Wittgenstein, l'éducation, le solipsisme

Wittgenstein, Education, Solipsism

Emmanuel Halais

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1241>
DOI : 10.4000/educationdidactique.1241
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2011
Pagination : 117-124
ISBN : 978-2-7535-1794-3
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Emmanuel Halais, « Wittgenstein, l'éducation, le solipsisme », *Éducation et didactique* [En ligne], 5-2 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2013, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1241> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1241>

Ce document a été généré automatiquement le 8 décembre 2020.

Tous droits réservés

Wittgenstein, l'éducation, le solipsisme

Wittgenstein, Education, Solipsism

Emmanuel Halais

Wittgenstein enseignant

- ¹ Des éléments biographiques montrent déjà que Wittgenstein était concerné par cette question : dès son retour à Cambridge en 1929 et jusqu'en 1947, il a enseigné la philosophie. Il donnait des cours sans notes, développant sa pensée devant ses étudiants, dans une atmosphère de grande concentration. Il était très exigeant tant vis-à-vis d'eux que de lui-même. Il a parlé dès le départ de ce métier comme d'un « métier absurde », d'une « sorte de condition de mort vivant », mais prenait sa tâche très au sérieux. Sa personnalité dominait l'auditoire. Wittgenstein est par ailleurs connu pour avoir tenté de décourager ses disciples de faire de la philosophie et d'embrasser plutôt des métiers pratiques.
- ² Ce n'était pas sa première expérience de l'enseignement. Le retour de Wittgenstein à Cambridge clôt une période : dans les années vingt, il s'est en effet consacré au métier d'instituteur. À la fin de la guerre, où il s'est distingué, Wittgenstein avait terminé d'écrire son œuvre fondamentale, le *Tractatus logico-philosophicus*. Pensant avoir trouvé la solution définitive aux problèmes de la philosophie, Wittgenstein s'est débarrassé de sa fortune (la famille Wittgenstein était l'une des plus riches d'Autriche) et a décidé de changer de vie. Il a fait son année de stage en 1920, et a demandé à être envoyé dans des petits villages. Il a enseigné à Trattenbach, Neukirchen, Puchberg, Otterthal.
- ³ Or, la guerre avait été catastrophique pour l'Autriche, marquant la fin de l'Empire Austro-Hongrois¹. Dans la nouvelle république d'Autriche, une réforme est lancée par le ministre de l'éducation Otto Glöckel. Sont défendus des idéaux séculiers, républicains et socialistes. Marquant une volonté d'anti-autoritarisme et de pédagogie active, c'était « un mouvement de grande ampleur vers les campagnes pour refondre complètement le système scolaire clérical, répressif et obscurantiste hérité de l'Empire austro-

hongrois » (Lecourt, 1981, p. 34). Un certain nombre d'intellectuels enthousiastes s'étaient ralliés à cette réforme, dont R.M. Rilke et G. Trakl. Voici comment K. Popper la décrit :

- 4 « Bien que le mouvement social-démocrate fût largement athée (mis à part un petit groupe de gens admirables qui se décrivaient eux-mêmes comme socialistes religieux), l'ensemble du mouvement était inspiré par ce qui ne saurait être décrit autrement que comme une ardente foi religieuse et humanitaire. C'était un mouvement de travailleurs pour s'éduquer de façon à remplir leur "mission historique" ; pour s'émanciper eux-mêmes, et ainsi aider la libération de l'humanité². »
- 5 De manière concrète, il s'agissait de remplacer la pédagogie du par cœur par une « Arbeitsschule », une École du Travail. Le terme « Travail » renvoie aux entraînements et travaux manuels introduits dans le cursus, afin que les enfants de la classe moyenne prennent connaissance des difficultés et capacités qu'implique le travail manuel ; mais aussi à une « participation active » de l'élève, au développement autonome de ses propres capacités, par contraste avec le simple apprentissage par cœur (Bartley, *op. cit.*, p. 61).
- 6 La position de Wittgenstein vis-à-vis de la Réforme est ambiguë. Qu'il ne s'y soit pas identifié est une évidence. Bartley fait mention de « remarques plus qu'ironiques de l'auteur du *Tractatus* à l'encontre des mots d'ordre, à ses yeux simplistes, de Otto Glöckel et de ses adeptes » (*ibid.*) Il partageait cependant certaines de ses conceptions, comme l'égalitarisme, et enseignait selon ses principes. Une des idées pédagogiques les plus marquantes de la Réforme, comme nous venons de le voir, était la suivante : un enfant ne doit pas répéter simplement ce qu'on lui a dit (restitution, par cœur). Il doit être encouragé à « penser les problèmes par lui-même ». D'où une grande importance accordée dans la réforme aux exercices pratiques, et c'était bien ce que pensait Wittgenstein :

« On apprenait l'anatomie aux enfants par l'assemblage du squelette d'un chat, l'astronomie par l'observation nocturne du ciel, la botanique par l'identification des plantes lors de marches dans la campagne, l'architecture par l'identification des styles de construction au cours d'une incursion à Vienne » (Monk, 1991, p. 195).
- 7 Il n'est pas difficile de relier ces considérations pédagogiques à des thèmes de la seconde philosophie de Wittgenstein concernant l'importance de l'exemple dans la compréhension, l'apprentissage par ostension, etc. On trouve une illustration amusante des préoccupations de ce qui deviendra la « seconde » philosophie dans un conte que Wittgenstein racontait à ses élèves :

« Il était une fois une expérience. Deux petits enfants qui n'avaient pas encore appris le langage furent enfermés avec une femme qui était incapable de parler. Le but de l'expérience était de déterminer s'ils apprendraient quelque langage primitif ou inventeraient un nouveau langage de leur propre cru. L'expérience échoua³. »
- 8 Quant à l'attitude de Wittgenstein vis-à-vis des enfants, on la voit à l'œuvre dans cette méthode pédagogique : il s'agit d'inspirer à l'élève sa propre curiosité, son propre esprit critique. Bien entendu, comme le note Monk, cette méthode, telle qu'elle était utilisée par Wittgenstein, était couronnée de succès ou pas, et il a pu laisser l'image de la figure du père, mais aussi celle du tyran. Mais il était globalement aimé de ses élèves, et prenait l'enseignement très à cœur. Il allait jusqu'à les nourrir en leur apportant des fruits (Bartley, *op. cit.*, p. 7). S'il sentait que l'enfant était capable, il n'hésitait pas à lui donner des heures de cours supplémentaires et à le pousser à faire des études supérieures. Mais il se heurtait à l'hostilité de parents qui le considéraient comme un

aristocrate excentrique, et refusaient que leurs enfants soient détournés de leur vocation véritable : en résumé, aider aux travaux des champs.

- 9 Quoi qu'il en soit, Wittgenstein était donc convaincu de la valeur de cet aspect de la Réforme. Il n'en était pas moins en désaccord avec, et ce pour des raisons à mon sens de caractère, et pour des raisons morales. C'est sensible dans l'explication qu'en donne Monk : la Réforme est une conception de l'éducation essentiellement liée à des motifs sociaux et politiques. Il faut former les enfants à vivre dans une démocratie. Mais de tels motifs sociaux et politiques étaient « étrangers » à la morale « fondamentalement religieuse » de Wittgenstein. Monk décrit l'atmosphère de l'après-guerre comme celle d'un combat entre le clergé et les socialistes et insiste sur l'ambiguïté de Wittgenstein : il partageait avec le socialisme le rejet de *l'establishment* catholique, et les croyances égalitaristes, mais il rejetait « leur sécularisme et leur foi dans le changement social et politique » (Monk, *op. cit.*, p. 198). Une conséquence de ce refus à s'engager dans l'une ou l'autre des positions, était qu'il ne serait compris ni d'un bord ni de l'autre : aux yeux des cléricaux conservateurs, « son mépris de la convention suffisait pour le voir comme socialiste » ; pour les socialistes « son individualisme et sa perspective fondamentalement religieuse l'identifiaient à un réactionnaire clérical » (*ibid.*).
- 10 « Individualisme », « perspective fondamentalement religieuse » ; voilà des expressions qui caractérisent le caractère moral de Wittgenstein, mais également sa perspective philosophique. Voyons déjà son effet sur sa conception de l'éducation : Wittgenstein ne croyait pas, selon Monk, qu'il pouvait améliorer les « conditions extérieures » des enfants, il ne cherchait pas à leur donner une éducation visant à les faire sortir de leur pauvreté, élever leur position sociale, ou à vivre dans une démocratie. C'est leur « condition intérieure » qu'il voulait améliorer : développer leurs intellects « en leur apprenant les mathématiques, étendre leur conscience culturelle en les introduisant aux grands classiques de langue allemande, améliorer leur âme en lisant la Bible avec eux [...] il voulait leur faire comprendre la valeur du travail intellectuel pour lui-même » (*ibid.*, p. 192). Monk note avec humour qu'en un sens, c'est exactement le contraire qu'il dira aux étudiants de Cambridge, qu'il cherchera par tous les moyens à détourner de l'intellect pur en faveur de la vie pratique.

Le Dictionnaire à l'usage des écoles publiques

- 11 Wittgenstein n'a publié que trois fois de son vivant : Le *Tractatus*, au début des années vingt ; un article en 1929, *Quelques remarques sur la forme logique* – un article qu'il a désavoué, mais dans lequel il commence à reprendre les thèses du *Tractatus* de manière critique... et le *Wörterbuch für Volksschulen* (1926), un dictionnaire pour enfant destiné à les aider à orthographier correctement. Il explique dans la Préface que le besoin s'en faisait cruellement sentir : les écoles de la campagne étaient à la merci de deux dictionnaires mal adaptés : l'un est « trop volumineux », et du coup « trop coûteux », et « son volume en rend l'usage difficile pour les enfants ». Et il contient de nombreux mots que l'enfant n'utilisera pas (en particulier des mots étrangers) tout en omettant des mots qu'ils utilisent dans la vie de tous les jours. Quant à l'édition allégée, même reproche ; « les mots les plus importants de la vie quotidienne n'y figurent pas », et donc elle est « inutilisable ». Les cahiers de lexiques, où l'enfant réserve quelques pages pour les mots commençant par A, B, etc. sont à éviter, ils ne contiennent que trop peu de mots et leur maniement est fastidieux ; bref, ils sont eux aussi « inutiles ». Dans un

premier temps, Wittgenstein a donc décidé de dicter lui-même un dictionnaire de 2 500 entrées à ses élèves :

- 12 « Quiconque se situe sur un plan pratique pourra se faire une idée des difficultés d'un tel travail. Le but est en effet de mettre à la disposition de chaque élève un vocabulaire soigné, si possible sans faute, si bien que le maître se trouve dans l'obligation de contrôler à peu près chaque mot chez chacun des élèves. Les sondages ne sont pas suffisants ; quant aux exigences de discipline, je préfère ne pas en parler » (Wittgenstein, 2005, p. 33).

- 13 Cette première idée du dictionnaire dicté a apparemment paru incongrue – sans doute complètement anti-pédagogique – à monsieur Eduard Buxbaum, inspecteur de la commission « chargée d'étudier l'utilité et l'adéquation du dictionnaire pour les écoles primaires⁴ ». Tellement incongrue, en fait, qu'il a interprété le propos de Wittgenstein :

Du point de vue de la démarche, il est étrange que, dans sa préface, l'auteur prétende avoir dicté le dictionnaire à ses élèves. Ce qu'il dit doit manifestement être compris de la manière suivante : les enfants ont commencé par copier eux-mêmes les mots qu'ils connaissaient en fonction de la mémoire orale qu'ils en avaient, après quoi ils ont été repris sous la dictée, afin de contrôler la qualité de leur orthographe⁵.

- 14 En réalité, selon Cometti, Wittgenstein a bien consacré plusieurs mois à dicter un dictionnaire d'environ 3 000 mots à l'une de ses classes⁶. Monk rapporte qu'il écrivait au tableau les mots que les élèves recopiaient. Les pages étaient ensuite cousues et reliées avec des couvertures cartonnées (Monk, *op. cit.*, p. 225). Wittgenstein était lui-même très content de sa première idée :

Lorsque, après plusieurs mois de travail, ce dictionnaire fut terminé, il apparut alors que les efforts entrepris étaient couronnés de succès : l'amélioration de l'orthographe était étonnante. Le sens de l'orthographe avait été éveillé (Wittgenstein, *op. cit.*, p. 33).

- 15 Néanmoins, cette méthode, reconnaît-il, implique difficultés et perte de temps, comparée à un « ouvrage tout fait et acheté dans le commerce ». Il en a donc écrit un. Le dictionnaire a été accepté par la commission, a été imprimé et diffusé. Sa particularité était, on l'a vu, le refus des mots non effectivement utilisés ; en faveur, donc, des mots du langage quotidien et, dans une certaine mesure, du dialecte⁷. Quant à l'« esprit » qui l'anime, on retrouve au début de la Préface le trait caractéristique de la réforme : la question de l'orthographe semble être une question morale, au sens où l'élève qui a besoin de vérifier un mot ne doit pas, selon Wittgenstein, s'en remettre à l'autorité du maître ou à l'opinion d'un condisciple. Il y a bien sûr à cela des raisons pratiques (de telles questions dérangent toute la classe, le condisciple peut se tromper), d'efficacité : « la communication orale laisse dans la mémoire une impression beaucoup plus faible que la visualisation du mot » (Wittgenstein, *op. cit.*, p. 31). Voici l'enjeu *moral* : poser de telles questions « favorise une certaine paresse d'esprit », là où l'utilisation d'un dictionnaire rend l'élève responsable et autonome :

Seul un dictionnaire offre la possibilité de rendre l'élève entièrement responsable de l'orthographe de ce qu'il écrit, car il représente pour lui un moyen sûr de découvrir ses fautes et de les corriger pourvu qu'il y veille. Pour cela, toutefois, il est absolument nécessaire que l'élève corrige lui-même, de manière autonome, ce qu'il a écrit. Il doit se sentir le seul auteur de son travail et s'en sentir aussi seul responsable. (*id.*)

Le solipsisme et l'éducation

- 16 L'expérience d'instituteur de Wittgenstein ne s'est pas très bien terminée. Dans un esprit qui différait cette fois de la Réforme, il pratiquait les châtiments corporels, et quand, après avoir frappé un élève, celui-ci s'est évanoui, il a été contraint de quitter ce métier, même s'il a gagné le procès qui lui a été intenté par les parents.
- 17 Je voudrais à présent explorer les pistes ouvertes par son expérience d'instituteur, en les reliant à quelques thèmes centraux de sa philosophie. Son idée de l'éducation, telle que je la comprends, repose sur celle de l'amélioration d'un matériau individuel, l'enfant. Cette amélioration ne vise pas n'importe quel aspect de l'élève : si l'on suit la distinction entre les « conditions intérieures » et les « conditions extérieures », seules les premières sont visées par le processus éducatif. Il n'est pas question de faire de l'élève un bon citoyen, notamment : non pas au sens, évidemment où il faudrait l'encourager dans l'autre sens, mais en celui-ci : l'éducation ne porte pas sur le lien social, ne cherche pas à favoriser l'intégration de l'enfant dans son milieu. Et ce, non pas dans le but de faire des enfants des ermites, mais parce que l'éducation ne peut être efficace si elle vise *cet* aspect, si elle cherche à favoriser ou améliorer *cet* aspect. En fait, elle échoue fatalement dans sa visée si elle se concentre sur ce lien. Si l'éducation se concentre en revanche sur les conditions intérieures, et atteint alors son but, alors le reste, pourrait-on dire, suivra dans le meilleur des cas ; sinon, tant pis. De la même manière, le but n'est pas d'amener, par l'éducation, les enfants à sortir de leur pauvreté, leur permettre de s'élever socialement. Là encore, l'idée n'est pas de favoriser des conditions de vie misérables – quoique : Wittgenstein était à l'époque très influencé par la notion du paysan vertueux à la Tolstoï, en tout cas il l'était *au début* de son expérience d'instituteur ; il n'a pas tardé à se faire une toute autre idée de la valeur morale des gens qui l'entouraient⁸. Quoi qu'il en soit, l'idée de Wittgenstein se comprend mieux si on la lit ainsi : peut-être qu'une éducation réussie peut avoir pour conséquence une élévation des conditions sociales. Mais ce ne peut être le but direct de l'éducation. En fait, on pourrait reprendre les deux idées liées aux conditions extérieures ; celle de la vie en société et celle des conditions matérielles, et tourner notre conception ainsi : si dans votre action sur les enfants, vous visez ces deux plans et atteignez votre but, alors vous en aurez peut-être fait de bons citoyens et les aurez arrachés à leur misère, mais vous ne les aurez pas *éduqués* au sens que Wittgenstein donne à ce terme.
- 18 Cela paraît très radical, mais se comprend ainsi : si l'éducation est, comme on l'a vu, recherche d'une amélioration du matériau, il nous faut sélectionner ce qui dans ce matériau est susceptible d'une telle amélioration. Or, il se trouve que la partie améliorable n'est sans doute pas celle à laquelle on penserait spontanément, et ce pour une raison très simple : ce n'est pas une partie visible (au sens où l'est une amélioration de milieu social), ni facilement *évaluable*, à proprement parler.
- 19 La sélection entre partie améliorable et non améliorable est une opération philosophique – non seulement au sens de ce qu'il faut comprendre, constater, mais tout autant de ce qu'il faut faire advenir. C'est là que le *Tractatus* entre en jeu, dans sa conception du solipsisme⁹ et de l'éthique¹⁰. Le livre, qui semble traiter de manière impersonnelle des rapports entre langage et réalité, prend une autre tonalité lorsque Wittgenstein écrit que « *Les frontières de mon langage sont les frontières de mon monde* » (5.6) ; « Ce que le solipsisme veut signifier est tout à fait correct » (même si cela ne peut

être dit, mais seulement montré ; 5.62). Le monde est *mon* monde (5.62) ; « Je suis mon monde (le microcosme) » (5.63). Le « sujet » philosophique n'est pas celui de la philosophie traditionnelle : par exemple, ce n'est pas le « sujet de la pensée, de la représentation » (5.631), et en réalité le solipsisme de Wittgenstein semble mener à sa propre annulation : quand on essaye d'« isoler le sujet », c'est-à-dire de donner à la notion une dimension substantielle distincte d'autres aspects substantiels de la réalité, on ne trouve rien du tout :

Si j'écrivais un livre intitulé *Le monde tel que je l'ai trouvé*, je devrais y faire aussi un rapport sur mon corps, et dire quels membres sont soumis à ma volonté, quels n'y sont pas soumis, etc. Ce qui est en effet une méthode pour isoler le sujet, ou plutôt pour montrer que, en un sens important, il n'y a pas de sujet : car c'est de lui seulement qu'il ne pourrait être question dans ce livre. (5.631)

- 20 On voit que la question de la détermination du sujet est d'emblée reliée à celle de la distinction entre ce qui dépend ou non de ma volonté ; qu'elle est d'emblée éthique. Nous y reviendrons. L'éviction d'une dimension substantielle du sujet ne revient pas à sa disparition en tant que concept philosophique, mais à une réévaluation essentielle de ce concept. « Le sujet n'appartient pas au monde, mais est une frontière du monde » (5.632) Le solipsisme le plus pur, pleinement développé, mène au réalisme le plus pur (5.64), mais cette remarque doit être bien comprise : le « réalisme » n'en sort pas indemne, comme si le solipsisme était par-là même évacué. C'est ce que montre la dernière remarque consacrée au solipsisme, en 5.641 :

Il y a donc réellement un sens selon lequel il peut être question en philosophie d'un je, non psychologiquement./ Le je fait son entrée dans la philosophie grâce à ceci : que « le monde est mon monde »./ Le je philosophique n'est ni l'être humain, ni le corps humain, ni l'âme humaine dont s'occupe la psychologie, mais c'est le sujet métaphysique, qui est frontière – et non partie – du monde.

- 21 Nous avons ici l'idée d'un sujet lié de manière inextricable à la réalité qui lui est « coordonnée ». Ce sujet, nous l'avons vu, est le sujet de la volonté : sa détermination dépend d'une distinction entre ce qui dépend et ce qui ne dépend pas de moi. Lorsqu'il revient sur ce thème, en 6.373, la réponse à cette dernière question est radicale : « Le monde est indépendant de ma volonté. » La volonté au sens psychologique du terme est évacuée. Elle appartient au monde ; ne saurait, à ce titre, être pertinente. Le vouloir comme phénomène « n'intéresse que la psychologie », est distinct du « vouloir comme porteur de l'éthique », dont on « ne peut rien dire » (6.423) Quel est donc le domaine de cette « volonté » au sens éthique, au seul sens réellement pertinent ? La réponse est déconcertante :

Si le bon ou le mauvais vouloir changent le monde, ils ne peuvent changer que les frontières du monde, non les faits ; non ce qui peut être exprimé par le langage./ En bref, le monde doit devenir par là totalement autre. Il doit pouvoir, pour ainsi dire, diminuer ou croître dans son ensemble./ Le monde de l'homme heureux est un autre monde que celui de l'homme malheureux. (6.423)

- 22 Résumons. Le point de vue philosophique sur le monde se révèle être un point de vue solipsiste, qui révèle le sujet, tout en le révélant d'emblée comme sujet éthique, comme porteur de la volonté bonne ou mauvaise. Or, le monde est indépendant de la volonté, et celle-ci ne peut s'exercer que sur les « frontières » du monde : « *die Grenzen der Welt* ». En 5.641, le sujet métaphysique était qualifié également de « frontière » : « *die Grenze – nicht ein Teil der Welt* » (non une partie du monde.) Il s'agit de la même notion : la volonté ne peut s'exercer que sur la frontière, c'est-à-dire sur le « je » – à l'exclusion de toute autre chose, c'est-à-dire de toute « partie du monde ». On comprend alors mieux

la position de Wittgenstein quant à la distinction entre ce qui est améliorable et ce qui ne l'est pas : la seule chose susceptible d'être améliorée, à proprement parler, c'est le sujet, ou, pourrait-on dire, l'âme ; et ce sujet ou cette âme sont donc ce sur quoi l'éducation devrait s'exercer, à l'exclusion de toute autre considération. Il me semble que c'était là le point de vue de Wittgenstein, et cela explique aussi que l'on puisse qualifier son éthique d'« individualiste ». Mais cette expression, tout autant que la position que je viens de lui attribuer, peuvent prêter à confusion, aussi vais-je les détailler.

- 23 Ce n'est pas une forme d'égoïsme, ou une forme d'indifférence d'un individu vis-à-vis du reste de la réalité, parce que ça n'a pas de sens de parler d'une distinction entre un individu et le « reste » de la réalité : le sujet au sens de Wittgenstein *est* son monde (il n'en est pas une partie), cela veut dire qu'il est point de vue sur, attitude, orientation. Dans la conception solipsiste de Wittgenstein, il est aussi absurde de vouloir considérer théoriquement (et du coup pratiquement) le sujet à part du monde que l'inverse. Cela signifie que si le seul changement possible s'opère, c'est non seulement le moi mais la réalité qui lui est coordonnée qui change dans son ensemble. Comprendre cela revient à comprendre que ce ne sont pas les faits à l'intérieur du monde qu'il faut essayer de changer. Cela explique certaines exhortations de Wittgenstein à ses amis. Il avait un ami charbonnier à Puchberg, Heinrich Postl. Cet ami lui ayant dit qu'il cherchait à rendre le monde meilleur, Wittgenstein lui aurait répondu : « Contentez-vous de vous améliorer vous-mêmes, c'est la seule chose que vous puissiez faire pour améliorer le monde. » Voici le commentaire de Monk sur cette réponse : Wittgenstein « cherchait à lui faire comprendre son propre enseignement moral » (Monk, *op. cit.*, p. 212). Il n'a pas tort : cette réponse, qui semble à première vue égoïste ou bornée, prend toute sa force à la lumière du solipsisme si particulier que nous avons examiné. Une partie de l'« enseignement moral » de Wittgenstein se comprend par la distinction entre le monde de l'homme heureux et celui de l'homme malheureux. Mais on ne peut pour ainsi dire pas comprendre cette distinction sans avoir adopté au préalable son point de vue solipsiste : aussi le véritable but de son enseignement moral est-il de faire partager ce point de vue.
- 24 Il y a ici une sorte de cercle qui rend difficile l'idée même d'« éducation ». Vous pouvez ne pas faire la distinction entre ce qui dépend et ce qui ne dépend pas de la volonté, et ainsi croire que vous pouvez changer les événements du monde. Vous rejetterez alors tout point de vue du type de celui de Wittgenstein, le traitant peut-être d'indifférence hautaine et coupable aux problèmes du monde réel. Mais cela voudra juste dire que vous ne partagez pas sa vision du monde. Précisément, de son point de vue, vous vivez dans le monde de l'homme malheureux, celui qui s'obstine à forcer les faits, à appliquer sa volonté au mauvais endroit et ne peut en tirer que de la frustration. Mais si, d'un autre côté, vous vivez « en accord avec le monde », pour reprendre une expression des *Carnets*, alors ce sera précisément parce que vous aurez, d'une façon ou d'une autre, intégré ce point de vue solipsiste comme étant le vôtre, et il n'y aura alors à strictement parler *rien* à vous apprendre, à enseigner. Il semble que si l'on prend au sérieux l'idée que « le monde est *mon* monde », l'éducation (au sens de celle d'une volonté éthique) soit confrontée au problème suivant. Soit cet enseignement est impossible parce que l'élève se trouve dans la conception du monde de l'homme malheureux – et alors, toute tentative de l'en faire sortir échouera, les termes mêmes que vous emploieriez seront réinterprétés de l'intérieur de son propre monde (comme Peer Gynt, qui se cherche lui-

même en suivant de mauvaises directions, qui essaye de réaliser une fausse conception de son moi, et qui se cogne encore et encore contre une volonté étrangère). Soit il est impossible parce que l'élève se situant d'emblée dans le monde de l'homme heureux, vous n'avez rien à lui apprendre.

- 25 Il semble aussi que la difficulté à enseigner repose sur une autre difficulté, qui n'est pas moins fondamentale : la difficulté pour l'individu à comprendre ce qu'est pour lui le passage du premier monde au second. Comment décrire ce passage ? Comment s'opère-t-il ? Par une transition graduelle, par un changement brutal ? S'agit-il d'une conversion, ou d'un processus où la conscience n'a aucune part ? S'agit-il d'un effort patient et lent ? Or, comme pour les autres questions touchant à l'éthique, il semble qu'il n'y ait ici rien de compréhensible, d'exprimable :

La solution du problème de la vie, on la perçoit à la disparition de ce problème./
(N'est-ce pas la raison pour laquelle les hommes qui, après avoir longuement douté, ont trouvé la claire vision du sens de la vie, ceux-là n'ont pu dire alors en quoi ce sens consistait ?) (cf. 6.52).

- 26 Cette claire vision du sens de la vie, comme nous le montrent les *Carnets*, est liée au point de vue mystique, au fait de vivre « dans l'éternité et non dans le temps » et de se rendre indépendant du monde. Qui atteint jamais un tel point de vue ? Comment peut-il être « enseigné » ?
- 27 Je ne crois pas que « l'impossibilité » que j'ai évoquée à propos de l'éducation éthique en soit vraiment une. On pourrait bien sûr s'en tirer en disant qu'après tout, la prémisse « le monde est *mon* monde » est fausse ou partielle, et qu'une explication plus réaliste de la présence du sujet au monde, et ainsi des conditions effectives de communication entre les hommes, lèverait ce paradoxe en définitive artificiel. Ce n'est pas du tout la direction que je souhaite prendre. Il y a moyen de s'en sortir tout en continuant à prendre tout à fait au sérieux « le monde est *mon* monde », en refusant d'ôter à cette formule quoi que ce soit de son caractère radical. Si ce qui est « éthique » dans l'éducation est bien ce à quoi pense Wittgenstein, et si cela constitue la part la plus importante d'une éducation, alors nul doute qu'il ne soit très difficile de l'enseigner – si l'on suit Weininger, cet état suppose une compréhension de soi-même qui ne peut être atteinte, dans le meilleur des cas, qu'au moment de la mort. Les fragments ou éclairs de compréhension que nous pouvons en avoir ne sont pas formulables, pas au sens où les « faits » le sont. Pourtant, la *pratique* montre que les gens passent d'un monde à l'autre, et que de tels passages supposent (souvent mais pas toujours) l'influence d'un maître. Qu'il soit impossible de rendre pleinement compte dans des termes descriptifs d'une telle influence n'est pas un échec de la raison : c'est une difficulté à rendre compte de phénomènes tels que le charisme, le magnétisme, à expliquer en quoi consiste l'exemplarité ou l'exemplarité morale. Et sans doute en ceci : si les éléments « éthiques » auxquels pense Wittgenstein peuvent être transmis, ils ne le sont pas simplement, pour ainsi dire, d'un cerveau à l'autre. Ces éléments n'existent pas à l'état abstrait ou séparés, ils sont le fruit d'une expérience, celle-ci constituant le terme (toujours) provisoire d'un parcours individuel, rassemblant une vie et une histoire singulières. C'est cette vision subjective du monde dans son ensemble que le maître offre à l'élève, pas tel ou tel détail de sa personnalité. Quand nous enseignons des matières particulières, de la même manière, ce qui est décisif n'est pas le *contenu* particulier, pas l'énoncé sur la *partie* du monde, mais la transmission de la *frontière*, par elle-même inexprimable. Mais elle ne l'est que par le détail illimité d'expérience dont elle est constituée.

BIBLIOGRAPHIE

Lecourt, D. (1981). *L'ordre et les jeux, Le positivisme logique en question*. Paris : Grasset.

Monk, R. (1991). *Wittgenstein, The Duty of Genius*. London : Vintage.

Wittgenstein, L. (1921/1993). *Tractatus logico-philosophicus*. (Trad. G. Granger). Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1926/2005). Préface au *Dictionnaire à l'usage des écoles publiques*. In : *Philosophica* IV. (Trad. fr. J.-P. Cometti et E. Rigal). Mauvezin : T.E.R.

NOTES

1. W. Bartley fournit des détails concernant l'éducation en Autriche dans la période précédant cette crise ; en particulier des instructions données par le Kaiser en 1805: « *The method of instruction must endeavour first and foremost to train the memory ; then, however, according to the pressure of the circumstances, the intellect and the heart. The trivial schools will strictly refrain from any explanations other than those exactly prescribed in the « school and method book »...* » (Bartley III, W.W. (1977). *Wittgenstein*. London : Quartet Books, p. 59-60.) Cette éducation, toujours selon Bartley, était fondée sur une psychologie associationniste, héritée de Johann Friedrich Herbart, décrivant l'esprit humain comme neutre et passif, sans faculté innée de production d'idées. Enseigner, alors, consiste à inculquer, par apprentissage par cœur et association, les idées dont on a décidé qu'elles doivent diriger les vies des enfants. Cette éducation exclut l'échange et le débat entre enseignants et élèves.
2. Il s'agit d'un passage de l'autobiographie de Popper, *La quête inachevée*, cité par Lecourt, *op. cit.*, p. 244.
3. « Once upon a time there was an experiment. Two small children who had not yet learnt to speak were shut away with a woman who was unable to speak. The aim of the experiment was to determine whether they would learn some primitive language or invent a new language of their own. The experiment failed. » Il s'agit de l'histoire telle qu'elle a été mémorisée par un des élèves. Cf. Bartley, *op. cit.*, p. 56.
4. Cf. l'Avertissement de J.-P. Cometti à la Préface.
5. Rapport de Buxbaum, cité par Cometti. Le pointilleux Buxbaum a par ailleurs reproché à W une expression incorrecte dans le passage qui suit.
6. Il en existerait encore au moins un exemplaire, qui « contient encore des fautes d'orthographe. »
7. Dans une certaine mesure : il écrit que « Les expressions dialectales ne doivent être accueillies que dans la mesure où elles sont entrées dans la langue cultivée » (*id.*).
8. Ce que montre sa correspondance de l'époque avec Russell.
9. Propositions 5.6 et suivantes.
10. La proposition 6.373, puis 6.4 et suivantes.

RÉSUMÉS

En quoi la philosophie de Wittgenstein est-elle liée à la question de l'éducation ? En quoi une philosophie qui a l'apparence d'un ensemble technique de textes touchant des problèmes concernant le langage, la logique ou la connaissance au sens plus large serait-elle concernée par cette question ? Y répondre suppose une certaine interprétation de l'œuvre dans son ensemble, et en particulier du *Tractatus logico-philosophicus*, selon le vœu de son auteur lui-même, comme éthique.

In which sense is Wittgenstein's philosophy linked to education ? After a description of Wittgenstein's experience as a teacher, we will see how this topic is related to the ethics of the *Tractatus logico-philosophicus*, specially with the solipsism.

INDEX

Keywords : education, ethics, solipsism, value, Wittgenstein

Mots-clés : éthiques, solipsisme, valeur, Wittgenstein, éducation

AUTEUR

EMMANUEL HALAIS

(Université de Picardie Jules Verne)