

Les émotions démocratiques

Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?

Martha Nussbaum , Climats, 2011

Par Maryse Métra

Martha Nussbaum est professeur de philosophie à la faculté de droit de l'Université de Chicago. Son dernier livre est un manifeste : en moins de cent cinquante pages, la philosophe américaine présente son plaidoyer pour une certaine vision de l'éducation et des humanités. L'ouvrage s'ancre largement dans les travaux universitaires de l'auteur sur le rôle des émotions, de l'imagination et de la narration dans la vie morale et politique. Le ton adopté est résolument vif, engagé, pensé pour le débat public. Le titre anglais *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* ne fait pas état d'«émotions». Si ce terme a été choisi, c'est que Martha Nussbaum, spécialiste de philosophie morale, pense à la suite d'Aristote que les émotions et ce qui les procure (la tragédie pour Aristote, le cinéma pour Stanley Cavell, la littérature pour elle) ne sont pas des réactions à rejeter parce que déconnectées de la réflexion, mais qu'elles reflètent nos croyances les plus profondes sur ce qui est important dans la vie. L'argument de Nussbaum se déroule en sept brefs chapitres structurés autour de l'opposition de deux modèles idéaux-typiques d'éducation.

Table des matières

Chapitre 1 : « La crise silencieuse » p 9	2
Chapitre 2 : Éducation tournée vers le profit, éducation tournée vers la démocratie p 23.....	3
Chapitre 3 : L'éducation des citoyens :émotion morales (et amORAles) p 39	5
Chapitre 4 : La pédagogie socratique : l'importance du débat	9
Chapitre 5 : citoyens du monde p 101.....	10
Chapitre 6 : Cultiver l'imagination : la littérature et les arts p 121	11
Chapitre 7 : L'éducation démocratique au pied du mur p 153.....	12

Chapitre 1 : « La crise silencieuse » p 9

« Nous sommes plongés dans une crise redoutable, grosse de graves conséquences mondiales. Non, je ne veux pas parler de la crise économique mondiale qui a éclaté en 2008. (...) Je pense à une crise qui passe largement inaperçue, tel un cancer; une crise qui pourrait être, sur le long terme, bien plus dévastatrice pour l'avenir d'un gouvernement démocratique : la crise mondiale de l'éducation. »

Une réduction de la pensée à la seule dimension du calcul avec en arrière-plan la promotion des valeurs de l'efficacité et du profit entraîne de dramatiques conséquences pour la démocratie. En effet celle-ci, pour fonctionner, présuppose des personnes capables de penser de manière critique, mais aussi d'imaginer, de comprendre, d'être capables d'empathie à l'égard de ce qui relève des expériences humaines. La philosophe américaine précise que, « sans le soutien de citoyens convenablement éduqués », c'est-à-dire capables de pensée critique et de réflexion, lesquelles se distinguent de l'application de règles et de la pensée par délégation – « aucune démocratie ne peut être stable » (Nussbaum, 2011, p. 19). Voici comment elle explicite sa thèse :

« Avides de profit national, les États et leurs systèmes éducatifs bradent avec insouciance des atouts indispensables à la survie des démocraties. Si la tendance se prolonge, les États du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui. L'avenir des démocraties mondiales est en jeu » (Nussbaum, 2011, p. 10).

Martha Nussbaum centre son attention sur deux pays qu'elle connaît bien : les États-Unis et l'Inde. L'éducation ne se déroule pas uniquement à l'école. <il est important de développer chez tous les individus les capacités de pensée critique et de réflexion pour maintenir les démocraties vivantes et dynamiques : "La capacité à imaginer l'expérience d'un autre, capacité que presque tous les êtres humains possèdent à quelque degré, doit être largement développée et affinée si nous voulons espérer maintenir des institutions décentes, malgré les nombreuses divisions qui marquent toute société moderne". (p 19)

"La démocratie est construite sur le respect et l'attention, et ces qualités dépendent à leur tous de voir les autres comme des êtres humains et non comme de simples objets". (p 15)

"La pensée critique, la capacité à dépasser les intérêts locaux pour affronter les problèmes mondiaux en citoyen du monde, la capacité à imaginer avec empathie la difficulté d'autrui, dépendent de l'étude des humanités et des arts" (p 15-16)

Chapitre 2 : Éducation tournée vers le profit, éducation tournée vers la démocratie p 23

D'un côté, l'éducation tournée vers le profit économique (« éducation *for profit* » ou « éducation *for economic growth* ») cherche avant tout à doter les élèves et les étudiants d'un certain nombre de capacités techniques qui leur permettront d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée. La compétition internationale impose ses exigences et les États ne peuvent maintenir leur rang qu'en formant des qualités d'innovation technologique et de profit économique.

De l'autre côté, le modèle qui a les faveurs de Nussbaum est celui d'une éducation tournée vers la démocratie (« *education for democracy* »). L'argument consiste simplement à souligner qu'une éducation exclusivement tournée vers le profit sape lentement mais sûrement les conditions qui permettent aux sociétés démocratiques de fonctionner. Une démocratie vivante demande à ses citoyens participation, information, indépendance d'esprit : autant de qualités qui ne recourent que partiellement les exigences de l'éducation tournée vers le profit, et qui doivent être cultivées directement par l'éducation primaire, secondaire et supérieure.

Martha Nussbaum propose « un paradigme de développement humain où les chances ou « capacités » dont chaque personne dispose est ce qui est le plus important.

Il faut dire « oui » à une éducation qui favorise la renaissance de la démocratie parce que les capacités de pensée critique et de réflexion sont essentielles au maintien et au développement de sociétés qui favorisent la création de liens sociaux solides en vue de l'établissement d'une cohésion sociale durable. Il faut redonner à l'être humain sa place dans la société. Il faut miser sur la décision majoritaire des citoyens vivant sur un territoire défini, sur une démocratie qui reconnaît l'égalité des droits et des chances pour tous. Sans éducation ouverte sur l'être global qu'est l'être humain, l'être humain agit plutôt sous l'effet de ses instincts, de ses impulsions et de ses passions. Ce qui conduit à des impasses.

« *Comment les gens deviennent-ils capables de respect et d'égalité démocratique ? Pour quelle raison cherchent-ils la domination ?* », p. 29. L'éducation doit s'efforcer de donner aux étudiants et aux élèves les moyens de résoudre ce choc qui oppose tendances hiérarchiques à l'agression et à l'exclusion d'une part, et tendances égalitaires et empathiques de l'autre. La réponse propre à Nussbaum se fonde sur une théorie particulière du développement des émotions qui voit dans l'agressivité une réponse particulière de gérer le fait de notre vulnérabilité. On retrouve ici un thème qui souligne la dimension éminemment politique de cette attention portée aux émotions et à la vulnérabilité.

L'utilité sociale des humanités

Repenser les humanités, c'est se donner comme objectif éducatif de comprendre en profondeur la situation où nous sommes, dans toute sa dimension historique. Les décisions à prendre aujourd'hui dans tous les domaines sont conditionnées par une bonne appréciation des aspects culturels, politiques, sociaux qui nous sont légués par l'histoire et que nous devons infléchir correctement.

La thèse de Nussbaum, en un mot, n'est pas que l'enseignement et la recherche en art et humanités doivent être préservées malgré la crise économique et les exigences technologiques accrues : elle est d'affirmer qu'au contraire les humanités constituent un des éléments de la réponse à cette crise. Mais toute la question est bien sûr de savoir ce que l'on met sous le vocable

« humanités » et à cet égard l'ouvrage de Nussbaum est tout sauf un plaidoyer complaisant. Suivi jusqu'au bout, son argument a pour conséquence une réforme profonde et exigeante de la manière dont celles-ci sont enseignées et pratiquées.

Traduire *humanities* par « humanités » pose quelques problèmes. En français, le mot « humanités », en ce qui concerne l'enseignement secondaire, désigne bien l'enseignement classique (lettres et latin-grec) et autrefois, « faire ses humanités » signifiait passer par ces classes. À ce terme s'est ensuite substitué celui de « lettres », avec une opposition littéraires/scientifiques qui marque les sections du bac.

Aux États-Unis, le terme *humanities* peut s'opposer aux sciences comme les lettres en France. L'opposition *scientifique/littéraire* se traduit par l'opposition équivalente *scientist/humanist*. Le contenu de ces *humanities* comprend l'étude et l'interprétation des langues (modernes et anciennes), la linguistique, la littérature, l'histoire, le droit, la philosophie, l'archéologie, l'étude comparée des religions, l'éthique, l'histoire de l'art, la critique artistique et la théorie des arts ainsi que certains aspects des sciences sociales, c'est-à-dire à peu près ce que l'on désigne en France sous le nom de « lettres et sciences humaines ».

Chapitre 3 : L'éducation des citoyens :émotion morales (et amORAles) p 39

« Les êtres humains naissent, sans défense, dans un monde qu'ils n'ont pas fait et qu'ils ne contrôlent pas » p42

Martha Nussbaum nous relate une partie de la pensée du pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott (1896-1971). Celui-ci considère le rôle important joué par les arts afin de soutenir le développement d'un « espace de jeu » chez les adultes et de nourrir leur capacité d'empathie. Dès la plus tendre enfance, le jeu permet à l'enfant de se situer par rapport aux autres, par rapport à ses parents d'abord, puis par rapport à autrui en général. Ensuite, cette aptitude au jeu se retrouvera dans l'art qui permet aux enfants de développer leur imaginaire. D'autres anciens pédagogues progressistes avant lui avaient déjà souligné, « *cette intuition fondamentale qui fait du jeu un élément essentiel du développement d'une personnalité saine.* » C'est l'intérêt et la pratique des arts qui peut nous aider à conserver cet esprit ludique, permettant notamment de renforcer les ressources émotionnelles et imaginatives de la personnalité.

L'empathie envers l'autre est d'abord une émotion acceptée lors de toute rencontre : elle est le fruit d'un apprentissage social. Martha Nussbaum insiste beaucoup sur l'efficacité de la littérature pour aider à découvrir les situations de la vie, parce qu'à travers une lecture, un apprentissage se fait, par le héros du livre, c'est-à-dire par un guide qui nous est devenu proche par la lecture. La fiction, par la participation du lecteur, par la diversité des situations rencontrées, nous permet d'avoir un accès à de multiples expériences, dont certaines résonnent en nous. D'une certaine façon, toute fiction forte est un « roman d'apprentissage ».

Le but de l'enseignement est de favoriser la vie démocratique : il faut donc apprendre à vivre la démocratie à l'école, avoir une connaissance du monde qui permette de comprendre les attitudes des autres et de pouvoir les respecter, avoir une connaissance des questions économiques, sociales et politiques qui sont sous-jacentes aux problèmes contemporains.

La crainte de Martha Nussbaum concerne certes les États-Unis, mais la situation dans beaucoup d'autres pays est bien plus inquiétante, et Martha Nussbaum pense en particulier à l'Inde, où aujourd'hui certains États cultivent une politique éducative fondée sur le seul profit et le refus des idéaux démocratiques. L'oubli de ces valeurs est d'autant plus paradoxal que les acteurs de la vie économique soulignent souvent combien une formation à l'esprit critique est nécessaire à tout projet industriel...

En France, dans le *Socle commun des connaissances*, défini en 2006 et qui indique les connaissances et les compétences qui doivent être maîtrisées à l'issue de la scolarité obligatoire, on trouve des « compétences sociales et civiques » qui sont toujours dans cette orientation émancipatrice :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ; savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

Une deuxième thèse importante qui sous-tend le propos de l'auteur a trait cette fois à la méta-éthique : Nussbaum s'interroge sur le type de capacités qu'il faut développer pour que les individus soient capables de réfléchir adéquatement aux problèmes normatifs complexes qui se posent aux citoyens des démocraties contemporaines. Elle souligne que l'imagination, comme capacité de se mettre à la place d'autrui, est essentielle dans des sociétés multiculturelles : la capacité à imaginer le sort d'autrui est fondamentale pour qui est en position de voter ou de décider sur autrui. C'est d'autant plus important dans un contexte cosmopolitique. « *Les citoyens ne peuvent pas se rapporter au monde complexe qui les entoure à l'aide de la connaissance factuelle et de la logique seules* », p. 95). Les questions normatives sont réglées non pas seulement par le recours à l'argument, mais par un certain type d'attention aux situations, qui impose de se mettre à la place de l'autre : il faut cultiver à ce titre « *la capacité à penser à l'effet que cela fait d'être à la place d'une autre personne, à être un lecteur intelligent de l'histoire de cette personne, et à comprendre les émotions, les aspirations et les désirs d'une personne placée dans cette situation* », p. 95-96). Faire des arts et des humanités l'instrument principal de ce développement de l'imagination empathique, c'est assurément entretenir une vision bien optimiste de leur effet. À cet égard, Nussbaum approuve Winnicott, qui concevait « *le rôle des arts dans la vie humaine comme consistant essentiellement à nourrir et étendre la capacité d'empathie* », p. 101. On pourrait bien sûr lui rétorquer que l'art a fait la preuve de sa capacité à servir également des politiques de fermeture et d'identité, et que les romans, par exemple, peuvent aussi bien renforcer les stéréotypes que les faire sauter. C'est donc une conception particulière de la pratique des arts et des humanités que Nussbaum défend, qui y voit des instruments d'ouverture et de connaissance. Comment être sûr que ces instruments auront de l'effet ?

Enfin, on peut mettre en lumière une dernière thèse importante qui tient à la conception particulière de la pédagogie qui a les faveurs de Nussbaum. Elle est très favorable à une idée de pédagogie active, qui s'inscrit dans la lignée de Rousseau, Pestalozzi, Dewey ou encore Rabindranath Tagore. Toutes ces figures, et quelques autres, sont ainsi rapidement évoquées au chapitre 4 de l'ouvrage comme autant d'exemples d'une pédagogie socratique qu'il faudrait adapter au XXI^e siècle. Ils ont également en commun de considérer l'éducation des humanités en continuité avec l'éducation pratique : Rousseau et Dewey sont peut-être les exemples les plus frappants d'une éducation dans laquelle la réflexion naît de la pratique et de l'effort pour résoudre des tâches quotidiennes.

Placer Socrate, comme elle le fait, au centre de son programme, c'est mettre l'accent sur l'exercice de la pensée critique, la pratique du débat argumenté dès l'école élémentaire, tels les ateliers de philosophie à l'école primaire. Il s'agit essentiellement d'éducation morale et cette éducation, là est l'essentiel, passe par la culture des émotions démocratiques.

Reprenant à la fois son travail sur la vulnérabilité et ses recherches sur les *capabilities* définies par Amartya Sen (à la fois libertés, pouvoirs, droits sociaux), Martha Nussbaum place au coeur de la vie démocratique les capacités à imaginer l'expérience d'un autre. L'imagination en ce sens, qu'on l'appelle conjecturale ou empathique, fait bien partie de ce que Kant appelait les maximes du sens commun, en particulier celle dite de la « pensée élargie ».

Mais l'intérêt de l'apport de Martha Nussbaum est de rattacher ces maximes au contexte de la vie émotionnelle tout entière marquée par la vulnérabilité, jamais aussi patente que chez le nourrisson dépendant dont on doit tirer un adulte autonome. La vulnérabilité exceptionnelle de l'être humain

à la naissance a été relevée par Platon (*Protagoras*), Kant et Freud : tous ces auteurs interrogent la « curieuse articulation chez les êtres humains de la compétence et de la vulnérabilité ». Cette dernière engendre la honte de n'être pas capable, de n'être pas à la bonne hauteur, jointe à un sentiment illusoire et jubilatoire de toute puissance. Cette honte se double d'un dégoût pour le corps et ses sécrétions, qui peut virer en dégoût « projectif » sur des groupes humains jugés minoritaires ou inférieurs. De sorte que la démocratie, toujours menacée dans sa dimension égalitaire par ces phénomènes de rejet, ne peut pas se détourner de la prise en compte des émotions dans l'éducation. Il faut donc pouvoir jouer à la fois sur le narcissisme et la vulnérabilité, la honte et le dégoût, la compassion et l'imagination conjecturale.

Ces réflexions ne sont pas très originales dans l'histoire de la psychologie du développement, de la pédagogie ou de la philosophie de l'éducation. On connaît l'importance que Henri Wallon accordait à l'émotion dans le développement affectif et cognitif de l'enfant, ainsi qu'à la contagion émotionnelle pour la construction de la socialisation des jeunes enfants. Mais c'est bien d'un ancrage de la démocratie dans la vie émotionnelle qu'il s'agit. Non pas pour y être attaché quasi « viscéralement », mais pour associer culture de l'âme, perception de l'égalité et souci du bien commun.

Comme Martha Nussbaum l'énonce en conclusion, il ne s'agit pas de revenir à un idéal de gentleman cultivé, mais il faut viser à former « *un membre actif, critique, réflexif et empathique d'une communauté d'égaux* ».

Les propositions présentées par Martha Nussbaum : préférer l'examen critique, la réflexivité et l'imagination, infléchir les politiques universitaires vers l'accueil de la philosophie, des arts et de la littérature dans les cursus scientifiques ou technologiques, et non pas seulement dans les grandes écoles, alors que les universités aujourd'hui sont obsédées par la professionnalisation, la performance et l'évaluation quantitative. À contre courant ? Pas sûr.

Les « capacités », c'est-à-dire des capacités effectives ou « substantielles » – et non abstraites ou formelles – dont nous devons doter les sujets afin qu'ils puissent exercer leur liberté dans les situations concrètes.

Pour élaborer ses propositions concrètes, l'auteure se demande quelle est « l'opération mentale » qu'ils doivent effectuer pour y parvenir, et elle la définit ainsi : « *l'enfant doit apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui.* »

À partir de là, et en s'appuyant sur une analyse de l'émergence et des développements possibles des émotions enfantines, l'auteure propose un ensemble de principes organisateurs de l'action pédagogique et développe trois séries de propositions concrètes, illustrées de nombreux exemples :

- la pratique du débat,
- le souci de former des « citoyens du monde »
- et la promotion de l'imagination à travers la littérature et les arts.

Martha Nussbaum nous invite, selon l'expression et la démarche de Daniel Hameline, à « parcourir dans les deux sens et inlassablement » la chaîne qui relie ce que nous voulons et ce que nous faisons. Mais elle ne le fait pas de manière mécanique ou applicationniste ; elle le fait en étant consciente que c'est l'inventivité pédagogique qui, seule – bien loin des systèmes de contrôle technocratiques – peut relier authentiquement les principes et les actes pour engager le cercle vertueux de la parole tenue.

Martha Nussbaum montre bien, en analysant, en particulier, les exemples de la Chine et de l'Inde, que l'accès à la liberté et à l'égalité des personnes n'est nullement corrélé à la croissance économique. Tout au contraire, aujourd'hui, semble-t-il, la croissance – quand elle existe ou qu'elle est recherchée à tout prix – développe la concurrence, accroît les écarts et stimule toutes les formes de rivalité.

Ainsi, l'éducation proposée par les pays qui ont la croissance économique comme objectif prioritaire est fondée sur un « mélange de sophistication technologique et de docilité de pensée », elle s'appuie sur le sentiment de vulnérabilité et l'anxiété, inhérents à tout individu dans ce monde, pour développer des émotions qui n'ont rien de démocratiques :

- l'aversion à l'égard des autres perçus comme des menaces,
- le repli clanique et identitaire face à la conspiration des « impurs »,
- l'agressivité et la violence destructrice...

Face à ces émotions-là, le modèle démocratique qu'elle développe se propose de permettre à chaque enfant et adolescent, durant son éducation, de reconnaître les autres – tous les autres – comme des personnes dignes d'accéder aux mêmes droits que lui, parce que partageant fondamentalement la même « humaine condition », comme disait Montaigne.

Martha Nussbaum parle dans ce chapitre des origines de **la honte** primitive et du dégoût chez le petit enfant. Elle s'appuie sur Winnicott et sur Rousseau : « *Parce que le comportement stigmatisant semble être une réaction à l'angoisse devant sa propre faiblesse et sa propre vulnérabilité, on ne peut pas le modérer sans s'intéresser à cette angoisse plus profonde (...). Les enfants qui peuvent affronter convenablement leur environnement ont moins besoin de serviteur qui s'occupent d'eux. Mais un autre aspect de la réponse sociale doit être dirigé vers le sentiment de vulnérabilité lui-même et la souffrance qu'il engendre* » (p 47)

« *Si la honte est une réaction quasiment universelle à la vulnérabilité humaine, elle est bien plus intense chez les gens qui ont été élevés selon le mythe du contrôle total plutôt que selon un idéal de besoin mutuel et d'interdépendance* » (p54)

« *La pédagogie de Jean-Jacques Rousseau accorde un rôle central à l'apprentissage de la fondamentale faiblesse humaine, il affirme que seule la connaissance de cette faiblesse nous rend sociables et nous tourne vers l'humanité* » (p48)

Il ne faut pas présenter aux enfants un monde clivé, mais une vision du monde plus nuancée. Martha Nussbaum parle du livre *Max et les maximonstres* de M. Sendak où les monstres représentent le monde intérieur, et il est important que l'enfant apprivoise ses propres démons intérieurs au lieu de les projeter sur les autres.

Elle parle de l'empathie comme de la capacité d'une « pensée située », la capacité de voir le monde depuis le point de vue d'un autre.(p 50)

« *Les enfants qui développent une capacité de sympathie ou de compassion, souvent par une expérience de prise de perspective empathique, comprennent le effets de leur agressivité sur une autre personne et s'en réoccupent toujours davantage. Ils en viennent ainsi à ressentir de la culpabilité pour leur propre agressivité d'un véritable souci pour le bien-être de l'autre. L'empathie n'est pas la moralité, mais elle peut lui fournir des éléments essentiels. Tandis que le souci de l'autre se développe, il conduit à un désir croissant de contrôler sa propre agressivité : les enfants reconnaissent que les autres ne sont pas leurs esclaves mais des êtres distincts qui ont le droit de mener leur vie* » (p 51)

Martha Nussbaum énonce des expériences qui montrent des comportements déviants dans certaines situations, sous l'emprise d'une autorité, d'un groupe. « *Nous ne pouvons sans doute pas produire des gens capables de résister fermement à toute manipulation, mais nous pouvons produire une culture sociale qui constitue elle-même une situation environnante puissante, qui renforce les tendances qui militent contre la stigmatisation et la domination* » (p 60)

Chapitre 4 : La pédagogie socratique : l'importance du débat

« Beaucoup pensent que la capacité à penser et à argumenter par soi-même est superflue si l'on vise des objectifs quantifiables sur le marché » (p 64)

La pratique du « débat socratique », avec l'impératif des « changements de rôle », chacun devant défendre le point de vue d'autrui après avoir défendu le sien. Cette proposition, que l'on retrouve chez plusieurs pédagogues, m'apparaît tout à fait décisive : en effet, pour que le débat soit autre chose qu'une joute verbale ou une confrontation obstinée, pour qu'il évite à chacun de s'enkyster sur ses positions et permette de dépasser ses positions, de progresser, de réexaminer ce que l'on croit savoir, il faut entrer, en quelque sorte, dans la démonstration de l'adversaire et « se prendre » au jeu jusqu'à ce que sa propre position en soit « altérée », que l'on assume d'évoluer sans se renier... *"L'apprentissage socratique actif et la formation par les arts », à savoir les arts libéraux qui développent la pensée méditante, « ont été rejetés au profit d'une pédagogie de gavage qui prépare à des examens nationaux standardisés. [...] [L]'élève [...] passivement assis à sa table tandis que les professeurs et les manuels présentent un matériau à assimiler sans critique est devenu la réalité" » (2011, p. 30).*

Pour éviter la passivité des élèves, il faut des méthodes actives : se poser des questions à partir des objets d'usage courant, se demander comment ils sont produits, enquêter, faire en sorte que les élèves discutent entre eux (et leur apprendre à le faire d'une manière efficace) ;

« Souligner l'importance de la voix active de chaque personne est aussi une manière de promouvoir une culture de responsabilité. Lorsque les gens se considèrent comme responsables de leurs idées, ils sont également plus susceptibles d'assumer la responsabilité de leurs actes » (p 71)

Martha Nussbaum écrit que la pensée socratique est une pratique sociale importante pour toute démocratie, et encore plus dans les sociétés qui doivent faire face à la présence d'individus qui diffèrent par leur ethnicité, leur religion. L'idée que l'on assume la responsabilité de son propre raisonnement, et l'échange d'idées avec d'autres dans un respect mutuel, sont des éléments essentiels pour la résolution paisible des différences.

Martha Nussbaum évoque le pédagogue suisse Johann Pestalozzi (1746-1827) pour lequel il faut rendre l'enfant actif et curieux à mesure du développement de ses capacités critiques naturelles. Elle présente ensuite les travaux de Rabindranath Tagore, lauréat du prix Nobel de littérature, dont la philosophie de l'éducation a été marquée par Rousseau, Auguste Comte et John Stuart Mill. Il créa une école et correspondit avec Maria Montessori.

« Un autre instrument qu'employait Tagore pour susciter le questionnement socratique était le jeu de rôles : les enfants étaient invités à abandonner leur propre point de vue pour adopter celui d'une autre personne. Cela leur donnait la liberté de faire l'expérience d'autres positions intellectuelles, et donc de les comprendre de l'intérieur. Nous voyons ici le lien étroit que Tagore établissait entre le questionnement socratique et l'imagination empathique : débattre de manière socratique suppose de comprendre les autres positions de l'intérieur, et cette compréhension est souvent à la source de nouvelles incitations à remettre en question la tradition de manière socratique ». (p 94)

S'appuyant sur la lecture des livres du philosophe Matthew Lipman, Martha Nussbaum affirme qu'il faut développer la philosophie des enfants de 10 à 14 ans.

Chapitre 5 : citoyens du monde p 101

L'éducation devrait considérer chaque enfant comme un citoyen du monde. Vaste programme dans tous les domaines de l'éducation pour « *éduquer des citoyens du monde capables de penser de manière responsable à l'avenir de l'humanité entière* » (p 107)

Il s'agit là de former le « citoyen du monde », non pas seulement par des injonctions généreuses, mais par la découverte de l'interdépendance étroite que les humains entretiennent entre eux et avec le monde : « La solidarité est un fait avant d'être une valeur », disait Albert Jacquard. On est loin ici, d'une « interculturalité » relativiste qui joue sur le caractère folklorique des « différences » et dilue toute référence tant éthique qu'esthétique. Il s'agit de tout autre chose : de découvrir progressivement les figures et le sens de ce qui nous entoure, afin, de proche en proche et de loin en loin, de comprendre en quoi tout cela « fait système » : on se donne ainsi des modèles d'intelligibilité de soi et du monde, on apprivoise l'altérité et l'étrangeté par la hardiesse du comprendre...

Chapitre 6 : Cultiver l'imagination : la littérature et les arts p 121

La troisième proposition concerne la nécessaire rencontre avec la littérature et les arts : l'auteure considère celle-ci comme fondamentale dans la construction des émotions démocratiques en ce qu'elle permet d'accéder à « l'imagination narrative ».

« J'entends par là, explique-t-elle, la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place de l'autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir. » Car, explique-t-elle, apprendre à voir un autre être humain non pas comme une chose mais comme une personne ne va pas de soi : cela s'apprend et se construit. Et l'art, pour cela, est essentiel : il donne à voir, à la fois, l'identité et l'altérité, il permet de se reconnaître dans l'autre et, aussi, de se reconnaître « soi-même comme un autre », selon l'expression de Paul Ricoeur.

La « littérature de jeunesse » ouvre l'accès à la complexité des êtres et permet de comprendre qu'il est possible de se dépasser... Plus largement, l'éducation à la démocratie doit cultiver les « passions démocratiques », celles qui fondent la possibilité – mais aussi le désir – de vivre ensemble.

Chapitre 7 : L'éducation démocratique au pied du mur p 153

Les pratiques pédagogiques peuvent nourrir « les émotions démocratiques »... et ce point me semble absolument essentiel aujourd'hui.

« Si nous n'insistons pas sur l'importance cruciale des humanités et des arts, ceux-ci disparaîtront, parce qu'ils ne produisent pas d'argent. Mais ils offrent quelque chose de bien plus précieux : un monde où il vaut la peine de vivre, des individus capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et sympathie, et des pays capables de dépasser la peur et la méfiance du débat empathique et raisonnable. » (Les émotions démocratiques, 2011, p. 179).

Philippe Meirieu complète ses propositions :

Dans l'empathie, selon l'expression proposée par André de Peretti, « on entre dans le référentiel de l'autre... *sans s'y perdre !* ». « Sans s'y perdre », c'est-à-dire en disposant des moyens de prendre du recul, de se dégager de l'identification, de construire un échange grâce à la maîtrise du langage, quand on a appris « ce que parler veut dire ». Il faut insister aussi sur la construction du collectif, la possibilité donnée à chacun d'y avoir une place et une responsabilité, d'y faire l'expérience de l'autorité légitime, celle qui s'exerce « en tant que », chaque fois que l'on met un pouvoir d'agir au service d'une responsabilité dans l'intérêt commun... Enfin, j'insisterai sur la nécessité – particulièrement importante aujourd'hui pour moi – de formaliser avec les élèves les découvertes effectuées et de les inscrire dans un cadre instituant. C'est pourquoi je m'interroge, depuis longtemps, sur la possibilité d'inscrire le Droit comme discipline « de plein exercice » dans le cursus de formation, et cela de l'école primaire au lycée. Après tout, dans une société laïque, c'est le Droit qui « fait tenir les humains ensemble »... et il faudrait bien que les élèves comprennent en quoi il les protège, en quoi des principes comme « nul ne peut se faire justice soi-même », « nul ne peut être, à la fois, juge et partie » sont profondément émancipateurs. Ne vivons-nous pas dans un paradoxe extrême, nous qui affirmons que « nul n'est sensé ignorer la loi » et refusons, en même temps, de l'enseigner ?