

Une crise planétaire de l'éducation

Nous traversons actuellement une crise de grande ampleur et d'envergure internationale. Je ne parle pas de la crise économique mondiale qui a débuté en 2008 ; je parle d'une crise qui passe inaperçue mais qui risque à terme d'être beaucoup plus dommageable pour l'avenir de la démocratie, une crise planétaire de l'éducation. De profonds bouleversements sont en train de se produire dans ce que les sociétés démocratiques enseignent aux jeunes et nous n'en avons pas encore pris toute la mesure. Avides de réussite économique, les pays et leurs systèmes éducatifs renoncent imprudemment à des compétences pourtant indispensables à la survie des démocraties. Si cette tendance persiste, des pays du monde entier produiront bientôt des générations de machines utiles, dociles et techniquement qualifiées, plutôt que des citoyens accomplis, capables de réfléchir par eux-mêmes, de remettre en cause la tradition et de comprendre le sens des souffrances et des réalisations d'autrui.

De quels bouleversements s'agit-il ? Les humanités et les arts ne cessent de perdre du terrain, tant dans l'enseignement primaire et secondaire qu'à l'université, dans presque tous les pays du monde. Considérés par les politiques comme des accessoires inutiles, à un moment où les pays doivent se défaire du superflu afin de rester compétitifs sur le marché mondial, ces disciplines disparaissent à vitesse grand V des programmes, mais aussi de l'esprit et du cœur des parents et des enfants. Ce que nous pourrions appeler les aspects humanistes de la science et des sciences sociales est également en recul, les pays préférant rechercher le profit à court terme en cultivant les compétences utiles et hautement appliquées adaptées à ce but.

Nous recherchons des biens qui nous protègent, nous satisfassent et nous réconfortent – ce que [l'écrivain et philosophe indien] Rabindranath Tagore appelait notre « *couverture* » matérielle. Mais nous semblons oublier les facultés de pensée et d'imagination qui font de nous des humains et de nos rapports des relations empathiques et non simplement utilitaires. Lorsque nous établissons des contacts sociaux, si nous n'avons pas appris à imaginer chez l'autre des facultés intérieures de pensée et d'émotion, alors la démocratie est vouée à l'échec, car elle repose précisément sur le respect et l'attention portés à autrui, sentiments qui supposent d'envisager les autres comme des êtres humains et non comme de simples objets.

Aujourd'hui plus que jamais, nous dépendons tous de personnes que nous n'avons jamais rencontrées. Les problèmes que nous avons à résoudre – qu'ils soient d'ordre économique, écologique, religieux ou politique – sont d'envergure planétaire. Aucun d'entre nous n'échappe à cette interdépendance mondiale. Les écoles et les universités du monde entier ont par conséquent une tâche immense et urgente : cultiver chez les étudiants la capacité à se considérer comme les membres d'une nation hétérogène (toutes les nations modernes le sont) et d'un monde encore plus hétérogène, et avoir une certaine compréhension de l'histoire et du caractère des différents groupes qui le peuplent.

Si le savoir n'est pas une garantie de bonne conduite, l'ignorance est presque à coup sûr une garantie de mauvaise conduite. La citoyenneté mondiale a-t-elle réellement besoin des humanités ? Elle nécessite certes beaucoup de connaissances factuelles que les étudiants peuvent acquérir sans formation humaniste – par exemple en mémorisant les faits dans des manuels standardisés (à supposer qu'ils ne contiennent pas d'erreurs). Pour être un citoyen responsable, toutefois, il faut tout autre chose : être capable d'évaluer les preuves historiques, de manier les principes économiques et

d'exercer son esprit critique, de comparer différentes conceptions de la justice sociale, de parler au moins une langue étrangère, de mesurer la complexité des grandes religions du monde. Disposer d'une série de faits sans être capable de les juger, c'est à peine mieux que l'ignorance. Être capable d'avoir une pensée construite sur un large éventail de cultures, de groupes et de nations et sur l'histoire de leurs interactions, voilà ce qui permet aux démocraties d'aborder de façon responsable les problèmes auxquels elles sont actuellement confrontées. Et la capacité à imaginer le vécu et les besoins de l'autre – capacité que presque tous les êtres humains possèdent peu ou prou – doit être grandement développée et stimulée si nous voulons avoir quelque espoir de conserver des institutions satisfaisantes, au-delà des multiples clivages qui existent dans toute société moderne.

« Une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue », affirmait Socrate. Il vivait dans une démocratie friande de discours enflammés et sceptique à l'égard de l'argumentation, et paya de sa vie son attachement à cet idéal de questionnement critique.

Aujourd'hui, son exemple est au cœur de la théorie et de la pratique des enseignements de culture générale dans la tradition occidentale, et des idées similaires sont à la base du même enseignement en Inde et dans d'autres cultures non occidentales. Si l'on tient à dispenser à tous les étudiants de premier cycle une série d'enseignements relevant des humanités, c'est parce que l'on pense que ces cours les inciteront à penser et à argumenter par eux-mêmes, au lieu de s'en remettre simplement à la tradition et à l'autorité et parce que l'on estime que, comme le proclamait Socrate, cette capacité à raisonner est importante dans toute société démocratique. Elle l'est particulièrement dans les sociétés multiethniques et multiconfessionnelles. L'idée que chacun puisse penser par lui-même et échanger avec d'autres dans un esprit de respect mutuel est essentielle à la résolution pacifique des différences, tant au sein d'une nation que dans un monde de plus en plus divisé par des conflits ethniques et religieux.(...)

Pour bien comprendre le monde complexe qui les entoure, les citoyens n'ont pas assez des connaissances factuelles et de la logique. Il leur faut un troisième élément, étroitement lié aux deux premiers, que l'on pourrait appeler l'imagination narrative. Autrement dit, la capacité à se mettre à la place de l'autre, à être un lecteur intelligent de l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut éprouver. Cultiver l'empathie est au cœur des meilleures conceptions modernes de l'éducation démocratique, à la fois dans les pays occidentaux et non occidentaux. Cela doit se faire pour beaucoup au sein de la famille, mais aussi les écoles, et mêmes les universités, jouent aussi un rôle important. Pour le remplir correctement, elles doivent accorder dans leurs programmes une place de choix aux humanités et aux arts, qui améliorent la capacité à voir le monde à travers les yeux de quelqu'un d'autre – capacité que les enfants développent par le biais de jeux d'imagination.(...)

Les pédagogues modernes ont très vite compris que le principal apport des arts à la vie post-scolaire était de renforcer les ressources affectives et imaginatives de la personnalité, la capacité à se comprendre soi-même et à comprendre les autres. Il faudra toutefois attendre le XX^e et les expériences de Rabindranath Tagore en Inde et de John Dewey aux Etats-Unis pour que les arts accèdent à ce statut de clé de voûte de l'enseignement primaire.(...)

Cette culture de l'imagination est étroitement liée à la capacité socratique à critiquer les traditions mortes ou inadaptées, et lui fournit un support essentiel. On ne peut pas traiter la position intellectuelle de l'autre avec respect sans avoir au moins essayé de

comprendre la conception de la vie et les expériences qui la sous-tendent. Mais les arts contribuent aussi à autre chose. En générant un plaisir lié à des actes de compréhension, de subversion et de réflexion, les arts produisent un dialogue supportable et même attrayant avec les préjugés du passé, et non un dialogue caractérisé par la peur et la défiance.

Dans toute démocratie moderne, l'intérêt national exige une économie forte et une culture d'entreprise florissante. Une économie prospère requiert quant à elle les mêmes aptitudes que la citoyenneté, et c'est pourquoi les tenants de ce que j'appelle « l'éducation à but lucratif » ou « l'éducation pour la croissance économique » ont adopté une conception appauvrie de ce qui est nécessaire pour parvenir à leurs fins. Mais, dans la mesure où une économie forte est un moyen au service de finalités humaines et non une fin en soi, cet argument est moins important que la stabilité des institutions démocratiques. La plupart d'entre nous ne choisiraient pas de vivre dans un pays prospère qui aurait cessé d'être démocratique. Et pourtant ce qu'on lit sur toutes les lèvres est le besoin d'une éducation qui favorise le développement national sous forme de croissance économique. C'est ce qu'énonçait récemment le rapport de la commission Spellings sur l'avenir de l'enseignement supérieur mise en place par le ministère de l'Éducation américain. C'est ce qui est mis en œuvre dans plusieurs pays européens, qui valorisent les universités et les formations techniques et imposent des coupes de plus en plus sévères dans les disciplines relevant des humanités.

Les Etats-Unis n'ont jamais eu un modèle d'éducation strictement orienté vers la croissance. Contrairement à la quasi-totalité des pays du monde, nous possédons un modèle d'enseignement supérieur fondé sur la culture générale. Les étudiants doivent suivre pendant leurs deux premières années d'études un tronc commun très diversifié, comportant des disciplines relevant des humanités. Il ne faut pas voir dans cette priorité donnée à la culture générale un quelconque vestige de l'élitisme. Les grands noms de la pédagogie américaine ont très tôt associé la culture générale à la formation de citoyens démocratiques informés, indépendants et doués d'une capacité d'empathie. Le modèle des *liberal arts* reste relativement fort mais, en cette période de crise économique, il est soumis à rude épreuve.

L'éducation pour la croissance économique suppose des compétences de base – savoir lire, écrire et compter. Elle suppose aussi que certains aient des compétences plus poussées en informatique et en technologie. L'égalité d'accès, toutefois, n'est pas d'une importance cruciale : un pays peut fort bien se développer alors même que sa population rurale pauvre reste illettrée et privée de ressources informatiques, comme en témoigne le cas de l'Inde. Cela a toujours été le problème du modèle de développement fondé sur le PIB par habitant. Il ne tient pas compte de la répartition et peut primer des pays ou des Etats qui présentent des inégalités inquiétantes. Cela est aussi vrai pour l'éducation : les pays peuvent accroître leur PIB sans trop se soucier de la répartition de l'éducation du moment qu'ils créent une élite technologique et commerciale compétente.

En plus de compétences de base pour beaucoup et de compétences plus pointues pour certains, l'éducation pour la croissance économique suppose qu'un groupe de gens susceptibles de constituer une élite relativement restreinte aient une connaissance rudimentaire de l'histoire et du fait économique. Il faut toutefois veiller à ce que le récit historique et économique ne donne lieu à aucune réflexion critique sérieuse sur les inégalités de classe, d'origine et de sexe, et sur les chances de survie de la démocratie en présence d'inégalités massives. La pensée critique ne doit donc pas être une composante trop importante de l'éducation pour la croissance économique. La liberté de pensée de l'étudiant est dangereuse si le but est de former des travailleurs dociles

techniquement efficaces et chargés d'exécuter les plans des élites visant à attirer les investissements étrangers et le développement technologique.

Qu'en est-il des arts et de la littérature, auxquels les éducateurs démocratiques sont si souvent attachés ? L'éducation pour la croissance économique méprise ces pans de la formation de l'enfant, parce qu'ils ne semblent mener ni à l'enrichissement personnel, ni à la prospérité nationale. Mais elle les redoute aussi, car la compréhension de l'autre est un ennemi particulièrement dangereux de l'insensibilité morale nécessaire pour mener à bien des programmes de développement économique fondés sur les inégalités.

Il est plus facile de traiter les êtres humains comme des objets à manipuler quand on n'a jamais appris à les considérer autrement. L'art est un grand ennemi de cette insensibilité, et les artistes (à moins qu'ils n'aient été totalement intimidés et corrompus) ne sont les serviteurs d'aucune idéologie, pas même d'une idéologie intrinsèquement bonne – ils demandent toujours à l'imagination de dépasser ses limites habituelles, de voir le monde sous des angles nouveaux. C'est pourquoi l'éducation pour la croissance économique milite contre la présence des humanités et des arts dans l'éducation élémentaire.

Il en va pourtant des arts comme de la pensée critique : nous nous rendons compte qu'ils sont indispensables pour atteindre l'objectif de la croissance économique. Les grands pédagogues de la formation commerciale savent depuis longtemps que la capacité d'imagination est la clé de voûte d'une culture d'entreprise saine. L'innovation suppose des esprits souples, ouverts et créatifs ; la littérature et les arts cultivent ces capacités. Quand elles sont absentes, la culture d'entreprise s'étirole rapidement. On embauche plus volontiers des diplômés ayant une formation généraliste que des étudiants plus spécialisés, parce qu'ils sont réputés avoir la souplesse et la créativité nécessaires à l'entreprise. Quand bien même notre seul souci serait la croissance économique, nous devrions malgré tout protéger l'enseignement humaniste et général.

Les arts, dit-on, coûtent trop cher. Nous n'en avons pas les moyens en période de difficultés économiques. Et pourtant les arts ne sont pas forcément si chers que cela. La littérature, la musique et la danse, le dessin et le théâtre : voilà de puissants vecteurs de plaisir et d'expression pour tous, d'autant qu'il n'y a pas besoin de beaucoup d'argent pour les favoriser. Je dirais qu'un type d'éducation qui sollicite la réflexion et l'imagination des étudiants et des enseignants réduit en réalité les coûts, en réduisant l'anomie et la perte de temps qu'induit l'absence d'investissement personnel.

Comment se porte l'éducation à la citoyenneté démocratique dans le monde d'aujourd'hui ? Mal, j'en ai bien peur. Elle va encore relativement bien à l'endroit où je l'ai étudiée, à savoir dans les disciplines de culture générale du cursus universitaire américain. Ce pan du cursus, dans des établissements comme le mien [l'université de Chicago], bénéficie encore d'un soutien généreux des philanthropes.(...)

Nous ne pouvons toutefois pas relâcher notre vigilance. La crise économique a poussé de nombreuses universités à tailler dans les humanités et les arts. Ce ne sont certes pas les seules disciplines concernées par les coupes. Mais, les humanités étant jugées superflues par beaucoup, on ne voit pas d'inconvénient à les rogner et à supprimer totalement certains départements. En Europe, la situation est encore plus grave. La pression de la croissance économique a amené beaucoup de dirigeants politiques à réorienter tout le système universitaire – à la fois l'enseignement et la recherche – dans une optique de croissance. En Inde, la dévalorisation des humanités a débuté avec Nehru [à la fin des années 1940], qui entendait faire de la science et de l'économie les

piliers de l'avenir du pays. Malgré sa passion pour la poésie et la littérature, Nehru estimait qu'elles devaient passer au second plan, derrière les sciences et la technologie, et il a eu gain de cause.

Dans l'enseignement primaire, les exigences du marché mondial ont poussé tous les pays à mettre l'accent sur les compétences scientifiques et techniques, tandis que les humanités et les arts étaient reformulés pour devenir eux aussi des compétences techniques appelant une évaluation par questionnaires à choix multiple (QCM). Les capacités imaginatives et critiques sur lesquelles ils reposent ont généralement été laissées de côté. Dans les pays qui, comme l'Inde, aspirent à capter une plus grande part du marché ou qui, comme les États-Unis, s'efforcent de préserver des emplois, ces capacités font figure d'accessoires superflus. Le contenu des programmes a sacrifié ce qui stimulait l'imagination et l'esprit critique au profit de ce qui était directement utile à la préparation des examens. Cette évolution des contenus s'est accompagnée d'une évolution de la pédagogie encore plus pernicieuse, qui évince des modes d'enseignement favorisant le questionnement et la responsabilité individuelle au profit du bachotage.

A l'époque où les gens ont commencé à réclamer la démocratie, l'éducation a été repensée dans le monde entier pour produire le type d'étudiants correspondant à cette forme de gouvernement exigeante : non pas un gentleman cultivé, imprégné de la sagesse des temps, mais un membre actif, critique, réfléchi et empathique d'une communauté d'égaux, capable d'échanger des idées dans le respect et la compréhension des gens issus des horizons les plus divers. Aujourd'hui, nous continuons d'affirmer que nous tenons à la démocratie, et nous croyons aussi tenir à la liberté de parole, au respect de la différence, et à la compréhension des autres. Nous nous prononçons en faveur de ces valeurs mais, nous ne nous donnons pas la peine de réfléchir à ce que nous devons faire pour les transmettre à la génération suivante et assurer leur survie.

Martha Nussbaum est l'un des grands noms de la philosophie américaine contemporaine. Professeur à l'Université de Chicago est l'auteur de l'ouvrage intitulé « *A but non lucratif. Pourquoi la démocratie a besoin des humanités* » (Presses de l'Université de Princeton).

QUESTION REDACTIONNELLE

QUESTION 1 :

Résumez en une trentaine de lignes le texte de MARTHA C. NUSSBAUM.

POUR LES QUESTIONS 2 à 11, ENTOUREZ LA OU LES BONNES REPONSES SUR LA GRILLE REPONSES – page 3 DE VOTRE DOSSIER

QUESTION 2 :

L'expression *peu ou prou* présente dans le texte correspond à :

- A. une locution conjonctive
- B. une locution prépositive
- C. une locution adverbiale
- D. une locution verbale

QUESTION 3 :

Une personne *philanthrope* est une personne :

- A. qui fait passer l'intérêt des autres avant le sien
- B. qui soutient les arts et les lettres
- C. qui aime les hommes
- D. qui dispose de moyens financiers conséquents

QUESTION 4 :

Le mot *éducation* est cité dans le texte (sans compter le titre) :

- A. 15 fois
- B. 16 fois
- C. 17 fois
- D. 18 fois

QUESTION 5 :

Dans la phrase : "nous attendons des biens qui nous protègent, nous satisfassent et nous réconfortent", le verbe *satisfassent* est conjugué :

- A. à l'indicatif présent
- B. au subjonctif présent
- C. au conditionnel présent
- D. au participe présent

QUESTION 6 :

Dans le texte le mot *empathie* est employé dans le ou les syntagmes verbaux suivants :

- A. avoir de l'empathie
- B. cultiver l'empathie
- C. éprouver de l'empathie
- D. éviter l'empathie

QUESTION 7 :

Les disciplines relevant des humanités et des arts citées par l'auteur dans le texte sont :

- A. la littérature
- B. le théâtre
- C. la musique
- D. la peinture

QUESTION 8 :

Les notions qui sont opposées dans le texte par l'auteur sont :

- A. Education démocratique /éducation par la croissance économique
- B. Humanités et arts / informatique et technologie
- C. Imagination narrative / empathie
- D. Esprit logique / esprit critique

QUESTION 9 :

Les idées suivantes sont exprimées par l'auteur dans le texte :

- A. Les connaissances factuelles peuvent s'acquérir dans les livres
- B. Le savoir est une des garanties de la bonne conduite des citoyens
- C. Les artistes sont le plus souvent au service d'une idéologie
- D. La culture de l'imagination est difficilement compatible avec l'idéal socratique

QUESTION 10 :

Les idées suivantes ne sont pas exprimées par l'auteur dans le texte :

- A. Toutes les nations modernes sont hétérogènes
- B. Les problèmes rencontrés par les citoyens se situent à un niveau planétaire
- C. La citoyenneté mondiale a besoin des humanités
- D. Le recul des humanités concerne essentiellement les enseignements universitaires

QUESTION 11 :

Parmi les propositions suivantes, laquelle ou lesquelles sont vraies selon le texte?

- A. L'éducation à but lucratif est sous-tendue par une conception utilitariste de l'enseignement
- B. Le système éducatif américain est représentatif des systèmes d'éducation à but lucratif
- C. L'éducation à but lucratif considère que l'enseignement des arts est trop coûteux
- D. L'égalité d'accès à l'éducation n'est pas prioritaire dans l'éducation à but lucratif

