

RÉSUMÉS

Journées d'étude: « L'éducation et la figure de l'enfant chez Wittgenstein et Cavell »

11 & 12 mars 2016

Michael Peters

University of Waikato - University of Illinois

Wittgenstein's Trials, Teaching and Cavell's Romantic « Figure of the Child »

In 'Time And Place For Philosophy' Cavell (2008) discusses the "political reading" of Wittgenstein (attributed to Kripke) illustrated by the so-called "scene of instruction" in the *Investigations*, at § 217 and "moments in Wittgenstein's biography that can seem to substantiate such a reading." Cavell refers to "a well-known story of his striking a pupil" where power resides purely on the side of the teacher. Wittgenstein attended training college in Vienna in 1919 and taught in Austrian rural village schools until 1926 when he abruptly resigned after an incident involving hitting a pupil that led to a court trial. The episode constitutes a central and smouldering episode in Wittgenstein's own psychological make-up and ethical self development—one that he returns to many years later as the basis for his "confession". In contra distinction to Cavell's romantic reading of the figure of the child and Matthews' (2006) philosophy of the child, I embrace an historicist reading of Wittgenstein on the figure of the child arguing for a position that attempts to avoid both *essentialising* the child and forms of 'adultism' by historicizing child subjectivity (Peters & Johansson, 2012). This argument is advanced by focusing on and exploring the biographical incident to which Cavell refers in more detail for the light it casts on Wittgenstein's teaching sensibilities and his state of mind (especially his suicide ideation) in the period he was a teacher, including his relationships with the Austrian children he taught. The effect of this historicist approach is to relativise Wittgenstein's teaching and his "discipline" to the cultural context of his time—1920s Austria dominated by the Glöckel educational reforms that introduced pedagogy based on social democratic principles.

Passionate Immediacy: Wittgenstein and Cavell on Desire in Children's Philosophizing and Early Childhood Education

This paper explores the philosophy of young children's. How can philosophy happen in early childhood (education)? What can philosophy look like in early childhood education? What does it mean to hear philosophy in young children's expression? What kind of listening does it require? In order to explore such questions I will turn to the ordinary language philosophy of Austin, Wittgenstein and Stanley Cavell. In Cavell's discussion of Austin's elaboration on the notion of performative utterances he suggest a passionate dimension of philosophizing that involves not just "the responsibility of implication", as Cavell puts it, but also "the rights of desire". I shall suggest that in order to see the philosophical aspects of children's questions and expressions we need to look beyond mere words, look at how children's expressions are used and the several uses they have, involving understanding the context, the place, and the body as expressions used for philosophical inquiry. Going on from Cavell, I will suggest that there are passionate dimensions of children's philosophical expressions that call for improvisatory responses, a pedagogy of immediacy.

Pierre Fasula
Université de Paris-Sorbonne

L'éducation morale des enfants et des adultes

Dans quelle mesure l'éducation morale fait-elle entrer l'enfant dans un ordre de moralité ? Outre son importance intrinsèque, cette question permet, nous semble-t-il, de distinguer plusieurs voies wittgensteiniennes. Une des plus connues est celle de Stanley Cavell, de nature perfectionniste, qui insiste sur le perfectionnement de soi, la constitution et la transformation de l'individu, par opposition à une conception conformiste de l'éducation, à l'idée d'une conformation de l'individu à une communauté préexistante. En même temps, comme le souligne Putnam dans *L'éthique sans l'ontologie*, dans une perspective qui est celle de Dewey mais pourrait être celle de Wittgenstein, « on doit être éduqué à la vie éthique, et cette éducation suppose que l'on se trouve d'emblée au sein d'une communauté ; ce n'est pas l'éducation qui fait exister la communauté ». Ainsi la question demeure du rapport entre éducation et entrée dans une communauté, ou du moins dans un ordre de moralité : à quoi ressemble cette éducation s'il ne s'agit pas, comme le dit Cavell, de conformer l'individu à un ordre ?

« C'est du sujet qu'on entend » : visite d'atelier

Non pas une conférence, mais une visite d'atelier : à partir d'un récit d'enfance, *Séismes* (Zoé, 2013), engager une conversation, nourrie d'extraits du livre, sur la façon de représenter le rapport de l'enfant au langage. Je prendrai appui sur une réflexion d'Annie Ernaux : « Rien de ce qui se passe dans l'enfance n'a de nom. » Comment rendre compte littérairement de la pluralité des « voix » ? Comment organiser l'usage des pronoms (je-on-nous) ? Comment, enfin, dire l'émergence d'un sujet dans le discours social ambiant (Meschonnic) ?

The fingerprints of the child: Cavell's philosophical voice

How does the child leave traces in a philosophical text? My main focus here is to read across Cavell's philosophical autobiography to see how we might decipher the presence of the child in the intergenerational inheritance of philosophy. Might one think of the human voice that Cavell wishes to restore to philosophy as the voice of the child and what does knowledge look like if we take the make believe language of the child that breathes life into knowledge?

L'acquisition du langage chez Wittgenstein et Cavell

Au chapitre 7 des *Voix de la raison*, Stanley Cavell fait un pas de côté sous forme d'un « Excursus sur la vision wittgensteinienne du langage », dans lequel il nous fait voir l'image de l'acquisition du langage chez l'enfant qui se dessine dans les *Recherches philosophiques*. Quelle est cette image ? En quoi diffère-t-elle de la représentation que peuvent nous en donner les « livres sur le développement de l'enfant » que Cavell mentionne en passant (VR, p.262) ? La philosophie du langage ordinaire croise le regard de la linguistique de l'acquisition quand toutes deux posent leurs yeux sur l'enfant qui apprend à parler. J'aimerais me demander ce que produit cette rencontre : complicité ou malaise ?

Cavell reprend à son compte la critique de Wittgenstein à l'égard d'une conception de l'acquisition du langage comme apprentissage du nom des choses. Il entend

néanmoins étendre la portée de cette critique en montrant qu'elle implique aussi que l'apprentissage du langage pour l'enfant ne se réduit pas à apprendre des mots, mais revient à être initié à une forme de vie. Cavell nous fait comprendre cette vision wittgensteinienne qui, selon lui, sous-tend les procédures de la philosophie du langage ordinaire, en prenant l'exemple de sa fille qui apprend à parler. Rachel offre la possibilité à son père d'un retour sur la naissance du langage. La figure de l'enfant joue ici le rôle d'un rappel.

Mais contre quelle terrible maladie conceptuelle ce rappel est-il censé nous immuniser ? Contre quelle fausse image de l'acquisition du langage la vision wittgensteinienne doit-elle nous vacciner ? Dans ma communication, j'aimerais montrer comment Cavell passe par une zone d'ombre pour libérer les mouches de la bouteille à mouches : « Nous pouvons, bien entendu, nous tromper sur ce que nous disons et faisons, comme sur ce que nous dirons et ferons. Mais ce n'est pas par une position plus favorable pour l'observation, ou par une maîtrise plus grande dans la reconnaissance des objets, que cette erreur pourra être corrigée ; c'est un regard nouveau sur soi-même qu'elle rend nécessaire, une compréhension plus complète de ce que l'on fait et que l'on éprouve. » (VR, p. 274).

Joséphine Stebler
Université de Lausanne

Se souvenir de l'école ou l'anthropologie comme ré-éducation du regard

Les anthropologues vont sur le terrain, puis en reviennent, chargés de souvenirs, mais aussi de notes et d'images qui fonctionnent un peu comme des aide-mémoire (reminders). Vient alors le moment d'en assembler quelques-uns, de les mettre ensemble (« to re-member » insiste parfois Cavell) dans le souci de parvenir à voir et à faire voir à d'autres ce qu'on a vu qu'on ne voyait pas avant. Ainsi décrit, le travail de l'anthropologue apparaît comme une (ré)éducation du regard dans laquelle le souvenir joue un rôle important.

Comme Wittgenstein le dit du travail du philosophe, le travail de l'anthropologue pourrait donc bien consister à « amasser des souvenirs dans un but déterminé » (*Recherches philosophiques*, §127). En prenant cette remarque pour le moins énigmatique au sérieux, il s'agira de se demander ce que nous appelons « se souvenir » et « amasser des souvenirs » dans le cadre d'une enquête de terrain menée durant une année dans une classe de maternelle. Nous nous demanderons quel rôle jouent les images du terrain – ce qui inclut les images vidéos collectées dans ce cas – dans l'éducation (du regard) de l'anthropologue et dans ses enseignements. Que fait-on de ces images et que nous font-elles ? Comment et de quoi se souvient-on ? De quelle nature est notre rapport (ou notre réaction) aux

souvenirs du terrain ? Et aussi, dans quelle mesure ces images se mêlent-elles ici aux images de notre propre scolarité, de notre éducation, de notre enfance?

Il s'agira alors de chercher une (belle) manière de rendre compte de cet amas d'expérience qui semble avoir quelque chose à nous (faire) dire à propos de l'étrangeté de l'autre que je ne suis pas (les enfants de l'école), de l'étrangeté de l'autre que je ne suis plus (moi, enfant), et à propos du genre d'adulte (et d'enseignante) que l'on est devenu.

Olivier Voirol
Université de Lausanne

Se former à apprendre – apprendre à se former. La philosophie de la *Bildung* et ses réactualisations

La question de l'apprentissage a été posée, dès le 18^e siècle, dans la tradition philosophique allemande autour du concept de *Bildung* – qui est central pour tout un courant de réflexions sur la formation, la culture et l'éducation. Le terme de *Bildung* contient le mot *Bild*, image, renvoyant à la part active du « devenir image » comme à l'image en devenir, au cœur du processus de formation. Dans ce dernier, l'image n'est pas figée, elle se fait et se refait sans cesse au gré du processus de formation. La *Bildung* est un processus fait d'hésitations, d'erreurs, d'avancées, de reculs, de corrections, de rebonds ; elle implique de se rendre étranger à ce qu'on est pour « devenir autre », d'échapper au familier pour engager le pas vers ce que l'on n'est pas encore. L'enfance est alors un moment décisif où s'élaborent des potentialités dont le déploiement nourrit les apprentissages futurs.

La *Bildung* fait ainsi partie des catégories fondamentales de la modernité et des principaux idéaux d'émancipation qui en portent son projet. Si cette idée est spécifiquement allemande à ses origines, ses influences ont largement irrigué toute la philosophie moderne. On la retrouve ainsi reformulée dans les réflexions sur l'apprendre à l'œuvre dans le pragmatisme américain – en particulier chez John Dewey. C'est à ce prolongement et à cette reformulation pragmatistes de l'idée de *Bildung* que je consacrerai la seconde partie de mon intervention. Avant cela, je reviendrai sur les quelques termes de la conception de la *Bildung* dans la tradition philosophique allemande, afin d'en dégager ses principales lignes de force.

Wittgenstein and the education of the self

This paper explores Wittgenstein's view of learning. It consists of two interrelated parts. In the first, I present an overview of the ways in which Wittgenstein's philosophy has been applied to matters of learning. Many of these accounts are united by a sociopragmatic understanding of Wittgenstein. On this view, Wittgenstein has most to teach us about practical learning, since he is centrally concerned with knowing-how, tacit knowledge, and practical mastery. In the second part, I criticize this reading and outline an alternative view, building on David Finkelstein's interpretation of Wittgenstein's philosophy of psychology and Richard Moran's work on self-knowledge and estrangement. What comes to the fore on this reading is not primarily learning to *do*, but learning about *oneself*. The leading idea is that the education of the self is constituted by an interplay between taking a first-person and a third-person perspective on oneself.

L'enfance comme lieu de constitution de l'ordinaire. Une lecture de Nathalie Sarraute (*Enfance*)

L'Ordinary Language Criticism, élaborée depuis les oeuvres de Wittgenstein et Cavell, offre un nouveau cadre critique pour penser les textes littéraires en prise avec les problématiques de l'ordinarité (sa répétition, entre accord d'un côté, obscurité et fragilité de l'autre) : nous interrogeons par ce prisme l'oeuvre de Nathalie Sarraute, en particulier son *Enfance*. L'enfance peut être vue comme le lieu de constitution de l'ordinaire : nous verrons comment Sarraute montre cette constitution à l'oeuvre, par quels chemins ce qui apparaît comme extraordinaire à l'enfant se transmue en ordinaire, quelque chose, qui, pour toute sa nouveauté et son incompréhensibilité, prend le statut d'un donné. Où l'on comprend pourquoi réinterroger l'ordinaire est parfois retrouver le regard de l'enfant, avant qu'il opère la transmutation attendue de lui (le statut philosophique de l'enfance chez Wittgenstein). Nous verrons ainsi comment certains récits d'enfance peuvent être lus comme saisissant les moments importants où le regard neuf de l'enfant prend le pli de l'ordinaire : où l'on passe en deçà du donné conceptuel, pour en montrer la constitution. Si nous devons philosopher depuis le donné conceptuel, il existe un récit (partiel) de sa donation dans les récits d'enfance, quand ils mettent au jour comment certains moments cruciaux font paradigme, et nous dotent de nouveaux concepts (ou les modifient de manière durable)