

LE FONDEMENT SOCIAL DE L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE*

Notes sur les sources du *sensus democraticus* déficientaire en Afrique

Éducation et démocratie : « À propos d'un divorce dangereux »

Kasereka
KAVWAHIREHI,
Professeur à
l'Université d'Ottawa,
Canada.
kasereka.
kavwahirehi@
uottawa.ca.

Dans un article récent, Axel Honneth, tout en soulignant, non sans un certain regret, que l'éducation est aujourd'hui « un chapitre négligé de la philosophie politique », a rappelé l'indissociabilité entre la théorie de l'éducation et le discours politique et philosophique, entre la théorie pédagogique et la théorie du gouvernement, dans le discours politique de la modernité. En effet, pour des auteurs comme Jean-Jacques Rousseau, Emmanuel Kant, Friedrich Schleiermacher, Émile Durkheim et John Dewey, écrit Honneth,

la pédagogie, conçue comme la théorie des méthodes et des contenus d'un enseignement adapté aux enfants, était la sœur jumelle de la théorie démocratique. Sans réflexion véritable sur la manière de rendre un enfant à la fois capable de coopérer avec les autres et d'être moralement indépendant, il leur semblait impossible d'expliquer ce que pouvait signifier le projet d'autodétermination démocratique¹.

Parler d'indissociabilité entre théorie démocratique et pratique pédagogique, c'est signifier non seulement l'existence d'un lien interne entre elles mais aussi l'interdépendance au sens précis où l'un présuppose l'existence de l'autre. Pour Kant, auteur de *Propos de pédagogie*², par exemple, l'éducation qui a pour but la liberté est le processus par lequel doit passer le jeune humain gouverné par la nature avant de devenir membre d'une communauté politique se gouvernant elle-même. Mais « une bonne éducation présuppose

* Nous publions ici la dernière partie de la réflexion de Kasereka. La première a été publiée dans le numéro 526.

1 Axel HONNETH, « L'éducation en démocratie : un chapitre négligé de la philosophie politique », dans Christophe Bouton & Guillaume le Blanc (sous la dir.), *Capitalisme et démocratie : Autour d'Axel Honneth*, Paris, Le Bord de l'eau, 2015.
2 E. KANT, *Propos de pédagogie*, trad. de P. Jalabert, *Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1986, t. III.

l'ordre politique républicain, et inversement, parce que c'est l'éducation, sous la forme de l'enseignement public, qui produit les capacités culturelles et morales permettant à l'ordre républicain d'exister et de prospérer, si bien que les citoyens actifs s'intéressent même à l'émancipation politique des couches inférieures de la société »³.

De plus, pour les auteurs cités ci-dessus, l'idée du « *bon citoyen* » était loin d'être une formule creuse comme elle l'est devenue aujourd'hui où il n'est plus évident que l'éducation vise justement à former de « *bons citoyens* ». Pour eux précisément, l'idée du « *bon citoyen* » était plutôt « un défi pratique exigeant une élaboration théorique et même l'expérimentation de différents types d'écoles et de différentes méthodes d'enseignement »⁴. C'est dans ce sens qu'on comprend l'investissement de John Dewey, philosophe de la démocratie, du social et de l'éducation, non seulement dans la réflexion sur la conception démocratique de l'éducation, la nature du contenu de l'enseignement mais aussi dans la création d'une école expérimentale à Chicago ; le but ayant toujours été de chercher à éclairer la relation interne entre éducation et démocratie, entre apprentissage scolaire et citoyenneté démocratique. C'est que, comme le souligne Axel Honneth, « le type, les méthodes et les contenus de l'éducation dispensée à l'école peuvent avoir des conséquences sur une démocratie, que celles-ci soient positives – par exemple favoriser la capacité à coopérer et l'estime de soi des individus – ou négatives (inculquer à une population le conformisme moral et l'obéissance aveugle à l'autorité, qui sapent peu à peu la démocratie) »⁵. Former un enfant dans une sorte de commandement permanent qui ne valorise pas sa capacité à être sujet d'une initiative (créativité) ou l'expression de ce qu'il sent, pense ou désire ; ne pas intégrer ce dernier dans la construction et le développement de la leçon ni l'encourager à recourir à son imagination, peut le préparer au conformisme, à l'obéissance aveugle ou passive, à la perméabilité à toute sorte de mots d'ordre légitimés par le simple fait qu'ils viennent d'une autorité reconnue comme telle. De la même manière, mettre l'accent sur l'individu et minorer la coopération entre les apprenants peut être une façon pour la société d'affirmer ou de s'orienter vers un sens individualiste⁶.

Le diagnostic du divorce entre philosophie politique et pédagogie, qui renseigne aussi sur le fait que la philosophie politique semble avoir perdu de vue qu'une démocratie florissante doit continuellement reproduire les conditions culturelles et morales de sa propre existence par le biais d'un processus global de formation, est encore plus flagrant en Afrique. En effet, ceux qui travaillent dans le domaine de la philosophie politique ne s'intéressent guère à la pédagogie malgré le fait que c'est depuis les

3 Axel HONNETH, « L'éducation en démocratie : un chapitre négligé de la philosophie politique », dans Christophe Bouton & Guillaume le Blanc (sous la dir.), *Capitalisme et démocratie : Autour d'Axel Honneth*, Paris, Le Bord de l'eau, 2015, p.12.

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*, p.16.

6 Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Middletown, DE, 2018, p. 128.

années soixante-dix que l'on parle de la crise des systèmes éducatifs africains, laquelle crise semble être allée de pair avec la déliquescence des États africains postcoloniaux. Inversement, les travaux des pédagogues qui s'intéressent à la philosophie politique ou à la théorie démocratique ou du gouvernement sont aussi rares. On comprend ainsi pourquoi les récentes politiques de reconstruction des États de droit démocratique et de l'émergence économique n'ont guère fait grand cas de la nécessité de reconstruire le système éducatif. Ce qui présupposait, bien évidemment, l'analyse et pensée de la société pour en déterminer les besoins fondamentaux. En effet, comme le suggérait Émile Durkheim, l'institution pédagogique est « l'analogue d'une institution sociale dont elle reproduit, sous une forme réduite et comme en raccourci, les traits principaux »⁷. Nos élites politiques ont feint d'ignorer que ce n'est pas par des slogans creux ou l'agitation des politiciens opportunistes et vaseux mais par « l'éducation (que) la société peut formuler ses propres fins, peut organiser ses propres moyens et ressources et se façonner ainsi la direction où elle désire aller »⁸.

Dans certains États africains préoccupés par les mines de cuivre, de coltan, d'uranium, de diamant et d'or ou les puits de pétrole, non seulement le fonctionnement des écoles et universités publiques a été abandonné à la bonne volonté des parents précarisés, mais la liberté a été donnée à quiconque le peut d'ouvrir une école, l'essentiel étant de s'acquitter de la quote-part due à l'État prédateur. Ce qui, dans la situation actuelle, ouvre la porte à multiples pathologies. D'une part, parce que notre société, faute de s'être repensée, n'a pas clairement défini et affirmé la base commune de l'éducation ou mieux l'idéal de l'homme qui doit être le pôle de l'éducation⁹. D'autre part, parce que la libéralisation sans pensée de l'éducation ouvre la porte à la marchandisation d'un domaine qui, avec la santé et le pouvoir, ne devrait jamais l'être¹⁰, car touchant à la survie et à l'identité même de la société. Les dirigeants africains aiment évoquer les domaines de souveraineté lorsqu'ils sentent que leur pouvoir est menacé de l'extérieur ; mais l'éducation n'est-elle pas le lieu véritable de la souveraineté vivante d'un peuple en ce sens qu'elle est le moyen par lequel (la société) « prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence » d'une part et, d'autre part, parce qu'elle peut servir à définir un peuple « au même titre que son organisation morale, politique et religieuse » ?¹¹ À ce titre, ne doit-elle pas être une des priorités d'une politique qui s'inscrit dans la durée ou dans le temps de la globalisation néolibérale ?

Plus techniciens qu'hommes de pensée ou de vision, les préposés à l'enseignement se sont contentés de gérer les ruines. La nécessité d'évaluer la manière dont les fins démocratiques animent les institutions d'éducation

7 *Ibid.*, p. 127.

8 John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 18.

9 Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Middletown, DE, s.e., 2018, p. 2.

10 Michael WALZER, *Sphères de justice*, Paris, Seuil, 2013.

11 Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, p. 3.

à travers le contenu des enseignements, les méthodes appliquées et la capacité du milieu scolaire à être un environnement propice à la culture de *l'ethos démocratique* (capacité à coopérer et estime de soi des individus, empathie, souci du bien commun, autonomie, liberté, volonté d'améliorer la société, etc.) n'est en rien une urgence pour eux. Les concepteurs et acteurs des politiques de reconstruction et de la course vers l'émergence économique ont-ils pensé qu'un système éducatif qui a accompagné la ruine de l'État et dont les « programmes n'expriment pas le projet, la prise de conscience, l'autodéfinition d'une communauté historique désireuse d'exister pour elle-même »¹² peut soutenir la reconstruction et l'émergence de cet État? Sans doute, si le miracle devient une donnée politique !

Il est possible que ces questions soient neutralisées par la loi ou le principe de conservation du pouvoir pour le pouvoir qui organise nos sociétés où le conformisme ou l'absence de pensée est plus bénéfique que la liberté et l'imagination. En effet, comment comprendrait-on que le plus souvent les politiques de reconstruction recyclent ceux-là mêmes qui ont ruiné l'État et exploité le peuple ; ceux-là mêmes qui, après avoir commis des crimes, lancé des rébellions meurtrières sans projet politique, trouvent inutile l'organisation d'une Commission de Vérité et Réconciliation¹³ qui permettrait pourtant à la communauté réconciliée de panser ses plaies, de rendre hommage à ses morts sans sépulture, enfin, de se donner un nouveau projet et de se doter d'une nouvelle conscience ? À ce sujet, la raison qui préside à l'action des élites politiques congolaises est parfois effrayante quand on veut la comprendre et saisir le rapport de ces élites à l'histoire.

La Commission sur l'enseignement de la Conférence Nationale Souveraine a produit un projet de système éducatif qui fut applaudi et approuvé par les représentants du peuple congolais. La communauté congolaise aspirant à la démocratie s'y étant reconnue, ce projet pouvait être considéré comme la réaction du peuple congolais face aux écueils mortels et son expression en tant que source d'initiative et sujet d'histoire. Mais ce projet a été tout simplement enterré, classé sans suite, par les nouveaux maîtres, au profit du vide de vision et du bricolage technique. Comment ne pas penser aux mots du philosophe allemand Adorno dans un essai intitulé « Que signifie : repenser le passé ? » : « The attitude that everything should be forgotten and forgiven, which would be proper for those who suffered injustice, is practiced by those party supporters who committed the injustice »¹⁴.

12 F. EBOUSSI BOULAGA, *Lignes de résistance*, Yaoundé, Clé, 1999, p. 27.

13 P. NGOMA BINDA, *Justice transitionnelle en R.D. Congo*, Paris, L'Harmattan, 2008. Manifestement, la R.D. Congo est un pays qui refuse très souvent de se regarder dans le miroir. A la Conférence Nationale Souveraine en 1992, ce sont les dossiers sur les assassinats et les biens mal acquis qui furent à la source des blocages et ne furent jamais rendus publics. Et la tragédie continue.

14 Theodor ADORNO, « The Meaning of Working through the Past », in *Can One Live after Auschwitz. A Philosopher Reader*, edited by Tiedemann, Stanford, California, Stanford University Press, 2003, p. 3.

L'arbre se reconnaît à ses fruits

Pourtant la refondation de l'école proposée par la Commission pilotée par le Père Martin Ekwa avait tout son sens et garde encore son sens face à la crise d'une bonne partie des élites actuelles et le défi de changer de cap, c'est-à-dire de former un nouveau type d'homme et un nouveau type d'élite et de citoyen. En effet, au regard de nos élites politiques et sociales, on pourrait dire que nos écoles ont été depuis longtemps déviées de leur mission première, celle de former de *bons* citoyens. Elles n'ont pas formé en grand nombre des hommes et des femmes d'une grande autonomie individuelle, indépendants d'esprit, épris de justice et convaincus que l'intelligence est une valeur cardinale qu'on ne peut troquer contre le pouvoir ou l'avoir sans faire courir le risque d'effondrement à la communauté.

Si nos élites politiques et sociales issues de nos écoles sont brillantes lorsqu'il s'agit des débats conceptuels, si elles savent inventer des intrigues pour accéder à la visibilité politicienne donnant droit aux dividendes matérielles, et trouver des arguments pour justifier l'injustifiable, elles sont fort décevantes et, osons le mot, médiocres, quant à la promotion des valeurs et des types de comportement et d'action susceptibles d'améliorer le vivre-ensemble. Pire, elles sont même incapables de respecter les normes qu'elles ont établies.

N'avons-nous pas fait de nos écoles plus des lieux où l'on acquiert au mieux un savoir-faire et au pire un simple diplôme, et moins des lieux où l'on apprend à vivre-ensemble en poursuivant des buts communs, à penser par soi et à juger, c'est-à-dire à discerner le bien et mal, où l'on intériorise des types de conduite qui permettent d'agir avec confiance en soi au sein d'une communauté fondée sur la coopération pour la rendre meilleure ? À ce sujet, le bulletin qui rend compte de l'évolution de l'écolier à la fin du semestre ou de l'année scolaire est symptomatique. La partie qu'y occupe l'évaluation du développement des vertus et capacités du futur citoyen est dérisoire comparativement à d'autres systèmes éducatifs axés sur la reproduction des ressources morales et culturelles indispensables à la prospérité de la vie démocratique. On n'évalue pas, ou presque pas, la capacité à la responsabilité de l'enfant, son autonomie (autorégulation), sa capacité de coopérer ou de s'associer avec les autres en vue d'un but commun, sa capacité d'initiative, etc.

Les cas concrets de l'oubli du peuple par des élites qui prétendent le représenter, du mépris et de la dévalorisation des vies des citoyens ordinaires sont flagrants quant au niveau d'intériorisation de l'idéal de justice sociale et de solidarité. Alors que les élites politiques sont installées dans la sécurité matérielle, le peuple dont elles procèdent se vautre dans une situation de précarité sociale où, pour reprendre Judith Butler, il devient même difficile de parler de *mener* une vie bonne car « pour me

demander quelle sorte de vie mener, je dois avoir le sentiment de ma vie, et ma vie doit m'apparaître comme quelque chose que je suis à même de mener, comme quelque chose qui ne fait pas que me mener moi »¹⁵. Il y a en effet des configurations sociales de la « vie » qui sont intégrées dans la question de savoir comment mener une vie bonne¹⁶. Il serait absurde de demander à celui qui est en enfer de vivre comme un saint ! Cette situation est terrible et terrifiante dès lors qu'on songe que « la question 'comment mener une vie bonne?' est une des questions élémentaires de la morale, et même, peut-être, la question qui définit la morale »¹⁷. Saper les conditions infrastructurelles indispensables pour poser la question de la vie à mener, n'est-ce pas compromettre la possibilité même d'une vie humaine ?

Lorsque l'impossibilité de poser la question de la vie à mener devient le lot de la majorité dont les vies ne comptent guère ou ne sont même plus reconnaissables comme vies ou ne comptent comme vie que de manière ambiguë¹⁸, il devient tout simplement immoral de continuer de parler de politique au sens propre ou d'être en démocratie car le sens de la politique, c'est de rendre possible le bonheur des citoyens. On est plutôt dans une vie mauvaise, où nul, même les prétendues élites dont le luxe devient indécent, le sourire béat, ne peut accomplir son destin humain. Dès lors, la seule issue pour la communauté désireuse d'une remontée en humanité revient à mettre une équivalence entre la quête de la vie bonne et la quête de la bonne politique. Autrement dit, « ce qui peut encore être appelé morale aujourd'hui rejoint la question de l'organisation du monde » pour que la question de la vie bonne y (re)devienne possible¹⁹ pour tout le monde ou tout au moins pour le grand nombre.

En définitive, le type d'homme que notre système d'éducation produit nous oblige à nous interroger sur le type de rapport à soi et aux autres qu'impose la culture scolaire qui demeure la voie royale vers l'ascension sociale. Il nous condamne à nous demander pourquoi la scolarisation réussie semble installer peu à peu dans le jeune une rupture violente, un exil même, le séparant peu à peu du peuple dont il vient au point même où son mépris devient la marque d'une distinction ou d'une réussite individuelle. Ainsi avons-nous très peu de gens, parmi les élites, capables de prêter l'oreille au langage et revendication des « gens ordinaires », de s'en nourrir de manière critique pour s'engager avec eux dans des actions qui peuvent changer leur condition. Ils appartiennent à un autre monde.

15 Judith BUTLER, *Rassemblement. Pluralité, performativité et politique*, Paris, Fayard, 2015, p. 244.

16 *Ibid.*, p. 243.

17 *Ibid.*, p. 244

18 *Ibid.*

19 Je paraphrase ici la dernière phrase de Theodor W. Adorno, *Problems of Moral Philosophy*, edited by Thomas Adorno, translated by Rodney Livingstone, Stanford, California, Stanford University Press, 2001, p.176 : « In short, anything that we can call morality today merges into the question of the organization of the world. We might even say that the quest for the good life is the quest for the right form of politics, if indeed such a right form of politics lay within the realm of what can be achieved today. »

Mais la situation devient plus angoissante lorsqu'on pense au fait que les concepteurs de cette mauvaise politique sont issus de nos familles où ils ont reçu les valeurs fondatrices. La famille est en effet la sphère de base des structures de l'éthicité. N'y a-t-il pas une faille de ce côté-là aussi ? Quel type d'idéal est inculqué aux enfants dans nos familles ? Quelle est la structure actuelle de nos familles ? Le souci de l'autre est-il une des valeurs qui y fermentent pour donner de l'intensité à la vie sociale ? Il pourrait être important de procéder à une analyse critique du devenir et de la condition de la famille, matrice de notre société, depuis les années 60 à nos jours, pour déceler ses éventuelles pathologies. Ceux que nous avons pris l'habitude d'appeler « Shégués », dont le nombre ne fait que croître, sont le signe de la crise de la famille et donc de l'État. En effet, de la même manière que les crises de l'école publique – qu'elles soient celle de la structure, des programmes ou des méthodes d'enseignement – sont toujours en même temps des crises de la viabilité de la démocratie, de même la crise de la famille, instance première de socialisation, est celle même de l'État. Dit autrement, la ruine de la famille et de l'école est une menace qui pèse non seulement sur le projet démocratique mais aussi, sinon surtout, sur deux précieux « instruments dont dispose une société démocratique pour régénérer ses propres fondements éthiques »²⁰. En ce sens, en mettant l'accent sur la nécessité d'évangéliser la famille, les pasteurs africains réunis en synode à Rome à l'aube du 3^e millénaire ont posé, d'un point de vue théologique et pastoral, une des questions majeures des sociétés africaines en désir de démocratie.

L'on voit dès lors que la médiocrité des élites sorties de nos écoles pourrait bien refléter la crise même de notre société du point de vue des valeurs fondatrices, tout comme la crise de l'école pourrait être celle même de notre société. En effet, « comme la vie scolaire n'est que le germe de la vie sociale, comme celle-ci n'est que la suite et l'épanouissement de celle-là, il est impossible que les principaux procédés par lesquels l'une fonctionne ne se retrouvent pas dans l'autre »²¹. Autrement dit, si nos élites brillent dans la médiocrité morale et intellectuelle, c'est peut-être parce que notre société elle-même n'est plus une société de l'excellence, de l'honneur et de la discipline. Les jeunes voient bien que l'effort, le souci de l'autre et son respect ne sont pas ce qui mène à la distinction sociale. Ce qui y mène, c'est la renonciation à soi.

En fait, les sociétés africaines, qui n'ont pas encore retrouvé leur plein équilibre après la colonisation et les dictatures – mais une société peut-elle être en parfait équilibre ? –, souffrent d'une insécurité intellectuelle et morale qui constitue leur misère et pourrait constituer sa possibilité

20 Axel HONNETH, « L'éducation en démocratie : Un chapitre négligé de la philosophie politique », art. cit., p. 22.

21 Emile DURKHEIM, *Education et Sociologie*, Middletown, p. 129.

de grandeur. Les transformations profondes (culturelles, psychiques et technologiques) qu'ont subies ou que sont en train de subir les sociétés africaines contemporaines « nécessitent des transformations correspondantes dans l'éducation nationale »²². L'arrivée d'Internet, la poussée néolibérale qui nous enserre et le type de personnalité qu'elle structure rendent cette transformation urgente pour éviter le déséquilibre mortel de nos sociétés. En effet, la reconfiguration néolibérale du capitalisme engendre des dispositions subjectives en défaveur « du besoin de renforcement des liens de solidarité entre sujets autonomes. Ces subjectivations se caractérisent au contraire par des formes de renoncement à l'autonomie individuelle et des demandes de soumission à l'autorité »²³. On est là en présence de ce qu'Adorno a appelé les « conditions sociales objectives qui nourrissent le fascisme ». « L'ordre économique et l'organisation économique rendent la majorité des hommes dépendants des facteurs qui leur échappent et les empêchent d'accéder à la majorité », écrit-il. Et il ajoute ceci qui s'applique dans une large mesure à nos élites politiques et à nous aussi, citoyens ordinaires, bien souvent prêts à ramper pour obtenir des miettes :

« S'ils veulent vivre, ils n'ont d'autre ressource que de s'adapter et de se plier à la réalité donnée ; ils sont contraints de tirer un trait sur cette subjectivité autonome à laquelle se réfère l'idée même de démocratie et ne peuvent survivre que s'ils renoncent à être eux-mêmes ; (...) la nécessité d'une telle adaptation, d'une identification avec la réalité donnée, avec le pouvoir en tant que tel, contient en puissance le totalitarisme »²⁴.

Certains individus parmi ces élites laissent parfois entrevoir le déchirement ou mieux la contradiction qui les mine. Ainsi se mettent-ils à écrire des traités sur l'*Ubuntu*²⁵ comme force de transformation positive de la société au moment même où ils sont des acteurs de premier plan de la répression des forces du renouveau et de l'atomisation sociale.

S'il est difficile de dire ce que doivent être les transformations de notre système éducatif sans une analyse de plus grande envergure, il est cependant possible de suggérer qu'il doit articuler deux dynamiques principales pour enraciner les futurs citoyens dans leur histoire tout en étant orienté vers l'émancipation et l'amélioration de la société. Il s'agit des processus de **socialisation** et d'**individualisation**. Par *socialisation*, on entend le fait de familiariser les jeunes avec ce que leurs ancêtres ont considéré comme vrai et les amener à prendre en charge le bon sens moral et politique de la société telle qu'elle est, et à comprendre que la situation

²² *Ibid.*, p. 130.

²³ Franck FISCHBACH, *Qu'est-ce qu'un gouvernement socialiste? Ce qui est vivant et ce qui est mort dans le socialisme*, Montréal, Lux, 2017, p. 10.

²⁴ Theodor ADORNO, « Que signifie : repenser le passé ? », dans *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Payot, 1984, p. 107.

²⁵ MOVA SAKANYI, *Le manifeste des jeunes Ubuntu. Pour une transformation positive de la société congolaise*, Paris, L'harmattan, 2018.

dans laquelle elle se trouve est l'œuvre du travail et de l'imagination de leurs ancêtres/parents et non des dieux indépassables. Ce processus prépare au deuxième, celui de l'individualisation qui appelle l'esprit critique. *L'individualisation* consiste à rendre les jeunes conscients de la cruauté insérée dans les constitutions et les institutions, du besoin de réformes sociales et culturelles, de la nécessité d'être sceptique quant au consensus actuel d'une part, et à développer la capacité de dire non lorsque la vie serait sacrifiée au nom des intérêts d'une minorité, d'autre part. Il s'agit en somme, de semer en eux ce désir de rendre la communauté meilleure qu'ils ne l'ont trouvée ; ce qui est l'opposé des élites actuelles chez qui « le principe responsabilité » semble n'avoir aucun écho. C'est pourtant un principe qui donne comme but à l'éducation celui d'élever les enfants en conformité non pas avec l'état présent mais avec un état futur, meilleur de l'espèce humaine, ou comme le dirait Kant, en conformité avec l'idée d'*humanitas*²⁶.

Le travail et le développement de l'ethos démocratique

Qu'il puisse y avoir un lien entre la forme de l'organisation du travail et la forme de l'organisation politique d'une société, des penseurs l'ont déjà suggéré. Aussi Simone Weil et Hannah Arendt ont-elles révélé l'existence d'un lien entre les formes sociales hétéronomes et hétérodirigées du travail et les formes politiques autoritaires. D'autres auteurs comme Sennett « ont aussi montré que la coopération mise en œuvre de façon effective dans le travail vivant implique la formation d'un espace social authentiquement démocratique et impose le développement d'une culture démocratique ancrée dans des pratiques sociales réelles ». Dans le même sens, dans son ouvrage *Travail vivant. 2 : Travail et émancipation*, Christophe Dejours montre qu'il est possible « de faire du travail un marchepied vers l'exercice des compétences démocratiques et politiques ». Pour lui, en effet, le travail permet de bâtir des liens de solidarité et contient des ressources pour l'accomplissement de soi. Axel Honneth en compagnie de Dewey et Durkheim donne les conditions à remplir pour que le travail soit effectivement un terrain propice de formation d'un ethos démocratique.

« De la même manière que Durkheim dans son livre sur *La division sociale du travail*, Dewey part également de l'idée que seule une forme équitable (fair) et juste de la division du travail peut donner à chaque membre de la société la conscience de contribuer avec tous les autres de façon coopérative à la réalisation de buts communs ».

Il faut entendre par là que la division sociale du travail ne peut être le lieu de formation d'une conscience coopérative pouvant déboucher sur la formation d'une éthicité démocratique susceptible de permettre aux

²⁶ Herbert MARCUSE, *Pour une théorie critique de la société*, op. cit., p. 200.

acteurs de reconnaître la démocratie comme la procédure politique la plus rationnelle de résolution des problèmes sociaux qu'à la condition que la division du travail soit transformée en « une authentique coopération sociale équitable et juste entre égaux » poursuivant la réalisation de buts communs.

Il y a dans les propos d'Axel Honneth quelque chose de fondamental. En effet, dans la phrase « donner à chaque membre de la société la conscience de contribuer avec les autres de façon coopérative à la réalisation de buts communs », il faut entendre un certain nombre de choses. Tout d'abord, la notion de reconnaissance et le sentiment d'accomplissement de soi comme humain parmi d'autres humains. Ensuite, tout en ayant le pouvoir de générer des liens de coopération, du vivre-ensemble, le travail libre et coopératif est aussi une épreuve de soi par soi grâce à laquelle la subjectivité se révèle à elle-même et s'éprouve comme inscrite dans une œuvre commune d'humanisation du monde ; une œuvre au sein de laquelle les contributions de tous les associés sont toutes également reconnues et perçues comme complémentaires les unes des autres. En effet, pour reprendre Fischbach, « l'expérience que chacun fait de lui-même comme dépendant des autres et de l'ensemble de la société est aussi l'expérience par laquelle il s'éprouve, en tant qu'individu, comme indispensable -indispensable aux autres autant qu'ils lui sont indispensables, et indispensables au fonctionnement de l'organisme - voire irremplaçable. D'où, comme le dit Durkheim, ces « sacrifices journaliers » dont l'individu moderne est capable et qu'il ne peut accomplir qu'en vertu de la conscience qui est la sienne de ce que les autres dépendent de lui, de ce qu'il joue un rôle et participe d'une fonction qui sont indispensables aux autres et à la société, et sur lesquels les autres comptent comme lui-même escompte qu'ils accomplissent les fonctions complémentaires de la sienne ».

Quel est cet être humain qui n'aspire pas à cette reconnaissance inséparable d'une identité sociale que l'on obtient pour la contribution ou le type de contribution qu'on apporte à la communauté et qui entraîne en nous l'expérience positive de son activité propre comme d'un travail utile, reconnu comme utile par les autres en ce sens qu'il est complémentaire de leurs propres travaux et activité ? Qu'advierait-il si les conditions politiques injustes ne permettent pas la possibilité d'accomplissement de soi par la contribution à la réalisation des buts communs et donc la participation à la vie sociale ? La réponse est claire : une blessure intérieure parce que l'individu, qui se sent des capacités et qui veut faire œuvre, se sent largué hors du monde partagé, avec le risque d'être considéré comme un vaurien. Ceci permet de comprendre pourquoi Herbert Marcuse, qui a critiqué la pauvreté de la conception du travail comme activité économique, a parlé du travail comme d'un « concept ontologique, c'est-à-dire ici un concept qui saisit l'être même de l'existence humaine en tant que tel ». « Dans le travail, écrit Marcuse, l'existence humaine s'objective, elle devient objectivité

historique, enfin dotée d'un être véritable, elle prend forme objective dans l'histoire (Geschehen) du monde ».

Il y a urgence de penser politiquement le travail, de le reconnaître comme espace d'épanouissement ayant à la fois une dimension politique et sociale au sens où le chômage se perçoit de plus en plus comme une blessure sociale et une tare individuelle. Le « travailler » mérite une attention particulière, car grâce à l'analyse du travail concret « il est possible d'identifier *in statu nascendi* comment se font et se défont les conditions du vivre ensemble qui sont l'objet même de la politique », lesquelles conditions défaites larguent l'individu hors du monde possible d'épanouissement. Une philosophie critique, qui accepterait de sortir des voies dominantes pour penser la possibilité de la politique à partir de ce qui est et non à partir de ce qui devrait être, pourrait montrer ce que la décadence de notre monde (la dissolution progressive de la civilité et du vivre ensemble, la progression de la violence, et la disposition des jeunes blessés à s'engager à pure perte dans des groupes qui voient la violence comme un travail ou sur les voies d'une migration périlleuse) doit au ressentiment de ceux qui endurent chaque jour le déni du travail vivant. Elle ne manquerait pas de s'interroger sur le fait que, dans un pays comme la RD Congo, on a tout simplement mis une croix sur l'idée, la notion et le concept du *Salongo* (travail communautaire) qui, n'eût été sa folklorisation, n'était pas sans sens social et politique. En effet, bien mis en pratique, le *Salongo* peut être le signe d'une expérience démocratique au cours de laquelle les relations de pouvoir et de domination s'estompent pour laisser place à l'essentiel : la coopération à la réalisation d'un but commun et le sentiment de partage d'un monde à humaniser. Le renoncement au *Salongo* a ceci d'éloquent qu'il correspond au moment où le régime en place a offert le Congo aux agents du néolibéralisme dont le propre est de défaire le *démos* et de minoriser le social d'une part et, d'autre part, où la fracture entre le peuple et les détenteurs du pouvoir a été renforcée. Ce qui implique le recul du commun ou, si l'on veut, de l'en-commun.

En guise de conclusion

D'aucuns pourraient me reprocher d'avoir été hypercritique, négatif même, pour créer de l'espace pour mon hypothèse, à savoir que la démocratie n'est pas seulement un idéal politique comme on tend souvent à nous la représenter, mais d'abord un idéal social, c'est-à-dire ancré socialement.

Je ne m'en excuserais point. Je répondrais tout d'abord que la visée de la critique dans le monde d'aujourd'hui est, comme le souligne Bolstanski, de « rendre la réalité inacceptable »²⁷. Je rappellerais ensuite ceci qui est au cœur de ma démarche : « La négation est le travail et la manifestation du positif, qui doit d'abord créer l'espace physique et mental où il peut venir à la vie – et qui exige la mise à l'écart de l'appareil dévastateur et suffocant qui occupe actuellement cet espace. Cette destruction serait la première manifestation de l'autonomie et de la créativité nouvelles : l'apparition de l'individu dans la société nouvelle »²⁸. ■

27 Luc BOLTANSKI, *Rendre la réalité inacceptable : A propos de la production de l'idéologie dominante*, Paris, Demopolis, 2008.

28 Herbert MARCUSE, *Pour une théorie critique de la société*, Paris, Denoël-Gonthier, 1971, p. 201.