

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.

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 *Wissen-schafts-lehre* 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 *Doctrina 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 *corrélacion* 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 unité¹²*, 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