L'éducation des adultes comme philosophie morale

Adult education as a moral philosophy

Sandra Laugier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1155>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1155

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2011

Pagination : 135-144

ISBN : 978-2-7535-1832-2

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Sandra Laugier, « L'éducation des adultes comme philosophie morale », *Éducation et didactique* [En ligne], 5-3 | 2011, mis en ligne le 30 décembre 2013, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1155> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1155>

Ce document a été généré automatiquement le 8 décembre 2020.

Tous droits réservés

L'éducation des adultes comme philosophie morale

Adult education as a moral philosophy

Sandra Laugier

« Car recevoir une mauvaise éducation est pire que de n'en recevoir aucune ; et il n'est pas de perversité égale à celle que soutiennent les systèmes, pas d'erreurs plus difficiles à extirper que celles que l'entendement a voué son crédit à défendre. »

W. Wordsworth.

- 1 Notre titre est emprunté à Stanley Cavell : on trouve l'expression dans *Les Voix de la raison*, son ouvrage classique consacré à Wittgenstein, au chapitre V consacré à « Naturel et Conventionnel » (Cavell, 1996). Je voudrais ici faire apparaître l'aspect provocateur de l'idée d'une éducation des adultes, qui au départ paraît, somme toute, naturelle (comme les idées de formation continue, ou d'édification, ou d'apprentissage). En affirmant, dans ce passage devenu célèbre, que la philosophie est l'éducation des adultes (*education of grownups*), Stanley Cavell ne souhaite pas tant étendre à l'adulte l'idée classique d'éducation, que renouveler en profondeur l'idée même d'éducation. En effet, en reconnaissant que l'éducation ne cesse pas au sortir de l'enfance, et que nous requérons une fois adultes une éducation propre, on reconnaît que l'éducation n'est pas seulement affaire de connaissance, mais concerne aussi la construction d'un être humain. L'éducation adulte n'a ainsi de sens que définie en termes de morale. Mais sur ce plan aussi, parler d'éducation des adultes permet de sortir « la morale » de la thématique de l'édification et du moralisme, pour entrer dans une zone autrement plus dangereuse, celle du scepticisme : admettre que j'ai besoin d'une éducation, c'est admettre que je ne sais pas vraiment ce que je sais, et que pour le savoir, j'ai besoin d'une transformation. L'idée d'éducation adulte est indissociable de celle de changement, voire de métamorphose ou de renaissance. C'est une telle transformation qui est à l'œuvre, selon Cavell, dans certains films, et qui justifie aussi son intérêt pour

le cinéma comme mettant en œuvre chez ses personnages, et surtout chez le spectateur, l'éducation morale.

L'apprentissage de la vie

- 2 L'idée d'éducation a évidemment existé en philosophie, et de façon centrale, bien avant le ^{xx}e siècle, et la nouveauté de son accentuation ne peut être perçue que si l'on prend conscience de la fragilité même de toute éducation. C'est en particulier tout le sens de l'insistance de Wittgenstein, dès le début des *Recherches Philosophiques*, sur l'idée d'apprentissage, et notamment de l'apprentissage du langage, qui est le premier exemple donné dans les *Recherches* : il ne s'agit pas de fonder notre vie sur l'apprentissage, mais de comprendre que la fragilité (et la solidité) de nos vies et celle de notre langage sont de même nature, que nous ne pouvons nous fonder sur ce que nous avons appris, ni, pourtant, sur rien d'autre. C'est tout le sens du lien établi par Wittgenstein entre langage et *forme de vie* (« apprendre un langage veut dire apprendre une forme de vie »). Apprendre un langage consiste à apprendre, non des significations isolées, mais tout un ensemble de pratiques qui ne seront pas fondées dans un langage, mais apprises en même temps que ce langage. De même, suivre une règle (comme « additionner 2 ») n'est pas quelque chose que je peux faire en me fondant sur l'expérience antérieure : rien, dans la série 2, 4, 6... ne me contraint à continuer avec 8, sauf l'acceptation d'une forme de vie où le calcul a telle ou telle place, telles connexions, etc. Apprendre un mot et ses usages consiste à apprendre la place de ce mot dans notre vie. Citons Wittgenstein à propos de l'apprentissage du mot « douleur » :

Le concept de douleur est caractérisé par la place déterminée qu'il a dans notre vie. La douleur occupe telle place dans notre vie, elle a telles connexions. Autrement dit : c'est seulement ce qui occupe telle place dans notre vie, seulement ce qui a telles connexions que nous appelons douleur. (Fiches, § 532-533)

- 3 On voit que la question de l'éducation est traversée, chez Wittgenstein, par le scepticisme : l'apprentissage ne me garantit pas la validité de ce que je fais, seule l'approbation de mes aînés ou de la communauté peut le faire, et cette approbation n'a rien d'un donné ou d'une évidence, elle peut à chaque instant être rompue. Je parlerai ici de scepticisme car rien, du coup, ne fonde notre pratique du langage, sauf cette pratique elle-même. L'anxiété inhérente à tout apprentissage est inséparable de cette absence radicale de fondation et de cette circularité propre à l'apprentissage du langage, et c'est elle qui définit l'apprentissage adulte. C'est une question que posait Cavell dans son premier ouvrage, *Must We Mean What We Say ?*

Nous apprenons et nous enseignons des mots dans certains contextes, et on attend alors de nous (et nous attendons des autres) que nous puissions (qu'ils puissent) les projeter dans d'autres contextes. Rien ne garantit que cette projection ait lieu (et en particulier ce n'est pas garanti par notre appréhension des universaux, ni par notre appréhension de recueils de règles), de même que rien ne garantit que nous fassions et comprenions les mêmes projections. Que ce soit ce qui arrive en fin de compte est affaire de ce que nous avons en commun des voies d'intérêt et de sentiment, des modes de réaction, le sens de l'humour, et aussi celui de l'importance et de l'accomplissement, le sens de ce qui est scandaleux, de ce qui est semblable à autre chose, de ce qu'est un reproche, de ce qu'est le pardon, des cas où tel énoncé est une affirmation, où il est un appel, et où il est une explication – tout ce tourbillon de l'organisme que Wittgenstein appelle des « formes de vie ». La

parole et l'activité humaines, leur santé et leur communauté ne reposent sur rien de plus que cela, mais aussi sur rien de moins. C'est une vision aussi simple qu'elle est difficile et aussi difficile qu'elle est (parce qu'elle l'est) terrifiante (Cavell, 2009, p. 52).

- 4 Vision « terrifiante », car elle suppose que l'apprentissage ne suffit jamais, et qu'une fois que nous avons appris un mot et ses contextes, on attend de nous de le projeter dans de nouveaux contextes : et l'enjeu de cette attente est moral (la « santé mentale et de la communauté », la possibilité du partage d'une forme de vie). Ce point est largement développé dans *Les Voix de la Raison* au chapitre 7, où Cavell examine les cas où nous devons étendre la signification de mots (amour, mal, humain), et où cette extension peut être l'occasion d'incompréhension ou de rejet. Dans les *Recherches* (Wittgenstein, 2005), on peut lire en effet :

Et dès lors, je crois, nous pouvons dire : saint Augustin décrit l'acquisition du langage humain par l'enfant comme si ce dernier arrivait dans un pays étranger sans en comprendre la langue : comme s'il avait déjà un langage, mais non pas ce langage-ci (§ 32).

- 5 Ce qui distingue l'apprentissage de l'adulte, c'est précisément qu'il a un langage, mais que ce langage peut toujours être perdu, inadéquat, il court toujours le risque ne pas être accepté.

Mais que faire si mes « aînés », dans leur ensemble (ces grandes personnes auprès desquelles, au dire de saint Augustin, j'apprends l'usage des mots), n'acceptent pas mes paroles et mes actions au même titre que les leurs ? Aussi bien : sont-ils obligés de le faire ? Le font-ils naturellement ? Cet apprentissage est-il de leur responsabilité ? (Cavell, 2009, p. 63)

- 6 L'éducation des adultes pose en effet une question fondamentale : qui donne cette éducation, et en a la responsabilité ? S'il s'agit d'une éducation par autrui, qu'est ce qui va légitimer le rapport ? Ce sont les questions qui sont traitées, selon Cavell, dans la comédie hollywoodienne du remariage, et l'éducation mutuelle des personnages. La question est alors de savoir par qui j'accepte de me laisser éduquer, et jusqu'où.

J'aimerais pouvoir dire : s'il me faut avoir une langue maternelle, je dois accepter ce que disent « mes aînés », et agir en conséquence ; et ils doivent accepter, et même applaudir, mes paroles et mes actions au même titre que les leurs. Mais nous ne connaissons pas à l'avance le contenu de ce que nous accepterons naturellement, ni jusqu'à quel point nous tomberons d'accord ; et je ne sais pas non plus à l'avance à quelle profondeur je suis en accord avec moi-même, ni jusqu'où peut aller ma responsabilité envers le langage (*ibid.*, p. 189).

- 7 L'acceptation mutuelle sous-jacente à l'apprentissage du langage et (de façon un peu différente) à l'application de la règle n'est pas un préalable à l'éducation : elle montre plutôt l'étendue du terme, et à quel point le langage est quelque chose qui est *appris* ; à quel point ce qui peut être *enseigné* est infime en comparaison avec l'énorme quantité de ce qui est appris. De ce point de vue, l'apprentissage du langage est le paradigme de tout apprentissage, par la disproportion, constamment notée par les linguistes, entre l'enseigné et l'appris. Telle est la façon originale dont Cavell décrit l'apprentissage du langage.

L'enfant apprend la signification du mot « amour », et ce qu'est l'amour. C'est cela (ce que vous faites) qui sera l'amour dans le monde de l'enfant ; et s'il est mêlé de ressentiment et de menaces, alors l'amour est un mélange de ressentiment et de menaces, et dans la recherche de l'amour c'est cela que l'on recherchera (*ibid.*, p. 270).

8 L'apprentissage du langage est une éducation morale :

En « apprenant le langage », vous n'apprenez pas seulement ce que sont les noms des choses, mais ce que c'est qu'un nom ; pas seulement ce qu'est la forme d'expression convenant à l'expression d'un désir, mais ce que c'est qu'exprimer un désir ; pas seulement ce qu'est le mot pour « père », mais ce que c'est qu'un père ; pas seulement le mot « amour », mais ce que c'est que l'amour. En apprenant le langage, on n'apprend pas seulement la prononciation des sons et, leur ordre grammatical, mais aussi les “formes de vie » qui font de ces sons les mots qu'ils sont, en état de faire ce qu'ils font (*ibid.*, p. 271).

- 9 Cela montre aussi la nature normative de tout enseignement : il a pour objet que l'autre puisse prendre le relais, qu'il soit capable de poursuivre (tout seul). Continuer seul veut dire accepter une forme de vie : de ce point de vue, comme le remarque profondément Cavell, les différences entre normalité et anormalité ne sont pas aussi instructives que leur unité fondamentale. « Normalité ou anormalité : dans les deux cas vous devez poursuivre seul ; dans le premier cas, vous avancez dans l'acceptation ; dans l'autre, dans l'isolement ». C'est cette solitude qui est inhérente à toute éducation et à sa normativité : le problème n'est pas d'apprendre, ou de comprendre la règle, mais de trouver (ou pas) une voix dans la société. D'où les fantasmes d'exclusion et d'incompréhension radicale, qui traversent les écrits du second Wittgenstein, et sont inséparables de l'idée d'apprentissage, de sa dimension donc paradoxalement et profondément sceptique.

Si l'enfant ne répond pas au geste indiquant qu'il faut continuer, on le sépare du groupe et il est considéré comme fou » (Wittgenstein, 1996, p. 93).

- 10 Cet exemple, qui paraît extrême, ne fait que résumer des pratiques réelles, et ordinaires : la réponse à un geste, une incapacité à calculer, cela paraît un critère bien mince, mais sur quoi se fonder pour déterminer la normalité ?

Mais je réfléchis ensuite : que seraient des preuves étendues de la folie ? Une incapacité à travailler correctement à l'école pendant un certain nombre d'années ? Nous ne nommerions pas cela de la folie, nos échelles ne sont pas si grossières ; il est cependant indubitable qu'on traite différemment des autres les enfants à qui cela arrive, et qu'on les met à part (*ibid.*).

- 11 S'interroger sur l'éducation et sur la normalité, c'est se demander tout d'un coup ce qui va de soi, exactement comme dans le cas de la règle (tout d'un coup, je ne sais plus continuer la série comme si de rien n'était). Dans ce cas, c'est la signification apprise des mots, leur usage donc, qui est en cause. Je crois savoir ce que c'est que la douleur, ou la suite de la série 2,4,6, et que cela va de soi. Or, dit Cavell,

ce que je considère comme allant de soi ne va, par lui-même, pas du tout de soi. Il en va d'une histoire, de quelque chose qui a son point d'arrivée, et de départ, dans un intérêt humain actuel. Je ne peux pas décider de ce qui, pour moi, ira de soi ; pas plus que je ne puis décider de ce qui m'intéresse : il faut que j'arrive à le découvrir (*ibid.*, p. 195).

- 12 La question est alors d'arriver par moi-même à le découvrir, et à me faire suffisamment confiance pour cela. Cette confiance en soi et en sa propre expérience est le début de l'éducation adulte. Je peux apprendre à voir les choses autrement (cf. le *voir-comme*, qui a partie liée avec l'éducation) et à faire autrement. Je peux par exemple *apprendre* à compter en degrés Fahrenheit, car :

je ne suis pas habitué à mesurer les températures sur l'échelle de Fahrenheit. Donc une température mesurée ainsi ne me dit rien (Wittgenstein, 2005, § 508) ;

- 13 ou en euros, même si c'est là un changement plus important qu'un simple changement de mode de calcul ; ou à voir un objet comme une œuvre d'art, un film comme appartenant à un genre...

Ce que je considérais comme allant de soi (par exemple, que telle chose est une démonstration, ou que telle autre n'est pas une peinture sérieuse), je peux en venir à le voir différemment (peut-être en poursuivant mon éducation, ou à travers des exemples, des trucs, des expériences). Ce qui à un moment donné ne saurait aller de soi pour moi, il se peut que j'y vienne plus tard ; je peux poser qu'il s'agit d'en faire ma tâche (Cavell, 2009, p. 195).

- 14 La poursuite de l'apprentissage à l'âge adulte n'est donc pas la négation de la spécificité de l'apprentissage infantin. Toutes les histoires de Wittgenstein – celle des marchands de bois, celle de ces gens qui « mesurent » avec des règles élastiques, qui établissent des listes absurdes, qui « calculent » en demandant à quelqu'un un nombre au hasard – peuvent se lire comme si leurs personnages étaient des enfants, et son œuvre parle fondamentalement d'instruction – comme si Wittgenstein tenait constamment à mettre l'accent sur le fait que nous commençons nos existences en tant qu'enfants, et que cette vie d'enfant est entièrement dépendante de l'approbation de ses aînés, et de l'acceptation par eux de ses réponses. Mais que se passe-t-il si l'enfant n'accepte plus mes réponses, et demande des justifications supplémentaires ?

Lorsque mes raisons tirent à leur fin, et que je suis renvoyé à moi-même, et si en outre je ne puis changer le terrain de la discussion, j'ai deux possibilités : soit renvoyer l'élève hors de ma vue, soit saisir l'occasion pour revenir sur un terrain que je tenais, jusqu'alors, pour décidé d'avance. Si ce qui était en question était de continuer une série, apprendre peut consister dans la découverte que c'est simplement ainsi que je fais ; je m'appuie alors sur moi-même comme sur mes fondations. Mais si l'enfant, petit ou grand, me demande : « Pourquoi mangeons-nous les animaux ? » « Pourquoi y a-t-il des gens qui sont pauvres et d'autres qui sont riches ? » « Qu'est-ce que Dieu ? » « Pourquoi faut-il que j'aille à l'école ? » « Aimes-tu les Noirs autant que les Blancs ? » « Qui possède la terre ? » ou : « Comment Dieu est-il arrivé ici ? je peux trouver mes réponses bien minces, avoir l'impression de manquer de raisons, et n'être pas prêt pour autant à dire : « C'est ainsi que je fais » (que je dis, que je sens, que je sais), ni à faire honneur à cette réponse » (*ibid.*, p. 198).

- 15 Lorsqu'il ne suffit plus de dire : c'est comme ça, je suis placé devant mes responsabilités, et je comprends que tout ce que je considère comme allant de soi a été « purement et simplement absorbé par moi », conventionnel. Je peux éviter la confrontation, et continuer :
- 16 C'est à ce point précis qu'émerge l'éducation des adultes : à ce moment étrange où nous comprenons que nous sommes des enfants, que nous ne savons pas, et où nous mettons notre vie en imagination.

Face aux questions posées par saint Augustin, Luther, Rousseau, Thoreau..., nous sommes des enfants ; nous ne savons pas comment poursuivre avec elles, nous ne savons pas quel terrain nous pourrions bien occuper. Et, à cette lumière, la philosophie devient l'éducation des adultes (*ibid.*).

- 17 Il ne s'agit pas tant, dans cette nouvelle définition de la philosophie, de conventionnel que de naturel. La philosophie doit « rechercher une perspective sur un fait de nature : le fait qu'à un stade précoce de la vie un corps normalement constitué atteint sa force et sa hauteur définitives ». Elle doit ainsi s'interroger sur notre nécessité, tout aussi

naturelle, d'être éduqué, de continuer en quelque sorte à grandir après la fin de la croissance naturelle.

Pourquoi concluons-nous de ce fait que, puisqu'il nous faut dès lors laisser de côté nos affaires d'enfants, il nous faudrait aussi abandonner le projet de grandir, et tout le souvenir de l'enfance ? L'angoisse d'enseigner [...] tient à ce que moi-même, je requiers d'être éduqué (*ibid.*)

- 18 L'éducation des adultes, pour qui il n'est plus question de croissance naturelle, est alors le *changement*, auquel Cavell donne aussi le nom de conversion, et de renaissance.

L'éducation de soi et le perfectionnisme

- 19 Sur quoi se fonder pour un tel changement ? Sur soi-même, et la référence centrale de Cavell n'est plus Wittgenstein, mais Emerson et Thoreau. La confiance en soi (*Self-Reliance*) est, dit Emerson, « l'aversion de la conformité », et donc la mise en cause des conventions, non en tant que telles, mais parce qu'elles ne sont pas pensées par moi, pas *miennes*. Elle est donc au fondement de l'éducation de l'adulte, qui est une éducation morale parce qu'éducation de soi. Elle consiste à apprendre à se fonder sur soi et pas sur les autres, et à chercher un meilleur moi : cela définit le perfectionnisme.

Ce que je dois faire, voilà toute ma préoccupation – et pas ce que pensent les gens. [Cette règle] est d'autant plus dure que vous trouverez toujours des gens qui croient savoir mieux que vous quel est votre devoir [...]

- 20 Cette recherche du meilleur moi, ce perfectionnement de soi une conversion philosophique, qui consiste à la fois à reconnaître la tradition et à l'annuler. La morale d'autrefois ne peut avoir de sens pour nous que si elle devient nôtre. Emerson écrit dans *Self-Reliance* ces mots qui définissent la confiance en soi :

Si familière que la voix de l'esprit eût été à chacun d'entre eux, le principal mérite que nous attribuions à Moïse, à Platon et à Milton, c'est qu'ils ont tenu pour nuls les livres et les traditions, et qu'ils n'ont pas dit ce que pensent les hommes mais ce qu'ils pensaient, eux (*Self-Reliance*)

- 21 Il faut donc apprendre à lire autrement la pensée d'autrui, pour y reconnaître la sienne. Il y a ainsi dans le perfectionnisme emersonien toute une philosophie de la lecture, qui définit paradoxalement la confiance en soi et l'éducation de soi. Il ne suffit pas de lire pour bien lire : il faut redonner un sens, une vie aux mots que nous disons et lisons, et les faire nôtres.
- 22 La lecture définit alors la pédagogie du transendantalisme : car il s'agit bien d'éduquer et de corriger les hommes, comme l'indique le ton de harangue de la plupart des écrits d'Emerson. Comme ces fortes paroles de *Self-Reliance* :

Ce conformisme les rend (les hommes) non pas faux dans quelques cas, auteurs de quelques mensonges, mais faux dans tous les cas. Leur vérité jamais n'est tout à fait vraie. Leur deux n'est pas le véritable deux, leur quatre pas le véritable quatre ; de sorte que chacun des mots qu'ils disent nous chagrinent, et nous ne savons par où commencer à les corriger

- 23 Le but de l'éducation morale est d'apprendre à parler une deuxième fois. Le parallèle avec Wittgenstein est remarquable. Il s'agit, en réapprenant à parler et à lire, de comprendre l'absence radicale de fondation du premier apprentissage – sans pour autant repartir à zéro. Cette reprise de l'apprentissage, qui a quelque chose de la « deuxième chance » à laquelle l'Amérique s'est toujours identifiée, vise alors à

combattre le conformisme par la confiance en soi, pas à produire de nouvelles normes. Une éducation morale sans moralisation.

- 24 Il s'agit bien d'un nouvel apprentissage du langage, qui s'avère donc un élément essentiel de la constitution morale. Ce n'est pas chez Emerson mais chez Thoreau que l'on trouve la formulation la plus remarquable de ce point, toujours à propos de ce thème inattendu de la lecture :

Les livres doivent être lus avec autant de réflexion et de réserve qu'ils ont été écrits. Ce n'est même pas assez de pouvoir parler le langage de la nation qui les a écrits, car il y a un fameux écart entre le langage parlé et le langage écrit, le langage entendu et le langage lu. L'un est en général transitoire, un son, une langue, rien qu'un dialecte, presque brutal, et nous l'apprenons à notre insu, comme des brutes, de nos mères. [...] si celle-là est notre langue maternelle, celle-ci est notre langue paternelle, une expression réservée et choisie, trop significative pour que l'oreille l'entende, et pour laquelle il nous faut renaître afin de la parler (Walden, ch. III).

- 25 Thoreau propose un nouvel apprentissage du langage dans le cadre d'une éducation nouvelle, qui annonce « l'éducation des adultes » de Cavell.

Il est temps que nous ayons des écoles peu communes, que nous ne cessions pas notre éducation lorsque nous commençons à être des hommes et des femmes. Il est temps que les villages soient des universités [...]. Le monde sera-t-il à jamais confiné en un Paris ou un Oxford ? Ne pourrait-on pas prendre ici en pension des étudiants pour qu'ils reçoivent une éducation libérale sous le ciel de Concord ? (*ibid.*).

- 26 Le principe de cette nouvelle école (*uncommon school*) résume le projet, pédagogique et philosophique, de *Walden* : améliorer notre niveau de langage, pourrait-on dire, que Thoreau déplore au début de *Walden* : « Notre lecture, notre conversation et notre pensée sont tous d'un très bas niveau, seulement dignes de pygmées et de nabots ». L'éducation se poursuit à l'âge adulte, et elle consiste à changer, ou, puisque c'est là la marque du véritable changement, à *renaître* – l'Amérique étant le lieu, déjà nostalgique, de la possibilité d'une renaissance et d'un nouveau départ. C'est cette « seconde naissance » qu'exige la langue paternelle ; ce qui ne signifie pas un rejet de la langue maternelle, mais la nécessité de donner un sens nouveau à ces mots, qui malgré tout, si nous ne les avons appris enfants, n'existeraient pas pour nous – de les ramener de leur sens métaphysique à leur usage ordinaire, ce qui revient paradoxalement à en *relever le niveau*.

- 27 La confiance en soi n'est pas une énième fondation subjective : elle est confiance en notre expérience, contre ce qui est appris de l'extérieur. C'est tout le sujet de l'essai d'Emerson, *Experience* :

quand nous cherchons la raison de la confiance en soi. [...] La recherche nous conduit à cette source qui est à la fois l'essence du génie, de la vertu et de la vie et que nous appelons Spontanéité ou Instinct. Cette sagesse première, nous la marquons comme Intuition, tandis que toutes les leçons postérieures sont des instructions

- 28 La confiance n'est donc pas de l'ordre de la connaissance active, et l'ensemble des connaissances (*tutions*) se fonde sur un rapport premier, d'emblée moral et empirique, « intuitif », à la vérité. Le perfectionnisme ordonne donc – contre le scepticisme, mais aussi, en quelque sorte, contre la théorie de la connaissance – de faire confiance à son expérience.

Des gens irréfléchis contredisent aussi beaucoup plus volontiers, la déclaration des perceptions que celle des opinions. Ils se figurent que je choisis de voir telle ou telle chose. Mais la perception n'est pas capricieuse, elle est fatale. Si je vois un trait, mes

enfants le verront après moi et au fil du temps toute l'humanité, quoiqu'il soit possible que personne ne l'ait vu avant moi. Car la perception que j'en ai est quelque chose d'aussi réel que le soleil

- 29 Un bel exemple d'une telle confiance en l'expérience se trouve évoqué dans *À la recherche du bonheur*, le livre que Cavell a consacré à la comédie du remariage à Hollywood, à propos de l'expérience du cinéma¹. Pour Cavell, la vision répétée des films conduit à faire confiance à sa propre expérience, qui est notre seul accès au film. Cavell appelle cela « contrôler son expérience ».

Soumettre les entreprises que constituent le cinéma et la philosophie ainsi que leur réunion à l'expérience que nous en faisons – ce qui revient à juger le rapport qui nous lie à ces entreprises – est une tâche qui fait intervenir le concept autant que l'expérience. C'est nous vouer à accepter les indications de notre expérience, mais pas ses ordres. Pour moi, c'est ce que l'on peut appeler « contrôler son expérience » (Cavell, 1993, p. 18).

- 30 Le recours à l'expérience du cinéma est un dépassement de la théorie philosophique : dépasser la théorie, c'est, au lieu de soumettre l'expérience à nos concepts, laisser à l'objet (ou à l'œuvre) qui vous intéresse le soin de vous *apprendre* à le considérer.
- 31 Des philosophes comprendront naturellement que c'est une chose, et fort claire, de laisser à une œuvre philosophique le soin de vous apprendre à la considérer ; et que c'en est une autre, fort obscure celle-là (y compris dans ses motivations), de laisser ce soin à un film. À mon avis, ce ne sont pas là choses si différentes (*ibid.*)
- 32 Cavell renvoie encore une fois sur ce point à « l'empirisme que pratiquent Emerson et Thoreau ». Contrôler son expérience signifie à la fois éduquer son expérience et se laisser éduquer par elle, « à la fois consulter sa propre expérience et la soumettre à l'examen », la dégager des voies prévisibles et des « rails » tracés par les règles pour qu'elle se trouve, et trouve sa propre voie.

La morale de cette pratique, c'est qu'il faut éduquer votre expérience suffisamment pour qu'elle soit digne de confiance. Le piège alors, d'un point de vue philosophique, serait qu'il est impossible de donner l'éducation avant la confiance (*ibid.*, p. 19).

- 33 On a alors affaire à une forme particulière d'héritage de Kant en Amérique, tel qu'il est repris et retourné par le transcendantalisme. Il ne faut pas dépasser l'expérience par la théorie, mais inverser ce qui apparaît, dans la philosophie traditionnelle, comme le mouvement même de la connaissance (qui est aussi celui qui conduit au scepticisme) : il faut donc en quelque sorte dépasser la théorie par l'expérience, et c'est ce mouvement qui définit, *contre* la connaissance, l'éducation. Avec Emerson et Thoreau, nous apprenons que sans cette confiance en notre expérience, qui s'exprime par la volonté de trouver des mots pour la dire, nous sommes dépourvus d'autorité dans notre propre expérience (de voix dans notre histoire, dit dans les termes des *Voix de la Raison*). C'est cette autorité sur son expérience qui définit la confiance en soi et, en subversion de la connaissance et de ses « instructions (*tutions*) », l'éducation elle-même – éducation morale, puisque dans cette perspective toute éducation est morale, éducation à la confiance en soi.

L'éducation et la recherche du bonheur

- 34 Il n'est pas étonnant alors que le cinéma parlant ait eu, pour premier objet, la mise en scène de l'éducation mutuelle d'un couple, et que cette éducation morale soit elle-

même, par sa mise à l'écran et en dialogues, un instrument d'éducation assez puissant pour que ces films constituent une date dans la création de la femme américaine, voire dans l'histoire du féminisme. Cavell nous apprend comment des films peuvent avoir un contenu et un enseignement moral, aussi bien et mieux que des *arguments* de philosophie morale, et sans pour autant que ce contenu soit en quoi que ce soit caché ou mystérieux. Le livre de Cavell illustre parfaitement, et pour le cinéma, le propos de Cora Diamond sur le rapport compliqué à la pensée morale que peuvent avoir des œuvres littéraires comme celles de Henry James. Ce qui distingue ces œuvres d'arguments de philosophie morale est, au-delà de leur présentation, leur capacité d'éducation ou d'invitation.

- 35 En sus de nous montrer la possibilité et le pouvoir d'attraction d'une conception de la nature humaine, cette littérature peut nous conduire à rejeter ce que la pensée morale a de lourd, de sentencieux, de solennel ; nous voyons que le sérieux et la profondeur, quand il s'agit de penser en morale, sont entièrement indépendants de toute espèce de ton grave et moralisateur. Une telle conception appelle à l'intelligence du lecteur, en l'invitant à donner à la pensée et à la critique morales leur place dans l'idéal d'une vie humaine civilisée (Diamond, 1991, p. 300-301).
- 36 Cette éducation passe au cinéma par la perception directe de la transformation qu'opère le cinéma sur la *femme* de ces comédies de remariage. On peut noter l'importance du fait qu'une génération d'actrices remarquables ait été capable de mettre en œuvre cette transformation.
- 37 En 1934, s'est produite la conjonction d'une phase de l'histoire humaine (une phase du féminisme), des conditions nécessaires à un genre qui hérite d'une structure de remariage présente chez Shakespeare, et de la nature d'une transformation que le cinéma fait subir à ses sujets humains. Cette conjonction s'est réalisée sur la question de la création nouvelle d'une femme (Cavell, 1993, p. 23).
- 38 Ces femmes sont par exemple Katharine Hepburn, Irene Dunne ou Rosalind Russell, qui dans la série des films étudiés par Cavell, dont *Bringing up Baby* (H. Hawks, 1938) *The Philadelphia Story* (G. Cukor, 1940), *Adam's Rib* (G. Cukor, 1949), *The Awful Truth* (Leo McCarey, 1937), héritent une structure shakespearienne. La comédie de remariage est plus apparentée à ce que Northrop Frye a appelé « Old Comedy » qu'à la « New Comedy », centrée qu'elle est sur une héroïne qui subit quelque chose comme une mort et une résurrection. Mais une spécificité de la comédie de remariage est aussi que l'héroïne en est une femme mariée, plus âgée et mûre que les jeunes filles des comédies nouvelles, et pour qui par exemple la question de l'autonomie matérielle ou de la virginité ne se pose pas. D'où l'intérêt de la question de l'éducation pour les héroïnes des comédies du remariage, à la fois celle qu'elles apportent à leur partenaire et celles qu'elles acquièrent elles-mêmes. L'instrument de cette éducation (et des retrouvailles qui constituent la trame de chacun de ces films) est la conversation, dont les comédies du remariage offrent, dans l'allégresse des débuts du *talkie*, des exemples remarquables et sans doute inégalés (pensons à K. Hepburn et S. Tracy dans *Adam's Rib*, ou à C. Grant et I. Dunne dans *The Awful Truth*). Ce sont ces conversations qui font l'éducation mutuelle des héros, et la nôtre en tant que spectateur.
- 39 Au cœur de chaque moment de la texture et de l'humeur de la comédie du remariage, il y a le mode de conversation qui unit le couple central. Il y a une belle théorie de la conversation dans le texte révolutionnaire de Milton qui justifie le divorce, et fait de la

volonté de conversation (d'une meet and happy conversation) le fondement du mariage, et même le fait du mariage (Cavell, 1997, p. 5).

- 40 La conversation, loin d'être un badinage théâtral, est le lieu où s'invente une relation d'égalité dans le couple, et où se constituent l'éducation et la reconnaissance de l'autre. Re-connaissance (*acknowledgement*) car toute cette éducation est marquée par la répétition (remariage, retrouvailles, reconnaissance), c'est-à-dire : non l'acquisition ou la découverte de quelque chose de nouveau, mais l'acceptation de l'autre, et la possibilité de recommencer autrement.
- 41 La réconciliation finale est une acceptation de l'état de séparation et de différence, à travers la problématique de l'égalité. Accepter l'autre veut dire accepter d'être son égal, son prochain, à la fois même et autre – *the same and the different* dit Cavell à propos de *The Awful Truth* – de s'éduquer à ce mélange intime d'amitié, d'amusement d'une part, de *romance*, de sexualité d'autre part, qui définissent la *conversation* du mariage.
- 42 Plus concrètement, j'illustrerai cette éducation mutuelle associée au mariage par deux exemples, l'un plus grave et l'autre plus comique, mais tous deux ayant ce que Diamond appelle « le sérieux et la profondeur requis quand il s'agit de penser en morale » : *Maison de poupée* d'Ibsen et *Bringing up Baby* de Hawks. *Maison de poupée* a une structure proche des comédies du remariage, malgré son indétermination finale, et la pièce présente une femme qui veut changer radicalement, et quitter son mari pour la seule raison qu'il ne lui offre ni conversation, ni éducation. Cavell cite un dialogue significatif :
- NORA : Cela fait huit ans que nous sommes mariés. Tu n'es pas frappé de constater que c'est la première fois que nous avons une conversation sérieuse, tous les deux ?
[...]
Mais notre foyer n'était qu'une boîte à jouets. J'étais ta poupée, comme j'étais la poupée de papa. Et les enfants étaient mes poupées à moi [...]
HELMER : Il y a du vrai dans ce que tu dis, – même si tu exagères. Mais les choses vont changer. Fini le jeu ; voici venu le temps de l'éducation.
NORA : L'éducation de qui ? La mienne ou celle des enfants ?
HELMER : Les deux, mon amour.
NORA : Torvald, tu n'es pas capable de m'éduquer pour que je devienne une bonne épouse.
[...]
NORA : Je crois que je suis d'abord un être humain comme toi, – en tout cas je vais essayer de le devenir.
[...]
HELMER : Nora, – ne pourrais-je pas un jour devenir autre chose qu'un étranger pour toi ?
NORA : Oh, Torvald, pour cela il faudrait le plus grand des miracles.
HELMER : Quel miracle ?
NORA : Il faudrait changer tous les deux, de telle sorte que – Oh, Torvald, je ne crois plus aux miracles.
HELMER : Mais moi, je veux y croire. Parle ! Changer, tous les deux, de telle sorte que - ?
NORA : Que notre vie commune devienne un vrai mariage. Adieu².
- 43 Dans *Maison de Poupée*, l'héroïne exige une éducation et elle part en chercher une, car, dit-elle, son mari n'est pas capable de la lui offrir. La seule condition qui leur permettrait de trouver une vie commune, ce serait que se produise un *changement* miraculeux. Ce changement est précisément ce que Cavell définit comme l'éducation des adultes, leur capacité à grandir.

- 44 Le thème de l'éducation et de la possibilité de grandir est encore plus visible dans *Bringing Up Baby* : dans son titre même, qui veut dire littéralement « élever Bébé », Bébé étant en fait un léopard offert à l'héroïne du film, Katharine Hepburn, qu'elle cherche ensuite à récupérer avec « l'aide » de Cary Grant. Le titre, parodiant celui d'un guide d'éducation (genre : « j'élève mon enfant »), est à l'image de certaines scènes assez burlesques (comme ce moment où Cary Grant se rend dans une boucherie et demande du *steak* haché pour Bébé, « 30 kg s'il vous plaît »), semble ironiser sur le fait qu'on imagine que l'éducation est quelque chose de simple, résumable en un ensemble de règles à suivre. Mais le titre français du film, dans son apparente absurdité *L'impossible monsieur Bébé*, saisit aussi quelque chose de son contenu : le bébé à éduquer, c'est aussi le personnage incarné par Cary Grant, David, savant empoté que l'on voit au début du film dans la position du Penseur de Rodin et qui, bien qu'il doive se marier le lendemain avec sa secrétaire, Miss Swallow, a sérieusement besoin d'une éducation ; que K. Hepburn, Susan, va se charger de lui donner en l'embarquant contre son gré (ou non ?) dans une série d'aventures invraisemblables – où il va, entre autres, perdre ses vêtements et se retrouver en peignoir à froufrous, chasser le léopard en rampant dans la forêt à quatre pattes derrière Susan avec un filet à papillons, perdre sa fiancée et atterrir en prison. Le résultat de cette éducation, c'est le moment final de retrouvailles, où il reconnaît qu'il ne s'est jamais tant amusé.
- 45 L'éducation morale consiste ainsi à apprendre à accepter cette capacité ludique, constamment illustrée dans le film, comme dans toutes les comédies du remariage, par le rapport spécifique des personnages à l'enfance, l'idée qu'ils ont en quelque sorte « grandi ensemble » (comme le dit un moment de *The Philadelphia Story*). Mais elle consiste simultanément à apprendre que ce passé commun et le souvenir de l'enfance ne suffisent pas, qu'il faut aussi continuer à grandir, et donc changer. Cette acceptation a quelque chose de mélancolique, qui fait le caractère profondément nostalgique des comédies du remariage, et au fond, de l'idée même d'éducation des adultes. Cavell cite à ce sujet ce qu'il appelle les derniers mots poignants de l'ouvrage de Freud *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* : « l'humeur de notre enfance, où nous ignorions le comique, étions incapables d'esprit et n'avions pas besoin de l'humour pour nous sentir heureux dans la vie » (Freud, 1992, p. 411).
- 46 « L'éducation des adultes » consiste, pour finir, à découvrir en soi la capacité à avoir une expérience, et à faire l'expérience de ce que l'on connaît ou croit connaître. C'était aussi la définition de l'expérience philosophique pour Wittgenstein (la philosophie rassemblant et rappelant des bouts et souvenirs épars d'usages du langage), et de ce que pour Freud on pouvait attendre de la psychanalyse : apprendre, en un sens, ce que l'on sait déjà.

BIBLIOGRAPHIE

Cavell, S. (1969/2009). *Dire et vouloir dire*. (Trad. C. Fournier & S. Laugier). Paris : Cerf.

- Cavell, S. (1979/1996). *Les Voix de la raison. Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie*. (Trad. S. Laugier & N. Balso). Paris : Le Seuil.
- Cavell, S. (1971/1979/1999). *La Projection du monde*. (Trad. C. Fournier). Paris : Belin.
- Cavell, S. (1981/1993). *À la recherche du bonheur*. (Trad. C. Fournier & S. Laugier). Paris : éditions de l'étoile/Cahiers du cinéma.
- Cavell, S. (1997). *Contesting Tears*. Chicago : Chicago University Press.
- Diamond, C. (1991). *Anything but argument ?* Cambridge, Mass : *The Realistic Spirit*, MIT Press.
- Freud, S. (1905/1930/1992). *Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. (Trad. D. Messier). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1953/2005). *Recherches philosophiques*. (Trad. F. Dastur & al.). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1958/1986/1996). *Le Cahier bleu et le Cahier brun*. (Trad. J. Wahl/M. Goldberg & J. Sackur). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1967/1971/2008). *Fiches*. (Trad. J. Fauve/J.-P. Cometti & E. Rigal). Paris : Gallimard.

NOTES

1. Voir aussi : Cavell, 1999.
2. Henrik IBSEN, Les douze dernières pièces, vol. 1 (1991). Paris : Imprimerie Nationale. Maison de Poupée, acte III, p. 262-272. (Trad. T. Sinding).

RÉSUMÉS

Ce que j'apprends depuis l'enfance n'est validé, par la communauté dont je suis membre, que par et dans l'usage que j'en fais en divers contextes. Mais pour un adulte, rien ne va de soi pour autant. L'adulte continue son éducation, apprend des choses nouvelles, en faisant confiance à sa propre expérience : il s'agit de mettre en cause les conventions, en tant qu'elles ne sont pas pensées par moi. Ce perfectionnement de soi peut être vu comme une volonté de renaissance, que permet la philosophie.

What I have been learning since childhood is validated, by the community to which I belong, only by and through the use I make of it in different contexts. But for an adult, nothing is obvious, however. The adult continues his/her education, learn new things, trusting in his/her own experience : it comes to challenging conventions, as they are not thought by me. This self-improvement can be seen as a will to be reborn, that philosophy allows.

INDEX

Mots-clés : éducation des adultes, confiance en soi, aversion du conformisme, philosophie, perfectionnisme

Keywords : adult learning, self-confidence, aversion of conformity, philosophy, perfectionism

AUTEUR

SANDRA LAUGIER

(UMR CURAPP, Université Paris 1)