

**Transmission, historicité et université :
La leçon des Lettres à un jeune poète, de Rainer Maria Rilke**

Christian Thiboutot, Ph.D.
Université du Québec à Montréal

« Vous êtes si jeune, en quelque sorte avant tout début,
et je voudrais, aussi bien que je le puis, vous prier, cher Monsieur Kappus,
d'être patient à l'égard de tout ce qui dans votre cœur est encore irrésolu (...) »
- *Lettres à un jeune poète*, R.-M. Rilke, 1992, p. 28-29.

À propos de l'université

L'expérience que nous avons de la vie académique et universitaire se déploie et s'incarne nécessairement dans l'expérience concrète de notre existence. Il s'agit là d'une loi intérieure à la vie elle-même, dont nous savons qu'elle s'accomplit dans l'horizon du monde. C'est d'ailleurs pourquoi la possibilité d'interroger le sens de notre vie intellectuelle consiste moins à céder au piège parfois solipsiste de la question « qui suis-je? », qu'à prêter créance à notre être au monde et à demander, avec lui, « dans quelle situation suis-je? »¹.

Pour ma part, c'est l'université qui abrite l'espace et la concrétude de mon travail, qui me permet d'enseigner et de faire de la recherche. À ce titre, je participe à l'autre et au monde, au cortège singulier au sein duquel mon occupation trouve ses marques, ses partenaires spécifiques et son destin. Ce qui signifie aussi qu'en tant qu'enseignant, je dois reconnaître que je suis toujours déjà engagé et orienté dans l'histoire, dans le tissu d'une communauté et d'une tradition en dehors desquels [ou dans l'oubli desquels] ma tâche de professeur risquerait fort de s'abîmer dans l'image et la maîtrise supposées de son propre savoir, de se perdre dans un rêve de domination où je tiendrais plus ou moins le rôle de l'expert dont on attend qu'il ait le dernier mot.

¹ DEVISSCHER, J. Tradition, continuité, créativité. *Cahiers du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, No. 2, 2007, p. 2.

En ce sens, j'ai l'intime conviction que l'exigence d'originalité et de productivité qui anime le milieu universitaire ne doit jamais déborder, négliger ou désarticuler l'unité concrète de l'historicité qui égale son dynamisme à une tâche éthique de conservation, de transmission et d'accroissement de notre vie spirituelle et culturelle² – tâche dont l'indépassable inachèvement est en même temps l'indice du pathos et de l'infinie richesse du savoir humain.

C'est dans cette atmosphère, d'ailleurs, que j'invoque et souhaite commenter, dans le cadre de cette rencontre, le texte aussi brillant que sensible des *Lettres à un jeune poète*, de Rainer Maria Rilke.

En faisant ce choix, j'admets que je poursuis simultanément deux objectifs.

Le premier consiste à plonger dans l'expérience d'une situation concrète de transmission et par là, à faire la démonstration de ce que je comprendrai un peu plus loin comme le prototype d'une élévation dans la culture de la distanciation.

Le second implique de passer par l'étude du rapport de Rilke et de son jeune correspondant pour confronter le modèle méthodique autour duquel les sciences de l'homme, au nom de la neutralité et de l'objectivité scientifiques, se sont tardivement alignées en jetant plus ou moins dans l'ombre notre appartenance au monde commun et historique – et ce malgré l'essence originelle du concept de formation humaniste [*Bildung*]³ qui devait au départ les assigner à une tâche d'élévation dans l'idéal civilisationnel [idéal qui, soit dit en passant, n'est pas étranger à l'histoire de l'université elle-même].

En procédant ainsi, j'espère pouvoir penser mon rôle de professeur en marge des formules calculatrices qui signent les orientations de l'université moderne, et par conséquent à assumer la rencontre libre et responsable « de la tradition, de la continuité et de la créativité »⁴ en

² HENRY, M. *La barbarie*. PUF, 1987, p. 207.

³ GADAMER, H.-G. *Vérité et méthode*. Seuil, 1976, p. 24

⁴ DE VISSCHER, J. *Op. Cit.*, p. 7.

dehors de laquelle ma vie intellectuelle n'aurait ni sens, ni vitalité, ni réelle validité.

Le jeune Franz Kappus, le poète Rilke et le vieux professeur Horacek

Dans le présent contexte, les *Lettres à un jeune poète* ont ceci de très particulier que l'initiative de leur publication, trois ans après la mort de Rilke, fut celle de Franz Kappus – le jeune poète qui se trouva jadis gratifié par les réponses fidèles de celui qu'il considérait comme un maître, comme un guide dont il a espéré la sollicitude savante et éclairée. Fait à noter : Kappus a choisi de ne pas faire paraître ses lettres aux côtés des réponses du célèbre poète, qu'il a intégralement publiées. Un choix éditorial qui ne fut pas sans conséquence dans la mesure où l'interlocuteur de Rilke a d'emblée reconnu, dans sa très courte introduction, avoir souhaité s'effacer pour élever la parole rilkéenne au statut d'une leçon de choses à portée universelle. Je le cite :

« Seules importent les dix lettres qui suivent ; elles sont importantes pour la connaissance du monde au sein duquel a vécu, a créé Rainer Maria Rilke, et elles importent aussi pour le nombre de ceux qui, aujourd'hui et demain, prennent leur essor et se développent. Lorsque parle une grande figure originale, les petits doivent se taire. »⁵

Je prends cette thèse à ma charge dans la mesure où, du point de vue phénoménologique de notre historicité, elle fait parfaitement valoir que notre possibilité d'accéder à des perspectives plus générales est pour ainsi dire prise dans la fibre singulière de l'expérience concrète que nous avons notamment, dans l'horizon du monde, de nous-mêmes et des autres.

Le psychanalyste, par exemple, sait bien que sa théorie trouve sa véritable validité dans l'expérience vivante d'un travail de cure dont le pathos se révèle autant dans l'extrême singularité de l'épreuve transférentielle que dans la participation, au lieu même de cette épreuve, à l'universel de la condition humaine. Le juriste, lui aussi, doit assumer que l'interprétation de la loi se transforme en art à chaque fois qu'il s'avère nécessaire d'appliquer une règle générale, par principe gardienne de l'ordre humain, à des cas particuliers.

⁵ RILKE, R.-M. *Lettres à un jeune poète*. Gallimard, 1992, p. 9

C'est pourquoi l'éventuelle objection qui pourrait être faite à Rilke de n'avoir aucune réelle légitimité pour penser la transmission – et à plus forte raison l'enjeu de transmission en contexte universitaire – ne tient pas la route. Au contraire, les *Lettres à un jeune poète* sont précisément remarquables parce qu'elles restent susceptibles d'étendre leur validité au-delà de l'intimité du rapport épistolaire. En somme, je l'affirme, je suis d'avis que personne ne peut s'avérer d'un plus grand secours que Rilke pour penser la situation universitaire comme une situation de vie concrète dont l'historicité constitue l'être propre.

C'est d'ailleurs dans cet esprit que Kappus sollicite, pour toute introduction, le souvenir vivant du « bon et savant »⁶ professeur Horacek, dont il nous avise qu'il a jadis enseigné à Rilke. De fait, ce souvenir installe, comme dans un effet de mise en scène, le décor qui inscrit l'échange des protagonistes dans une perspective de filiation et un jeu éthique qui s'organisent autour du rassemblement du professeur Horacek, du maître Rilke et de l'élève Kappus. Décor qui vaudra à la fois comme cadre et comme enjeu essentiel de l'ouvrage.

C'est du moins ce que nous apprend l'extrait que j'ai cité plus haut, à savoir que c'est moins la vie intérieure de Rilke qui importe ici que le monde dans lequel celui-ci a vécu, est devenu poète, a créé et transmis, a trouvé ses racines dans une langue et une culture qu'il a son tour contribué, par son art, à rendre plus fécondes. On comprend donc aisément que l'intérêt des *Lettres*, de l'aveu même de Kappus, soit surtout évident pour ceux qui « prennent leur essor et se développent »⁷, car c'est précisément à la place où s'est tenu Rilke que la lecture du jeune poète nous convie. Place dont on comprend que Rilke l'accepte effectivement lorsqu'il se lie à Kappus dans le souvenir du vieil Horacek, dans la conclusion de sa première lettre :

« Ce fut pour moi, dit en effet le poète [qui par là accepte à la fois la position d'héritier et de maître], une joie de découvrir dans votre lettre le nom du professeur Horacek : je conserve à l'égard de cet aimable savant un grand respect, ainsi qu'une durable reconnaissance. Voulez-vous, s'il

⁶ *ibid.*, p. 7.

⁷ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 9.

vous plaît, lui transmettre ces sentiments miens? C'est fort gentil à lui de se souvenir encore de moi, et je ne manque pas de l'apprécier. »⁸

Pathos de la distance et sens de la question

La suite du texte des *Lettres*, et surtout la subtile utilisation que Rilke y fait des formules de politesse, laisse clairement entendre que cette correspondance, aussi sensible soit-elle, n'a toutefois rien d'un échange intimiste. Au contraire le maître, dans le travail de son style et de son ton, semble éviter assez soigneusement d'ouvrir la porte à toute fausse familiarité. De sorte qu'il faut comprendre les formules à la fois cordiales et policées des *Lettres* comme autant de marques de distance, comme ce qui constitue le corps et l'essence même de l'espace que Rilke va proposer à Kappus. Je donne un exemple :

« Ces vers que vous m'avez amicalement confiés, je vais vous les renvoyer en même temps que cette lettre. Et je vous remercie encore une fois pour la profondeur et la cordialité de votre confiance dont je me suis efforcé, à travers cette réponse sincère que je vous donne du mieux que j'ai pu, d'être un peu plus digne que je ne le suis en réalité, puisque je vous suis étranger. »⁹

En quoi, pourrait-on demander, ce pathos de la distance se constitue-t-il, dans l'absence de réponse explicite de la part de Rilke, comme la seule et véritable disponibilité qui sera offerte à Kappus? Voilà une bonne question – à laquelle le maître ne s'est toutefois pas embarrassé de répondre, se contentant d'assumer la position de celui qui, en accompagnant le jeune poète, s'efforce de l'accueillir en ne faisant pas l'impasse sur l'indépassable solitude qui caractérise tout processus de création. Il est à ce titre inutile de chercher, dans les *Lettres* de Rilke, quelque prétention à l'expertise ou à la compétence littéraire¹⁰.

⁸ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 15.

⁹ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 16.

¹⁰ Passage à élaborer : commenter la fonction à la fois critique et évaluative du professeur d'université qui, à la différence de Rilke dans ses *Lettres*, a tout de même pour rôle de guider et d'encadrer la formation des étudiants. Qu'il suffise, pour l'instant, de dire que lorsque les étudiants comprennent les questions, il n'est plus grand besoin pour le professeur de les instruire dans l'ordre des réponses. En ce sens apprendre correctement une théorie, par exemple, signifie surtout pouvoir, à partir d'elle, entrer dans l'intelligibilité d'un certain genre de problème. La

« Je ne peux, confie-t-il à Kappus, examiner la matière de vos vers, car toute intention critique m'est bien trop étrangère. Rien n'est plus superficiel, pour aborder une œuvre d'art, que des propos critiques : il en résulte toujours quelques malentendus plus ou moins heureux. Jamais les choses ne sont saisissables et concevables autant qu'on voudrait [...] nous le faire croire... »¹¹.

Autrement dit, la première réponse de Rilke réside en ceci qu'il tente de faire comprendre à Kappus les motifs qui l'amènent à écarter sa demande d'examen. En effet, il importe de souligner le fait qu'en se refusant à toute doctrine, Rilke appelle le jeune poète dans la condition qui est celle de toute création : à savoir la passion de l'exploration et de l'aventure dont l'ouverture est une des conditions *sine qua non* de toute fécondité personnelle, spirituelle et culturelle. C'est pourquoi Rilke, dans une très belle page, invite plutôt Kappus à :

« [...] aimer les *questions elles-mêmes* comme des pièces closes et comme des livres écrits dans une langue fort étrangère. Ne cherchez pas [...], insiste-t-il, des réponses qui ne sauraient vous être données car vous ne seriez pas en mesure de les vivre. Or il s'agit précisément de tout vivre. Vivez maintenant les questions. Peut-être vivrez-vous par la suite, sans vous en apercevoir [...], en ayant, un jour lointain, pénétré au sein des réponses. »¹²

La tâche de vivre, comme nous le montre Rilke, sera ainsi toujours plus grande que la tâche de penser. À sa manière, l'herméneute Hans Georg Gadamer est arrivé à la même conclusion en ne cessant pas d'affirmer que comprendre est « plus être que connaître »¹³, c'est-à-dire en insistant pour faire valoir que l'expérience concrète de notre être au monde nous fait précisément vivre des questions qui restent sans espoir de solution en dehors de notre engagement concret dans l'existence, en dehors de la transitivité constitutive de notre être au monde, c'est-à-dire du principe d'incertitude qui en définit l'épreuve ouverte.

fonction critique, dans l'esprit du professeur, est d'abord une fonction préparatoire.

¹¹ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 11.

¹² RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 29.

¹³ GADAMER, H.-G. *Vérité et méthode*. Seuil, 1976, p. ?

Mais enfin, insistera-t-on encore, Rilke apprend-il quelque chose à Kappus? La réponse est non – ou du moins, rien qui puisse se comparer à un contenu, une positivité ou une technique quelconques. La seule puissance à l'intérieur de laquelle Rilke invite le jeune poète est celle de l'indicible, de l'existence elle-même en tant qu'elle cherche à se reconnaître en assumant la situation par laquelle seulement elle peut s'incarner et ainsi devenir son thème propre¹⁴.

C'est aussi pourquoi il faut reconnaître, avec Michel Henry, que toute transmission est essentiellement une épreuve pratique, située, concrète et affective dont il s'avère au fond risible de réserver la pensée à une rationalité métabolique qui suppose, comme le fait un interlocuteur de Socrate dans le *Banquet* de Platon, qu'il suffit que l'outre qui est la plus pleine coule dans celle qui est la plus vide pour que le savoir soit considéré comme transmis.

De fait, l'enseignement de Rilke consiste plutôt en ceci que l'élévation dans la condition située de poète implique l'investissement d'une zone de marge dont l'exploration [comme on le verra bientôt] repose sur la « nécessaire division »¹⁵ qui sépare le poète de lui-même et qui, dans la « conscience » que ce dernier garde de la tradition, exige que la question de l'être vienne s'abîmer en lui comme dans l'espace infini d'une répétition authentique et créatrice. En un mot, il ne suffit jamais de réciter des leçons apprises par cœur, il faut aussi se commettre, il faut sans cesse s'essayer.

La pensée est une tâche éthique et une façon d'assumer, chemin faisant, que la connaissance ne remplacera jamais l'engagement et la responsabilisation de soi vers lesquels Rilke guide Kappus.

Je le répète, ce que Rilke transmet en définitive à ce dernier, ce n'est rien d'autre que la culture sur le fond de laquelle le poète peut rencontrer la véritable puissance d'expansion de sa vie intime et de sa situation, et par là l'exercer dans la générosité de ce qu'il offre à lire, à vivre et à penser à ses contemporains. En ce sens précis, la relation du maître et de l'élève

¹⁴ HENRY, M. *La barbarie*. PUF, 1987, p. 227.

¹⁵ GADAMER, H.-G. *Vérité et méthode*. Seuil, 1976, p. 34.

permet de penser que le devenir poète est d'abord une affaire de création dans la continuité et de liberté dans la responsabilité et la reconnaissance. Ceci dit, en est-il bien autrement de la transmission en contexte universitaire?

Solitude, créativité et université

Pour avancer vers cette question, il est important de comprendre que l'exigence de mettre entre parenthèses toute culture, chez Rilke, n'a *a priori* rien à voir avec le dégagement d'un espace absolument intérieur. En effet, lorsque celui-ci recommande au jeune poète d'éviter la plèbe et de chercher au fond lui-même, il ne faut pas croire qu'il tente de provoquer son exil du monde. Tout compte fait, c'est peut-être ce qui s'avère le plus difficile à comprendre pour le lecteur des *Lettres*, car on n'y compte plus les fois où Rilke insiste pour que Kappus suspende ses habitudes, ses références esthétiques et finalement, son appartenance à un monde de conventions et de traditions. Or, il s'agit bien, pour Rilke, de faire valoir à Kappus qu'il n'y a rien à attendre de la jungle littéraire ou du savoir libérateur qu'il suppose à son maître. Je cite l'auteur des *Lettres* :

« [...] la peur de l'inexplicable n'a pas appauvri seulement l'existence de l'individu, elle a également restreint les relations entre les hommes, extraites en quelque sorte du fleuve des virtualités infinies pour être placées sur un coin [...] où il ne se passe rien. Ce n'est pas, en effet, la paresse seule qui est responsable du fait que les rapports humains se répètent sans innovation de manière si indiciblement monotone ; c'est plutôt la crainte d'une quelconque expérience inédite et imprévisible qu'on s'imagine ne pas être de taille à éprouver. »¹⁶

Il me semble opportun, ici, de faire observer que la marge de solitude impartie à la situation du poète évoque celle, il est vrai plus formelle et plus institutionnalisée, de l'universitaire, voire du phénoménologue, qui doivent eux aussi faire entrer la pensée dans une zone liminaire où elle se trouve susceptible, à l'écart du concept de méthode dans lequel les sciences humaines trouvent aujourd'hui leurs repères, de se mettre en crise.

¹⁶ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 57.

Dans tous ces cas de figure, en effet, il ne s'agit pas de fuir ou de maîtriser les questions qui provoquent notre passion pour la recherche, mais bien d'y venir et ultimement, de nous y tenir. Et ce dans la mesure où la rupture prononcée avec l'immédiat n'est que la condition nécessaire pour reconnaître dans ce qui est étranger, en nous et hors de nous, le principe de tout retour à soi-même et « le mouvement fondamental de l'esprit, dont l'être, affirme Gadamer, n'est que le retour à soi à partir de l'être autre »¹⁷. On a qu'à songer, ici, à l'altérité principielle de l'inconscient, du prochain, de la différence sexuelle, du sacré ou de la mort [...] pour nous convaincre que la recherche du savoir implique tout un chapelet d'allers et de retours à partir desquels la pensée peut habiter son propre mystère, et ainsi s'égaliser à une manière d'être *du* monde et *au* monde.

Ce mouvement, qui contient quelque chose de la transcendance originelle du désir humain, est en l'occurrence inscrit dans l'idéal humaniste de formation et d'élévation à l'universel. Or cet idéal, s'il repose effectivement sur une éthique de la distanciation, implique tout de même que la conscience soit préalablement formée, c'est-à-dire qu'elle soit d'abord reçue dans le giron de la culture et de la tradition. Je pourrais exprimer la même idée en faisant valoir que le poète, avant de s'écarter de l'usage courant des mots, doit à l'origine avoir rencontré la langue comme une institution conservatrice, et ensuite son pouvoir de parole comme un pouvoir de réponse et d'interlocution. Toute langue, à ce titre, suppose la préséance ontologique d'autrui et de la communauté historique. En ce sens, il faut admettre que la tradition, comme « berceau de nos expériences du monde », constitue le « sol de tous nos projets »¹⁸.

En d'autres mots, la culture de la distanciation va de pair avec l'idée que notre pensée ne se déploie pas *ex nihilo*. Je l'ai déjà dit et je le répète, notre pensée, si elle reste ultimement sans point d'Archimède, sans fondement sûr et indubitable, n'en demeure pas moins ancrée, située. Prendre la mesure de cette situation en ne la confondant pas à un simple préjugé, à une mode ou à un biais quelconque, telle est la tâche qui échoit à une pensée et à une écriture qui acceptent d'entrer en crise, de franchir le seuil de ce qui est déjà connu et ainsi de s'élever dans le pathos de la distance et de l'étrangeté. Telle est aussi la charge qui

¹⁷ GADAMER, H.-G. *Vérité et méthode*. Seuil, 1976, p. 30.

¹⁸ DEVISSCHER, J. *Op. Cit.*, p. 2.

incombe à celui qui souhaite apprendre à chercher, à s'élever au dessus du particularisme en reconnaissant qu'il ne s'est pas lui-même apporté dans l'être. À cet égard il est clair, dit Rilke,

« [...] que nous devons nous en tenir à ce qui est difficile. [...] Nous savons peu de choses, mais que nous devons absolument nous en tenir à ce qui est difficile, c'est une certitude qui ne nous quittera pas [...] le temps de l'apprentissage est toujours une longue période, une durée à part [...] »¹⁹

On aurait donc tort, en approchant ce passage des *Lettres*, d'assimiler l'ascèse rilkéenne à une espèce d'esthétique de la tragédie, à une triste apologie de la souffrance. Rilke ne cherche pas la souffrance. Il n'en fait tout simplement pas l'économie. Pas plus qu'il ne le fait de la joie, d'ailleurs. De la même manière, on peut penser que l'enseignant ne doit ni provoquer, ni éviter le pathos de la répétition spirituelle et culturelle par laquelle l'étudiant entre plus ou moins lentement dans le procès de sa contemporanéité, c'est-à-dire apprend à faire histoire de ce qui est déjà-là, apprend à assumer la charge de son être-jeté. N'est-ce pas, d'ailleurs, ce que fait précisément le poète en élevant la parole au dire? Le chercheur en élevant le concept, le vieux concept, à une nouvelle fertilité, à une nouvelle validité? Que vaut le concept d'âme, par exemple, si on l'a purgé de son renvoi au souffle et à la vie, et donc à la mort, qui fait que vivre implique à la fois le savoir de la mort et la vie avec ce savoir? Tous nos savoirs ne sont-ils pas de grands récits, des dramatisations de notre condition?

À oublier la mort, il se pourrait en effet que ce soit notre vie qui s'appauvrisse, et qu'en conséquence nous ne puissions plus, comme pédagogues, aider les apprenants à devenir eux-mêmes cette vérité – vérité qui, si elle reste sans fondement absolu en dehors de la facticité de notre être au monde, peut néanmoins se transmettre comme destin, comme un destin universel dont c'est précisément le paradoxe que d'être assigné à résidence en chacun de nous. C'est pourquoi je suis parfois effrayé de voir à quelle vitesse s'étend, dans l'université moderne, cette

¹⁹ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 46-47.

propension à la neutralité des savoirs qui a précipité le monde actuel dans la technique²⁰.

En effet, plus l'écart qui protège la zone de marge qui a permis à l'université de s'accomplir comme lieu de culture s'amenuise, plus celle-ci tend à se saisir de sa mission à partir de l'injonction scientifique qui repose sur le rejet méthodique des formes fondamentales de toute culture, et notamment de l'art, de l'éthique et de la religion. On m'objectera peut-être, ici, que ces domaines ont au contraire leur place dans l'université. Ce qui est vrai, mais surtout dans la mesure où elles définissent un domaine d'objet susceptible de se prêter à l'impartialité de la connaissance scientifique. Le problème, avec cette orientation qui a par ailleurs prouvé sa valeur pratique dans les limites de son champ propre, réside plutôt dans le fait qu'en elle, l'*humanitas* de l'homme, après avoir été réduite au statut d'objet, ne peut jamais devenir son propre thème, ne peut plus s'assumer comme question.

Lorsque Rilke évoque que le dépaysement qui fait entrer la pensée en crise est « comme la difficulté d'être sans patrie »²¹, il ne réfère donc pas à un exil du type scientifique. Au contraire, il appelle la zone d'écart au sein de laquelle le jeune Franz Kappus pourra déposer des cristaux nouveaux dans le terroir de la langue et ainsi s'élever concrètement dans la contemporanéité et la maturité. Car la culture, qui est mémoire et langage, s'avère en même temps le lieu de « transmission de la langue et l'espace d'accueil de toute littérature »²². En ce sens, la poésie et les œuvres d'universitaires [qui empruntent tous deux et peut-être à tort à l'image du génie dans sa tour d'ivoire] ne sont justement pas des activités privées et solipsistes. Si solipsisme il y a, il faudrait avec Heidegger le qualifier d'existential, et de la sorte comprendre la retraite du poète et de l'universitaire comme une solitude engagée dont la charge est précisément celle d'une ascèse dans le monde qui cherche constamment à se délester du sens convenu comme d'une surcharge trop lourde qui empêche de créer et de penser²³, c'est-à-dire de trouver dans la tradition

²⁰ HENRY, M. *Op. Cit.*, p. 222.

²¹ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 35.

²² DE VISSCHER, J. *Op. Cit.*, p. ?.

²³ BACHELARD, G. *La poétique de la rêverie*. PUF, 1962, p. ?

l'inspiration, les mots ou les concepts nécessaires pour engager l'avenir dans un esprit de continuité.

« En somme, résume à son tour Gaston Bachelard, et tout compte fait des expériences écartelées, écartelantes de la vie, c'est bien plutôt devant mon papier blanc [le papier blanc de l'avenir, pourrait-on dire], devant la page blanche placée sur la table à juste distance de ma lampe, que je suis vraiment à ma *table d'existence*. Oui, c'est à ma table d'existence que j'ai connu l'existence [...] vers un plus-avant, vers un au-dessus. [...] mon être seul qui cherche l'être est tendu dans l'invraisemblable besoin d'être un autre être, un plus qu'être. Et c'est ainsi qu'avec du Rien, avec des Rêveries, on croit qu'on pourra faire des livres. »²⁴

Hospitalité, amour et fécondité

À plusieurs occasions, j'ai laissé entendre que la subjectivité humaine recèle une réceptivité fondamentale qui ne s'atteint que dans une culture de la distance avec soi, seule garante de la rencontre fertile avec tout ce qui nous reste suffisamment étranger pour assurer notre participation originale et singulière à la culture – culture à l'intérieur de laquelle nos traces constituent autant de signes de notre présence, de notre consentement à « saisir la balle qu'une éternelle compagne de jeu, dit Rilke en évoquant la tradition, nous a lancé, en un juste élan, au cœur de notre être »²⁵. Évidemment, la situation n'est pas différente du côté de la subjectivité de l'apprenant. Je songe notamment, ici, au phénoménologue Michel Henry, qui élève la pédagogie à la dignité d'une philosophie première. On peut d'ailleurs comprendre pourquoi. Car le pédagogue, au même titre que le père, représente et symbolise « l'autorité de la culture et du monde extérieur »²⁶ – autorité qui n'est par définition jamais absente ou complètement muette dans nos processus de création. Qu'ils soient poétiques, intellectuels ou académiques n'y change rien. Il s'agit là d'une loi anthropologique d'une valeur universelle incontestable.

Cela étant, Rilke, dans ses *Lettres à un jeune poète*, n'invoque jamais clairement la place du père, du pédagogue. Doit-on comprendre, pour autant, qu'il en néglige l'apport symbolique, la fonction médiatrice, la

²⁴ BACHELARD, G. *La flamme d'une chandelle*. PUF, 1961, p. 111.

²⁵ RILKE, R.-M. Cité dans GADAMER, H.-G. *Op. Cit.*, page IX.

²⁶ DE VISSCHER, J. *La personne : liberté et historicité*. Texte inédit, 2007, p. 4.

présence métaphorique? Assurément pas. Car son relatif silence, à cet égard, ne renvoi pas à autre chose qu'à son consentement tacite d'en occuper concrètement [c'est-à-dire métaphoriquement] la place. C'est pourquoi, de la même façon que le père n'a pas à s'étendre en explications sur son rôle pour le légitimer aux yeux de son enfant, Rilke n'a pas à expliciter la position qu'il est pour ainsi dire en train d'assumer dans son rapport avec le jeune poète. De toute façon, on sait bien qu'un père ou un pédagogue qui réclame ou tente de justifier son autorité n'en a que très peu. Rilke, de bon droit, se contente donc d'être pour Franz Kappus un tiers qui l'invite hors de la banalité quotidienne et de la familiarité où, devant la tâche d'écrire et de penser, ce dernier est décidément un peu trop chez lui, un peu trop conventionné. En ce sens, l'exercice de la fonction symbolique contient toujours la promesse d'une nouvelle transcendance, d'une nouvelle possibilité d'être, en clair d'un avenir.

Dans le même esprit, Rilke ne manque pas de s'attarder aux thèmes de l'hospitalité, du silence, de la patience et de l'ouverture qui évoquent naturellement la conscience d'accueil, la conscience en creux qui vient nécessairement qualifier l'espace poétique comme espace de rassemblement, de recueillement, de gestation [et j'oserais presque dire, de maternité]. Entendons par là, et avec Rilke, que la poésie authentique, c'est-à-dire la poésie révélée à partir du principe de son historicité, si elle demeure indiscutablement et constitutivement tournée vers l'avenir, s'accomplit également, quant à son être propre, comme fidélité, comme loyauté et comme mémoire²⁷. Dans toute recherche, en l'occurrence, le passé, lui aussi, est là qui s'attarde. C'est d'ailleurs pourquoi toute démarche de pensée trouve sa première orientation dans une question, c'est-à-dire dans une demande, dans une prière dont toute la pertinence tient dans le fait qu'elle nous place dans une position d'écoute, et ainsi dans l'espoir que quelque chose nous parle. C'est précisément cette espèce de passivité qui fait de nous des héritiers, des « patients de l'histoire » comme dirait Hannah Arendt²⁸, et qui fait que toute situation de transmission trouve son effectivité phénoménologique concrète dans le procès d'une répétition spirituelle et culturelle dont l'essence réside dans

²⁷ Mnémosyne, « mémoire », n'est-elle pas la mère des Muses, inspiratrices des poètes?

²⁸ ARENDT, H. *La condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy, 1961, p. 25.

le double caractère commémoratif et projectif du présent, dont la poésie et la recherche universitaire, chacune à leur façon, devraient être, dans l'idéal d'une science et d'une formation humaines, des exemples sérieux.

Dans cette perspective, il va donc sans dire que le fantasme d'une liberté autodéterminée ne peut plus tenir, non plus que la désarticulation du rapport sujet-objet qui a contribué à plonger l'homme moderne dans l'ère du ressentiment, voire de l'ingratitude et du « tradicide »²⁹. Et ce dans la mesure où ne s'agit plus d'être triomphants d'une lutte à mort entre ce qui nous attache et ce qui nous affranchi, mais bien de rencontrer notre contemporanéité au lieu même de notre engagement vivant, concret et responsable dans le monde commun et historique, c'est-à-dire dans la médiation vivante de notre dette à l'égard de la tradition et de notre devoir envers l'avenir.

Que reste-t-il, me demandera-t-on alors, à l'artiste, au penseur, à l'intellectuel, s'il n'est pas d'œuvre ou de connaissance qui puisse s'avérer vraiment libératrice, ou du moins se prouver utile pour soulager l'homme de ses souffrances? La réponse de Rilke et de la phénoménologie ne sera pas équivoque. Elle tient en substance dans cette idée qu'il n'est de pouvoir, pour l'homme, que de transmettre, que de recommencer, que de venir encore au monde, et ce dans le double sens de « venir-de » et de « venir-à », d'origine et de destination. De même, ajoutera Rilke, qui compare la vertu conjonctive de l'amour à celle de la création artistique ou intellectuelle, la vraie force consiste dans notre effort pour rester liés dans l'exercice de notre liberté :

« [...] il n'existe pas non plus pour l'amour, difficile, d'élucidation, de solution, ni signe ni chemin qui ait été frayé ; et pour ces deux finalités que nous recelons et transmettons sans les expliquer [à savoir la mort et l'amour], on ne peut découvrir aucune règle qui leur fût commune et reposât sur un accord, mais dans la mesure où nous tentons de vivre, ces grandes choses vont se rapprocher bien davantage de chacun de nous. [...] Si toutefois nous tenons bon, et si nous assumons cet amour comme une charge et un apprentissage, au lieu de nous perdre dans tout ce qui est frivole et facile [...] »³⁰.

²⁹ DE VISSCHER, J. *Op. Cit.*, p. 7.

³⁰ RILKE, R.-M. *Op. Cit.*, p. 50.

Une place à l'université?

C'est donc dire qu'il ne saurait être question, pour moi, de croire à l'existence d'une clé qui nous ouvrirait les portes, ici-bas, d'un royaume où la place est encore libre à la droite de Dieu. La notion d'un *self made man* s'avère en effet contraire à l'essence même de toute transmission. L'amour, comme la poésie ou l'enseignement universitaire, ne se construit pas, ne se produit pas, ne se conquiert pas. Il se vit, s'éprouve et s'assume dans la responsabilité comme une tâche civilisationnelle. Nos apprentissages, nos œuvres et nos recherches ne sont donc jamais définitivement autonomes.

C'est pourquoi, sur le fond de mon souci pour l'historicité constitutive de l'existence, il fait de moins en moins sens pour moi de référer à mon travail, c'est-à-dire à ma situation concrète de professeur et de chercheur, depuis la perspective volontariste de l'avancement du savoir, de l'accumulation des connaissances et de la réforme technique de la société. Il me semble au contraire que la modernité, pour affirmer sa prétention à la contemporanéité, ne peut plus, si elle aspire à quelque validité ontologique, exclure encore longtemps le travail de la tradition.

Plus qu'à l'uniformisation d'une tâche d'administration efficiente de la connaissance humaine, c'est donc à la fertilité et à la contemporanéité, c'est-à-dire à l'assomption de l'exigence éthique de notre temps, que j'ai tenté de reconduire l'exigence de productivité intellectuelle qui agite aujourd'hui l'université. J'espère qu'on aura compris qu'aucune productivité ne garantit la fertilité d'un enseignement et d'une recherche. Car enfin, ce n'est pas de certitude dont nous devrions être transits, mais bien de vie, nous qui sommes mortels et qu'aucun absolu ne protège vraiment, sinon de vivre comme tel.

Références bibliographiques

ARENDET, H. *La condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy, 1961.

BACHELARD, G. *La poétique de la rêverie*. PUF, 1962.

BACHELARD, G. *La flamme d'une chandelle*. PUF, 1961.

DE VISSCHER, J. Tradition, continuité, créativité. *Cahiers du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, No. 2, 2007, p. 1-7.

DE VISSCHER, J. *La personne : liberté et historicité*. Texte inédit, 2007.

HENRY, M. *La barbarie*. PUF, 1987.

GADAMER, H.-G. *L'héritage de l'Europe*. Rivages, 1996.

GADAMER, H.-G. *Vérité et méthode*. Seuil, 1976.

RILKE, R.-M. *Lettres à un jeune poète*. Gallimard, 1992.