

L'ÉDUCATION ET LA FIGURE DE L'ENFANT CHEZ WITTGENSTEIN ET CAVELL

Université de Lausanne (Suisse)

11 et 12 mars 2016

Journées d'étude organisées par L'Ecole du Cours de vacances (UNIL) & EXeCO (Paris 1 Panthéon-Sorbonne)

*

Argumentaire

Wittgenstein commence les *Recherches philosophiques* de manière assez énigmatique par la citation suivante de St-Augustin :

« Quand ils [les adultes] nommaient une certaine chose et qu'ils se tournaient, grâce au son articulé, vers elle, je le percevais et je comprenais qu'à cette chose correspondaient les sons qu'ils faisaient entendre quand ils voulaient la montrer [*ostendere*]. Leurs volontés m'étaient révélées par les gestes du corps, par ce langage naturel à tous les peuples que traduisent l'expression du visage, le jeu du regard, les mouvements des membres et le son de la voix, et qui manifeste les affections de l'âme lorsqu'elle désire, possède, rejette, ou fuit quelque chose. C'est ainsi qu'en entendant les mots prononcés à leur place dans différentes phrases, j'ai peu à peu appris à comprendre de quelles choses ils étaient les signes ; puis une fois ma bouche habituée à former ces signes, je me suis servi d'eux pour exprimer mes propres volontés. » (Wittgenstein 2005, §1).

Il la commente ensuite de cette manière : « Ce qui est dit là nous donne, me semble-t-il une certaine image de l'essence du langage, [...] » (2005, §1). Cavell fait un commentaire de ce commentaire dans « Notes on the Opening of Wittgenstein's Investigations » (1993) et un commentaire du commentaire dans « Notes and Afterthoughts on the Opening of Wittgenstein's Investigations » (1995 : 125-186). Définie comme une lecture de texte (qui se tisse au gré des écritures et des réécritures), la philosophie devient l'« éducation des adultes » (Cavell 2012). La figure de l'adulte s'oppose et se mêle à la figure de l'enfant pour tisser un motif récurrent aussi bien dans l'œuvre de Wittgenstein que dans celle de Cavell.

En se référant à la citation du début des *Recherches philosophiques*, Cavell n'accorde pas à Wittgenstein que St-Augustin nous donnerait une certaine image de l'essence du langage, mais considère, plutôt, qu'il nous donne une certaine image de l'apprentissage du langage. Or, dans les *Recherches philosophiques*, l'enfant apparaît dans une série de jeux de langage, « par lesquels les enfants apprennent leur langue maternelle » (2005, §156), et nous permet ainsi d'éclairer notre concept de signification. Mais comme la figure de l'enfant est le terme d'une comparaison, elle éclaire aussi notre concept d'apprentissage. Aux paragraphes 208 à 225, Wittgenstein s'intéresse justement à une scène d'apprentissage où un maître montre à un élève comment suivre une règle. Cavell reprend cette « scène d'instruction », comme il l'appelle, pour la commenter dans le chapitre

Il de *Conditions nobles et ignobles* (1993), dans lequel il oppose « son » Wittgenstein à celui de Kripke (1996).

Mais qui donc est le Wittgenstein de Cavell ? Qu'a-t-il (Wittgenstein ? Cavell ?) à nous dire sur l'apprentissage et sur l'éducation à partir de la figure de l'enfant ?

Le Wittgenstein de Cavell est mal à l'aise avec la conception qui voit l'apprentissage (du langage) comme un dressage. Il lui préfère l'éducation : l'adulte accompagne plus qu'il n'enseigne à l'enfant, ou, pour le dire autrement, il n'est pas juste de dire que l'adulte apprend, par exemple, à marcher à l'enfant. Il est plus juste de dire qu'adulte et enfant marchent ensemble. Mais, lors de ce cheminement commun, que se passe-t-il quand soudain l'enfant ne suit plus, quand l'enfant ne réagit pas, quand l'adulte a épuisé toutes les justifications qu'il a d'agir comme il agit, d'user du langage comme il le fait ? Doit-il avoir confiance dans sa manière d'agir et se contenter de dire « c'est ainsi justement que j'agis » (Wittgenstein 2005, §217) ? Cavell, à l'opposé de Kripke, se méfie de cette manière de tenter d'échapper aux doutes sur ce qui est enseigné et appris, c'est-à-dire à l'indétermination de nos enseignements/apprentissages. Il rejette cette solution au scepticisme par l'inclination confiante qui fait que l'adulte, considéré comme représentatif de sa communauté, serait en droit d'attendre que l'enfant le suive dans sa manière d'agir.

Pour Cavell, cette solution fait courir le risque d'une exclusion de la communauté des adultes à l'enfant qui réagirait différemment ou qui ne réagirait pas du tout à leurs enseignements ; le risque de le considérer comme fou : « si l'enfant ne réagit pas au geste, il est séparé des autres et considéré comme fou » (Wittgenstein 1996 : §30).

Grâce à la lecture qu'en a fait Cavell, cet étrange danger n'est pas resté inaperçu dans le souvenir de St Augustin enfant qui apprend le langage, cité en ouverture des *Recherches* : dans cette scène, en effet, l'enfant – « invisible ou non remarqué par les adultes (comme si l'on ne s'adressait pas à lui) » (Cavell 2012 : 26, notre traduction) – semble isolé de la communauté des adultes qui parlent au loin. En un mot, l'enfant est en exil et du point de vue de l'éducation, cette possibilité même est un problème permanent pour une société du consentement :

« La scène représente alors la crise permanente d'une société qui se conçoit elle-même comme basée sur le consentement. En suggérant qu'on peut faire autrement que prendre "c'est là simplement ce que je fais" comme exprimant la confiance en moi-même plutôt que la confiance en autrui, je crois bien être en train de suggérer – mon Wittgenstein suggère ? – un certain élargissement de l'idée ou de l'objet du consentement. Ce qui cause ce fantasme politique est sans doute la confusion suscitée en moi par la connotation de pouvoir et de violence de la solution pas "l'inclination confiante". Si l'enfant est exclu et considéré comme fou, cela montre à la fois le pouvoir de la société, et son impuissance – pouvoir d'exclure, impuissance à inclure. » (Cavell 2009 : 331)

Face à un enfant qui ne réagit pas ou qui réagit autrement, Cavell propose un moment d'hésitation. Il suggère que l'éducation est patience, que le nouveau-venu a quelque chose à nous apprendre, si familiers que nous sommes devenus à nos formes de vie. Et si cet étranger avait quelque chose non seulement à apprendre, mais aussi à nous enseigner sur nous-mêmes ? S'il nous rendait, de nouveau, attentifs/attentionnés ? Ainsi comprise, la rencontre de l'autochtone et du nouveau-venu est l'occasion d'une aventure.

La figure de l'enfant – dès lors que l'on prête attention à sa présence et à son importance dans nos vies – donne une dimension autant politique (politique du consentement) qu'éthique (éthique de l'attention) à l'éducation et nous oblige à imaginer une manière de cheminer avec et à travers l'indétermination de nos enseignements/apprentissages. Durant les dernières décennies, ces préoccupations, cet effort d'imagination (morale) et l'importance de la figure de l'enfant et de

l'éducation (y compris celle des adultes) chez Wittgenstein et Cavell, ont été mis en évidence, exploités et développés dans une série de travaux (souvent collectifs) qui nous sont apparus entrer en forte résonance (voir bibliographie). Les journées d'études qui auront lieu les 11 et 12 mars 2016 à l'Université de Lausanne voudraient offrir une espace de rencontre à leurs auteurs et provoquer l'occasion d'une conversation.

« Suis-je en train de faire de la psychologie de l'enfant ? – Je mets en rapport le concept d'apprentissage avec celui de signification » (Wittgenstein 2008 : 337). Dès lors qu'il n'est pas question, ni pour Wittgenstein, ni pour Cavell, de faire de la psychologie de l'enfant, mais d'adopter une perspective grammaticale et anthropologique sur l'éducation, on interrogera ce triangle constitué par l'enfant, l'adulte et la forme de vie :

A. L'enfant et la forme de vie

- l'apprentissage du langage par l'enfant comme exemple paradigmatique de tout apprentissage ?
- l'enfance comme expérience de l'exil ?
- vies d'enfants, vies aventureuses ?
- les projections (de mots) d'enfants comme expression poétique/esthétique ?
- ...

B. L'adulte et la forme de vie

- être (ré-)éduqué : un besoin naturel/vital/nécessaire ?
- le rôle de la conversion/conversation dans l'éducation des adultes ?
- de l'importance et de l'inquiétante étrangeté des souvenirs d'enfance ?
- l'enfant comme exemple paradigmatique de notre rapport à l'autre ?
- le rôle de l'enfance dans notre refus et/ou acceptation de notre finitude ?
- ...

C. L'enfant et l'adulte

- si quelque chose d'illicite se jouait dans l'apprentissage : l'enfant voleur ?
- (ne pas) comprendre le nouveau venu ?
- dressage ou éducation (dans les Recherches) : d'une politique du conformisme à une politique du consentement
- des accords provisoires à l'éducation mutuelle
- l'indétermination de l'enseignement/apprentissage : quelles conséquences pratiques ?
- ...

Bibliographie

Cavell, S. (2012). « Philosophy as the Education of Grownups », in N. Saito & P. Standish (dir.), *Stanley Cavell and the Education of Grownups*. New York: Fordham University Press, pp. 19-32.

Cavell, S. (2009). *Qu'est-ce que la philosophie américaine ? : De Wittgenstein à Emerson*. Paris: Gallimard.

Cavell, S. (1995). *Philosophical Passages : Wittgenstein, Emerson, Austin, Derrida*. Oxford : Blackwell Publishers Ltd.

Cavell, S. (1993). *Conditions nobles et ignobles. La constitution du perfectionnisme moral émersonnien*. Combas : Éditions de l'Éclat.

Chatterji, R. (dir.) (2015). *Wording the World: Veena Das and Scenes of Inheritance*. New York : Fordham University Press.

Das, V. (2015). *Affliction : Health, Disease, Poverty*. New York : Fordham University Press.

Das, V. (2007). *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley: University of California Press.

Das, V. (1998). « Wittgenstein and Anthropology », *Annual Review of Anthropology*, n°27, pp.171-195.

Groupe Anthropologie et Théâtre. (2013). *Des accords équivoques : qu'est-ce qui se joue dans la représentation ?* BSN press. [<http://www.cairn.info/des-accords-equivoques--9782940516056.htm>]

Johanssen, V. (2013). *Dissonant Voices : Philosophy, Children's Literature and Perfectionist Education*. PHD, Stockholm University.

Kripke, S. (1996 [1982]). *Règles et langage privé. Introduction au paradoxe de Wittgenstein*. Paris : Seuil.

Laugier, S. (2011), « L'Education des adultes comme philosophie morale », *Éducation et Didactique*, 5/3, pp. 135-144.

Peters, M., Burbules, N. C., & Smeyers, P. (2008). *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers

Saito, N., & Standish, P. (dir.) (2012). *Stanley Cavell and the Education of Grownups*. New York: Fordham University Press.

Wittgenstein, L. (2005). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.

Wittgenstein, L. (1996). *Le Cahier bleu et le Cahier brun*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L., (1994). *Remarques sur la philosophie de la psychologie II*. Mauvezin: Trans-Europ-Repress.