

Tradition juive et constructions de sens

Tania ZITTOUN

N° 58

Novembre 2005

DOSSIERS DE PSYCHOLOGIE

**PERIODIQUE DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE
DE L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL**

N°58

Novembre 2005

Tradition juive et constructions de sens

**Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique juive
et à son utilisation contemporaine**

Tania Zittoun

Institut de Psychologie
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Espace Louis Agassiz 1
2000 Neuchâtel - Suisse

TRADITION JUIVE ET CONSTRUCTIONS DE SENS	5
1. Découvrir l'efficacité d'une transmission	7
1.1 Pourquoi relire la tradition ?	7
1.2 Les fondements textuels	9
1.3 Fondements religieux : principes épistémologiques	11
1.4 L'obligation de l'étude et de la transmission	14
1.5 Tradition plurielle	17
2. L'éducation traditionnelle: connaître et penser	23
2.1 Le cursus	24
2.2 Place de l'étude dans la société post-biblique	24
2.3 Apprendre à penser	28
3. La lecture comme dialogue herméneutique	39
3.1 Lire aujourd'hui c'est toujours interpréter	39
3.2 L'ambiguïté formelle du texte	39
3.3 L'herméneutique comme dialogue	41
3.4 Illustration : Propos sur l'étude	45
3.5 Face au texte : questionner	50
3.6 Face au texte : les outils	51
4. L'herméneutique: heuristiques de la pensée	55
4.1 Distinguer, justifier	55
4.2 Elaborer - les niveaux de lecture	59
4.3 Des règles à la construction d'un sens personnel	63
4.4 Exploration : comprendre le réel dans l'éclairage de la pensée traditionnelle ?	65
5. Épilogue: un cadre culturel, un espace interne pour penser	74
Bibliographie	77
Glossaire: termes hébraïques les plus fréquemment employés	78

Tradition juive et constructions de sens¹

« Ne fais pas de la Torah une couronne pour t'ennoblir, ni une pioche pour creuser »

(Traité des pères, IV, 5)

Avant-propos

Aborder le Talmud et le Midrach en psychologie, quel sens cela peut-il avoir ? J'ai certes des mobiles personnels et intimes, mais cela ne justifierait la publication d'un texte comme celui-ci. Par ailleurs, d'autres ont déjà proposé de bonnes vulgarisations de la tradition juive. Cependant, cette dernière se particularise par son angle d'approche, doublement ancré dans des interrogations issues d'autres champs du savoir.

Qu'est-ce que la « culture », pour le groupe et les rapports interpersonnels, mais aussi comme système d'organisation de la pensée et du discours ? Qu'est-ce que la transmission intergénérationnelle ? Qu'est-ce que « interpréter la réalité » ? Qu'est-ce que collaborer, qu'est-ce que penser avec autrui ? Comment concilier enseignement d'une tradition et innovations quotidiennes ? Ces questions, qui se posent depuis longtemps en philosophie et dans d'autres sciences humaines, font depuis quelques décennies aussi l'objet de recherches en psychologie sociale, cognitive et culturelle - où la personne, interprétant les contextes humains et symboliques qui l'entourent, dans des contextes spécifiques, est l'objet de l'attention.

Dans le cadre qui est le sien, la tradition juive a pris position de manière articulée sur l'ensemble de ces questions. Elle les a posées plus ou moins explicitement, y a apporté des réponses, a mis en place des pratiques et des enseignements. Elle a formalisé et régulé ses modes de transmission, des dispositifs d'apprentissage, des méthodes d'analyse des textes et des méthodes de lecture et d'interprétation de la réalité, le tout se déroulant à l'intérieur de rapports sociaux et interpersonnels eux-mêmes hautement régulés. Ces formulations, loin d'être accessoires, constituent le cœur même de cette tradition. Les pratiques ainsi documentées, explicitées, sont toujours actualisées et enrichies et font preuve d'une grande vitalité.

¹ Je remercie David Banon pour sa précieuse relecture critique de ce travail, et Anne-Nelly Perret-Clermont, Uri Peter Trier et Clotilde Pontecorvo pour leurs suggestions attentives.

Nous présentons cette tradition ici, parce qu'il nous semble qu'elle offre un exemple très particulier, susceptible d'alimenter une discussion scientifique et plus spécifiquement psychologique qui ne l'a pas encore interrogée alors même qu'elle pourrait enrichir sa réflexion contemporaine. En effet, l'étude de la tradition juive a traditionnellement encouragé, et non pas évité, le désaccord et le débat entre les points des vues des étudiants ou des maîtres et a incité, et non pas interdit, « l'impertinence » - l'interrogation, le questionnement. Ceci est lié au fait qu'elle s'est développée sur une autre « épistème » que le système éducatif occidental. En ce sens, la position distante qu'offre cette tradition pourrait ainsi permettre à la nôtre de s'y « réfléchir » et de mettre en évidence des questions relatives au rapport au savoir, dans certains de leurs aspects les plus pratiques.

1. Découvrir l'efficacité d'une transmission

1.1 Pourquoi relire la tradition ?

La tradition juive² de lecture, d'étude et d'interprétation des textes du corpus religieux s'est développée à travers cinq mille ans d'histoire. Elle a assuré la transmission d'une généalogie de textes tous articulés autour d'un noyau commun, bien que leurs auteurs soient disséminés dans l'espace et dans le temps. Malgré l'extrême diversité des évolutions des cultures du bassin méditerranéen, de l'Europe occidentale et orientale, elle a pu maintenir une cohésion religieuse et identitaire, ses porteurs gardant la conscience d'appartenir à un même peuple. Il est vrai que la longévité du judaïsme en tant que culture vivante est notamment due au fait qu'il a pu s'actualiser, au cours de l'histoire, sous forme d'états ou de royaumes structurés par des corps sévères de lois juridico-politiques³, défendus par leur force armée. Il est vrai que par ailleurs la conscience qu'ont les juifs de leur spécificité tient beaucoup de la haine et des attaques dont ils ont souffert de la part de leurs contemporains⁴.

L'analyse historique des déterminations de cette longévité ou celle des variations du judaïsme au cours du temps ne sont pas de mon ressort et ne seront pas ici l'objet de mon examen⁵. Dès lors, comment comprendre cette longévité ? L'idée développée ici est qu'elle est liée aux spécificités des modes de la transmission explicite des connaissances et de la tradition. Il y a dans le judaïsme une tradition spécifique de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'étude approfondie des textes fondateurs, qui va plus loin que les

² On peut considérer trois grandes acceptions de « tradition juive », à ne pas comprendre comme « archaïsme », « traditionalisme » ou « fermeture » ; il s'agit là de définir une épistémé vivante, se renouvelant et ouverte au monde :

1. dans un premier sens, on parle de tradition pour désigner le corpus de textes (Torah, Talmud) et les connaissances des écoles rabbiniques classiques ;

2. dans un deuxième sens, on désigne l'ensemble de croyances, pratiques, partagées par les juifs, ainsi que l'histoire de ce peuple au travers du temps et des déplacements géographiques. Malgré les liens entretenus avec les autres peuples, un noyau, une continuité, permettent de parler de l'histoire d'un seul et même peuple, de sa tradition.

3. dans un troisième sens, on peut désigner des spécificités géographiques, historiques, culturelles elles-mêmes, qui relèvent alors davantage des folklores - culinaires, littéraires, rituels...

Mon but est ici de parler de la tradition au sens 1 en ce qu'elle est liée à un certain rapport à la connaissance, dont les conséquences sont visibles au niveau 2 (pérennité) et actualisées au niveau 3. Nous espérons que le contexte appellera l'une ou l'autre de ces acceptions sans trop d'équivoque. Voir aussi 1.5.

³ Spinoza, dans son *Tractatus-théologico-politique*, donne une lecture certes extrême, mais fameuse, de la force cohésive que les lois du canon biblique peuvent conférer à une nation qui les applique.

⁴ Cf. *La question juive* de Sartre sur la force de l'antisémitisme.

⁵ Voir par exemple *L'histoire du peuple juif* de Josy Eisenberg (1997), *Une histoire du peuple juif* de Chaim Potok (1996).

modalités usuelles de transmission culturelle - de l'enculturation de tout membre d'un groupe donné, qui passe au travers des rites, des gestes, de la langue, de tout ce qui structure les échanges du quotidien - et en-dehors de la force cohésive que peut conférer une croyance religieuse. C'est sur cette tradition spécifique que nous allons nous pencher dans un premier temps.

Les particularités qui nous intéressent ne sont pas structurelles. En effet, dans toutes les grandes religions existe un groupe de « spécialistes » qui, par sa soumission extrêmement fidèle aux codes et son soin à l'approfondissement et à l'adaptation historique de la doctrine de base, joue le rôle de garant, de noyau dur pour le groupe. De la même manière, le judaïsme possède d'une part un groupe chargé de l'autorité religieuse (le rabbinat, avec son rôle spirituel et religieux, pédagogique, juridique) dont la constitution est régulée par les textes de base eux-mêmes, et d'autre part une minorité de membres plus proches de l'idéal textuel de soumission et d'observance des lois religieuses. Au-delà de cette régulation sociale permettant un maintien identitaire, où peut-on voir une cause spécifique de longévité ? Voici : le judaïsme compte, parmi ses obligations de base, celle de l'étude. Grâce à elle, la proximité aux textes qui a été entretenue au cours du temps a permis le développement de techniques pédagogiques et d'habitudes de pensée, qui jouent probablement un rôle important dans le dynamisme qui a pu être maintenu.

L'intérêt que nous porterons à cette tradition pédagogique et épistémologique va toutefois au-delà de l'idée que son « efficacité » explique sa simple survivance. Cet examen répond à d'autres interrogations. La première est historique, parce que si nombreuses sont les grandes figures de l'histoire de la pensée et de la recherche, notamment en psychologie, qui ont eu une éducation juive spécifique. La deuxième relève de la curiosité scientifique, parce que beaucoup des découvertes actuelles de la psychologie sociale du développement cognitif rejoignent certains éléments donnés par cette tradition. La troisième est sous-tendue par une hypothèse théorique : la tradition peut peut-être nous offrir une manière de saisir le problème de la constitution de sens. Elle a en effet formalisé et explicité des « méthodes pour penser », des heuristiques de la pensée assez spécifiques lesquelles, tout en posant un cadre précis - tant thématique que méthodologique - laissent aux acteurs une très grande créativité dans cette activité.

Dès lors, ce texte répond à un double objectif. D'une part, il s'agit de donner une introduction à la tradition juive et en particulier à certains aspects relatifs à la connaissance, sa transmission et son élaboration. D'autre part, en rendant saillants ces derniers points, il s'agira de poser les jalons d'une réflexion plus psychologique.

Pratiquement, pour essayer de comprendre le rapport à la connaissance développé par la tradition juive, il faut d'abord en poser les fondements spirituels, l'aspect proprement religieux, et les fondements matériels - le texte et ses caractéristiques, autour duquel s'organisent les connaissances, la foi, les pratiques qui font les spécificités de l'identité du

peuple juif. Sur ces deux piliers s'établit donc une «tradition juive». Au travers de la diversité de ses acceptions le cadre de notre réflexion sera posé (1). L'objet et le vecteur de la transmission étant alors posé, il s'agira de voir comment celle-ci s'opère: nous donnerons un aperçu des modalités éducatives formelles au cours du temps (2). Cette éducation est toute entière axée sur les textes; pourtant, loin d'être une limitation, cette centration semble avoir favorisé l'émergence d'une réflexion particulière. Nous essayerons de voir comment se transmettent des éléments qui, plutôt que de faire de la tradition un carcan restreignant le développement du sujet, ont permis de structurer un espace de liberté pour la pensée (3). Enfin, nous en viendrons à voir en quoi le type de réflexion qu'encourage la tradition ne se développe pas de manière anachronique, mais peut trouver, pour chaque personne qui y est engagée, une pertinence au présent (4).

Enfin, précisons que cet essai est en grande partie basé sur les textes de spécialistes du judaïsme; la lecture qui en a été faite est cependant doublement «informée», par la familiarité relative à la tradition juive, et par mon questionnement psychologique. Il a donc parfois été difficile de trouver un équilibre entre le respect de mes sources, qui puisent directement aux textes religieux, et une lecture orientée dans la direction de mes objectifs. Ce travail doit ainsi être considéré comme la base de développements ultérieurs. J'espère toutefois que l'ambiguïté que confère à ce texte son statut d'«entre-deux» saura trouver l'intérêt du lecteur.

1.2 Les fondements textuels

Un exposé de stratégies didactiques et cognitives propres à une culture ne peut se faire sans une présentation des textes qui les fondent mais qui en sont aussi l'objet. Le lecteur risque d'être décontenancé face au foisonnement de termes distincts ; toutefois il me semble indispensable de présenter ces éléments et utile de pouvoir les identifier par leurs noms hébraïques. Le lecteur trouvera en annexe un glossaire des mots les plus fréquents.

Les textes de base de la religion juive sont la Loi écrite et la Loi orale. On fait remonter le commencement de la formation du canon biblique à environ l'an 330 avant l'ère chrétienne.

La Loi écrite, ou TaNaKh en hébreu, correspond plus ou moins à ce que le christianisme appelle l'Ancien Testament ; elle comprend en effet le Pentateuque (Torah), des livres des prophètes (Neviim), des écrits hagiographiques (Ketouvim). La Loi orale désigne l'ensemble des textes interprétatifs de la loi écrite. On remarquera que la tradition admet une antériorité de l'oral sur l'écrit, et que la révélation mosaïque est constituée par le don de la Torah écrite et orale (autrement dit la Torah à proprement parler, additionnée des commentaires phonétiques, orthographiques, syntaxiques, méthodologiques qui la rendaient

compréhensible).⁶ Cet élément est important pour comprendre la théorisation qui sera faite de l'enseignement.

Le judaïsme fait une distinction entre deux types de textes de la Torah, toutefois imbriqués dans le Pentateuque: les récits, ou Aggadah (de la création, d'événements qui constituent l'histoire du peuple) et les textes législatifs et prescriptifs. La « loi orale » a été elle aussi transcrite et fait partie du canon du judaïsme ; elle s'organise en deux types de textes à la suite de la distinction opérée plus haut. Ces textes sont constitués de plusieurs corpus écrits à différents moments de l'histoire ; à chaque fois, une école rabbinique s'efforçait de rassembler, d'organiser et de transcrire la réflexion et le travail de plusieurs générations de commentateurs du texte. On distingue parmi ces développements les textes du Midrach et du Talmud.

Tout le contenu législatif et prescriptif de la Torah, concernant la vie civile et religieuse codifié, étayé, enrichi pour le rendre applicable, a été rassemblé sous le titre de Michnah vers le II^{ème} siècle par une génération de rabbins que l'on appelle Tannaïm⁷. Au cœur de ces codes se trouvent bien sûr les dix commandements, mais aussi six-cent-treize commandements et interdits (les Mitzvot), tous contenus dans la Torah, ou déduits à partir des problèmes auxquels il a fallu faire face au quotidien ; ces lois et leurs commentaires sont le résultat de plusieurs siècles d'élaboration, de réadaptations, de discussions entre écoles rabbiniques. Nous voyons que ce développement n'a pu se faire que grâce à une transmission soigneuse des connaissances ; nous reviendrons plus loin sur ce point. La Gemara, commentaire de la Michnah, y a été ajoutée jusqu'au V^{ème} siècle, par les maîtres que l'on appelle Amoraïm. Michnah et Gemara forment le Talmud, ouvrage de référence de la vie juive aujourd'hui encore. On appelle ainsi Halakhah le corpus légal actuellement actif ; étymologiquement, ce terme signifie « démarche », au sens où ce texte rapporte la démarche qui a permis ou qui justifie l'instauration de telle loi.

⁶ Un débat est né sur l'antériorité de la Torah orale: étant donné que la Loi orale est « virtuellement » entièrement contenue dans la Loi écrite (il suffit de l'en déduire), préexiste-t-elle à cette dernière ? Etant donné que certains commandements étaient respectés par les Hébreux avant la formulation de la Loi écrite, y avait-il déjà une première Loi orale, constituée directement par les commandements de Dieu (De type « Dieu l'Eternel donna un ordre...en disant.... ») ? Comment expliquer que le peuple respectait des règles - le Chabbat en Egypte, la protection des faibles - avant de recevoir la Loi écrite ? (voir par ex. Safran (1972), p73-76) ? Dès lors, la Torah (le récit biblique) ne serait-elle que le développement narratif, à des fins didactiques ou mnémoniques, de ces Lois antérieures? Ou alors, comme on l'admet d'habitude, la Loi (Halakhah) a-t-elle été déduite du récit Biblique ? Une partie des efforts des commentateurs revient à trouver des arguments en faveur de l'une ou l'autre de ces thèses. Ouaknin (1986/1993) résout le problème en distinguant trois catégories de Loi orale : 1) pré-révélation (orale) ; 2) pré-talmudique (orale) (à savoir, la « tora orale » transmise par Moïse contenant essentiellement les règles sémantiques, phonétiques, orthographiques, syntaxiques, méthodologiques, qui permettent de lire la Loi écrite) ; 3) talmudique (écrite) - le Talmud, écrit représente « la Loi orale » en opposition au récit biblique à proprement parler (voir par ex. Ouaknin (1986 /1993), p.47 (note 8), ou traité Yoma 28b).

⁷ Dès ici nous adopterons la transcription française des pluriels hébraïques, à savoir :
- un masculin pluriel prend la désinence -im (un Tanna, des Tannaïm)
- un féminin pluriel prend une désinence en -oth (une yechivah, des yechivoth)

Les textes que l'on appelle Midrachim (pluriel de Midrach) sont des commentaires de la Torah développés sous forme de récits et qui font toujours référence au passage qu'ils se donnent à expliciter. On distingue le Midrach Halakhah, qui explicite un enseignement relatif aux lois, et le Midrach Aggadah, qui explicite les passages strictement narratifs de la Torah. Les dernières grandes anthologies du Midrach sont le fruit du travail de rabbins du XII^{ème} et du XV^{ème} siècle.

Même si l'on distingue ces deux corpus de tradition orale (Midrach, Talmud), en fait, concrètement, leurs formes sont intriquées : les commentaires du Talmud sont souvent sous forme de récit, les récits du Midrach sont extrêmement riches d'enseignements éthiques et moraux, voire religieux et sociaux.

Pour son aspect tant législatif, prenant compte de la complexité des situations possibles, que narratif, on considère que la Torah représente une forme de condensé d'expérience humaine avec ses dénouements heureux et malheureux, et les leçons qu'elle en tire. Elle constitue le code religieux, moral et social du judaïsme.

Les textes les plus anciens, à savoir, le récit biblique, les textes des premiers commentateurs, les Tannaïm, sont les textes de référence et leurs décrets font en principe autorité. Les textes ultérieurs - récits ou exégèse (prophètes, Midrach, mais aussi Kabbale⁸), textes juridiques, produits des générations de discussions entre maîtres au cours des siècles, n'ont pas le même statut intouchable. Pourtant font autorité les décrets légaux les plus récents de la Halakhah - c'est-à-dire adaptés à la vie quotidienne des juifs d'une époque donnée, pourvu que l'on puisse montrer que ces codes ne contredisent pas la Michnah ou les avis des maîtres et la tradition. Ces démonstrations nécessitent parfois un réel génie argumentatif... Ces deux types de textes sont encore créés de nos jours, même si un « canon » désigne certains textes de référence : Tanakh, Talmud essentiellement. Par ailleurs, une lecture critique de la Bible, de la Torah, n'est reconnue comme « juive » que si elle s'ancre dans la tradition orale et tient compte tant des méthodes d'analyse (cf. ci-dessous, « Herméneutique ») que des positions admises par les maîtres du passé - c'est-à-dire si elle s'inscrit dans la continuation et à la lumière de la Loi orale.

1.3 Fondements religieux : principes épistémologiques

Les deux événements fondateurs du judaïsme, considéré comme religion et culture d'un peuple, sont d'une part la découverte du Dieu⁹ Un par Abraham, début du monothéisme

⁸ Tradition intellectuelle et spirituelle développée au cours de l'histoire sur la base de la Torah et du Talmud, visant notamment à une connaissance plus mystique de l'homme, de Dieu, du Monde.

⁹Dès ici, j'opterai pour l'écriture de «Dieu» avec majuscule, que le nom désigne l'idée générale du divin ou qu'il soit utilisé dans le cadre d'une citation plus religieuse.

et du rejet de l'idolâtrie, et d'autre part la révélation sinaïtique. Celle-ci est la conséquence directe de la libération des hébreux de leur esclavage en Egypte grâce à Moïse (événement d'une portée - au moins symbolique - inépuisable !). Les textes de cette révélation sont d'une part les tables de la Loi, la Torah reçue en signe d'alliance qui traduit la parole de Dieu dans un langage humain - laquelle, selon la tradition, est rédigée par Moïse sous la dictée divine; d'autre part, à ces textes que transmet Moïse au peuple et qui sont la base de son organisation civile et légale, s'ajoutent les enseignements de Moïse à ses proches, eux également inspirés par Dieu (Torah orale). Par ailleurs, la tradition rabbinique considère souvent le travail d'Ezra (en grec Esdras) (Vème avant l'è.c.), qui instaure la lecture hebdomadaire de la Torah et son étude systématique, base de tous les commentaires, comme deuxième révélation.

Ces deux événements ont des conséquences épistémologiques importantes. D'abord, le refus de l'idolâtrie s'est traduit par le postulat de l'inconnaissabilité de Dieu par voie directe (qui échappe à toute représentation humaine); des moyens détournés doivent être envisagés pour approcher de la vérité (depuis Moïse - dernière personne à avoir parlé directement à Dieu, à avoir été dans sa proximité¹⁰ - la communication « face à face » est impossible, et les prophètes inspirés par Dieu sont rares ; par ailleurs toutes les formes de divination ou de communication aux esprits, tendant à l'idolâtrie, sont interdites). Ensuite, le rejet de l'idolâtrie a eu pour seconde conséquence de dicter au judaïsme une très forte injonction à la pensée, à l'examen critique de toute opinion qui pourrait être basée sur un relent superstitieux, ainsi qu'un refus de sacralisation des textes du Talmud et des décrets humains. La Torah ayant été reçue par Moïse en signe de l'alliance entre Dieu et les hébreux, c'est par le biais de la transmission de ces textes que peut être maintenue et entretenue cette alliance. Ainsi le seul moyen de s'approcher d'une compréhension de la nature de Dieu et de la dimension divine de l'homme et du monde réside-t-il dans l'examen et l'étude approfondis des textes. Dès lors, l'étude et le questionnement s'imposent comme fondements de la tradition¹¹.

La tradition juive pose donc d'emblée une attitude épistémologique profondément différente de celle que l'Occident a retenu des Grecs. En effet, la question n'est pas de savoir quelle vérité est « détenue » par Dieu, et jamais l'homme n'est soumis à la fascination ou

¹⁰ A ce propos, on raconte la rencontre de Moïse et de Dieu, qui traduit elle aussi le principe d'inconnaissabilité de Dieu : d'abord incapable de voir le buisson ardent qui lui était révélé, Moïse interroge Dieu sur son propre statut (« qui suis-je ? ») puis demande à Dieu qui Il est. La réponse peut être traduite par « Je serai qui Je serai » ; cette double futurisation « jette » toute définition hors de saisie humaine... Maïmonide, au XIIIème siècle, formalisera très précisément les questions relatives aux limites de la saisie humaine du divin en posant une liste d'attributs négatifs (Dieu étant ce qui échappe à chacune des définitions en question). De fait, il reste que l'étude de la Torah, en tant que texte révélé, reste le moyen essentiel de tenter de connaître Dieu. La tradition a donc du poser un cadre sévère aux modalités de l'étude, à ses thèmes, afin d'éviter les tentatives de pure spéculation, ainsi que les dérives mystiques à partir de l'interprétation des textes (connaissance directe du divin - par exemple par l'étude et l'apprentissage de la Kabbale). Dans ces deux cas, en effet, la tradition voit le « danger » pour le sujet de perte de contact avec la réalité, dont les dommages se situent tant au niveau de la santé mentale de la personne que de la perte pour le groupe que représente cet abandon du social.

¹¹ On peut lire par exemple le *Livre de la Connaissance* de Maïmonide, qui marqua fortement la tradition : son commentaire des dix commandements articule directement les injonctions au monothéisme et les devoirs d'étude.

l'adoration d'une vérité divine; l'inconnaissabilité de Dieu ne fonde pas le mépris de la condition humaine et de la volonté de connaissance, pas plus qu'elle ne destine celle-ci à être l'apanage de quelques rares initiés. Au contraire, partant du principe que Dieu ne peut être connu que par ses oeuvres, le judaïsme admet que la connaissance ne peut être développée que par parcelles, taillées à la mesure des capacités humaines de compréhension. Le texte biblique, issu de Dieu, contient une vérité divine; mais par le simple fait qu'il est à portée de l'homme, il ne peut, pour l'homme, contenir entièrement la vérité et la connaissance divine (dont les mesures sont inimaginables pour l'homme); de plus, de par les limites de la compréhension de chaque individu, toute lecture est nécessairement partielle, partielle, indirecte; le texte ne sera jamais transparent, et aucune lecture ne peut se poser comme «plus vraie». Par contre, de par ce fait également, l'homme est invité et encouragé à approfondir, multiplier ses lectures de la Torah, puisque c'est par cette démultiplication des lectures et par la mise en doute systématique de toute lecture qui se poserait comme «plus correcte» que l'homme étend sa «connaissance par parcelles» (reflets du divin), seules à sa portée. Toutefois, ceci ne dévalue pas la lecture partielle de chaque individu - unique et irremplaçable.

En d'autres mots, en son principe même, une lecture de la Torah ou du Talmud n'est jamais que partielle. Ce principe épistémologique fondé par le religieux empêche toute idolâtrie du texte (qui n'est qu'un reflet, un support), de ses commentateurs ou des «sages» (qui sont respectés, mais pas adorés). Chacun est donc invité à penser et interroger, mettre en doute ; mais la parole de chacun a une valeur. L'aiguillon de toute connaissance réside dans l'«impertinence» et la compréhension se nourrit et progresse dans la nécessaire confrontation à d'autres points de vue. La tradition conduit ainsi les individus à développer naturellement une attitude quasi irrévérencieuse à l'égard du texte et des commentateurs: dès lors, le cœur et le moteur de toute recherche et lecture de texte est une recherche de sens, étant entendu que les points de vue partiels se compléteront, chaque perspective, chaque sens que trouve un individu dans sa relation au texte a sa légitimité pour lui, tout en n'étant jamais que relatif.

Par ailleurs, les porteurs de la tradition ont eu souci que l'homme attaché à l'étude n'en vienne pas à oublier la réalité matérielle et ses obligations économiques et sociales, conditions du maintien du peuple. Ce souci s'est traduit par la constitution d'un cadre de la «rectitude» de l'esprit, balisant les domaines où la pensée ne doit pas aller s'égarer. Nous avons évoqué certains «non-objets» de pensée (ainsi la connaissance directe de Dieu est-elle impossible); d'autres objets sont considérés comme absolument inutiles (tout ce qui est extérieur, dans le temps et l'espace, à la Création), puisque les limites des facultés humaines les rendent non-pensables. D'autres objets sont en revanche réservés à certaines personnes ayant acquis certain type d'expériences et ayant fait leurs preuves; ainsi la méditation sur les attributs divins ou la Création (Kabbale) est-elle réservée aux notables de la communauté (dont la fonction sociale est établie), ayant étudié toutes les autres strates des textes et qui ont

fait preuve de leurs qualités de rectitude morales et intellectuelles. Finalement, certaines pensées sont condamnées, et en particulier toutes les formes de réflexion insensées, comme celles qui sont guidées par l'ignorance, ou liées à la mauvaise foi.

Ainsi, une certaine modestie de l'usage de la pensée est-elle dictée, alors même qu'est encouragé son exercice. Pensez, dit-on, mais soyez conscients de vos limites humaines; cherchez l'avis d'autrui, la discussion; c'est là le seul moyen de dépasser ces dernières (voir aussi 3.3).

1.4 L'obligation de l'étude et de la transmission

L'ancrage religieux et ontologique de la réflexion se traduit concrètement dès l'époque biblique par des injonctions à l'étude, à la méditation, et à la transmission du texte. Relevons certaines de ces injonctions et l'usage qui en est fait.

D'abord, certains des passages bibliques consacrés à l'étude ont si bien été mis en évidence par la tradition qu'il en sont venus à constituer le corps de prières biquotidiennes. Ainsi, la prière du Chema, qui se dit au moins le soir avant de s'endormir et le matin au réveil, comporte le verset qui dit, au sujet des lois : « Tu les enseigneras à tes fils » (Deut 6 ;7). Ensuite, la Bible insiste à quatre reprises (Ex10 ;2, 13 ;8 ;14 ;Deut 6 ;20-21) sur le devoir paternel de raconter l'Exode d'Égypte aux enfants (évoqué ci-dessus, 1.3). De même, les textes imposent au père de famille de pourvoir à l'éducation (religieuse, pratique) de ses enfants - probablement de manière informelle. En revanche la tâche qui incombe aux Lévites est plus formelle: « Ils enseignent tes jugements à Jacob et ta Loi à Israël » (Deut 33 ;10). Mais en plus, l'injonction de réappropriation, de mesure personnelle des textes se trouve elle aussi très tôt dans les textes : « Ce livre de la Loi ne s'éloignera pas de ta bouche et tu méditeras en lui jour et nuit » (Josué 1 ;8). Enfin, le livre des Proverbes insiste lourdement sur l'importance de la sagesse et la nécessité d'instruire les jeunes.

Dans les textes ultérieurs sont données des instructions plus précises et historiquement datées, qui témoignent de la mise en oeuvre de mesures pédagogiques ou de transmission et qui trouvent un écho aujourd'hui encore. En effet, Ezra, qui « rassemble le peuple auquel il lut et expliqua la Torah » (Ne 8), fonde la tradition orale ; il a également institué la lecture de la Bible tous les lundis et les jeudis - jour de marché, à l'époque - tradition maintenue dans les communautés juives contemporaines. La Michnah fournit la directive systématique de Rabbi Yehoudah ben Téma à l'éducation : « Cinq ans (est l'âge de) l'étude de la Bible, dix, celui de la Michnah, treize (celui de) l'obligation d'observer les commandements, quinze ans, celui de la Gemara » (Avot 5 ;21). Enfin, si la Michnah permet d'attribuer les premières écoles juives au Ier siècle av. JC, le système éducatif semble remonter au Ier siècle de l'ère chrétienne. Jusque là il semble que ceux qui avaient un père étaient éduqués par ce dernier - parmi les devoirs du père déterminés par le Talmud, se trouve l'étude de la Torah et l'apprentissage

d'une profession lucrative - les autres demeurant sans éducation. Le grand-prêtre Yehochoua' ben Gamla met en place un système d'enseignement parfaitement structuré avant la destruction du second Temple. Le décret rendant la scolarisation obligatoire contraint les communautés à engager des enseignants à leurs frais afin que tous les enfants en bénéficient. Un poste d'enseignant est attribué sur demande, mais le tribunal ou les autorités rabbiniques sur place contrôlent ses aptitudes pédagogiques, l'âge et le nombre d'élèves par classe. En effet, le Talmud pose les règles de la taille d'une classe : un maître peut prendre la charge de vingt-cinq élèves ; s'il s'en trouve entre vingt-cinq et quarante il doit engager un suppléant pour l'assister. Pour plus de quarante élèves il faut engager deux maîtres (DEJ,298). Les enfants sont envoyés à l'école dès l'âge de cinq ou six ans, parfois plus tôt, afin que présents pendant les cours, ils captent en les entendant des bribes de connaissance (TS¹², I, 15).

Ces textes, continuellement lus au cours de la pratique, martèlent cette injonction à l'étude. On y voit également que le système éducatif est une chose bien ancienne. Pourquoi mentionner ces détails ? Pour interroger leur pérennité : comment se fait-il que ces édits, les exigences de transmission, aient été maintenus jusqu'aujourd'hui ? Nous verrons plus loin que les modalités traditionnelles de l'enseignement ont perduré longtemps ; mais ici, interrogeons plutôt la durée de l'ensemble de la tradition. L'obligation de l'étude et de la transmission s'est maintenue à travers le temps, traduite de diverses façons (voir plus bas, 1.5), soutenue par de multiples forces dont nous ne pouvons espérer dénouer ici la complexité. Toutefois, à titre d'hypothèse, je propose de distinguer cinq ordres de causes explicatives de cette « ténacité » : les deux premières seront rapidement évoquées, les deux suivantes feront l'objet de développements spécifiques dans ce texte et nous conduiront à la cinquième.

Un premier type de causes s'appuie sur un fondement religieux et une justification transcendante. Ceux-ci deviennent de profonds facteurs motivationnels à la connaissance et à la recherche dès lors qu'elles sont l'objet d'une adhésion personnelle ou deviennent des croyances intériorisées. En effet, mobilisée par la foi, au cœur des principes du judaïsme en tant que religion, se trouve la relation que chaque individu établit ou maintient avec Dieu. Il y a une injonction religieuse à l'étude dès lors que l'on admet que l'étude de la Torah et du Talmud médiatise la relation du juif à Dieu (cf. 1.3).

Un deuxième type de causes est d'ordre historique, plus indirectement provoquées par la religion : c'est « grâce » aux persécutions, aux premiers exils, au statut toujours extrêmement fragile des juifs - dès l'époque romaine - que ces injonctions ont été suivies. D'abord, il a du rapidement apparaître aux yeux de certains juifs qu'un peuple sans terre et sans repos ne pouvait avoir pour seule nation que des textes, la Torah devenant « patrie

¹² Dès ici, TS désigne le Talmud dans l'édition française de Steinsaltz, aux Editions Ramsay (paru dès 1995, non achevé) ; le caractère romain indique le tome.

ambulante »¹³, et comme seul refuge l'étude. Ensuite, que le risque de déformation historique, de lectures partielles de ces textes, de « mort » de la lettre étaient extrêmement forts, et que dans des situations extrêmes, ces textes risquaient de prendre vite une valeur archéologique. Il fallait donc non seulement maintenir cette « patrie ambulante », mais en plus en raviver la fraîcheur. C'est ainsi que se sont constituées, génération après génération, ce que l'on appellera ici des « greniers culturels » (voir 1.5).

Les deux types de causes suivantes, probablement liées à ce qui précède, se situent au niveau interne de la tradition elle-même - corpus et « écoles » de transmission. Ainsi le troisième type de causes est une forme de force de contrainte historique : la tradition rabbinique du commentaire a en très peu de temps construit un corpus impressionnant de connaissances qu'il aurait été dommage de perdre; il y a donc un souci de continuité « normal », commun à toutes les cultures. Or, ici, associée à ces connaissances a été développée une théorie de la transmission. Dès lors, l'autorité des instructeurs s'associe à un savoir-faire de la transmission, lui-même reflété, contenu et explicité dans l'objet à transmettre (le Talmud). On peut penser que le mouvement « naturel » de la transmission lancé par les premiers rabbins qui ont fait autorité, plutôt que de s'affaiblir avec le temps, a pu ainsi être alimenté par le contenu de la transmission - qui en régleme les modalités.

Quatrièmement, pour des raisons d'évolution linguistique ou historique, les textes fondateurs se sont vite trouvés en décalage face aux connaissances de l'homme du commun ; de fait, ils « résistent » à toute saisie immédiate. D'une part, le texte biblique lui-même est en hébreu, quand bien même la langue vernaculaire du peuple est devenue rapidement l'araméen, langue de rédaction de nombreux commentaires et lexiques ; lui-même est devenu objet de lexiques, au gré des migrations et des colonisations connues par les juifs. Outre les langues, ce sont l'évolution des techniques, les moeurs, la législation du pays de demeure, qui ont du être « intégrées » à la tradition du peuple de sorte à rendre possible la vie quotidienne tout en maintenant les loyautés et en réduisant les dissonances.

D'autre part, le texte biblique a des caractéristiques spécifiques qu'il faut bien comprendre pour saisir l'enjeu de tradition du commentaire : le texte hébraïque est écrit à l'origine en une seule longue phrase, linéaire et sans ponctuation. Lire suppose déjà une identification des segments signifiants - mots, phrases, mais aussi intention, modalité. Ensuite, l'hébreu est une langue consonantique et qui se construit par flexion et déclinaison d'une racine trisyllabique. Il est toujours difficile d'identifier un mot donné, c'est-à-dire d'attribuer aux trois consonnes en présence leur vocalisation, laquelle détermine son assignation de sens (cf. aussi 3.1). Dès lors, le commentaire a une fonction d'accompagnement à la lecture, de réduction de l'infini des lectures possibles; mais cette réduction doit être justifiée. Pour ces deux ordres de faits, il devient évident qu'une lecture non armée est impossible, et que toute version simplifiée suscite la méfiance. Un appareil

¹³ Selon le mot de Heinrich Heine, mentionné par David Banon.

d'accompagnement garantissant à chacun l'accès aux textes a dû se mettre en place et est devenu indispensable ; le texte, inutilisable, lettre morte tel quel, ne s'est plus transmis « nu », mais toujours accompagné de ce matériel de décodage. Ainsi la tradition se constitue-t-elle autour de ces deux éléments - texte et commentaires - ainsi que des pratiques pédagogiques qui s'établissent pour maintenir, développer et adapter cet appareil dans le temps. Une des causes intrinsèques de la durée de cette transmission et du soin accordé à sa législation et perfection méthodologique est donc en grande part dictée par l'âpreté même des textes acceptés comme fondamentaux; sans transmission des méthodes de «décodage», l'accès au texte devient impossible.

Finalement, la forme concrète sous laquelle sont stabilisés les textes du Talmud et de la Torah renforce l'emprise de ces deux causes - poids et inertie de la transmission intergénérationnelle, âpreté du texte. En effet, depuis le Moyen-âge la page traditionnelle comporte en son centre le texte traditionnel, et sur ses côtés, en dessus et en dessous, les commentaires, ajouts, explicitations de tous les rabbins faisant partie de la généalogie de la tradition rabbinique. Une lecture sur la base de ces textes ne peut donc être «nue», mais est toujours nécessairement orientée par les multiples propositions de lectures antérieures; avec le texte, c'est aussi une mémoire du travail sur le texte à travers l'histoire qui se transmet.

Une telle « lourdeur » du bagage à transmettre n'impose-t-il pas une soumission aveugle à ses fidèles ? Paradoxalement, nous verrons que les exigences de la tradition et la pression de ces multiples causalités ont aussi encouragé une grande liberté dans la compréhension et l'appropriation individuelle de la tradition. Cette marge de liberté est probablement pour beaucoup dans ce maintien. D'une part, elle a permis la création de diverses orientations, traduites en traditions locales, adaptées à leur implant géographique (mode de vie, langue, folklore) (cf. 1.5). D'autre part, cette marge de liberté permet aussi à chaque personne de trouver-crée sa compréhension personnelle du texte (cf.3). Ainsi, cette marge de liberté est probablement pour beaucoup dans le maintien de la tradition ; et nous aurons l'occasion de revenir sur cette cinquième cause...

1.5 Tradition plurielle

Que classe-t-on sous l'expression «tradition juive» ? Cette dernière tend un peu vite à désigner tout ce qui concerne le peuple hébreu, sa religion, ses folklores et les ramifications du judaïsme - une histoire de près de quatre mille ans¹⁴ touchant la moitié du globe - et il nous faut faire un peu d'ordre pour circonscrire notre propos.

¹⁴ Pour le calendrier hébraïque, l'an 1 est donné par la Création; d'après les calculs des rabbins du IIème siècle, celle-ci remonte à 3761 avant l'ère chrétienne (!). D'après la tradition juive, l'histoire d'Abraham remonte à 1948 après la création du monde - ce qui correspond alors, de manière plus vraisemblable, à l'an 1812 avant

Le judaïsme tend à être présenté et à se présenter comme un tout, un et cohérent. On connaît cependant certaines de ses variantes courantes: géographiques - séfarades et ashkénazes, falashas - ou en degré de fidélité - libéraux, traditionalistes, orthodoxes... Mais les variations plus fines, historiques ou idéologiques, qui lui ont été imprimées sont généralement invisibles à l'œil profane. Pourtant, sous la pression de l'adversité, les juifs ont modifié les fondements du judaïsme - parfois volontairement, de manière à y trouver matière à tenir front en tant que minorité, parfois peut-être par ignorance ou auto-mythification. Faire un répertoire exhaustif de ces attitudes exigerait que l'on retrace avec minutie l'histoire du judaïsme. Ceci n'a pas sa place ici; ce qui nous intéresse concerne plus spécifiquement les modes de développement et de transmission d'un corpus de connaissances.

A ce titre, il me semble utile de distinguer quatre grands types de positions¹⁵, d'attitudes face aux textes, qui ont donné lieu à des modalités de transmission très différentes, et ont chacune conféré une place spécifique à l'exercice individuel de la réflexion au cours de cette histoire. A travers elle courent trois positions basées sur les mêmes fondements - l'obligation de l'étude des textes instituée par Moïse et figurant dans les textes fondateurs et ultérieurement, les modalités, obligations et limites de la pensée et de l'interprétation codifiées dans le Talmud. Elles se sont notamment traduites par trois des axes de l'essor intellectuel et culturel du judaïsme qui ont constitué les «greniers» du judaïsme et ont garanti sa pérennité. A ces trois positions peut être ajoutée une quatrième, plus contemporaine. C'est en remontant aux différentes attitudes épistémologiques qui se sont développées face aux textes que nous trouverons de quoi alimenter notre réflexion sur l'efficacité et la spécificité de cette tradition de la pensée¹⁶.

1) La « littérature de tradition rabbinique » :

Au Vème siècle avant l'ère chrétienne, lorsque Ezra refonde l'étude systématique de la Torah, il instaure la «Grande Assemblée», premier pouvoir religieux et législatif organisé directement sur la base des textes. Dès lors, les «experts» en matière de lois, ou rabbins (de *rabbi*, mon maître), devenus dépositaires des textes de la Torah et de la Michnah, ont réussi à maintenir différentes formes d'organisation (assemblées, écoles...), en tous lieux et temps.

En particulier, de grandes écoles rabbiniques se sont succédées dès le début de l'ère chrétienne: les Tannaïm (Ier siècle è.c. - IIème) issus de la région palestinienne, les Amoraïm

l'ère chrétienne. Aujourd'hui le calendrier juif, qui décompte les années solaires sur la base des mois lunaires, est encore utilisé (pour compter le temps religieux, ou en Israël); au printemps 1998, nous sommes en 5758.

¹⁵ Il est bien clair que ces positions n'épuisent de loin pas les variations connues par la tradition; elles permettent en revanche d'explicitier des nuances souvent mêlées dans les textes actuels sur la «tradition» et qui plongent le lecteur dans la perplexité.

¹⁶ Ces positions permettent une réflexion plus psychosociale; en effet, l'on voit ici que des pressions historiques fortes peuvent conduire les groupes porteurs de traditions culturelles à des stratégies différentes. Dans certains cas les groupes réagissent par un resserrement sur les textes, qui peut mener aussi bien à une rigidification ou au contraire à l'abandon relatif de la tradition, alors que dans d'autres cas ces pressions catalysent la créativité des membres d'une collectivité, et par là l'essor d'une culture.

(IIIème- VIème) issus pour les uns de la région palestinienne et pour les autres de l'ancienne Babylonie, puis se répandant au Moyen-Orient, autour du bassin méditerranéen, et en Europe de l'Est. En tout cas jusqu'au XVIème siècle, ce sont ces écoles de rabbins qui sont les auteurs des différentes strates de commentaires qui forment le Talmud et ses suites, des textes de Aggadah, et ce sont elles qui ont formalisé les règles d'interprétation et d'exégèse. Formées d'érudits, ces écoles rabbiniques ont donc contribué de manière fondamentale au développement de la littérature qui fonde le judaïsme, dans ses aspects religieux, moraux, éthiques, légaux. Toutefois, le fait qu'une forme privilégiée de connaissance ait été développée par une généalogie de rabbins, ce qui implique rapports d'autorité et de pouvoir, a aussi produit une forme d'élitisme. Dans des sociétés où de nombreux juifs ont connu des conditions de subsistance difficile, cet élitisme a aussi créé des coupures par rapport aux milieux populaires; de part et d'autre se sont alors levées des réactions d'exclusion, de sectarisme.

Plus tard, par exemple, dans l'essentiel des communautés juives de l'avant-guerre non « éclairées » par l'ouverture des Lumières ou par les Hassidim (voir plus bas), l'isolement relatif des juifs les a conduit à maintenir tant bien que mal la pratique d'un judaïsme quotidien, rituel, mâtiné de superstition populaire (c'est souvent le cas lorsque des groupes culturels ou ethniques vivent isolés du monde - ainsi de peuples identifiés par l'ethnologie comme groupes traditionnels fermés) A la différence d'autres groupes, bien que cette religion populaire soit coupée des milieux rabbiniques, cela n'a pas empêché qu'une forme d'éducation religieuse d'inspiration rabbinique soit maintenue pour tous les enfants.. Le Héder, école juive, a en effet existé en Afrique du Nord et en Europe de l'Est, dans le village juif (le Shtetl) et dans les ghettos.

Dans ses versions tant savantes que populaires, des mouvements rabbiniques sont ainsi à l'origine du développement et du maintien de l'instruction juive obligatoire et des différentes formes d'écoles. Les yechivoth, ou académies rabbiniques, et même le Talmud Torah, cours de religion encore actuels, sont construits dans cette tradition. Nous verrons donc plus loin ce que sont les modalités de ce type de transmission traditionnelle (2.3).

2) *Le refus de la tradition rabbinique: variantes de « Lumières »*

En réaction au conservatisme de la tradition rabbinique se sont développées de multiples attitudes d'ouverture nettement orientées vers le contexte ambiant, non-juif, visant tant à faire bénéficier le judaïsme des lumières de l'époque qu'à pouvoir rendre 'la religion au peuple'. Des figures marquantes de l'histoire de la pensée se sont ainsi élevées au fil du temps: Maïmonide, au XIIIème siècle, éminent médecin actif dans le dialogue interreligieux, marqué par l'aristotélisme, est l'auteur du « Guide des Égarés », qui donne un repère religieux nettoyé des complications rabbiniques aux masses ; ailleurs et plus tard, la Haskala italienne, l'Aufklärung allemande, ont connu leurs Mendelsohn, Spinoza, Buber - juifs se déclarant parfois comme athées, essayant tous de sortir d'une tradition alors engluée dans ce qu'ils

percevaient comme de l'obscurantisme, et inquiets de pouvoir concilier une foi épurée et la modernité de leur société.

Quand ils n'ont pas simplement conduit à l'abandon de la tradition, ces mouvements sont devenus, par diverses voies, la source de quelques formes de sionisme (ainsi du sionisme de Théodore Herzl, clairement a-religieux, ou celui d'inspiration socialiste) ou de diverses formes de judaïsme libéral contemporain. Ces évolutions du judaïsme se proposent en effet de renoncer à certains aspects de la tradition qu'elles jugent désuètes, en particulier en regard des acquis technologiques et sociaux actuels (comme l'électricité ou les droits de la femme), afin de concilier vie contemporaine et maintien d'un attachement à un passé judaïque commun.

Par ailleurs, l'élan novateur qui poussa de nombreux intellectuels à quitter les pratiques « obscurantistes » de leurs familles permit également à la science et à la pensée occidentale de bénéficier des trouvailles de ces derniers, dont la pensée - bien plus qu'ils ne le déclaraient - était profondément modelée par leur culture de base. Ainsi sait-on par exemple que Freud provient d'une famille juive traditionnelle, que son éducation en a été marquée, et qu'une grande partie de son désir de « lumière scientifique » serait à comprendre comme réaction à ce traditionalisme. Des commentateurs n'ont pas fini de trouver dans sa pensée des sources « talmudiques » : attention portée au rêve, statut de l'interprétation, modes de raisonnement associatif et dialogique...

3) *Le refus de la tradition rabbinique bis : Les Hassidim*

A l'inverse des mouvements cosmopolites précédents se développe une religiosité « dissidente », probablement liée à l'isolement et au repli sur soi de petits villages populaires, au judaïsme quasi analphabète, le Hassidisme. A la suite de maîtres comme le Baal-Shem-Tov ou le Rabbin Nahman de Breslaw se développe une foi ancrée dans la sanctification du quotidien, avec moins d'accent portée à l'étude - que les conditions difficiles d'existence tendaient à figer en endoctrinement sec - et davantage à la joie de l'acte, à la vie en accord avec les principes. De nouvelles interprétations plus libres des textes, de la Torah, des Lois, sont développées et véhiculées par une riche littérature orale et populaire de contes, d'anecdotes, de récits moraux. Cette branche de la tradition, plus distante des textes de base, est essentiellement composée d'anecdotes sur les ravs (les rabbins) - contant leur excellence humaine, leur proximité au divin, leur clairvoyance, plus que leurs connaissances, et en a fait des figures extrêmement vivantes et attachantes. Cette littérature a été consignée vers la première moitié de notre siècle. De fait, ces éléments tendent à se confondre avec les récits des Midrachim plus « classiques » de la tradition, comme en témoignent les récits au sujet du Baal-Shem-Tov (1700-1760)(voir par exemple les recueils de Buber). Au sein de ces mouvements hassidiques, la tradition se transmet dans le voisinage d'un maître souvent érudit, mais le cachant pour ne laisser connaître que sa « sagesse » éthique, morale, relationnelle. Plus que d'apprendre des connaissances rationnelles, il s'agit pour les disciples d'écouter ses discours et sermons et de l'observer dans sa vie quotidienne de juif.

Aujourd'hui, les mouvements ultra-orthodoxes (les 'Harédim), avec leur maintien des costumes traditionnels, avec leurs attitudes parfois anachroniques, essaient de retrouver cet esprit du judaïsme. Cependant, marqués par un retour strict aux textes et une fermeture radicale au monde moderne, appliqués à reproduire une forme de vie propre au village traditionnel, ces mouvements s'apparentent plus à des formes de fanatisme religieux, dépouillés de cette joie de vivre et de cette curiosité mystique qu'essayaient de transmettre les fondateurs de ces courants.

4) *Le renouveau intellectuel juif*

Aujourd'hui, on observe l'émergence d'un courant intellectuel juif qui tend à essayer de concilier ces différentes perspectives : il s'agit de renouveler la tradition rabbinique tout en conservant les apports - richesse, ouverture - des deux autres tendances, tout en les adaptant à la situation actuelle. En France notamment (après Lévinas), mais aussi aux États-Unis, certains intellectuels redécouvrent ainsi une forme de religiosité essentiellement attachée à l'étude des textes. Basée sur les méthodes classiques d'interprétation, privilégiant souvent l'aspect aggadique ou midrachique du texte, les lectures effectuées proposent un éclairage éthique ou moral sur la société contemporaine ou alors sur la vie personnelle de leurs auteurs. Les pionniers de ce courant aux multiples variations se sont appliqués à faciliter l'accès tant aux textes traditionnels qu'aux méthodes. On peut ainsi lire le Talmud dans la très belle édition de Steinsaltz, ou s'initier à la pensée juive et au Midrach avec Lévinas, Abécassis, Trigano, Banon, Ouaknin,...

Ces quatre axes étant posés, que désignera la notion de « tradition juive » dans la suite de ce texte ? En premier lieu, c'est essentiellement à la tradition rabbinique que nous nous référerons, pour trois raisons : d'abord, c'est là que la formalisation de l'éducation est la plus claire ; elle trouve ensuite des prolongements dans les écoles rabbiniques actuelles ; enfin, les cours de religion donnés par diverses communautés juives contemporaines gardent les mêmes principes de fonctionnement. Sur ces modalités éducatives et de transmission existent des témoignages, ethnographiques, littéraires, mais aussi vivants. En second lieu, la démarche qui fonde cet essai - trouver un apport à des problématiques actuelles en puisant dans la tradition rabbinique et hassidique, en identifiant les méthodes de lecture et leur transmission - m'affilierait à cette quatrième position. En troisième lieu, le type de questionnement que je poursuis contourne la question qu'affrontaient les « Lumières », à savoir la contradiction qu'ils voyaient entre Foi et Raison. Il s'agit en effet pour moi de comprendre la spécificité d'une forme de rationalité qui comprend logique et adhésion de foi, ainsi que ce qui fait son efficacité, lui permettant d'avoir une prise compréhensive sur le réel et de maintenir un groupe social.

2. L'éducation traditionnelle: connaître et penser

«Désordre, brouhaha, gesticulation véhémence, allées et venues incessantes, ainsi se présente le Beth Hamidrach : la maison d'étude qui tient lieu de synagogue, et aussi, à de nombreuses occasions de salle à manger. Les étudiants du Talmud n'ont pas la quiétude du moine. Le silence n'est pas la règle ; sur des tables rarement alignées, pêle-mêle, en plus des guémarot, foisonnent des livres de la Torah, de Maïmonide, du Choulkhan Aroukh ; des livres ouverts empilés les uns sur les autres.

Les étudiants - assis, debout, un genou sur le banc ou la chaise - sont penchés sur les textes du Talmud ; l'un à côté de l'autre, mais plus généralement l'un en face de l'autre, ils lisent à haute voix, se balancent d'avant en arrière, de gauche à droite, ponctuant les articulations difficiles du raisonnement avec de larges gestes du pouce, frappant frénétiquement les livres ou la table, voire l'épaule du compagnon d'étude, feuilletant avec fébrilité les pages des commentaires pris et remis rapidement dans les rayons de l'immense bibliothèque qui fait le tour de la salle. Les protagonistes de cette « guerre du sens » essaient de comprendre, d'interpréter et d'expliquer. Rarement d'accord, heureusement, sur le sens du passage étudié, ils vont consulter le maître qui explique, prend position sur les thèses proposées, et calme pour un instant le combat passionné des consultants. Sur une autre table, plus loin, un étudiant s'est endormi, les bras croisés sur son texte du Talmud ; à côté de lui, un autre sirote un café et fume une cigarette en prenant un air méditatif, concentration nécessaire à la suite de l'étude. Tout bouge ! Le Beth Hamidrach connaît une effervescence ininterrompue où, de jour comme de nuit, résonnent les voix, le bruissement infini de l'étude. » (Ouaknin, 1993, 132-133)

Nous avons vu plus haut la place et l'attention qui est accordée à l'éducation dès les temps bibliques. Faisons un rapide survol du cursus traditionnel et des contextes scolaires dans lesquels celui-ci s'actualise .

2.1 Le cursus

Le programme d'étude est à l'origine assez simple. D'après le Talmud, dans les classes élémentaires, dès l'âge de 3 ou 5 ans, on étudie principalement la Bible. Là, les enfants apprennent à lire, à comprendre et à en mémoriser de grands passages; ils apprennent également à écrire et à réciter bénédictions et prières. Beaucoup arrêtent d'étudier après cinq ans d'enseignement élémentaire ; mais tous savent alors lire et écrire, au point que d'après le Talmud un enfant analphabète ne pouvait qu' «avoir été emmené en captivité par des non-juifs» (TS I,19). Seuls les élèves poussés par leurs parents, particulièrement brillants ou soutenus financièrement, peuvent entrer dans un deuxième cycle d'étude, consacré à l'apprentissage (par cœur) des six livres de la Michnah. Ensuite, vers quinze ans, les plus motivés et les plus brillants continuent leurs études à l'académie talmudique, dans diverses yechivoth où des cours sont donnés par des maîtres, dans des cités plus ou moins éloignées. C'est là que sont réellement étudiés les commentaires et qu'est développée une pensée plus personnelle, analytique, argumentative et déductive.

L'apprentissage devient alors un rapport maître-disciple. Au premier stade de leurs études, les jeunes élèves apprennent la Gemara - la Michna et ses commentaires, et la Sevara (raisonnement, argumentation, analyse), l'explication et la recherche du sens profond de ces textes traditionnels. Le but est alors d'acquérir « une grande compétence dans le raisonnement et l'analyse logique » (id. 20). Les études en Yechiva sont souvent longues, et rares sont ceux qui deviennent maîtres ou rabbins, ou atteignent le « sommet » de la hiérarchie - poste de directeur de Yechiva, que l'on appelle « roi » (Gaon) en Babylonie et plus tard. Le Talmud indique : « Mille viennent étudier la Bible, cent apprennent la Michna, dix la Guemarra et un seul arrive à enseigner »... Certains arrêtent leurs études en fondant un foyer, alors que d'autres continuent à consacrer du temps à l'étude toute leur vie de front avec leur activité professionnelle.

2.2 Place de l'étude dans la société post-biblique

1) *Dans le bassin méditerranéen, période talmudique (env. jusqu'au Vème siècle)*

Dès le second Temple, la synagogue dont dispose chaque communauté est plus qu'un simple lieu de prière. Elle sert en général de lieu de réunion où l'on traite des affaires de la communauté et de salle de cours pour les enfants et les adultes. La lecture de la Bible qui se fait publiquement quatre fois par semaine (lundi et jeudi matin, samedi matin et samedi après-midi) exige en effet d'être traduite et commentée pour être comprise par le peuple qui parle araméen. C'est pourquoi les sages font à la synagogue des sermons (dracha), en principe le commentaire d'une Halakhah (d'une Loi), en général le samedi après-midi. Pour éveiller l'attention de son public, le maître avait à cette époque coutume de commencer par donner un enseignement allégorique relatif au passage biblique de la semaine ; ces commentaires, qui

sont à la base des Midrachim (sidra). En Babylonie les jours de fête seront l'occasion de sessions d'études plus importantes (pirka). Sidra et pirka sont des cours destinés au grand public où ne sont énoncés que des lois ne prêtant pas à controverse ; ils sont magistraux, et l'on n'interrompt pas le maître.

Le Beith Hamidrach est la maison d'étude de la Torah et particulièrement du Talmud. Les sages y étudient à longueur de journée (ou de nuit), seuls ou en groupe ; suivant les époques ces études étaient plus ou moins formelles. Certaines descriptions de l'époque des Guéonim donnent une idée de l'organisation de ces maisons - dont les yechivoth modernes se sont largement inspirées (TS, I,17). Nous retracerons ces conditions plus bas. Deux ou trois fois par an se tiennent des sessions qui rassemblent sages et étudiants, qui portent sur des traités que l'on a préparés durant six mois. Ces sessions donnent lieu, outre les explications des maîtres, à des discussions extrêmement riches, où interviennent des éléments relevant de la vie privée des participants ou d'ordre historique. Les étudiants sont tenus au secret sur les discussions qui s'y déroulent, condition d'une très grande liberté lors des débats.

Les yechivoth ne sont pas absolument fermées sur elles-mêmes : d'une part, elles sont en lien les unes aux autres, puisqu'il arrive fréquemment qu'une question débattue en un lieu soit passée de centre d'études en centre d'études lorsqu'elle présente des difficultés, d'autre part parce qu'il existe une ouverture au public. D'abord, nous l'avons vu, les yechivoth organisent une fois l'an des sessions publiques (les pirka). Ensuite, elles sont en relation avec les tribunaux rabbiniques qui traitent des problèmes séculiers.

En effet, autre lieu de réflexion talmudique, mais dans son aspect exécutif, les tribunaux rabbiniques doivent intervenir dans les affaires civiles, privées ou rituelles. Ils supposent trois, vingt-trois ou soixante-et-onze juges. Les séances en sont publiques : la participation des étudiants est ainsi une excellente familiarisation, et même une méthode active de l'étude du Talmud. Il arrive souvent que des points législatifs fassent objet de discussion, et le tribunal de se muer en Beith Hamidrach¹⁷...

2) *Extension dans le temps et dans l'histoire:*

Beith Hamidrach, Yechiva, tribunal rabbinique, Talmud Torah sont des institutions qui ont toujours été créées et maintenues par les communautés juives. Les traditions bibliques de l'étude n'ont pas beaucoup changé dans le temps ni l'espace jusqu'aux grands développements de l'industrialisation. Les juifs, plus ou moins opprimés, ont simplement mené leur éducation parfois ouvertement, parfois en la cachant, en privilégiant qui l'esprit, qui la lettre du texte, maintenant la connaissance ou la pratique religieuse.

¹⁷ Par cette en réseau des yechivot, et par cette ouverture vers l'activité publique, le système des écoles rabbiniques semble aujourd'hui étonnamment moderne.

Si les sages ont constitué une couche sociale particulièrement valorisée à l'époque de la Michnah et du Talmud (I-IV^{ème} siècles) du fait de l'importance attribuée à l'étude, à l'érudition, ainsi qu'à la sagesse, l'accès à cette «aristocratie» est néanmoins restée possible à tout homme de talent - même si on peut penser que les fils de sages ont eu un accès privilégié à l'étude. Toutefois, bien que distincts de la masse, ces sages ont toujours dû exercer une activité professionnelle parallèlement à l'étude s'ils ne possédaient pas de grande fortune. La loi juive interdit en effet de faire de l'étude une source de profit ou un métier¹⁸. Ainsi au cours de l'histoire de nombreux rabbins ont été teinturiers, artisans, cordonniers, ont eu des petits métiers manuels, l'étude restant pratiquée à l'aube, la nuit, les jours fériés, à la maison ou, en fin de journée, au Beith-Hamidrach. La situation est un peu différente pour les jeunes qui sont en train d'achever leurs études rabbiniques: ainsi en Europe de l'Est, au XVII^{ème} siècle, par exemple, les étudiants de la Yechiva sont traditionnellement entretenus par la communauté - l'étudiant étant invité chaque midi à manger chez l'une ou l'autre des familles selon un programme hebdomadaire fixé d'entente entre les familles et l'étudiant et renouvelé d'année en année.

Entre l'achèvement du Talmud (env. 500) et l'Émancipation aux temps modernes (reconnaissance des droits civils des juifs, au XVIII ou XIX^{ème} selon les pays), le système éducatif mis en place a permis à la majorité des juifs de recevoir des rudiments d'instruction et d'être alphabétisée. En ce qui concerne l'instruction des femmes, il semble qu'en Europe de l'Est (dès le début du Moyen-Age) en tout cas les fillettes aient pu suivre les premières classes du Héder et aient toutes été alphabétisées. La tradition n'exigeant des femmes aucun commandement positif¹⁹, elles ont en général été considérées comme non astreintes à l'étude de la Torah²⁰. Si, comme on peut alors s'y attendre, rares sont les lettrées - filles uniques de sages par exemple - la plupart des femmes ont pu avoir accès à une littérature populaire en yiddish. Elles ont notamment eu accès à une version du TaNaKh où sont consignés les récits bibliques marquants et figurent des commentaires et paraboles importantes. Ce «pot-pourri» en langage vernaculaire leur a alors permis de suivre éventuellement le cycle des lectures hebdomadaires sans devoir aller à la synagogue, et de connaître l'essentiel du contenu

18 A ce propos on peut rappeler le statut particulier des juifs orthodoxes en Israël aujourd'hui encore: consacrant l'essentiel de leur temps à l'étude des textes - qui ne peut pas constituer une source de gain, pas même l'enseignement - les orthodoxes sont exempts d'impôts, quand bien même ils exercent souvent en plus des professions rémunérées, parfois mal, mais souvent bien, afin de faire vivre des familles extrêmement nombreuses. Par ailleurs, leur vocation à l'étude les dispensent de l'obligation de faire le service militaire. Ce principe est actuellement discuté.

19 NB : Sur les 613 Mitzvot, commandements « classiques » du judaïsme, 248 sont positifs, de type « Tu dois faire X », et 365 sont négatifs, formulés en « Tu ne feras point Y.. ».

20 Les femmes peuvent-elles, doivent-elles, ou non, étudier la Torah ? La controverse, posée par Hillel et Chamaï, fameux Tannaïm (Ier av.è.c. - Ier è.c.) n'est pas réglée. Hors des problèmes juridiques, l'affect s'y mêle... Un midrach raconte que de la fille d'un Rabbin, devenue à son propre souhait une parfaite érudite et une grande sage, les hommes disaient : « mais si les femmes connaissent la Torah, que va-t-il nous rester ? ». Voir aussi le dossier sur la femme dans le judaïsme du mensuel *L'Arche*, janvier 1999, 491.

législatif et éthique des textes en s'épargnant de longues heures d'études (au profit des tâches ménagères...) mais il a aussi alimenté au quotidien des foyers une forme de religion appauvrie, très superstitieuse.

Au cours de l'histoire, alors que la communauté se décloisonne parfois sous l'emprise de l'évolution des sciences et de la réflexion, l'étude dispensée dans le milieu juif s'ouvre progressivement aux domaines profanes. Ainsi, avec les mouvements des Lumières liés à l'émancipation, les juifs explorèrent de plus en plus ces domaines profanes, d'abord en cachette. Dans certains pays ces domaines entrèrent ensuite officiellement au cursus, pour enfin reléguer la formation traditionnelle au deuxième plan. Comment un équilibre est-il trouvé depuis lors ?

D'abord, depuis le moment où les enfants juifs ont pu accéder à l'école publique et obligatoire, les communautés créèrent un cursus parallèle au premier cycle scolaire - le Talmud Torah ou Héder, à raison d'une à deux fois par semaine pendant les congés de l'école publique.

Ensuite, en particulier après la seconde guerre mondiale, l'éducation complémentaire a paru lacunaire et certaines écoles privées se sont ouvertes afin de dispenser une formation religieuse complète en plus du programme d'État. Des écoles juives à temps complet ont ainsi été créées d'abord dans les milieux orthodoxes, puis dans des milieux plus libéraux ; ailleurs encore, des écoles se sont créées sous l'obédience du mouvement sioniste. Particulièrement présentes aux États-Unis, ces écoles ont souvent contraint les écoles complémentaires à se fermer, les juifs devant alors choisir entre école publique ou école juive à plein temps.

Enfin, des filières de formation supérieure - écoles et séminaires rabbiniques - ont été mises en place dès l'émancipation, parallèlement aux nouvelles approches du judaïsme dont elles ont permis le développement. Aux États-Unis, le modèle allemand des grandes écoles de Berlin et de Breslau a été transposé, tout en y intégrant parfois des enseignements profanes. Depuis la guerre, des cycles de niveau supérieur sont proposés plus généralement par les yechivoth, et par les universités offrant des formations aux Études juives. Si les yechivoth sont nombreuses aux États-Unis, le plus grand centre est bien sûr Israël. Là, trois types de yechivoth (lituanienne, hassidique, sioniste) offrent des formations au niveau du collège, du lycée, et de l'université à quelques onze mille étudiants, et d'autres qui peuvent être suivies durant l'armée. En Europe, des yechivoth fameuses existent en Angleterre, en France, en Italie.

De nos jours, quel accès à la tradition reste possible dans un contexte institutionnel, en dehors des milieux très religieux ? Il est d'abord possible d'avoir une éducation juive parallèlement à la fréquentation de l'école laïque ou d'une profession séculière. L'éducation minimale de l'individu qui assume clairement son judaïsme, au-delà de la tradition familiale, est centrée sur l'apprentissage des prières quotidiennes et de la lecture de l'hébreu qui les

rend possible. Ensuite, parmi les rites qui sont maintenus chez des juifs par ailleurs non pratiquants, subsiste la Bar Mitsva ou la Bat Mitsva, l'entrée dans l'âge adulte, majorité religieuse (treize ans pour les garçons, douze pour les filles). Cette cérémonie est organisée autour de la lecture de la Paracha de la semaine de l'anniversaire (un des cinquante-quatre passages du Pentateuque répartis en lectures hebdomadaires d'après un calendrier annuel fixe, additionné de certains compléments prophétiques). Sa préparation consiste donc en l'étude du texte, afin que le jeune puisse lire à haute voix la Torah et offrir son interprétation du passage du jour de sa Bar Mitsva. Un minimum de pratique du texte et de l'interprétation est ainsi expérimenté par nombre de juifs contemporains. La lecture de la Torah reste enfin essentielle dans la vie communautaire juive, puisque chaque semaine de l'année est consacrée à une Paracha et ses compléments, lue quatre fois à la synagogue (lundi, jeudi, samedi matin et samedi après-midi) ; tout juif peut en principe donc lire (par morceaux choisis) toute la Torah en un an.

Comment se faire une idée des modalités anciennes de la transmission? D'abord, si les contextes de familiarisation contemporaine à la tradition sont très différents de ceux des communautés traditionnelles, on sait que les pratiques liées au texte et à sa lecture sont néanmoins maintenues, tant au niveau méthodologique que dans l'aspect «rituel». Ensuite, si l'on veut avoir accès aux modalités éducatives des yeshivot traditionnelles d'Europe de l'Est, une source d'informations privilégiée réside dans les yeshivot orthodoxes actuelles, réalisations s'efforçant de reconstituer ces dernières. En ce qui concerne les Etats-Unis, par exemple, les textes de Chaïm Potok, romancier qui y a effectué une formation rabbinique, illustrent bien le type de travail exigé par les étudiants de Yeshiva - fidèle à la tradition d'Europe de l'Est d'où proviennent souvent les fondateurs de ces écoles. En France, dans les Séminaires rabbiniques modernes, quelque chose des modalités traditionnelles a été maintenu, même si de nouveaux domaines de pensée se sont intégrés aux savoirs transmis. Ouaknin (1986), qui présente ces modalités d'enseignement, prétend ainsi nous éclairer tant sur une modalité éducative passée, que sur des pratiques éducatives actuelles.

2.3 Apprendre à penser

1. Perspective historique

Dans un ouvrage d'anthropologie culturelle important mais néanmoins contesté - pour sa faible prise en compte des dynamiques socio-historiques - Mark Zborowsky essaye de retracer la vie juive traditionnelle du «Shtetl», terme désignant le village ou la bourgade juive d'avant-guerre (Europe orientale et centrale). Le cursus scolaire qu'il retrace est fidèle à celui décrit par le Talmud (gradation du programme d'étude). Il donne en outre des renseignements

sur les modalités socio-relationnelles de ces cours. La scolarisation de l'enfant débute entre trois et cinq ans, à raison de dix ou douze heures par jour et est dirigée par des personnes souvent rendues acariâtres par des conditions de vie pénibles - l'enseignant n'ayant officiellement pas de salaire - et peu pédagogues, négativement jugées par les autres - des gens « doués » feraient autre chose que d'alphabétiser les tout-petits ! L'enseignement biblique est émaillé de récits populaires, magiques et de contes mythico-religieux. Les passages d'une étape du cursus à l'autre - alphabet, Bible, commentaires - sont marqués par des rites familiaux à caractère religieux, durant lesquels le jeune est interrogé publiquement.

Les classes mélangent souvent les degrés et les âges, les petits sont au fond et laissés à eux-mêmes jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge d'être alphabétisés. Dans la classe, la lecture se fait à haute voix, est cantilée, et est accompagnée par un balancement corporel, sensé faciliter l'étude. Les enfants de degrés différents apprennent donc simultanément la psalmodie, la lecture, la mémorisation des textes qui devront être sus. Les plus petits baignent dans le son et la mélodie, et dès qu'ils le peuvent, apprennent à lire ce qu'ils ont entendu; c'est tout ensemble que les gestes, les sons et la logique des textes sont littéralement incorporés, deviennent des automatismes chez les élèves plus grands.

Le début de l'étude des commentaires, à huit-neuf ans, est aussi l'invitation à la réflexion personnelle qui demande « don et imagination » (Zborowsky & Herzog, 1992, p. 88), mais les compétences intellectuelles et la profondeur des apprentissages précédents sont mis à l'épreuve lorsque commence l'étude de la loi, à onze-douze ans. A ce moment-là, le droit de solliciter la réflexion du jeune ou de défier sa capacité de raisonnement sortent de la compétence du maître et de l'école: c'est le père, ou à sa demande, ses hôtes ou les sages de la communauté, qui interrogent le jeune publiquement. Ces «examens» se muent parfois en joutes oratoires où le jeune, par le raisonnement, peut défier, dépasser ses aînés. Potok (1969) donne à voir ces scènes (cf. 4.4) qui montrent bien l'enjeu social de l'usage de la pensée: le jeune prouve ou réclame aux adultes une reconnaissance de sa maturité grâce à son intelligence et à la puissance de son raisonnement (et non pas par sa virilité ou sa force physique). Ces interrogations permettent aussi de décider de la possibilité d'une poursuite des études à la Yechiva.

La Yechiva de l'Europe de l'Est a plus ou moins reproduit les modalités bibliques de travail, elles-mêmes reprises par les yechivoth modernes. Ainsi pouvons-nous nous baser sur la connaissance qu'en a Steinsaltz, qui considère son expérience comme représentative pour d'autres temps. « Le principe de la Yechiva est fondé sur l'indépendance et l'autonomie. Le programme offre une infinité de variations dont la base commune est l'analyse exhaustive du Talmud et de ses commentateurs. Tout étudiant a, en outre, le loisir d'accorder une large part à l'aspect de la sagesse qui l'intéresse le plus : la Kabbale s'il est attiré par la mystique, les

oeuvres des philosophes²¹ (..) et le Talmud (..) pour celui que le droit passionne » (Steinsaltz 1997, 89). «A la Yechiva le rôle du maître est strictement de guider. Il emprunte ses exercices au Talmud, sous formes de problèmes complexes et contradictoires que les étudiants doivent résoudre à l'aide du vaste appareil critique des commentateurs et l'analyse en commun du sujet proposé. L'exposé de la solution se fait par un débat où maîtres et étudiants s'efforceront de briller. Ces exercices sont indépendants du projet de recherche particulier à chaque élève (...).» (id. 90).

Concrètement, le directeur de la Yechiva siège à l'entrée et les élèves sont assis à la même hauteur, en rangées face à lui, chacun à sa place. Les élèves les plus éminents sont les plus proches du directeur, au premier rang, lequel les considère parfois comme ses égaux. Le cours porte en principe sur un passage qui a été préparé par les étudiants. Le directeur l'explique, ou fait l'honneur de demander à l'un des disciples de le faire ; parfois, il demande des éclaircissements ou des citations aux étudiants qu'il sait avoir une mémoire fidèle. En fait, « ce schéma théorique semble rarement respecté. Généralement, devant le forum des étudiants, les élèves posent tout une série de questions portant sur des points de contradiction entre l'une ou l'autre des sources ou des illogismes. C'est le directeur de la Yechiva qui répond à toutes ces questions, mais chaque élève peut intervenir dans le débat, poser des questions et répondre à son niveau. Les discussions se poursuivent habituellement jusqu'à la solution du problème ou jusqu'à ce que le forum vienne à en conclure qu'il ne dispose pas des éléments nécessaires pour éclairer le débat » (id.)

Finalement, à l'époque biblique, quand c'est possible, l'étudiant reste très longtemps chez un même maître et des liens profonds et durables sont développés. Ils sont parfois considérés comme plus forts que les liens filiaux. Toutefois, même dans ce cas, les étudiants font varier leurs maîtres afin de diversifier l'enseignement qu'ils reçoivent.

2. Perspective analytique sur l'apprentissage traditionnel

Après avoir évoqué le cadre général de la transmission et ses contenus, nous pouvons maintenant revenir à notre essai d'identifier quelques pratiques relatives à l'apprentissage et à l'utilisation de certaines méthodes de la pensée traditionnelle. Deux aspects de celle-ci vont nous intéresser plus particulièrement. D'une part, nous avons vu que le cursus de l'étudiant juif, qu'il commence à lire la Bible en apprenant à lire où qu'il vienne à l'étude traditionnelle à l'âge adulte²², suit un certain curriculum. Il est intéressant de le retracer dans une

²¹De fait, l'étude de la philosophie est impossible dans la plupart des yechivoth actuelles, de peur qu'elle ne conduise l'étudiant à l'hérésie (Banon, communication personnelle)

²² Ajoutons que les modalités de ce curriculum (notamment en ce qui concerne l'éducation des très petits enfants) sont aujourd'hui rarement maintenues hors des milieux orthodoxes. Cependant, l'ordre des apprentissages reste relativement inchangé ; ainsi un adulte qui désirerait apprendre aujourd'hui cette culture dans l'une ou l'autre des communautés juives occidentales devrait passer par le même ordre de familiarisation aux textes - même si il ne lui serait pas demandé de mémoriser Tanakh et Talmud.

perspective psycho-cognitive et développementale (a). D'autre part, les modalités sociales dans lesquelles se déroulent les diverses phases de l'enseignement sont à relever. Nous nous intéresserons en particulier aux modalités de travail qui accompagnent la seconde partie de l'étude, celle qui encourage la pensée critique et argumentative (b). Ces deux aspects, l'un relatif au développement de la pensée l'apprenant, l'autre aux interactions sociales, seront ici considérés indépendamment pour des raisons de clarté. De fait, si à l'origine il est impossible de les séparer, les modifications actuelles de l'organisation de la vie juive, qui tend à séparer dans les faits éducation juive et scolarité font que l'on peut raisonnablement les dissocier sans faire violence à la tradition.

Notons encore que cet examen de la tradition éducative est guidé par une curiosité quant à la forme et la durabilité de la « tradition juive ». Cette curiosité nous a mené, d'une part, à rendre visible certaines formes de la vie juive encore actuelles et d'autre part à mettre en évidence les facteurs externes, socio-historiques et internes de la tradition, permettant de proposer une explication de cette durabilité. C'est ici que cette curiosité rejoint une problématique plus psychologique, puisque l'on en vient à considérer les aspects psychosociaux de la transmission des textes ainsi que certaines des modalités de travail et méthodes de formation de la pensée critique ou dialogique, participant du développement psycho-cognitif de personnes à la fois susceptibles de développer une pensée autonome et, à leur tour, de vivre et transmettre cette tradition.

a. Curriculum

Rappelons dans un premier temps le cursus auquel est soumis l'élève, avant d'essayer de dégager, dans un deuxième temps, le « modèle de l'apprenant » sous-jacent à ce cursus.

La première partie du curriculum de l'étudiant est de l'ordre de la « Guirsa », étude passive où « l'étudiant s'efforce, au mieux de ses possibilités, de comprendre le sens littéral, son contenu et sa signification » (TS, I,75). L'apprentissage, outre la lecture et la langue, commence par le récit biblique, puis par la Michnah. Autrement dit, les apprentissages « par cœur » concernent successivement des narrations (véhiculant leurs systèmes d'explication du monde, des choses, de l'histoire - une cosmologie, des récits d'aventures, des récits édifiants) puis des codes de lois et règles de conduite.

C'est seulement dans un deuxième temps, lorsque ces bases de la *Weltanschauung* sont acquises que viennent les premières interrogations sur le texte et les règles. Là, la pensée devient spéculative, active. « Qui la pratique ne se satisfait pas de la compréhension du texte, il le sollicite en le questionnant (selon les différentes méthodes existantes) et tente d'apporter des réponses. Il s'efforce de prolonger la controverse, de rechercher les solutions que propose la Halakhah, d'explorer les arcanes du droit juif et, par delà l'éventail des explications du texte, de dégager les significations latentes de sa disposition et de son élaboration. Toutefois l'ensemble de ces options exige que le texte soit déjà familier à l'étudiant, et qu'il en

comprenne les nuances. Alors, ses recherches pourront l'amener à modifier l'approche initiale, découvrir qu'elle était superficielle ou erronée» (id., 75-76).

Il est cependant une autre conséquence de ce cursus: le cycle annuel des lectures de la Torah, le nombre des livres de Lois, fait que tout étudiant systématique revient périodiquement aux mêmes textes. Cependant, nous verrons que le sens d'un texte est essentiellement donné par les liens qui sont tissés avec d'autres textes. Chaque relecture met face au texte l'étudiant plus riche de références et d'expériences de vie, d'aisance déductive, et permet ainsi d'accéder à une nouvelle élaboration de sens. La connaissance progresse ici en spirale ascendante, où chaque passage en un point confère au lecteur plus d'altitude, un système de références plus large et mieux articulé, des outils cognitifs plus entraînés, et exige de sa part une réélaboration des compréhensions antérieures, qui modifie également tout le système. Ainsi, parce que l'ensemble de ces connaissances des textes sont clairement liées entre elles, on imagine aisément comment l'ensemble des connaissances et de la pensée évolue lors de chaque nouvelle acquisition.

Le dernier type de connaissances auxquelles accède l'étudiant concerne les questions plus métaphysiques (notamment concernant la place de l'homme dans l'univers ou la nature du divin). Cet accès est limité aux personnes ayant déjà une connaissance certaine du code juridique et de l'organisation matérielle de la vie, qui ont déjà une situation sociale, et de préférence un poste à responsabilités. Il est intéressant de remarquer que ce type de régulation empêche les adolescents de «fuir» dans la contemplation d'idées (penchant naturel, propre à cet âge ?), tout en les obligeant à s'engager et à s'insérer dans la vie communautaire, familiale et sociale.

Sur cette base, je propose d'essayer de retrouver derrière ce cursus le « modèle de développement de la pensée » qui semble présumé par la tradition. Nous nous trouverons en présence de différents modèles de l'apprenant, dictant le cursus selon lequel se font les acquisitions:

- 1) 2-4 ans: L'enfant est laissé dans le fond de la classe des grands et participe aux gestes, balancements, chansons, prières, cantilations, sans que le maître ne s'occupe vraiment de lui (cf. 2.3.1). L'enfant « incorpore » par suivisme, par imitation quelque chose qui est en deçà du pensable. On peut parler d'apprentissage « sensori-moteur » des mélodies, mouvements, gestes associés aux textes, à la prière, par cette immersion. Maintenu dans l'anonymat, le « petit du fond de la classe » semble « pousser » dans le terreau de la classe. De notre point de vue, cette modalité éducative est comme fondée sur une représentation du développement de l'enfant de type épigénétique: les capacités cognitives commencent par se développer seules, pourvu que l'on « arrose » l'enfant de connaissances.
- 2) 4-5 ans: L'enfant apprend progressivement à lire l'alphabet et la Bible d'abord en « entendant » le texte dit par le maître où des plus grands, en le répétant, puis en

l'associant au support textuel. D'une certaine manière, ce qui a déjà été emmagasiné par «imprégnation» sonore est retravaillé. En effet, une fois médiatisé par le texte, les mots, les récits peuvent être plus explicitement manipulés, nommés. Sous-jacent, on distingue un modèle où le développement des compétences ne peut se faire que sous l'influence directe d'un expert qui se penche vers l'enfant, dicte le rythme de ses apprentissages et lui sert d'exemple.

- 3) 5-6 ans: Mémorisation (intérieurisation et manipulation) des récits bibliques, organisés en causalités linéaires où règne une logique qui est parfois finaliste, animiste, prérationalnelle. Ces structures narratives, médiatisées par les enseignants et les textes, seront la base du raisonnement causal de l'enfant ; en effet, la forme et le contenu du récit biblique sont extrêmement articulés : à première vue, tout événement a une temporalité, des causes et des conséquences. Le modèle sous-jacent semble supposer que les capacités cognitives se développent en se mouvant sur une structure extérieure, à savoir sur un récit qui tient le rôle de «tuteur» ou d'«étayage».
- 4) 8-9 ans: A cet âge, les textes qui ont été mémorisés sont l'objet de commentaires, par le maître, mais les élèves commencent à déployer une pensée personnelle. C'est le début de l'apprentissage de la « compréhension » des textes (Aggada). Le modèle sous-jacent suppose donc qu'« une tête bien faite est une tête bien pleine »: à l'intérieur du cadre mental préalablement sévèrement structuré par les maîtres, alimenté par le réservoir de connaissances antérieures que l'étudiant peut mobiliser facilement, le raisonnement et les opérations logiques semblent pouvoir émerger naturellement chez la personne.
- 5) 11-12 ans: Mémorisation des textes législatifs et normatifs (Halakhah, Talmud..). L'enfant apprend maintenant la norme, l'autorité, l'orientation des valeurs qui organisent croyances et pratiques. Il y a congruence entre le discours et les pratiques, puisque certaines de ces normes - le respect du Chabbat, des règles alimentaires... - sont vécues quotidiennement. Apprendre le normatif, c'est donc apprendre à identifier ce qui va de soi dans la vie de tous les jours, à mettre en mots et nommer des pratiques et des codes de conduite déjà effectués ou subis - expliciter l'implicite. L'explicitation verbale permet une mise à distance entre la personne et la pratique collective, et cette petite distance laisse émerger le sujet, la possibilité de choix, et dès lors sa responsabilité; elle permettra de passer d'un rapport de «patient» des règles sociales et normatives à un statut d'«agent». On pourrait aussi dire que le modèle théorique sous-jacent place sur un même plan l'acquisition de connaissances normatives et la capacité de décentration.
- 6) 12-15 ans: Apprentissage de la logique argumentative et déductive simple, permettant de suivre les démonstrations des maîtres, de démontrer soi-même le fondement des lois. Parallèlement à la préparation à la majorité sociale et

religieuse, les fondements normatifs sont progressivement dévoilés et les outils de ce dévoilement exercés (règles de déduction, opérations). Le modèle sous-jacent semble lier profondément l'activité cognitive au social: elle interroge les représentations, et elle se fait dans l'interaction argumentée avec un maître ou un pair. La pensée donne au sujet le moyen d'être critique, et la personne est en droit d'exiger une justification raisonnée de toute contrainte²³.

- 7) Dès la majorité religieuse: Développement de la pensée hypothético-déductive: celle-ci quitte l'appui des textes et le sujet est maître de sa pensée. Là, la tradition semble associer le statut social de la personne et son «statut épistémique»: avoir atteint la majorité sociale et religieuse permet également à la personne d'accéder à une autonomie cognitive et une responsabilité morale qui se traduit par son droit à l'interrogation critique systématique, la mettant à égalité avec les adultes jusque-là garants du savoir (sur le plan de l'accès aux justifications de l'autorité). Toutefois, nous verrons plus bas qu'il va de soi pour la tradition que même penser seul, c'est toujours penser avec autrui (cf. 2.3.b, 3.2.b).
- 8) Développement de la pensée spéculative, méditative (réservée aux hommes de plus de 40 ans, ayant une fonction importante dans la communauté (etc..) d'après les textes²⁴). Pour pouvoir penser vraiment seul - contemplation, de soi, de Dieu - le sujet doit faire la preuve de sa maîtrise de sa propre raison, de son contrôle sur sa pensée, de la solidité de son implémentation dans le réel. Ici, l'accès à certains types de connaissances et aux opérations mentales qui y sont associées semblent être liées au «mûrissement» de la personne; seule une expérience de la vie (et le développement du «bon sens» ?) légitime l'accès à la spiritualité.

Il serait intéressant de questionner davantage les « modèles du développement » esquissés: nous y distinguons en effet une «ethno-théorie» du développement des capacités cognitives, des compétences sociales et dès lors des aptitudes morales. Compétences cognitives et sociales semblent se développer parallèlement, de même que ces deux dernières semblent tributaires d'un certain développement émotionnel, identitaire. Des similitudes entre les modèles dégagés ici et certains modèles proposés par différents courants de psychologie se dessinent - modèles qui, dans ce dernier contexte, sont souvent pensés ou du moins présentés comme antagonistes. Mais ceci est une autre histoire...

Pour mieux mettre en évidence les dispositions mises en place par la tradition afin de se maintenir, tout en laissant les membres du groupe développer une parole autonome, il nous

²³ Notons que si la tradition peut prendre le risque de produire des sujets critiques, c'est aussi qu'elle fait confiance à la profondeur de l'imprégnation de la tradition en le sujet. La pomme peut se retourner contre l'arbre ; elle n'en est pas moins faite de la même sève.

²⁴ Abécassis précise que cette exigence de quarante ans n'est plus valable aujourd'hui: ce qu'on exige c'est une certaine maturité existentielle; or, dit-il, aujourd'hui cette expérience de vie, avec sa connaissance psychologique et sa capacité réflexive, peut être acquise bien avant (communication orale).

faut à présent examiner les modalités relationnelles propres aux étapes de l'apprentissage évoquées.

b. Le développement de l'apprenant dans les interactions

Que pouvons-nous dire des modalités relationnelles par lesquelles se font ces apprentissages ? Repérons d'abord les éléments que l'on peut trouver dans la littérature et le « modèle de l'apprenant » que nous avons esquissé au travers des modalités sociales de l'apprentissage traditionnel.

Dans un premier temps, l'enfant est à l'école noyé parmi les petits du fond, et se nourrit seul du climat sonore de la classe de quarante; plus tard, il est confronté au maître qui sait, sanctionne, « déverse » de la connaissance. A la maison, cette connaissance est toutefois mobilisée par les questions de la famille qui « drille » l'enfant, l'oblige à devenir actif face à ces connaissances. De plus, ces connaissances trouvent une traduction ou une prolongation dans le quotidien vécu et affectivement chargé de la vie familiale (par les rites, les mises en pratique rituelles, les légendes et contes développés sur la base des textes et racontés en famille). Autrement dit, il y a ainsi un *continuum* entre les connaissances plutôt froides et théoriques à l'école, et celles, plutôt pratiques et affectives, de la maison, qui garantit une cohérence de l'expérience de l'enfant et des éléments culturels qu'il doit assimiler.

Dans un deuxième temps, lorsque l'enfant devient auteur de commentaires, ainsi que lorsqu'il se confronte aux textes du Talmud qu'il s'agit de comprendre et dont il faut retrouver la logique, l'apprentissage cesse d'être frontal pour devenir dialogique. D'abord, de manière générale, les enfants sont en effet placés par deux, et c'est avec un compagnon d'études (le *H'aver*, ami) que l'enfant est tenu de raisonner - tradition qui continue à la Yechiva²⁵. Autrement dit, de récepteur l'enfant devient co-constructeur de connaissances.

Le maître a également sa place dans la coconstruction. Il y a un double rôle: d'abord, il est encore autorité de référence (ayant plus de savoirs, il peut sanctionner, cautionner un raisonnement tant au niveau de la forme que du contenu). Il a ensuite un rôle de régulateur lorsque le dialogue se fige: soit que les élèves sont en panne d'idées et ne peuvent pas du tout

²⁵ « L'Élu » de Chaïm Potok ainsi que « Yentl » de Isaac Bashevis Singer montrent la complexité et la profondeur des liens aux 'Haver. Dans les deux cas, indépendamment des intrigues, le récit se noue autour de la relation au compagnon d'études, bien explicitée. On voit ainsi la complexe et profonde amitié qui se noue entre deux Haverim: à la fois intellectuelle et affective, elle est pleine de sentiments ambigus: mais tout son caractère passionnel reste canalisé dans les discussions intellectuelles, et maintient et nourrit l'engagement à ce niveau d'«espace intermédiaire». Dans les deux cas, le récit bascule quand les passions trouvent des racines trop profondes dans la réalité sociale, et viennent court-circuiter la pensée; le passionnel ne peut alors plus être contenu dans cet espace (dans un cas, le père d'un des jeunes est un rabbin assoiffé de pouvoir qui nourrit des attentes démesurées à l'égard de son fils, qui fuira pour y échapper; dans l'autre cas, un des deux Haver est une femme déguisée en homme - seul moyen d'entrer à la Yechiva - qui finit par tomber amoureuse de son compagnon...).

s'entendre; soit qu'ils ont trouvé un accord, et cessent d'argumenter; soit lorsque la discussion devient un conflit relationnel (ou social). Le maître dans ces trois cas relance l'échange: sans intervenir en faveur de l'un ou l'autre des élèves, il amène un point de vue tiers. Il recrée ainsi du déséquilibre cognitif en amenant d'autres points de vues, tout en évitant de montrer quelle issue serait préférable. L'intervention du maître n'est donc pas normative, ni liée à un jugement social (une préférence pour un élève...)²⁶: elle se place sur un plan cognitif.

Les interventions du maître qui relancent systématiquement l'interrogation, le doute, la discussion, permettent de modifier progressivement le rapport du jeune au savoir, et donc au maître : de somme à recevoir, la connaissance devient analysable dans ses constituants, avant que le statut relatif, partiel, des points de vues ne lui apparaissent; il y a alors un déplacement progressif vers une conception plus hypothétique, sceptique des connaissances. Par ailleurs, hors école, le jeune peut être appelé à ses premières « joutes » familiales où il doit faire preuve de sa compétence à développer des raisonnements neufs tout en respectant les modalités relationnelles du débat imposé par l'adulte.

L'importance du rôle majeur du maître et du pair est mise en évidence dans les textes religieux. Ainsi pouvons-nous lire dans le *Traité des pères*: « Josué fils de Perahia dit : Donne-toi un maître, acquiers un compagnon et juge tout homme en bonne part ». Rambam commente : « Donne toi-un maître », même si celui-ci n'est pas apte à être ton maître, fais-le cependant afin de discuter avec lui, de sorte que le savoir que tu acquiers par l'étude s'affirme et dure. Car ce qu'un homme apprend par lui-même ne ressemble pas à ce qu'il apprend d'un autre ; ce qu'il apprend d'un autre est, en effet, toujours plus durable et plus clair pour lui (...). Mais s'agissant d'un « compagnon » c'est le verbe acquérir qui est employé, et il n'est pas dit « donne toi un compagnon » (...), ni non plus « associe toi aux autres » (...). Cela signifie qu'il convient d'acquérir un compagnon quoi qu'il en coûte, afin de bénéficier de lui en toutes circonstances (...) » (*Traité des pères*, I.6)

Dans un troisième temps, lors des exercices de construction d'hypothèses interprétatives, la décentration exigée par l'étudiant est plus grande encore: alors qu'on lui demandait de tenir compte du point de vue du camarade, on lui demande maintenant de garder seul à l'esprit la conscience de la partialité, de la relativité du point de vue qu'il soutient, toujours durant une durée de temps limitée. En effet, l'étudiant a une assez longue expérience des débats, une longue fréquentation des textes, revenant chaque année sur un passage avec un oeil plus mûr, une connaissance des couches de commentaires, des points de vues des rabbins et des maîtres retenus par l'histoire. Il sait profondément la relativité de sa parole, mais s'applique toujours sérieusement à justifier sa parole (pas de nihilisme !) lorsqu'il recherche clairement à donner au texte un sens qui soit valable pour lui.

²⁶ Ceci est présenté de manière idéale: on s'imagine bien que peu de maîtres parviennent à une parfaite impartialité, à ne pas avoir de préférés...

Le maître, à la Yechiva, n'est plus dépositaire d'une autorité aveugle, étant à égalité avec les étudiants face à la « vérité » des savoirs. Par contre, il reste doté d'une expertise des procédures de déploiement de la pensée et des modalités du dialogue. Idéalement, le respect qui lui est conféré, la supériorité de son statut, sont moins dus à une quelconque sévérité qu'à sa plus grande sagesse, qui reste immédiatement perceptible pour l'étudiant, malgré la retenue de ses propos²⁷. Il devient alors surtout partenaire doté d'un « savoir-faire » de l'activité de penser.

De cette lecture très schématique et théorique, il apparaît que l'enfant opère une progression de la passivité indistincte à une activité hautement personnalisée. S'il est « plante » bercée par les mots dans les premières classes, il devient le pair d'un camarade d'études, puis partenaire d'un maître avec lequel il noue une relation hautement personnalisée, qui lui permet de se confronter et de profiter d'une expertise tout en orientant son étude vers les sujets qui lui plaisent. Bien sûr, il faudrait vérifier si ce schéma est effectivement réalisé, et à quelles conditions.

Revenons donc au cursus évoqué en a): à première vue, celui-ci semble allier deux schémas de développement inconciliables: le premier est classique, presque médiéval: les premières années de sa croissance, l'enfant n'est qu'un «pas-encore-adulte»; à peine doté d'identité propre, il mérite simplement que les adultes l'arrosent de culture, qu'il devra régurgiter, mais on ne lui demande pas son avis ou une expression personnelle. Le second modèle suppose au contraire une conception extrêmement «moderne», responsabilisante du sujet: dès la puberté, un enfant est un penseur à part égale avec les sages; dans le cadre d'une discussion de type talmudique, seule fait foi la force d'un raisonnement ou d'une action, pas le statut social ou l'âge.

Dans un deuxième temps (b), après avoir considéré la place du sujet dans les interactions sociales, on voit que ces deux conceptions différentes du sujet face à l'usage de la raison sont ici complémentaires. C'est parce que le groupe considère comme acquis que la personne est solidement ancrée, façonnée par le terreau traditionnel, qu'une confiance lui est accordée et qu'elle peut prendre la parole en son propre nom. L'enculturation elle-même se fait au travers de modalités interactives, appelant de systématiques conflits socio-cognitifs; le cadre pose donc les conditions culturelles et cognitives du développement d'un «esprit impertinent» qui ne se contente précisément pas du discours reçu. Le dialogue vécu dans l'interaction, lié à un corpus donné, définit la forme de l'esprit du jeune; c'est façonné par cela qu'il passe de la passivité au droit au dialogue et finalement à sa responsabilité de penseur. Mais la tradition ne craint pas les critiques de cet individu autonome - elles lui sont portées d'une manière « conforme » (parce que adéquatement socialisées) et sont

²⁷ A nouveau, « L'Élu » (Potok 1967) illustre bien la complexité des liens qui unissent le jeune étudiant de Yechiva à son maître.

innovatrices, en principe jamais en rupture. En cohérence avec ceci, aucune limite au doute ou au questionnement n'est imposée à l'individu dans le but de protéger le pouvoir d'un éventuel détenteur de savoir; les seules limites imposées à l'exercice de la raison vise à protéger l'individu lui-même - à savoir les restrictions qui sont mises à l'accès à la spéculation métaphysique et à certaines formes de mystiques et quant à certaines questions insolubles (qu'y avait-il avant Dieu ?).

Au-delà des interactions dans lesquelles sont développées certaines compétences et acquises des connaissances, se pose donc à présent encore la question de la forme spécifique que prennent, que doivent prendre ces compétences; ces formes donnent les limites dans lesquelles se déploie la liberté de penser. Nous nous intéresserons donc aux heuristiques de pensée et d'analyse des textes explicitement développées par la tradition, et l'on verra que ces heuristiques renforcent cette tendance à la contradiction et à la discussion qui caractérisent déjà les modalités sociales de l'apprentissage. Nous explorerons ainsi la tension qui s'instaure entre conformité à la tradition et autonomie de la pensée individuelle.

3. La lecture comme dialogue herméneutique

3.1 Lire aujourd'hui c'est toujours interpréter

Les raisons historiques, religieuses, culturelles, familiales, évoquées plus haut, ont conduit les porteurs de la tradition juive à codifier fortement les manières d'aborder les textes. Cette codification a d'une part un rôle de protection du texte, puisqu'elle le protège des déformations à travers le temps, et d'autre part, paradoxalement, encourage à avoir face à eux une pensée vivante. En effet, les règles de lecture et d'interprétation exigent précisément que le texte soit lu en tenant compte de la réalité sociale, historique, économique du lecteur et de sa communauté. L'interprétation doit permettre d'éclairer les problèmes de la vie quotidienne, sans perdre de vue le caractère transcendant que le texte recèle. Il faut néanmoins éviter que l'étude ne devienne un exercice mystique (de spéculation au sujet de cette transcendance), ou qu'elle permette aux juifs de « fuir » le réel et ses difficultés; les règles de lecture supposent nécessairement l'engagement des lecteurs comme acteurs sociaux, et une considération des liens éthiques, affectifs, socio-économiques, politiques, qui les réunit. Les facteurs religieux et historiques sont donc incorporés comme moteurs de la tradition juive, et les cadres (limites et méthodes) qu'elle s'est donnée exige que le sujet exerce sa créativité pour que puisse être constamment maintenu l'ajustement de la tradition et de l'actualité (voir aussi Draï, 1996)

3.2 L'ambiguïté formelle du texte

Le texte de la Torah est la concrétisation de l'alliance-révélation de Dieu au peuple juif (cf 1.2-1.3); la tradition le considère donc comme « parfait »²⁸. Chacune de ses lettres, de ses silences, de ses redites, a sa raison d'être. Avant même de se poser la question du sens à tirer du texte, l'apprentissage de règles de lecture et d'interprétation est doublement nécessaire à qui voudrait le lire. D'une part, étant donné que l'hébreu est une langue consonantique (c'est-à-dire que ne sont écrites que les consonnes des mots, et non pas les voyelles, qui seraient souvent nécessaires pour identifier des déclinaisons spécifiques des racines), le texte présente un aspect lacunaire, dont la lecture est d'emblée problématique et plurielle. D'autre part, le texte étant « parfait », il a été admis que tout élément graphique

²⁸ Notons que le judaïsme ne s'est souvent pas soucié de savoir s'il serait vraisemblable que Moïse soit le rédacteur de la Torah. Relativement récemment des travaux historico-critiques (parallèlement aux travaux des théologiens ?) se sont développés sur la question du/des rédacteurs. Toutefois, la Torah peut être adoptée sans acte de foi à ce niveau : on peut admettre sa valeur fondatrice, la richesse qu'elle recèle, tout en restant agnostique sur son statut de révélation (de texte rédigé par Moïse sous la dictée de Dieu) et tout en acceptant de travailler le texte dans son intégralité.

(découpage, blanc, anomalie) a un sens par définition; n'étant pas évident, il appelle interprétation pour être compris dans son sens même littéral²⁹.

En dehors du TaNaKH et de la Guemara, tous les compléments législatifs ajoutés à la tradition transmise par d'autres générations de rabbins, toutes les lectures et interprétations des textes, dans leur portée éthique ou juridique, peuvent être interrogées et débattues. Cette interrogation étant limitée par certaines règles, la réflexion s'inscrit ainsi de fait dans la tradition même, ce qui est à la fois nécessaire au maintien de la religion et à la survie du groupe contre le risque de fragmentation: ainsi, une interprétation divergente n'implique pas la création d'une secte dissidente, mais reste dans le giron. Le Talmud contient d'une part un certain nombre de règles d'interprétation qui définissent les procédures et modalités de la pensée (voir plus bas 3.4), et d'autre part des limites à son déploiement thématique (voir 1.3).

La spécificité formelle du texte exige que toute lecture comporte une part d'interprétation - le texte en soi résistant, de par sa graphie, ses anachronismes, son vocabulaire, a une saisie immédiate. On a vu que l'éducation « de base » inclut par conséquent l'apprentissage de la Torah et des commentaires des maîtres de la tradition nécessaires pour simplement en comprendre le contenu. Or, ces commentaires sont eux-mêmes consignés sous une forme graphique qui restitue l'idée des générations de commentaires remontant à plusieurs strates de la tradition rabbinique, où tel rabbin reprend, explicite, commente, s'oppose à tel commentaire antérieur, ou propose son commentaire neuf sur un même passage. Ceci crée d'emblée une distance au texte et à la parole des anciens - dont la parole est respectée, mais considérée comme un point de vue contesté et contestable. Ainsi, l'apprentissage de base des textes est aussi apprentissage de l'aspect incomplet de toute compréhension; le doute et le questionnement en font partie intégrante. De cette manière, l'éducation dans la tradition chasse définitivement l'idée qu'une lecture puisse être seule « vraie lecture », et conduit le lecteur ou l'apprenant à s'interroger lui-même sur la portée de celle-ci.

Toutefois, parallèlement aux limites qui sont imposées aux objets de la pensée spéculative (cf. 1.3), les voies d'interprétation de la pensée face au texte sont limitées: l'interprétation doit rester dans le cadre dressé par la tradition et se faire à l'aide des instruments qu'elle s'est donnée. Elle ne peut pas être exégèse « sauvage ». Des règles herméneutiques permettent le déploiement de deux modes de pensée. D'une part, un mode logico-déductif s'applique dans le domaine de la réflexion juridique et légale et dans le domaine des règlements pratiques du quotidien, principalement dans le cadre du Talmud. D'autre part, un mode de pensée plus narratif, associatif et axé sur les enseignements humains est possible, en particulier au travers du Midrach, interprétation du récit biblique.

²⁹ Bien sûr on trouve aujourd'hui des copies du texte avec voyelles et sans espaces...

3.3 L'herméneutique comme dialogue

Les règles de l'exégèse talmudique ont été établies par les Tannaïm, maîtres de la Loi orale (20-200 ap. JC). A l'origine, elles permettent de déduire des règles halakhiques de la Torah, bien qu'elles n'apparaissent pas de manière évidente à la lecture du texte. La formulation des « middots », mesures, règles de déduction, avaient pour but essentiel de pouvoir relier ou ancrer dans la Bible le plus grand nombre de lois (halakhots) enseignées par les sages. En ce sens, le travail d'exégèse a pour but de renforcer des règles traditionnelles, transmises par loi orale, en « trouvant-créant » leur fondement biblique ou en les déduisant de la Michnah. Quand une loi est par contre créée explicitement par les rabbins, il est fait référence au texte biblique - on parle de lien « d'asmakhta », référence d'appui (ou référence scripturaire) (DEJ³⁰, 464).

Nous admettrons alors que l'expression « herméneutique talmudique » désigne « l'exposition des principes et des règles que les maîtres du Talmud ont établi pour interpréter la Loi écrite » (Ouaknin 1986/1992, 115). Je suivrai Ouaknin (1986/1992), Hayoun (1990) et Steinsaltz (1996) pour présenter ces règles, qui sont la base de toute la littérature rabbinique et qui, malgré la simplicité de leurs principes, sont elles-mêmes objet de la réflexion de nombreux commentaires et passages du Talmud: « le mécanisme du Midrach et les relations entre les diverses règles, de même que leur définition et leurs applications exactes (dans certains cas, deux règles sont applicables) sont un sujet que le Talmud développe longuement ; les commentateurs du Talmud et du Midrach lui ont également consacré grande attention et réflexion approfondie » (Steinsaltz p.448). On pourrait suivre les désaccords qui ont présidé à la constitution de ces règles herméneutiques, modelées à travers les siècles, en s'attachant aux figures que la tradition a retenues comme étant leurs auteurs; mais pour conserver une certaine fluidité au texte, on dira simplement que les règles usuelles sont le fruit de l'élaboration de quatre grands maîtres du Talmud, affiliés ou alors adversaires, sachant que leurs divergences étant essentiellement liées à leur préférence pour une interprétation rationnelle, logique du corps juridique, ou alors plus libre et associative³¹.

En tant que procédé d'interprétation, l'exégèse ou l'herméneutique talmudique présente donc une tension entre liberté d'interprétation et cohérence profondément ancrée dans le texte. La lecture herméneutique vise à explorer «la lettre» du texte à partir de « transformations ordonnées », codifiées, mais qui permettent l'émergence de significations nouvelles. Evoquant la lecture midrachique³² et herméneutique du récit biblique, Banon

³⁰ Dès ici, nous notons DEJ pour le Dictionnaire encyclopédique du Judaïsme, publié en 1996 chez Robert Laffont, sous la direction de G. Wigoder.

³¹ Cette divergence qui ne dépasse jamais le cadre de la tradition (il y est fait référence au même matériau) ressemble toutefois singulièrement à des querelles plus « modernes » dans les sciences.

³² Nous avons vu plus haut que le Midrach était commentaire de la Torah pas à pas, et qu'il était en ce sens différent du Talmud, qui développe systématiquement chacun des articles de la Michnah. Cette dernière

propose de distinguer essentiellement deux grands mouvements interprétatifs : mahloquet et guézera chava.

1. Le *mahloquet* désigne le dialogue qui préside à la mise en chantier de la pensée et dont témoignent tant les textes midrachiques que talmudiques. « Dès qu'un maître propose une pensée, son interlocuteur l'ébranle dans sa position : déstabilisation incessante, pensée qui résiste à la synchronisation de son propos, qui est rebelle à toute dogmatisation. (Banon, 75)». Il faut entendre dialogue au sens de co-élaboration, de discussion, et non comme on le voit parfois au sens de « controverse ».

Étymologiquement, explique Banon, ce mot provient de hélèq (partie). Ainsi un maître, quel qu'il soit, ne saurait jamais livrer qu'une partie du sens, et le texte en contient toujours une réserve inépuisable : la pensée humaine étant partielle, elle n'en saisit que des bribes. Ce principe dialogique permet à Ouaknin de dire que le « monde talmudique... est foncièrement anti-idéologique » (1993, p.133-134). En effet, il interdit au « vrai talmudiste » de dire « nous » ou « le Talmud dit », c'est-à-dire de s'ériger en source de vérité ou d'ériger le texte en tant que tel, mais il peut dire « il existe une opinion dans le Talmud qui énonce...mais il existe dans le même temps une opinion qui dit juste le contraire ».

De fait, « l'importance du dialogue dans la mise en chantier de la pensée » est frappante dans une page de Talmud (cf. 3.4) ; un énoncé renvoie à d'autres opinions, les commentaires font toujours référence à d'autres. On évoque moins « telle notion » que « Mahloquet ploni ouploni », une « discussion entre tel (maître) et tel (maître) ». La conciliation n'est pas recherchée dans ces discussions, qui restent en général ouvertes ; on n'a pas de synthèse englobante et « plus vraie ». Le Talmud fonde ce type de dialectique ouverte sur un principe religieux en énonçant : « Les paroles des uns et des autres sont paroles du Dieu-vivant », qui peut se lire : « Si il y a paroles des uns et des autres, alors ce sont là des paroles du Dieu-vivant, et de ce fait, paroles vivantes ». Ceci a un sens épistémologique que Ouaknin lit ainsi : « Le rôle de la mahloquet est de déjouer la satisfaction, de déjouer le savoir où la pensée se montre toujours à son échelle » (Lévinas cité par Ouaknin, op. cité p.134). Pour aller plus loin encore, Banon propose une analyse religio-épistémologique qui me semble rejoindre le langage de la psychologie socio-cognitive. Selon lui, le « disciple du Sage » (le maître) « n'extrait qu'une partie de la pensée et son interlocuteur une autre. C'est donc dans l'interaction, dans l'intervalle, dans l'entre-deux que la pensée émerge et prend forme. Sans

rassemble elle-même une synthèse serrée de l'ensemble de l'appareil juridique contenu dans la Bible ou formulé par les premières générations de rabbins. Nous avons vu également que le Midrach Aggadah se distingue du Midrach Halakhah, qui à nouveau explicite des aspects législatifs, prescriptifs de la Torah. Le Midrach Aggadah traite en effet des parties narratives de la Bible ; « il donne, sous forme d'enseignements, de paraboles et de discussions souvent considérées comme « anodines », le fondement de l'éthique et de l'anthropologie juives. ». Selon Banon, le sens de Aggadah comporte quatre idées : celle de discours ou oralité opposé à l'écrit ; de discours, en tant qu'opposé à l'action normative ; l'idée de rassembler ou recollecter des débris de sens éparpillés dans la Bible ; enfin, l'idée de toucher affectivement le lecteur, d'emporter son adhésion (Banon, 1995, p. 78-79).

cet intervalle, cet espace dialogique, il reste un cadavre, une momie, un mort. En effet, si l'on retire hélèq (partie) de 'mahloquet' (dialogue), il reste mète (mort). La mort du sens, qui est ici très exactement intersignification » (Banon, op. cité, p.75).

2. La *guézera chava* désigne ce que l'on appelle parfois «analogie sémantique», mais que Banon préfère rapporter à l'intertextualité en tant que dialogue entre les textes. En effet, un texte n'est pas seul; «il est pris dans un réseau de textes qui le déborde de toutes parts et auxquels il faut faire appel pour donner pleinement sa mesure (...) Il se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et l'intégration». Draï montre comment un midrach permet de lier entre eux et d'articuler différents passages bibliques, différentes situations, et a le joli mot d'«épaisseur textuelle» pour définir cette intertextualité (Draï, 1996, p. 403).

Dans ce cadre de pensée, le principe de base de la réflexion et de la lecture des textes est donc un principe d'ordre dialogique, dialogue notamment exprimé dans le mahloquet et qui se retrouve à plusieurs niveaux, dont celui de *guézera chava*:

- le dialogue est interne et constitutif de la tradition et du Talmud, puisque ce dernier rend compte de ses discussions à travers les âges. En effet, une page de Talmud canonique (système arrêté au premier quart du XVème siècle) comporte les éléments suivants: en son centre, un passage de la Michnah (la Loi), suivi de la Guemara, premiers commentaires; ces derniers sont encadrés par deux colonnes de commentaires classiques, puis suivis de deux couches d'autres commentaires, renvois, et mises en correspondance à d'autres textes. Ces commentaires traduisent et engendrent des discussions entre rabbins - contemporains entre eux, ou alors à travers le temps. Pour le lecteur, l'apprentissage d'un passage du texte, d'une loi, est toujours l'apprentissage d'une discussion et de ses arguments;
- le mahloquet a lieu entre le lecteur et le texte (ou plutôt, avec l'auteur qui s'y exprime), puisque le lecteur peut interroger la lecture d'un passage qui a été faite antérieurement ou une interprétation qui a été admise par d'autres commentateurs, soit parce qu'il la trouve insatisfaisante, soit parce qu'il cherche à en déterminer la portée pour un problème non pris en compte par le texte, etc..
- l'interprétation d'un texte peut donner lieu à une réelle discussion entre lecteurs, qui font appel alors tant aux commentateurs qui les ont précédé, aux règles d'interprétation, à l'intertextualité, pour élaborer une argumentation.

Nous retiendrons donc de ce développement les idées que :

- le texte talmudique ou exégétique suit une forme de discursivité que l'on peut qualifier de dialogique. Contrairement aux textes de la philosophie grecque ou médiévale

avec leurs responsa, cette discursivité n'a pas une fonction purement rhétorique, mais elle a une valeur en soi, puisque c'est ce dialogue et l'intrication des interprétations qui fait se lever du sens, et qui a un intérêt en soi, tant historique (puisqu'on retrace les opinions de tels maîtres du passé) qu'épistémologique - une opinion nous apprend quelque chose.

- lié à ce premier point découle directement le principe qu'il ne s'agit pas d'amener à imposer une vérité éclatante, une lecture « vraie » - but d'une argumentation rhétorique ou synthèse dialectique, mais bien de témoigner de la complexité du sens d'un élément à penser, de la multiplicité des points de vues envisageables et donc de leur relativité. Ceci n'ôte rien de leur valeur en n'étant justement « que » part de cette multiplicité admirable.

Ce sont ces deux points qui font dire à Steinsaltz que le talmudiste ne peut « que » devenir sceptique, au sens où une opinion ne peut jamais être acceptée en soi; cependant ce scepticisme, ancré dans une certaine conception théologique du monde, ne se double jamais d'une lassitude de la relativité (type de «vanité» pascalienne), mais bien d'un constant émerveillement du jeu de la diversité. En ce sens, ce scepticisme, sorte de déséquilibre cognitif constant, est extrêmement mobilisateur; puisque toute nouvelle position, tout point de vue différent de ceux envisagés jusque là sont de nouvelles occasions de s'émerveiller de la richesse, de la diversité divine, puisque la pensée célèbre d'autant mieux Dieu qu'elle est vivante et en éveil, et qu'il y a devoir de penser, alors c'est là un désir épistémique qui est nourri aux sources mêmes de la croyance - et non pas, comme dans d'autres traditions, au risque de la croyance. Et l'on verra que ce désir trouve à se réaliser au travers d'opérations cognitives forts complexes (cf. 3.3, 3.4, 3.5).

Ce travail de dialogue consigné dans la discursivité du texte même, et intertextualité ou « épissure du texte », particulièrement évidente tant dans le Talmud, dans le Midrach que dans les commentaires du Midrach, peut être analysé plus finement. Il est toutefois difficile pour le profane de distinguer quelles clés de lecture, ou quels principes exégétiques sont propres au Talmud ou au Midrach. Il est évident que les fonctions ne sont pas les mêmes ; si le travail de lecture du Talmud est d'abord un travail de mise en relation des fondements bibliques d'une Loi, de sa formulation écrite dans les textes juridiques ultérieurs et des modalités éventuelles de son application au présent du lecteur, le travail du Midrach est davantage tourné vers le contenu éthique ou psychologique à tirer d'un texte ou d'un récit : comment comprendre tel événement relaté par le Tanakh ? Que puis-je en apprendre pour les situations de ma vie ?

Deux mouvements herméneutiques ont ainsi été posés - d'abord, interroger le sens d'un événement en démultipliant les points de vues sur lui, c'est-à-dire faire « éclater » l'évidence et anéantir la satisfaction de « déjà savoir », et ensuite tendre de nouveaux liens entre les textes, les faire entrer en résonance (en raisonnance ?), en tissant ainsi de nouveaux fils dans l'écheveau du tout qu'est la tradition. Ceci étant fait, nous pouvons essayer de retrouver les procédés qui les fondent. Tout cela est encore très théorique ! Avant de

continuer, nous nous arrêterons sur un extrait du traité Haguiga du Talmud. Cet extrait permet de donner au lecteur une idée de ces deux mouvements tels qu'ils sont déjà à l'oeuvre dans les textes classiques ; il sera aussi l'occasion pour lui de faire saisir le mouvement d'une lecture « dialogique » et d'observer comment ce texte l'invite à mobiliser sa propre expérience.

3.4 Illustration : Propos sur l'étude (Haguiga 11b)

Comment peut-il y avoir dialogue, mouvement dans un texte ? Pour en donner idée, voici un extrait du Talmud de Babylone dans sa traduction française. Il est tiré du traité « Haguiga », de Hag, « fête »³³. L'extrait reprend l'article de Michna exposé au chapitre II et une partie seulement des développements de Guémara auquel il donne lieu. Ces développements, qui s'étirent sur plusieurs pages, traitent notamment d'éducation, des facultés mentales, de conditions d'étude de la mystique, de certains enseignements mystiques eux-mêmes (notamment relatifs à la structures des cieux, aux anges, à la vision du « Char divin »), ainsi que d'inceste, d'hérésie, de rapports aux exclus, de pardon. Ils enchaînent anecdotes sur les rabbins, raisonnements basés sur des passages bibliques, déductions par l'absurde. Les extraits suivants sont relativement au début de cette Guémara, mais permettent par ailleurs d'avoir un aperçu des « théories de la connaissance » présentes dans le Talmud. En particulier, il met en évidence à quel point les implications sociales de l'apprentissage et de la transmission des connaissance sont présentes à l'esprit des rédacteurs.

Je donne ce passage net de tout commentaire, en respectant les notes que comporte la version française du Talmud, traité Haguiga, publiée chez Verdier (1991), avec traduction de l'araméen et de l'hébreu, annotations et avant-propos du Grand Rabbin Israël Salzer. Ce passage fournira également des exemples d'utilisation d'« outils » d'analyse textuelle (3.5, 3.6). Enfin, il permet d'illustrer tant l'idée de dialogicité que d'épissure textuelle, et la mise en forme - michna, gemara, notes de la version française, donne un aperçu des « strates » du texte.

³³ Ce traité développe deux aspects de la fête : les pèlerinages et le « face à face entre le visible et l'invisible », entre l'homme et Dieu que permet la célébration.

1 MICHNA. ON N'ETUDIE PAS (LE CHAPITRE) DES UNIONS INTERDITES (INCESTUEUSES)
2 QUAND ON EST TROIS PERSONNES³⁴, NI L'OEUVRE DE LA CREATION QUAND ON EST
3 DEUX,³⁵ NI L'ACTION DU CHAR DIVIN QUAND ON EST SEUL³⁶, A MOINS QUE L'ON N'Y
4 SOIT SAVANT ET CAPABLE DE COMPRENDRE PAR SA SEULE CONNAISSANCE. CELUI QUI
5 S'ATTACHE A REFLECHIR (POUR LES APPROFONDIR) SUR QUATRE PROBLEMES, MIEUX
6 EUT VALU QU'IL NE FUT PAS VENU AU MONDE. (A SAVOIR) CE QUI EST EN HAUT³⁷, CE
7 QUI EST EN BAS³⁸, CE QUI EST EN AVANT ET CE QUI EST EN ARRIERE³⁹. CELUI QUI N'A
8 PAS EGARD A L'HONNEUR DE SON CREATEUR⁴⁰, MIEUX EUT VALU POUR LUI QU'IL NE
9 FUT PAS VENU AU MONDE⁴¹.

10 GUEMARA. Tu as dit pour commencer : NI LE CHAR DIVIN QUAND ON EST SEUL, et
11 ensuite tu as dit : A MOINS QU'IL N'Y SOIT SAVANT ET CAPABLE DE COMPRENDRE PAR
12 SA SEULE CONNAISSANCE⁴² !- Voici comment il faut comprendre la Michna (en
13 rétablissant le bon texte) : on n'étudie pas les unions incestueuses en l'enseignant à trois
14 personnes⁴³, ni l'oeuvre de la création à deux⁴⁴, ni l'action du char divin à un seul, à
15 moins qu'il n'y soit savant et capable de comprendre pas sa seule propre connaissance⁴⁵.

³⁴ Deux et soi-même (Rachi). Cf. cependant note 10 : trois personnes en plus du maître, mais pas davantage. Il s'agit du chapitre 18 du Lévitique. Il convient d'y mettre de la discrétion. Inutile de le débattre en public.

³⁵ Un autre avec soi-même (Rachi). Il nous faudra à nouveau traduire : deux personnes en plus du maître, c'est un maximum. Il s'agit du début de la Genèse, l'origine du monde, qui n'est pas à la portée de quiconque.

³⁶ Quand on est seul, la Guemara l'expliquera (Rachi). Il s'agit du premier Livre d'Ezéchiel, qui est encore moins à la portée de quiconque. Jusqu'à plus ample informé, l'étude en est donc interdite à qui n'y est pas dûment qualifié (Rabbénoù Hananel). Mais il faudra à nouveau traduire : ne l'enseigner à une autre personne que si l'on sait qu'il suffira de lui donner quelques points de départ - les « têtes de chapitres » - et elle comprendra le reste par elle-même. Il s'agit des deux cas d'enseignements qui ne peuvent convenir qu'à un petit nombre, seul susceptibles de comprendre, et on nous dira à quelles conditions.

³⁷ Par-dessus la voûte du ciel (Rachi).

³⁸ En dessous (Rachi).

³⁹ Rachi : En dehors de la limite du ciel, à l'est et à l'ouest. Un correctif a été ajouté à ce commentaire de Rachi : ce qui a été avant l'existence du monde et ce qui sera dans la suite.

⁴⁰ La Guemara l'expliquera (Rachi).

⁴¹ Au lieu du mot le plus courant *raouyi* - il eût valu - nous avons ici le mot *ratouy*, que Rachi expliquera dans le sens de pitié : par pitié pour lui, il eût mie valu que, etc.

⁴² Rachi : Du moment qu'il étudie seul sans recevoir ce que lui dirait un maître, c'est qu'il est capable de comprendre de soi-même, et tu le lui interdis. Pourquoi dis-tu ensuite : A moins qu'il ne soit savant au point de comprendre de soi-même ?

⁴³ Trois personnes en plus de celui qui « développe » le sujet (Rachi). Et non pas comme on avait cru comprendre : avec la présence de trois personnes, cf. note 1. Au lieu de la préposition *be*, étudier à trois, c'est la préposition *le* qui est le texte correct : enseigner à trois (Rachi).

⁴⁴ A plus forte raison pas à trois (Rachi).

⁴⁵ Rachi : Pour qu'il n'ait pas besoin de poser des questions au maître, car ce ne sont pas des questions qu'il convient de traiter en toute clarté.

16 ON N'EXPOSE PAS LES QUESTIONS D'UNIONS INTERDITES AVEC TROIS PERSONNES. Pour
17 quelles raisons ? Si nous voulions dire que c'est en raison du texte : *Un homme un*
18 *homme, à aucune proche parenté (vous ne vous approchez)* (Lév. 18,6) (en interprétant
19 et en calculant comme suit) : *Un homme un homme*, en voilà deux. *Sa proche parenté*, en
20 voilà un de plus. Et la Tora poursuit : *Vous ne vous approchez pas pour en découvrir la*
21 *nudité*⁴⁶. En ce cas alors, en raison du texte : *Un homme un homme, qui maudirait en*
22 *blasphémant son Dieu* (ibid. 24,15), (ou encore) : *Un homme un homme (...) qui*
23 *donnerait à Moloch un de ses enfants* (ibid. 20,2), ce serait la même chose⁴⁷ ? - (Non)
24 dans ces deux cas-là (la répétition) est nécessaire pour y inclure les non-juifs qui sont mis
25 en garde de ne pas maudire le Nom de Dieu ni d'adorer les idoles, comme cela est
26 interdit à un israélite. - Ici également on a besoin de la répétition pour y inclure les non-
27 juifs qui sont mis en garde contre les unions interdites comme un israélite⁴⁸ ! - Mais c'est
28 donc en raison du texte : *Et vous observerez non observance* (ibid. 18,30). *Et vous*
29 *observerez* (au pluriel), deux. *Mon observance*, encore un, et la Tora poursuit : *En ne*
30 *suivant aucune de ces lois infâmes*⁴⁹. - En ce cas alors, *et vous observerez le Chabbat*
31 (Ex. 31,4), *et vous observerez les pains azymes* (ibid., 12,17), *et vous observerez*
32 *l'alliance du Sanctuaire* (Nbr.18,5), ce serait la même chose⁵⁰ ! Rab Achi a donc dit
33 quant à lui : Que signifie ON N'ETUDIE PAS LES UNIONS INTERDITES AVEC TROIS
34 PERSONNES ? On n'étudie pas (on n'expose pas, ou on ne développe pas) les points
35 « cachés »⁵¹ des unions interdites avec la présence de trois personnes. Pour quelle
36 raison ? C'est le bon sens logique. Quand ils sont deux disciples « assis » avec leur
37 maître, l'un des deux en discute avec son maître et l'autre tend attentivement l'oreille
38 pour (écouter) l'enseignement. (Mais) s'il sont trois, l'un des deux discute en avec son
39 maître et les deux autres en discutent avec son maître et les deux autres en discutent entre
40 eux sans (même) savoir ce que le maître a dit, et ils arriveront à déclarer autorisé un cas
41 parmi les unions interdites⁵². - Si c'est ainsi, pour toute la Tora également⁵³ ! - Pour les
42 unions interdites c'est différent, car un maître dit : En matière de rapine et d'unions
43 interdites, l' » âme humaine » y est très portée par le désir. - Si c'est ainsi, pour la rapine
44 également⁵⁴ ! - En matière d'unions interdites, que l'occasion se présente ou qu'elle ne se
45 présente pas, son instinct y est (toujours) ardent. Tandis qu'en matière de rapine, c'est en
46 sa présence⁵⁵ que son instinct est fort, quand ce n'est pas en sa présence, son instinct
47 n'est pas (aussi) fort.

⁴⁶Ne vous « rapprochez » pas tous les trois pour « découvrir » les motifs du chapitre des unions incestueuses (Rachi).

⁴⁷ Pas plus de deux auditeurs, en plus du maître !

⁴⁸ Rappelons que les interdictions de blasphème et des unions incestueuses figurent parmi les « sept commandements qui ont été donnés aux «enfants de Noé».

⁴⁹ Même conclusion que note 14 : pas à plus de trois personnes.

⁵⁰ Egalement pas à plus de trois personnes.

⁵¹ Rachi : Ceux qui ne sont pas mentionnés explicitement dans la Tora, par exemple la fille née d'un acte de violence, ou la mère de son beau-père, ou la mère de sa belle-mère. Ces interdictions n'ont pas été obtenues que par extension de l'interprétation midrachique des textes, au traité talmudique Sanhédrin 75a.

⁵² Ils n'ont pas entendu que le maître l'avait déclaré interdit (Rachi).

⁵³ Il y aurait le même risque avec trois disciples !

⁵⁴ On ne devrait pas en traiter avec la présence de trois personnes !

⁵⁵ Quand on voit qu'il y a possibilité de s'emparer par la violence (Rachi).

48 NI L'ŒUVRE DE LA CREATION AVEC DEUX PERSONNES. D'où a-t-on tiré cela ? C'est que
49 nos maîtres ont enseigné : *Interroge donc au sujet des premiers jours*⁵⁶ (Deut. 4,32), un
50 seul peut interroger, et deux ne peuvent pas interroger. (...)

51 Rab Zoutra fils de Touvia a dit au nom de Rab : C'est en recourant à dix moyens que le
52 mode a été créé : la sagesse⁵⁷, l'intelligence⁵⁸, la connaissance⁵⁹, la force⁶⁰, la sévérité⁶¹,
53 la puissance⁶², la justice et le droit, la grâce et la miséricorde. Avec la sagesse et avec
54 l'intelligence, puisqu'il est écrit : *L'Eternel, c'est avec la sagesse qu'Il a fondé la terre,*
55 *et par l'intelligence qu'Il a affermi les cieux* (Prv. 3,19). Avec la connaissance, puisqu'il
56 est écrit : *Par sa connaissance les abîmes ont éclaté* (ibid., 3,20). Avec la force et la
57 puissance, puisqu'il est écrit : *Il affermit les montagnes par Sa force, Il est ceint de*
58 *puissance* (Ps. 65,7). En se fâchant, puisqu'il est écrit : *Les colonnes des cieux ont été*
59 *ébranlées et frappées d'épouvante à sa menace* (Job 26,11). Avec la justice et le droit,
60 puisqu'il est écrit : *La justice et le droit sont le fondement de Ton trône* (Ps. 89,15). Avec
61 la grâce et la miséricorde, puisqu'il est écrit : *Souviens Toi de Ta miséricorde, ô Eternel,*
62 *et de Tes grâces, car elles ont Eternelles* (ibid. 25,6). Et Rab Yehouda a dit au nom de
63 Rab (...).

64 Nos maîtres ont enseigné : L'Ecole de Chammaï a dit : Les cieux ont été créés en premier
65 et c'est ensuite que la terre a été créée, ainsi qu'il est dit : *Au commencement Dieu créa*
66 *les cieux et la terre* (Gen 1,1). Et l'Ecole de Hillel dit : C'est la terre qui a été créée en
67 premier et ensuite les cieux, ainsi qu'il est dit : *Le jour où l'Eternel a fait la terre et les*
68 *cieux* (ibid. 2,4) » L'Ecole de Hillel a dit à l'Ecole de Chammaï : d'après ce que vous
69 dites, on construirait l'étage supérieur et ensuite on construirait la maison, puis qu'il est
70 dit : *Qui construit dans les Cieux Ses étages supérieurs*⁶³ *et Sa voûte il la fonde sur terre*
71 (Amos 9,4). L'Ecole de Chammaï a répondu à l'Ecole de Hillel : D'après ce que vous
72 dites, on ferait un escabeau⁶⁴ et ensuite on ferait un siège (pour s'asseoir)⁶⁵ ! puisqu'il est
73 dit : *Ainsi a dit l'Eternel : Les cieux sont Mon siège et la terre l'escabeau de Mes pieds*
74 (Is.66,1). Et les sages disent : L'un comme l'autre ils ont été créés ensemble, ainsi qu'il
75 est dit : *C'est aussi ma main qui a fondé la terre et ma droite qui a étendu les cieux, c'est*
76 *Moi qui les appelle et ils se présentent ensemble* (ibid. 48,13). Et alors les autres,
77 comment expliquent-ils « ensemble » ?- Qu'ils ne doivent pas être dissociés l'un de
78 l'autre. - Il y a néanmoins des versets qui se contredisent ! Rech Lakich a dit : Quand ils
79 ont été créés, Il a créé les cieux et ensuite il a créé la terre. Quand il les a « étendus » à
80 leur place, Il a étendu la terre et ensuite Il a étendu les cieux.

⁵⁶ C'est la traduction littérale. Il s'agit donc, pour ce Midrach, de la création du monde. Et le verbe « interroge » est au singulier.

⁵⁷ Qui permet de savoir ce qu'on a appris (Rachi).

⁵⁸ Qui permet de comprendre quelque chose de nouveau en raisonnant sur ce qu'on a appris (Rachi).

⁵⁹ En Ex 31,3, pour ce troisième élément constitutif de l'esprit des artisans du temple, ou de quelque créateur que ce soit, Rachi dit que c'est de l'inspiration divine. Ici Rachi dit : la lucidité.

⁶⁰ La force du bras (Rachi).

⁶¹ On le dira tout à l'heure : Dieu a grondé les éléments en sont restés figés (Rachi).

⁶² La puissance du cœur (Rachi). Il y faut la force physique, cf. note 27, et aussi la force morale.

⁶³ Les cieux s'appellent donc « des étages supérieurs » (Rachi).

⁶⁴ Pour y poser ses pieds (Rachi).

⁶⁵ Normalement on fait d'abord le siège, et ensuite on fait un escabeau adapté à la hauteur du siège (Rachi). Rabbénoù Hananel, en conclusion à toute cette page : Ce sont des Midrachim, et il n'y a pas lieu de nous attacher à tous leurs détails pour en retenir ce que la raison peut accepter l'un donne la priorité à l'un, l'autre donne la priorité à l'autre, et chacun apporte un texte biblique en justification. - Rabbénoù Hananel donne ici une excellente définition de ce qu'est par nature la Aggada. Par ailleurs, une note en marge renvoie au traité

81 Que signifie le mot *chamayim*, les cieux ? Rabbi Yossi fils de Hanina a dit : *cham*
82 *mayim*, là-bas il y a de l'eau. Dans une Baraïta il est enseigné : *Ech* et *mayim*, du feu et
83 de l'eau. Ce qui enseigne que le Saint béni soit-Il les a pris et les a agités pour les
84 mélanger, et il en fait la voûte du ciel.

85 Rabbi Yichmaël demandé à Rabbi Akiba tandis qu'il marchaient sur la route, il lui a dit :
86 Toi qui a été le disciple de Nahoum de Gamzou (...).

87
88
89
90

Le Talmud, traité Haguiga,
Lagrasse : Editions Verdier, (1991), pp 85-93.

3.5 Face au texte : questionner

Dans le texte hébreu, les questions que se pose le talmudiste sont indiquées par un vocabulaire précis. Les premiers tannaïms limitaient l'explication talmudique à la détermination des sources d'une loi et à son étude critique. Les questions de base de l'herméneutique portent selon le même principe sur:

- la référence biblique concernée par un développement (par ex. supra, ligne 16 : « D'où a-t-on tiré cela ? »);
- la raison d'être d'une loi (par ex. ligne 46 : « Pour quelle raison ? »)
- l'auteur d'une loi;
- l'aire et le contexte d'application de la loi (par ex. discussion lignes 15-30);
- le sens des mots obscurs (par ex. ligne 79 : « Que signifie 'les cieux' ? »).

On considère comme problèmes secondaires d'exégèse les difficultés du texte, à savoir :

- les contradictions entre des sources, des textes, ou entre les opinions d'un même maître; elles sont résolues en montrant soit que deux textes traduisent non pas une même thèse, mais appartiennent à deux auteurs, soit que l'on est face à deux cas distincts ;
- les redites - quand un texte revient plusieurs fois sur des points similaires ;
- le superfétatoire : pourquoi quelque chose d'évident est-il dit ?
- les altérations des textes primitifs et produisant des incohérences (TS, I, 80-81).

Le Talmud cherche à expliquer et analyser les différences entre les thèses des uns et des autres. Il se demande alors ce que sont l'essentiel de leurs divergences, et quelles en sont les implications pratiques. Au-delà de ceci on essaye de déterminer une seule thèse, de regrouper les déclarations de plusieurs maîtres sur différents sujets, afin d'éclairer les propos par un dénominateur commun. L'explication des thèses est souvent effectuée en épuisant les controverses. «Dans le Talmud, la dialectique consistera à poursuivre la controverse en plaçant dans la bouche des intervenants ce qu'ils auraient rétorqué aux questions, aux objections ou aux preuves apportées par l'autre partie. Qu'il s'agisse de raisonnement logique ou de déduction scripturaire, la poursuite du dialogue permet de comprendre les thèses en présence de la meilleure manière possible» (id.82). C'est ce principe qui sous-tend le passage de Haguiga ci-dessus.

Les méthodes très précises des midrachim halakhiques sont quant à elles fondées sur le principe selon lequel rien, dans le texte biblique, n'est dû au hasard: «toute loi ou acte rapportés dans la Torah ont été formulés adéquatement et avec concision, ce qui implique que le moindre détail est porteur de sens. Tout mot /ou signe/ qui semble superflu, qu'il soit manifestement surajouté ou simplement inutile à la compréhension, est source pour l'étude: ce qui est superflu

est perçu comme le signe d'une volonté d'attirer l'attention. Quand deux sujets sont traités très près l'un de l'autre, on peut tirer des déductions du texte de l'un pour éclairer l'autre, au moins dans une certaine mesure, même s'ils traitent de question radicalement différentes » (Steinsaltz, 1996, p.448).

3.6 Face au texte : les outils

Les principes d'herméneutique, opérateurs du sens, sont nombreux. Nous en retiendrons quelques-uns des plus courants, parmi ceux qui exploitent un principe d'analyse logique, principalement tirés de la synthèse de Steinsaltz (TS,I,135-140)⁶⁶. Pour chaque principe nous donnerons son nom en hébreu, son domaine d'application s'il est restreint, et une courte présentation. Des renvois au passage du texte de Haguiga (supra 3.4) permettront d'illustrer la présentation de ces « outils » théoriques. A propos de ces exemples, deux remarques sont à faire : premièrement, ces « outils » servent normalement aux discussions herméneutiques qui se développent sur la base du passage de Talmud, alors qu'ici je ne les identifie que dans le passage de Talmud, *avant* le travail d'herméneutique à proprement parler - je ne propose pas d'analyse de ce passage⁶⁷ ; deuxièmement, je ne tiens pas compte du fait que les « termes » techniques de ces outils figurent, ou non, dans le texte que je cite.

- 1) *Im eino inekha..Si cela ne se rapporte pas à...* S'applique à Midrach Halakhah et Aggadah : «une chose qui s'applique à un autre contexte que celui dans laquelle elle a été rapportée». Lorsqu'une Loi ou un verset de la Torah sont superflus (ou incompréhensibles) dans leur contexte, le Talmud propose de les appliquer à un sujet similaire, adéquat, c'est à dire de les transférer dans un contexte non arbitraire; le Talmud s'en sert en principe pour confirmer une idée déjà étayée par une autre source.
- 2) *Binyan av* : analogie, ou interprétation par induction. Principe archétype fondamental, figurant dans les listes de tous les rabbins (cf. par ex. supra, discussion entre Hillel et Chammaï, lignes 66 et suivantes). On trouve trois types de cette analogie dans la littérature rabbinique :
 - (3) Qu'avons nous trouvé en ce qui concerne ..?: Puisque la loi A s'applique au cas X, elle s'applique au cas Y qui lui ressemble, ou extension d'une loi aux cas similaires;

⁶⁶ Cette liste ne respecte pas l'évolution historique du corpus de règles.

⁶⁷ Ouaknin (1986 /1993) propose deux de ses analyses détaillées mais lisibles pour le profane ; les textes de Lévinas, permettent aussi de se faire une idée du travail d'interprétation.

- (4) une analogie sur la base d'un verset;
- (5) une analogie fondée sur deux versets.

Les deux derniers cas sont plus complexes. En effet, le Talmud peut réfuter une analogie : « S'il en est ainsi pour le cas A, pris comme référence, c'est parce qu'il présente telle caractéristique, mais il n'est pas certain que la loi sera la même quand cette caractéristique fera défaut ». Contre cette objection, la Guemara relève alors un troisième cas, soumis à la même législation que A et dont la caractéristique est absente. Cependant C ne peut servir de modèle car il présente une caractéristique qui lui est propre. Il faut donc mettre en évidence ce que A et C ont en commun afin d'étendre la loi à tous ceux qui ont le même dénominateur. D'où la formule « cet aspect aggravant n'est pas comme celui-ci et ce dernier n'est pas comme celui-là, le dénominateur commun est... ». Néanmoins cette extrapolation peut être remise en question par l'objection « leur dénominateur commun a telle caractéristique qui nous dit que la loi sera la même au cas où B n'existe pas » ; le Talmud évoque alors d'autres cas permettant de dégager un nouveau principe directeur. Théoriquement, cet examen peut être exhaustif...

3) *Guezèra chavat lechonit*⁶⁸ : Une analogie à partir de l'identité des termes. Principe fondamental se trouvant sur toutes les listes. Si le même mot ou la même phrase apparaissent à deux endroits différents dans la Torah, la loi énoncée dans un passage s'applique également à l'autre (voir par ex. supra, la discussion autour de l'expression *un homme un homme*, lignes 18-24). Cette extrapolation repose sur une analogie de la langue biblique (voire de synonymie), et non pas sur quelque analogie conceptuelle comme c'est le cas pour *Binyan Av*. Dans sa forme la plus simple, *gezuera chava* (dorénavant GC) est une interprétation linguistique qui permet d'éclairer un mot ou phrase par le sens qu'il a dans un autre contexte. En réalité la portée en est plus grande : elle permet le « transfert » d'une loi d'un cas à l'autre. A cause de cela et pour éviter les abus, l'application est limitée :

- (1) le cas doit appartenir à la tradition ;
- (2) l'un des deux termes de la GC doit être *Mouphneh* (libre, vide), c'est-à-dire apparemment superflu dans son contexte, pour que l'on puisse penser qu'il y est dans le but de servir de prétexte à la GC. On distingue encore divers types de *Mouphneh*, selon qu'elle est : « libre des deux cotés », et une GC est alors inattaquable (« on apprend et on ne réfute pas »); « libre d'un côté » ; « pas du tout libre » - dans ce cas, la GC peut être réfutée par une argumentation logique.
- (3) « Il ne peut y avoir de demi GC », c'est-à-dire qu'elle doit jouer dans les deux sens : on applique la loi B à celle énoncée en A et vice versa. Les sages sont partagés

⁶⁸ Nous retrouvons ici le terme *guézera chava* présenté plus haut dans son mécanisme général, en suivant ainsi Banon. Ici il est présenté dans une acception plus restreinte.

pour savoir si toutes les caractéristiques sont applicables d'une loi à l'autre, ou si la loi commune reste soumise dans chaque cas à des règles particulières tenant compte des particularités.

- 4) *Guiloui milta - un simple dévoilement de la loi.* Plutôt que d'indiquer l'origine d'une loi, l'exégèse relève seulement un implicite qui va de soi ou que l'on connaît d'une autre source (par ex. supra, ligne 26 : l'inclusion des non israélites à la discussion se base sur la connaissance des lois noachiques, concernant tous les monothéismes, et qui supposent notamment le respect du tabou de l'inceste).
- 5) *Davar halamed meinyano :* sens d'un verset ambigu donné par le contexte (par ex : on pourrait croire que le huitième des dix commandements « Tu ne voleras pas » concerne le vol de biens matériels ; or le contexte, où sont énumérés des crimes capitaux (meurtre, adultère) permet au Talmud de déduire qu'il s'agit de rapt.)
- 6) *Davar halamed missofo :* sens d'un verset dont la suite du texte éclaire le sens (par ex. supra, l'ambiguïté dans la Michna sur le verbe 'enseigner' (ligne 2) - à trois autres personnes, en étant trois ? - n'est levée que par une compréhension de l'expression 'enseigner... quand on est seul' (ligne 3, et lignes 9-14, ainsi que notes 1 à 3))
- 7) *Davar chéhaïa bikhelal :* une loi qui était incluse dans un terme collectif. Lorsque la Torah énonce un principe général et des cas particuliers, il faut s'interroger sur les liens qui articulent ces catégories. On identifie quatre cas de figure. D'abord, un enseignement relatif à un cas particulier peut être rapporté au principe général qui l'englobe. Ensuite, si les enseignements relatifs au général ne sont que partiellement répétés au sujet du particulier, ces derniers seuls valent. Ensuite encore, si des enseignements sont explicitement différents (lois plus dures ou plus souples) ceux-ci priment sur la loi du général. Enfin, si un enseignement spécifique est explicité relativement à un cas particulier, ce dernier ne peut être reporté au cas général à moins que le texte ne le mentionne explicitement.
- 8) *Heikech.* Analogie. Principe exégétique essentiel. Lorsque deux cas sont mentionnés dans un même verset (ou dans deux versets successifs) le Talmud considère qu'ils sont analogues, puisque juxtaposés, et leur comparaison peut servir de base à une inférence. Il n'y a pas de demi Heikech : les implications sont toujours bilatérales. Ceci conduit à des analogies parfaites entre les cas mis en parallèle, au point que la guemara voulant extrapoler de A à B peut se permettre de raisonner en sens inverse.

9) *Souvenir de la Loi* ou allusion - comme moyen mnémotechnique: citation de tel verset, permettant de rappeler l'idée qui y est associée (par ex, supra, note 32 : le commentateur mentionne une note en marge qui renvoie à la conclusion d'une discussion semblable en un autre passage talmudique).

10) *Ytour* : «superfluité» ou surdétermination. Principe fondamental de l'exégèse biblique et de Midrach Halakhah et Aggadah: c'est l'idée que rien n'est superflu - ni préposition, ni article... Ce principe a de nombreuses variantes et sous-catégories, elles-mêmes sujettes à discussion. Citons par exemple *Dorechin tekhilloth*, littéralement *on interprète les débuts* : un mot-clé répété au sujet d'une loi ne peut être fruit d'une erreur. Par conséquent, on raisonnera à partir du sens que prend le mot lors de sa première occurrence.

11) *Klal ouFrat*. Règle générale et cas particulier. Rabbi Ychmael identifie sept cas :

- 1) Une règle générale est suivie des cas particuliers explicitement mentionnés auxquels elle s'applique ; on considère alors que la règle ne s'applique qu'à eux. La spécification revient à empêcher des déductions sur la base de ce cas.
- 2) Si un cas particulier est suivi d'une règle générale, celle-ci s'applique sans restrictions à d'autres cas.
- 3) Combinaison des deux cas précédents : lorsqu'un ou plusieurs cas particuliers sont encadrés par des termes d'ordre général, la règle s'applique à tous les cas ressemblant aux cas considérés comme des exemples.
- 4) Symétriquement, une règle générale encadrée par deux cas particuliers ne s'applique qu'aux cas qui leur ressembleraient sous bien des aspects.
- 5) Dans le cas où un verset comporte deux termes généraux et un seul cas particulier, où que ce dernier soit placé, on se rapporte à (3).
- 6) Les situations ou cas et règles sont dans un autre verset mais une même section font l'objet de discussions.
- 7) Dans les situations où il est impossible de comprendre une règle sans cas particulier, ou le contraire, on ne considère pas la situation comme ressortant de 1) ou 2) mais comme un tout indissociable.

12) *Kal vakhomer*. Déduction par un *a fortiori*. Procédé fondamental que l'on retrouve chez tous les maîtres. Raisonnement logique établissant un parallèle entre deux lois dont l'une présente des aspects plus stricts que l'autre. Il établit que tel allègement précisé dans la loi plus stricte se retrouve dans la légère ou que tel allègement de loi moins stricte peut s'appliquer à une plus stricte. Cette règle, parfois appelée *Din*, « argumentation logique », est appliquée très fréquemment car elle ne souffre pas des mêmes limitations que *guézera chava*. Toutefois

l'emploi de Kal vahomèr peut être limité par des restrictions formelles : il peut être refusé si la loi indulgente comporte une sévérité que la dure n'a pas ; la loi à laquelle on a étendu la rigueur d'une seconde ne peut en devenir plus sévère ; et certaines catégories de textes ne peuvent servir de base à déductions (loi transmises oralement à Moïse), ou être confondues (lois bibliques et halakhiques) ; on ne peut ni punir de faute, ni prouver un interdit biblique sur la base d'un Kal Vahomer. (Voir par ex. la discussion sur le nombre d'élèves qui écoutent un maître, lignes 36 à 43 : l'idée que deux élèves discutent entre eux lorsque que le maître parle avec un troisième n'a pas de raison de se limiter aux questions relatives à l'inceste, dit un maître, et l'interdit devrait concerner tout enseignement ; l'autre maître doit à nouveau spécifier la restriction).

- 13) *Riboui ou myout*. Extension et restriction. Série de principes proches de *Klal ouFrat*, appartenant à la liste de Rabbi Eliezer ben Rabbi Yossi haGuelili. Large, elle considère des éléments distincts comme pouvant appartenir à un même principe, alors que *Klal ouFrat* exige un rapport de règle à cas particulier.
- 14) *Chnei ketovim hamakhekhichim zé et zé*. Lorsque deux versets semblent se contredire on peut faire appel à un troisième verset qui présente une position intermédiaire (Par ex., supra, l'intervention de Rech lakich lignes 75-76 résout la contradiction entre les versets amenés par les écoles de Hillel et Chammaï (lignes 60 et suivantes)).
- 15) *Tafasta mouat tafasta*. Vient d'enseignements rabbiniques au sujet de Midrach halakha et aggada. Lorsque le champ d'application d'un verset ou d'une autre source n'est pas clair on choisit toujours l'interprétation la plus restrictive. Basé sur le fait que le plus strict est inclus dans le plus large, et vise ainsi à minimiser les risques d'erreur.

4. L'herméneutique: heuristiques de la pensée

4.1 Distinguer, justifier

Un regard sur les règles herméneutiques nous apprend quelque chose du type de pensée qui est développé dans l'analyse talmudique. Rappelons que ce type de réflexion a principalement été développé par les amoraïm, cherchant des réponses pratiques aux difficultés quotidiennes ou pour satisfaire des questions théoriques. Des débats de principe sont alors introduits par des questions-types; celles-ci constituent le ressort de la dialectique talmudique. Cette dernière a ensuite des implications d'abord pratiques, concrètes, ensuite juridiques et spéculatives. D'après Steinsaltz, c'est cette origine pratique des interprétations qui exige qu'un

recours aux cas pratiques et concrets doit absolument être fait même dans des discussions théoriques et abstraites.

L'analyse talmudique dont on a présenté les règles (les questions face au texte, les outils logiques) semble obéir à quelques exigences, quelques principes sous-jacents, que je vais essayer de distinguer. Pour éviter de répéter certains des éléments déjà évoqués, je proposerai, à titre de réflexions libres, quelques liens entre ces procédures et d'autres pratiques de la pensée contemporaine. Lorsqu'on considère les «outils» de l'analyse talmudique, on est frappé par:

1) L'extrême attention accordée aux *détails*: tout a un sens, et toute anomalie est identifiable dans sa forme. En tant que telle, l'anomalie (redoublement, oubli) n'est pas une «faute», mais une source de sens qui mérite un nom spécifique. Or l'on sait que nommer des objets distincts permet de se les donner à penser. En ce sens, une production verbale ou textuelle incongrue n'est jamais considérée comme une erreur à ignorer, mais est toujours bonne à penser. On retrouve ici un cousinage qui n'est sans doute pas fortuit avec l'un des principes de la psychanalyse: Freud s'intéresse au lapsus, aux inhibitions, aux symptômes, à toutes ces «erreurs», ces choses imprévues qui, selon lui, obéissent à une logique du sujet, de son économie psychique, de « sa vérité ». Seulement, là où Freud cherche à comprendre ses patients pour les « guérir » tout en essayant de comprendre le fonctionnement de la psyché en général, le talmudiste essaye de comprendre le texte, tant pour s'orienter dans sa propre vie, pour s'approcher du « fond » du texte, que pour se lier plus intimement aux autres penseurs du même texte. Ce rapprochement permet de mettre en évidence un même souci: celui d'identifier des formes «d'erreur», de leur ôter ce caractère de «chose qui me perd» pour en faire une chose par laquelle j'apprends. En sciences, dit-on, seule une hypothèse réfutée fait avancer. Dans la vie, disent d'autres, c'est de nos erreurs que l'on apprend - si l'on arrive à dépasser leur statut repoussant d'anomalie et à les nommer puis les penser!

2) La constante distinction maintenue *entre le mot et la chose désignée* (signifié et signifiant): même si certains procédés semblent très proches les uns des autres (comme l'analogie de mot et l'analogie conceptuelle; l'analyse contextuelle d'un mot, ou d'une idée; le rapport d'inclusion entre objet et sa caractéristique, ou le rapport d'inclusion de classe à objet..), des règles distinctes sont proposées. On peut identifier ici une attention à toutes les nuances d'erreurs de raisonnement possibles. En effet, c'est souvent à cause de glissements entre concepts et mots, d'analogies entre concepts et d'analogies entre mots, que des erreurs se glissent lors des constructions théorique. Au cours d'un raisonnement, il arrive facilement que par de tels glissements le signifiant perde son signifié et que l'idée dérape. Ici, c'est comme si nommer distinctement ces opérations donnait au penseur un instrument métacognitif qui lui permette de garder une conscience critique de ce qui est opéré durant un raisonnement, afin de

déceler tout sophisme. La plupart des malentendus liés à la vulgarisation scientifique ou des «fallacies» des raisonnements philosophiques ont ce type de confusions pour origine: réification d'une analogie, déplacement de propriétés d'un terme à sa partie ou à l'idée qu'il désigne... Ces erreurs sont suffisamment crasses et tenaces pour que la philosophie analytique en vienne à se donner comme but l'identification de ces dérapages.

3) Le soin extrême accordé au rapport *entre le général et le particulier*, dans toutes ses déclinaisons. De fait, puisque l'interprétation talmudique tisse toujours un lien entre une loi halakhique, cas général, et un problème concret auquel est confronté le lecteur, cas particulier, cette distinction est structurellement toujours déjà présente. Toutefois, les méthodes exigent la généralisation de cette distinction à toute les étapes de la réflexion ; la délimitation de la portée de tout énoncé est alors exigée. C'est comme si la leçon à tirer de la différence ontologique entre une loi et son éventuelle application humaine était de bien prendre garde à ne pas confondre d'autres catégories d'objets - des événements, des idées - un instant réunis la fil d'une réflexion, afin de limiter les erreurs de déduction, les généralisations, les déplacements, inclusions indues. Cette exigence peut être liée à une exigence éthique elle même ancrée dans le religieux, et appelant le respect de l'individu dans son unicité, la reconnaissance de la spécificité (en effet, la grandeur divine est notamment perceptible au travers de l'infinité de ses créations et de ses créatures ; chacune d'entre elles dans son unicité témoigne alors de la grandeur divine). Dès lors, réduire un cas à la généralité du tout, attribuer abusivement une propriété à un cas, c'est toujours nier la spécificité de l'autre ou de la situation et ne pas en reconnaître l'unicité.

4) Le *refus de l'abstraction*. Tous les raisonnements se font sur la base d'un vocabulaire extrêmement concret. On raisonne toujours sur des choses, des faits - éléments qui peuvent trouver un écho dans l'expérience du penseur. La pensée n'en devient pas pour autant limitée : de très complexes argumentations sont construites sur la base de comparaisons, analogies temporaires, à portée extrêmement définies. On peut dire avec Steinsaltz qu'il y a utilisation de situations concrètes comme *modèles* pour penser, ou alors, avec Banon, comme *paradigmes*, permettant une *pensée paradigmatique*. On penserait alors à une fonction de représentation⁶⁹: un objet désigne autre chose - mais sans qu'il y ait possibilité d'oublier l'opération même de la mise en représentation. En effet, au moins deux types d'éléments empêchent de confondre «la carte et le territoire». D'abord, la complexité de l'appareil nommant et régulant les relations objets/modèles empêchent à d'oublier ces liens; ensuite, la

⁶⁹ Je pense notamment au sens de représentation que définit Bruno Latour en 1992 (conférence publique à l'Université de Neuchâtel, développée in Latour (1990))

familiarité, la trivialité des modèles les rend suffisamment peu séduisants pour exclure l'envie de les faire passer pour autre chose que ce qu'ils ne sont - des formes, véhicules transitoires pour la pensée. Ainsi, un des écueils fréquents lors d'utilisation de modèles est évité. Dans le domaine scientifique, par exemple, un modèle est parfois si beau, séduisant, neuf, qu'il en devient attachant plus que de nécessaire, préférable à l'objet ou à la complexe pensée que suppose la conscience que ce n'est qu'un modèle - pensons par exemple au modèle atomique de Bohr, à la belle spirale d'ADN. Deux choses sont finalement rendues impossibles : d'une part, on évite de se retrouver avec des concepts « émotionnellement chargés » - donc inutilisables dans leur fonction d'étai de la pensée abstraite. Cela arrive en effet lorsqu'un concept, lié à diverses classes d'objets, est entaché de toutes sortes de nuances et connotations (émotionnelles, morales, sociales, politiques) - on évite donc de conférer à une chose un éventuel surplus de sens que peut véhiculer le concept qui l'exprime. D'autre part, on évite la réification de concepts ou de modèles. Finalement, ce sont les classiques risques de la spéculation pure - fascination devant les échafaudages arachnéens de la pensée - qui sont écartés par la distance toujours petite au concret, par la cohérence toute pragmatique des états.

- 5) L'attention au *contexte d'énonciation*, qu'il s'agisse d'un cotexte, d'un contexte textuel, du hors-texte désigné. Une citation, n'est jamais donnée sans une considération pour la portée que lui attribue son auteur, pour l'intention supposée. On ne peut pas, ni dans le texte, ni dans l'intertexte, faire dire n'importe quoi à un énoncé. Le sens proposé doit être cohérent avec au moins tous ces paramètres - cotexte, contexte, hors-texte. L'intolérance qu'a la tradition à l'égard de la « mauvaise foi » a peut-être pour but d'éviter les contresens flagrants avec le contexte, transformant une tendance naturelle en impératif moral. En effet, la mauvaise foi tend à la facilité - s'en tenir à sa position bornée, ne pas faire l'effort de voir ce dont il est question. Au contraire, l'astreinte à la prise en compte du contexte d'occurrence de tel ou tel événement est exigeante : elle exige d'une part une décentration par rapport aux préconceptions liées à de cas similaires - acquises en d'autres lieux, et d'autre part une complexification de la réflexion - qui doit tenir compte de plusieurs paramètres et niveaux d'implications. Que ne ferait-on pas pour s'économiser cette « peine de la pensée » !

Le dénominateur commun de ces principes réside dans le *souci de la preuve*, particulièrement frappant lorsque l'on lit une page de Talmud. Par la dynamique interne à la tradition, une interprétation est toujours proposée contre ou sur la base du texte. Sachant que l'on doit justifier l'avis divergent proposé par rapport à ce qui a déjà été dit, et par rapport à ce qui risque d'être dit, toute proposition doit être argumentée. Les opérations, les objections à ce qui est dénoncé comme contre-sens, sont donc étayées sur les règles décrites, et qui apparaissent

alors particulièrement adaptées à la prévention des «fallacies», sophismes et fautes logiques liées à la séduction de la pensée.

Il est intéressant que le type d'erreur dont se garde le Talmud par sa régulation du raisonnement, si c'est vrai qu'elles sont cruellement fréquentes dans le discours scientifique, sont avant tout absolument caractéristiques de la pensée quotidienne. En effet, confondre le tout et la partie, oublier certaines caractéristiques spécifiques pour ne garder que le commun englobant, ou perdre les nuances au profit du grossier général, perdre les nuances nominales, donner par déplacement les attributs du nom ou du modèle à la chose, ou encore conférer à un référent matériel des caractéristiques déduites par analogie sur certaines idées, sont tant de processus que la psychologie socio-cognitive du sens commun a mis en évidence. On parle alors de catégorisation, de simplification, de mise en évidence du général et de perte du spécifique... Les travaux menés depuis cinquante ans sur ces processus et sur les représentations sociales ont montré comment ces simplifications de la pensée, de par les orientations normatives et axiologiques qui sont associées, sont aussi à la base des grandes erreurs collectives, des grandes idéologies, des rejets intergroupaux, de la stigmatisation, de tout ce qui, en ôtant aux faits leur complexité, aux individus leur unicité, sont les éléments constitutifs de l'aliénation de soi ou d'autrui.

Il est donc intéressant de voir comment la formalisation de la réflexion proposée par l'analyse talmudique sert essentiellement à se protéger des dangereuses faiblesses de notre pensée quotidienne. Face à la difficulté du « travail de penser », ces règles d'interprétation ont donc une fonction d'étaï de la pensée, rappelant la nécessité de la justification, de l'effort de cohérence et de rigueur logique, de la prise en compte de la complexité et du *distinguo*. On pourrait se demander à quel point un individu formé au Talmud est aussi plus lucide dans ses raisonnements usuels, quotidiens...

4.2 Elaborer - les niveaux de lecture

a. *L'attrait moderne du midrach*

On a jusqu'ici parlé de la réflexion de type talmudique. D'un côté, les yechivoth et centres rabbiniques s'appliquent aujourd'hui encore à une pensée proprement talmudique, de type halakhique, limitée à la seule justification et déduction de l'extension du corpus législatif. Cependant, de l'autre côté, lorsque l'on se penche sur ce qui est à disposition du profane intéressé, il apparaît que tant dans les récentes publications abordables et relatives à la tradition juive (en France, en Suisse ou en Italie), que au travers de l'offre des cours dans les centres communautaires juifs, une grande part de la réflexion juive traditionnelle prene davantage la forme de commentaires des textes sur un mode «midrachique» (Banon, Ouaknin) ou

«haggadique», de «lecture/exegèse talmudique» (Levinas). On a vu que ce mode de pensée, à la distinction de la réflexion halakhique, prend plutôt en considération les «ratés» de textes - du Tanakh ou du Talmud - ou tout ce qui peut se donner comme point de rebond à une réflexion éthique, morale, dans l'éclairage de la tradition. Comment comprendre cet intérêt moderne ?

Dans sa très belle introduction aux « Quatre lectures talmudiques », Emmanuel Lévinas (1968) présente la pertinence qu'il voit dans l'exercice et la pratique de l'exégèse talmudique. Je cite quelques extraits. « Nous prenons le texte talmudique et le judaïsme qui s'y manifeste pour enseignants et non pour un tissu mythogène de survivances. Notre effort consiste donc d'abord à le lire dans le respect de ses données et de ses conventions, sans mêler à la signification qui découle de leur conjecture la question qu'elle pose à l'historien et au philologue. (...) C'est ensuite seulement que nous essayons de traduire la signification suggérée par les données du texte en langage moderne, c'est-à-dire en problèmes qui préoccupent un homme instruit des sources spirituelles autres que celles du judaïsme et dont le confluent constitue notre civilisation. (...) Notre manière suppose que les diverses époques de l'histoire peuvent communiquer autour de significations pensables, quelles que soient les variations du matériel signifiant qui les suggère (p.15)(...). Le Talmud, selon les grands maîtres de cette science, ne se comprend qu'à partir de la vie. Et cela ne vaut pas seulement pour l'enseignement même qu'il apporte et qui suppose l'expérience de la vie (c'est-à-dire beaucoup d'imagination) ; cela concerne aussi l'intelligence et la perception des signes en eux-mêmes. Réalités concrètes, ils sont ceci ou cela suivant le contexte de vie » (p.20).

Lévinas suggère donc qu'il existe quelque chose de commun entre les « diverses époques de l'histoire (qui) peuvent communiquer », au-delà du « matériel signifiant qui les suggère ». Il semble exister une similitude quant aux signifiés des problématiques humaines qui se posent à travers le temps, problématiques qui sont chez Lévinas avant tout abordées d'un point de vue éthique. C'est cette similitude qui permet de trouver dans les textes traditionnels des « enseignements », des éléments de compréhension qui peuvent être utilisés dans la construction d'une signification des événements actuels et locaux. Ce qui se dessine donc, c'est une pertinence, pour la compréhension de notre existence moderne, de la médiation par la tradition et du type de réflexion qu'elle permet de développer.

Celle-ci se double d'une pertinence pour le texte: lui-même doit être revisité, revivifié. Ainsi, Ouaknin (1993) parle de « lecture existentielle » : « l'attitude existentielle se fonde sur l'idée que chaque époque doit comprendre à sa manière le texte transmis » (98), au-delà des facteurs occasionnels qui sont liés aux circonstances de l'écriture de ce texte.

b. Elaborer - les niveaux du texte

Toutefois le lecteur contemporain ne peut se contenter de projeter ce qu'il veut dans le texte, ni lui faire dire ce qui l'arrange pour éclairer son présent. D'une part, les méthodes de lecture et le nécessaire renvoi à la tradition viennent replacer le présent dans une historicité plus longue. D'autre part, si l'adhésion du lecteur au judaïsme se traduit par la praxis correspondante, c'est son quotidien qui réactivera explicitement la tradition qui prescrit et commente sa pratique: il «vit» alors de l'histoire, à sa manière. A la croisée de ces deux points, on peut alors dire que l'actualisation de la tradition dans un présent dépend « de la capacité de réunir deux horizons distincts : celui des textes qui nous parlent d'autrefois et celui de notre expérience présente, de notre vécu contemporain » (Banon, 1993 ,p.120-121), religieux et profane.

On a vu d'une part que tout impensé, toute question posée dans la fréquentation du texte biblique ou talmudique - ou toute autre question - pouvait faire se lever du texte un questionnement ; on a dit ensuite que pour développer, structurer une réflexion sur la base de ce questionnement, le lecteur disposait d'autre part de certains outils ; enfin, on a montré qu'un cadre, des limites, des interlocuteurs, des réservoirs de sens viennent limiter, orienter, nourrir ce qui se révèle être dialogue. Tout cela étant posé, nous voilà embarrassés : comment peut alors se déployer cette pensée ? Comment peut se faire ce passage de la lecture du texte à l'éclairage de la vie quotidienne ? Comment ce passage est-il possible sans qu'une violence ne soit exercée sur le texte ?

C'est là encore que la tradition offre une structuration à cette pensée, une procédure de lecture par niveaux. Banon résume cette dernière en exposant le «travail» du midrach, qu'il nomme «herméneutique de la sollicitation»: sollicitation d'un mot ou d'une unité de sens, afin qu'elle dévoile son sens, comme «auscultation sémiotique», et la sollicitation d'autres passages du texte ou d'autres textes, afin d'animer le texte par des correspondances ou des échos» (Lévinas cité par Banon, p.142). Ce double mouvement appelle à décoller le mot de son sens obvie, à désosser le sens donné à prime abord, à casser les allant-de-soi, ces barrages à la pensée qui par paresse se détourne. Ces principes sont visibles dans l'extrait de « haguiga » ci-dessus (3.4).

Premièrement, le travail du midrach commence par délimiter «une séquence, un verset qu'il va définir : récit, acte d'énonciation, événement, personnage, mot, etc... ».

Il y a ensuite sollicitation au niveau du mot (littéralité): (id. p.148-150) exploration de la polysémie d'un signifié autour des extensions de sa racine puis déplacement, transfert des

signifiants levés les uns sur les autres. Il peut y avoir dislocation, réagencement des mots, rajout de voyelles qui déplacent le sens, détournent la signification du mot. Cette concentration sur le mot sollicite ainsi les règles d'herméneutique, par un travail de dislocation, déplacement, condensation, qui met à jour des potentialités latentes de la racine et défait «le rapport de nécessité enchaînant le signifiant au signifié».

Troisièmement, le midrach sollicite l'intertextualité : pour le midrach, un mot est plus qu'un signe dans une langue ; il a trouvé son sens par son inscription dans une phrase, un texte. Ainsi, pour dévoiler sa richesse, le midrach fait renvoi à d'autres occurrences du terme dans le corpus Tora-Talmud ou littérature rabbinique (latéralité.) On convoque donc les premières occurrences d'un mot, ses occurrences successives ; il est suivi à la trace, dans ses variations et les variations de ses contextes. Des éléments ressortants de nombreux textes sont alors réunis, ce qui provoque des chocs parfois difficile à intégrer, de récits, de significations, des heurts de sens qui seront travaillés pour y trouver une cohérence.

Enfin, les réseaux de sens convoqués selon ces deux principes vont se heurter autour d'un élément, lui-même pris dans un certain contexte textuel; de fait, une nécessaire sélection des pertinences va se faire. Il y a la une logique de combinatoire, où certaines possibilités de lecture sont exclues dans un contexte donné. Ne sont retenus que les éléments qui éclairent, enrichissent le parcours de la démarche. «Le texte se voit transgressé par le commentaire, c'est-à-dire intégré dans un ensemble plus vaste: il est amplifié. Et cette expansion, qui peut être paradigmatique et/ou syntagmatique, en le mettant en rapport avec d'autres textes, produira des articulations significantes qui entraînera nécessairement une sélection des valeurs sémantiques pour le texte premier» (id. p.157).

La tradition offre un moule structurel, un schéma pour organiser ces éléments dans le « pardès », les quatre niveaux de signification, sur lequel le midrach admet opérer son travail interprétatif. Le terme PaRDeS est formé sur les initiales des noms de ces quatre niveaux, et signifie « verger » ou « paradis ». Comme le suggère l'idée de « paradis » associée au terme Pardès, l'interprétation est considérée d'abord dans sa logique ascendante, organisée en: *Pchat*, sens simple ou littéral ; *Rémèz*, sens allusif ; *Drach*, sens sollicité ; *Sod*, sens caché ou secret⁷⁰.

⁷⁰ Pour mieux spécifier ce que désignent ces quatre niveaux :

- 1) Le Pchat exige simplement que l'on «deshabille» (léhaphshit) le texte pour que l'on s'en saisisse. Ce sens peut s'amplifier (hitpashtoute), mais reste à ce niveau. «Le Pchat doit être clair et simple. Il comporte une marge de discussion possible qui explique les désaccords entre les commentaires» (Atlan, cité in Ouaknin 1994, p.268).
- 2) Certains éléments du texte orientent vers des sens allusifs. «Dans le rémèz, le sens n'est pas donné, mais à construire à partir d'indices ou de traces encore présentes dans le texte. Le rémèz est à proprement parler l'ensemble de ces indices, de ces signes qui nous font signe vers d'autres horizons(..) Le rémèz est présémantique et préinterprétatif(..) /II/ n'est pas une pensée mais donne à penser. /III/ ne requiert plus seulement la connaissance et une capacité d'analyse logico-déductive mais fait appel à l'imagination créatrice et inventive» (Ouaknin, p. 268). Selon cette lecture⁷⁰ font partie du rémèz toutes les règles traditionnelles de sollicitation du

4.3 Des règles de lecture à la construction d'un sens personnel

La tradition offre à l'individu les moyens de se saisir d'un motif, d'une loi, d'un énoncé, mot, lettre, comme prétexte à un travail de tissage de lien entre des récits, opinions, leçons traditionnelles, qui peuvent être relus de manière personnelle, dans le seul but d'éclairer une situation existentiellement signifiante pour lui.

Premièrement, elle offre une *attitude méthodologique* générale - d'abord, la curiosité pour l'incongru associé à la double exigence d'en briser l'évidence et de l'inscrire dans une structure signifiante pour le sujet, ensuite le mahloquet, qui permet de faire se répondre des parties du réservoir traditionnel, comme de l'interroger à la première personne. Deuxièmement, elle propose une sorte de *procédure d'interrogation et de construction de sens*, au travers de l'organisation par niveaux qui permet de formaliser les rapports à trouver entre l'interprétation littérale et existentielle. Troisièmement, elle livre des *instruments d'identification* de toutes les procédures de liaison et de déliaison d'éléments de sens ou de discours, particulièrement à toutes les charnières où l'erreur, l'arbitraire, la facilité ont tendance à s'engouffrer naturellement ; et enfin un réservoir de voix, de récits, de structures argumentatives, de symboles, d'images, d'objets avec lesquels le sujet peut dialoguer ou desquels il peut se servir comme éléments de construction d'un raisonnement propre.

texte: arrêt sur les trous et absences du texte; mise en route de la pensée au moyen de jeux de mots, d'équivalences numériques, d'anagrammes, d'effets de structure, de formes particulières des lettres ; invitation à l'élaboration par des procédures d'intertextualité, comme la règle de la première occurrence - où l'on associe au passage considéré la «première occurrence» du terme dans la Bible, qui est sensé donner le sens originel du terme (les conséquences de cette mise en rapport ressortent du drach). Le rémèz oblige donc à créer de l'étrange, du conflit, à entamer l'harmonie du texte. L'ensemble des interprétations qui sont mobilisées comme réponses à ces questions appartient au drach.

- 3) Le drach, terme qui a donné son nom au midrach, appelle «l'intention profonde du texte, sollicité à partir du contexte, avec une expérience personnelle, le sentiment de l'inexprimable, du débordement du contenu sur le contenant» (Banon p. 205). Selon Ouaknin, «le drach n'est pas du domaine du vrai ou du faux, mais du possible. C'est pour cela que le Talmud dit *èn méchivin al hadrach*, «l'objection n'a pas de sens contre le drach». Le drach est donc personnel; c'est là que le lecteur engage sa subtilité et sa subjectivité. En ce sens, cette lecture est qualifiée d'existentielle, le lecteur étant attentif à ce que le texte lève comme sens en lui: «La question clef du drach n'est pas: «Qu'est-ce que le texte veut dire?», mais: «Qu'est-ce que le texte me dit?»» (Ouaknin, p. 269).⁷⁰
- 4) Le sod - le secret - appelle l'«inexprimable» (Banon). C'est essentiellement l'objet du sod qui le rend différent du drach. Le sod s'intéresse au *Maassé Beréchit*, à la création du monde ; il serait une théosophie, une métaphysique, cherchant à percer le secret de la divinité. Selon Ouaknin, qui examine l'évolution des textes de la Kabbale consacrés à ce sujet, on peut cependant associer au sod une recherche non pas du divin, mais des structures de la psyché humaine. «Les questions du sod ne sont plus posées au monde, mais à l'homme et à ses différentes modalités d'appréhender le monde(..); le sod s'interroge sur ce qui se passe au niveau du sujet qui est en train de faire cette expérience de la lecture» (Ouaknin, p. 272).

La fonction du sod produit des effets de discours qui seront drach, rémèz ou pchat; autrement dit «le circuit étant bouclé, il devrait être restitué dans le pchat»(Banon, p. 206).

La tradition offre donc une très grande cohérence entre la matrice culturelle, les contenus de signification et l'organisation de ces éléments. Elle autorise l'individu à se hisser à la hauteur de sa propre pensée, en quelque temps que ce soit, avec ces éléments. Par cette liberté, une pertinence peut toujours être conférée à la tradition pour le sujet qui exerce sa propre exigence de penser l'étrange de son existence, et qui y trouve son compte.

De plus, il semble que cette tradition soit susceptible de donner une capacité supplémentaire au sujet qui y est exercé. En effet, l'herméneutique du texte trouve souvent une prolongation dans le quotidien du sujet ; elle peut aussi de manière plus explicite prendre pour point de départ une interrogation, une étrangeté vécue par le sujet. Traditionnellement, on a plus vu haut qu'un problème lié à l'application d'une loi dans un cas concrets de la vie religieuse pouvait donner lieu à un retour sur le texte, puis à une pratique de l'herméneutique talmudique ; on a aussi évoqué les tribunaux rabbiniques, où les spécialistes de la loi doivent se servir de cette même référence et pratique pour trancher des litiges et attribuer des peines.

D'un point de vue moins formel, ensuite, il est tout à fait envisageable que le sujet soit socialement confronté à une situation qui interroge son judaïsme, ou quelques aspects de sa vie connotés culturellement; il peut alors retourner à ces sources pour éclairer cette difficulté. Les lectures midrachiques de Lévinas (1968, 1995), de Banon (1993), les commentaires qu'adressent les rabbins actuels à leur communauté, sont basées sur ce principe. Enfin, il peut arriver que le sujet soit confronté à n'importe quelle résistance du quotidien - énigme pour la raison, ou conflit pour l'affect, n'impliquant que lui-même, ou alors lui et autrui, face à son groupe, son environnement physique, historique, politique. Face à ces incongruités, difficultés, la pensée herméneutique talmudique peut offrir une ressource pour la personne qui saurait tirer un savoir-faire et des ressources signifiantes pour l'aider à réduire leur étrangeté, c'est-à-dire les briser dans leur hermétisme et les intégrer, les lier à son propre univers affectif et cognitif.

Pour formuler autrement ce dernier point : lorsqu'un individu confronté aux difficultés doit « construire du sens » à leur propos, leur conférer une signification afin de pouvoir les intégrer, les penser, agir, il se peut que dans certains cas (chez certaines personnes ?) des modalités traditionnelles de pensée puissent lui être utiles, que ces habitudes de pensée soient transférables dans un contexte profane, en lien avec l'expérience personnelle.

Certaines lectures midrachiques et des constats concrets nourrissent cette idée, qui trouve aussi un appui dans la littérature. Des extraits d'oeuvres de fiction modernes permettront, ci-dessous, d'illustrer l'idée que certaines manières de penser, certains contenus propre à la tradition talmudique peuvent avoir une pertinence pour des résolutions de problèmes profanes, dans des contextes non religieux.

4.4 Exploration : comprendre le réel dans l'éclairage de la pensée traditionnelle ?

A quoi cela sert-il d'étudier une tradition plusieurs fois centenaire, dans une optique non religieuse ? D'accord, elle a développé des heuristiques de pensée, des modalités didactiques spécifiques, une régulation, des contenus particuliers ; mais ces savoirs servent-ils à autre chose qu'à comprendre les textes eux-mêmes, à maintenir la tradition et la cohésion d'un groupe ? Pour essayer de répondre à cela, on se demandera si ces connaissances et ces méthodes sont « utilisables » dans d'autres contextes. En particulier, on pourrait voir comment des personnes formées à ces traditions étendent spontanément leur application à des domaines non textuels, non religieux, profanes, sur des problèmes de leur quotidien. Peuvent-elles transférer des outils spécifiques à un bagage et un milieu culturel à d'autres aspects de leurs existences contemporaines ? Pratiquement, une telle discussion ne sera malheureusement pas menée dans les limites de cet essai - cette recherche reste à mener.

Par contre, pour étayer notre proposition qu'un usage profane de modes de pensée faisant référence à la tradition juive et à l'herméneutique midrachique peut être faite dans le quotidien - il est un moyen détourné : recueillir des occurrences de tels emplois profanes de la tradition dans la littérature.

Dans la littérature romanesque contemporaine qui fait explicitement allusion au judaïsme en tant qu'il recèle non pas seulement une sensibilité ou des habitudes culturelles, un pittoresque spécifique, mais bien une organisation spécifique du raisonnement ou de ses actualisations, je mentionnerai trois types d'emploi, à chaque fois servis par un exemple. Le premier donne à voir des modalités relationnelles spécifiques, qui impliquent émotionnellement le sujet et l'amènent à mobiliser certaines heuristiques cognitives spécifiques, les deux seconds, dans un registre soit associatif, soit déductif, retracent certaines structures de raisonnements.

Signalons encore qu'Isaac Bashevis Singer raconte dans ses romans traditionnels la vie quotidienne des juifs du Shtetl est-européen et des juifs immigrés américains. Les récits du premier type retracent parfois la vie des étudiants en Yechiva : on a évoqué ci-dessus des éléments figurants dans « Yentl ». De manière générale, par le regard qui est porté sur les choses, les textes de cet auteur nous permettent de nous imprégner d'une certaine sensibilité, d'une certaine position face au réel. Toutefois, s'il excelle dans la description de formes de vie juive et dans l'évocation de leur tonalités, Singer n'explique pas directement les modes de penser à l'œuvre chez les personnages ; c'est pourquoi on ne parlera pas plus de cet auteur.

Plusieurs des romans de Potok mettent en scène l'itinéraire de jeunes issus d'un milieu traditionnel juif et confrontés à la modernité. Plus ou moins profondément éduqués au judaïsme, ils doivent appréhender des problèmes qui leur sont contemporains dans la société américaine -

guerre du Viêt-nam, peinture occidentale, échos de la guerre froide. Un des attraits de ces textes réside pourtant dans le fait que l'auteur a lui-même une formation rabbinique; les récits de formation sont à ce titre très informatifs. Dans « L'Élu », le jeune Reuven Malter, fils d'un intellectuel juif croyant mais « moderne », étudie à la Yechiva avec Danny Saunders, fils d'un rabbin hassidique. Deux conceptions du monde, de l'éducation, des rapports entre tradition et modernité s'opposent et les deux jeunes doivent trouver leur manière de se situer.

⁷¹(*Reuven, le narrateur, est invité à Chabbat à la table de la communauté de Saunders. Les gens chantent, se balancent, prient avec une ferveur et une joie indescriptible. Après le repas le Rabbin développe, sur la base du passage biblique de la semaine, un sermon érudit, complexe sur l'état du monde, le rôle de la Torah ; il cite de nombreux sages, il fait une analyse basée sur la Guematria - raisonnement basé sur les équivalences numériques des lettres et qui permet de faire des liens et déductions sur la base des valeurs numériques des mots. Après ce sermon, le rabbin laisse planer un silence. Toute l'attention de la salle se tourne vers Danny, le fils du rabbin.*)

« Reb Saunders poussa un profond soupir et fit un signe de tête à Danny. « Nu, Daniel, tu as quelque chose à dire ? » Sa voix était tranquille et presque douce.

Danny fit un signe de tête.

« Nu, de quoi s'agit-il ?

- C'est écrit sous le nom de Rabbi Yakov et non de Rabbi Meir » dit calmement Danny en yiddish.

Un chuchotement approbatif courut dans la foule. Je jetai un rapide coup d'œil autour de moi. Tout le monde avait les yeux fixés sur Danny.

Reb Saunders, sourit, lui aussi. (...) « Et rien d'autre, » demanda-t-il très calmement ?

Danny fit signe que non - avec un peu d'hésitation, me sembla-t-il. »

(On comprend que Danny a pour devoir de repérer une erreur dans le discours de son père ; en l'occurrence, une citation n'a pas été attribuée au bon auteur. Toutefois l'interrogation se développe sur ce point, puis le père insiste : Danny n'a-t-il rien à ajouter ? La tension monte, le rabbin répète et module sa question, reprend ce qu'a dit son fils. Le narrateur, inquiet, cherche à comprendre ce que signifie cette scène que l'assemblée semble trouver normale.)

« Tandis que j'assistais à ce qui se passait entre Danny et son père, je me rendais compte peu à peu que je servais de témoin. Dans bien des familles juives, et surtout dans les familles dont certains enfants étudient dans une Yechiva et dont les pères sont des hommes cultivés, il y a une tradition : l'après-midi du Chabbat, le père interroge son fils sur ce qu'il a appris à l'école pendant la semaine. C'était à une sorte d'interrogation publique que j'assistais, mais étrange, presque bizarre et qui avait plus l'air d'une controverse que d'une interrogation, parce que Reb

⁷¹Dès ici, je fais précéder les extraits choisis d'une rapide description du contexte narratif mise entre parenthèses

Saunders ne limitait pas ses questions à ce que Danny avait appris au cours de la semaine, mais qu'il survolait les plus importants traités du Talmud et Danny était évidemment prié de fournir les réponses. Reb Saunders lui demanda dans quel autre texte on parle de quelqu'un qui interrompt son étude, et Danny, froidement, tranquillement, répondit. Il demanda ensuite quelles remarques avait faites sur ce point certain commentateur du Moyen Age, et Danny répondit. Il demanda à Danny s'il était d'accord avec cette interprétation-là, et Danny répondit qu'il ne l'était pas, mais qu'il adoptait le point de vue d'un autre commentateur du Moyen Age, qui avait donné une autre interprétation. Son père lui demanda comment celui-ci avait pu donner cette interprétation quand, à propos d'un autre passage, il avait dit exactement le contraire, et Danny, très calmement, doucement, jouant toujours avec son assiette en papier, découvrit une différence entre ces deux textes apparemment contradictoires en citant deux autres sources où l'un des textes apparaissait quelque peu différent, et par-là même supprimait la contradiction. L'une des deux sources qu'avait cité Danny comportait un verset de la Bible, et son père lui demanda qui d'autre avait établi une loi sur ce verset. Danny récita un court passage du traité Sanhédrin⁷², et son père cita alors un passage de Yoma qui contredisait le passage du Sanhédrin, et Danny (...)

Cela continua ainsi, jusqu'au moment où, ayant perdu de vue la menace que tout cela contenait, je restai simplement là à écouter, ébahi par cette fête de la mémoire à laquelle il m'était donné d'assister(...).C'était là quelque chose qui ressemblait presque au pilpoul dont m'avait parlé mon père, sauf que ça n'était pas vraiment du pilpoul, ils ne déformaient pas les textes, ils semblaient surtout intéressés par le b'kiout⁷³, par la connaissance directe et l'explication simple des passages du Talmud et des commentaires dont ils discutaient (...).»

(Cela continue, puis semble s'achever. Le rabbin réfléchit, puis revient au début de son interrogation. Il devient menaçant.)

« » Ainsi, dit Rab Saunders, il n'y a rien de plus à dire. Nu, que dirais-je ?

- Je n'ai pas entendu.

- Tu n'as pas entendu, tu n'as pas entendu. Tu as entendu la première faute, et à partir de là, tu n'as plus écouté. Bien sûr, tu n'as pas entendu(...). »

(La tension est palpable, physiquement ressentie, le malaise est terrible. Petit à petit l'attention est amenée sur le jeune narrateur. Il se trouve que lui à repéré une erreur de raisonnement mathématique dans le discours du rabbin ; mais l'effroi l'empêche de le dire - puis cela lui échappe).

« - Une des guematria était fausse.

Je crus que le monde allait s'écrouler sur moi après que j'eus dit cela. J'étais un garçon de quinze ans et voilà que, moi, j'étais en train de dire à Reb Saunders qu'il s'était trompé. Il y

⁷²Nom d'un traité du Talmud, ainsi que Yoma.

⁷³ La maîtrise.

eut un frémissement dans la foule, mais il ne se passa rien. Et voilà que Reb Saunders eut soudain un large et chaleureux sourire » (pp.185-191).

Trois types d'éléments rendent ce passage intéressant. D'abord, relativement à ce que nous avons vu sur le Mahloquet, on peut voir les modalités même d'interrogation du texte, le déploiement d'une pensée à travers le dialogue. Ensuite, il est d'une rare qualité « ethnologique » (us et coutumes des Hassidim). Enfin, soulignées par l'intensité émotionnelle que rend le texte de Potok, ce sont les implications socio-affectives du rapport à la connaissance qui apparaissent. Arrêtons-nous sur ce dernier point, les autres ayant été évoqués précédemment.

La scène semble extrêmement ritualisée, comme l'atteste la présence de la foule. Le père a le savoir et le pouvoir (la frayeur qu'il produit, son autorité) ; son savoir va si loin qu'il permet d'inclure déjà ses propres erreurs (on peut en effet penser que les deux erreurs du Reb sont intentionnelles). Ces savoir et pouvoir donnent au rabbin un droit sur le fils. Il apparaît non seulement « normal » que le père interroge son fils, mais aussi qu'il exige une grande excellence de sa part et qu'il en fasse la condition de son affection pour lui.

Accessoirement, on peut penser que le fils aborde l'étude dans la perspective de ces interrogatoires: plus il sera excellent, plus il méritera l'estime de son père. Si la relation père-fils est médiatisée par le savoir, le rapport au savoir de Danny est probablement « médiatisé » par son rapport au père.

La force de ces deux éléments - autorité du sachant, force de la relation père-fils - expliquent les hésitations de Reuven à intervenir pour révéler l'erreur qu'il a vue : d'une part, même si c'est un jeu, il doit assumer publiquement qu'il a percé la « limite » de la réflexion du maître - bien qu'étant prévu, cela étend encore la supériorité de ce dernier; d'autre part, en ôtant à son ami le privilège de déjouer les pièges du Reb, il attire par son excellence intellectuelle la reconnaissance du rabbin. Par son propre rapport au texte, Reuven court-circuite la relation père-fils, « usurpe » la place de son ami, lui vole son bien le plus cher - le respect de son père.

Ce passage donne donc un aperçu des liens complexes qui unissent savoir, amour filial, amitié, rapport au groupe, pouvoir. Cette valeur émotionnelle associée à une réflexion de type critique, logique, déductive, ainsi qu'à un travail de mémoire, est probablement un des vecteurs, des moteurs qui permettent de soutenir l'investissement d'un sujet. Au niveau de la collectivité, de pareils enjeux participent peut-être du maintien de la tradition; rappelons que cette dernière considère comme également prioritaires le rapport filial et le rapport au savoir...

Marek Halter, quant à lui, délaisse les questions de formation pour s'intéresser plus directement à la « plongée » des juifs dans le tumulte de leur époque. Son héros Marco Mahler, peintre, est parachuté en Amérique de Sud en pleine période d'émeutes politiques. Si la trame narrative explicite est très simple - Marco Mahler fait trois voyages, chaque fois à vingt ans

d'écart, et rencontre trois fois ses amis en des moments-clé de l'histoire nationale - la trame implicite, morale, est donnée en abyme. En effet, très rapidement, le héros évoque un conte hassidique talmudique mettant en scène quatre rabbins et leur attitude devant une même épreuve décisive⁷⁴. Tout le récit est alors organisé sur la mise en équivalence des compagnons de Mahler, selon leurs adhésions ou trahisons politiques, avec l'un ou l'autre des rabbins. Mahler ne réfléchit jamais pour lui seul, mais raconte son histoire à ses amis et leur donne ainsi à voir ce qu'il est en train de penser. Un roman politique est ainsi le cadre d'un enseignement moral, éthique, une réactualisation de quelques destins-types de l'homme:

(Marco Mahler vient de faire connaissance avec un jeune homme dans un café à côté duquel le siège d'un journal explose. Brutalement embarqué dans la cavale de son nouvel ami, Marco comprend très vite que celui-ci est l'un des révolutionnaires qui vient de poser la bombe coupable).

Roberto accélère pour passer le carrefour dans le dos de l'agent de circulation:

- Tu crois, demande-t-il, que je suis un cynique ?

- Non, dis-je, un mystique.

Il roule doucement maintenant. Nous contourrons le terrain de golf. Devant nous le Rio de la Plata et la mer bleu foncé. Je reprends:

- On raconte chez les juifs que quatre rabbins entrèrent ensemble dans le Pardes, le verger mystique. Un seul en sorti indemne, Rabbi Akiba. Quant aux autres, Ben Azai mourut, Ben Zoma devint fou, Ben Abuya renia sa foi.

-Et alors ?

- La légende dit: «Si vous avez soif et qu'il vous arrive de trouver une plaque de marbre qui brille au soleil, ne criez pas: «De l'eau ! De l'eau!». C'est tout. Quand on ne sait pas distinguer l'illusion de la vérité, on risque, comme les rabbins, la mort, la folie ou le reniement.

- D'accord, me coupe Robert, mais ça ne se passe pas comme ça dans la réalité.

Je ne réponds pas. Nous suivons maintenant la Costanera au bord de la mer (pp.36-37).

(Plus tard, Marco découvre que sa maîtresse Bianca est en fait un agent du gouvernement infiltrée dans le cercle de ses amis à lui).

Bianca est belle, je crois qu'elle va pleurer, Comment peut-on espionner les gens, les dénoncer, les condamner à la prison ou à la mort ? J'ai honte pour elle.

Les voisins du dessus, les amoureux du tango, mettent un nouveau disque:

Moi qui la connais

Quand je n'ai plus pu supporter

⁷⁴ Ce midrach apparaît dans le développement de la michna exposée plus haut, en 3.4.

De la voir dans cet état

J'ai fichu le camp

Pour ne pas pleurer...

- *Le monde est injuste, dit Bianca. Il faut se battre et défendre chaque progrès, chaque victoire. Je ne suis pas un flic.*

- *Je ne te juge pas, dis-je.*

Elle se lève, vient contre moi. Elle tremble. J'ai envie de partir.

- *C'est toi le troisième rabbin, dis-je.*

Des larmes lentes maintenant lui coulent des yeux. Je l'assieds près de moi et lui raconte l'histoire de mes quatre rabbins.

- *Tu penses que je me renierai ? demande-t-elle (p.50).*

Proposons d'abord une lecture serrée de ce passage qui se concentre sur le mode de pensée du narrateur. Dans chacun des extraits, il semble associer des éléments très divers, et sans justification de ses associations: éléments de la situation vécue (dialogue avec Robert, Bianca), du contexte ou du décor (paysage hors de la voiture, musique des voisins), dialogue. Les actes sont réduits au minimum et comme soumis à une grande nécessité interne, mais non maîtrisable: ne pas répondre, avoir envie de partir - des impulsions au passage à l'acte.

On peut faire l'hypothèse que les éléments du contexte auxquels est sensible le narrateur (il les décrit) sont d'une certaine manière signifiants pour lui, on peut aussi penser qu'il se sert de ces éléments du décor pour refléter des états émotionnels internes: le lourd et angoissant ciel du bord de mer, auquel on ne peut échapper; l'à-propos des paroles du tango.

A cela, Marco répond indirectement: il cite des récits talmudiques. Ceux-ci ont l'avantage de redonner « forme humaine » aux contenus émotionnels: ils transposent les éléments dans un autre univers narratif, mais dont la structure « existentielle » et émotionnelle est comparable. Robert, militant fasciné idéologiquement, est l'équivalent fonctionnel de l'halluciné dans le désert, équivalent du rabbin qui vire mystique au seuil du Pardes. Bianca, délatrice, évoque le rabbin qui se renie. Ainsi, parce qu'un seul récit permet de rassembler dans une même structure des fragments de vie différents, Marco peut-il trouver une cohérence à son voyage en Amérique du Sud, où tous les protagonistes appartiennent à la même trame - celle du midrach.

Le récit traditionnel est utilisé comme trame narrative et la justification de l'appel « intertextuel » est l'équivalence émotionnelle et expérientielle. En effet, le narrateur raconte à chaque fois ce récit à un interlocuteur, entre le moment où quelque chose lui arrive et celui où il agit. Le lecteur n'accède jamais à la pensée ou à la réflexion de Marco : on connaît d'une part les événements que vit Marco et à la tonalité émotionnelle de ses émotions lorsqu'il les perçoit, et d'autre part, on assiste aux réactions conscientes du narrateur (actes simples ou volition, introduits par « je »). La seule médiation entre ce qui est perçu-subi et ce qui est agi est donc

cette narration traditionnelle à autrui. La pensée se fait pour lui dans l'adresse dialogique. On peut ainsi faire l'hypothèse que c'est au travers de cette narration à autrui que Marco pense, c'est-à-dire élabore l'émotion et les perceptions vécues, et qu'il peut construire l'action qui sera sa réponse à l'événement. Ses énoncés-citations actualisent son travail de penser, auquel la structure du récit traditionnel sert d'étai.

En nous éloignant du texte, et dans la perspective de ce qui a été vu précédemment, proposons deux manières de comprendre l'utilisation que fait l'auteur du conte dans ce roman. D'abord, dans une perspective «traditionaliste», le récit rabbinique étant par ailleurs très connu, on peut voir ici une manière de revivifier le récit traditionnel en le plaçant dans un cadre problématique proche de l'expérience du narrateur-narrataire.

Ensuite, dans une perspective plus psychologique, on peut se dire que le narrateur, en désarroi dans un tourbillon politique, désemparé par le comportement de ses amis sur lequel il n'a aucune prise - il ne peut ni vivre avec eux, ni comprendre les logiques qui les gouvernent - essaie d'organiser cette expérience dans quelque chose qui fasse sens pour lui. C'est alors qu'il a à disposition un Midrach, un conte traditionnel, qui permet de rassembler l'épars auquel il est confronté dans un même faisceau narratif. L'absurdité de chacun des comportements de ses amis a alors un sens en ce qu'il participe d'une même complémentarité: pour que la leçon soit complète, chaque élément est nécessaire. Mahler a ainsi une prise sur le quotidien: il ne doit pas entièrement générer du sens sur de l'étrange absolu, mais trouver une manière de tisser du lien - une forme d'herméneutique - entre le réel et une trame traditionnelle. Il le fait en opérant par analogie factuelle, puis nominale.

Rabbin reconverti à la littérature, Harry Kemelman est l'auteur d'une série de romans policiers dont le héros est un rabbin amené à devoir résoudre des énigmes en général malgré lui - pour sauver sa réputation ou l'équilibre de sa communauté, compromis par un fatras de ragots, rumeurs et préjugés du groupe qui l'entoure. Le ressort narratif, en général explicité très à la fin du roman (comme souvent dans les policiers), est toutefois caractéristique: c'est toujours grâce à un raisonnement de type talmudique que le rabbin arrive à déjouer la mauvaise foi, les simplifications et les analogies abusives des victimes. Sa méthode consiste à opérer une lente reconstruction des faits, étape par étape, chacune d'entre elles étant soumise à une batterie de questions qui passent tous les «plis» de la chronologie au crible de sa pensée. L'extrait suivant est d'autant plus intéressant que le rabbin y explicite sa méthode.

(Un homme est accusé d'un crime qu'il n'a pas commis : cependant des signes trop criants font que l'opinion publique est convaincue de sa culpabilité. Le « vrai » coupable a un

alibi - il aurait été dans le train à l'heure du crime, sa serviette oubliée dans le compartiment le cautionnant. Cet homme a insisté pour récupérer sa serviette ; or il s'avère qu'elle ne contient qu'un journal du jour).

- Il voulait simplement mettre quelque chose dedans, expliqua le rabbin(...).

- (...)Mais cela prouve qu'il a bien pris le train de 17 h 32.

- Si c'était le seul but de la manoeuvre, expliqua le rabbin, cela démontre qu'il ne l'a pas pris. »

(Est examinée l'hypothèse selon laquelle la serviette aurait été confiée à un tiers).

- Non, ce n'est pas crédible, reprit-il. Il faut revenir un pas en arrière.

Le rabbin se mit à parler sur un ton de psalmodie toute talmudique.

- Si la serviette atteste qu'il se trouvait dans le train de 17 h 32, que peut-on tirer de ce fait ?

Ames lança un regard à Lanigan, les yeux pétillants de malice.

- Vous allez nous servir un peu de votre raisonnement talmudique, ce que vous appelez le « poulpoul » ou quelque chose comme cela ?

- Il s'agit du « poulpil », dit Lanigan.

- En fait c'est le pilpoul, corrigea le rabbin. Un mot hébreu signifiant « poivre » Il désigne le fait d'opérer des distinctions très subtiles, de couper les cheveux en quatre, comme on dit. Autrefois, les rabbins qui le pratiquaient se lançaient dans la recherche du sens réel d'un commandement de Dieu. Ils avaient tout leur temps et ne craignaient pas d'affronter une discussion tirée par les cheveux du moment qu'elle contribuait à la compréhension du texte. Dans le cas présent, la serviette prouve que Miller se trouvait dans le train à 17 h 32. Mais cela est important seulement parce que cela implique qu'il était à la gare de Boston à 17 h 30 afin de ne pas rater le train, qui partait deux minutes plus tard. Cela voulait dire qu'il n'a pas pu déposer le cadavre de Kent à Barnard's Crossing et retourner à temps pour prendre le train de 17 h 32. Mais...

Une nouvelle fois, la voix du rabbin prit une inflexion talmudique.

- Le train s'arrête en chemin. Notamment Lynn. Il y arrive vingt minutes plus tard, et Lynn n'est qu'à dix minutes de Swampscott ou de Barnard's Crossing. Il avait largement le temps de se rendre à Lynn après avoir jeté le corps de Kent derrière le panneau. A mon avis, il est allé à la gare de Swampscott, où était garée sa voiture, il a sorti sa serviette du coffre...(...) (pp.274-277).

On remarque que le « déclenchement » de la réflexion du rabbin qui permettra de surmonter les obstacles à la déduction est constitué par la psalmodie, le balancement probablement. On a dit plus haut que l'éducation traditionnelle faisait assimiler au très jeune juif des modes et schémas de raisonnement en les associant à une mélodie, un mouvement, quelque chose convoquant tous les sens (2.3). C'est comme s'il fallait repasser par eux pour activer un

mode de pensée «incorporé». Notons ici qu'un tel usage du balancement et de la psalmodie sont très fréquents chez les juifs ainsi éduqués, y compris hors-littérature!

Bien qu'imparfaitement présentée par l'exemple, on peut toutefois dire que c'est la logique déductive et argumentative de la réflexion talmudique qui y est exploitée. Non pas que le Talmud et ses règles herméneutiques soient nécessaires pour résoudre ce type d'énigme : mais il s'y prête très bien. En effet, on a vu que les règles d'herméneutique du Talmud permettent soit d'articuler un texte à ses sources, soit des cas concrets à ces textes. Ces règles ont avant tout une fonction de garde-erreurs : elles sont des injonctions à définir tous les points potentiellement faibles d'un principe d'une situation - ces points qui, s'ils sont mal appréciés, ruinent toute élaboration théorique - que ce soit au niveau de sa pertinence ou de son domaine d'extension (cf. 4.1). Autrement dit, la culture talmudique est utilisée en tant que procédure susceptible de soutenir le fil de la réflexion et d'articuler un raisonnement déductif et argumentatif.

Chacun de ces trois exemples littéraires utilise le dialogue comme lieu de l'émergence de la pensée; c'est toujours en s'adressant à autrui, que cela soit pour témoigner d'un dialogue intérieur ou pour le questionner, que le raisonnement se crée et se donne à voir.

5. Epilogue: un cadre culturel, un espace interne pour penser

*«Il est interdit d'être vieux»
(Rabbin Nahman de Breslaw)*

Il est facile, lorsque l'on parle de tel ou tel philosophe ou penseur juif, d'attribuer telle ou telle particularité de sa pensée à ses origines culturelles. Très probablement, une partie de ces suppositions émises par les critiques ont des origines peu fondées. Mais s'il était une spécificité «culturellement déterminée» de la pensée, il faudrait peut-être la chercher d'une part dans une certaine attitude épistémologique, et d'autre part dans une forme de dédoublement du point de vue.

D'abord, rappelons donc qu'est assez systématiquement développée une forme «d'impertinence» de la pensée: il est permis et souhaité de remettre en question ce qui est acquis, ce qui va de soi, ce qu'ont dit les maîtres. La remise en question des idées est normalisée, et bien différenciée de l'attaque personnelle - il s'agit de conflit socio-cognitif et non pas de personnes.

D'autre part, et c'est peut-être ce qui fonde même cette possibilité de remettre en question, on retrouve fréquemment une forme de «dialogicité».

L'œuvre d'Hannah Arendt offre une illustration de l'idée selon laquelle l'émergence de ces deux caractéristiques de la pensée pourraient être liées à la connaissance intime par un auteur de la tradition juive.

Dans un récent article sur Hannah Arendt, Jan Marjenko essaye de définir sa pensée. En particulier, il la distingue de l'activité de nombreux philosophes: plutôt que d'aborder de manière historico-critique ou analytique les classiques, Arendt « se promène », dialogue avec les auteurs. Elle aurait en particulier développé un infini « plaisir de penser ».

Par ailleurs, Arendt s'est beaucoup interrogée sur les conditions de la possibilité de penser, et sur la nécessité de développer cette capacité pour échapper à l'aliénation. L'activité de penser dans le simple but de créer des idées, du sens, suppose que le sujet ait une « intériorité⁷⁵ » selon le mot d'Arendt, et un accès à celle-ci. Autrement dit, la pensée exige du sujet qu'il ait un

⁷⁵ Ce que Arendt (1963/1991) reproche à Eichman de ne pas avoir: son inhumanité proviendrait essentiellement de son absence de pensée, associée à une absence d'intériorité.

espace intérieur, habité par des instances dialoguantes internes, avec qui l'on peut jouer à penser et produire du sens. Ce point de vue est-il tiré de la tradition ?

On pourrait penser que non : Arendt s'est fait connaître dans le domaine de la philosophie politique et pour son travail d'essayiste, deux domaines a-religieux. Elle a été élevée par des parents intellectuels, laïcs, et a été formée aux philosophes antiques. Malgré ceci, elle a toujours reconnu et accepté le fait qu'elle était juive. S'il n'est pas certain qu'elle ait eu une réelle «fréquentation des textes de la tradition juive»⁷⁶ elle a cependant été élevée en partie au son des contes juifs de son grand-père, a régulièrement fréquenté la synagogue régulièrement avec ses grand-parents (eux-mêmes pratiquants, et ayant élevé leurs enfants dans la tradition), et a enfin bénéficié d'une formation par un rabbin réformé (même s'il elle n'a appris l'hébreu qu'une fois jeune fille) (Courtine-Denamy 1997, pp. 44-45).

Il n'est donc pas impossible, même si ce n'est pas certain, que le lien fort développé avec ses grands-parents pratiquants, ainsi que sa forte conscience de partager le destin du peuple juif - qui l'ont incitée à acquérir une formation à l'hébreu et aux textes religieuse - aient modelé les habitudes de pensée de la jeune Arendt. Ainsi, la tournure d'esprit qui caractérise toute l'œuvre de la philosophe pourrait être liée à certaines habitudes présentes de manière plus ou moins diffuses dans la famille de la philosophe. L'importance qu'Arendt confère à l'intériorité comme condition de possibilité de la pensée, intériorité qui suppose notamment que l'on ait deux personnes-en-soi pour argumenter et contre argumenter, ne peut-elle alors pas considérée comme reflétant le lointain écho de l'antique mahloquet ?

Toutes les illustrations évoquées ne visent qu'à soutenir l'idée que voici : le dialogue que l'on lit entre maîtres rabbiniques, le débat public auquel on est enjoint par les maîtres et pères, le jeu de responsa auquel on se plie lors de la lecture des maîtres, l'échange avec les pairs, tout cela ne permet-il finalement pas de développer cette capacité à « dialoguer avec soi-même », avec ces autres virtuels intériorisés, ou, plus loin, avec le principe même de l'altérité intégrée en soi ?

Une telle intériorisation du « mahloquet » saurait alors faire naître un dialogue entre soi et l'autre-en-soi, extrêmement corrosif envers ce qui a tendance à résister à la pensée immédiate - l'angoissante étrangeté, l'indice curieux, la catastrophe. Le mahloquet le «dékyste», le découpe et le noue à d'autres éléments qui semblaient incommensurablement différents. Par ce subtil tissage, l'étrange intrus pourra être intégré, assimiler dans une structure plus complexe.

⁷⁶ Contrairement à ce que le laisse entendre Marjenko. Marjenko, J. dans *le Nouveau Quotidien*, 21 mai 1997.

Il se pourrait bien que les contemporaines prolongations de cette «tradition juive de la pensée», qu'elle ait été l'objet d'une éducation formelle ou qu'elle ait simplement laissé des traces dans des cultures familiales et sociales, contribue à créer cette nécessaire «fissure» intérieure sur lequel se noue l'espace d'un dialogue intérieur. Il reste encore à savoir si, hors de ces quelques artistes ou penseurs qui ont su employer leur plume pour dompter leur sensibilité au fil de leur tradition explicitement nommée, au-delà des déclarations partisans de ceux qui cherchent à «sauver» leur bagage culturel, il tirer parti de ce type de «dialogue», d'art du pilpoul et du tissage pour élaborer une réflexion sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure.

Bibliographie

- ABÉCASSIS, A., (1994), La mystique du Talmud, Paris: Berg International Editeurs.
- ARENDT, H., (1963/1991), Eichmann à Jerusalem, Paris: Gallimard, Folio Histoire.
- BANON, D., (1987), La lecture infinie. Les voies de l'interprétation midrashique, Paris : Seuil.
- BANON (1993), Le bruissement du texte: notes sur les lectures hebdomadaires du pentateuque,
Genève: Labor et Fidès.
- BANON, D., (1995), Le Midrach, Paris : P.U.F, Que sais-je.
- COURTINE-DENAMY, S. (1994/1997). Hannah Arendt. Paris: Hachette.
- DRAÏ, R., (1996), La pensée juive et l'interrogation divine, Paris : P.U.F, Thémis.
- HALTER, M., (1979), La vie incertaine de Marco Mahler, Paris : Albin Michel.
- KEMELMAN, H., (1997), Ce jour où le rabbin à quitté la ville, Paris : 10/18, grands détectives.
- L'ARCHE (1999). « La femme dans le judaïsme », Dossier. No491, Janvier 1999, 34-47.
- LATOURE, B., (1990), « Quand les anges deviennent de bien mauvais messagers », Terrain 14,
79-91.
- LEVINAS, E., (1968), Quatre lectures talmudiques, Paris : Aux Éditions de Minuit.
- LEVINAS, E., (1995), Nouvelles lectures talmudiques, Paris: Aux Éditions de Minuit.
- MAÏMONIDE, M., (1990), Le livre de la connaissance, Paris : P.U.F, Quadrige.
- MAÏMONIDE, M., (et al.), (1990), Commentaires du Traité des Pères, Paris : Verdier.
- OUAKNIN, M.-A., (1986/1993), Le Livre brûlé, Paris : Lieu commun.
- OUAKNIN, M.-A., (1994), Bibliothérapie, Paris : Seuil.
- OUAKNIN, M.-A., (1994), « Introduction à la littérature biblique », in La Bible, Traduction de Samuel Cahen, Paris : Les Belles Lettres.
- POTOK, C., (1967 /1969), L'Élu, Paris : Le livre de poche.
- SINGER, I. B., (1962/1984), Yentl et autres nouvelles, Paris : Stock.
- SAFRAN, A. (1972), La cabale, Paris: Payot.
- STEINSALTZ, A., (dir.), (1995-1997..), Le Talmud, Paris : Éditions Ramsay.
- STEINSALTZ, A., (1996), La Rose aux Treize Pétales, Paris : Albin Michel.
- WIGODER, G., (dir.), (1996), Dictionnaire encyclopédique du Judaïsme, Paris : Robert Laffont.
- ZBOROWSKY, M., HERZOG, E., (1992), Olam: dans le Shtetl d'Europe centrale avant la Schoah, Paris: Plon, Terre humaine.

Glossaire: termes hébraïques les plus fréquemment employés

D'après Safran (1978), Steinsaltz (1996), Wigoder (dir.) (1996)

AGGADAH: («Récit»). Partie non juridique des textes rabbiniques (époque rabbinique classique) qui figure essentiellement dans le Talmud* et le Midrach*. Entrelace les textes juridiques du Talmud de discussions éthiques, historiques, philosophiques, folkloriques. Dans le Midrach, tire son origine de toutes sortes d'influences (contes des pays dans lesquels se trouvent les écoles rabbiniques). Textes essentiellement sous forme de contes et légendes à caractère éthique et didactique, parfois présentés comme développements de certaines parties trop allusives du texte biblique, parfois simplement folkloriques (sur les anges, le diable, les rabbins..)

AMORA, PLUR. AMORAIM: nom sous lesquels sont collectivement désignés les sages ayant élaboré la Guémara*.

BETH HAMDIRACH: («Maison de l'étude»). Centre d'enseignement religieux, souvent intégré au bâtiment ou au complexe où se trouve la synagogue. Lieu d'étude des textes de la Torah, du Talmud, des commentaires, parfois aussi lieu de prières. Aux yeux de la religion, lieu d'une plus grande importance que la synagogue; souvent confondu avec elle. Au Moyen-Age et ultérieurement, chaque communauté en a un; les hommes s'y rendent avant et après le travail (à moins d'avoir la chance de ne pas devoir travailler). Actuellement, dans les sociétés modernes, si les communautés juives ont bien une synagogue, elles n'ont plus toujours de Beth Hamidrach.

DRACHA : Désigne le commentaire d'une Halakhah* donné à la synagogue, à un large public. Construit sur la même racine que 'Midrach'*.

GAON, PLUR. GUENOIM: Titre honorifique désignant les maîtres des académies rabbiniques posttalmudiques de Babylonie (VI-XIème); ont une autorité beaucoup plus grande que ne l'ont jamais eue les maîtres du Talmud.

GEMARA, PLUR. GEMAROTH: («L'enseigné, l'achevé»). Commentaires de la Michnah*; deuxième partie du Talmud* (en fait, deuxième strate). Rassemble des textes qui datent d'env. 200^e.c jusqu'à 400^e.c en Palestine, puis 400-700^e.c en Babylonie. Regroupe les discussions des rabbins appelés les Amoraïm* («ceux qui expliquent»).

HALAKHAH: (de l'hébreu *halakh*, marcher). Jurisprudence rabbinique. Littérature rabbinique présentant les obligations, les lois auxquelles doivent se soumettre les juifs, aussi bien dans leur relations à autrui qu'à Dieu. Englobe quasiment tous les aspects de l'existence: naissance, mariage, joies et peines, agriculture, commerce, théologie, éthique. En emploi, désigne souvent la part législative de la Torah et du Talmud, pour le distinguer des récits (Midrach*). Est en grande partie dans le Talmud, mais a reçu des développements ultérieurs. En effet, la Halakhah est toujours en vigueur. Par conséquent les Grands Rabbins et Consistoires Rabbiniques actuels continuent de fixer, d'adapter et de surveiller la Halakhah.

HASSID, PLUR. HASSIDIM: («homme pieux»). Concerne différents mouvements de sages en Europe, dès le XII^{ème} siècle. En particulier, et ici, relatif au mouvement dit «Hassidisme», mouvement populaire de mysticisme religieux, né au XVIII^{ème} en Podolie (Ukraine). Encourage une foi candide et une conduite éthique, une célébration du divin dans le quotidien. Tout Pieux (Hassid), de tout niveau de connaissance, peut grâce à une foi sincère atteindre le degré de «Juste» (Tzaddik). Mouvement à l'origine d'une importante littérature: légendes relatives aux rabbins, aux tzadikim; commentaires halakhiques, haggadiques, kabbalistiques.

HEDER: («Pièce, chambre») Ecole juive, jusqu'à la majorité religieuse. Anciennement, en Europe de l'Est et en Afrique du Nord, désigne l'école hébraïque où vont les enfants à plein temps; actuellement, en Suisse par exemple, peut désigner les cours d'instruction religieuse suivis parallèlement à l'école laïque, les jours de congé.

KABBALAH: en français Cabbale. Un peu vite appelé «mystique juive», la Kabbalah rassemble une très longue tradition de recherches théosophiques, éthiques, développées dès avant, puis parallèlement au Talmud, jusqu'à notre siècle (voir par ex Safran 1972, Abécassis, 1994).

KETOUVIM: Hagiographes. Voir Torah*

MICHNAH: (de l'hébreu *chanah*, «répéter»). Première compilation de la Loi orale, reflétant environ cinq siècles de tradition halakhique, c'est-à-dire législative (300av. è.c.-200^e.c.), et rédigée en Palestine en 186 par Yehoudah ha-Nassi et ses partenaires. Rassemble et organise par thème les opinions et délibérations d'environ 150 rabbins (les Tannaïm*, «ceux qui enseignent») - y compris des positions extrêmement minoritaires - et la Halakhah*, la loi finalement en vigueur. La Michnah comporte six livres concernant des zones d'application de la loi dans la vie quotidienne.

MIDRACH: («interprétation»). Construit sur la racine hébraïque *drch*: interroger, étudier, puis prêcher). Commentaire rabbinique ayant pour but d'expliciter différents points juridiques ou prodiguer un enseignement moral, en recourant à divers genres littéraires: récits, paraboles, légendes). Textes rédigés depuis l'époque de la Michnah* jusqu'au

XIIIème siècle. Comporte une quinzaine de livres, d'auteurs en majeure partie identifiés, qui se rapportent pour la plupart à une partie spécifique du TaNaKh*: le texte biblique y est développé, interprété, sous forme de métaphore ou de conte afin de mettre en évidence des principes moraux, éthiques, mystiques. On dit souvent, aujourd'hui encore «Un/Le Midrach raconte..», sans préciser ni l'auteur, ni l'ouvrage.

MITZVA, PLUR. MITZVOTH: Devoir religieux, commandements, prescriptions, tirées du Talmud, d'origine biblique et rabbinique. La Tradition identifie 613 Mitzvot bibliques.

NEVIIM: Prophètes (voir Torah*)

PIRKA: Session d'étude de grande importance, en Babylonie à l'époque rabbinique.

SEVARA: désigne l'explication, le sens profond à tirer d'un verset du Talmud.

SHTETL: (yiddish, probablement de l'allemand Stadt, Städtelchen, petite ville): terme désignant les traditionnels villages et bourgades juifs en Europe de l'Est et Centrale jusqu'au milieu de ce siècle - rayés de la carte sous le nazisme et le communisme.

SIDRA: Sermon du sage ou du rabbin à la synagogue, le vendredi soir ou le samedi après-midi. Se développe en général sur la base de la Parachah* de la semaine, commente allégoriquement une Halakhah*. Actuellement, le rabbin lie souvent ces éléments à la réalité socio-politique de la communauté.

PARACHAH: («Ordre»). Terme désignant les sections de la Torah* lues à la synagogue lundi, jeudi matin, et deux fois le samedi. Un calendrier annuel fixe l'ordre des sections. On dit «La Sidra de la semaine est.....».

PARDES : Le terme PaRDeS signifie « verger » ou « paradis », et est utilisé pour désigner la procédure midrachique d'interprétation. Le terme est en effet formé sur les initiales des noms des quatre niveaux d'interprétation du texte: *Pchat*, sens simple ou littéral ; *Rémèz*, sens allusif ; *Drach*, sens sollicité ; *Sod*, sens caché ou secret. Comme le suggère l'idée de « paradis » associée au terme Pardès, l'interprétation est considérée d'abord dans sa logique ascendante.

TALMUD: (sur la racine *lmd*, «Étude»). Corpus des enseignements comprenant les commentaires et les discussions de la Michnah* (de la loi juive) par l'école rabbinique des Amoraïm*. Ce corpus constitue le fondement de l'autorité des lois et traditions juives qui furent accumulées pendant une période de sept siècles, depuis env. 200 av. è.c. jusqu'à environ 500. Il comprend donc la Michnah* et les discussions rabbiniques de la Gemarah*. Ce dernier terme a été substitué au terme de Talmud* au XVIème siècles, alors que le Talmud fut censuré par l'Eglise.

TANAKH: Appellation usuelle de la Bible hébraïque; correspond plus ou moins à ce que le christianisme appelle l'Ancien Testament. Terme composé des lettres initiales des mots: T: Torah: Pentateuque, les cinq premiers livres de la Bible (Genèse, Exode, Lévitique, Nombres et Deutéronome). N: Neviim, livres des prophètes: Les «Premiers prophètes»

(José, Juges, Samuel, Rois); «Prophètes postérieurs (Isaïe, Jérémie, Ezéchiel), et les douze «Petits prophètes». K: Ketouvim, Hagiographes («Ecrits»): Psaumes et Lamentations, Cantique des Cantiques, Proverbes, Job, Eccésiasite, Ruth, Chroniques, Esther, Esdras, Néhémie, Daniel.

TANNA, PLUR. TANNAIM: Nom sous lequel sont désignés les sages ayant élaboré la Michnah*.

TORAH: («enseignement», «instruction», construit sur la racine *hrh* (enseignement)). Le terme «Loi» par lequel on traduit «Torah» suit le grec «Nomos», mais induit à tort l'idée que l'ensemble de la Torah est d'un caractère juridique. Renvoie à Pentateuque: les cinq premiers livres de la Bible (Genèse, Exode, Lévitique, Nombres et Deutéronome), dont la rédaction est attribuée à Moïse (parfois: Torah écrite). Par extension et à l'usage, désigne parfois aussi la «Torah orale» (certains éléments de la Michnah, du Talmud), et parfois même l'ensemble des textes de la Aggadah et de la Halakhah et de la religion juive.

YECHIVAH, PLUR. YECHIVOTH: («assemblée, assise») Centre d'étude talmudique: anciennement à l'origine des textes talmudiques eux-mêmes (Babylone, Palestine); puis grands centres en Afrique du Nord (VIIème), en Espagne et en France (dès le XIème s.), et dans toute l'Europe du Nord et de l'Est. Actuellement permettent toujours en Israël, aux Etats-Unis, en Europe, aux jeunes gens de se spécialiser dans l'étude talmudique et de la littérature hébraïque, souvent dans le but de devenir rabbin. Récemment les femmes commencent à être admises dans des yechivoth «libérales».

Articles parus dans les Cahiers de Psychologie

(Dès 1986)

1986

- N° 24 - Interactions sociales et processus de connaissance (A.-N. Perret-Clermont)
- Intercation adulte-enfant en situation de test (M. Grossen)
- La formation des maîtres d'apprentissage (J. Berberat, M. Burger)
- Images de la vie au travail (Ch. Ruffieux)

1987

- N° 25 - In Memoriam : Marie-Christine Damotte
- Commander et communiquer en entreprise (M. Rousson & M. Thiébaud)
- La formation psycho-sociologique des cadres et son évaluation (D. Cordonier)
- La mobilisation des compétences et du potentiel des collaborateurs (M. Rousson)
- N° 26 - Philosophie et psychologie (Ph. Muller)

1988

- N° 27 - Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication
ou le pédagogue absent (J.-P. Jelmini)
- Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société
(C. Greminger)
- Les mécanismes de la communication didactique (M.-L. Schubauer-Leoni)
- Rapports sur l'utilisation de nano-réseau (M. Grossen, L.-O. Pochon)

1990

- N° 28 - Editorial : Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont
- Discours de réception du Prix Latsis (A.-N. Perret-Clermont)
- De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail
(M. Rousson)

1991

- N° 29 - Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche
(A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni, M. Grossen)
- Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration (M. Rousson,
D. Ramaciotti, M. Manghi-Leoussi)
- Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement
post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique.
(M. Nicolet)

1993

- N° 30 - Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude
des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème (M. Grossen).

1994

- N° 31 - Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur (L.-O. Pochon, M. Grossen)
- Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur (P. Marro Clément, N. Muller)
- Interactions socio-cognitives entre enfants sourds (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz, A.-N. Perret-Clermont)

1995

- N° 32 - Un voyage "erasmien" au Portugal (N. Muller)
- Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas (J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont, L.-O. Pochon)
- Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral (M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont, E. Moss)

1997

- N° 33 - Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque international "Penser le Temps / Mide and Time" (A. Naef)
- Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time" (J.-M. Barrelet, A.-N. Perret-Clermont)
- Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico (T. Gardunio Rubio)
- Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse" (V. Cesari Lusso)
- Note sur la notion de conflit socio-cognitif (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont et F. Carugatti)

1998

- N° 34 - Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget (A.-N. Perret-Clermont)
Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen et A. Trognon)
Bagage culturel et gestion des défis identitaires (T. Zittoun, V. Cesari Lusso)
Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyi Tchelpanov (M. Tchoumakov, T. Zittoun)
Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances (N. Muller)

1999

- N° 35 - Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre (N. Muller, A.-N. Perret-Clermont).
- L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes (P. Marro Clément).
- Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique (A.-N. Perret-Clermont)
- Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (Octobre 1998-septembre 1999)

2000

- N° 36 - Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle (N. Muller)
- L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)
- Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (R. Säljö)
- Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (octobre 1999 – septembre 2000)

Les commandes sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie
c/o Groupe de Psychologie Appliquée
Faubourg de l'Hôpital 106
CH-2000 Neuchâtel

ou

Cahiers & Dossiers de Psychologie
Institut de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Ouvrages parus dans les Dossiers de Psychologie

<u>1984</u> N° 22	Notes sur l'adolescence (2 ^{ème} édition) <i>A. Palmonari</i>	fr.	12.--
<u>1988</u> N° 36	L'intersubjectivité en situation de test. <i>M. Grossen (482 pages)</i>	fr.	48.--
<u>1998</u> N° 51	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction, et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. <i>T. Garduno Rubio (404 pages)</i>	fr.	35.--

Les commandes sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie
c/o Groupe de Psychologie Appliquée
Faubourg de l'Hôpital 106
CH-2000 Neuchâtel

ou

Cahiers & Dossiers de Psychologie
Institut de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Dossiers de Psychologie

1981

- N° 12 Approches psychologiques de l'apprentissage en situation collective
A.-N. Perret-Clermont fr. 5.--
- N° 13 Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire.
P. Marc fr. 5.--
- N° 14 Les attentes dans les écrits pédagogiques. L'exemple de Makarenko.
P. Marc fr. 5.--

1982

- N° 15 Brève introduction à la psychologie.
Rééditions: octobre 1985, novembre 1987.
A.-N., Perret-Clermont fr. 12.--
- N° 16 Etude théorique du personnel: de la notation au plan de carrière.
(Série recherches)
M. Thiébaud fr. 10.--

1983

- N° 17 L'appréciation du personnel: de la notation au plan de carrière.
(Série recherches) fr. 10.--

1984

- N° 20 Description de situations de commandement: note méthodologique.
épuisé (Série recherches)
M. Thiébaud fr. 6.--
- N° 21 De la communication non verbale en psychologie: pour quoi faire?
A. Brossard fr. 10.--
- N° 22 Voir liste "Ouvrages".

1985

- N° 23 L'évaluation des fonctions. (Série cours)
M. Rousson fr. 10.--
- N° 25 Quelques réflexions à propos de la métacognition.
N. Bell fr. 5.--
- N° 26 L'intrication des processus cognitifs et des relations interpersonnelles dans les
Interactions sociales : premiers résultats à partir de l'étude du regard
A. Brossard & A.-N. Perret-Clermont fr. 5.--

1986

- N° 27 Social-Construction of Logical Structures or Social
Construction of Meaning?
P. Light fr. 4.--
- N° 28 Fragments d'une réflexion analytique. (Série cours)
J.-P. Vandenbosch fr. 8.--

- N° 29 Cultural Conflict between the West and Iran.
K. Dodge fr. 4.--
- N° 30 Une pratique de l'étude de cas. (Série recherches)
M. Burger fr. 6.--
- 1987
- N° 31 Cours de prévention des accidents. (Série cours)
G. Maulaz fr. 6.--
- 1988
- N° 32 Relations interethniques et interconfessionnelles au sein de la chrétienté.
I. Kampffmeyer fr. 6.--
- N° 33 Art & Psychologie
C. Rosselet-Christ fr. 6.--
- N° 34 Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel
1-2 octobre 1987. (Série recherches)
A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson (éds) fr. 4.--
- N° 35 A brief Introduction to conversational Analysis
N. Bell fr. 4.--
- N° 36 Voir liste "Ouvrages"
- 1989
- N° 37 Social Interactions and Transmission of Knowledge.
A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo fr. 8.--
- 1990/91
- N° 38 Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail.
L. O. Pochon fr. 7.--
- N° 39 Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de
6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétiennees.
A. Brossard fr. 40.--
- 1991
- N° 40 Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90
à Neuchâtel.
A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge, F. Tapenoux fr. 7.--
- 1992
- N° 41 Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions
D. Golay Schilter fr. 8.--
- N° 42 Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto
socio-cognitivo e lavor attinenti.
A. Iannaccone fr. 8.--

1993

- N° 43 Langages des sexes – De la procréation à la création.
C. Rosselet-Christ fr. 8.--

1994

- N° 44 La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs"
de Strasbourg
N. Muller fr. 10.--
- N° 45 Espace imaginaire, espace psychique et espace construit.
C. Rosselet-Christ fr. 8.--

1996

- N° 46 L'envie devant soi.
Tania Zittoun fr. 15.--
- N° 47 Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième anniversaire
de la naissance de Jean-Piaget *International Conference "Mind & Time"*
on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 September 1996 fr. 12.--

1997

- N° 48 ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques.
L. O. Pochon fr. 8.--
- N° 49 Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre
des acupuncteurs et leurs patients.
L. Oppizzi fr. 15.--

1998

- N° 50 Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de
l'apprentissage scolaire.
C. Damia fr. 5.--
- N° 51 Voir liste "Ouvrages"
- N° 52 Analyse psychosociale d'une consultation astrologique
A.-M. Holzer-Corfu fr. 10.--
- N° 53 Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur
dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation
Professionnelle du Littoral Neuchâtelois (CPLN)
E. Bourquard fr. 12.--

1999

- N° 54 Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction
of intersubjectivity in a test-situation.
A. van Loon fr. 10.--

2001

- N° 55 Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs
Analyse au sein du réseau de Strasbourg fr. 8.--
N. Muller
- N° 56 Des ordinateurs à l'école enfantine.
Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999) fr. 6.--
M.-J. Liengme Bessire
- N° 57 Concevoir une formation par alternance: point de repère fr. 4.--
J.-F. Perret
- N° 58 Tradition juive et constructions de sens
Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à
son utilisation contemporaine fr. 10.--
Tania Zittoun

Les commandes sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie
c/o Groupe de Psychologie Appliquée
Faubourg de l'Hôpital 106
CH-2000 Neuchâtel

ou

Cahiers & Dossiers de Psychologie
Institut de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel