suivre » au pas celui qui a fait le don de cette fulgurante « épiphanie ». De lui émane comme une lumière céleste.

Pour une phénoménologie qui insiste sur l'enfance du monde, un tel *metanoëin* qui nous incite à aller au-delà de notre « être » au monde, dont le sens déjà est loin d'être acquis encore, pose problème. Car elle s'est décidée, en ne s'assurant que de sa « *Haltung* » inchoative, de rester en deçà des solutions qui en dissipent l'énigme profonde – de son apparaître même, de sa « révélation » pour nous, qui y sommes toujours

42. E. D. Starbuck, *Religions psychologie. Empirische Entwicklungsstudie religiösen Bewusstseins*, Übers. F. Beta, 1. Band, Leipzig, 1909.

41. O. F. Bollnow, *op. cit.*, p. 47-50.

déjà enchâssés par notre *Leiblichkeit* et engagés par les adresses que sont nos « prises » de conscience.

Toutefois, nous savons bien que ce monde se passerait bien de nous. Que notre éveil et notre réveil à nous-mêmes ne lui sont pas à ce point indispensables que sans eux il n'existerait guère. À son énigme appartient – comme abyssale – le sans-fond (*das Ungründige*) de notre existence. Par rapport à la « mesure » de l'existence humaine qu'est la conscience de soi éveillée, le monde est en effet en lui-même immensurable. Cette outre-mesure n'est pas une « situation » qui puisse encore être « relevée » par nous. Et l'éveil « naturel », et comme par miracle de nos sens et des mouvements de notre *Leib*, le laisse indifférent. Si la phénoménologie ne peut pas se retourner entièrement pour regarder ce qui se passe derrière son dos et qu'elle n'arrive pas par elle-même à « endosser », elle peut – certes – dresser l'oreille et rester à l'écoute de ces échos d'un *metanoein* qui parviennent jusqu'à elle. Toutefois, *pour* elle-même, elle doit admettre de s'empêtrer (*sichverstricken*) toujours plus en elle-même dans ses efforts de toucher à un « fond » de monde⁴³. Mais c'est précisément cela : rapprendre à voir le monde « en profondeur ».

43. H. Lipps, *op. cit.*, p. 56 : « Das Aporetische der Philosophie liegt darin, dass man nicht über seinen Anfang verfügt, dass man sich hier nureben betreffen kann bei einer Grundlegung, die als vorgängigeschehenist. Es zeigt sich als die Unmöglichkeit, herauszufinden – darin, dass man immer in sich selbst verstrickt und im Umkreisen seines Grundes verfangen bleibt. » « Le caractère aporétique de la philosophie consiste en ceci, qu'on ne dispose pas de son commencement, qu'on ne peut que se surprendre dans une fondation qui auparavant a déjà eu lieu. Il se dévoile comme l'impossibilité de s'en sortir – qu'on est toujours empêtré dans soi-même et que dans l'effort de cerner de près son fond on s'embrouille. »

Présentation des auteurs

Danielle Cohen-Levinas

Musicologue, philosophe, professeur à l'Université de Paris IV-Sorbonne. Fondatrice du Centre d'esthétique, musique et philosophie contemporaine, et du Collège des études juives et de philosophie contemporaine/Centre Emmanuel Levinas, elle est par ailleurs chercheur-associé aux Archives Husserl de Paris/École Normale Supérieure de la rue d'Ulm. Auteur de nombreux ouvrages, elle a dernièrement publié *L'énigme de l'humain, Politique et méta-politique chez Emmanuel Levinas* (entretien avec Miguel Abensour), Paris, Hermann, 2012, et *L'Opéra et son double*, Paris, Vrin, 2013.

Ingrid Le Gargasson

Ethnologue, doctorante à l'École des hautes études en sciences sociales, affiliée au Centre d'études de l'Inde et de l'Asie du sud (CNRS-EHESS). Ses recherches portent depuis 2003 sur les transformations des modes de transmission de la musique hindoustanie en Inde du Nord.

Jean Levi

Sinologue, directeur de recherche au CNRS, membre du Centre d'études sur la Chine moderne et contemporaine (EHESS) Il a publié de nombreux essais sur le taoïsme et la religion populaire ainsi que des traductions de grands classiques chinois. Ses deux derniers ouvrages sont *Le petit monde*

du Tchouang-Tseu, Picquier, 2010, et *Réflexions chinoises : lettrés, stratèges et excentriques de Chine*, Albin Michel, 2011.

Aurélie Névoit

Ethnologue, chargée de recherche au CNRS, membre du Centre d'études himalayennes. Ses recherches portent principalement sur une forme de chamanisme reposant sur l'emploi d'une écriture secrète réservée aux Maîtres de la psalmodie, *bimo*, chamanes du Yunnan (Chine). Elle a notamment publié *Comme le sel, je suis le cours de l'eau. Le chamanisme à écriture des Yi du Yunnan* (Chine), Nanterre, Société d'ethnologie, 2008, et *Versets chamaniques. Le Livre du sacrifice à la terre* (textes rituels de Chine), Nanterre, Société d'ethnologie, 2013.

Sylvain Roux

Agrégé de philosophie, maître de conférences à l'Université de Poitiers. Ses travaux portent principalement sur le platonisme antique, plus particulièrement sur le néoplatonisme, ainsi que sur les prolongements de la pensée ancienne dans la philosophie contemporaine. Il a notamment publié *La recherche du Principe chez Platon, Aristote et Plotin*, Paris, Vrin, 2005.

Alexander Schnell

Maître de Conférences HDR de philosophie à l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), responsable du CEPCAP (Paris IV). Il a publié de nombreuses études sur la philosophie allemande et la phénoménologie allemande et française. Ses deux derniers ouvrages sont *Hinaus. Entwürfe zu einer phänomenologischen Metaphysik und Anthropologie*, Würzburg, Königshausen &

Neumann, coll. « Orbis Phaenomenologicus [Studien] "n° 24, 2011" » ; *En voie du réel*, Paris, Hermann, 2013.

Gérard Toffin

Ethnologue, directeur de recherche au CNRS, membre du Centre d'études himalayennes. Ses recherches portent sur les systèmes religieux des pays de la zone himalayenne, les changements sociopolitiques du Népal et le théâtre néwar de la vallée de Katmandou. Il a publié récemment *La fête-spectacle. Théâtre et rite au Népal*, Paris, éd. de la Maison de Sciences de l'Homme, 2010.

Guy van Kerckhoven

Professeur de philosophie à la Faculté d'Architecture de l'université de Louvain, chercheur de la Fondation Alexander von Humboldt (Bonn), il est également collaborateur scientifique des Archives-Husserl (Louvain) et du Centre de recherche Dilthey (Bochum). Éditeur de la VI^e Méditation cartésienne de Husserl et de Fink, de la Psychologie de W. Dilthey et des *Epilogomena* à la Critique de la Raison pure de I. Kant par E. Fink, il est par ailleurs auteur de plusieurs ouvrages dont *De la rencontre. La face détournée*, Paris, Hermann, 2012 ; *L'attachement au réel. Rencontres phénoménologiques avec W. Dilthey et le « cercle de Göttingen »*, G. Misch, H. Lipps, traduit de l'allemand par G. van Kerckhoven, A. Schnell, A. Mazzù et B. Vauthier sous la direction de M. Richir, Amiens, Mémoire des Annales de phénoménologie, vol. VII, 2007.

Françoise Waquet

Historienne, directrice de recherche au CNRS (UMR 8599 – CNRS/Paris-Sorbonne). Ses recherches portent principalement sur la culture savante dans le monde occiden-

tal à l'époque moderne et contemporaine. Elle est l'auteur notamment de *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 2003 ; *Les Enfants de Socrate : filiation intellectuelle et transmission du savoir, XVII^e-XXI^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2008 ; *Republica academica. Rituels universitaires et genres du savoir (XVII^e-XXI^e siècle)*, Paris, PUPS, 2010.

Table des matières

Introduction. Au fil de la transmission

Un corps à corps maître-disciple

| | |
|--|----|
| <i>Aurélie Névoit</i> | 9 |
| Face-à-face, bouche-à-bouche et savoir-être : maïeutique et créativité du disciple..... | 12 |
| Continuat(u)eurs..... | 24 |

La transmission de la Voie de maître à disciples en Chine ancienne ou le Geste sans la Parole

| | |
|--|----|
| <i>Jean Levi</i> | 35 |
| Confucius et la chorégraphie existentielle..... | 35 |
| <i>Le pédagogue malgré lui</i> | 35 |
| <i>La chorégraphie existentielle</i> | 38 |
| <i>Du caractère musical de l'enseignement confucéen</i> | 43 |
| <i>La trahison des disciples</i> | 47 |
| La Transmission impersonnelle de la Voie dans le taoïsme ancien..... | 50 |
| <i>Les Infortunes de la Vertu pédagogique confucéenne dans le Zhuangzi</i> | 50 |
| <i>L'enseignement taoïste de la Voie</i> | 52 |
| <i>L'enseignement taoïste comme accouchement de la Voie</i> | 58 |

Maître et disciple dans la tradition platonicienne.

L'exemple de Plotin

| | |
|--|----|
| <i>Sylvain Roux</i> | 65 |
| Plotin et son école..... | 71 |
| La conversion et le problème des vertus..... | 76 |

« La part discrète de la philosophie » : de maître à élève dans les lycées français

| | |
|--------------------------------------|-----|
| <i>Françoise Waquet</i> | 87 |
| Un document, une discipline..... | 88 |
| Le royaume de la parole..... | 94 |
| La <i>PERSONA PROFESSORALE</i> | 100 |
| Sur le théâtre du savoir..... | 107 |
| Zeus sur l'Olympe..... | 110 |

Vision, parole, écriture. La conception de la transmission de maître à disciple chez Fichte

| | |
|---|-----|
| <i>Alexander Schnell</i> | 115 |
| <i>La transmission du père au fils : la situation éditoriale de la Doctrine de la science</i> | 118 |
| <i>Le mythe de Theuth</i> | 120 |
| <i>Le « bon auteur » de la Doctrine de la science</i> | 122 |
| <i>L'idée fondamentale de la Doctrine de la science</i> | 124 |
| <i>Le rôle de la transmission dans la Doctrine de la science</i> | 131 |

Souviens-toi par la bouche. Parole et Révélation chez Franz Rosenzweig et Emmanuel Levinas

| | |
|-------------------------------------|-----|
| <i>Danielle Cohen-Levinas</i> | 135 |
| Parole de Révélation..... | 135 |
| Souviens-toi par la bouche..... | 146 |
| Seul le maître parle..... | 149 |

Par-delà parenté et caste : la filiation spirituelle dans le monde hindou

| | |
|---|-----|
| <i>Gérard Toffin</i> | 157 |
| Maître, élève, disciple..... | 159 |
| Un ordre religieux réformiste : les <i>Kṛṣṇapraṇāmīs</i> | 167 |
| Constitution de l'ordre et premier conflit autour du « trône » <i>gaddī</i> | 170 |
| L'ordre <i>praṇāmī</i> , ses pontifes et ses temples..... | 175 |
| La constitution d'une lignée spirituelle dissidente à la fin du xx ^e siècle..... | 178 |
| La relation maître-disciple à l'intérieur de l'ordre aujourd'hui..... | 180 |
| Les nouveaux visages de l'hindouisme contemporain..... | 182 |

La perfection du maître, la pratique du disciple et la grâce de Dieu. La transmission dans la musique hindoustanie

| | |
|---|-----|
| <i>Ingrid Le Gargasson</i> | 189 |
| Une anecdote en guise de préambule..... | 190 |
| « Les temps ont changé » : entre permanence et adaptations, questions autour d'une tradition..... | 193 |
| La musique hindoustanie et ses différents contextes de transmission..... | 196 |
| <i>Le concept de gharānā ou « lignage musical »</i> | 196 |
| <i>L'école de musique ou l'institutionnalisation du savoir musical</i> | 198 |
| Les préceptes de l'enseignement de maître à disciple..... | 200 |
| <i>Au sein ou en dehors du cercle familial :</i> | |
| <i>un apprentissage formel</i> | 200 |
| <i>Un apprentissage oral</i> | 205 |
| <i>Un apprentissage long et difficile</i> | 210 |
| <i>Porter la tradition par l'innovation</i> | 212 |
| Une relation unique..... | 214 |
| <i>Un lien affectif</i> | 214 |
| <i>La soumission au maître</i> | 216 |
| <i>Une relation « gratuite »</i> | 220 |

L'éveil. Quelques considérations « égeirétiques »

| | |
|---|-----|
| <i>Guy van Kerckhoven</i> | 227 |
| L'aventure du sens et la marge de la pédagogie herméneutique..... | 227 |
| La rampe de l'éveil et les ailes d'Aurore..... | 230 |
| La « prise » de la conscience. L'hésitation d'Amor..... | 235 |
| Revenir à soi. Trahison des âmes..... | 242 |
| <i>Logon didonai</i> | 248 |
| Le cauchemar..... | 254 |
| <i>Metanoein</i> | 258 |

Présentation des auteurs..... 261

*Composé par Nord Compo Multimédia
7, rue de Fives, 59650 Villeneuve- d'Ascq*

Achévé d'imprimer en avril 2013
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy
Dépôt légal : avril 2013
Numéro d'impression : 303357

Imprimé en France

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®

DE L'UN À L'AUTRE

Maîtres et disciples

La relation maître-disciple « défie toute étude d'ensemble », a écrit George Steiner, tant elle se singularise par la tension entre ses cadres multiples et son caractère unique. Socle de l'édifice social, elle s'incarne entre deux personnes, tout en constituant le médium de la pensée en partage.

C'est en multipliant les angles et en diversifiant les domaines où cette relation s'exerce que pareil phénomène peut être approché. Tel est le propos de cet ouvrage rassemblant philosophes, historiens et ethnologues. De l'Académie d'Athènes à l'enseignement dans les institutions scolaires et universitaires en Europe contemporaine, de filiations spirituelles et musicales hindoues à des pratiques chamaniques de Chine, les auteurs s'interrogent sur les acteurs de la transmission – orale ou livresque, parlée ou muette, gestuelle ou musiquante –, et l'intimité de ces « passeurs de question ». Confucius dit transmettre mais ne pas innover, tout en considérant que de l'ancien émane la nouveauté ; Fichte fait du rapport maître-disciple la condition de l'éclosion du savoir. Autant de situations dans des civilisations et des temps différents qui déploient toutes les facettes de cette rencontre interpersonnelle. Autant d'occasions de mettre en lumière la continuité, la perdurance de l'objet à transmettre.

Une réflexion stimulante sur un phénomène social mal connu : la transmission du savoir.

Aurélie Névoit, chargée de recherche au CNRS, membre du Centre d'Études Himalayennes, mène depuis 1998 des recherches sur une forme chinoise de chamanisme et son écriture secrète.

25 € prix valable en France
ISBN : 978-2-271-07684-7



www.cnrseditions.fr

L'école d'Athènes (détail),
Parménide, philosophe. Chambre
de la Signature par Raphaël.
Musée du Vatican.
© Electa/Leemage.
Iconographie: J. da Cunha.
Maquette: BLEU ■

Sous la direction
d' AURÉLIE NÉVOT

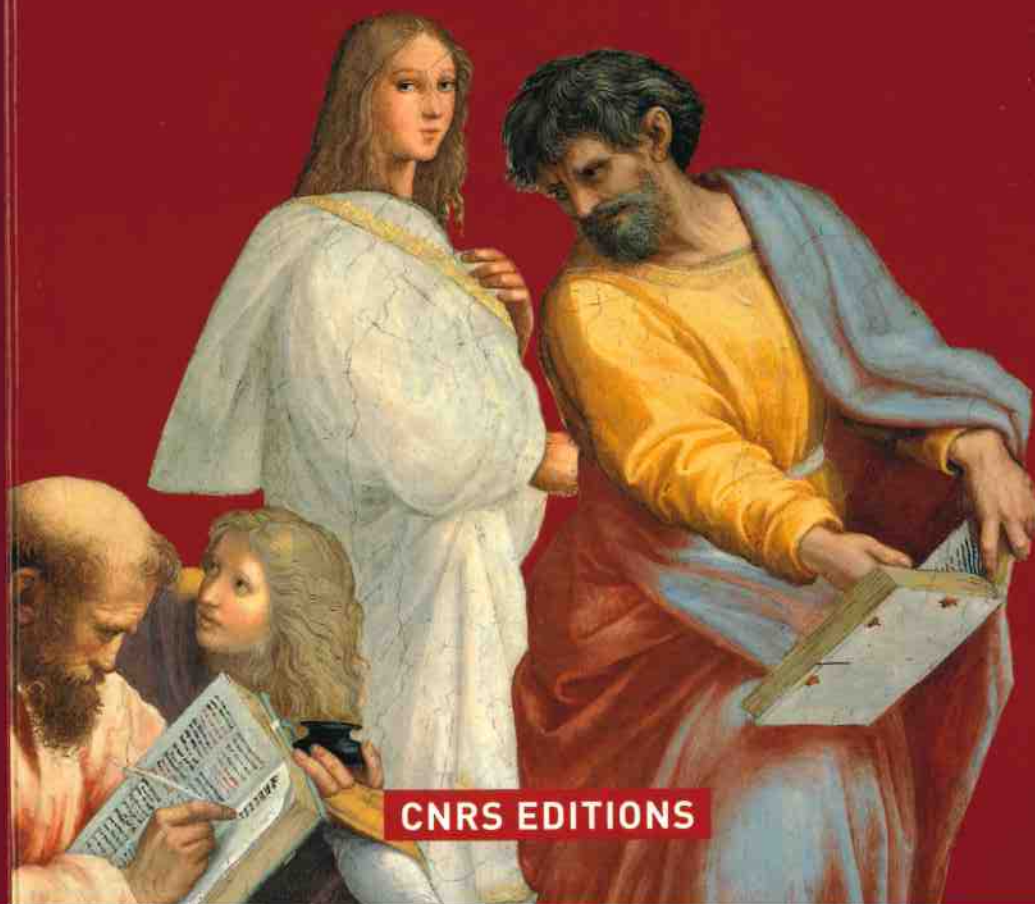
DE L'UN À L'AUTRE
Maîtres et disciples



Sous la direction
d' AURÉLIE NÉVOT

DE L'UN À L'AUTRE

Maîtres et disciples



CNRS EDITIONS