

L'utilité sociale des humanités

Solange CHAVEL

L'enseignement des humanités est-il un luxe que nos sociétés ne peuvent plus se permettre ? Martha Nussbaum répond qu'au contraire, dans un monde de concurrence économique mondialisée, les humanités ont un intérêt social et politique.

Recensé : Martha Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton & Oxford, Princeton University Press, 2010. 178 p., 23\$.

Le dernier livre de Martha Nussbaum 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. Ceux qui connaissent son travail reconnaîtront en particulier les arguments développés dans *Upheavals of Thought*¹, *The Fragility of Goodness*² ou encore *Cultivating Humanity*³. Mais dans *Not for Profit*, le ton adopté est différent : il est résolument vif, engagé, pensé pour le débat public.

Une crise des humanités ?

À ce titre, le livre s'inscrit dans un contexte américain qui abonde en essais et articles débattant du sort des humanités en temps de crise économique, tandis que le système éducatif, du primaire au supérieur, est soumis à un impératif d'utilité. On peut par exemple citer, parmi bien d'autres exemples, *Crisis on Campus* de Mark C. Taylor⁴, *Why Choose the Liberal Arts?* de Mark William Roche⁵, ou encore *Reforming Our Universities* de David Horowitz⁶.

1 Oxford, Cambridge University Press, 2001.

2 Oxford, Cambridge University Press, 1986.

3 Cambridge, Harvard University Press, 1997.

4 New York, A. Knopf, 2010.

5 Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2010.

6 Washington, Regnery Publishing Inc., 2010.

Le débat peut s'organiser en deux camps assez nettement distincts : d'un côté se trouvent les avocats d'un changement de l'éducation comme une nécessaire adaptation aux rigueurs économiques et aux exigences accrues de la compétition internationale. De leur point de vue, l'enseignement des humanités apparaît au mieux comme un luxe charmant mais inutile, au pire comme une complaisance coupable. De l'autre côté, les avocats des humanités se trouvent bien souvent acculés à une position défensive, adoptant bon gré mal gré l'attitude de gardiens d'un acquis traditionnel⁷.

Or le grand mérite de l'ouvrage de Martha Nussbaum est de présenter un plaidoyer pour les humanités qui est tout sauf la défense frileuse d'une distinction sociale. Elle affronte directement les défis contemporains sans regretter un hypothétique âge d'or des humanités : surtout, loin de considérer que les humanités et les arts sont un bien *a priori*, elle ne recule pas devant la tâche de *justifier* leur intérêt social et politique, et le fait avec talent. 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 pratiquées⁸.

L'argument de Nussbaum se déroule en sept brefs chapitres structurés autour de l'opposition de deux modèles idéaux-typiques d'éducation. D'un côté, l'éducation tournée vers le profit économique (« *education for profit* » ou « *education 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. Le discours se veut alors austère et réaliste : 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

7 La page de débat du *New York Times* du 17 octobre 2010 à l'occasion de la fermeture du département de Français de SUNY est assez représentative du ton et du type d'argument échangé – et également de la relative fermeture du débat, essentiellement constitué d'universitaires parlant à des universitaires.

8 Sur les argumentaires possibles en faveur de l'enseignement des humanités, voir le billet de Michel Lussault sur son blog : <<http://blog.educprofs.fr/michel-lussault/2010/11/12/les-humanites-pourquoi-pour-qui-2/>>.

partiellement les exigences de l'éducation tournée vers le profit, et qui doivent être cultivées directement par l'éducation primaire, secondaire et supérieure.

En un mot, le mouvement de l'argument de Nussbaum est le suivant : si les valeurs démocratiques nous tiennent à cœur, alors il nous faut former non seulement de bons techniciens, mais également des hommes et des femmes dotés des capacités critiques et empathiques nécessaires pour bien remplir leur rôle de citoyen. La diversité culturelle croissante et la mondialisation ne font qu'ajouter à la liste de ces exigences : il faut des citoyens capables de comprendre des situations et des problèmes interprétés dans un cadre moral et culturel différent. Or, et c'est la dernière étape de l'argumentation de Nussbaum, ces capacités nécessaires d'esprit critique, d'ouverture empathique et de compréhension de la diversité des cultures sont développées essentiellement par les arts et les humanités, ou plutôt par une certaine pratique des arts et des humanités.

Pédagogie socratique et imagination narrative

On le voit, pour que l'argument fonctionne, il faut que par « humanités » on entende au moins autant une pédagogie et une pratique que des contenus. Pour dire que les humanités sont la réponse à « l'éducation tournée vers la démocratie », il faut y voir non pas la seule transmission de contenus caractéristiques d'une culture, mais la pratique de la réflexion. Ainsi, si Nussbaum évoque plusieurs fois le nom de Platon au cours de l'ouvrage, il est frappant de constater qu'elle n'y recourt pas tellement au titre d'un classique indiscutable qui ferait partie d'un canon figé : elle s'intéresse plutôt au type d'esprit qui se trouve cultivé par la rencontre critique de ces textes classiques, par la lecture de certains romans ou plus généralement par un questionnement socratique sur la vie et ses modalités.

Cette défense du rôle des humanités dans l'entretien de sociétés démocratiques vivantes est fondée sur un ensemble de thèses systématiques. Au fondement se trouve une thèse qui relève de la psychologie, à la fois de la psychologie individuelle et de la psychologie sociale. Si, d'après Nussbaum, les arts et les humanités sont une partie de la réponse au maintien d'une société démocratique, c'est qu'ils répondent à la question de la formation des *émotions* démocratiques⁹. La question qui la guide est donc : comment peut-on éduquer les individus de sorte qu'ils recherchent non pas la domination et l'exclusion, mais l'égalité et le respect mutuel ? Quel est le type d'émotion qu'il convient de cultiver pour qu'une société fonctionne sur un principe non pas hiérarchique mais

⁹ Sur l'opposition entre émotions démocratiques et émotions hiérarchiques, on peut voir le commentaire que Nussbaum donne du livre et de la musique des *Nozze di Figaro* de Mozart : « Égalité et amour à la fin du *Mariage de Figaro* : constituer les émotions démocratiques », *Raison publique*, n° 13, automne 2010, p. 15-48.

égalitaire ? « *How do people become capable of respect and democratic equality? What makes them seek domination?* » (« Comment les gens deviennent-ils capables de respect et d'égalité démocratique ? Pour quelle raison cherchent-ils la domination ? », p. 29). Nussbaum se lance donc dans la tâche d'explicitier les présupposés psychologiques de toute théorie pédagogique. La sienne se fonde sur un retournement de l'idée fameuse de Huntington parlant d'un « choc des civilisations ». Ce choc, nous dit Nussbaum, n'est pas tant externe aux civilisations qu'interne : s'il y a un « *clash* », il est dedans, « *within* », dans l'individu et dans les démocraties¹⁰. 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 fait écho aux débats sur le *care* et qui souligne la dimension éminemment politique de cette attention portée aux émotions et à la vulnérabilité¹¹.

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. « *Citizens cannot relate well to the complex world around them by factual knowledge and logic alone* » (« 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 « *the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have* » (« 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

10 Sur ce point voir Martha Nussbaum, *The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future*, Cambridge, Harvard University Press, 2007.

11 Pour le lien entre *care*, vulnérabilité et politique, voir *Raison publique*, no 14, printemps 2011, le dossier « Grammaires de la vulnérabilité » et en particulier l'article de Sandra Laugier « Le *care*, le souci du détail et la vulnérabilité du réel ».

bien optimiste de leur effet. À cet égard, Nussbaum approuve Winnicott, qui concevait « *the role of arts in human life as, above all, that of nourishing and extending the capacity for empathy* » (« 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 ? Pas de certitude en la matière, affirme Nussbaum. Plus modestement, on peut simplement constater que « *[k]nowledge is no guarantee of good behavior, but ignorance is a virtual guarantee of bad behavior* » (« la connaissance n'est pas la garantie d'un bon comportement, mais l'ignorance est la garantie presque certaine d'un mauvais comportement », p. 81).

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. Poursuivant ce qui est largement une tradition étasunienne en la matière, Nussbaum 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.

Réforme de la recherche et impératif de croissance

Parmi ces différentes thèses, qui toutes mériteraient d'être discutées en détail, on peut attirer l'attention sur deux points importants du débat. On peut d'abord souligner un aspect étonnant pour un lecteur français, qui tient au rôle que jouent les acteurs privés et publics dans la défense des humanités. Nussbaum commence son ouvrage en soulignant le contexte général de pression sur les enseignements d'arts et d'humanités : ces derniers doivent résister à une injonction toujours plus pressante d'utilité et d'efficacité comprises en termes étroitement économiques. Or, à plusieurs reprises dans l'ouvrage, Nussbaum souligne qu'aux États-Unis, les pressions contre les enseignements d'humanités viennent des politiques et des administrateurs, alors que les meilleurs soutiens de ces programmes sont de riches anciens élèves, donc des financeurs privés. Autrement dit, une des défenses efficaces des « arts libéraux » est le financement privé, contre les directives politiques. Lorsque les administrateurs pressent pour fermer ou réduire des enseignements

d'humanité, indique Nussbaum, le recours est dans ces anciens élèves qui se rappellent avec bonheur les années d'undergraduate : « *we go to wealthy alums whose educational values pretty well match our own since they are by and large alums who loved their undergraduate liberal education* » (« nous nous adressons aux riches anciens élèves dont les valeurs pédagogiques rencontrent d'autant mieux les nôtres qu'il s'agit généralement d'anciens élèves qui ont particulièrement apprécié leur éducation libérale en premier cycle », p. 132). La situation n'est évidemment pas transposable, parce qu'elle tient à au moins deux traits singulier du système américain : d'abord, les premières années d'université ne sont pas spécialisées, mais exigent des étudiants qu'ils suivent un large ensemble de disciplines, dont des humanités. Ensuite, la pratique de la philanthropie et du financement privé en général est une différence culturelle souvent soulignée entre États-Unis et Europe. Tout en tenant à des caractéristiques singulières du système étasunien, l'exemple offre cependant une piste intéressante pour penser un modèle de cercle vertueux entre l'enseignement des arts et humanités et la société.

Un deuxième élément de débat est la manière dont Nussbaum propose d'analyser cette pression générale à une « utilité » de l'éducation et de la formation. En particulier, les quelques paragraphes consacrés à l'analyse des récentes réformes du système de recherche en Grande-Bretagne (l'application du *Research Excellence Framework* – voir p. 127 et suivantes) sont d'autant plus intéressants pour le lecteur français que l'enseignement supérieur et la recherche français sont précisément pris, en ce moment même, dans la vague des Initiatives d'excellence et autres Labex. Nussbaum est sans concession pour une réforme qui met les humanités dans un cadre qui leur est contraire : en particulier, elle souligne que le système de financement de la recherche par projets, s'il fonctionne en partie pour les disciplines scientifiques, n'a pas grand sens pour les humanités. Elle remarque également combien cette réforme est menée dans un état d'esprit généralement suspicieux des arts et humanités, qui y voit d'abord des fioritures inutiles¹².

Là aussi, on peut apprécier l'ironie qu'il y a pour un esprit européen à recevoir une leçon d'indépendance de la recherche venue d'Outre-Atlantique. Nussbaum critique ainsi l'initiative d'excellence anglaise et son obsession pour l'utilité économique : « *“impact” is the buzzword of the day, and by “impact” the government means above all economic impact* » (« “impact” est le mot à la mode, et par “impact”, le gouvernement entend essentiellement impact économique », p. 128). Elle remarque combien les humanités se trouvent acculées à une position défensive, où elles doivent

12 Nussbaum cite ainsi l'anecdote suivante : « *One cynical young philosopher, in one of these recently merged departments of philosophy and political science, told me that his last grant proposal was six words under the word limit – so he added the word “empirical” six times, as if to reassure the bureaucrats that he was not dealing in mere philosophy – and his application proved successful* » (p. 129).

en permanence justifier de leur existence devant le gouvernement.

Mais il est très intéressant de voir que la réaction ne s'arrête pas à cette critique. Tout au contraire, Nussbaum propose une réponse constructive et dynamique qui sort les humanités d'une simple posture de lamentation. Loin de refuser en bloc la question de l'utilité de l'éducation, Nussbaum la pose, mais propose d'y répondre différemment. Il faut réussir à faire passer l'idée que « l'utilité » de l'éducation ne se réduit pas à la croissance économique, mais au type de société que l'on contribue à maintenir ce faisant. C'est la transposition à l'éducation du geste que Nussbaum a fait plus largement à propos des modèles de la croissance : Nussbaum est connue pour avoir participé, avec Amartya Sen notamment, à la promotion d'un modèle de la croissance plus complexe et complet que la simple mesure du PNB. Elle ne refusait pas la question de la mesure du progrès, mais les critères qui servaient à l'évaluer, troquant le PNB pour un certain nombre de « capacités » fondamentales – santé, alphabétisation, etc. De même, elle ne rougit pas devant la question de l'utilité de l'éducation, mais apporte une réponse plus large que l'économie.

Nussbaum le souligne, la crise et les débats suscités sont mondiaux : si *Not for Profit* se concentre essentiellement sur la situation des États-Unis et de l'Inde, ses réflexions sont également particulièrement bienvenues dans le contexte français. À travers les secousses et restructurations à marche forcée provoquées en Europe par les différentes « initiatives d'excellence » déclinées du Royaume-Uni à la France en passant par l'Allemagne, l'enjeu pour les humanités est de réussir à faire émerger les questions de fond au-delà des impératifs angoissés de performance : quelle éducation et quelle recherche sont pertinentes pour le XXI^e siècle ? Qui voulons-nous former et à quoi ? Quelles qualités d'esprit voulons-nous cultiver ? Quel type de citoyen souhaitons-nous pour maintenir des démocraties ouvertes et des espaces publics vivants ?

Pressées par un impératif d'utilité et de recherche anxieuse de croissance, les défenseurs des humanités ont beaucoup mieux à faire que de refuser la question en bloc et de s'enfermer dans une posture défensive : ils peuvent au contraire saisir l'occasion pour redéfinir et élargir ce qu'on entend par croissance, utilité et progrès social. Certes, pour se montrer à la hauteur de l'enjeu, la recherche et l'enseignement des humanités doivent aussi se transformer, en passant d'une histoire centrée sur l'État-nation à une histoire véritablement mondiale, en enseignant une conscience des interdépendances économiques qui lient les pays, en développant davantage l'enseignement des langues, en promouvant un esprit critique par l'enseignement socratique. Le programme est ambitieux, et alléchant.

Publié dans lavedesidees.fr, le 14 février 2011

© lavedesidees.fr