

L'ÉDUCATION A LA DÉMOCRATIE PAR LA CULTURE DES SENTIMENTS.
MARTHA C. NUSSBAUM ET LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS.

Jean-François Goubet
Université d'Artois, France

Résumé :

Dans un ouvrage récent, *Not for Profit*, Martha C. Nussbaum a pris fait et cause pour la philosophie pour enfants (*Philosophy for Children, P4C*). En fait, ce renvoi n'est pas isolé car de nombreux échanges entre Nussbaum et Matthew Lipman ont existé. Dans cet article, je ne m'intéresse pas aux citations de l'un à l'autre mais pars de l'œuvre de Nussbaum pour esquisser ce qu'il en est de l'éducation à la démocratie. Pour commencer, je rappelle la théorie des « capacités », ou capacités réelles ; je montre en outre l'importance des émotions dans une démocratie. Ensuite, je traite de la culture des émotions en démocratie. L'éducation concerne certes les adultes, mais elle touche bien davantage les enfants. L'exemple du dégoût sert à montrer l'importance d'une prise en charge des émotions dès l'enfance, particulièrement à l'école. Enfin, je regarde la manière dont on peut, dans une pratique de classe, promouvoir l'esprit critique en suivant les préceptes donnés par Nussbaum. Comment, dans une communauté de recherche, prêter davantage attention à autrui ? Comment exploiter en philosophie pour enfants la thèse selon laquelle les émotions sont des jugements de valeur ? Pour conclure, j'essaie d'approfondir le lien entre Nussbaum et Gareth B. Matthews : sans doute l'insistance de la première sur la valeur formatrice des récits aurait-elle dû l'amener à se pencher davantage sur la pratique philosophique avec les enfants du second.

Mots-clés : Martha C. Nussbaum ; Matthew Lipman ; Gareth B. Matthews ; Emotions ; Esprit critique

Education for Democracy through Culture of Feelings. Martha C. Nussbaum and Philosophy for Children

Abstract:

In a recent work, *Not for Profit*, Martha C. Nussbaum stood for the Philosophy for Children (P4C) movement. In fact, this mention is not isolated, for many exchanges took place between Nussbaum and Matthew Lipman. I don't focus on quotations from the one by the other but instead, starting from Nussbaum's work, sketch her conception of educating for democracy. First of all, I remember her theory of capabilities and show furthermore the importance of emotions in a democracy. I treat then the culture of emotions in a democracy. Of course, education refers to adults too. Still, it concerns children more heavily. The instance of disgust helps in showing the importance of dealing with emotions since childhood, particularly at schools. Finally, I get a look on how, in a classroom, critical thinking may be improved using Nussbaum's precepts. How can be paid more attention to the other in a community of inquiry? How is in P4C the thesis that emotions are judgments of value to be exploited? In conclusion, I try to deepen the link between Nussbaum and Gareth B. Matthews: the stress laid by the latter on the formative value of narratives might have driven her to bend herself more on the philosophical practice of the former.

l'éducation à la démocratie par la culture des sentiments.
martha c. nussbaum et la philosophie pour enfants.

Keywords: Martha C. Nussbaum; Matthew Lipman; Gareth B. Matthews; emotions; critical thinking

Educación para la Democracia a través del cultivo de sentimientos. Martha C. Nussbaum y la filosofía para niños.

Resumen:

En un libro reciente, *Sin fines de lucro*, Martha C. Nussbaum toma partido a favor de la *filosofía para niños*. De hecho, esta referencia no es la única y hay numerosos intercambios entre Nussbaum y Matthew Lipman existían. En este artículo, no estoy interesado en las citas recíprocas entre ellos, sino en la obra de Nussbaum para esbozar lo que allí es la educación para la democracia. Para empezar, recuerdo la teoría de las "capacidades" o capacidades reales; también muestro la importancia de las emociones en una democracia. A seguir, me ocupo de la cultura de las emociones en una democracia. Ciertamente, la educación concierne a los adultos, pero también afecta antes a los niños. El ejemplo de la repugnancia sirve para mostrar la importancia de tomar en cuenta las emociones desde la infancia, especialmente en la escuela. Por último, considero la forma en que podemos, en una clase práctica, promover el pensamiento crítico siguiendo los preceptos dados por Nussbaum. ¿Cómo, en una comunidad de investigación, prestar más atención a los demás? ¿Cómo explotar en filosofía para niños la tesis de que las emociones son juicios de valor? Para concluir, trato de profundizar el vínculo entre Nussbaum y Gareth B. Matthews: sin duda, la insistencia de la primera en el valor formativo de las historias la habría llevado a inclinarse hacia la práctica filosófica con niños del segundo.

Palabras clave: Martha C. Nussbaum; Matthew Lipman; Gareth B. Matthews; emociones; pensamiento crítico

Educação para a Democracia através do cultivo de sentimentos. Martha C. Nussbaum e a filosofia para crianças.

Resumo:

Em uma obra recente, *Not for Profit*, Martha C. Nussbaum tomou partido e defendeu a causa da filosofia para crianças (*Philosophy for Children, P4C*). De fato, essa referência não é isolada pois muitas trocas entre Nussbaum e Matthew Lipman existiram. Nesse artigo, eu não me interesso pelas citações de uma para o outro mas parto em direção à obra de Nussbaum para esquiçar o que tem em relação à educação para a democracia. Para começar, em lembro a teoria das "capacidades", ou capacidades reais; eu mostro além disso a importância das emoções em uma democracia. Em seguida, eu trato da cultura das emoções na democracia. A educação concerne com certeza os adultos, mas ela toca bem mais as crianças. O exemplo nojo serve para mostrar a importância de se considerar as emoções desde a infância, em particular na escola. Enfim, eu observo de que maneira se pode, numa prática de sala de aula, promover o espírito crítico seguindo os preceitos dados por Nussbaum. Como, em uma comunidade de investigação, prestar mais atenção a outrem? Como explorar em filosofia para crianças a tese segundo a qual as emoções são juízos de valor? Para concluir, eu tento aprofundar a ligação entre Nussbaum de Gareth B. Matthews: sem dúvida a insistência da primeira sobre o valor formador das narrativas deveria tê-la a se debruçar mais sobre a prática filosófica com as crianças do segundo.

Palavras-chave: Martha C. Nussbaum; Matthew Lipman; Gareth B. Matthews; Emoções; Espírito crítico



L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE PAR LA CULTURE DES SENTIMENTS.
MARTHA C. NUSSBAUM ET LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS.

1. Nussbaum et la philosophie pour enfants

1.1. Etat des lieux : les citations croisées de Nussbaum et de Lipman

Dans un ouvrage récent, *Not for Profit*¹, Martha C. Nussbaum a pris fait et cause pour le mouvement pédagogique actif, et plus particulièrement pour une de ses ramifications états-unienne contemporaine, la philosophie pour enfants (*Philosophy for Children, P4C*). Rappelant, après l'avoir déjà fait dans un précédent livre², le bienfait des humanités pour l'éducation du citoyen, l'auteure y revient, et donne des précisions sur la définition d'une éducation à la démocratie, comme sur le rôle des premières années de la vie dans la formation du futur citoyen. Elle y ajoute un renvoi inédit, non à la figure de Socrate, mais au mouvement inauguré par Matthew Lipman et poursuivi, entre autres, par Gareth Matthews. Le lien entre éducation à la démocratie, culture enfantine des sentiments et activité pédagogique innovante se marque ici clairement. Pourtant, le compagnonnage de Nussbaum avec la philosophie pour enfants était en fait plus ancien. Dès les années 1990, on trouvait chez elle, comme cela a déjà été indiqué, des réflexions sur Socrate et le dialogue socratique, réflexions dont la compilation d'articles de la revue de philosophie pour enfants *Thinking* s'était fait l'écho³. Les années 2000 ont vu en outre des renvois croisés de Lipman à Nussbaum et de Nussbaum à Lipman : celui-là a repris de celle-ci, dans la seconde version de son ouvrage

¹ *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010. Trad. fr. S. Chavel, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, Climats, 2011.

² *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (MS)/London, Harvard University Press, 1997.

³ M. Lipman (dir.), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, 1993.

Thinking in Education, la théorie de l'émotion comme jugement de valeur⁴, avant que celle-là ne renvoie à la mémoire de celui-ci dans l'ouvrage initialement indiqué.

1.2. But du présent propos

Je ne me livrerai pas à une reconstruction exhaustive des échanges entre les deux philosophes états-uniens mais procéderai plutôt thématiquement. Ce qui m'intéresse dans les échanges entre les deux personnages, c'est la manière dont un objectif commun se dessine, à savoir l'éducation à la démocratie, *via* un moyen particulier, la pratique du dialogue en communauté de recherche. Non pas que Nussbaum en fasse l'unique voie d'accès au but qu'elle propose : il existe bien entendu d'autres façons de concourir au même objectif. Toutefois, ses renvois à la philosophie avec les enfants se comprennent avant tout comme la mise en évidence d'une voie éducative possible en vue d'une finalité politique appréciable : faire que les enfants apprennent tôt à communiquer leurs émotions et à partager celles d'autrui, puisque la vie démocratique des adultes qu'ils deviendront requiert qu'ils sachent énoncer ou entendre des récits de vie singuliers, qu'ils sachent faire preuve d'empathie pour construire une communauté de destin.

Je partirai de l'œuvre de Nussbaum pour esquisser ce qu'il en est de l'éducation à la démocratie. Je procède ici uniquement à un rappel, mon propos n'étant pas d'analyser en profondeur la pensée de la philosophe états-unienne mais de dresser un cadre dans lequel des activités philosophiques avec des enfants peuvent prendre place.

Ensuite, je montrerai le rôle de la culture des émotions comme éducation du jugement dans la prise en charge pédagogique de l'enfant en tant que futur citoyen. Il s'agit là d'un des traits les plus saillants de la pensée de Nussbaum.

⁴ *Thinking in Education*, Cambridge (MS), Cambridge University Press, 2003, p. 266-267. Trad. fr. N. Decostre, *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 254-255.



Travailler sur l'expression et la réception des émotions, apprendre à énoncer, à ressentir des affects, c'est former son esprit critique en une certaine acception : apprendre à moduler et à corriger, suite à la confrontation avec autrui, des jugements de valeur. Le versant axiologique, plus que logique, de l'éducation de l'esprit critique est ici souligné⁵.

Enfin, je regarderai la manière dont on peut, dans une pratique de classe ou, tout au moins, de groupe promouvoir l'esprit critique⁶. Si l'on est d'accord avec Nussbaum pour dire que le but à atteindre est de former des citoyens démocratiques et que le moyen pour y arriver est de prêter attention à la sphère des émotions, des sentiments et des jugements de valeur dès le plus jeune âge, quel dispositif didactique peut-on concrètement mettre en place ? Je chercherai donc chez Lipman ou chez Matthews des propositions d'activité ou des suggestions de supports allant dans le sens de Nussbaum. Il me semble en effet que, dans *Not for Profit* tout au moins, la philosophe n'a renvoyé qu'à des traits bien secondaires de la philosophie pour enfants et qu'elle aurait dû et pu, selon son propre programme, faire référence à autre chose. Ainsi, il s'agira là d'une discussion de ce que les deux premières parties auront montré : dans quelle mesure les renvois de Nussbaum à la philosophie pour enfants sont-ils pertinents et lesquels pourrait-on lui préférer ?

2. Un rappel : les caractéristiques générales de l'éducation à la démocratie

2.1. Les « capacités » comme droits effectifs

⁵ Il existe, bien entendu, de nombreux travaux sur l'esprit critique et son développement, comme sur les émotions à l'école, en provenance plus particulièrement du continent nord-américain. Je me concentrerai uniquement sur Lipman, Matthews et Nussbaum et ne ferai donc qu'indiquer dans cette note l'existence des travaux de M.-F. Daniel, L. Lafortune ou M. Gagnon, pour ne citer que quelques-uns des francophones travaillant sur le sujet.

⁶ Une précision s'impose, une fois encore : je ne m'appuie pas sur des données empiriques ou sur des analyses de pratique, comme savent très bien le faire mes collègues de sciences de l'éducation, mais me livre plus tôt à des analyses conceptuelles et à des explications de textes, en restant fidèle à ma formation d'historien des idées.

Selon sa thèse bien connue, Nussbaum promeut un modèle de développement humain, en opposition avec un paradigme de croissance économique pure et simple. Selon ce modèle, ce qui importe, ce sont les opportunités (l'égalité des chances, dirait-on plus communément en français pour désigner les *equal opportunities*), ou « capacités » (*capabilities = capacities + abilities*)⁷, reconnues à chaque individu dans des domaines-clefs. Il ne s'agit pas juste de reconnaître des droits formels, sans se soucier de leurs conditions réelles d'exercice ; autrement dit, il convient de mettre au point des stratégies étatiques efficaces pour que chacun dispose d'un niveau-plancher d'opportunité dans chaque domaine de développement personnel⁸. Je crois reconnaître ici une longue tradition occidentale, celle des droits absolus de la personne : ce sont les droits réels plutôt que formels que l'Etat doit avoir en vue ; sans prise en compte de ce sans quoi un droit est applicable, ce même droit est de fait caduc et identique à une absence de droit. Je laisserai donc de côté le néologisme de « capacités » pour parler plutôt de droits réels ou effectifs, ce qui inclut, non pas leurs conditions de possibilité comme on peut souvent le dire dans un usage abusif de l'expression kantienne, mais leurs conditions d'exercice.

2.2. Quelles capacités développer dans un Etat démocratique ?

Quelles sont donc les capacités (*abilities*) que doit développer l'Etat pour que chacun, selon la formule états-unienne consacrée, puisse vraiment jouir de « la vie, la liberté et la poursuite du bonheur ? ». L'enjeu est ici d'éduquer un individu démocratique, quelqu'un qui partage une expérience commune et une communauté de destin avec ses semblables, respectés eux-mêmes dans leur individualité. Dans *Not for Profit*⁹, Nussbaum en énumère sept de manière schématique. Je ne les reproduirai pas dans l'ordre mais tâcherai plutôt de les regrouper :

⁷ Sur les capacités comme droits réels et, plus largement, sur leur inscription dans la philosophie pratique des penseurs anciens et contemporains, cf. P. Goldstein, *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, Paris, PUF, 2011.

⁸ Cf. *Not for Profit*, ch. 2, p. 24 ; trad. fr. p. 36.

⁹ Cf. ch. 2, p. 25-26 ; trad. fr. p. 37-38.



- la capacité à s'exprimer sur les problèmes politiques nationaux, à juger les dirigeants, à penser au bien de la nation comme un tout (1, 5 et 6) ; on pourrait résumer ceci en parlant de participation aux affaires communes, d'engagement démocratique.

- la capacité à reconnaître les autres citoyens comme disposant de droits égaux, à percevoir les expériences et les difficultés usuelles rencontrées par autrui, à comprendre les problèmes multiples qui peuvent affecter l'histoire individuelle de quelqu'un (2, 3 et 4) ; on pourrait embrasser cela en mentionnant une reconnaissance concrète de la pluralité, une conscience du pluralisme inhérent à la démocratie, un souci de lui faire justice.

- une capacité, enfin, qui réunit les deux autres, celle de pousser jusqu'à une vue cosmopolitique des problèmes (7) ; il faut ici comprendre de manière individualisée les situations extérieures et être prêt à délibérer du bien général avec d'autres pays.

Respect du pluralisme, non en général mais de manière à rendre justice à la différence, et collaboration à une réflexion sur le bien commun, voilà donc les grandes vertus démocratiques que la puissance publique se doit de cultiver chez ses citoyens. On retrouve en l'occurrence des traits bien connus de la pensée politique anglo-saxonne : la définition de la démocratie comme la protection de la minorité contre le pouvoir potentiellement oppressif de la majorité, présente par exemple chez John Stuart Mill¹⁰, ou celle de la démocratie comme une forme d'expérience commune communiquée, avancée de manière exemplaire par John Dewey¹¹.

2.3. La fonction primordiale des émotions en démocratie

¹⁰ Voir ce qu'écrit Nussbaum en relation explicite avec Mill : « Le libéralisme politique est fondé sur le principe du respect des personnes, ce qui implique que soient respectées leurs diverses conceptions de ce qui est bon et de ce qui a de la valeur dans l'existence », *Hiding from Humanity : Disgust, Shame, and the Law*, Princeton/Oxford, Princeton University Press, 2004, p. 60. Traduit par M. Teretschenko dans son article « Amartya Sen, Martha Nussbaum et l'idée de justice », *Journal du Mauss*, 2010, <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article719>.

¹¹ Sur ce point, cf. Ph. Cam, "Philosophy, Democracy and Education: Reconstructing Dewey" <http://www.philosophyinschoolsnsw.com.au/index.php?page=philosophy-democracy-education-reconstructing-dewey>.

L'originalité de Nussbaum n'est pas à trouver dans ces traits généraux. Ce qui rend sa théorie politique intéressante, c'est l'incorporation de la sphère affective à la pensée de la démocratie. La philosophe états-unienne, en choisissant comme sous-titre à l'un de ses ouvrages *The Intelligence of Emotions*, joue manifestement sur le double sens. Il s'agit, pour le futur citoyen, de déchiffrer les émotions d'autrui, de les porter à la compréhension, pour qu'une communauté de vie soit possible. Ce premier sens pourrait toutefois laisser croire que l'affectif et l'intelligible, le sentiment et le concept, sont deux niveaux différents, quoique solidaires. Le second me paraît interdire cette interprétation. Car les émotions sont elles-mêmes des manifestations de l'intelligence. Ressentir, c'est déjà juger. Éprouver dans sa chair l'approbation et la désapprobation, c'est ajouter au noyau affirmatif « la chose est bonne ou mauvaise » la modalité « je sais et je sens que ». L'émotion, en outre, n'est pas de l'ordre du décousu ni de l'ineffable mais elle a une structure globale qui la fait être comme un texte, qui la fait exister sur le mode narratif. Prenant l'exemple éloquent de la suite des émotions qu'elle a éprouvées lors du décès de sa mère à Dublin, Nussbaum le montre *in individuo*. Voici ce qu'elle a éprouvé en personne, *in her flesh* :

« Les émotions, je dois le dire, impliquent des jugements au sujet des choses importantes, des jugements dans lesquels, évaluant un objet extérieur comme fondamental pour notre propre bien-être, nous reconnaissons notre propre indigence et incomplétude devant des parties du monde que nous ne contrôlons pas entièrement. Je commencerai par conséquent avec une histoire comportant semblables évaluations, une histoire impliquant la peur, l'espoir, le chagrin, la colère et l'amour »¹².

¹² “Emotions, I shall argue, involve judgments about important things, judgments in which, appraising an external object as salient for our own well-being, we acknowledge our own neediness and incompleteness before parts of the world that we do not fully control. I therefore begin with a story of such evaluations, a story involving fear, and hope, and grief, and anger, and love.” *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 2001, début du ch. 1, p. 19 ; là et après, lorsqu'il n'existe pas de traduction publiée, c'est moi qui traduis.



Dans l'émotion, c'est l'expérience fondamentale de notre vulnérabilité que nous faisons, expérience qui ne nous renvoie pas à une solitude indépassable mais plutôt à l'interdépendance mutuelle qui va avec notre humaine condition. Nous sentons et donc jugeons ; nous sentons et donc transitons par une succession ordonnée d'états, à même d'être racontés. L'émotion est donc ce qui provoque la pensée et le jugement, les fait naître, parce que déjà en elle-même structurée narrativement et porteuse d'évaluations.

Comment l'émotion s'inscrit-elle maintenant dans un cadre différent de l'événement, certes social, mais fondamentalement privé du deuil ? C'est ce que je vais m'efforcer de prendre en considération dans les lignes qui suivent.

3. Le moyen général pour parvenir à cet objectif démocratique : la culture des émotions

3.1. L'éducation démocratique au sens large concerne aussi les adultes

Commençons tout d'abord par rappeler un truisme : l'éducation à la démocratie ne concerne pas uniquement l'enfant mais touche également l'homme. Sans doute l'enfance est-elle un moment privilégié dans la formation du caractère. Seulement, qui ira dire qu'il est homme fait, pleinement homme, et qu'il n'existe plus pour lui d'évolution future ? Nussbaum le voit bien, qui plaide pour que le public adulte cultive également ses sentiments.

Dans le ch. 7 de son ouvrage *Frontiers of Justice*, consacré aux sentiments moraux et à l'approche par « capacités », la philosophe souligne l'importance de la parole publique dans la perception que les groupes de citoyens ont entre eux. Elle parle en l'occurrence d'apprentissage social (*social teaching*) renforçant la bienveillance, luttant contre la haine et le dégoût dont certains groupes sont victimes. Et de poursuivre¹³ :

¹³ "It is clear, for example, that the general public culture of the United States teaches many things that militate against benevolence: that the poor cause their poverty, that a "real man" is self-sufficient and not

« Il est clair, par exemple, que la culture publique générale des Etats-Unis enseigne beaucoup de choses qui militent contre la bienveillance : que les pauvres causent leur pauvreté, qu'un « vrai homme » est autosuffisant et non indigent, et beaucoup d'autres fictions pernicieuses abondant dans notre culture populaire. D'un autre côté, certains sentiments pernicioeux dans la culture publique des Etats-Unis ont également été sapés avec le temps, par la critique et le remplacement des conceptions et des croyances leur donnant forme [...] – comme lorsque Franklin Delanoë Roosevelt a dépeint les Américains pauvres comme des citoyens ayant une dignité, submergés par la catastrophe, plutôt que comme une bande de bons-à-rien fainéants ; comme lorsque Martin Luther King Jr. a esquissé en des termes émouvants un futur d'égalité raciale et de citoyenneté mondiale ; comme lorsque les porte-parole des handicaps des gens donnent voix à la complexité et à la variété de semblables vies, et à leur capacité à aimer et à réussir ».

Il ne saurait être question, dans une société libérale, d'imposer des croyances, de faire que les bons sentiments soient les seuls et uniques sentiments. Il est néanmoins vital que la parole publique soit aussi un vecteur d'opinion et rende sensibles la diversité et les aménagements perceptifs voire juridiques qui lui siéent.

Le portrait, le récit, la narration sont en l'occasion essentiels. Les Grecs, du reste, le savaient déjà, qui accordaient à leurs tragédies une fonction politique majeure dans l'éducation des citoyens. Revenons cette fois à *Upheavals of Thought*, plus particulièrement à son ch. 8, sur la compassion et la vie publique. Nussbaum

needy, and many other pernicious fictions that abound in our popular culture. On the other hand, some pernicious sentiments in the public culture of the United States have also been undermined over time, by criticism and replacement of the conceptions and beliefs that inform them [...] – as when Franklin Delanoë Roosevelt portrayed poor Americans as citizens with dignity, beset by catastrophe, rather than a lazy good-for-nothings; as when Martin Luther King Jr. portrayed in moving terms a future of racial equality and world citizenship; as when advocates for people disabilities represent the complexity and variety of such lives, and their capacities for love and achievement.” *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge (MA)/London, Belknap Press of Harvard University Press, 2006, p. 443-444.



y rappelle que pour Sophocle, la tragédie participait de l'éducation du citoyen. C'était même par cette voie fictionnelle qu'une introduction à un monde commun se faisait¹⁴.

3.2. L'éducation civique touche cependant au premier chef l'enfance

Bien vite toutefois, derrière ces exemples, l'enfant à éduquer ne tarde pas à réapparaître. Dans le premier cas, grâce à la parole publique, on peut espérer que le petit d'homme regarde son voisin comme un individu, non comme le membre d'une communauté stigmatisée. Dans le second, grâce à la littérature enfantine ou plus généralement grâce à l'art, on peut raisonnablement s'attendre à ce qu'il développe une empathie qui dépasse les barrières sociales. Une culture des émotions est possible, qui, en l'occurrence, a en partie pour fonction, comme dans la rhétorique classique¹⁵, de mouvoir les auditeurs vers un bien commun (le *I have a dream* de Luther King) mais qui vise avant tout à instiller le sens de la différence et de la non-discrimination (la lecture du *Werther* de Goethe pouvant très bien scinder l'homme en empathique pour le prochain et méprisant pour le plus lointain).

3.3. L'exemple du dégoût

Plutôt que de poursuivre le propos sur des considérations générales quant au rôle des humanités dans la formation précoce du citoyen, j'aimerais me pencher sur une analyse remarquable, celle de la naissance du dégoût et des moyens qui sont à la disposition de l'éducateur pour lutter sur ses effets de long terme. Le dégoût est une expérience que nous faisons dès la prime enfance. Il participe de notre appréciation du monde et des gens et nous permet de les classer en répugnants, neutres ou ragoûtants. Des préjugés se forment ainsi tôt dans l'existence : certaines pratiques culinaires étrangères ne sont pas vraiment

¹⁴ "The Greeks cultivated compassion primarily through drama", p. 428-429 ; « Les Grecs cultivaient avant tout la compassion grâce au drame ».

¹⁵ Sur la conception cicéronienne de l'orateur idéal comme celui qui instruit, plaît et émeut, puis qui, aussi, est vertueux et exerce une fonction politique, cf. L. Pernot, *La rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, Livre de poche, 2000, p. 154-157.

humaines, certains groupes sociaux ou ethniques sont réellement des « intouchables » etc. Les effets politiques de cette classification primitive et inconsciente en personnes ou pratiques qui se respectent d'un côté, et en « sales gens » ou « sales manières » de l'autre, sont patents : comment vivre ensemble avec des minorités qu'on estime à peine humains ; comment être conscient de leurs conditions réelles d'existence pour en tenir compte et réussir à forger des projets communs ? La lutte contre les discriminations par les éducateurs doit travailler sur le dégoût. Cultiver des jugements de valeur, c'est aussi travailler sur des jugements de goût, sur les appréciations et dépréciations que nous faisons le plus souvent sans nous en rendre compte, ni sans mesurer leurs effets dans notre rapport à l'autre. Former l'esprit critique en matière axiologique, c'est aussi prendre acte de l'existence d'une sphère préreflexive de notre rapport au monde, l'exprimer, la moduler et, quand le besoin s'en fait sentir, la corriger.

Le ch. 4 d'*Upheavals of Thought*, sur les émotions et la prime enfance, possède une entrée particulière sur le dégoût, lié aux limites du corps propre.

« Le dégoût concerne les extrémités du corps ; il se concentre sur la perspective qu'une substance problématique peut être incorporée dans le Soi. Pour beaucoup d'objets et beaucoup de gens, la bouche est une extrémité particulièrement chargée »¹⁶.

Le dégoût entretient un rapport privilégié avec les orifices. Les deux extrémités de l'appareil digestif semblent particulièrement investies de valeurs particulières. L'imaginaire peut se greffer sur les aliments, comme il peut le faire sur nos rebuts, qui nous rappellent notre vulnérabilité, notre mortalité : nous serons rebuts nous-mêmes. Le dégoût peut bien sûr porter sur soi-même mais il affecte surtout notre rapport à l'autre : celui qui ne se lave pas ou ne peut mettre à part ses ordures et ses excréments est jugé répugnant, sale, hors de l'humanité ; une ambivalence peut naître relativement à la faiblesse et à la détresse d'autrui, aux

¹⁶

“Disgust concerns the borders of the body: it focuses on the prospect that a problematic substance may be incorporated into the self. For many items and many people, the mouth is an especially charged border.” P. 202.



signes de sa déchéance, ambivalence venant de notre difficulté à affronter celle de notre corps propre.

Le dégoût peut ensuite aisément se projeter socialement, porter sur des groupes entiers, considérés comme inférieurs car plus proches des productions du corps et vus de manière hyper-corporelle. Les dominés, sous un angle raciste, sont alors souvent vus comme sentant mauvais, contaminés et contaminants¹⁷. Une faiblesse d'affirmation du moi se masque derrière un « nous » imaginaire tout-puissant, souverain, et rejette l'autre dans la masse indifférenciée d'un « eux », faiseurs de bruits et porteurs d'odeurs.

3.4. Le rôle de l'école dans la prise en charge des émotions

Quels enseignements relatifs à la formation du citoyen démocratique Nussbaum en tire-t-elle ? Ceux-ci sont doubles. D'un côté, elle invite à cultiver l'empathie, par le théâtre ou le récit, en se plaçant du point de vue de l'autre. Jouer le rôle de Rosa Parks, assise seule à l'arrière d'un bus, est en la circonstance bien plus utile qu'un discours moralisateur externe (on risque, ajouterais-je, de rendre durable une opposition entre « sale raciste » et raciste trouvant les autres aussi peu ragoutants). L'empathie en général est insuffisante à nous faire voir le monde avec les yeux d'autrui, elle peut trop facilement porter sur un groupe de pairs et être refusée aux gens de couleur ou aux femmes. D'un autre côté, elle affirme que l'éducation doit lutter fermement contre la déférence envers l'autorité ou la pression des pairs. Une voie individuelle doit donc émerger précocement, qui brise l'identification fantasmatique au groupe propre et cesse, de manière concomitante, de traiter les autres en groupes indifférenciés et radicalement étrangers.

L'école apparaît comme un des lieux permettant de déjouer les mécanismes pulsionnels à l'œuvre dans la formation du caractère enfantin. Lorsqu'elle est

¹⁷ Cf. *Not for Profit*, ch. 3, p. 38 ; trad. fr. 46.

pleinement consciente de ses missions éducatives, elle peut jouer un rôle au moins à deux niveaux¹⁸. Voici en effet ce qu'elle est à même de faciliter :

- apprendre à considérer le monde depuis le point de vue des groupes dits inférieurs et contrer les stéréotypes sur les groupes discriminés en apprenant des faits avérés sur eux (points 1 et 5).

- promouvoir l'imputabilité personnelle et l'esprit critique, notamment lorsque la personne a le courage d'élever sa voix seule contre tous (points 6 et 7)¹⁹.

L'école est ainsi une institution démocratique lorsqu'elle brise la pression spontanée entre pairs pour mettre l'accent sur la coopération et la complémentarité, lorsqu'elle prend en charge les formes élémentaires de la répulsion pour les travailler de manière critique et en faire émerger des jugements moraux, en conscience, sur l'aversion et le désir, la désapprobation et l'approbation. Dans les deux cas, l'apprentissage de la démocratie à l'école passe par un travail d'individualisation, de singularisation : dans la connaissance des diversités, dans les récits et les situations de cours présentées, dans l'affirmation de soi, dans les cas concrets où une évaluation éthique a lieu. Eduquer à la citoyenneté, c'est ainsi former des personnes indociles et difficiles à régir, ou encore éduquer à la contradiction et à la résistance. C'est justement sur la manière dont une activité à l'école, la philosophie pour enfants, peut aider à la formation du citoyen que j'aimerais clore le propos.

4. Discussion : quelles pratiques ou quels supports de philosophie pour enfants peuvent-ils favoriser la culture des émotions ?

¹⁸ Cf. *Not for Profit*, p. 45-46 ; trad. fr. p. 61.

¹⁹ Voir aussi les passages que B. Brüning consacre à Nussbaum dans son article „Vom Blitzlicht zum Dialog. Die Entwicklung einer philosophischen Gesprächskultur als Kern sokratischer Pädagogik“, *Pädagogische Rundschau*, 6/2013, p. 671-688, ici p. 676 : „Wenn Kinder nicht von klein auf lernen, Verantwortung für sich selbst und ihr Denken zu übernehmen und sich kritiklos an Autoritäten orientieren, wird Empathie nicht ausgebildet. [...] Die Schule habe deshalb die Aufgabe, Vorurteile wie ‚schmutzig‘ oder ‚minderwertig‘ gegenüber Randgruppen oder Minderheiten zu hinterfragen“ (« Si les enfants n'apprennent pas depuis tout petits à endosser la responsabilité pour eux-mêmes et leur pensée et qu'ils s'orientent sans critique à des autorités, l'empathie n'est pas cultivée. [...] L'école a par conséquent le devoir d'interroger les préjugés comme 'sale' ou 'de moindre valeur' à l'encontre de groupes marginaux ou de minorités »).



4.1. Nussbaum et la philosophie pour enfants, une rencontre manquée ?

De manière quelque peu étonnante, Nussbaum, lorsqu'elle cite dans *Not for Profit* le mouvement inauguré par Lipman, n'y retrouve pas l'écho intégral de ses préoccupations démocratiques. Elle a montré l'importance de la prise en charge précoce des sentiments dans la formation de la personnalité civique adulte. Elle a également exhibé la nécessité d'un développement des capacités à entrer dans une discussion argumentée pour y faire valoir un point de vue critique. Seulement, dans l'éloge qu'elle fait de Lipman, l'accent se porte très nettement sur le second point. Ce sont les procédures logiques qui sont louées, *La découverte d'Harry Stottlemeier* qui est valorisée comme un support efficace à l'acquisition de compétences de pensée. En l'affaire, la communauté de recherche constituée par les élèves est saluée comme un lieu d'élaboration d'une pensée réellement personnelle. L'héritage socratique, *via* Dewey, aurait été mis en valeur par Lipman. Même si les thèmes éthiques sont nommés au passage dans les productions de ce dernier, le lien avec la prise en charge précoce des sentiments n'est toutefois pas fait²⁰. Une occasion a, me semble-t-il, été manquée. Car tant sur un plan général que sur un autre plus local, Nussbaum aurait largement pu trouver matière à étayer son propos dans le programme de philosophie pour enfants.

Dans les passages à suivre, j'aimerais justement montrer comment Nussbaum, forte de ses positions politiques et éducatives, aurait pu bien mieux illustrer son court propos relatif à la philosophie pour enfants. Chez Lipman, on trouve en effet des exercices sur les analogies qu'on peut mettre en lien avec la nécessaire prise en charge précoce du dégoût ou, tout au moins, avec la formation du jugement de valeur comme travail critique sur les émotions. Chez Matthews, en outre, on découvre des analyses sur les récits de littérature de jeunesse qui vont tout à fait dans le sens de Nussbaum : par les humanités, on cultive l'empathie et on permet aux jeunes esprits de pénétrer dans un monde de semblables, de construire du commun, en un mot de participer à une communauté démocratique.

²⁰ Cf. *Not for Profit*, ch. 4, p. 73-75 ; trad. fr. p. 96-99.

Voici donc quelques suggestions d'activités ou d'utilisations de supports littéraires en vue de remplir le cahier des charges démocratique fixé par la philosophe états-unienne.

4.2. La discussion philosophique avec des enfants et l'attention portée à autrui

Lipman a avancé que la communauté de recherche était un lieu d'écoute attentive de l'autre, une manière de témoigner du respect à la parole étrangère, qui devait être accueillie puis élaborée et éventuellement amendée, voire abandonnée. Un souci éthique parcourait selon lui la discussion philosophique. Dans la seconde mouture de *Thinking in Education*, Lipman s'est servi de l'expression de *caring thinking*, pensée attentive²¹, pour désigner la sollicitude dont l'autre fait l'objet. La sphère émotionnelle, loin d'être rejetée hors du champ de la philosophie pour enfants, y est incorporée. Les discussions n'ont pas pour unique visée la formation de la pensée logique, la promotion du critère de validité, mais renvoient aussi bien à l'élaboration d'une pensée créative ou d'une pensée attentive. Le modèle de Lipman est ainsi multidimensionnel et ne saurait faire rimer entièrement jugement critique et emploi expert de compétences logiques.

Nussbaum n'aurait eu en fait qu'à prêter attention aux citations que le fondateur du mouvement de philosophie pour enfants avait faites de certaines de ses assertions pour tisser explicitement le lien entre leurs deux projets. Dans *Thinking Children and Education*, un court article de la philosophe relatif au dialogue socratique est repris par Lipman. Nussbaum y loue la manière dont ce n'est plus un auteur investi d'une parole divine qui s'y livre à des affirmations. Au contraire, l'autorité commence à être secouée et l'esprit s'ouvre peu à peu (le dialogue socratique contribue ainsi au développement de la pensée personnelle, des aptitudes argumentatives). Elle ajoute ensuite au sujet des dialogues platoniciens ce qui suit :

²¹ N. Decostre, dans une note inaugurale, explique ses difficultés de traductrice et son choix de l'adjectif « vigilant », *A l'école de la pensée*, p. 5.



« Une œuvre dramatique, en outre, peut contribuer à nous faire comprendre un problème éthique en motivant une discussion ou une enquête. En nous montrant comment et pourquoi des personnages qui ne sont pas des philosophes professionnels entrent dans une discussion, en nous montrant quels sortes de problèmes la philosophie appelle, et quelle contribution la philosophie apporte à leur élaboration des problèmes, elle peut nous montrer, mieux qu'une œuvre à une seule voix, pourquoi et quand nous devrions nous-mêmes avoir le souci de la réflexion éthique »²².

Le dialogue est ainsi le lieu où une disposition éthique peut être cultivée, où une perception de différences individuelles est à même d'alimenter une réflexion morale personnelle. Cette dimension est concomitante à la dimension strictement logique. Reste encore à voir comment la face éthique du dialogue se raccorde aux affects, aux sentiments. C'est là justement que l'ouvrage *Thinking in Education* est plus disert, en reprenant la théorie selon laquelle les émotions sont déjà des jugements de valeur, et en l'exploitant. Un lien peut ainsi commencer à s'esquisser entre le ressenti et l'approbation ou la désapprobation morale.

4.3. Les émotions comme jugements de valeur et leur traitement critique

Comment s'effectue maintenant la culture de la pensée attentive ? Une prise en charge explicite des émotions est préconisée par la philosophie pour enfants. Loin d'être une dimension parasitaire de l'intellect, la sphère affective participe de ce que Lipman nomme la pensée complexe, ou multidimensionnelle²³. Puisque les émotions sont déjà des jugements de valeur, il n'est que de les porter à la conscience puis à l'expression pour les conjuguer à d'autres jugements, concernant

²² "A dramatic work, furthermore, can contribute to our understanding of an ethical issue by motivating an argument or an inquiry. By showing us how and why characters who are not professional philosophers enter into argument, by showing us what sorts of problems call forth philosophizing, and what contribution philosophy makes to their work on the problems, it can show us, better than any single-voiced work, why and when we ourselves should care about ethical reflection." "Philosophical Books vs. Philosophical Dialogue", p. 298-300, ici p. 300.

²³ Cf. *Thinking in Education*, p. 59 ou 200 ; trad. fr. p. 67 ou 194.

la vérité formelle, la beauté, la pertinence, l'efficacité... Ressentir, s'émouvoir, n'est pas contraire à la pensée. Cela désigne plutôt une de ses strates fondamentales, qui doit devenir expresse pour pouvoir être discutée ou combinée à d'autres aspects de la chose jugée.

Lipman tire plusieurs conclusions de l'identification par Nussbaum des émotions aux jugements de valeur. La première est que si nous concevons, par exemple, de l'indignation lorsqu'un enfant est molesté, notre affect doit avoir une raison, quelle qu'elle soit. Une discussion critique peut déjà avoir lieu pour savoir si c'est pour une bonne raison que l'affect a lieu. Toute émotion n'est ainsi pas convenable. La convenance²⁴ est un critère selon lequel on peut évaluer le jugement de valeur primitif qu'est l'émotion ressentie. Est-ce inconvenant en soi de le faire ou l'est-ce dans la situation présente ? S'il l'a mérité, est-ce une bonne raison ? Semblables interrogations sont là pour peser la valeur des émotions éprouvées, pour voir si elles peuvent ou non être validées quand elles sont soumises à examen.

Une seconde implication est que l'évaluation éthique, l'approbation ou la désapprobation, entre dans un jugement critique plus complet, multidimensionnel. L'exemple proposé renvoyait surtout au sentiment de convenance associé à l'indignation et à celui d'inconvenance relié à la violence. Les éléments cognitifs ou esthétiques n'y étaient pour ainsi dire pas présents. D'autres exemples auraient montré l'imbrication d'autres facteurs. Dans *Thinking in Education*, on trouve ainsi des exercices, destinés à des enfants de 8-9 ans, sur les analogies. Ces derniers présentent l'intérêt particulier de déployer, à partir d'une forme brève, les dimensions multiples de la pensée critique considérée comme une réflexion évaluative, de favoriser la mise sur pied et l'emploi de critères. Prenons ainsi deux des sept analogies que Lipman consigne :

« 4. Les idées sont pour les enfants ce que les souvenirs sont pour les adultes ».

²⁴ « *appropriateness* », cf. *Thinking in Education*, p. 267 ; trad. fr. p. 255.



« 6. Mettre de la choucroute sur une pizza c'est comme mettre de la sauce au soya dans son *milk-shake* »²⁵.

La première analogie impose une discussion sur la teneur des termes. Que veut dire au juste « idée » ? Est-ce matériellement vrai ? Ensuite, si elle ne laisse pas indifférent, il est bon de considérer les jugements de valeurs spontanés que nous émettons en la lisant ou l'entendant. Sommes-nous compatissants envers l'âge avancé, auquel nous ne prêtons plus d'avenir à proprement parler ? Sommes-nous envieux ou nostalgiques de l'enfance, et avons-nous raison de l'être ? Même si ces modalités axiologiques ne sont pas les plus importantes dans ce cas d'espèce, elles n'en sont pas moins présentes.

On retrouve ensuite des exemples à mettre en lien avec le dégoût comme émotion précoce que nous pouvons ressentir à l'évocation des manières de table étrangères. En forçant grossièrement le trait, on pourrait reformuler ainsi la seconde analogie : « mettre de la garniture d'Allemand dans ton plat d'Italien, c'est comme mettre de la sauce de Japonais dans ta boisson nord-américaine ». Les émotions primitives, à même d'être retracées depuis l'enfance, sont ainsi bien plus interpellées. Le goût et le dégoût font ici écho à un imaginaire national, ou tout du moins relatif à des zones culturelles. Ce n'est pas l'unique incongruité qui est interrogée, ou la seule structure bancal, laquelle met à égalité « sur » et « dans ». Plus profondément, cette analogie est l'occasion de parler, non seulement de la relativité des goûts et des couleurs, mais bien des stéréotypes qui subsistent sous nos bons sentiments, du conflit intérieur (*the clash within*, dirait Nussbaum²⁶) qui sommeille en nous. Le choc des civilisations, l'opposition frontale entre deux blocs auxquels on assigne des attributs fixes, est à rapatrier dans le moi, dans les jeux d'opposition entre évaluations primitives, quelquefois très puissantes, et évaluations critiques, réfléchies, corrigées par l'incorporation du point de vue d'autrui et la prise en compte des conséquences ou présupposés qu'elles recèlent.

²⁵ Je cite la première édition de *Thinking in Education*, 1993, p. 161 ; trad. fr. N. Decostre, Bruxelles, De Boeck, 1995, p. 197. On trouve une autre traduction du 6., numéroté dorénavant 7., dans la seconde édition de *Thinking in Education*, p. 274-275 ; trad. fr. p. 264.

²⁶ Cf. *The Clash Within : Democracy, Religious Violence, and India's Future*, Cambridge (MA)/London, Belknap Press of Harvard University Press, 2008.

Grâce au travail sur des contenus somme toute simples, un maître bien avisé pourra amener la conversation sur le malaise dans la culture²⁷, malaise qui fait se côtoyer empathie pour certains et dégoûts pour d'autres, compréhension du prochain et pulsion destructrice envers le plus lointain.

4.4. De la valeur formatrice des récits

Par les présentes analyses, je n'ai pas voulu signifier que seule la philosophie pour enfants contribuait à la prise en charge précoce des sentiments et à la formation démocratique de l'individu. Il existe bien d'autres dispositifs formatifs, comme la danse ou le théâtre. Par son renvoi à l'œuvre de Rabindranath Tagore tout au long de *Not for Profit*, Nussbaum a clairement en vue cela. Toute pratique philosophique avec des enfants, à l'inverse, n'est pas nécessairement tournée vers les affects. Nussbaum elle-même, comme nous l'avons vu, cite Lipman comme un auteur promouvant un développement logique de la pensée, sans rendre justice à son œuvre. La coappartenance de la philosophie pour enfants et de l'éducation à la démocratie n'est donc nullement avérée. L'aire commune balayée par les deux ensembles est, quoi qu'il en soit, non nulle.

Parmi les dispositifs dont se sert la philosophie pour enfants pour fortifier le jugement critique, il en est d'autres que Nussbaum aurait pu regarder de plus près. Je veux parler de la littérature de jeunesse, notamment lorsqu'elle met en récit les émotions les plus variées²⁸. De manière assez étonnante, la philosophe cite Matthews pour une seule chose : s'être opposé à la théorie des stades de développement moraux à la Piaget et à la Kohlberg²⁹. Un regard plus attentif sur l'œuvre de son collègue lui aurait fait voir l'importance que ce dernier donne aux

²⁷ Je pense bien sûr ici à l'œuvre freudienne du même nom mais aussi à ses prolongements chez Theodor W. Adorno par exemple.

²⁸ E. Martens, dans sa *Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover, Siebert, 2003, p. 27 et 73, rappelle que Nussbaum plaide bien pour le développement moral et émotionnel de l'individu grâce à la littérature, et il tente de s'appuyer sur cette thèse pour mettre au point un dispositif narratif de philosophie avec des enfants. Il est seulement dommage que Nussbaum, alors qu'elle parle explicitement de philosophie pour enfants, ne fasse pas le lien avec la littérature et les occasions de pensée qu'elle suscite.

²⁹ Cf. *Not for Profit*, ch. 4, p. 73 ; trad. fr. p. 96.



récits en tant qu'expériences de pensée dans la constitution du caractère³⁰. Une fois encore, la valorisation positive de l'entreprise novatrice qu'est la *P4C* aurait été encore plus convaincante si elle était allée chercher dans le détail de ses recommandations des points de contact avec les pensées propres. Les propositions de Matthews sur le courage³¹, si elles ne se raccordent pas au dégoût, portent ainsi sur la prise en charge précoce des émotions, sur une discussion critique amenée par une mise en récit exemplaire. Où l'on voit que l'éducation à la démocratie, *via* la philosophie pour enfants, offre encore des perspectives demandant à être explorées.

5. Bilan

Nussbaum, après avoir repris une thèse politique classique, à savoir la nécessité d'un fonctionnement démocratique dans lequel les minorités ne seraient pas opprimées par la majorité et dans lequel des droits individuels effectifs devaient être reconnus aux individus, a proposé un moyen original d'y parvenir, à savoir la prise en charge précoce des sentiments, la culture des affects. Ce serait par la fréquentation des récits, les habitudes de discussion au sein de communautés attentives aux situations effectives vécues par les pairs, aux récits de vie concrets, que l'on développerait des habiletés démocratiques.

Si l'on est d'accord avec elle sur l'objectif politique et le moyen éducatif énoncé en termes généraux, reste à savoir comment, dans des discussions de groupe instaurées dès le plus jeune âge, comment, dans la pratique de la communauté d'enquête chère à la philosophie pour enfants par exemple, on peut cultiver les émotions, partant former le citoyen de demain, lequel doit en particulier avoir un rapport critique à ses propres jugements de valeur en direction des groupes minoritaires. Si la démocratie est bien un mode de vie où l'on partage et communique des expériences, comment instaurer un tel partage dès l'enfance ?

³⁰ Cf. *Philosophy and the Young Child*, London/Cambridge (MA), Harvard University Press, 1980, p. 74-81.

³¹ Cf. l'exemple de Frog & Toad d'Arnold Lobel, *The Philosophy of Childhood*, London/Cambridge (MA), Harvard University Press, 1994, p. 106-107.

Nussbaum ne s'est contentée que d'une mention assez lointaine au mouvement états-unien de philosophie pour enfants, au travers de deux de ses éminents représentants, Lipman et Matthews. J'ai tenté de retrouver chez le premier surtout, mais également un peu chez le second, des points allant dans le sens de l'auteure de *Not for Profit*. Sans prétendre avoir fait le tour de la question, j'ai indiqué des activités sur l'évaluation de certaines analogies ou le recours à certains types d'œuvres de littérature de jeunesse qui permettraient de mettre en œuvre le projet politique d'éducation à la démocratie.

Enviado em: 24/03/2014
Aprovado em: 19/05/2014