

LA TRANSMISSION, LE MAÎTRE ET LA QUESTION DE L'ÉCOLE

Patrick Schmoll (1) & Colette Feuerstein (2)

Les problèmes de la *transmission* nous interpellent par leur actualité, et ce dans des domaines apparemment différents, relativement étanches les uns aux autres, mais dont on ne peut s'empêcher de penser que, s'ils sont travaillés au même moment par des interrogations comparables, c'est que cela ne peut être dû tout à fait au hasard.

Du côté du yoga

Le premier de ces domaines nous est évidemment suggéré par le thème de ce numéro, il s'agit du yoga. Le yoga offre l'exemple d'une transmission, de maître à élève, d'un certain mode de rapport à soi-même, à son corps et au monde. L'introduction du yoga en Occident, et son extension dans le même sillage que de nombreuses autres pratiques, de formation, thérapeutiques, ou simplement de loisir, n'a évidemment pas manqué de modifier considérablement les conditions de cette transmission (la pratique du yoga est plus répandue en Occident qu'en Inde même), et par suite les modalités et les contenus de cette transmission.

Des enseignants de yoga se sont regroupés en associations, dont la plus connue en France est la Fédération Nationale des Enseignants du Yoga (FNEY), qui a formé avec d'autres associations l'Union Nationale de Yoga. L'enseignement du yoga tend à se *professionnaliser*, c'est-à-dire que la relation maître-élève se rabat sur une relation enseignant-enseigné, cadrée dans le temps et dans l'espace, objet d'une rémunération. Des écoles de yoga se sont mises en place, qui s'adressent à un large public, consacrant ainsi une distinction qui s'est dessinée avec le temps entre un nombre important de *pratiquants* plus ou moins réguliers du yoga qui en constituent la clientèle et

un nombre restreint de *praticiens* pour qui le yoga est une identité, dont ils font ou espèrent faire profession. Un mouvement se dessine désormais parmi les enseignants de yoga, qui souhaitent que leur enseignement soit reconnu comme profession par les pouvoirs publics, ce qui supposerait un dispositif réservant à des diplômés formés dans ces écoles le droit d'enseigner le yoga sous ce nom.

Un tel mouvement, même s'il vise aussi à mettre de l'ordre dans un domaine où se multiplient les pratiques plus ou moins "sauvages" d'enseignants sans formation, n'est pas non plus exempt d'enjeux en termes de pouvoir et de découpage de marché, à une époque où prolifèrent les pratiques corporelles et/ou psychothérapeutiques de toutes sortes : réserver une appellation, c'est aussi se protéger d'une concurrence. Même pour nombre d'enseignants de la Fédération, et a fortiori pour la multitude d'enseignants et de groupes de yoga qui n'en partagent pas les objectifs, ce mouvement de professionnalisation pose évidemment de considérables questions au regard de ce qui fait l'essence même du yoga. On pourrait parler d'une tentative de "laï ciser" un enseignement dont la spécificité repose précisément sur une rencontre non institutionnalisée entre le maître et celui qui se désignera comme son élève, et sur la donnée, plus ou moins explicite, mais irréductible, d'une dimension relationnelle et symbolique : le maître n'enseigne pas que des savoirs repérables dans un "programme", pouvant être notés et sanctionnés par un diplôme; il enseigne ce qu'il est.

Dans le courant de l'été 1985, plusieurs responsables de la FNEY recevaient une "lettre ouverte" écrite par le swami Vishnudevananda, un élève du maître plus connu Sivananda, et qui a fondé plusieurs centres au nom de ce dernier en Europe et en Amérique. Ysé Masquelier y répondait récemment dans les *Carnets du Yoga* (3). Le débat porte centralement sur le contenu de ce qui est transmis et, de ce fait, sur la définition du yoga. Pour le swami Vishnudevananda (cité par Ysé Masquelier), *"le guru transmet sa connaissance au disciple, comme un père ou une mère transmet la connaissance à son fils. Ce qui est important, c'est la lignée, pas les certificats et les fédérations"*. Ce qui est transmis, c'est, pourrions-nous dire, une identité symbolique : le guru fait "naître" l'élève une seconde fois, comme ses parents lui ont donné la vie et un nom une première fois. Ysé Masquelier souligne que cette transmission n'est pas propre qu'au yoga, qui le partage avec toutes les traditions spirituelles, et que ce qui reste donc spécifique au yoga, ce sont certains savoirs et certaines techniques qui peuvent faire l'objet d'un enseignement distinct (ce

que font d'ailleurs aussi les centres Sivananda...), sans que l'école remette en cause la relation maître-élève, à laquelle elle ne se substitue pas.

Du côté de la psychologie

Le psychologue est interpellé par ces problèmes du fait de ce qui se joue en ce moment dans un autre champ, qui est plus particulièrement le sien, celui des pratiques psychologiques. La réglementation prochaine en France, comme dans d'autres pays occidentaux, de l'usage du titre de psychologue soulève un certain nombre de questions analogues. Désormais ne pourront se désigner comme psychologues que les détenteurs d'un diplôme délivré par les Universités. Cette législation, pour pertinente qu'elle soit à bien des égards (n'importe qui ne pourra plus s'appeler psychologue pour en faire profession) pose un problème de fond : dans les pratiques psychologiques, les savoirs et les savoir-faire que sanctionne l'obtention de ce diplôme sont certes utiles, mais l'essentiel de ce qui fait la fonction du psychologue, comme tiers ou comme médiateur dans la relation interindividuelle, dans les groupes ou dans les institutions, tient davantage à son "savoir-être" dans la situation; un savoir-être qu'on peut reconnaître à des gens qui n'ont pas nécessairement un diplôme de psychologue.

Le débat est complexe et certaines positions radicales peuvent être comparées dans ce domaine à celle du swami Vishnudevananda. Un certain courant en psychanalyse pose ainsi que la transmission de la pratique ne peut passer que dans la relation interpersonnelle : l'être-psychanalyste est de ce point de vue une identité, et non une profession; un psychanalyste ne peut être que quelqu'un qui a fait une psychanalyse. La même position est défendue par certains psychologues à propos des psychothérapies en général. Cependant, le regroupement des psychanalystes en sociétés et le cadre de la pratique (le cabinet, séances à heures et durée déterminées, rétribution du praticien en espèces) répondent davantage aux exigences d'une organisation scientifique et professionnelle qu'à celui d'une secte. Et que dire, au regard de cette question de la transmission, de l'usage de la notion "d'école", dans l'intitulé de l'École Freudienne de Paris, par exemple ?

Remarquablement, donc, nous sommes avec le yoga et les pratiques psychologiques en présence de mouvements de professionnalisation et d'interrogations sur la transmission qui sont tout à fait comparables. Or, les psychologues et les enseignants de yoga sont deux groupes sociaux distincts, qui ne

se concertent pas et ont même peu connaissance de ce qui se passe l'un chez l'autre. Cette coïncidence de processus dans des domaines étanches l'un à l'autre, mais structurellement analogues, suggère un mouvement beaucoup plus profond et général, d'ampleur historique, qui en fait affecte dans nos sociétés l'ensemble des pratiques de transmission, tend à une professionnalisation des relations qui ont pour enjeu un changement personnel et à l'instauration d'un cadre, sous la forme en particulier de l'école.

Du côté de l'école

De telles questions sont justiciables d'une approche anthropologique très large de la transmission dans nos sociétés, approche dont ne saurait se soustraire cet autre domaine dans lequel ces questions nous interpellent aussi, celui de l'école entendue cette fois comme l'institution qui, dans nos sociétés, a la charge d'une part essentielle de l'éducation des enfants. Une telle approche doit en effet être transversale à tous ces domaines, même si, et peut-être précisément parce que, des notions comme celles de "maître" et "d'école" n'y ont pas les mêmes acceptations : cette compartimentation, ces découpages différents du sens des mots, sont eux-mêmes l'effet de processus de construction de champs de savoirs et de pouvoirs qui seraient à analyser. On pourra considérer que la question de l'institution scolaire est étrangère à celle de la transmission dans le yoga en Occident, mais on devra s'interroger alors sur la présence numériquement non négligeable, et parfois majoritaire, dans les cours de yoga, d'enseignants, d'éducateurs, d'intervenants sociaux de toutes sortes dans le champ scolaire et éducatif.

Rappelons seulement qu'on a souvent souligné qu'historiquement, la mission de l'école, éduquer les enfants, a été progressivement confisquée aux parents et à la famille à certains moments de la formation de nos sociétés et de l'État. Autrefois, les parents et la famille transmettaient aux enfants à la fois un certain nombre de savoirs et de savoir-faire (le père apprenait par exemple son métier au fils) et, à travers même ces derniers, un "savoir-être" fait de l'ensemble des rapports appris du sujet à lui-même et aux autres. La mission éducative de l'école porte explicitement sur l'acquisition par les enfants de *savoirs* et de *savoir-faire*, ceux-ci étant *clivés de l'acquisition du savoir-être*, enjeu de la transmission, et qui est censé rester du ressort des parents. Cette mission a cependant comporté et comporte encore un aspect d'éducation morale et civique qui est comme le fond de la vocation de l'école. Et lorsqu'on demande aux parents ce qu'ils demandent de l'école, ils répondent dans une

proportion de 8 sur 10, non pas qu'elle procure des savoirs, mais qu'elle facilite l'autonomisation et la socialisation des enfants, ce qui est bien une fonction de transmission (4). L'institution scolaire développe d'ailleurs des extensions aux endroits où les parents doivent être appuyés dans cette fonction, voire simplement être évacués : consultations médico-psycho-pédagogiques, actions d'éducation spécialisée, éducation surveillée, etc.

Cette question de la transmission est donc énorme et ne saurait être épuisée ici. Les lignes qui suivent se limitent à l'exemple que nous fournit la transmission d'une pratique traditionnelle, le yoga, en Occident. Nous garderons cependant en vue la transversalité de cette question qui implique, comme on le voit, très généralement le fonctionnement de l'humain et du social, et sa reproduction dans une lignée : de parents à enfants ou de maître à élèves.

Au cœur de la transmission : la question de la souffrance

Le yoga dans sa tradition se conçoit à partir de la question de la *souffrance* (5). Remarquablement, c'est le point où les pratiques psychologiques occidentales rejoignent cette tradition : si la condition humaine n'était pas assortie de quelque souffrance, que celle-ci prenne la forme d'un malaise existentiel, ou plus précisément de l'anxiété, de la culpabilité, de la dépression, de l'irritation, de la douleur, etc., nous ne nous engagerions pas, qui dans la voie du yoga, qui à consulter un psychologue, voire en fait toute autre personne à qui nous pouvons prêter de pouvoir répondre à cette souffrance : prêtre, guérisseur, etc. D'autres formulations de l'enjeu d'une pratique du yoga sont évidemment possibles : recherche d'une élévation spirituelle, harmonisation des facultés de l'être humain, etc., mais qui sont déjà des réponses positives à ce qui les motive en deçà, et qui s'inscrit en creux, en négatif, dans ce terme de souffrance (qu'on doit entendre au sens large, bien sûr).

La théorisation des pratiques psychologiques, depuis Freud en particulier, rejoint d'ailleurs les traditions philosophiques orientales également sur l'analyse de cette souffrance, qu'elle lie au désir, à l'empêchement imaginaire dans la relation à l'autre et aux objets, à l'impossibilité de se séparer, de faire le deuil de cet autre et de l'objet.

Nous sommes là au cœur de la transmission, à commencer par ce qui se transmet de parents à enfants, à travers l'appropriation de savoirs et l'imitation de gestes : ce qui se transmet dans l'identification des enfants aux pa-

rents, c'est un rapport à soi-même et aux autres, une position dans un système de repérage mutuel symbolique au sein du groupe, un système qui désigne les objets et les actions obligés ou interdits, découpant ainsi un défilé au désir du sujet. Celui dont le désir reste attaché à ses premiers objets, englués dans une relation de dépendance fascinée aux images parentales, dont le désir ne peut entrer dans ce défilé des échanges socialisés, celui-là est porteur d'une souffrance qui peut le conduire à chercher auprès d'autres une réponse que ses parents n'ont pu lui donner : nous sommes alors là dans le cas de figure de la transmission de maître à élève, dont on doit saisir qu'elle tient lieu d'une relation parentale qui n'a pu opérer dans cette fonction de transmission. Que la relation maître-élève puisse se déplacer sur la transmission de savoirs ou de savoir-faire ne doit donc pas faire oublier qu'elle ne s'y réduit pas, et que "l'enseignant" ne peut éviter de fonctionner aussi, et peut-être d'abord, comme "maître".

La transmission se soutient ainsi de ce que, dans la quête d'une réponse à notre souffrance, nous sommes conduits à rencontrer *l'autre*, dans la figure des parents, du maître, du psychologue, etc., comme étant celui à qui nous supposons un savoir sur cette souffrance et les réponses à y apporter. C'est dire que *la réponse à la souffrance nous semble toujours portée par un autre*. Il y a là la trace ineffaçable de ce que c'est effectivement un autre qui répond à notre détresse dès notre naissance, et que dans l'état de dénuement et d'impréparation dans lequel se trouve l'être humain à ce moment inaugural de sa vie, la satisfaction du besoin est inévitablement médiatisée par un autre, l'objet du besoin restera toujours figuré par l'autre. Et les parents, au départ, le maître ensuite, sont ceux qui détiennent cet objet, à certains égards ils sont eux-mêmes cet objet.

Il convient cependant de préciser que cet autre peut prendre des figures diverses. Et dans la tradition indienne elle-même, on admet, selon les doctrines, qu'il existe trois façons de faire l'expérience de l'illumination, de la libération : 1/ par l'aide d'un maître, certes, mais aussi 2/ par l'intermédiaire des Textes sacrés lorsqu'un homme puise dans les Livres la formule qui le mène à cette expérience, et 3/ de soi-même, sans intermédiaire, lorsque l'illumination saisit spontanément celui qu'on nomme alors le *prâtibhajriânin* (6) La prévalence de la relation maître-élève dans le débat sur la transmission doit donc être tempérée.

Le paradoxe de la relation maître-élève

Le paradoxe de la relation maître-élève est qu'elle fait son ressort du problème même, celui de la relation à l'autre (les insatisfactions de la relation aux parents, notamment), auquel elle est censée apporter une réponse. De là, deux positions sont concevables de la part du maître, qui déterminent deux types très différents de relation :

1/ Il peut répondre sans distance à la demande de celui qui se pose ainsi comme son disciple, et se prendre effectivement pour ce qui manque à ce dernier. Il fonctionne alors comme Idéal du moi du disciple et ce dernier reste suspendu à une relation duelle, fascinée, à son maître, dont on peut dire que la force réside dans ce qu'elle reproduit les premières relations du sujet à l'objet, à sa mère en particulier, dans lesquelles chacun est tout pour l'autre. La relation dure autant que dure le leurre, et ses effets, parfois catastrophiques (suicide, incidences pathologiques diverses), prennent leur mesure lorsque le voile de l'illusion (la *mâya* des Indiens...) se déchire.

2/ Il engage le disciple dans une relation où ce dernier doit apprendre l'autonomie, à se dégager de l'identification à son maître. Car le paradoxe est bien que le disciple, tant qu'il cherche à ressembler à son maître, reste un disciple. La relation est fondée au départ sur l'identification du disciple au maître, mais le mouvement d'autonomisation nécessaire du disciple suppose de la part du maître qu'il ne partage pas cette identification et qu'il se définisse lui-même dans l'autonomie, qu'en particulier il n'ait pas besoin, pour son propre narcissisme, de *se prendre pour* un maître, par exemple en faisant du prosélytisme : les vrais maîtres, de ce point de vue, sont cachés, car ils ne cherchent pas de disciples.

C'est ce deuxième cas de figure qui correspond à une relation de transmission pour autant qu'elle vise l'émergence du sujet dans l'homme. Le but de l'enseignement, quand il existe sous ce nom, est de se nier comme tel. Ce que l'on retrouve dans toutes les formes d'initiation sous l'idée qu'il faut "tuer le maître". C'est là aussi le problème des parents vis-à-vis de l'enfant, qui doivent s'appuyer sur une relation de dépendance affective de ce dernier, pour paradoxalement viser l'objectif de son autonomie. Ce qui se transmet ici, c'est une identité symbolique, dans une relation qui reproduit, non plus les premières relations, fusionnelles, du sujet à l'objet, mais les relations parentales, particulièrement au père cette fois, qui médiatisent, triangularisent les relations duelles à l'objet et assignent au sujet de

relations duelles à l'objet et assignent au sujet de poursuivre des objets symboliques et, par là, de se distancier, et de l'objet, et du désir qui y est attaché.

Il y a, dans cette distinction entre deux figures du maître une différence aussi dans le rapport de ce dernier à son propre désir. Une parabole illustre la position du maître à cet endroit : celle de la montagne (7). Le sommet de la montagne figure l'expérience de la connaissance et de la libération de la souffrance, telle que l'expriment les spiritualités de toutes les cultures humaines : de ce lieu on voit tous les chemins qui y parviennent. Certains gravissent la montagne et s'arrêtent en chemin, il n'en connaîtront pas tous les versants. D'autres demeurent au sommet, dans un état de béatitude dont on ne peut plus les faire descendre. Les maîtres sont ceux qui ont connu le sommet et qui sont néanmoins redescendus pour montrer aux autres le chemin qui y mène.

La parabole laisse en fait entière la question de ce qui motive le maître : pourquoi est-il redescendu, alors que l'expérience de la libération aurait dû le conduire à ne plus se préoccuper d'enseignement, à rester au sommet de la montagne, comme le font ces autres figures que sont le moine ou l'ermite. N'est-ce pas un désir mondain qui l'attache encore au pied de la montagne ? Cette question n'a pas de réponse pour le disciple qui reste pris dans la relation au maître, elle peut même lui paraître indécente car elle marque d'un faille la perfection de ce dernier. C'est bien la limite rencontrée et exprimée avec honnêteté par E. Sebbah (8).

Il semble nécessaire de poser qu'en toute logique, même si le maître n'est pas un prosélyte, s'il faut aller le débusquer au fond de sa caverne, il reste qu'il assume une position qui implique son désir. La différence entre les deux figures du maître ne réside pas dans le désir ou le non-désir, mais dans un rapport différent à ce désir, entre celui qui se rend compte de son implication et celui qui la méconnaît. Le premier peut fonctionner comme tiers dans la relation à l'élève, parce qu'il peut prendre ses distances d'avec un désir reconnu par lui à l'endroit de ce dernier. Il tient là une position qui est tout à fait comparable à celle vécue par les parents, et qui est paradoxale, comme dit : fondée d'une part sur le désir d'avoir des enfants, et donc de les entretenir dans la dépendance comme des prolongements de soi-même, et d'autre part sur le désir d'en faire des adultes et donc d'assumer qu'ils puissent s'en aller.

L'une des figures du maître repose donc sur la *reconnaissance d'un désir de faire des adultes*, c'est d'une certaine façon une figure de "tueur d'enfants" au sens où il s'attaque à ce qu'il y a de totalitaire dans l'enfant (9). L'autre repose sur la *méconnaissance d'un désir d'enfant*, elle vise à maintenir la relation maître-élève, chacun se nourrissant du leurre qu'elle entretient. Dans cette figure, pourrait-on dire, le doigt du maître montre le sommet de la montagne mais le disciple regarde le doigt.

Les garde-fous de la relation

Le choix du maître est un engagement de toute la personne, et ce choix pose donc problème puisque les repères manquent qui permettraient de réduire le risque d'être suspendu à une relation de dépendance qui serait une impasse. Sur ce problème se développe le débat sur les "vrais" et les "faux" maîtres, qui traverse, sans issue possible, toutes les traditions intégrant la notion de "maître spirituel" (10).

C'est à cet endroit que se pose la pertinence du cadre comme garde-fou, faute duquel le débouché de la relation n'a de garantie que dans les personnes de ses acteurs :

1/ Du côté du disciple, sa capacité à reconnaître et à se distancier de sa problématique personnelle dans le choix qu'il fait d'un maître; ce qui suppose, alors que précisément il s'interroge sur son désir et sur la relation à l'autre, qu'il ait fait là déjà l'essentiel du chemin (dans un registre qui serait celui des relations parentales, on pourrait qualifier une telle démarche *d'adoption* du maître par l'élève : démarche que nous ne sommes pas prêts de supposer à n'importe quel disciple, car elle implique une position, non de *croissance*, mais de *foi*, au sens où l'abandon dans l'autre est assumé dans ses tenants et aboutissants, y compris comme pouvant être une erreur).

2/ Du côté du maître, sa capacité à reconnaître et à se distancier, et du désir de son disciple à son endroit, et de son propre désir (fantasme de maîtrise en particulier) : distanciation qui opère comme effet d'une loi en lui, l'assignant aux obligations et interdits de ses convictions; ce qu'il est convenu d'appeler une éthique.

Une relation de transmission fondée sur la rencontre entre la foi d'un disciple et l'éthique d'un maître n'est cependant pas inconcevable. Il faut dire que la

nécessité d'un cadre pour une pratique fondée sur la relation est un problème spécifique de la culture des sociétés modernes. Il faut y voir précisément la marque d'une défaillance en Occident dans les systèmes de repérage symbolique qui assignent des places et des limites aux acteurs de l'échange social, sous la forme notamment d'interdits sociaux et moraux reconnus par tous.

Dans un contexte traditionnel, en Inde, pour prendre l'exemple du yoga (bien qu'il faille tenir compte aussi des effets de l'occidentalisation), le choix d'un guide spirituel est "cadré", pourrait-on dire, par la société toute entière :

1/ Une pratique très généralisée de la relation maître-élève s'adresse au plus grand nombre : sans être cléricalisée, elle est tout à fait comparable à des pratiques de "retraite" ou de "séminaire" qu'on rencontre chez nous dans un contexte marqué par la religion; il s'agit d'une pratique très socialisée, orthodoxe, d'un "yoga" (karma yoga) qui n'empêche pas une vie de famille.

2/ Une pratique au contraire très marginale de la relation maître-élève s'adresse aux personnes que leur souffrance, leurs aspirations placent en rupture d'avec la société et la famille : le choix d'un maître, l'engagement dans une relation qu'accompagne parfois un cortège d'expressions émotionnelles importantes, qui suggèrent chez nous l'hystérie ou la schizophrénie, suppose une rupture d'avec les modes de vie et d'échanges imposés par la société. Dans ces cas, le maître est tout pour le disciple, on partage jusqu'à son domicile et ses activités quotidiennes. Mais dans un système social assez rigide qui est aussi celui du tout ou rien, dans lequel le yogin est rejeté comme "tabou", même s'il est respecté à ce titre, il est nécessaire que le maître prenne cette importance, comme substitut de ce à quoi le disciple a renoncé en quittant le monde. L'éthique du maître, seul garde-fou restant, demeure cependant repérable par des disciples qui partagent les mêmes références culturelles et morales.

La professionnalisation de la relation : une donnée culturelle en Occident

Dans les sociétés complexes qui sont les nôtres, la perte des repères communs au groupe social brouille les références des éthiques individuelles à une loi ou une morale commune. Rien ne garantit que la relation ne s'abîme dans la fascination mutuelle, dans la recherche sans frein, non de la maîtrise de soi, mais de la maîtrise de l'un par l'autre. La relation maître-élève, en

particulier, ouvre chacun des partenaires à des fantasmes de pouvoir et de dépendance, dont ils ont à se défendre, l'un comme l'autre. Qui, en fait, de nos jours, a la dimension d'un maître ? Et qui saurait avoir l'humilité d'un disciple ?

La *professionnalisation* de la relation se présente dans nos sociétés comme un cadrage des formes de relations qui supposent une implication personnelle importante de part et d'autre, une émergence du désir, avec éventuellement une visée de changement de la personne (pratiques de pouvoir telles que les pratiques psychologiques). Elle est caractérisée à des degrés divers selon les pratiques : par la référence à un *savoir* spécifique, derrière lequel il est possible de s'effacer; par l'élaboration d'une *déontologie* qui dit ce qu'il faut faire à l'endroit où ce savoir ne suffit pas à trancher; par la rétribution du travail du praticien, qui signifie que le client n'est pas maintenu dans une relation de dette; par la donnée d'un cadre (le cabinet, le rendez-vous, etc.) qui fixe des limites à la relation dans l'espace, dans le temps et dans ce qui est faisable ou non.

Certaines pratiques, dans nos sociétés : coiffeurs, masseurs, kinésithérapeutes, médecins, et demain peut-être les "nouvelles thérapies", ont ainsi besoin de se défendre contre la proximité du corps et du plaisir qu'elles peuvent susciter dans leur exercice, en soulignant ce caractère professionnel et en se réfugiant derrière leur visée, présentée comme strictement thérapeutique ou hygiénique, sur un mode qui tient à cet endroit de la rationalisation.

Ce mouvement de professionnalisation est cependant le propre des pratiques libérales et l'État tend dans des domaines stratégiques à confisquer aux groupes sociaux cette capacité à déterminer eux-mêmes les conditions d'exercice de leur pouvoir dans la relation. Ainsi en est-il de l'éducation des enfants dans le passage d'une éducation traditionnelle jusque là entièrement familiale à une éducation de plus en plus confiée à des tiers : enseignants, éducateurs spécialisés, rééducateurs, etc., dans le cadre de l'institution scolaire et de ses extensions dans le champ médico-social. La mission de ces tiers est largement définie par l'État, au travers de l'institution, et son caractère inévitablement politique est dissimulé par un discours affirmant comme une garantie la pureté de ses intentions (service public contre intérêts privés).

Remarquablement, c'est là aussi le corps qui est en question et qu'il s'agit de faire taire. L'école est une éducation du corps, qui doit rester assis et immo-

bile, silencieux et attentif à la parole de l'autre. Nul étonnement, alors, à ce que le corps soit aussi le terrain privilégié des symptômes de difficultés scolaires, terrain sur lequel sont appelés à intervenir les rééducateurs en psychomotricité et en psychopédagogie (RPM et RPP).

La professionnalisation de la transmission et l'organisation d'un cadre pour son exercice peuvent être présentées comme les marques d'une détérioration de son fonctionnement symbolique dans nos sociétés. On peut cependant aussi les considérer comme un dispositif adapté à notre culture, dans la mesure où c'est le symbolique dans son ensemble qui est défaillant dans nos sociétés, défaillance qu'elles viennent compenser en permettant néanmoins une forme de transmission. Il importe alors de garder à l'esprit que la professionnalisation et le cadre, celui d'une école, par exemple, ont dans la relation une fonction précise.

1/ Du côté de l'élève ou du disciple, comme d'ailleurs du côté du client d'un psychologue, il est une garantie de ne pas sombrer dans une relation fusionnelle au maître, ce qui préserve sa fragilité précisément à cet endroit. Dans nos sociétés, où les défaillances des systèmes de repérage symbolique menacent la distance inter-subjective, et dans le cas, plus particulièrement, des personnes amenées à envisager une pratique du yoga, à consulter un psychologue, etc., l'éventualité d'une relation où la proximité à l'autre est trop importante suscite des défenses qui pourraient empêcher que la rencontre ait lieu. La donnée d'un cadre ménage ces défenses pour permettre l'instauration de la relation.

2/ Du côté du maître, devenu praticien de la relation, il est une défense aussi, contre son propre fantasme de pouvoir, la crainte d'une insuffisance de son éthique et d'un empêchement dans la relation. On peut poser qu'un praticien solide peut s'appuyer sur sa seule éthique pour se passer de cadre. D'autres auront la modestie de reconnaître leurs limites aussi à cet endroit.

Nous ne devons donc pas oublier que la fonction du cadre est défensive, qu'elle vise à ménager les résistances des partenaires dans la relation. À l'oublier, la professionnalisation de l'enseignement du yoga, par exemple, aboutirait à un système de formation, avec notation sur des savoirs objectivables et délivrance d'un diplôme, qui évacuerait la dimension de la relation qui est centrale dans sa vocation traditionnelle de pratique de transmission. Le yoga en Occident se réduirait à ce qu'il est déjà trop souvent : une "pratique du

corps" comme il y en a tant, dans laquelle on "touche" le corps, tandis que le cadre professionnalisé permet de faire l'économie de la culpabilité qui serait autrement associée au plaisir et à la transgression, et l'économie d'un travail sur la relation à l'autre qui serait ailleurs impliquée par un tel contact du corps. La fonction défensive du cadre opérerait par méconnaissance d'elle-même au lieu d'être travaillée, elle évacuerait la relation au lieu de l'autoriser.

Préalable à un projet d'école

Dans cette perspective, à quelles conditions concevoir une école de Yoga ? En mai dernier, les formateurs enseignant dans les écoles affiliées à la FNEY tenaient leur second séminaire sur ces questions, toutes articulées entre elles, que sont : la définition du yoga; la définition, en conséquence, d'un groupe de pratiquants de yoga et les modalités de son organisation; les modalités de la transmission de ce yoga dans ce cadre; la définition de l'enseignant de yoga et les modalités de sa formation (11). Les lignes qui suivent font écho à ce séminaire.

Le contenu d'un projet d'école de yoga tient évidemment à ce qu'on définit comme yoga. Il est possible de cliver, de poser que l'école ne se substitue pas à la relation maître-élève, qu'elle ne vise qu'à introduire à une pratique du yoga, à donner une information la plus large possible sur ce qu'est le yoga. L'enseignement, qui n'est pas une transmission au sens achevé du mot, porte alors sur des savoirs objectifs et des savoir-faire, il peut être sanctionné, au terme d'un cursus, par une notation et un diplôme. Cet enseignement pourrait être contrôlé, et le diplôme reconnu, par l'État.

Un tel cadre n'assurerait pas moins une transmission d'un certain mode de rapport à soi et au monde, mais qui n'aurait pas grand-chose à voir avec le yoga. De la même manière, l'institution scolaire, sur laquelle ce cadre serait en fait calqué, initie l'élève à une relation spécifique au maître : en effet, dans la figuration idéale de cette relation (dont il est toujours difficile de se dégager, les enseignants en témoignent eux-mêmes), le maître est supposé s'effacer dans sa subjectivité derrière sa mission au regard du Service Public (il n'est pas là par intérêt personnel, mais ès fonction), et transmet de ce fait à l'élève d'avoir à s'effacer à son tour devant lui et, à travers lui, devant l'État.

Mais n'y a-t-il pas alors quelque incohérence, voire quelque danger de glissement institutionnel, à désigner un tel cadre comme école de yoga ? Car, si c'est le yoga qui y est enseigné, sa définition y est réduite à une de ses dimensions celle d'un savoir et d'une technique, tandis que la dimension relationnelle et symbolique en est évacuée. Or, ne doit-on pas admettre qu'aucune de ces deux dimensions n'est à elle seule spécifique du yoga, et qu'elles ne le définissent que si elles sont articulées l'une à l'autre ? (12)

C'est notre position, et c'est sans doute aussi celle des enseignants de yoga, puisque la définition qu'ils proposent du yoga reste référée à la tradition de l'Inde. On admet ainsi couramment que "l'enseignant" n'est pas automatiquement un "maître", mais en même temps, certains peuvent l'être, et les autres, en transmettant un savoir-faire et une forme de "savoir-être", préparent leurs élèves à la rencontre, soit avec leur maître, soit avec une expérience directe. Dans ce cas, il importe, ou bien de considérer effectivement l'école comme un cadre de transmission, avec toutes les conséquences que cela implique, ou bien de nommer les actuelles "écoles de yoga" différemment, faute de quoi on tromperait les nombreux élèves qui s'imaginent y trouver le yoga au sens complet du mot.

l'école est envisageable comme cadre d'une transmission du yoga en Occident, si cette dimension de la transmission, qui est centrale dans le yoga, est explicite dans le projet de l'école. Celle-ci a alors les fonctions d'une structure de transmission :

1/ À l'intérieur du groupe des pratiquants de yoga, elle est un système symbolique de reconnaissance mutuelle par les pairs. Sans doute faut-il voir là une part importante du "plus" que viennent y chercher les pratiquants de yoga, même si ce "plus" n'est pas exprimé de cette manière.

2/ Entre l'intérieur et l'extérieur, entre le groupe des pratiquants et ceux qui sont susceptibles de s'adresser à un praticien pour entrer dans la voie du yoga, l'appartenance du praticien à l'école, voire le diplôme, fonctionne comme repère, comme garantie, ne serait-ce qu'imaginaire.

A l'École Alsacienne de Yoga, par exemple, n'entre pas qui veut. L'inscription à l'école fait l'objet d'une sélection. Certains critères fonctionnent comme repères : il est demandé d'avoir une pratique du yoga d'au moins trois ans avec un enseignant reconnu. Mais ce mode objectif de repérage montre

dans la pratique ses limites et, par exemple, la question de savoir s'il faut exiger un niveau de scolarité minimal reste a contrario ouverte : la transmission du yoga est-elle affaire de niveau scolaire ? La sélection se fait donc au terme d'un entretien avec le candidat, dans lequel l'appréciation subjective des interlocuteurs les uns par les autres ne saurait être évacuée.

L'évaluation au terme du cursus porte sur des savoirs théoriques et techniques. Il ne saurait être question d'oublier qu'une partie de la spécificité du yoga repose aussi sur ces savoirs : on ne peut abandonner dans la nature, avec un diplôme fonctionnant comme caution, un futur enseignant qui ne saurait rien de l'anatomie du corps ou des bases historiques et philosophiques du yoga. L'évaluation porte cependant aussi sur un exercice écrit, un mémoire, qui n'a pas pour visée la restitution tel quel du texte d'un cours appris par l'élève. L'écrit met en jeu l'élève comme auteur de son texte, dans lequel il intègre l'enseignement reçu, mais dans la visée de le restituer à d'autres et, dans cette transmission, il se révèle comme sujet, ne retenant de ce qu'il a appris que ce qu'il veut en articuler pour sa propre démonstration. L'écrit fonctionne là un peu comme un rite de passage, en vue duquel s'organise le travail de l'élève : travailler en vue d'un examen n'est pas la même chose que fréquenter un enseignement en dilettante.

L'école introduit donc assurément une fonction d'ordre dans le débat sur les "bons" et les "mauvais" maîtres. Encore importe-t-il de préciser que le mode de repérage qu'elle met en place entre pairs et vis-à-vis de l'extérieur est fondé explicitement sur l'appréciation des acteurs les uns par les autres dans des relations posées comme intersubjectives. Cette appréciation peut s'étayer sur des critères objectifs, dont certains seront la réussite ou non à des examens sanctionnant des connaissances théoriques ou techniques. Il reste qu'elle ne peut dissimuler derrière des exigences de savoir et de compétence qu'elle est d'abord l'expression d'une position de pouvoir, à assumer comme telle de la part de ceux qui sont "dedans" vis-à-vis de ceux qui sont "dehors" (voire "à mettre dehors").

L'explicitation de ce caractère arbitraire de l'appréciation par les pairs fait, bien entendu, que l'appartenance du praticien à l'école, voire le diplôme, ne saurait en rien constituer une garantie objective, pour celui qui envisage de commencer une pratique de yoga qui ne soit pas seulement une gymnastique relaxante, de se trouver en présence d'un "bon" maître, et encore moins du

bon maître pour lui. La formation et le diplôme de l'école seraient-ils alors susceptibles d'être reconnus par les pouvoirs publics ? Question ouverte...

L'appartenance du praticien à l'école fonctionnerait en fait plutôt sur le mode d'une "lettre de recommandation", qui aurait d'abord le poids du sérieux de l'école elle-même comme lieu de recherche et de formation, c'est-à-dire de la capacité d'une équipe à fonctionner sur un projet scientifique et pédagogique qui, comme on dit précisément, "fasse école". Cette équipe est inévitablement le résultat d'un choix, d'une sélection, effectués au départ par un ou plusieurs "fondateurs" et dans lesquels on retrouve leur marque personnelle.

L'arbitraire de la décision solitaire est ici tempéré par le groupe. C'est aussi un effet majeur de l'école dans sa fonction de cadre, que de permettre la multiplicité des intervenants. Pour autant qu'on admette comme une donnée culturelle en Occident la rareté d'une véritable relation maître-élève, l'école réduit le risque, imaginaire ou réel, d'une relation fusionnelle à deux en permettant un morcellement de la relation de transmission entre différents enseignants, la possibilité pour les élèves d'une comparaison entre des discours différents, des références théoriques et des lignées de transmission différentes, chacun fonctionnant comme grille de lecture et de traduction des autres. Les enseignants entre eux, à la faveur des réunions pédagogiques, sont également conduits à confronter et à corriger leurs positions, de fond ou plus précisément sur des candidatures à l'entrée à l'école sur le cursus, sur l'évaluation de tel élève, etc.

C'est ce sens du mot "école" qui nous semble devoir être développé. C'est ce sens que, dans un autre domaine, celui des pratiques psychologiques, et plus précisément de la transmission de la psychanalyse, Jacques Lacan avait donné à l'intitulé de l'École Freudienne de Paris. La constitution d'une école en système de repérage symbolique par les pairs et en cadre pour une transmission n'est cependant pas une tâche aisée, comme l'ont montré les difficultés de Lacan à instituer le système de la "passe". C'est sur ces difficultés que le mouvement psychanalytique français a éclaté. L'absence d'un enseignement "laïque", organisé sous les auspices de l'État, a une contrepartie : c'est le risque de la multiplication des chapelles, qui n'ont de cesse de "faire école" en se présentant comme orthodoxies.

A contrario, le recours à un tiers extérieur, en la figure du Législateur et de l'État, pour instituer un tel cadre de transmission signerait l'incapacité du

groupe des pratiquants et praticiens de yoga à générer un tel cadre de lui-même. Ce recours ne ferait pas pour autant l'unanimité du groupe, et ses membres les plus opposés à l'intervention de l'État dans la transmission du yoga, au nom même de ce qui fait l'essence du yoga, poursuivraient une pratique et un enseignement en dehors de ce cadre, qui serait simplement obligé, si la loi les y oblige, de prendre une autre dénomination. La persistance de pratiques de yoga "innommables" ferait que le mot yoga ainsi officialisé cesserait de recouvrir tout le signifié auquel il renvoie, il risquerait même de se vider de son sens.

Notes :

(1) Psychologue, Strasbourg.

(2) Enseignante de yoga. Ancienne directrice de l'École Alsacienne de Yoga.

(3) Y. Masquelier, À quoi servent les fédérations de yoga ?, *Les carnets du Yoga*, 1986, n° 75, pp. 2-5.

(4) Cf. *École et Prévention*, actes du colloque ACCORD (Strasbourg, 1986), à paraître.

(5) Cf. M. Eliade, *Le yoga. Immortalité et liberté*, Paris, Payot, 1975.

(6) L. Silburn, Techniques de la transmission mystique dans le Shivaï sme du Cachemire, in *Le maître spirituel selon les traditions d'Occident et d'Orient*, Hermès, nouvelle série n° 3. Paris, Éd. des deux Océans, 1983, pp. 122-138.

(7) J. Chambron, Introduction à l'ouvrage *Le maître spirituel selon les traditions d'Occident et d'Orient*, op. cit., pp. 9-21.

(8) E. Sebbah, Questions de l'Occidental sur la relation maître-élève, dans ce même numéro.

(9) S. Leclair, *On tue un enfant*, Paris, Seuil.

(10) *Le maître spirituel dans les traditions d'Occident et d'Orient*, op. cit.

(11) Deuxième séminaire des formateurs enseignant dans les écoles affiliées à la FNEY (8 au 11 mai 1986), compte-rendu par Y. Masquelier et coll., texte dactylographié.

(12) P. Schmoll, Pour une définition du yoga, dans ce même numéro.