

Guy G. Stroumsa

L'histoire comparée des communautés de « virtuoses » intellectuels ou religieux (pour employer un vocable cher à Max Weber) en est encore à ses balbutiements. On n'a pas encore appris à étudier ensemble, d'un point de vue historique, de tels phénomènes en provenance de milieux culturels extrêmement différents, et l'on se contente en général de quelques remarques de nature phénoménologique. Les quatre exemples donnés ici de communautés intellectuelles et spirituelles provenant d'horizons culturels et religieux fort différents permettent, autant par leur variété que par leur richesse, de réfléchir sur les fondements d'une telle histoire comparée.

À première vue, qu'y a-t-il de commun entre les académies chinoises traditionnelles, les monastères zen médiévaux, les écoles philosophiques dans le Proche-Orient hellénisé de l'Antiquité tardive et l'abbaye parisienne de Saint-Victor au xii^e siècle ? Sagesse traditionnelle et curriculum éducatif officiel, soutenu par l'État, dans le premier cas, scepticisme face à l'idée même de pensée discursive dans le deuxième, intellectuel flagrant dans le troisième, équilibre précaire entre idéal intellectuel et vie religieuse dans le quatrième, ces quatre exemples offrent un éventail bien large d'attitudes possibles à l'égard de l'intégration de la volonté de savoir et du désir de salut dans ces lieux privilégiés de la connaissance que constituent les communautés élitistes dans les cultures traditionnelles prémodernes. Du confucianisme au bouddhisme japonais, des écoles philosophiques grecques aux monastères chrétiens de l'Occident médiéval, il s'agit dans tous les cas de lieux de savoir qui sont aussi, en même temps, des lieux de sagesse et de salut. Nous n'avons certes pas l'intention de dresser un inventaire systématique de telles communautés. Les formes juives et musulmanes traditionnelles de lieux d'étude et de savoir (la *yeshiva* et la *madrasa*), par exemple, seront traitées ailleurs.

En filigrane des vastes différences entre de tels phénomènes culturels,

certains traits communs se dégagent cependant : dans les quatre cas étudiés ici, il s'agit de communautés de vie où l'étude des modèles, la lecture des grands textes, leur commentaire, leur méditation jouent un rôle central. Les philosophes grecs et les maîtres de sagesse confucéens sont certes fort différents, dans leur pratique et la conception qu'ils se font d'eux-mêmes, des moines bouddhistes ou chrétiens. Il faut noter, cependant, que le même genre de tension entre transmission du savoir universel et exigence de connaissance de caractère sotériologique qu'on remarque chez les moines bouddhistes ou chrétiens se retrouve dans les écoles philosophiques grecques et les académies confucéennes.

C'est par ce biais, donc, que la comparaison doit se faire. Dans tous les cas, il s'agit de communautés où les livres et la connaissance de leur contenu, puis la réflexion sur leur sagesse occupent une place centrale dans le système de vie, au cœur même des activités journalières. Ces livres sont de nature fort différente les uns des autres : les classiques confucéens, les sūtra bouddhistes, les textes des grands philosophes grecs, la Bible et les Pères de l'Église ont peu en commun. Mais l'apprentissage et l'usage qui en est fait, eux, sont comparables : ces livres, appris, répétés, lus, copiés, médités, parfois chantés, traduits, ou enlumnés, sont, pour ces communautés, plus que des classiques, des livres canoniques, en ce sens qu'ils sont au cœur de la formation de l'identité, s'ils ne le sont pas tous de manière semblable. Les moines chrétiens et les moines bouddhistes transmettent les textes classiques grecs ou confucéens sans pour autant y voir un véritable apport spirituel.

Partons des concepts grecs, puisque c'est avec eux que nous concevons les phénomènes intellectuels. La *scholê*, c'est d'abord le loisir, le temps libre, condition requise pour que l'esprit puisse s'adonner à la réflexion et à l'analyse, à l'ensemble des faits qui créent la connaissance, l'*epistêmê*. L'école, donc, le milieu à la fois institutionnel et physique dans lequel s'acquiert l'*epistêmê*, est un lieu particulier, bien identifié, se distinguant clairement du reste de l'espace de la cité. L'école est, avant tout, un lieu où les règles d'utilité valables ailleurs cessent d'avoir cours. L'école ne peut être fréquentée que par ceux qui ont la possibilité financière et sociale d'échapper à l'utilitarisme constant de l'activité économique, et aussi aux exigences de la procréation et de l'éducation des enfants en bas âge, qui excluent le plus souvent les femmes des élites intellectuelles. L'*epistêmê* s'acquiert avec patience, étape après étape, sous la conduite d'un maître, en lequel il faut avoir confiance, tant que l'on ne possède pas soi-même le savoir.

Mais l'école n'est certes pas un simple lieu de loisir. C'est un lieu d'exercice, où l'individu entier, corps aussi bien qu'esprit, s'exerce, s'efforce, se muscle et s'assouplit à la fois. Cet exercice constant, ou *askêsis*, « ascèse », est, tout autant que la *scholê* qui la présuppose, un

élément essentiel du mode de vie à l'école. Dans l'Antiquité tardive, un autre concept apparaît, plus religieux qu'intellectuel, la *gnôsis*. À l'opposé de l' *epistêmê*, cependant, la *gnôsis* représente une connaissance intuitive plus que discursive. Elle s'acquiert tout d'un coup (après une longue préparation) et se présente comme une sorte de révélation – bien qu'elle ne s'obtienne, elle aussi, qu'à la suite d'une longue *askêsis*. Elle a un caractère ésotérique, alors que l' *epistêmê* est ouverte, en principe, à un public assez large. Le caractère de la *gnôsis* conserve, enfin, un aspect sotériologique qu'on ne retrouve pas dans l' *epistêmê*. La *gnôsis* n'aide plus à savoir, mais à assurer le salut. Enseignement technique et enseignement spirituel se touchent ici. L'un est impossible sans l'autre : on apprend pour savoir, mais aussi pour se sauver.

Les lieux de savoir que sont les écoles sont donc aussi, souvent, des lieux de salut, des lieux bien identifiés, isolés, dans une certaine mesure, du reste de l'espace (urbain ou non) afin de permettre cette transformation alchimique de la *scholê* en *askêsis*, et le passage de l' *epistêmê* à la *gnôsis*. Inversement, les lieux faits pour assurer, avant tout, le salut, sont aussi des lieux où le savoir s'enseigne et se crée. Ici, c'est la transformation inverse qui se produit, quand l'exigence de *gnôsis* ne peut se satisfaire sans produire, aussi, de l' *epistêmê*. L'architecture de ces écoles et monastères est souvent symbolique, et l'espace aussi bien extérieur (les jardins) qu'intérieur est fortement ritualisé. Dans les monastères, la ritualisation est si forte qu'elle gagne tous les aspects de la vie.

Comment fonctionnent les écoles dans les sociétés pré-modernes ? Ou plutôt, quelles sont certaines des conditions dans lesquelles s'accomplit la transmission du savoir dans les écoles, quelles qu'elles soient ?

Avant tout, il faut insister sur le fait que l'école est un lieu autant d'éducation que d'enseignement, voire plus. La *paideia* grecque n'a pas pour but principal d'inculquer du savoir, mais de préparer à la vie. Cela est tout aussi vrai, bien entendu, dans l'avatar chrétien de la *paideia*. Notons, en passant, que la vertu la plus haute du judaïsme talmudique, l'étude de la Torah, est une transformation du concept hellénistique de *paideia*. C'est seulement la définition de ce qui constitue le savoir nécessaire et légitime qui change. L'enseignement, donc, se fait d'abord par l'exemple, l'exemple livresque, mais aussi l'exemple oral, celui du maître. L'éducation est d'une nature complexe, presque paradoxale : il s'agit d'une collectivité, certes, mais hiérarchisée, d'une hiérarchie, mais dans laquelle c'est la relation individuelle, intériorisée qui compte. La relation maître-disciple est une relation forte, individuelle, formatrice, de nature dialogique. On la trouve au monastère aussi bien qu'à l'école ou à l'académie, en milieu

bouddhiste comme en milieu chrétien, dans les académies chinoises comme chez les philosophes du monde hellénistique et romain. Les lieux privilégiés du savoir sont, en effet, aussi des lieux de la parole : la parole du maître, en premier, et la lecture orale, la discussion, la cantilation.

L'éducation, la lecture, l'apprentissage des livres se font par étapes. Point d'école, ou d'école de vertu, sans curriculum. On passe d'un stade à l'autre. Ces étapes, fixes ou souples, sont rythmées par des rites de passage, examens, vœux. Le curriculum, qui se développe avec le temps, est la représentation même de l'usage routinier des écrits du philosophe éponyme de l'école au système du savoir universel, *trivium* et *quadrivium* au Moyen Âge latin, ou aux commentaires, et aux commentaires de commentaires, développés au fil des générations de *litterati*, qu'ils soient juifs, musulmans ou chinois.

Les conditions dans lesquelles fonctionnent ces communautés de virtuoses que sont les écoles et les monastères sont aussi, évidemment, celles qui sont dictées par les nécessités économiques. Qui paie les maîtres, qui construit l'école ou le monastère, qui les soutient, qui les défend contre brigands et ennemis ? Car ces lieux de savoir sont, trop souvent, comme des îlots précaires sur une mer houleuse. La violence, la barbarie menacent partout et toujours. Ici aussi, les différences sont grandes entre les systèmes : l'académie confucéenne peut être construite hors de la ville, mais dans son voisinage. Elle est soutenue par l'État, puisqu'elle forme les futurs fonctionnaires. L'école du philosophe fonctionne dans la *polismême*, et ce sont avant tout les élèves, ou plutôt leurs parents, qui la soutiennent, et donc qui assurent le salaire du maître.

L'usage des livres, simplement classiques ou canoniques, est multiple. On les lit, bien entendu. Mais on les copie également. On les apprend, souvent par cœur. On les discute oralement, et on les commente, souvent par écrit. Parfois, on les traduit, soit pour les comprendre, quand la langue dans laquelle ils sont écrits n'est plus la langue parlée, soit pour les faire circuler dans d'autres sociétés, en particulier pour les activités de mission. Si le moment fort de l'enseignement est la leçon du maître, individuelle ou collective, le plus clair du temps est passé avec le livre, seul ou en petits groupes. Ainsi on répète, on met en mémoire, on manipule l'enseignement sacré, ou en tout cas hiératique, du livre. Une telle activité, essentielle, ne touche cependant qu'à l'aspect cognitif du savoir livresque.

Depuis les travaux pionniers de Pierre Hadot, on a appris à reconnaître le rôle central joué par les exercices spirituels dans les diverses écoles de philosophie de l'Antiquité. La lecture, surtout, mais aussi l'écriture avaient une place d'honneur dans ces exercices spirituels. Les moines chrétiens de l'Antiquité tardive, qui se présentaient comme des « nouveaux philosophes », marxistes avant la lettre en tant qu'ils

s'appliquaient à transformer le monde plutôt qu'à simplement bien le connaître, élargirent la place des exercices spirituels. La méditation prit le relais de l'approche intellectualiste et discursive. Les textes canoniques, ou plutôt certains d'entre eux, devinrent aussi les textes de prières publiques et privées. Ainsi, en particulier, des Psaumes, cantilés à longueur de journée. Les textes sacrés, ceux de la Bible avant tout, mais aussi certains textes des Pères de l'Église, et les Vies des saints chrétiens, lus en public, puis médités en silence, se virent transformés par leur intégration à ce que le Moyen Âge a appelé la *lectio divina*, une combinaison de lecture publique et de méditation personnelle sur les textes sacrés. Il faut noter le paradoxe d'une telle attitude, pour laquelle l'aboutissement de toute l'approche discursive et ritualiste des textes sacrés se termine, au moins en théorie, dans le silence mystique et l'union du croyant à Dieu.

La ritualisation de la lecture et de l'écriture des textes canoniques, qui existe dans toutes les collectivités virtuoses, est plus nette dans certaines que dans d'autres. De même, la place de la lecture et de l'écriture, celle de l'apprentissage du savoir, n'est pas la même partout. Pour certains, le travail manuel tient une place importante dans l'organisation de la journée. Pour d'autres, tout, ou presque, tourne autour du savoir et de ses instruments.

Quoi qu'il en soit, les communautés de virtuoses représentées ici, si différentes soient-elles, ont toutes joué un rôle complexe dans les sociétés pré-industrielles. Elles n'ont pas seulement été responsables de la transmission de la tradition et de la culture (y compris d'une culture considérée comme étrangère à la spiritualité – ainsi les victorins avec la tradition philosophique gréco-romaine et les monastères zen avec la culture confucéenne). Ces communautés, qui s'isolent, dans leur localisation et leur architecture mêmes, sans parler de leur organisation du temps, qui laisse peu de place aux rapports avec le monde extérieur, ont chacune eu une influence prépondérante sur la société ambiante. Elles forment et représentent les élites intellectuelles, qui sont capables non seulement de conserver les traditions culturelles, mais aussi de les transformer.

Ces lieux de savoir, qui sont aussi les lieux où les élites intellectuelles ou religieuses vivent, sont comme autant de pôles de leurs sociétés, légèrement décentrés, et pourtant organisant par leur présence même des champs magnétiques au croisement du particulier et de l'universel, de l'organisation cénobitique et de l'idéal individuel, de l'oral et de l'écrit, du discursif et du mystique.

On peut se demander en quoi les sociétés modernes ont transformé ces îlots de sagesse qu'étaient les écoles et les monastères de la prémodernité. Un premier élément de réponse, sans doute, tient au nombre même des livres canoniques, des textes essentiels à la définition de l'identité, des textes de référence, qu'on lit « en

profondeur » pour se définir, se chercher, se trouver, individuellement et collectivement, ceux qui forment le noyau de la « thérapie de l'âme » développée par les virtuoses. De tels textes peuvent certes être multiples et donner lieu à des commentaires infinis. Mais ils ne peuvent pas fonctionner comme tels s'il ne s'agit pas d'un corpus déterminé, bien défini. Le monde moderne, par la multiplication illimitée des contextes culturels et des contacts entre eux, a rendu très précaire la conservation de tels corpus de textes canoniques plus ou moins indépendants les uns des autres, et conservant un statut particulier dans chaque société. La lecture et donc l'écriture ne peuvent plus être à l'heure actuelle ce qu'elles étaient hier encore.

On peut classer les quatre sortes de « lieux de savoir » présentées ici selon divers critères. Selon le critère politique, ou d'intégration au pouvoir étatique, on obtient la liste suivante : l'école philosophique grecque, totalement indépendante du pouvoir politique, l'académie confucéenne, totalement dépendante, elle, du même pouvoir. Entre ces deux formules, le monastère zen et l'école cathédrale, soumis à une certaine hiérarchie, mais religieuse, cette fois, plutôt qu'étatique, rigide pour le monastère zen, plus souple dans le cas des canons liturgiques. Selon le critère de religiosité, ou l'importance de la pratique des rites, l'école philosophique grecque serait sans doute au plus bas niveau, suivie, dans cet ordre ascendant, par l'académie confucéenne, l'école cathédrale, et enfin le monastère zen. On pourrait aussi essayer de classer nos quatre exemples suivant l'importance ou la centralité du rôle joué dans chacun d'entre eux par le savoir. Ici, cependant, nous sommes tout de suite confrontés à certaines apories. Comment affirmer, en effet, que le savoir joue un rôle plus important dans l'académie confucéenne que dans l'école philosophique grecque ou l'école cathédrale, ou même le monastère zen ? La difficulté, en fait, nous indique la voie d'une solution : ces divers exemples de lieux de savoir représentent autant de modulations du savoir appris, transmis, médité, rejeté même. En d'autres termes, il s'agit d'écoles de sagesse plutôt que d'écoles de savoir, ou encore, d'écoles de savoir réflexif. Dans les sociétés traditionnelles, en effet, on sait qu'il n'est point de science sans conscience, mais aussi que la conscience sans science n'est rien ou, pis, qu'elle est néfaste. L'obsession encyclopédique (dans les écoles cathédrales, par exemple) n'est autre que le revers d'une obsession du salut : on se sauve en apprenant et en sachant, on ne peut apprendre qu'en faisant des efforts constants pour se sauver. Le savoir réflexif, donc, ne s'intéresse pas seulement, ou pas essentiellement, à la lecture, mais apprend à poser certaines questions : comment lire, que faire de la lecture, que faire du savoir ? Si savoir et sagesse nous semblent aujourd'hui dépendre de registres différents, même s'ils ne s'opposent pas nécessairement l'un à l'autre, cela provient sans doute autant de la division radicale du travail que de la multiplication dramatique des champs de savoir depuis les débuts des temps

modernes. Peut-on encore envisager aujourd'hui, au moins comme idéal, de tels « lieux de savoir » qui soient aussi des « lieux de sagesse » offrant, par l'exemple, une discipline de vie qui soit aussi une discipline de l'enseignement des savoirs, une discipline du savoir vivifiant ? De tels lieux, de nos jours, paraissent utopiques. Mais l'utopie reste un mode de pensée respectable.

Bibliographie

- Hadot, 2005 : Pierre Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris.
- Stock, 2005 : Brian Stock, *Bibliothèques intérieures : après Augustin et autres essais*, trad. de l'anglais par Ph. Blanc et Chr. Carraud, Grenoble.

Nos partenaires

Le projet *Savoirs* est soutenu par plusieurs institutions qui lui apportent des financements, des expertises techniques et des compétences professionnelles dans les domaines de l'édition, du développement informatique, de la bibliothéconomie et des sciences de la documentation. Ces partenaires contribuent à la réflexion stratégique sur l'évolution du projet et à sa construction. Merci à eux !



- CONCEPTION : [ÉQUIPE SAVOIRS](#), PÔLE NUMÉRIQUE RECHERCHE ET PLATEFORME GÉOMATIQUE (EHESS).
- DÉVELOPPEMENT : DAMIEN RISTERUCCI, [IMAGILE](#), [MY SCIENCE WORK](#). DESIGN : [WAHID MENDIL](#).

