

# Terrains/Théories

2 | 2015

Émotion/Émotions

Dossier

Lectures

---

## Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle ?*

Paris, Flammarion, « Climats », 2011, 208 p.

ALEXIS CUKIER

<https://doi.org/10.4000/teth.321>**Référence(s) :**

Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du xxi<sup>e</sup> siècle ?*, Paris, Flammarion, « Climats », 2011, 208 p.

---

---

### Texte intégral

- <sup>1</sup> Dans *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle ?*, Martha Nussbaum, philosophe et professeure de droit et d'éthique à l'université de Chicago, traite un problème central de la philosophie morale et politique contemporaine : quelle éducation morale faut-il mettre en place pour former les citoyens dans les sociétés démocratiques ? L'ouvrage se présente, selon les termes de l'auteure, comme un « manifeste » – qui s'appuie cependant sur certaines de ses recherches antérieures – en faveur de l'enseignement des Humanités<sup>1</sup>. L'auteure part du diagnostic de l'opposition irréductible entre une éducation tournée vers la compétition et le profit, d'une part, et d'autre part une éducation tournée vers la coopération et la démocratie (chap. 1), dont l'ouvrage propose de présenter les principes. Ces derniers s'appuient directement sur sa réactualisation de la théorie aristotélécienne des vertus<sup>2</sup> et sa théorie des *capabilities*<sup>3</sup>. On y trouve, sans surprise, la formation de l'esprit critique et d'une culture démocratique ; mais Nussbaum y ajoute d'autres capacités – selon elle indispensables aux premières et trop souvent négligées – qu'elle place au cœur de sa réflexion, notamment : « la capacité de se préoccuper de la vie des autres, de comprendre ce que différents types de mesures politiques signifient pour les possibilités de vie et les expériences de tous ses concitoyens », « la capacité d'imaginer une variété de problèmes qui affectent l'histoire d'une vie humaine dans son développement » ; « la capacité de voir ensuite son propre pays comme une fraction d'un ordre mondial complexe » (p. 38). C'est



précisément en raison de l'importance de ces capacités dans l'éducation morale et citoyenne au sein des sociétés démocratiques que l'auteure met l'accent, particulièrement dans le troisième chapitre qui est le cœur de l'ouvrage, sur la question des émotions morales.

- 2 Quelques rappels sont nécessaires pour situer l'approche de l'auteure. Par « émotions morales », on peut entendre, dans un sens fort, des émotions particulières dotées d'une force de motivation morale propre ; dans un sens fonctionnaliste et/ou évolutionniste, des soutiens aux relations sociales coopératives, progressivement élaborés dans l'évolution phylogénétique de l'espèce ; ou *a minima*, en entendant alors « moral » comme un qualificatif contextuel, toute émotion quand elle apparaît dans une situation significative d'un point de vue moral. L'auteure ne néglige pas les deux derniers sens, mais s'inscrit nettement dans une tradition théorique qui, d'Aristote à la psychologie morale contemporaine en passant notamment par Adam Smith et Jean-Jacques Rousseau, entend questionner le rôle moteur des émotions dans les relations morales à autrui. Les émotions sont alors considérées comme des facilitateurs ou des freins aux comportements moraux et à leur apprentissage. C'était le cas dans *l'Éthique à Nicomaque* d'Aristote, auquel l'auteure se réfère, qui développait l'idée bien connue selon laquelle l'éthique consiste dans des rapports spécifiques (les *éthoi*) à ses propres passions, que l'éducation morale devait former par des pratiques droites et des modèles de vertus. On retrouve cette approche, dans une perspective certes différente, dans *l'Émile* de Rousseau, autre ressource philosophique privilégiée dans cet ouvrage, pour qui l'éducation du sens moral d'Émile consiste dans le détournement de la passion fondamentale de l'être humain, l'amour de soi, de l'amour propre et de ses conséquences sociales et politiques : la vanité, l'esprit de domination, la cupidité et le mensonge. Nussbaum s'inscrit explicitement dans ces deux traditions : l'éducation citoyenne doit consister dans le « combat contre les forces » qui tendent à « la hiérarchie », « l'agression collective », la volonté de « contrôler et dominer », de « dénigrer ou de stigmatiser » les minorités. En un mot, il s'agit de former des usages moraux des émotions fondamentales de l'être humain, en « utilisant toutes les ressources humaines disponibles qui permettent à la démocratie de l'emporter sur la hiérarchie » (p. 40). Dans cette perspective, l'auteure, on l'a souligné, emploie souvent un style pamphlétaire : il faut répondre à la thématique de « l'axe du mal » et du « choc de civilisation » de l'idéologie politique néoconservatrice aux États-Unis d'Amérique en lui opposant la reconnaissance du fait que « le choc des civilisation passe à l'intérieur de chaque société », entre « des individus qui sont prêts à vivre avec les autres dans le respect mutuel et la réciprocité, et d'autres qui cherchent le confort de la domination » (p. 41). Mais on y trouve aussi un rappel de quelques-unes des analyses antérieures de l'auteure, plus précises et intéressantes, concernant l'approche générale du rôle des émotions dans l'éducation et la question morale. Insistons seulement ici sur deux arguments de Nussbaum, centraux dans sa tentative d'explicitation des conceptions de la psychologie du développement humain qui doivent, selon elle, guider les principes d'une éducation citoyenne à la hauteur des enjeux moraux et politiques des sociétés démocratiques contemporaines.

- 3 Tout d'abord, l'auteure développe une lecture particulière de la situation de désaide du nouveau-né, lieu commun de la psychologie morale post-freudienne, à la lumière de ses propres concepts de compétence et de vulnérabilité. Le constat initial est celui de la tension entre un état extrême de vulnérabilité physique des nourrissons et un haut niveau de développement de ses capacités cognitives. Cette « curieuse articulation » est directement responsable, pour l'auteure, de l'importance des émotions morales particulières que sont « l'angoisse et la honte de savoir que l'on est en réalité non pas tout puissant, mais radicalement impuissant » (p. 43). Plutôt que l'angoisse, sur laquelle insiste la psychanalyse, Nussbaum met en avant la centralité de la honte, dans le prolongement de ses intéressantes et bien plus détaillées analyses parues dans *Hiding from Humanity. Shame, Disgust and the Law*<sup>4</sup>. Dans la visée d'une critique morale des tendances sociales à la dénégation de la vulnérabilité humaine, et d'une critique politique de certains dispositifs institutionnels (notamment pénaux) impliquant la honte, elle y examinait la « honte primitive » éprouvée par l'enfant devant sa propre impuissance pratique, et le décalage avec son désir (notamment à l'égard des parents) contradictoire de toute-puissance sociale. À cette tendance à la honte s'associait celle du dégoût devant les déchets et imperfections de son propre corps qui, elle



aussi, témoignait d'un processus de dénégation de notre propre animalité, mortalité et vulnérabilité. Dans *Les Émotions démocratiques*, l'argument est réduit à son expression la plus simple : le dégoût et la honte ont certes une fonction évolutive propre (éviter le danger) mais ils sont aussi l'objet d'un apprentissage indissociablement cognitif, moral et social, si bien que « la société a [donc] une marge de manœuvre pour influencer la direction que prend le dégoût » (p. 44). Celle-ci doit empêcher la possibilité, moralement ruineuse et qui « constitue une menace constante contre l'égalité démocratique » (p. 47), que la honte et le dégoût s'associent au narcissisme de base des enfants ; et que, comme c'est le cas de manière paradigmatique selon l'auteure dans les cultures de la pureté et de la discrimination, les enfants apprennent à projeter leurs propres propriétés d'animalité, pour lesquelles ils éprouvent donc honte et dégoût, sur d'autres groupes, processus qui conduit à les traiter comme des sources de contagion et de souillure. En somme, les émotions morales de la honte et du dégoût, telles que Nussbaum en rend compte, sont au principe des catégorisations sociales négatives, par un mécanisme de projection et de dénégation des émotions négatives suscitées par sa propre vulnérabilité. C'est en raison de ce « dégoût projectif » que les enfants sont « vulnérables » au racisme et aux discriminations, et peuvent si facilement accepter les hiérarchies sociales et les injustices qui leur permettent de se cacher leur propre vulnérabilité.

4 À ce mécanisme, Nussbaum propose de répondre en s'inspirant directement de la pédagogie morale de Rousseau : il s'agit d'acquérir des compétences pratiques permettant de pallier concrètement les situations de vulnérabilité sans les occulter, mais aussi par un imaginaire social (puisant dans la culture humaniste classique comme, par exemple, dans les dessins animés de Hayao Miyazaki) de la faiblesse humaine et de l'interdépendance qui n'évite pas les questions de la mortalité, de l'ambivalence et de la vulnérabilité. Cet imaginaire social permettrait, selon l'auteure, de former des émotions morales adéquates à une société démocratique, et d'éviter notamment le fantasme d'invulnérabilité et le désir de commandement. On retrouve l'idée principale de *l'Émile* de Rousseau : combattre le désir narcissique de domination d'Émile en lui faisant acquérir des compétences pratiques permettant de diminuer l'anxiété de la vulnérabilité, et en même temps s'identifier au sort des autres ; processus impliquant centralement le développement des capacités cognitives et émotionnelles nécessaires à l'imagination morale des souffrances d'autrui et des relations d'interdépendance sociales.

5 Cet argument en appelle donc directement un second : dans la perspective de l'auteure, cet apprentissage de la vulnérabilité peut s'appuyer sur le développement phylogénétique dans l'espèce humaine et ontogénétique chez l'enfant de l'émotion morale qu'est la sympathie. Soucieuse dans cet ouvrage d'efficacité plutôt que de complexité, Nussbaum oppose à la haine (et au dégoût de soi projeté sur autrui qui l'accompagne) la sympathie (et les capacités empathiques sur lesquelles elle s'appuie) : « L'autre face du choc intérieur est la capacité croissante de l'enfant à exercer une attention compatissante, à considérer l'autre comme une fin et non comme un moyen » (p. 50). Elle se réfère notamment, d'une part, à des travaux relativement récents en éthologie<sup>5</sup> qui montrent que l'empathie (la capacité de comprendre les intentions, émotions et actions d'autrui) et la sympathie (l'émotion morale qui accompagne l'usage pro-social de l'empathie) sont une partie profonde de l'héritage phylogénétique des animaux sociaux les plus développés, et notamment des êtres humains. Elle renvoie d'autre part à des recherches, plus datées cette fois, en psychologie morale et cognitive qui cherchent à articuler causalement empathie, sympathie et coopération, en montrant par exemple que des personnes à qui l'on demande d'écouter un récit de souffrances et qui adoptent empathiquement leur point de vue auront une émotion morale de sympathie plus forte que les autres, et donc choisiront plus fréquemment de les aider si l'occasion se présente<sup>6</sup>. Elle défend ainsi, en accord avec un courant dominant en psychologie morale contemporaine<sup>7</sup>, qu'une éducation morale à la sympathie constitue un dispositif crucial pour combattre les stéréotypes sociaux soutenant la compétition et la discrimination.

6 La perspective de Nussbaum dans cet ouvrage n'est certes pas tout à fait unilatérale : elle rappelle notamment que la compassion est le plus souvent limitée à l'entourage (ce que Martin Hoffman nomme le « biais de proximité » des émotions morales pro-sociales), et est intrinsèquement malléable à certaines formes de catégorisation sociale<sup>8</sup> – liées aux

