

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 3 (2010), pp. 15-27

Entendre un enfant penser, lire Wittgenstein

Christian Lévêque

Professeur des écoles à Paris
creactifs@gmail.com

Résumé

L'atelier de discussion à visée philosophique pratiqué à l'école élémentaire implique un travail de révision et d'évaluation des savoirs par les enfants. Celui que j'ai ouvert a trouvé dans la geste philosophique de Wittgenstein plus qu'une légitimité, une part de ses formes mêmes. Philosophe du changement et de la pensée en acte, philosophe attentif à la critique des savoirs, philosophe de l'éthique et non d'une morale, Wittgenstein offre les outils d'une clarification de problèmes philosophiques par des enfants prêts à des expériences de pensée plus encore qu'à un débat.

Ces trois modes d'implication de la démarche wittgensteinienne, la pensée en acte, la critique des savoirs et l'éthique, vont servir ici de schéma de répartition commode mais provisoire, et doivent à mon sens concourir à montrer en quoi le dispositif mis au service des participants de l'atelier répond (à sa mesure) aux préoccupations d'une école démotivée.

Mots-clés : Ethique – Pédagogie – Philosophie à l'école – Wittgenstein

Introduction

L'œuvre de Wittgenstein inaugure une pratique nouvelle de la philosophie centrée sur l'éthique et la nécessité du changement. « Il n'est pas dépourvu de sens, écrit-il, [...] de croire que l'époque scientifique et technique est le commencement de la fin de l'humanité, que l'idée d'un grand progrès, comme celle de la connaissance ultime de la vérité, nous aveuglent ». (*Remarques Mêlées*, 1947 : éd. 2002, p. 122).

Cette nécessité du changement s'accroît pour nous aujourd'hui du fait de la dégradation globale des milieux de vie sur Terre. « La réforme de pensée est un problème anthropologique et historique-clé », écrit justement Edgar Morin, car « jamais dans l'histoire de l'humanité les responsabilités de la pensée et de la culture n'ont été aussi écrasantes » (*Le défi de la globalité*, 2002, 2007, p. 62). Si nous n'acceptons pas de penser autrement, individuellement et collectivement, et reproduisons des schémas de pensée qui ont conduit aux dénis, aux affrontements, aux hésitations du proche passé, les enfants d'aujourd'hui pourraient ne plus avoir d'autre recours à l'avenir que la violence pour survivre. C'est la première préoccupation

de l'animateur d'atelier philo pour enfants que je suis devenu, lisible dans l'annonce qu'on en fait en début de chaque année :

« Philophiles » c'est de la vraie philo :

- ◆ Aimer réfléchir, aimer comprendre, se poser des questions,
- ◆ Donner du sens à ce qu'on ressent, savoir « goûter » la vie, s'en étonner,
- ◆ Se donner ensemble des points de repère dans la vie de tous les jours,
- ◆ « Discerner » ce qui est grave de ce qui ne l'est pas,
- ◆ S'alléger de ses « automatismes » dans la critique des autres, oser changer d'avis,
- ◆ S'évaluer dans ses propres responsabilités

Marie Claire Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, analysent la dévalorisation des savoirs traditionnels dans *Conditions de l'éducation* (p.83) et proposent de reconnaître que « ce qui a changé, tout simplement, c'est que les savoirs fondés en raison ont gagné, qu'ils ont éliminé leurs anciens adversaires et rivaux, qu'ils sont au pouvoir, qu'ils commandent tout. [...] Ils n'ont plus, de ce fait, la moindre magie libératrice aux yeux des acteurs, quand ils ne se mettent pas à représenter à leur tour une dictature aliénante ou à symboliser la prison du rationnel ».

Je viens de proposer précisément dans ma thèse que philosopher à l'école contribue à clarifier des problèmes que les enfants rencontrent quant aux savoirs. Je propose pour la cinquième année à des élèves de 8 à 11 ans une activité péri-éducative de discussion à visée philosophique. Ce travail de révision et d'évaluation des savoirs par les enfants a trouvé dans la geste philosophique de Wittgenstein plus qu'une légitimité, une part de ses formes mêmes. C'est en quelque sorte à un rapide recensement de ces formes rapportées à leur interprétation du corpus théorique wittgensteinien que je me livre ici. Exactement comme chez l'adulte, interdits de penser et peurs d'apprendre et de savoir, peurs de voir ce qu'on voit, avancent masqués, se déduisent sous une foule d'affirmations péremptoires, de réflexions spontanées, de **certitudes** :

- ◆ « Je suis sûr, propose l'un des enfants, que mon rêve se réalisera,
- ◆ Je suis sûr que ce soir, je vais bien manger,
- ◆ Je suis sûr que j'aime le goûter philo,
- ◆ Je suis sûr que Julie parle beaucoup avec Hanna pendant les récréations
- ◆ Je suis sûr que Julie m'aime...»

Les séances ont lieu une fois par semaine, durent un peu plus d'une heure, et sont animées selon des temps et des modes d'approche divers ; le goûter, la lecture silencieuse, le dessin, l'écriture dans un cahier personnel, le débat à partir de questions proposées par les enfants, des lectures collectives, de rares moments où j'essaie de mettre en évidence des enjeux philosophiques et culturels de la question, mini-sondages, conclusions rédigées ensemble et documentation... autour de problématiques développées sur une année scolaire, telles que celles de la Justice ou de la Liberté.

Selon Wittgenstein nous sommes malades des confusions dont notre langage est porteur : la question ouverte par la pratique de l'échange philosophique entre enfants est celle de la possible prévention de ces maladies, de ces « crampes mentales » qu'il évoque dans le *Cahier bleu* (p.35) : « A des questions telles que "Qu'est-ce que la longueur ? ", "Qu'est-ce que le

sens ? ”, “Qu’est-ce que le nombre un ?” nous sentons que nous ne pouvons rien montrer en réponse, et que pourtant nous devrions montrer quelque chose. » Le premier et principal apport direct de Wittgenstein à la prévention des confusions a été de justifier le recours au **langage ordinaire** ; « n’oublions pas, écrit-il, (id°, p. 71) qu’un mot n’a pas un sens qui lui soit donné, pour ainsi dire par une puissance indépendante de nous ; de sorte qu’il pourrait y avoir une sorte de recherche scientifique sur ce que le mot veut *réellement* dire. Un mot a le sens que quelqu’un lui a donné. » Voici quelques notes prises lors de séances sur l’injustice, (malheureusement un peu trop synthétiques au départ, je les complète par les formules reproduites en italiques) :

- ◆ (moi je connais au collège) le cas d’un professeur qui a une classe préférée ; il offre des bonbons
- ◆ *L’injustice la plus fréquente c’est le racisme, c’est inégal.*
- ◆ *Il y a (beaucoup) d’histoires où l’un des frères est grondé, pas le deuxième,*
- ◆ *Il y a différents degrés d’injustice, par exemple pour des bonbons, c’est pas grave*
- ◆ *Mais si on compare la France et l’Afrique, l’injustice varie selon l’environnement*
- ◆ *Il y a des pays pauvres mais peut-on dire que toutes les pauvretés sont injustes ?*
- ◆ *L’injustice ça peut être aussi de prendre plusieurs papiers lors d’un vote (=on vote plusieurs fois);*
- ◆ *tricher, c’est injuste mais est-ce que c’est inégal ?*

Philosophe du changement et de la pensée en acte, philosophe attentif à la critique des savoirs, philosophe de l’éthique et non d’une morale, Wittgenstein offre les outils d’une clarification de problèmes philosophiques par des enfants prêts à des expériences de pensée plus encore qu’à un débat. Ces trois modes d’implication de la démarche wittgensteinienne, la pensée en acte, la critique des savoirs et l’éthique, vont servir ici de schéma de répartition commode mais provisoire, et doivent à mon sens concourir à montrer en quoi le dispositif mis au service des participants de l’atelier répond (à sa mesure) aux préoccupations d’une école démotivée. Selon les auteurs de *Conditions de l’éducation* (p. 264), « ces investissements (les efforts pour redonner du sens aux savoirs scolaires) s’accompagnent souvent d’une méconnaissance des besoins de l’enfant. Il faudrait pousser plus loin l’investigation pour les définir avec précision, mais il est possible de les subsumer sous un seul, qui est la nécessité pour l’enfant de faire société avec l’adulte, d’avoir une expérience qualitativement importante et des échanges développés, pour fonder ses propres progrès en amont de sa prise en charge par la pédagogie et le travail social. »

L’atelier que je mène s’appuie sur les interventions des enfants et leur intelligence des rapports humains. Le déploiement raisonné de problématiques philosophiques classiques leur permet de faire évoluer leurs conceptions anthropologiques, ce qui est l’essentiel du projet wittgensteinien. Ce que l’on peut appeler leur *intelligence sensible* trouve, dans le dispositif d’écriture et d’échange qui s’institue progressivement, matière à composer des expériences de pensée qui, en retour, confortent ou déstabilisent aussi nos réflexions d’adultes. Ce que favorise le recours à l’écrit :

- ◆ Une dame qui vient d’avoir un enfant. Un jour, elle le voit tout petit, puis *le même jour* elle le voit en enfant, en ado, en adulte. La mère va bientôt mourir et son enfant est vieux. Moi je me dis que pour ma mère ça doit être bizarre pour elle de me voir en enfant au lever du matin et elle me voit de jour en jour plus grande et elle me verra vieille et moi je trouve que c’est un peu bizarre.

- ◆ Voyager dans le temps, moi je trouve que ce serait un peu tricher (même si j'aimerais bien) parce que la vie est faite de revers et de joyeuses choses. Les revers, il faut savoir les accepter et puis le temps n'est pas fait pour jouer, donc ce serait trop risqué, et ce serait l'enfer, on s'ennuierait. Le temps évolue.
- ◆ A la Préhistoire, une petite goutte d'eau; un siècle plus tard, c'est une flaque d'eau. Un siècle plus tard, la flaque est devenue un petit ruisseau, elle change de plus en plus, un siècle plus tard le ruisseau est devenu une rivière; ensuite c'est un grand fleuve. Après, elle devient la mer. De siècle en siècle, la flaque a évolué, elle a changé, s'est élargie.

« Rien n'est plus pourtant plus important écrit Wittgenstein, que l'élaboration de concepts fictifs, qui seuls nous apprennent à comprendre les nôtres. » (*Remarques mêlées, 1948 : 2002, p.146*). C'est pourquoi je propose de dire *poiétique* cette expérience, non par opposition mais en la discernant d'expériences plus marquées par la *theoria* (la contemplation, la connaissance) autour de Michel Tozzi en France depuis Matthew Lipman ou la *praxis* (la morale, l'éducation) avec l'AGSAS de Jacques Lévine. Mon but est de favoriser chez les enfants une créativité philosophique à leur hauteur, et à la hauteur des défis qu'ils assumeront.

1. Un philosophe du changement et de la pensée en acte

La force de Wittgenstein est de proposer des expériences mentales répétitives et insistantes qui rendent simples ou exemplaires ces combinaisons d'enjeux qui, relues avec suffisamment de détermination, et de distance, permettent de changer en profondeur. Même si je n'ai pas besoin d'en tenir compte dans ma lecture, la révision par Wittgenstein lui-même des conclusions du *Tractatus*, et son évolution au point de voir la plupart des commentateurs nommer *Wittgenstein II* l'auteur des autres livres, publiés après sa mort, sont des résultats d'une remise en cause permanente. C'est ainsi que nous pouvons éviter devant les participants de l'atelier une discussion trop longue sur la définition des mots-concepts, ou sur la plus grande légitimité de certaines questions par rapport à d'autres. **Les mots**, mêmes chargés de souvenirs malheureux, même entachés de confusion (les mots, mais aussi les savoirs, les questions, les propositions et les dialectiques), se stabilisent d'être insérés dans une problématique plus large. Ainsi le mot erreur s'analyse-t-il dans un ensemble faute (morale) – dysfonctionnement (intelligence rationnelle) – échec (esthétique).

On n'avance pas en philosophie, prévient Wittgenstein, mais on change. D'ailleurs c'est encore plus difficile de changer pour un philosophe classique ; trop de contresens, trop de certitudes, et les refus de se remettre en cause, ou même en marche. Le plus difficile à admettre pour un philosophe professionnel, ce n'est ni l'ignorance ni le doute ni même le bon sens, les trois sont constitutifs de la philosophie, c'est la relativité de la Vérité aux autres valeurs, le Bien, la Justice ou le Beau. Pour justifier l'inscription ou Wittgenstein dans sa liste d'anti-philosophes, Alain Badiou précise : « s'il ne s'agit pas de dire que les énoncés (de philosophie) sont faux, erronés, périmés ou errants, mais bien d'en dire autre chose, qui identifie autrement la philosophie que dans le registre éventuel de son erreur ou de son illusion. ...Cet "autre chose" varie selon les anti-philosophes. Mais le fond en est finalement le même, et il consiste à dire que les énoncés historiques de la philosophie sont, non pas faux, réfutables, périmés ou vieilliss ce n'est pas cela la question mais que les énoncés sont **mauvais**, ce qui est tout autre chose, *ie* qu'ils sont **néfastes** et qu'en eux se joue finalement une figure désastreuse de la pensée ».

La présence d'enfants auprès de philosophes ou d'adultes capables de remise en cause peut donc avoir cet effet déstabilisant, et inversement, la possibilité de discuter avec eux peut les prévenir contre certains dangers propres à un subjectivisme égoïste ou à un communautarisme normatif dans lesquels ils sont finalement élevés, en toute innocence, par des parents normalement épris d'idéal et humanistes. « Nous adultes » ne supportons plus l'apprentissage par essais-erreurs, et sommes marqués par une idéologie de l'identité, de l'homogénéité des caractères. « La ruine de la pensée, explique encore Alain Badiou, dans un cours sur Wittgenstein, c'est le bavardage, par lequel une non-pensée se présente comme une pensée ». Précisément, ce qui frappe nos visiteurs pendant les ateliers, ce sont nos silences fréquents, grâce auxquels je crois pouvoir dire que nous nous synchronisons, que nous nous retrouvons dans l'évocation d'images fondatrices plutôt que de discours. Si le mode de penser et d'écrire de Wittgenstein dérouté, il le fait *comme* le mode de penser des enfants dérouté des adultes. D'une certaine façon il pense *comme* un enfant. Certaines réflexions d'enfants auraient convenu dans *Remarques mêlées* :

- ◆ Emile : quand on entre dans le temps, c'est quand on naît, et on ne naît pas plusieurs fois
- ◆ Constantin : si, on peut se réincarner
- ◆ Le temps est là pour qu'on s'ennuie ?
- ◆ Paul : qui en a eu l'idée, qui a imaginé le temps, qui a (le premier) pensé qu'on pouvait en perdre.
- ◆ Helena : les choses évoluent avec le temps, c'est l'Histoire.
- ◆ Paul : après la mort, ce n'est plus le temps,
- ◆ Karsang (*enfant d'origine népalaise*) : pourquoi se réincarner si c'est pour retourner à l'école ?
- ◆ Emile : au paradis le temps n'existe pas. Au paradis, on ne grandit pas.

Il n'y a ni centre, ni base, ni conclusion, dans la pratique philosophique de Wittgenstein, surtout après le *Tractatus logico-philosophicus*, dont l'organisation formelle, la densité, tiennent plus d'un art poétique que d'un traité de mathématiques. L'aphorisme wittgensteinien irradie, plutôt qu'il ne convainc. Il est en fait au plus proche de la proposition-image, c'est-à-dire selon moi de la proposition sensée ; puisque le sens implique un accord possible entre une description par le langage (donc une observation du réel) et l'image (par quoi le sujet **voit** ou **se montre**). « La pensée philosophique, explique Sabine Plaud en particulier, doit selon lui s'efforcer de produire des **images-types** ou schématiques de nos systèmes de règles. Ainsi, la méthode des **jeux de langage** mise en œuvre par le Viennois peut être interprétée comme une recherche d'"images primitives", dans l'esprit de la méthode morphologique développée par Johann Wolfgang von Goethe. Cette recherche doit, à son tour, aboutir à la production de "représentations synoptiques" (c'est-à-dire d'images intuitivement claires) de notre grammaire. La philosophie de Wittgenstein, en ce sens, est et reste tout à la fois une pensée de l'image, et une pensée qui se fait elle-même par l'image ».

C'est par l'image que *le corps pense*, (l'image au sens large de schème, d'espace géométrique, ou même de son, ou de geste). Si certaines choses paraissent se transmettre plutôt qu'elles ne s'enseignent, ces choses passent à travers des images, qui passent les générations. La notion d'**image** renvoie également à la notion de **critère** chez Wittgenstein dans la mesure où deux concepts appartenant à des problématiques voisines peuvent être l'image l'un de l'autre. Il nous arrive d'enquêter sur nos représentations par de mini sondages : « pour toi, l'injustice c'est a) lorsqu'on gagne quelque chose qu'on n'a pas mérité,

b) lorsqu'on sanctionne trop ou pas assez durement quelque chose, c) lorsqu'un mensonge conduit à condamner un innocent, etc. »

Les autres notions à relire à ce point de mon analyse sont celles qui permettent de réfléchir à ce que signifie faire ou ne pas faire sens. La notion wittgensteinienne de **Grammaire** est directement présente comme telle dans le dispositif de notre atelier ; elle donne lieu éventuellement au dessin de cartes mentales, de réseaux transdisciplinaires simples, de brouillons. Dans les discussions, elle induit généralement des études de cas. La notion de **Règle** intéresse la présentation des problématiques ; en tant que Règle de jeu, une Règle peut donner lieu à la mise en œuvre d'une expérience de pensée : « Dans quels cas un homme qui ne ressentirait pas la peur se mettrait-il en danger ? » Le **Jeu de langage** n'est pas un jeu *sur* les mots ; mais la mise en évidence, l'invention, d'un champ de signification cohérent, d'un « monde ». Un jeu de langage est une occasion de conflit socio-cognitif, qui suppose que chacun ose mettre en cause ses propres représentations : Simon anime et Inès préside une séance consacrée aux moyens de réparer les injustices une fois qu'on les a dénoncées :

- ◆ Il y a des choses anormales, on a le sentiment d'être victime d'une erreur de jugement
- ◆ Maintenant on s'intéresse plus aux règles qui devraient éviter, diminuer les injustices,
- ◆ (*Rappel : dans le Goûter philo de Michel Puech et Brigitte Labbé consacré à la Justice, Marianne et son frère trouvent certaines différences injustes, entre eux à cause de l'âge, ou du sexe, vis à vis des copains.*)
- ◆ *C'est aussi le Problème avec la richesse ; quand un enfant a plus d'argent que l'autre...*
- ◆ *Il ne faut pas être élitiste, même les éboueurs font des choses importantes...*
- ◆ Je rappelle le devoir des parents de faire des choix et de les imposer ; les parents de Marianne auraient-ils dû prendre conscience du sentiment d'injustice ressenti par leurs enfants...
- ◆ *Il faudrait savoir à qui d'autre reprocher ces injustices ?*
- ◆ A personne, seulement aux parents,
- ◆ Ils essaient de se justifier, par la discussion, et la négociation,.
- ◆ On peut ne pas être d'accord ; cela n'empêche pas de devoir obéir.
- ◆ Quand on est adulte on peut choisir la contestation, (on parlait alors beaucoup de grèves chez des conducteurs d'autobus).

Wittgenstein, enfin, dénonce l'usage par certains philosophes de **Définitions ostensives**, (définir quelque chose en le pointant du doigt et en le nommant) parce qu'ils nous incitent à croire qu'elles nous font sortir du langage et atteindre la réalité. (Vocabulaire, p.21) J'y vois également un signe de l'influence excessive de ceux qui savent envers ceux qui apprennent. Mes rares propositions de définitions devant les enfants se présentent généralement comme des listes de différents points de vue possibles (et non d'opinions). En philosophie d'ailleurs, le mouvement peut s'inverser, « maintenant, c'est l'enfant qui fait des traits et qui demande : "Et ça, qu'est-ce que c'est ?" remarque Wittgenstein ». (*Remarques mêlées, 1931 : 2002, p. 71*)

2. Un philosophe attentif à la critique des savoirs

Dans un travail en sciences de l'éducation, un travail dont les enjeux pédagogiques, didactiques et éducatifs se constituent en une problématique interdisciplinaire générale, la

référence à Wittgenstein peut étonner. A ma connaissance aucun des enseignants pratiquant sous une forme ou une autre la philosophie avec des enfants ne place une théorie philosophique ou un philosophe au centre de son dispositif. Tout juste rend-on un hommage un peu conventionnel à Socrate, l'accoucheur des âmes, faisant (à tort) de l'entretien philosophique l'outil d'une formation essentiellement morale et du Maître l'expert de ce qu'un enfant peut (ou doit) penser. Si l'œuvre de Wittgenstein s'est peu à peu imposée au centre de mon dispositif, les élèves eux-mêmes n'y ont été confrontés que très indirectement, par exemple à travers l'usage de certains mots-clés comme **certitude**, **jeu**, **description**, ou **règle**. Après la lecture d'un conte montrant comment un pauvre hère sans intérêt et recueilli par hasard peut se révéler dans une occasion précise l'homme de la situation, et pouvant déboucher sur un traitement assez socratique de l'ignorance, voici l'une de nos conversations :

- ◆ Est-ce logique d'apprendre quelque chose de l'ignorant ?
- ◆ Louis J. : Oui, oui, je ne sais pas l'expliquer.
- ◆ Mais les ignorants vont t'ignorer
- ◆ Nous on ignore aussi beaucoup de choses
- ◆ On ignore ce qu'on ne veut pas savoir (=on le met de côté)
- ◆ On ignore s'il existe de la vie ailleurs !
- ◆ (comprenant qu'on fait allusion à la vie extra-terrestre) Tu vois trop de films ...
- ◆ Ça peut exister (les mondes extra-terrestres)
- ◆ J'ai lu dans un livre « que ça n'existait pas
- ◆ Tous les livres ne sont pas crédibles (Louis J. pense aussi à la Bible)
- ◆ Je crois mes parents
- ◆ Louis : Tes parents t'ont déjà « menti » sur le père Noël ; peut-être *ne te prennent-ils* pas encore pour un grand. Je propose une autre chose, on n'est pas encore sorti du système solaire :
- ◆ Je suis sûr que ce n'est pas possible de dire...
- ◆ On n'est jamais sûr de ce qu'on dit en tout cas de le dire bien...

Je note que par deux fois, Louis J. a joué l'ignorant de la fable, en proposant aux autres de douter d'abord des assurances familiales puis des connaissances scientifiques. En tant qu'exercice ma thèse s'adressait d'abord non à des philosophes mais à des chercheurs en sciences de l'éducation, à la croisée de trois champs de spécialisation, la psychologie, la sociologie et la pédagogie, dont un enseignant (et un professeur d'école à plus forte raison) tente de faire un seul système harmonieux d'enseignement. La vocation ouvertement philosophique et le caractère péri-scolaire de l'atelier *Philophiles* sont donc à placer sous le signe de la valorisation, comme faisant logiquement suite à mes recherches sur les enjeux de l'éducation artistique : c'est ainsi que l'activité de l'atelier s'est progressivement plus orientée sur l'écriture et le dessin, et moins sur le débat. La classe ordinaire, aujourd'hui, semble vouée par décision politique à une programmation sans temps mort, au service d'une évaluation sélective aux allures rigoureuses, par réaction aux errances supposées des pédagogies modernes : l'introduction de l'enseignement de l'histoire de l'art au détriment de la pratique artistique est un symptôme de cet utilitarisme érigé en doctrine.

On peut examiner de ce point de vue quelques-unes des propositions de Wittgenstein sans prétendre à l'exhaustivité ni à une parfaite expertise de son œuvre complexe et déroutante. Sous le terme d'**apprentissage**, Wittgenstein ne propose pas une **analyse psychologique** (la psychologie qu'il assimile à une mythologie dans une lecture assez partielle de Freud) ni la programmation des apprentissages autour de contenus cognitifs, mais **la transmission d'un**

savoir faire. Un peu à la manière de Kant, il prône également le dressage et l'autorité. C'est devenu, avec mes mots, l'autorité de celui qui *autorise* l'élève à se faire *auteur* de ses propres choix et la proposition de sortes de gammes grammaticales et philosophiques telles que « racontez un exemple de cas où vous avez ressenti une injustice... ». Un autre concept important, celui d'**air de famille**, conduit à la revalorisation du cas particulier, opposé aux risques de la généralité. Quant aux **aspects**, aux « **voir comme** », ils montrent la voie du respect des points de vue et des contextes. Le concept de **capacité**, enfin, résonne curieusement dans nos esprits d'enseignants passés un temps par des formations à la *Pédagogie par les objectifs*..., mais il suffit que les concepts mentaux soient considérés comme des capacités plutôt que comme des états mentaux. Cela ouvre pour nous les outils de la gestion mentale : savoir attendre, savoir se relire ont un air de famille avec les « calculer de tête », les « jouer aux échecs » que propose Wittgenstein. C'est un peu comme faire « vraiment » des maths dans la classe ordinaire, laisser surgir de « vrais » problèmes philosophiques, et accepter une certaine désorientation. « Penser est difficile, note Wittgenstein, ... C'est à peu près la même chose que si l'on disait : "Regarder est difficile." Car un regard soutenu est difficile. On peut regarder de façon soutenue, et pourtant ne rien voir, ou croire toujours voir quelque chose bien que l'on ne puisse rien voir clairement. » (*Remarques mêlées*, 1948 : 2002, p.147)

3. Un philosophe de l'éthique

L'attention particulière aux savoirs, à leur révision, que représente un atelier comme le nôtre, est un acte de résistance à la disparition possible de la pédagogie, (également lisible dans la fermeture des IUFM en France), un acte d'insistance qui peut laisser entrevoir à terme une mobilisation différente des moyens humains et matériels sur lesquels on fonde les dispositifs ordinaires d'enseignement. Le mouvement qui porte la philosophie depuis les années 1970 à s'interroger sur ses ressources propres et sur sa capacité à concerner aussi bien le grand public que les jeunes élèves, a également touché l'enseignement des sciences exactes, avec la mise en place en 1995 du projet « La Main à la pâte », ou l'enseignement artistique avec les classes à PAC, en l'an 2000. S'ils ne sont pas officiellement dénoncés, ces projets d'action culturelle sont dévalués et laissés à l'initiative individuelle : ils ont en commun de rendre les enfants des sujets à part entière, et d'en appeler à leur créativité.

C'est précisément à mieux discerner en quoi un atelier de philosophie peut nous permettre d'entendre les enfants exercer leur intelligence propre sur le monde, et sur les « choses de la vie » qu'était destinée la lecture de Wittgenstein. Il considérerait la **philosophie** comme une activité de « clarification de type grammatical », destinée à défaire les faux problèmes que porte le langage. A notre niveau, il s'agit de penser à partir de problématiques structurées et pérennes, dont la description par le groupe contribue à désamorcer les éléments anxigènes ou indécidables. Selon Wittgenstein le but du philosophe doit être de changer, et changer, à 9 ans, ça s'appelle grandir. Philosopher est donc pour nos enfants un moyen de grandir... attentivement.

Mais de même que l'essentiel du livre n'est pas, selon Wittgenstein, ce qu'on a pu écrire mais bien ce qu'on ne peut que laisser sous silence, de même ce qui change et grandit chez un enfant ne peut ni être le résultat d'un programme, ni être prouvé. Ce que Wittgenstein nomme **le Mystique**, nous pouvons le nommer désir de communication interhumaine, à la suite de Françoise Dolto (F. Dolto, 1981, p. 272)

Désir de communication interhumaine, mais aussi Sujet. Tout ce qu'on peut en dire est approximation, déformation, interprétation maladroite : le Sujet se montre mais ne se dit pas. Il

n'est pas le moi. Le sujet, c'est celui « en nous » qui n'a pas d'âge... Respecter le Sujet, ou lui permettre de se respecter lui-même, ou encore, selon la formule de Jacques Lacan « de ne rien céder du Désir », cela s'appelle **l'éthique**, avec Wittgenstein. Paul Audi a su le montrer dans *Supériorité de l'Éthique*, l'éthique n'est pour Wittgenstein ni une morale qui édicte des principes, ni une sagesse, dont Wittgenstein souligne à plusieurs reprises la « froideur » (*Remarques mêlées 1947, 2002, p.122*). Morale et sagesse induisent des comportements normés envers les autres. L'éthique est une disposition intra-personnelle, une attention à soi, une spiritualité. C'est là probablement que mes recherches m'ont le mieux conduit à entendre Françoise Chébaux, qui rappelle sur le site de l'AFIRSE comment « la symbolisation (et non l'abstraction proposée par l'école ordinaire), c'est la distance critique, le souci constant d'interroger, qu'on entraîne les petits sujets en formation à prendre en soi et entre soi dans leur relation aux autres, pour dans le même mouvement, advenir au respect de soi en tant qu'Autre et au respect de l'autre en tant qu'Autre ».

Il y a déontologie dans le cas d'une responsabilité assumée. La déontologie s'exprime dans un cadre social (même dans ses manifestations privées) et dans une langue spécialisée autour de valeurs, ou d'objectifs que l'on partage et que l'on se dispute entre confrères. La déontologie règle des comportements, et discourt, console, plaint, justifie, contribue à l'installation d'une morale privée ou publique. Lisons cet autre échange qui commence par une nouvelle relecture du projet global de l'atelier :

- ◆ La philosophie aide pour après, pour le travail quand on est grand
- ◆ *Je trouve que c'est le contraire de la classe ici on rigole plus*
- ◆ Pourtant tu n'es pas triste pendant la journée
- ◆ Mais je suis surtout venu parler de l'injustice
- ◆ *Est-ce que la pire injustice ce ne serait pas par exemple de frapper quelqu'un qui demande l'heure...*
- ◆ *Mais si on ne fait pas exprès d'être injuste, on ne peut pas s'excuser de tout, tout le temps.*
- ◆ Alex : ça doit être différent (*d'être injuste*) si c'est (*envers*) des proches et pas.
- ◆ *C'est probable qu'il faille discerner proche et lointain, pour essayer de ne pas tout confondre.*

L'éthique ne se dit pas, on en ressent les exigences ininterprétables, et est peut-être le désir même. En tout cas, subjective et « in-saisie », elle nous relie les uns aux autres par les images partagées, les environnements communs. Dans la langue ordinaire, on l'évoque, « au mieux » comme on évoque Dieu, avec respect et déférence, le plus souvent comme on évoque les pauvres, avec compassion et condescendance. L'intensité du désir de survie et de communication, voilà ce qui fait l'essentiel de l'éthique. Ne rien céder sur l'intégrité et la légitimité de ce désir, chez l'enfant, un désir qu'il s'agit de ne pas tromper en le faisant aller d'objet en objet, d'exigence en exigence. Les lois sur lesquelles le désir s'appuie ne sont pas celles du langage classique qui répartit des phénomènes en causes ou effets les uns des autres, mais des lois puissantes, quand bien même elles sembleraient irrationnelles parce que mal interprétées, en tant que parent (ou éducateur), ayant sans aucun doute émis volontairement ou non des sentences injustes, ou comme vainqueur d'un jugement trop favorable. Les idées de cas sont nombreuses :

- ◆ Un voleur non puni,
- ◆ Le voleur n'a pas de mérite,
- ◆ Le vol ça n'a pas de fin.

- ◆ Dans la cour de récréation *je n'aime pas que quelqu'un soit puni à la place de quelqu'un d'autre*
- ◆ *Le pire ce sont les fausses accusations*
- ◆ *On n'aime pas non plus le déni de justice : le juge ami de l'agresseur*
- ◆ Un juge n'a pas le droit d'accuser sans preuve.

Paul Audi insiste sur la mise en valeur par l'éthique d'un **caractère** personnel. Le terme venu chez Wittgenstein de son admiration pour Otto Weininger implique une possibilité de jugement de valeur que je préfère atténuer en parler de *tempérament*, et mieux encore, de *Destin*, une manière de dire qu'on ne peut rien en dire qu'après coup, et encore. On peut également mettre en avant le terme très wittgensteinien de **courage**. De ce point de vue, s'agissant du « caractère » de Wittgenstein et de son destin personnel, on notera une propension certaine à la violence et à l'exclusion. L'arbitraire que je peux assumer aujourd'hui, pour être par principe non-violent, n'exclut ni la provocation ni la rigueur.

Si l'on ne peut rien dire du Sujet, ou du désir, qu'il est possible de décrire comme des énergies, et non des objets, ou des lieux, exactement comme on ne peut rien prédire d'un destin, on peut en éprouver les effets sur le réel. Inversement, ce que nous ressentons du réel, obstacles, événements, jouissances, alimente le Sujet qui les consume. On peut appeler **Sens**, l'implication du Sujet dans le réel, et réciproquement, la formation du Sujet par l'expérience. Wittgenstein s'intéresse au sens en logicien d'abord.

Avec le *Tractatus logico-philosophicus* il commence à établir le caractère fonctionnel du langage, les mots n'étant plus de simples représentations de choses, mais des actes. Ils valent selon l'usage qu'en fait un locuteur dans un environnement sociolinguistique donné, au cours de jeux sociaux. Le langage c'est de la relation, et du temps, peut-on dire aujourd'hui. De la relation aux autres au gré d'histoires personnelles, de récits et de mythes fondateurs. **La grammaire de ce langage** s'appuie sur le caractère problématique de la logique du réel : l'observer permet à Wittgenstein de dépasser la logique des propositions, (reconnaissant qu'aucune proposition simple non-tautologique, n'a de sens) pour proposer dans *les Recherches* une logique ouverte, autorisant la multiplicité des points de vue.

Les **tableaux synoptiques** que Wittgenstein évoque peuvent être compris maintenant comme formant des problématiques, selon une logique des problématiques que je présente structurées en triades, et où les questions philosophiques forment des ensembles d'enjeux hétérogènes mais solidaires (par exemple l'intelligence sensible, l'intelligence rationnelle et l'intelligence pratique). Ici les notions wittgensteiniennes les plus significatives outre l'éthique, sont celles qui rendent compte du fait que ce qui a trait au sujet n'est pas dicible mais se montre. **Certitude** et **scepticisme**, à eux seuls, mériteraient de longs développements, notamment dans le travail que ces concepts impliquent contre les croyances. Sans doute ont-ils inspiré la plupart de nos enquêtes d'apprentis philosophes pour débusquer les idées reçues, ou les opinions trop hâtives, les interdits de penser ou les prétentions des puissants. Autour du **Mystique**, même remplacé par « vie intérieure », ou « désir », le risque de contresens est tel que je me contente de l'évoquer sous le signe de l'intime, (ce en quoi nous nous ressemblons le plus mais qu'il est impossible de décrire ou d'avouer).

L'opposition **Dire, montrer** est essentielle depuis le dernier aphorisme du *Tractatus*, « Ce dont on ne peut parler, il faut le taire », est au cœur de la critique de la philosophie métaphysicienne, qui prétend pouvoir dire quelque chose de l'indicible. Au-delà d'une

réactivation de la raison sensible qui s'applique à saisir ce qui se montre du désir, je propose de comprendre que, paradoxalement, écrire « en philosophe » est de l'ordre du taire et du montrer ; par l'écriture, il s'agit moins de communiquer des contenus, (émotions, consignes, savoirs), que d'expérimenter et de transmettre des savoirs faire. Wittgenstein avance d'ailleurs vers cette conclusion en parlant de poésie : si « c'est d'abord la proposition qui *montre* ce qu'elle ne peut pas dire et ne *peut pas dire* », comme l'explique Jean-Pierre Cometti, c'est que l'Éthique, (donc le Sujet) ne sont pas « des dimensions de la pensée soustraite au langage » mais se découvrent *en creux* « de l'intérieur » du langage. (*Remarques mêlées, présentation*, p.17). « L'indicible (ce qui m'apparaît plein de mystère et que je ne suis pas capable d'exprimer) forme peut-être la toile de fond à laquelle ce que je puis exprimer doit de recevoir une signification » précise Wittgenstein. (*Remarques mêlées*, 1931 : 2002, p. 71)

Enfin, en matière d'**esthétique**, je me suis assez souvent servi auprès des enfants du sens de **la justesse**. Wittgenstein lie symboliquement éthique et esthétique : l'esthétique et la créativité notamment artistique nous permettent de nous approprier le réel, le monde qui nous environne, nous protège et nous blesse. La justesse d'interprétation d'une séquence musicale est l'exemple de ce qu'il faut entre eux pour que des humains s'accordent, et pour qu'une interaction soit possible... « Ainsi, il est possible de faire le lien entre cette expérience très ancienne de l'humanité et l'expérience immédiate de l'enfant » ainsi que le revendiquent les auteurs des *Conditions de l'éducation* (p. 234).

4. L'intime, conclusion

Françoise Dolto nous a donné la possibilité de comprendre comment l'enfant entend, dès la petite enfance et même juste avant la naissance : je crois pouvoir dire aujourd'hui qu'il entend, au sens philosophique du terme, qu'il comprend (et s'interroge) déjà aussi. C'est dès ce temps là le libre jeu des images et des visions, des sensations, qui construit peu à peu la grammaire fondamentale qui structurera nos pensées, sur le « modèle » d'une organisation psychique universelle... Une grammaire qui concernerait aussi les nombres.

Nous en sommes bien avec les enfants à une phase d'évaluation des savoirs, de partage d'une connaissance sur les connaissances, d'une « métacognition » qu'Edgar Morin propose à l'UNESCO, comme l'un *des Sept savoirs pour l'éducation du futur*, lorsque les enfants reconnaissent que certaines de nos certitudes n'ont *pas de sens*, ou que les *évidences* masquent des *idées reçues*, y compris par exemple sur le civisme. Il faut penser autrement, de façon créative, en déroulant sur les problématiques **une vue synoptique** qui seule donne du sens aux savoirs. La répétition, la reprise, la re-formulation des choses, l'effort même pour accomplir ces gammes que j'évoquais plus haut, sont les formes d'un exercice dont Wittgenstein faisait lui-même l'essentiel de sa pratique : « Chaque phrase que j'écris vise toujours déjà le tout, donc toujours à nouveau la même chose, et toutes ne sont pour ainsi dire que les aspects d'un objet considéré sous des angles différents ». (*Remarques mêlées*, 1930 : 2002 p. 59)

Tout cela semble porter un idéal d'auto satisfaction des besoins de penser : il n'en est rien, il n'y a pas de pensée ni de **langage** « **privé** », le sujet lui-même ne « se » parle pas : plus on entre au fond, ou au plus ancien, de ce qui nous fonde, (l'âme d'une certaine façon, en tout cas le Désir de communication interhumaine) plus on se convertit vers l'intime, plus on ressemble aux autres. Moins nous nous attachons à une identité individuelle, plus il y a possibilité de changement : les enfants d'aujourd'hui n'ont pas la seule responsabilité de grandir, ils seront, par la force de nos erreurs, en responsabilité précoce. Il importe de les

émanciper des déterminismes qu'ils subissent en redonnant aux individualismes une vertu libératrice, qui ne peut que faire grandir l'individu dans ses charismes, à la fois influant et responsable, à sa place...

Bibliographie

- AUDI Paul. *Supériorité de l'éthique*, Paris : Flammarion, coll. *Champs*, 2007.
- BADIOU A. *L'antiphilosophie de Wittgenstein*, Paris : NOUS, 2009. Et *Cours 1993-1994*, notes d'Aimé Thiault et transcription de François Duvert, disponible sur internet : <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/seminaire.htm> (consulté à nouveau le 12/12/09).
- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique. *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock, 2009, Collection « les essais ».
- CHAUVIRE Christiane, SACKUR Jérôme. *Le Vocabulaire de Wittgenstein*, Paris : Ellipses, 2003.
- CHEBAUX Françoise. *Une éducation au Sujet*, argumentaire proposé pour le groupe de travail présenté sur le site de l'AFIRSE. Disponible sur internet : <http://www.afirse-international.org/groupestavail/GT-suj.htm> (consulté le 10/12/09).
- DOLTO Françoise. *Au jeu du désir : essais cliniques*, Paris : Seuil, 1981.
- MORIN Edgar. « Le Défi de la globalité », *Revue Education et management*, CRDP de Créteil, 2002, repris dans *Vers l'abîme*, Paris : L'Herne, 2007, Collection "carnets".
- MORIN Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO 1999, Paris : Le Seuil, 2000.
- PLAUD Sabine. *Wittgenstein*, Paris : Ellipses, 2009, collection Philosophes et résumé de la thèse soutenue le samedi 7 novembre 2009 en Sorbonne, « Penser et parler en images dans la philosophie de Ludwig Wittgenstein : Modèle, schéma, type », soutenance disponible sur internet : <http://nouvelles-philosophiques.blogspot.com/2009/11/soutenance-de-these-et-parler-en-images.html>.
- WITTGENSTEIN Ludwig. *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, (dictés en 1933-1934), Paris : Gallimard, 1996, pour la traduction par Marc Goldberg et Jérôme Sackur, 2004 : collection « Tel », n° 331, Préface de Claude Imbert.
- WITTGENSTEIN Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus* (1921), Paris : Gallimard, 2005, traduction Gilles-Gaston Granger, collection « Tel », n° 311.
- WITTGENSTEIN Ludwig. *Vermischte Bemerkungen* (1914-1951), *Remarques mêlées*. Paris : GF - Flammarion, 1990 : traduction Gérard Granel, 2002 : Présentation Jean-Pierre Cometti.

Resumen

El grupo de discusión llamado filosófico que tiene lugar en la Primaria del Colegio implica un trabajo de revisión y de evaluación de lo que los niños saben. El que yo he comenzado ha encontrado en el pensamiento filosófico de Wittgenstein más que una legitimidad, una parte de sus propias formas. Filosofía del cambio y del pensamiento en acto, filosofía atenta a la crítica de los conocimientos, filosofía de la ética y no de una moral, Wittgenstein ofrece los utensilios necesarios de una clarificación de problemas filosóficos de niños que más que llegar a un debate están dispuestos a experiencias del pensamiento.

Estos tres modos de implicarse en el método de Wittgenstein: el pensamiento en acto, la crítica de los conocimientos y la ética van a servir aquí de esquema de reparto fácil pero provisional, y debe, a mi manera de ver, llegar a mostrar en qué el dispositivo puesto al servicio de los participantes del grupo responde (en su medida) a las preocupaciones de un colegio no motivado.

Palabras-clave: Ética – Pedagogía – Filosofía en el Colegio – Wittgenstein

Abstract

The philosophy workshop which takes place in primary school involves a work of revision and evaluation of knowledge by the children. The philosophical attitude and behaviour of Wittgenstein has strongly influenced me in the way that I run the workshop which I started in my school. Wittgenstein was a Philosopher who brought about changes in the way people think, and thus, as a result of this, changes in the way people act also. He was attentive to the criticism of knowledge; he was a philosopher of ethics and not morality. Wittgenstein offers the tools to clarify philosophical problems by children, who are ready for experiences of thought rather than for debate.

These three modes of implication in the Wittgensteinian approach, the result of thought in actions, the criticism of knowledge and ethics, are going to serve here as a plan of convenient but temporary distribution, and in my opinion should contribute in showing how the way this workshop works answers (taking into account its limitations) the concerns of one demotivated school.

Key-words: Ethics – Teaching – Philosophy at school – Wittgenstein

Resumo

O ateliê de discussão dito filosófico praticado na escola elementar implica um trabalho de revisão e de avaliação dos conhecimentos das crianças. Mais do que uma legitimidade, o ateliê que criei encontrou, na gesta filosófica de Wittgenstein, uma parte das suas próprias formas. Filósofo da mudança e do pensamento em acto, filósofo atento à crítica do conhecimento, filósofo da ética, e de uma não moral, Wittgenstein oferece ferramentas para uma clarificação de problemas filosóficos de crianças que, mais do que chegar a um debate, estão dispostas a fazer experiências de pensamento.

Estes três modos de implicação da abordagem wittgensteiniana, o pensamento em acto, a crítica do conhecimento e a ética, servirão aqui como um esquema de distribuição fácil mas provisório, e devem, na minha opinião, contribuir para mostrar como o dispositivo posto ao serviço dos participantes do grupo responde (à sua medida) às preocupações de uma escola desmotivada.

Palavras-chave: Ética – Pedagogia – Filosofia na escola – Wittgenstein.