

L'enseignement par le discours *La forme de l'enseignement selon Blanchot*

Kai GOHARA
Université de Tokyo

1. Blanchot et l'enseignement

Dans un entretien sur l'enseignement de la philosophie, Heinz Wissmann, philosophe allemand enseignant à l'EHESS, remarque, en proposant une distinction rigoureuse de la « philosophie » et de la « pensée », qu'il se trouve une différence déterminante entre l'Allemagne et la France en ce qui concerne la place de la philosophie et le mode de son enseignement. C'est que dans la tradition française, la forme prime sur tout, à tel point qu'on a accordé une importance première à l'exercice de la dissertation dans l'enseignement de la philosophie. D'après Wissmann cependant, composer une dissertation à partir seulement d'extraits d'œuvres philosophiques n'est qu'un exercice formel, voire littéraire, et non une organisation philosophique de la pensée.¹

1. *Testugaku no genba, soshite kyôiku (Le lieu et l'éducation de la philosophie)*, Section de philosophie de l'Université de Toyo, Chisen shokan, 2007, pp. 160–164. Selon Wissmann ensuite, si la littérature occupe une place privilégiée en France, c'est que dans ce pays, on fait avant tout assimiler complètement la forme commune et élémentaire, pour ensuite laisser chacun chercher à s'en détourner : c'est en cela que consiste la fascination de la littérature. D'où la confusion entre la philosophie et la littérature, dont le dernier exemple typique serait la « déconstruction ». En Allemagne en revanche, on n'imposerait jamais au premier abord l'entente commune. On ne demanderait en premier lieu qu'une expression sérieuse, après quoi seulement on donnerait une « forme » pour maîtriser le chaos. Or, dans ce recueil se trouvent également des entretiens avec des philosophes français, qui ont eu lieu après celui avec Wissmann. Chose intéressante, tous ces philosophes français (Jean-Luc Marion, Nathalie Depraz, François Julien)

Si on suit cette perspective, ce que nous essaierons de montrer dans la présente étude à travers les textes de Blanchot se situerait dans une problématique française par excellence. Nous nous proposons en effet d'examiner, à travers les textes de Blanchot, la question de l'enseignement de la philosophie sous l'aspect de la « forme » de la philosophie. Pour le dire en anticipant un peu sur la conclusion, il s'agira moins de la méthode d'enseignement de la philosophie que de l'« enseignement comme *la* forme de la philosophie ». Si dans ce dessein nous nous référons à Blanchot, c'est que celui-ci s'est consacré à la question de la « forme » de la philosophie ou de la recherche sur le plan du mode du langage. Pourtant, on risque de nous poser ici les questions suivantes : « Sans doute, Blanchot était quelqu'un de très sensible au mode du langage, mais on sait qu'il a refusé toute sa vie non seulement de parler en public ou dans les médias, mais aussi de vivre comme un universitaire. Dans cette optique, n'était-il pas l'intellectuel le plus éloigné de l'enseignement et de l'université? D'ailleurs, quoiqu'il ait été sensible au langage, le « langage de l'enseignement » n'était-il pas plutôt celui qu'il cherchait à éloigner? »

Nous constaterons dans ce qui suit qu'une telle compréhension est contraire à la réalité, mais que, si l'on se contente de comparer la notion d'écriture blanchotienne et les paroles de professeurs dans les salles de classe aujourd'hui, ce n'est pas étonnant qu'on les considère comme les plus éloignées que possible. En effet, un des meilleurs lecteurs et amis de Blanchot, Derrida, témoigne, dans un entretien avec Évelyne Grossman, de la « méfiance » de Blanchot « à l'égard du discours pédagogique ». Comme son propos touche directement notre sujet, nous voudrions citer le passage en question, même s'il est un peu long.

[...] je veux reconstituer le contexte dans lequel, il me semble, Blanchot avait dit sa méfiance, son soupçon, à l'égard du discours pédagogique. C'était à propos de Hegel, je crois. Selon Blanchot, la

acceptent volontairement le schème de Wissmann et louent à nouveau l'enseignement traditionnel de France, pour contester enfin le projet de réforme d'Alain Renaut (les entretiens ont été faits en 2003).

parole pédagogique supposait la possibilité d'un discours continu, conséquent, ininterrompu, monologique finalement ; c'est de cela que la pensée, ou l'écriture littéraire, ne s'accommodait pas. Il y opposait souvent l'aphorisme, le fragment, à l'époque. Nous avons eu ensuite des discussions au sujet du fragment. Je lui ai dit et j'ai écrit quelque part que je me méfiais de la notion de fragment parce qu'elle impliquait encore la totalité et il en a tenu compte. Il a écrit, il a exprimé un remords, au sujet du mot de fragment. En tout cas, il opposait une certaine parole interrompue à la continuité monologique du discours philosophique et pédagogique. L'une des différences, parmi beaucoup d'autres, entre Blanchot et Cixous, c'est que Blanchot n'a jamais enseigné, n'a jamais pratiqué la parole enseignante. Il avait du respect pour les professeurs mais en même temps il s'étonnait qu'on pût parler comme cela, faire des conférences par exemple. Non seulement enseigner : faire des conférences. Même chose avec mon ami Genet qui, un jour, m'a dit : « Mais vous n'avez pas honte d'aller parler comme cela, de faire des conférences, des discours! ». Il a dit cela en riant, mais tout de même : « vous n'avez pas honte...! » Pour ces écrivains-là, ces penseurs, ces créateurs, l'écriture était irréciliable avec la parole pédagogique, publique, conférencière. Hélène Cixous, elle, écrit aussi quelque chose qui ne peut pas être appelé autrement que « littérature » et pourtant elle enseigne depuis toujours. J'ai assisté, parfois participé à quelques séances de son séminaire, j'en ai entendu d'autres sur enregistrement. Elle enseigne sur un mode qui n'est pas le même que celui de son écriture mais qui n'est pas totalement étranger à sa manière d'écrire et à ce qui l'intéresse dans l'écriture. ²

Ainsi, à en croire Derrida, Blanchot représenterait, ainsi que Genet, une position selon laquelle écriture et parole pédagogique seraient irréciliables, ce qui les écarterait de Cixous. Pourtant en vérité, ce point de vue ne prend pas suffisamment en compte la pensée de Blanchot sur la « forme de la pensée ». Il faut dire que le propos ci-dessus

2. Jacques Derrida, entretien avec Évelyne Grossman, « La vérité blessante ou le corps à corps des langues », *Europe*, n° 91, mai 2004, pp. 15-16.

de Derrida a à moitié raison et à moitié tort. Qu'entendons-nous par là? Le texte auquel Derrida se réfère ici est un article qui se trouve au commencement de *L'entretien infini* : « La pensée et l'exigence de discontinuité ». Il est vrai que dans la deuxième partie de cet article, Blanchot oppose d'abord un langage sphérique qui recherche la « continuité absolue » (et que représenterait la dialectique de Hegel) à celui qui « comporte l'exigence d'une discontinuité », qui se trouverait dans une « littérature de fragment ». ³ Il remarque ensuite que le premier langage—c'est-à-dire la forme dialectique—parvient institutionnellement à porter, grâce à son peu de discontinuité, « l'identification de la Raison et de l'État », « la coïncidence de la Sagesse et de l'Université », « qui n'a d'autre rapport avec le temps que celui d'un programme d'études » (8). Si bien qu'on aurait raison de dire que Blanchot se méfie de la parole pédagogique en tant que forme dialectique hégélienne—toutefois, s'il s'en méfie, il ne la nie pas, comme nous le verrons. Cela ne signifie pas pour autant qu'« il opposait une certaine parole interrompue à la continuité monologique du discours philosophique et pédagogique ».

En effet, la raison de sa méfiance à l'égard de cette parole pédagogique sera expliquée ensuite comme ceci : « [dans l'Université qui se fonde sur la dialectique hégélienne,] la parole qui enseigne n'est en rien celle que la structure maître/disciple nous a révélée propre à s'ouvrir sur une rupture fondamentale, mais elle se contente de la tranquille continuité discursive » (8). Ceci montre que l'auteur suppose, en dehors de la parole universitaire qui porte la « continuité monologique » basée sur la dialectique hégélienne, une parole qui s'appuie sur la « structure maître/disciple », et qui serait « propre à s'ouvrir sur une rupture fondamentale », donc qui serait plutôt une parole de « fragment ». Autrement dit, il croit en une parole pédagogique qui serait une parole discontinue. Il n'est donc pas juste d'opposer la parole de « fragment » à la parole pédagogique ni de prétendre que Blanchot se méfiait de celle-ci. Ce qui se confirme aussi

³ Maurice Blanchot, « La pensée et l'exigence de discontinuité » (1963 : « La pensée et sa forme ») in *L'entretien infini*, Gallimard, 1969, p. 6. Désormais, on notera le numéro des pages de ce texte dans la parenthèse après la citation.

par les exemples qu'il cite pour ce qu'il appelle la « *littérature* de fragment » : les penseurs chinois, Héraclite, les dialogues de Platon, Pascal, Nietzsche, Bataille, Char (6).

Il est remarquable que « les dialogues de Platon » se trouvent sur cette liste. Personne ne niera qu'ils font partie des paroles pédagogiques et philosophiques. De sorte que ce qu'on vient de constater sur la parole pédagogique vaut également pour la parole philosophique. En somme, ici se cache une perspective singulière de Blanchot sur la « forme de la pensée », qui transcende de loin la distinction ordinaire entre « philosophie » et « littérature ». En ce sens, si l'on suit le schème de Wissmann, il n'y aurait pas de penseur plus « français »—qui considérerait plus la philosophie en tant que « pensée », d'un point de vue formel et littéraire—que Blanchot. Nous avons pour but dans cette étude d'éclaircir les considérations de ce dernier sur le sujet afin de mettre en évidence ladite « structure maître/disciple » avec son contexte historique.

2. La place de l'enseignement dans l'histoire de la forme de la philosophie

Nous avons parlé jusqu'ici souvent de « la forme de la pensée ». Cette tournure vient en vérité de Blanchot. L'article auquel nous nous sommes référée, « La pensée et l'exigence de discontinuité », s'intitulait, lors de sa première publication dans la *NRF* en mars 1963, « La pensée et sa forme ». En effet, l'auteur développe son argument en s'attachant toujours à la « forme de la pensée ». On pourrait dire que les quatre premières pages de l'article présentent l'histoire de la philosophie reconsidérée dans l'optique de sa « forme ». Sans doute, l'auteur ne parle pas de « la forme de la philosophie ». Il choisit comme expression « la forme de la recherche », et pour le porteur de celle-ci, préfère l'appeler littéralement « l'homme de la recherche », plutôt que « le philosophe ». De plus, étant donné que dans le classement de cette figure de « l'homme de la recherche » apparaissent les noms de Sade, Freud, Einstein, Marx et Lénine, on ne saurait identifier la « recherche » à la « philosophie ». Pourtant, si l'on privilégie l'aspect « philo » de l'étymologie de « philo-sophie », au sens où

Socrate s'est présenté non pas comme un « savant » mais comme un « philosophe », « philosopher » ne serait autre qu'aimer et « rechercher », à partir d'un certain « étonnement », ⁴ ce qu'on ne connaît pas. Dans cette optique, on pourrait dire que l'objet de Blanchot dans cet article est bien la *philosophie*.

On se sera rendu compte cependant que quand on dit : « la forme de la recherche », la situation n'est pas la même que quand on dit : « la forme du roman » : la première semble porter deux connotations. Il s'agit, premièrement, de la forme de la recherche elle-même, c'est-à-dire de la « méthode », du « chemin vers » (*meta-hodos*), et deuxièmement, de la forme pour la présenter, ou de la forme dans laquelle elle se manifeste, autrement dit, le mode du langage par lequel elle se présente. Bien que cette distinction elle-même doive être finalement mise en question, il vaudrait mieux d'abord l'accepter par commodité pour éviter la confusion. On pourrait admettre pour l'instant qu'il s'agit, dans les quatre premières pages de l'article, de cette deuxième connotation, c'est-à-dire, de la question du mode de la présentation de la recherche. Quelle est donc l'histoire de la forme philosophique selon Blanchot?

Blanchot reconnaît que tout d'abord, le mode de la présentation le plus général de la recherche est celui d'un « exposé », dont le modèle est la « dissertation scolaire et universitaire » née de la « philosophie comme institution et enseignement » mise au point au Moyen-âge par Thomas d'Aquin. Pourtant, le lien de la recherche à l'institution et à l'enseignement se trouve déjà avant celui-ci, chez Héraclite d'abord—il est intéressant de le citer dans ce contexte, sur lequel nous reviendrons—et ensuite comme on le sait, chez Socrate, Platon et Aristote : avec ces trois philosophes-maîtres, « l'enseignement est la philosophie ». Toutefois, les langages de ces philosophes grecs ne sont pas encore celui de la « dissertation », lequel s'affirmera au cours du

4. Blanchot propose pourtant, dans un article de la même époque, une définition « moderne » du philosophe par rapport à celle de Platon et d'Aristote pour qui l'« étonnement » est le point de départ de la philosophie, en affirmant, « empruntant ce mot à Georges Bataille », que le philosophe, « c'est quelqu'un qui a peur » et ouvre par là « une sorte de rapport avec l'inconnu » (« Connaissance de l'inconnu » (1961) in *L'entretien infini*, *op. cit.*, p. 70).

Moyen-âge avec l'institutionnalisation rapide de la philosophie par l'État et l'Église.

Dans les temps modernes, apparaissent les grands dissidents contre ce courant : Montaigne, Descartes, Pascal, Spinoza et Rousseau. La forme du *Discours de la méthode* de Descartes « n'est plus celle d'un simple exposé (comme dans la philosophie scolastique) mais décrit le mouvement même d'une recherche, recherche qui lie pensée et existence en une expérience fondamentale, cette recherche étant celle d'un cheminement, c'est-à-dire d'une méthode, et cette méthode étant la conduite, le mode de se tenir et d'avancer de quelqu'un qui s'interroge ». L'auteur remarque ici la rencontre des deux « formes de la recherche » que nous avons distinguées plus haut par commodité, rencontre éclaircie magnifiquement par l'analyse de Bruno Clément portant principalement sur Descartes.⁵ En effet, même si Blanchot commence par analyser le mode de la présentation de la recherche, son intérêt propre consiste dans cette dimension où la forme de la recherche se confond avec celle de sa présentation—ce qui se trahit déjà dans des tournures telles que « L'enseignement est la philosophie » (qui indique que la philosophie consiste en sa présentation elle-même).

Ensuite, le « discours » de Pascal, « par la double dissidence de la pensée et de la mort, se manifeste comme dis-cursus, cours désuni et interrompu qui, pour la première fois, impose l'idée du fragment comme cohérence ». Enfin à l'époque de Rousseau, soit celle des Lumières, c'est l'écrivain qui porte la philosophie : « Écrire, c'est philosopher » (nous soulignons). L'enseignement se trouve à cette époque dans les lettres et les opuscules des écrivains-philosophes—c'est sans doute à Voltaire que l'auteur pense. Pourtant dans la deuxième moitié du XVIII^e et au XIX^e siècle, ce n'est pas en France mais en Allemagne que la philosophie atteint son âge d'or. Là se confirment les rapports de la philosophie avec l'Université : « A partir de Kant, le philosophe est principalement professeur », cette figure s'incarnera de façon absolue en Hegel : « Hegel, en qui la philosophie se rassemble et s'accomplit, est un homme dont l'occupation est de parler du haut

5. Bruno Clément, *Le récit de la méthode*, Seuil, 2005.

d'une chaire, de rédiger des cours et *de penser en se soumettant aux exigences de cette forme magistrale* » (nous soulignons). Ainsi en Hegel qui est le Philosophe, la pensée philosophique se serait « soumise » à la forme magistrale. Toutefois, il ne faudrait pas laisser échapper ce que Blanchot ajoute à l'affirmation ci-dessus : « Je ne dis pas cela dans une intention dépréciatrice. Il y a un grand sens dans cette rencontre de la sagesse et de l'Université ». Or, après Hegel apparaissent encore une fois des philosophes qui renoncent à ajuster leur pensée au discours universitaire : Kierkegaard, Nietzsche, ainsi que Sade en France. Néanmoins, comme on le voit chez Heidegger, la philosophie et l'Université restent maintenant indissociables (1–4).

Telle est l'histoire de la forme de la philosophie selon Blanchot. Cette analyse montre bien que l'auteur fait grand cas du lien entre la recherche et l'enseignement, ce qu'il ne déprécie pas en soi d'ailleurs. En effet, après cette récapitulation, il classe « les possibilités formelles qui s'offrent à l'homme de la recherche » en quatre : 1. professeur, 2. homme de laboratoire, 3. homme de la praxis, 4. écrivain, dont les représentants seraient 1. Hegel, 2. Freud, Einstein, 3. Marx, Lénine, 4. Nietzsche, Sade. La figure de professeur vient ainsi en premier. Chose encore inattendue pour un lecteur familier de Blanchot, c'est qu'il ne se penchera pas ensuite sur la quatrième figure, celle d'« écrivain », donc de celui qui ne peut pas soumettre sa pensée au discours universitaire, mais sur la première figure, celle de « professeur ». Si cela paraît étrange au premier abord, c'est sans doute parce que la figure de professeur et celle d'écrivain, qui est une figure privilégiée chez Blanchot, semblent être des figures contraires. C'est parce que l'idée reçue est que, tandis que le professeur adresse ses paroles du haut d'une chaire à des étudiants devant lui, l'écrivain est, même sans rappeler la discussion de *L'espace littéraire*, quelqu'un d'une extrême solitude, parce qu'il ne partage avec le destinataire de son langage ni espace ni temps, et qu'il ne sait d'ailleurs pas qui est son destinataire. En somme, il semble s'agir des deux modes du discours dont l'un serait, aux dires de Socrate, « capable de se défendre tout seul, celui qui sait devant qui il faut parler et devant qui il faut se taire », c'est-à-dire la parole – nous reviendrons sur cette question—, et l'autre serait, toujours selon Socrate, un discours qui « va rouler de droite et de gau-

che et passe indifféremment auprès de ceux qui s'y connaissent, comme auprès de ceux dont ce n'est point l'affaire », ⁶ c'est-à-dire, l'écriture. Pourtant, en affirmant qu'il est « important » « de s'interroger sur les relations anciennes et constantes de la philosophie et de l'enseignement » (4), Blanchot commence—pour comprendre, en un mot, pourquoi la philosophie était toujours indissociable de l'enseignement—à se demander ce qu'est ce dernier. Quel est alors l'enseignement selon Blanchot? Si sa figure de professeur diffère de la figure commune qui est simplement à l'opposé de celle d'écrivain, en quoi consiste cette différence?

3. *Le rapport de maître à élève et l'amitié*

Blanchot ne nie pas, bien entendu, que l'enseignement repose en principe sur la « communication orale » (4). Au contraire, il commence par l'évoquer comme le premier aspect de l'enseignement. C'est sur un autre aspect cependant qu'il insiste ensuite : le rapport de maître à élève. Selon lui, ce rapport « révèle une structure singulière de l'espace interrelationnel » (5). En effet, il considère qu'il s'agit de la structure suivante : « la distance de l'élève au maître n'est pas la même que la distance du maître à l'élève—et plus encore : qu'il y a entre le point occupé par le maître, le point A, et le point occupé par le disciple, le point B, une séparation et comme un abîme, séparation qui va désormais être la mesure de toutes les autres distances et de tous les autres temps. Disons plus précisément que la présence de A introduit pour B, mais par conséquent aussi pour A, un rapport d'infinité entre toutes choses et *avant tout dans la parole qui assume ce rapport* » (nous soulignons). Blanchot considère le rapport de maître à élève comme une relation de dissociation et de dissymétrie absolues, où la communication d'égal à égal et la réversibilité des relations ne sont pas possibles. En effet, il souligne la « *distance infinie* » qui se trouverait entre le maître et l'élève. Remarquons cependant que cette « distance » apparaîtrait, comme la citation ci-dessus l'indique, sous la forme

⁶ Platon, *Phèdre*, tr. Luc Brisson, GF-Flammarion, 2000, 276a, 275e.

introduite dans la « parole » de maître à élève, c'est-à-dire, dans la « parole pédagogique ». On peut dire que la question est toujours le mode de la « communication orale ». De sorte que la leçon du maître ne donnerait, chose curieuse, « rien à connaître qui ne reste déterminé par l'« inconnu » indéterminable qu'il représente ». De plus, chose surprenante, le maître n'est pas destiné, selon Blanchot, « à faciliter les chemins du savoir, mais d'abord à les rendre non seulement plus difficiles, mais proprement infrayables » (5)—« infrayables », on s'en rend compte, s'agirait de la traduction de l'« *aporia* » socratique (*Menon*, 80d).

Ainsi, l'espace de l'enseignement selon Blanchot paraît être un espace extrêmement dissymétrique et distordu, et par conséquent, institutionnel et de pouvoir. Le maître commencerait par établir son rapport à l'élève non en l'aidant à marcher vers le savoir mais en l'en empêchant. Si bien qu'on pourrait croire qu'ici Blanchot ose décrire un rapport opposé à celui sur lequel il verse beaucoup d'encre d'autre part, celui qu'il appelle l'« amitié »—c'est en octobre 1962, année précédente, qu'il a publié « L'amitié », hommage à Bataille, qui représente sa réflexion sur l'amitié. Pourtant, ce n'est pas le cas, car si l'on ouvre « L'amitié », on peut lire les phrases suivantes :

Nous devons renoncer à connaître ceux à qui nous lie quelque chose d'essentiel ; je veux dire, nous devons les accueillir dans le rapport avec *l'inconnu* où ils nous accueillent, nous aussi, dans notre éloignement. L'amitié, [...] passe par la reconnaissance de l'étrangeté commune qui ne nous permet pas [...] d'en faire un thème de conversations (ou d'articles), mais le mouvement de l'entente où, nous parlant, ils réservent, même dans la plus grande familiarité, *la distance infinie*, cette séparation fondamentale à partir de laquelle ce qui sépare devient rapport.⁷

Comme on le voit, dans ce passage sur le rapport d'amis, il se trouve des mots qu'on a vus dans le contexte du rapport de maître à

7. Blanchot, « L'amitié » (1962) in *L'amitié*, Gallimard, 1971, p. 328. Nous soulignons.

élève : « l'inconnu » et « la distance infinie ». Nous ne pourrions pas connaître nos « amis » précisément parce que « quelque chose d'essentiel » nous lie. ⁸ D'après le passage ci-dessus, « quelque chose d'essentiel » qui lie deux amis, autrement dit, ce qui fait le « rapport » du « rapport d'amis », ce n'est rien d'autre que la « distance infinie » : la distance serait le lien, les éloigner les rapprocherait.

Or, ce n'est pas seulement « L'amitié » que Blanchot a consacré à la mort de son meilleur ami, qu'il connaissait depuis vingt ans. De cette année à 1963, il publie en outre deux articles sur Bataille, dont le deuxième, publié après « La pensée et sa forme » (en mars) dans le numéro d'août-septembre 1963 de *Critique* consacré à Bataille, s'intitule « Le jeu de la pensée ». Dans ce texte qui commence par témoigner du « pouvoir de parler » que cet auteur aurait eu d'une façon unique, le rapport d'« amitié » est pleinement développé *comme le lien essentiel du langage à la pensée*. Bien que ce soit sous la plume du penseur de l'écriture, c'est sans aucun doute un grand hommage à la parole—notamment à celle de Bataille—qu'on y lit. L'auteur aurait appris dans leur entretien, par l'« appel silencieux à l'attention » ⁹ de Bataille, que « parler est une chance ». ¹⁰ Pourquoi est-ce une chance? Parce que la « non-familiarité » ou l'« étrangeté » de la démesure et du défaut fortuits qu'impliquent nécessairement la parole « sollicite » la pensée. Pourquoi sollicite-t-elle la pensée? Parce que c'est essentiellement à l'inconnu que cette dernière se consacre. Si bien qu'« entre » deux interlocuteurs s'ouvrirait un « espace autre » ¹¹ différent de l'espace familier. D'une façon singulière, Blanchot compare de tels interlocuteurs à deux personnes qui jouent—il s'agit d'un jeu de hasard—l'un en face de l'autre : « le jeu de la pensée, ce jeu dont deux hommes parlant sont les joueurs et par lequel il est chaque fois

8. Cependant, comme cette expression l'indique, il ne s'agirait pas seulement d'« ami » au sens étroit. Autrement dit, l'« amitié » blanchotienne s'ouvre à l'« amour », ce qui l'oppose à celle chez Lévinas qui la distingue nettement de l'« amour ». Voir à ce sujet Emmanuel Lévinas, *Totalité et Infini*, Martinus Nijhoff, 1971, Le livre de poche, 1996, p. 298.

9. Blanchot, « Le jeu de la pensée » (1963) in *L'entretien infini*, *op. cit.*, p. 315.

10. *Ibid.*, p. 314.

11. *Ibid.*, p. 316.

demandé à la pensée d'affirmer son rapport à l'inconnu ». ¹² « Le jeu de la pensée », c'est donc la forme donnée à une parole ou à un entretien qui mettrait la pensée en marche, voire qui *serait* sans cesse une nouvelle pensée, en d'autres termes, c'est la « forme de la pensée ». Or, on lit la conclusion suivante à la fin de cet article : « entre deux hommes parlant, liés par l'essentiel, l'intimité non familière de la pensée établit une distance et une proximité sans mesure. Comme entre deux joueurs peut-être ». ¹³ Ainsi le rapport d'« amitié » décrit dans « L'amitié » est de nouveau présenté dans « Le jeu de la pensée » sous la forme d'un « jeu », comme le mouvement de la parole et de la pensée inséparablement liées par leur « étrangeté ». Nous pouvons maintenant revenir au contexte ci-dessus de « La pensée et sa forme » qui trouve la première forme de la pensée dans la « parole pédagogique ».

4. *La parole pédagogique comme discours, ou la duplicité du logos*

Si l'on se fonde sur cette réflexion sur l'« amitié », on comprendra maintenant que Blanchot, après avoir affirmé, comme nous l'avons vu, la distance infinie entre le maître et l'élève, dit ceci : « connaître par la mesure de l'« inconnu », aller à la familiarité des choses en en réservant l'étrangeté, se rapporter à tout par l'expérience même de l'*interruption* des rapports, ce n'est rien d'autre qu'entendre et apprendre à parler. Le rapport de maître à disciple est le rapport même de la parole, lorsqu'en celle-ci l'incommensurable se fait mesure et l'irrelation, rapport » (5). De sorte que le rapport de maître à élève, ainsi que le rapport d'« amitié », structurent de façon virtuelle un entretien où s'échangent les paroles qui mettraient la pensée directement en marche. Il s'agit ici d'un changement de perspective, où la « parole pédagogique » n'est pas qu'un mode de la parole mais où elle conditionne toute parole.

Cependant, des questions se posent de nouveau : il est entendu que l'« amitié » a été conçue comme le rapport infini de la parole et de la

¹² *Ibid.*, p. 317.

¹³ *Ibid.*, pp. 321–322.

pensée sur la base du rapport que Blanchot lui-même entretenait avec Bataille, mais qu'est-ce qui l'a amené, bien qu'il ne soit jamais entré dans l'enseignement, à voir le modèle du mode initial de la parole dans le rapport de maître à élève? Par quelle voie en est-il arrivé à remarquer, à cette époque, le rapport de maître à élève? Rappelons que ce rapport a une autre caractéristique, outre la « distance infinie » et le « rapport à l'inconnu ». C'est la « dissymétrie ». Nous voudrions ici citer deux noms comme les ressources de la conception blanchotienne de l'enseignement. L'un est le nom qui vient très facilement à l'esprit lorsque l'on parle de ces motifs, et l'autre celui d'une personne d'il y a 2500 ans : il s'agit de l'autre ami intime de Blanchot, Lévinas, et d'Héraclite. Dans ce qui suit, nous examinerons la façon dont Blanchot a reçu leurs pensées, afin de dégager la singularité de la « forme de l'enseignement » selon Blanchot.

a) Lévinas

Des motifs comme la « dissymétrie » et la « distance infinie » dans le rapport à l'autre évoquent immédiatement la pensée de Lévinas. D'ailleurs, dans les textes sous la forme d'entretien de 1961 à 1962, où Blanchot examine de près la thèse de doctorat de son ami (à la soutenance de laquelle il a assisté et qui a été publiée en 1961 sous le titre *Totalité et Infini*), on trouve la description du rapport lévinassien à l'autre, qui est semblable à celui de maître à élève qui sera décrit dans « La pensée et sa forme ». Mais c'est évident en un sens, parce que le rapport de maître à élève est précisément le modèle du rapport à l'autre que Lévinas lui-même a cité maintes fois au cours de *Totalité et Infini*.¹⁴ De plus, ce dernier y affirmait que « la parole [...] est essentiellement magistrale ». S'il en est ainsi, Blanchot n'a-t-il fait que répéter l'idée lévinassienne du rapport intime de l'enseignement à la parole? Examinons les propos de Lévinas sur l'enseignement.

Comme on le sait, pour Lévinas qui cherche à penser l'Autre absolu, l'Autre est toujours à la hauteur absolue, si bien que le rapport de

14. Il dit par exemple ceci : « Autrui comme maître—peut nous servir aussi d'exemple d'une altérité qui n'est pas seulement rapport à moi, qui appartenant à l'essence de l'Autre, n'est cependant visible qu'à partir d'un moi » (*Totalité et Infini*, *op. cit.*, p. 126).

l'Autre à Moi est toujours dissymétrique. La manifestation de cette altérité est le Visage, ainsi que la parole qui se présente pleinement en « portant secours » à elle-même. Cette tournure : « porter secours (à soi-même) », que Lévinas cite souvent au sujet de la parole, est celle qu'a utilisée Socrate, comme nous l'avons vu dans *Phèdre* de Platon, pour glorifier la présence pleine de la parole par rapport au caractère dépendant de l'écriture. Dans *Totalité et Infini*, le philosophe ne met jamais en doute cette idée socratique que Derrida déconstruira dans « La pharmacie de Platon »¹⁵ : « Elle [la parole] apporte ce dont la parole écrite est déjà privée : la maîtrise. La parole, mieux qu'un simple signe, est essentiellement magistrale. Elle enseigne avant tout cet enseignement même, grâce auquel elle peut seulement enseigner (et non pas, comme la maïeutique *éveiller* en moi) choses et idées. [...] Le présent de la manifestation du maître qui enseigne, surmonte l'anarchie du fait ». ¹⁶ Ainsi, tandis que Lévinas lie la parole à l'« enseignement » en s'accordant complètement avec Socrate quant à sa présence pleine, il s'oppose dans le même temps à la maïeutique qui est évidemment la base de l'enseignement philosophique pour ce dernier. Si cette critique de la maïeutique se trouve même avant *Totalité et Infini* (« C'est la leçon de Socrate, qui ne laisse au maître que l'exercice de la maïeutique : tout enseignement introduit dans l'âme y fut déjà »¹⁷), c'est parce que pour Lévinas, la doctrine de l'anamnèse qui est la base de la maïeutique n'est autre que le commencement de la philosophie du Même qui continuera jusqu'à Heidegger. Pour lui, l'enseignement ne doit pas être éveillé dans l'élève mais apporté par la présence du maître, de sorte que :

La transitivité de l'enseignement, et non pas l'intériorité de la réminiscence, manifeste l'être. [...] Celui qui me parle et qui, à travers les mots, se propose à moi conserve l'étrangeté foncière d'autrui qui me juge ; nos relations ne sont jamais réversibles. Cette suprématie le

15. Derrida, « La pharmacie de Platon » (1968) in *La dissémination*, Seuil, 1972.

16. Lévinas, *Totalité et Infini*, op. cit., pp. 65–66.

17. Lévinas, « La philosophie et l'idée d'Infini » (1957) in *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Vrin, troisième édition corrigée, 2001, p. 232.

pose en soi, en dehors de mon savoir, et, par rapport à cet absolu, le *donné* prend un sens. [...] Celle-ci [la profonde essence du langage] réside dans l'irréversibilité de la relation entre Moi et l'Autre, dans la Maîtrise du Maître coïncidant avec sa position d'Autre et d'extérieur. Le langage ne peut se parler, en effet, que si l'interlocuteur est le commencement de son discours, s'il reste, par conséquent, au-delà du système, s'il n'est pas *sur le même plan* que moi. L'interlocuteur n'est pas un Toi, il est un Vous. Il se révèle dans sa seigneurie. L'extériorité coïncide donc avec une maîtrise. Ma liberté est ainsi mise en cause par un Maître qui peut l'investir. Dès lors, la vérité, exercice souverain de la liberté, devient possible.¹⁸

En effet, Blanchot aurait sans aucun doute tenu compte de ce passage pour examiner, dans « La pensée et sa forme », le rapport de maître à élève. L'« irréversibilité » du Maître en tant qu'interlocuteur qui « n'est pas sur le même plan » sera soulignée aussi : « excluant toute relation droite et même la réversibilité des relations » (5), « l'absence de commune mesure, l'absence de dénominateur commun » (7). Pourtant, il y a une différence décisive entre le rapport de maître à élève chez Lévinas et celui chez Blanchot : c'est le sens de la présence. Chez Lévinas, il faut que le Maître en tant qu'Autre absolu autoritaire, ainsi que sa parole pleine, soient présents. En revanche, ce n'est pas de la « suprématie » du maître qu'il s'agit dans le rapport blanchotien de maître à élève, mais seulement du rapport en tant qu'« interruption » entre ces deux figures. Si quelque chose est présent dans le rapport blanchotien de maître à élève, ce n'est donc pas le maître lui-même mais l'« entre » même entre lui et l'élève. En effet, dans l'article sur Bataille cité ci-dessus, Blanchot dit, à propos d'une présence unique de la parole de son ami : « Ce qui est présent dans cette présence de parole, dès qu'elle s'affirme, c'est précisément ce qui ne se laisse jamais voir ni atteindre : quelque chose est là, qui est hors de portée (aussi bien de celui qui le dit que de celui qui l'entend) ; c'est entre nous, cela se tient entre, et l'entretien est l'abord à partir de cet entre-deux, distance irréductible qu'il faut préserver si l'on veut maintenir le

18. *Totalité et Infini*, op. cit., p. 104.

rapport avec l'inconnu qui est le don unique de la parole ». ¹⁹ Pour Blanchot, c'est cette « distance » qui soutient, en tant qu'« inconnu », la recherche et l'enseignement. Par conséquent, il donne deux avertissements à l'enseignement : premièrement, dans le cas où l'on identifie l'« inconnu » à des choses qu'on n'a pas encore éclaircies dans la recherche, deuxièmement, dans le cas où l'on identifie l'« inconnu » à la transcendance du maître lui-même, dans ces deux cas, « l'enseignement cesse de correspondre à l'exigence de la recherche » (6). Peut-être le Maître chez Lévinas n'est-il pas très loin du deuxième cas. Quoi qu'il en soit, il serait très difficile de maintenir l'« inconnu » dans la parole pédagogique en suivant ces deux avertissements.

Si l'on se rappelle ici que Blanchot s'est engagé à réfléchir sur le rapport de maître à élève pour « s'interroger sur les relations anciennes et constantes de la philosophie et de l'enseignement », on pourrait maintenant comprendre ces relations de la façon suivante : en premier lieu, la question dont il s'agit dans la recherche philosophique est l'« inconnu ». Ensuite, cet « inconnu » se manifeste dans la « distance infinie » dans le rapport de maître à élève qui fonde implicitement toute parole. L'enseignement serait donc la « forme » qui convient le mieux à la recherche philosophique. Dans un tel enseignement, la forme de la recherche ne se distingue plus de celle de sa présentation.

b) Héraclite

S'il en est ainsi, l'enseignement auquel pense Blanchot différerait des cours donnés réellement dans des institutions telles que l'université. C'est pour cela que celui-ci cite, en tant que deux directions pour maintenir l'« inconnu », comme nous l'avons vu au début, d'un côté la dialectique de Hegel, et de l'autre côté, chose curieuse, sous le nom de « littérature de fragment », les noms de « Pascal, Nietzsche, Bataille, Char », qui seraient classés, dans la classification des quatre figures précédemment citée, non pas dans la catégorie de « professeur » mais dans celle d'« écrivain ». Dans « La pensée et sa forme » cependant, on ne peut pas lire davantage un argument convaincant sur la façon dont la « littérature de fragment » peut ou ne peut pas

19. « Le jeu de la pensée », art. cit., p. 315.

maintenir l'« inconnu » ni sur le rapport qu'elle entretient avec la parole pédagogique. Toutefois, la série de noms ci-dessus est précédée de ceux des « penseurs chinois », d'« Héraclite » et des « dialogues de Platon [qui] s'y réfèrent ». Parmi ceux-ci, Héraclite et Platon sont les philosophes dont Blanchot a remarqué, comme nous l'avons vu dans son histoire de la forme de la philosophie, le lien de la recherche à l'institution et à l'enseignement. De plus, dans ce contexte, il a rendu compte du cas d'Héraclite comme ceci : « Héraclite non seulement enseigne, mais il se pourrait que le sens du *logos* qui se propose quand il parle soit contenu dans le mot « leçon », la chose dite à plusieurs en vue de tous, « la conversation intelligente », entretien qui cependant doit se replacer dans le cadre institutionnel sacré », auquel il a ajouté une note : « C'est du moins l'interprétation de Clémence Ramnoux (*Héraclite ou l'homme entre les choses et les mots*) » (2).

Pour finir, nous voudrions chercher, à partir de ce passage, un point de contact de la « littérature de fragment » et de l'enseignement. D'abord parce que Blanchot avait écrit trois ans auparavant, en 1960, un compte rendu de cet ouvrage de Ramnoux, dans lequel il remarquait déjà la proposition contenue dans celui-ci à propos de la traduction du *logos*.²⁰ Ce compte rendu, qui indique que Blanchot avait un grand intérêt pour Héraclite à cette époque, nous fait penser que c'est peut-être ce philosophe, appelé l'Obscur pour ses aphorismes contradictoires et énigmatiques, qui lui servait de modèle pour penser la coexistence ou la résonance de l'« enseignement » et de la « littérature de fragment ». Référons-nous donc à ce texte, intitulé « Héraclite ».

Chez Héraclite également, ce qui intéresse Blanchot est toujours la forme de la pensée, autrement dit, le style. Il affirme, en se reposant sur Ramnoux, qu'avec Héraclite est venue « l'invention d'une forme qui est nouvelle—et comme éternellement neuve—et toutefois nécessairement en relation d'apparement et de rupture avec d'autres

20. Blanchot, « Héraclite » (1960) in *L'entretien infini*, *op. cit.*, p. 125. Ce texte a été repris comme préface dans la deuxième édition augmentée et corrigée d'*Héraclite ou l'homme entre les choses et les mots* de Clémence Ramnoux (Éditions « Les belles lettres », 1968).

manières de dire »²¹ pour parler des choses sacrées. Blanchot ne cesse d'insister sur l'aspect merveilleux de cette invention. En quoi donc était-elle un événement si déterminant? C'est qu'Héraclite a découvert « la richesse des mots pauvres et le pouvoir d'éclairement de la parole brève, privée d'images et comme ascétique ». ²² S'il est l'Obscur, c'est parce qu'il est la première personne qui ait dégagé la duplicité du langage. Ce philosophe était, selon Blanchot, « dans le dessein résolu de faire se répondre, dans l'écriture, la sévérité et la densité, la simplicité et l'arrangement complexe de la structure des formes et, à partir de là, de faire se répondre l'obscurité du langage et la clarté des choses, la maîtrise du double sens des mots et le secret de la dispersion des apparences, c'est-à-dire peut-être le discours et le discours ». ²³ L'auteur donnera ensuite des exemples concrets de la structure minutieusement calculée de ce langage (l'usage du neutre singulier, association et substitution des mots contraires tels que « Vie (vivre) » et « Mort (mourir) », etc.), ce qui montrera que dans le langage d'Héraclite la puissance de l'énigme et du sacré a atteint la maîtrise. C'est ce qui fait précisément la voie selon laquelle l'homme se rapproche sans se rapprocher du *logos* que Ramnoux a proposé de traduire en « leçon ». Si l'homme s'en rapproche sans s'en rapprocher, c'est parce que selon Héraclite, *logos* est ce dont les hommes s'écartent alors même qu'ils vivent avec, ce qui disperse en rassemblant : c'est le « logos comme lieu de la différence ». ²⁴ C'est précisément cette contradiction qui constitue, chez Héraclite, le mode de l'entente dans l'entretien de maître à disciple, où Blanchot tente de voir une possibilité de considérer Héraclite comme le prédécesseur de Socrate. ²⁵

Il s'agit, évidemment, du Socrate de *Menon* qui affirme et pour lui-même et pour l'autre l'« aporie » de la recherche. On pourrait dire que la figure de l'« aporie » conditionne même la conception blanchotienne de la « recherche ». À ce sujet, « La marche de l'écrevisse », texte sous forme d'entretien publié la même année qu'« Héraclite », en

21. *Ibid.*, p. 120.

22. *Ibid.*, p. 121.

23. *Ibid.*, p. 122.

24. *Ibid.*, p. 129.

25. *Ibid.*, p. 125.

1960, est éclairant. En effet, si l'on s'accorde à dire que la recherche, puisqu'étymologiquement « chercher » relève de « *circum* », consiste à « aller autour » de quelque chose, on penserait que ce n'est que pour atteindre ce centre et en « trouver » la vérité. De ce point de vue, la position avancée dans ce texte est surprenante. L'entretien qui semble essayer de radicaliser la figure socratique du philosophe commence ainsi : « Je voudrais savoir ce que vous cherchez.—Je voudrais le savoir aussi.—Cette ignorance n'est-elle pas désinvolte? » L'autre répondra un peu plus tard ceci : « L'ignorance qui est ici en cause, j'admets qu'elle soit d'une espèce particulière. Il y a ceux qui cherchent en vue de trouver, même sachant qu'ils trouveront presque nécessairement autre chose que ce qu'ils cherchent ». Suite à cette réponse, l'interlocuteur fait la remarque suivante au sujet de « trouver » : « Je me rappelle que le mot trouver ne signifie pas d'abord nullement trouver, au sens du résultat pratique ou scientifique. Trouver, c'est tourner, faire le tour, aller autour. Trouver un chant, c'est tourner le mouvement mélodique, le faire tourner. Ici nulle idée de but, encore moins d'arrêt. Trouver est presque exactement le même mot que chercher, lequel dit : « faire le tour de » » (« trouver » qui vient du latin « *tropare* » signifiait, à l'origine, « composer (un chant ou un poème) »). Ainsi la « recherche » serait-elle le mouvement du tour sans but, mais ce n'est pas tout. Un peu plus tard, les interlocuteurs avanceront même ceci : « La recherche serait donc de la même sorte que l'erreur. Errer, c'est tourner et retourner, s'abandonner à la magie du détour » ; « Plus justement, il [l'égaré] tourne autour... ». ²⁶ Si bien que la « recherche » serait le mouvement du tour comme erreur. S'il en est ainsi, ce serait en effet uniquement le rapport de parole, l'entretien—dont la *forme* a « un indice de « courbure » » (6)—qui conviendrait à cette « recherche ».

C'est par conséquent un tel entretien qui fait « se rapprocher—s'éloigner » ou un discours comme dis-cours ²⁷ qui est la parole de

26. Blanchot, « Parler, ce n'est pas voir » (1960 : « La marche de l'écrevisse ») in *L'entretien infini*, *op. cit.*, pp. 35–36.

27. L'idée du discours philosophique comme « dis-cours » accompagnait toujours Blanchot. Celui-ci abordera ce sujet directement dans un hommage à Merleau-Ponty intitulé justement « Le « discours philosophique » » (*L'arc*, n° 46, 1971). Dans cette

recherche philosophique ainsi que la parole pédagogique que conçoit Blanchot. Le rapport blanchotien de maître à élève est donc hérité moins de Lévinas, malgré la similitude considérable de leur langage, que de l'entretien héraclitien. Même si Blanchot n'a jamais été « maître » dans sa vie, il nous a donné de nombreux exemples de ce type d'entretien, qui se lit parfois comme un récit. Ces « entretiens blanchotiens », on peut les lire dans *L'entretien infini*.

perspective, on pourrait finalement rapprocher Blanchot de Kant, en se reposant sur l'analyse remarquable du langage ou plutôt de la « présentation » (*Darstellung*) impossible de ce philosophe comme « discours de la syncope » par Jean-Luc Nancy qui appelle Blanchot, en citant un passage de l'hommage ci-dessus, « le plus rigoureux commentateur de Kant » (Jean-Luc Nancy, *Le discours de la syncope. I. Logodaedalus*, Aubier-Flammarion, 1976, p. 148). La question à laquelle s'attaque ce volume est : « comment présenter la philosophie? », question que s'imposait justement Blanchot.