

Crise économique, éducation, justice sociale

Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities de
Martha Nussbaum. Princeton University Press, 160 p.

Martin Provencher

Numéro 235, hiver 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/62026ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Spirale magazine culturel inc.

ISSN

0225-9044 (imprimé)

1923-3213 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Provencher, M. (2011). Compte rendu de [Crise économique, éducation, justice sociale / *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* de Martha Nussbaum. Princeton University Press, 160 p.] *Spirale*, (235), 63–65.

Crise économique, éducation, justice sociale

PAR MARTIN PROVENCHER

NOT FOR PROFIT. WHY DEMOCRACY NEEDS THE HUMANITIES de Martha Nussbaum

Princeton University Press, 160 p.

Ceux qui croyaient que la crise économique mondiale engendrée en 2008 par l'affaire des *subprimes* avait sonné le glas du néolibéralisme feraient bien de se raviser. On sait que dans cette histoire les gouvernements n'ont pas hésité à recourir massivement aux fonds publics pour renflouer des institutions privées, les banques, qui avaient pris de grands risques pour réaliser des gains virtuels. On sait également depuis peu que le comportement des riches en matière de défaut de paiement s'est avéré pire que celui des pauvres (Streitfeld, David, « Biggest Defaulters on Mortgages Are the Rich », *New York Times*, 9 juillet 2010). Maintenant aux prises avec d'énormes déficits, les États auraient pu choisir de taxer les banques et les plus grandes fortunes pour renflouer le trésor public. Mais la réunion du G-20 à Toronto l'été dernier nous a appris qu'ils ont plutôt décidé de faire partager le poids de ces dettes à l'ensemble de leurs populations respectives, y compris aux plus pauvres, en annonçant de nouvelles réductions dans les services. Une telle décision n'est pas seulement irresponsable parce qu'elle risque de provoquer une deuxième récession, comme l'ont remarqué plusieurs économistes, elle l'est aussi parce qu'elle expose les personnes les plus vulnérables à l'ambition des politiciens conservateurs qui n'hésiteront pas à jouer de la haine de l'autre (l'échec du multiculturalisme et autres variantes du populisme) pour faire passer la pilule amère de l'austérité. Elle l'est enfin, et surtout, parce qu'elle pourrait bien priver toute une génération de l'héritage culturel nécessaire pour faire face aux défis du XXI^e siècle en engendrant une autre crise, plus grave peut-être que la première, dans l'éducation.

Les signes avant-coureurs de cette crise sont apparus dans le ciel de l'Angleterre dès le début des années 2000, quand le gouvernement de Tony Blair, pour mieux contrôler l'utilisation des fonds publics, a exigé des universitaires qu'ils rendent compte de leurs activités en s'inspirant du modèle financier des cabinets d'audit (voir à ce sujet l'analyse magistrale qu'en avait donné Onora O'Neill dans une série de conférences radiophoniques à la BBC et publiées dans *A Question of Trust*, Cambridge University Press, 2002). Fidèle à cette orientation, son successeur à la tête du Labour Party fit un pas de plus en liant le financement de la recherche à l'impact des travaux des chercheurs sur l'économie et la société. Lorsque l'Université Middlesex a voulu, au printemps 2010, équilibrer son budget en fermant son programme de philosophie et son Centre de Recherche en Philosophie Européenne Moderne, pourtant le mieux coté de cette institution, il est devenu évident que quelque chose n'allait pas dans le système d'éducation britannique. Le changement de gouvernement intervenu depuis a confirmé cette tendance en l'accentuant au lieu de la renverser.

À ceux qui estimerait qu'il s'agit là d'une situation typiquement européenne qui ne nous concerne guère, puisque les Canadiens ont été relativement épargnés par la crise économique mondiale, nous rappellerons l'annonce surprise par l'Université de Toronto, à la fin du mois de juin 2010, de la fermeture de son Centre for Ethics, reconnu comme l'un des quatre meilleurs au monde, et celle de son Centre for Comparative Literature (Elizabeth

MARTHA C. NUSSBAUM

NOT FOR

WHY DEMOCRACY

Needs

THE HUMANITIES

PROFIT

Church, « University of Toronto plans to shut down Centre for Comparative Literature », *Globe and Mail*, 13 juillet 2010). Et la situation n'est guère meilleure chez nos voisins du Sud, comme le souligne Ellen Schrecker dans son essai *The Lost Soul of Higher Education : Corporatization, the Assault on Academic Freedom and the End of the American University* (The New Press, 2010). Dans ces conditions, une interrogation sur les finalités de l'éducation s'impose. Les écoles, les collèges et les universités ont-ils une raison d'être différente de celle des entreprises ? Le dernier manifeste de Martha Nussbaum, *Not For Profit. Why Democracy Needs The Humanities*, ne saurait mieux tomber pour amorcer une réflexion sur cette importante question d'intérêt public.

CROISSANCE ÉCONOMIQUE OU JUSTICE SOCIALE : UN FAUX DILEMME

Philosophe de réputation internationale affiliée à l'Université de Chicago, Martha

Nussbaum avait pleinement articulé sa conception de l'éducation en 1997 dans *Cultivating Humanity* (Harvard University Press), un livre qui lui a valu deux prix prestigieux. Elle avait alors établi qu'une éducation fondée sur les « classiques » — et plus généralement sur les arts libéraux — était parfaitement en mesure de former des citoyens aptes à relever les défis que la diversité croissante poserait aux sociétés multiculturelles de l'avenir. Ce discours optimiste triomphait de ses adversaires de l'époque, les conservateurs, mais aussi des critiques à vocation culturelle qui dénonçaient, par exemple, l'eurocentrisme ou le sexisme du cursus dans les institutions éducatives américaines. Dans *Not for Profit*, cette belle confiance en l'avenir a cédé la place à l'inquiétude. Nussbaum craint maintenant, à juste titre, qu'en pratiquant des coupes massives dans l'éducation au nom de la rationalisation de l'activité économique, les gouvernements ne soient en train de saper les fondements mêmes de la vitalité interne des démocraties et la possibilité que l'on crée « une culture mondiale décente capable de s'attaquer de manière constructive aux problèmes du monde les plus urgents ». C'est que l'idéal matérialiste de la croissance qui domine la compétition économique inciterait les États et ceux qui les administrent à concevoir l'éducation principalement comme un moyen de nourrir et d'entretenir le corps, entendons de générer toujours plus de profits et d'utilité. Ce faisant, ils seraient amenés à négliger « l'âme » et les disciplines qui, comme la philosophie, l'histoire, les lettres et les arts (les humanités), inculquent aux étudiantes et aux étudiants trois habiletés indispensables aussi bien à l'innovation techno-scientifique qu'à la pratique démocratique de la citoyenneté : « la pensée critique, la capacité d'aborder les problèmes mondiaux du point de vue du "citoyen du monde" en se détachant de ses particularités locales et celle d'imaginer le sort des autres avec compassion ou sympathie ». Pour étayer cette thèse, Nussbaum, forte de son érudition et de sa grande maîtrise des débats autour de l'éducation supérieure, entreprend de retracer rien de moins qu'un véritable précis de l'éducation progressiste.

Qui ne connaît pas d'individus dans son entourage qui ont étudié ou qui étudient pour obtenir un bon emploi ? Un objectif de ce genre prédispose élèves et parents à concevoir les institutions éducatives comme des pourvoyeuses de services dont

le rôle principal est de répondre aux demandes du marché. Les gouvernements peuvent alors franchir l'étape suivante et prétendre que la finalité de l'éducation est d'assurer la croissance économique. Nussbaum considère cependant qu'il s'agit d'une évolution dangereuse pour les démocraties. Un tel objectif ne comporte en effet aucun élément spécifiquement égalitaire. Le fait que le PNB d'un État augmente ne nous apprend rien sur la distribution du pouvoir à l'intérieur de cet État et encore moins sur celle de la richesse. La croissance économique est donc tout à fait compatible avec les régimes despotiques et de grandes inégalités entre les classes sociales. Ensuite, un tel objectif n'implique nullement une éducation de qualité pour tous. Le PNB d'un État peut très bien augmenter si ce dernier se contente de former et de reproduire une petite élite dont les compétences techniques et scientifiques seront très poussées et à qui il confiera la planification et la gestion de l'économie. En ce sens, viser la croissance économique à tout prix, c'est choisir de vivre dans un univers hiérarchique. Enfin, ce même objectif implique que ceux qui n'auront pas eu le bonheur d'être sélectionnés pour leurs compétences dans les programmes de sciences et de techniques acceptent de se comporter en bons petits soldats de l'économie et qu'ils obéissent. Pour les inciter à accepter le sacrifice que cela comporte en termes d'opportunités, on leur apprendra à vivre dans un univers fermé en leur enseignant, par exemple, les rudiments d'une histoire nationaliste justifiant la compétition économique entre les États. Mais ce type d'éducation finit par porter atteinte à la finalité qu'il poursuit, car il engendre inévitablement la violence, comme en témoigne l'histoire du xx^e siècle. Les gouvernements des régimes démocratiques n'ont donc pas à choisir entre la croissance économique et la justice sociale, car la première ne peut se maintenir sans la seconde.

LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN COMME FINALITÉ DE L'ÉDUCATION

Comment, dans ces conditions, amener les gouvernements à prendre en considération la justice sociale ? L'alternative que nous propose l'auteure s'inspire de l'approche par capacités qu'elle a mise au point avec Amartya Sen. Nussbaum soutient que l'éducation devrait viser le développement humain. Cette thèse implique d'abord de

reconnaître que l'éducation est un bien public. Les États ont donc la responsabilité de financer et de redistribuer ce bien au-delà d'un seuil d'avantages déterminé de manière à permettre à tous leurs citoyens de développer les capacités dont ils ont besoin pour vivre, demeurer en santé, préserver leur intégrité corporelle, exercer leur liberté politique, participer à la vie publique et s'éduquer. Cela implique aussi et surtout qu'ils reconnaissent que leurs citoyens ne sont pas des ressources au service de l'économie, mais des personnes « dont la dignité inaliénable doit être respectée par les lois et les institutions », comme l'affirme explicitement la constitution de nombreux pays démocratiques. Dans cette perspective, l'importance de l'éducation, de la justice sociale et de la démocratie repose entièrement sur une conception normative de l'être humain et du citoyen, et elle s'inscrit dans une logique conséquentialiste : ce sont les effets de leurs politiques publiques sur les chances de vie et les capacités des citoyens qui imposent aux États l'obligation de se préoccuper de ces derniers. Mais Nussbaum soutient également une thèse plus audacieuse, à savoir que les capacités que possèdent les citoyens influent sur le type de relations sociales et d'État qu'ils construisent. C'est sur ce plan que son argumentation appelle des réserves importantes. Il suffit pour nous en convaincre de revenir brièvement sur les trois capacités indispensables à l'exercice d'une telle citoyenneté dans le contexte de la mondialisation économique et que seule une éducation centrée sur les humanités pourrait transmettre.

Depuis Socrate, on sait que la pensée critique est un meilleur guide pour un saine exercice démocratique que l'autorité, les pressions exercées par les pairs ou par la majorité. Nussbaum peut donc soutenir qu'une pédagogie centrée sur cette habileté fortifie l'indépendance d'esprit des citoyens et leur sens de la responsabilité. Mais elle fait également valoir que l'éveil de ces capacités profite à l'économie, car une certaine culture de la dissidence est nécessaire au succès économique des entreprises aussi bien du point de vue de l'innovation que de la responsabilité corporative. Ce sont donc bien les effets de cette capacité sur la démocratie et sur l'économie qui exigent que les États s'en soucient. Le même type de raisonnement prévaut pour la seconde capacité recommandée par Nussbaum. Le fait que dans nos vies quotidiennes nous

dépendions de plus en plus de ce que font les individus qui habitent dans d'autres pays, et vice versa, rend la coopération internationale plus que jamais nécessaire. Les individus doivent donc aussi apprendre à se percevoir et à se comporter comme des citoyens du monde. Des effets du développement de cette capacité, qui repose sur l'apprentissage de nombreuses connaissances factuelles sur les sociétés étrangères, dépend la possibilité d'une résolution pacifique des conflits économiques ou politiques mondiaux. Enfin, pour établir des relations respectueuses avec les autres, il ne suffit pas de les connaître de l'extérieur. Encore faut-il pouvoir imaginer leur vie intérieure : « *Apprendre à voir un autre être humain comme une personne à part entière et non comme une simple chose, rappelle Nussbaum, n'est pas un événement automatique...* » L'association au plaisir plutôt qu'à l'anxiété, dans l'apprentissage des arts, de l'expérience de la vulnérabilité devant l'autre favorise le développement du sentiment d'empathie et de réciprocité, et ce der-

nier peut en retour éclairer les angles morts culturels d'une société particulière dans des cas de racisme ou de sexisme flagrant, par exemple. Ce sont donc à nouveau les effets d'une capacité sur le type de relations qu'entretiennent les individus dans les régimes démocratiques qui la recommandent à l'attention des gouvernements. Mais nous atteignons ici une limite.

L'humanisme cosmopolite défendu par Nussbaum a beau être admirable, il n'empêche qu'il menace de remplacer une dérive idéologique par une autre si l'on n'y prend pas garde. En bonne platonicienne, elle aurait dû en effet relever au moins trois difficultés apparentes de son discours : qui jugera des capacités que l'éducation inculquera aux élèves ? qui déterminera ce qu'est un angle mort culturel ? qui décidera ce que doivent connaître les élèves par rapport aux sociétés étrangères ? Il n'est pas dit que la rectitude politique, en ce cas, soit moins dangereuse pour l'avenir de l'éducation que l'obsession de la croissance économique.

Nussbaum peut certainement se défendre en arguant que la réflexion critique, la capacité d'adopter le point de vue du citoyen du monde et celle d'imaginer le sort d'autrui sont des valeurs qui appartiennent à la culture publique des régimes démocratiques et qu'elles sont, pour cette raison, des valeurs *partagées* par l'ensemble de la population. Et dans un régime démocratique, les décisions collectives reviennent aux électeurs. Cela présuppose, bien entendu, qu'il soit encore possible de mener un débat public sur l'orientation qu'il convient de donner aux écoles, aux collèges et aux universités. Si nous laissons les gouvernements gérer les institutions éducatives comme s'il s'agissait d'entreprises destinées uniquement à rapporter des profits, cette possibilité appartiendra dans un proche avenir au passé. La proposition de Nussbaum doit donc s'entendre comme une incitation à mener ce débat pendant qu'il est encore temps de le faire. Ne serait-ce que pour cette raison, ce manifeste important mérite d'être lu et discuté par le plus large public. †

ESSAI

Les neuves saintes bévues de la sociologie littéraire

PAR PIERRE POPOVIC

FRANZ KAFKA. ÉLÉMENTS POUR UNE THÉORIE DE LA CRÉATION LITTÉRAIRE de Bernard Lahire
Éditions La Découverte, 632 p.

À la façon de ses coreligionnaires Bernard Lahire présente la sociologie de la littérature comme la victime d'un large discrédit qui serait jeté sur elle en raison du scandale que ses méthodes et travaux représentent. En faire serait un « *vandalisme sacrilège* », un acte de conquête héroïque accompli dans un monde dominé par des élitistes lettrés. C'est faux. Vers 1970 et *circa*, il y avait bien quelque audace à soumettre (c'était le mot) la littérature aux hypothèses d'une lecture sociologique. Il passait alors pour révolutionnaire de par-

ler de « production » plutôt que de « création », de « producteurs » plutôt que d'« écrivains », d'« instances de légitimation » plutôt que de « critique littéraire », de « biens symboliques » plutôt que d'« œuvres ». C'est fini depuis longtemps. Il y a belle lurette que les sociologues ont pris leur place, et *du* ou *le* pouvoir, à telles enseignes que les plus délurés d'entre eux ont abandonné la plupart de ces agressions lexicales qui furent la maladie infantile de leur discipline. Le parfum de rupture dont se vaporisent les pages

