

ÉDQUER POUR ET PAR LE TRAVAIL

BASE DE LA COEXISTENCE PACIFIQUE ET DU LANCEMENT ÉCONOMIQUE EN RD CONGO

Introduction

BILA-ISIA INOGWABINI,
Visiting Scholar
Swedish University of
Agricultural Sciences,
Uppsala.
bila_inogwabini@
biari.brown.edu

Une des demandes fondamentales de notre temps est que les pays en développement accèdent aux vastes possibilités que la science et la technologie offrent pour leur progrès et le bien-être de leurs peuples¹. Mais, avoir accès à la science et à la technologie ne va pas de soi ; cela exige d'être pensé, planifié et exécuté pour une longue durée, car accéder à la science et à la technologie se fait à travers l'éducation.

Par éducation, il faut entendre l'ensemble des processus de la construction et de la socialisation de personnalité et de ceux qui permettent à l'individu d'acquérir les connaissances sur les outils et les moyens capables de l'insérer dans son environnement physique. L'éducation ne conduit pas uniquement à la science et à la technologie ; elle joue d'autres fonctions sociales et culturelles sur lesquelles devraient s'adosser la science et la technologie afin de lancer les économies des nations. Il y a donc une corrélation entre les composantes autres que l'acquisition des savoirs et le progrès et les autres, notamment la culture, la communication, la coopération, le travail, et la société. Quasi-naturellement, cette corrélation revêt une grande importance dans le monde moderne. Ainsi, l'objet de cet article est de ressortir cette corrélation et de poser l'éducation comme base du travail, base de la culture, base de la paix et, au final, base du lancement économique et du progrès social.

Pour ce faire, l'article commence par l'élucidation des concepts d'éducation, de communication, de socialisation, de culture, en cherchant ce qui les rapproche et en les projetant sous plusieurs angles pour qu'ils puissent donner toute la richesse qu'ils contiennent. Une fois que ces corrélations sont établies, l'article parle de l'éducation par objectifs,

1 AMADOU-MAKTARM'BOW, Preface, in Clarke Robin, *Science and technology in the world development*, Oxford, Oxford University Press, 1985, p. 208.

le type d'éducation qui serait apte à lancer économiquement la RD Congo par le travail. Puis, il parle du travail dans ses fondements historiques et sociologiques et finit par introduire un type d'économie qui soit à même de donner du sens à notre processus d'éducation et du travail auquel cette dernière donnerait lieu.

Éducation, socialisation, communication et culture

Éduquer, c'est mettre en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement de l'être humain. En ce sens, éduquer revient à amener l'humain de l'état de moins-être-humain vers l'acquisition de l'état de plus-être-humain. C'est dire que par l'éducation, on doit être capable de rendre quelqu'un maître de lui-même, en développant en lui ses facultés physiques, intellectuelles et morales. En définitive, éduquer revient à affranchir, à libérer. Cette libération ne s'opère pas seulement au niveau du joug de l'ignorance, mais de toutes les formes de servitudes. Quoiqu'il soit difficile de maîtriser tous les paramètres intérieurs et extérieurs à la vie d'une personne, l'éducation vise à rendre l'humain capable d'affronter les vicissitudes de la vie avec plus de confiance, plus de lucidité et avec les moyens matériels et intellectuels suffisants. Par l'éducation, l'humain devrait devenir capable de se créer un environnement digne de sa place d'humain dans la création, un environnement humanisant qui soit à même de transmettre les valeurs qui fondent la société.

De là, résulte le lien entre l'acte d'éduquer et la mission qu'il convient de lui accoler : la socialisation. Dans cet angle, éduquer revient aussi à former aux usages de la société'. Éduquer implique ainsi le fait d'éviter une désarticulation au sein d'une société donnée. Il convient de noter qu'il ne s'agit pas ici de créer, par l'éducation, des humains au profil socioculturel standard, mais plutôt de les créer humains différents mais qui restent tous intégrables, dans leur diversité, dans une matrice sociale commune. C'est ici le lieu indiqué de faire ressortir le caractère extensible du concept société. L'extensibilité de la société humaine signifie simplement que la société globale humaine est consubstantielle aux microsociétés singulières dispersées de par le monde et évoluant dans les contextes sociaux et spatiaux différents. Ces conditions spatiales et culturelles font que les humains aient acquis des habitudes et des comportements différents. Ce sont ces conditions écologiques, sociales et politiques diversifiées qui ont abouti à générer des us, des coutumes différentes. C'est la beauté de la diversité des conditions qui est source de la diversité culturelle et économique. Ceci exige que les systèmes de l'éducation soient différenciables d'après les contextes socioculturels, bien que tous ces systèmes aient la même visée. À l'horizon le plus lointain où les différences semblent se croiser, cette visée, au moins dans son flanc instrumental, reste celle de rendre l'humain capable de s'intégrer dans le milieu et, le cas échéant, de se défendre efficacement face aux exigences naturelles de ce milieu. Dès lors,

plutôt que de standardiser l'éducation d'après les programmes déterminés d'avance, il faut placer l'humain dans la situation où il peut se révéler à lui-même en l'aidant à se découvrir et à se valoriser². Mais, l'éducation est un produit social et, en tant que tel, elle diffère d'une société à une autre³.

L'humain n'est capable de s'intégrer que dans un milieu qu'il trouve de fait dès sa naissance. On ne peut même pas imaginer l'intégration si jamais l'humain, comme par impossible, serait seul. L'intégration est dans et avec les autres. Ce qui contraint l'argumentaire à admettre que l'intégration n'est autre chose que la socialisation. Celle-ci, comme fruit de l'éducation, est aussi fonction des espaces culturels et géographiques. Ainsi, lorsqu'il est dit ci-haut qu'instrumentalement, au moins, l'objectif de l'éducation est de rendre l'humain capable de se défendre efficacement face aux exigences naturelles du milieu, cette défense ne prend sens que comme produit d'un effort collectif avec les outils tant conceptuels que matériels hérités des ascendants. Ainsi les luttes pour venir à bout des exigences matérielles, culturelles et écologiques ne sont pas que pour la survie individuelle ; au contraire, et même dans une société utopique et idéellement individualiste, ces luttes sont pour les communautés. Le salut n'est pas qu'individuel ! Celui-ci vient de la cohésion interne aux sociétés qui donnent sens à l'existence et aux œuvres individuelles. L'éducation, dans sa complétude et dans ses multiples variantes, est justement ce qui assure cette cohérence. Mais, le moyen par lequel l'éducation assure cette cohésion entre individus et entre différents fragments socioculturels, c'est la communication.

La communication est certainement la pièce maîtresse de la coexistence des multiples communautés. Dans son caractère essentiellement social, elle reste un des éléments saillants qui accompagnent tous les changements sociaux à travers les époques⁴. De ce point de vue, elle est au centre de toutes les actions sociales et se présente comme un relais essentiel pour les rapports sociaux que l'humain a vis-à-vis de ses semblables. En définitive, et tout en gardant sa singularité, l'humain ne peut se définir que comme un construit sociologique ; il est comme plongé, malgré lui, dans ce circuit sans lequel sa signification ponctuelle ne saurait justifier ses actions. Signifier l'humain comme un bâti sociologique ne lui renie pas son caractère d'unique qu'il tient de par son essence. Au contraire, c'est aussi affirmer l'unicité de l'humain en soulignant qu'il ne vaut ce qu'il est que dans la multitude d'autres uniques. Il est à la fois, naturellement, semblable à lui-même et aux autres avec lesquels il communique et entretient des rapports hominisants et socialisants. Pour jouer ce rôle de facteur socialisant, communiquer prend le sens de communier ou de s'asseoir autour d'un même objet, c'est amener au

2 NGENZHI LONTA MWENE MALAMBA, *Former les hommes supérieurs ou les surhommes ? La manière des anciens*, Kinshasa, Edition Loyola, 1989, p. 80.

3 NGOMA NGAMBU, *Initiation dans les sociétés traditionnelles africaines - le cas Kongo*, Kinshasa, Presse Universitaire du Zaïre, 1981, p. 228.

4 Edward E SOJA, "Communication and change", in John N. PADEN and Edward E. SOJA (editors), *The African experience, Volume I: Essays*, Evanston, North-Western University Press, 1970, pp. 359 - 380.

partage ou rendre commun ce que les parties tiennent de propre à elles seules. Communiquer revient à jeter les ponts entre les rives individuelles humaines qui, sans ce sens de communion, resteraient à jamais incommensurables. Plus fondamentalement, s'il est évident que l'humain ne saurait échapper à la socialisation, cette socialisation ne saurait être possible que par l'acte de signifier son for intérieur et de comprendre ce qui lui est signifié de l'extérieur. Signifier et appréhender le signifié extérieur est un acte interpersonnel et essentiellement communicatif pour la culture et la paix et pour la culture de la paix.

Éducation et dialogue interculturel dans les États plurinationaux

Si apprendre à socialiser les humains reste le premier versant de l'acte éducatif, dans des États construits à partir de plusieurs nations ou États plurinationaux, comme en Afrique, éduquer doit consister, primordialement, à conférer à l'humain l'attribut d'un être essentiellement communiquant. Cet attribut confère aux humains la capacité de dialoguer entre individus et entre groupes sociaux de différents horizons. Comme on peut le voir, un des rôles de l'éducation est de contribuer au dialogue de multiples cultures en ouvrant les esprits à l'écoute et à la recherche du sens commun et des intersections entre différentes cultures. C'est au cours de ce processus que le premier entendement de l'acte d'éduquer renvoie à la formation des esprits humains individuels aux usages de la société⁵. Dans un contexte comme celui de la RD Congo, un des objets primordiaux de l'éducation doit être la préparation de la jeunesse à son insertion dans les matrices géoculturelles de la société sans cesse changeante. Pour que cette insertion soit complète, il faut développer chez la jeunesse les facultés physiques, intellectuelles et morales⁶ qui l'amènent du moins-être vers un plus-être. Ce n'est pas du verbiage inutile que de dire qu'éduquer, c'est affranchir, libérer l'humain des contraintes de la nature. Cela est vrai non seulement de l'ignorance mais aussi de toute forme de servitude. C'est le second versant de l'acte d'éduquer. Il faut apprendre aux humains à s'insérer dans la société, mais aussi à se prendre en charge. Ceci revient simplement à reconnaître qu'éduquer c'est aussi outiller la jeunesse afin qu'elle soit à même de faire un bon usage de l'environnement aussi bien physique que social pour mener une bonne vie. Sans devoir épiloguer sur la définition de la bonne vie, qu'il plaise qu'on se limite ici à admettre que l'éducation, dans ce contexte, revient à transmettre aux humains les capacités de transformer le milieu dans lequel ils vivent afin qu'ils en fassent un lieu de sociabilité, un lieu de vie dans tous les sens du mot. Si l'objectif premier des droits humains est de faire en sorte que les humains vivent dans un lieu épluché des contraintes excessives tant matérielles que culturelles, éduquer, toutes choses mises ensemble, devient tout simplement un droit de chacun, avant qu'il ne soit un devoir.

5 Remit CLINET, "Education and elite formation", in John N. Paden and Edward E. Soja (editors), *The African experience, Volume I: Essays*, Evanston, North-Western University Press, 1970, pp. 304 - 330.

6 Ngoma NGAMBU, *Idem*

Quel type d'éducation pour le Congo de demain ?

a) Éducation aux Lumières

L'éducation étant différentiable d'après les contextes socioculturels, comme soulignée ci-haut, il semble opportun de parler d'une vue générale de ce que devrait être l'éducation pour la RD Congo. Pour commencer, on devrait comprendre que se faire une idée de l'éducation impose que l'on décide du profil des humains qu'un pays veut avoir. D'emblée, et comme pour reprendre ce qui est dit ci-haut, l'éducation que la RD Congo devrait avancer est celle qui se focalise d'abord sur la singularité de l'humain et cultive son autonomie. L'éducation congolaise devrait former des gens capables d'oser savoir. *Sapere aude !* Cette injonction d'Horace que Kant a repris en son compte pour définir les Lumières du 18^e siècle en demandant aux humains d'avoir le courage de se servir de leur propre entendement⁷. Au final, à quoi servirait l'éducation si elle n'amenait pas les humains à user de leurs propres cerveaux, à utiliser leur propre intellect pour se positionner dans ce monde ? Avec la ruée actuelle vers les diplômes, l'éducation actuelle de la RD Congo ne sert plus aux Congolais à penser par eux-mêmes. Avec le mercantilisme congolais ambiant, n'importe qui, aidé en cela par le laxisme généralisé des structures étatiques, peut créer écoles et universités à tour de bras, comme si écoles et universités étaient des biens commerciaux comme tout autre produit. Avec le mercantilisme scolaire et académique et l'empressement vers les diplômes, il n'est pas étonnant que Bakole wa Ilunga⁸ ait été, déjà en 1985, estomaqué et révolté de constater que les dizaines des milliers d'universitaires que le système éducatif congolais versait au marché étaient des citoyens qui ne pourraient pas être de véritables agents de développement, des hommes de métiers, des conducteurs d'hommes capables de transformer les situations inhumaines en situations humaines. Former les Congolais qui soient de véritables vecteurs de développement est l'objectif primaire de l'éducation pour le Congo de demain. Pour y parvenir, le système éducatif congolais doit, d'abord et avant toute chose, viser à produire des conducteurs d'humains. Ceux-ci sont, exactement, des gens qui osent savoir ! Car oser savoir, c'est s'avoir soi-même entre ses mains ou simplement être autonome, car on ne peut pas conduire les autres sans que l'on soit en possession de soi-même. Le propre de l'humain étant d'affronter toutes les situations [du monde] au lieu de les subir, comme l'avait déjà écrit Gabriel Marcel⁹, l'école et l'université congolaises doivent se transformer en milieux où le cri '*Sapere aude !*' devrait résonner dans les esprits et faire vibrer les cœurs de tous les acteurs de l'éducation : élèves, étudiants, enseignants, parents et État

7 Richard TARNAS, *The passion of the western mind: understanding the ideas that have shaped our world view*, New York, Ballantine Books, 1991, p. 544.

8 BAKOLE Wa ILUNGA, *Les intellectuels face au développement du pays*, Kananga, Editions de l'Archidiocèse de Kananga, 1985, p. 32.

9 Gabriel MARCEL, *Essai de philosophie concrète*, Paris, Éditions Gallimard, 1940, p. 376.

congolais. Les Congolais subissent le monde ; il faut que leur éducation forge en eux cette capacité à se prendre en charge. Au propre, ce qu'il faut aux Congolais, c'est une éducation qui conduise aux Lumières ! Oui, l'éducation aux Lumières est nécessaire pour chasser les ombres qui tiennent en otage les congolais restés englués dans les croyances irrationnelles de tous les ordres, y compris religieuses. L'éducation congolaise devrait mettre fin à l'immaturation intellectuelle, spirituelle et technique dans laquelle la majorité des Congolais ploient encore aujourd'hui. Cette exigence d'une éducation qui pousse les gens à oser connaître vient, certainement, avec des revendications aiguës pour élèves, étudiants, enseignants, parents et État. L'une des plus importantes de ces sollicitations est de nature pédagogique et s'adresse directement aux enseignants. Elle concerne ce qu'il serait convenable de nommer la pédagogie de pentecôte. De cette pédagogie, la communauté attendrait que l'enseignement puisse atteindre les élèves dans leurs conditions respectives et que les élèves appréhendent les matières enseignées dans les langages qu'ils comprennent le mieux et qui sont les leurs respectivement. Cette pédagogie de pentecôte demande que les enseignants soient les plus compétents et créatifs que possible. Mais pour y parvenir, l'État devrait investir suffisamment d'efforts dans la formation des enseignants.

b) Une éducation par objectifs

Après l'éducation aux Lumières, le système éducatif congolais devra promouvoir une éducation par objectifs. Celle-ci est une éducation qui table d'abord sur les besoins réels d'un pays avant de créer les programmes de formation. Pour la RD Congo, les besoins sont énormes, et tout peut paraître urgent. Pour que cette éducation par objectifs soit mise en place, l'État congolais devra dresser une liste des priorités par ordre décroissant. Les priorités des priorités prendront la première vague des programmations scolaires et académiques. Une fois que les besoins sont identifiés et que les programmes pédagogiques pour atteindre ces objectifs sont élaborés, la communauté nationale congolaise devra se donner les moyens pour les atteindre. Par exemple, si les besoins les plus urgents de la RD Congo sont actuellement la nourriture suffisante et de qualité, un habitat sain et à bas coût, les routes et autres voies de communication adéquates, la santé de bonne qualité pour tous, l'électricité et autres énergies propres et l'administration correcte du pays, les objectifs de l'éducation nationale et les programmes d'enseignement devront être, pour une période donnée, de former les agronomes qualifiés, les maçons, cantonniers, contremaîtres et ingénieurs en bâtiment et travaux publics de haut niveau, les infirmiers et infirmières, les gestionnaires des hôpitaux et médecins de pointe, les électriciens et ingénieurs électriciens de haut de gamme, et les huissiers, chefs de secteurs, administrateurs et les secrétaires généraux rompus au métier d'orchestrer l'action collective publique. Toutes ces qualifications ne

s'obtiennent pas dans la rue, et toute formation pour y parvenir tient d'une action pensée et exécutée dans le temps. Éduquer par objectifs, c'est ce que Deng Xiaoping et, avec lui, les chinois, avaient compris lorsqu'ils se fixaient comme objectifs de l'éducation chinoise, pendant plus de deux décennies, la diversification et l'augmentation des formations techniques et en introduisant de nouvelles méthodes d'enseignement¹⁰. Il en est de même du Japon de l'après-guerre qui, comme l'écrivait Ryutaro Komiya¹¹, avait axé ses efforts de modernisation économique en formant les Japonais dans les techniques agricoles, d'organisation de petites usines, de systèmes d'éducation et de santé publique ou de soins médicaux. Bien avant ces exemples, le Kémalisme éducatif turque, tel qu'on peut le percevoir chez Samuel Huntington¹², n'est autre chose que plaquer sur l'éducation les priorités nationales. Somme toute, à quoi servirait l'éducation si elle ne pouvait pas sortir les populations, non seulement de l'obscurité issue des croyances irrationnelles, mais aussi de la misère matérielle et de l'indécence de la pauvreté ? Ce qui est intéressant avec les trois exemples qui viennent d'être évoqués, c'est qu'aussi bien les Chinois, les Japonais que les Turcs n'ont pas eu honte d'apprendre des exemples des pays avancés, notamment occidentaux. Ceci veut dire que faire une éducation par objectifs nationaux ne conduit pas à l'isolement, mais qu'au contraire, ces objectifs nationaux devraient être atteints par tous les moyens, y compris des emprunts extérieurs s'il le faut. Seulement, il faut adapter ces emprunts pédagogiques ou matériels aux conditions culturelles, écologiques et sociales de la RD Congo.

Former les agronomes qualifiés, les maçons, cantonniers, contremaîtres et ingénieurs en bâtiment et travaux publics de haut niveau, les infirmiers et infirmières, les gestionnaires des hôpitaux et les médecins de pointe, les électriciens et ingénieurs électriciens de haut de gamme, et les huissiers, chefs de secteurs, administrateurs et les secrétaires généraux rompus au métier d'orchestrer l'action collective publique n'est autre chose que former des bâtisseurs. Et on ne bâtit pas une nation par la verve oratoire, mais par la fabrication et la construction. Pour reprendre les expressions d'Hannah Arendt¹³, il faut en RD Congo former l'*homo faber*. On ne pourra pas avancer sans des femmes et des hommes qui fabriquent des outils (machettes, houes, pioches, arrosoirs, pèles, bêches, etc.); il faut une éducation qui fasse sortir de ses moules celles et ceux qui fabriquent les matériaux de construction (ciment, tôles, verres, etc.), il faut celles et ceux qui fabriquent les machines et les engins (motoculteurs, vélos, bateaux, etc.). Pour que cela soit possible, il faut des usines. Certes, il faut d'abord des humains capables d'oser savoir

10 Christine NGUYEN TRI, « L'éducation en République populaire de Chine entre contrôle étatique et économie de marché », in *Autre part*, vol. 1 (17), 2001, pp. 69-89.

11 Ryutaro KOMIYA, « Les trois secrets de la réussite économique du Japon », in *Le Monde Diplomatique*, Décembre 1967, pp. 28.

12 Samuel P. HUNTINGTON, *The clash of civilizations and the making of the world order*, London, The Free Press, 2002, p. 367.

13 Hannah ARENDT, *The human condition. Second Edition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1998, p. 349.

en se possédant eux-mêmes, mais le moyen pour prendre possession de son milieu est issu d'une éducation qui façonne des maçons, des plombiers, des ferrailleurs, des techniciens en électricité, bref, des ouvrières et ouvriers qualifiés. Ce sont ces ouvrières et ouvriers qualifiés qui font partie de l'*homo faber* ou l'homme qui fabrique.

c) Une éducation pour et par le travail

Naturellement, éduquer pour façonner des maçons, des plombiers, des ferrailleurs, des techniciens en électricité, bref, des ouvrières et ouvriers qualifiés ou l'*homo faber* est une éducation pour le travail. Pour savoir pourquoi on doit éduquer pour le travail, il faudra revenir sur l'évidence que l'humain est destiné à un perpétuel devenir, aspirant, à tout moment et en tout lieu, à un devenir meilleur sur les plans matériel, moral et spirituel. Pour atteindre cet objectif, l'humain s'emploie à fournir toutes ses énergies sous une forme ou une autre. Le travail est précisément cet acte de dépenser de l'énergie qui sous-tend toute notre vie. Dépenser de l'énergie sous-entend aussi une certaine peine, comme nous le verrons plus bas. Mais, à ce niveau-ci, épinglez déjà que cette dépense de l'énergie individuelle ne peut être porteuse des fruits et de sens que lorsqu'elle est activité organisée à l'intérieur d'un groupe social, exercée d'une manière réglée par la société en sa faveur¹⁴. Éduquer pour le travail, c'est, en effet, éduquer l'humain de manière que les énergies qu'il dépense contribuent à cette amélioration perpétuelle des conditions humaines d'une société sur les plans matériel, moral et spirituel. Éducation et société sont liées. Pas seulement dans le sens où c'est la société qui établit les objectifs sociaux de l'éducation, mais aussi dans celui où l'éducation forme aux métiers¹⁵ et dans celui où le travail sert aussi de facteur premier d'insertion sociale de tous et de chacun. Aussi, éduquer à l'*homo faber*, c'est tout simplement former les hommes des marteaux, barres à mine, bistouris, ciseaux, tenailles, graphomètres, etc. Éduquer à l'*homo faber* ne se fait pas que dans les nuages idéels de ce que le monde aurait dû être mais plutôt dans la transformation de la matière physique concrète. C'est cela l'éducation par le travail, une éducation par l'action concrète¹⁶. C'est, en paraphrasant Angéla Médeci¹⁷, éduquer par le concret en transformant l'abstrait et le physique pour le progrès scientifique, technique, pour une économie et une vie sociale meilleures que celles que connaissent les Congolais depuis belle lurette. Dans l'éducation par action, bâtir, développer et enseigner sont intimement liés. Finalement, éduquer à l'*homo faber* c'est éduquer

14 Amédée THÉVENET et Jacques DÉSIGAUX, *Les travailleurs sociaux*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, p. 126.

15 Annette JOBERT, Catherine MARRY et Lucie TANGUY, *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 398.

16 Gérard MALGLAIVE, *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, p. 288.

17 Angéla MÉDECI, *L'éducation nouvelle (Huitième Edition)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 125

pour le travail, car ceci passe par éduquer pour l'action concrète, éduquer aux métiers. Comme éduquer à l'*homo faber* forme pour l'emploi concret, il conduit aussi indubitablement à satisfaire l'idéal de justice et d'égalité¹⁸. Il s'agit ici de l'insertion sociale.

Le travail comme fondement de la coexistence pacifique

Si le travail conduit inévitablement à satisfaire l'idéal de justice et d'égalité ou, en gros, l'insertion sociale, il ne peut que fonder la coexistence pacifique. Ceci est d'autant plus vrai que le travail sert à tisser les liens économiques et sociaux par le jeu des intérêts communs et particuliers. Le travail ne peut pas être uniquement un gagne-pain même si, dans la société congolaise actuelle, avec le poids de la pauvreté et d'autres épreuves que la pauvreté impose aux humains, les Congolais oublient que la double interrogation, à savoir pourquoi le travail et pour qui, confère de la noblesse au travail. Ainsi, avant de présenter une brève discussion sur la catégorisation de types de travail pour servir au lancement économique en RD Congo, il convient d'élucider et de répondre à cette double interrogation. Ceci est utile, ne serait-ce que du fait que toute la question sociale se réduit facilement au problème du travail et de son produit.

Pour savoir pourquoi tisser les liens économiques et sociaux par le jeu des intérêts communs et particuliers est important, il faut savoir que l'humain, dans sa singulière autonomie, est un produit issu d'une union organique de ses deux parents. Ceci fait de lui un être social. Il n'est pas du tout savant de le dire, car l'humain naît dans un groupe humain, y grandit et s'y épanouit. C'est cet environnement social qui va le façonner dans toute sa personne. Il n'est pas exagéré de dire que l'humain est aussi, en proportions significatives, le reflet de la famille de laquelle il sort. Quand Rainier Lanselle¹⁹ disait que l'homme de bien ne sort pas de sa place, il disait la même chose. La personne humaine est inextricablement liée à sa famille tant par l'héritage biologique que par les liens d'ordre social. Il n'est pas non plus sibyllin de répéter qu'aucune personne ne se suffit à elle-même. Il est tout simplement évident qu'on ne peut pas trouver un seul humain qui soit lui-même à la fois médecin, militaire, ingénieur, artiste, etc. Chaque présence humaine en appelle toujours à une autre pour devenir un humain entier. Encore une fois, ceci ne s'oppose pas au fait que l'humain est unique en lui-même et qu'il vaut plus par ce qu'il est que par ce qu'il a. Toutefois et au même moment, c'est aussi évident que cette entité unique ne vaut ce qu'elle est que dans une société. Autant l'humain social n'efface jamais l'être unique de l'humain, autant celui-ci ne saurait être sujet de sens hors de ses imbrications sociologiques. Conséquemment, ses aspirations deviennent celles de la société globale, mieux, elles sont par

¹⁸ Angéla MÉDECI, *Idem*.

¹⁹ Rainier LANSELLE, « L'homme de bien ne sort pas de sa place : Langue, discours et constitution des savoirs dans la Chine classique (X^e - XIX^e siècle) », in *Psychanalyse*, vol. 3 (10), 2007, pp. 107 - 132.

nature confondues à celles de toute la communauté. Il est impossible de parler de l'humain en tant qu'individu sans parler de la société tout comme il est impossible de parler de la société sans parler de l'individu. On peut, ainsi, parler de la société comme une unité dans la diversité des individus, laquelle ne sacrifierait en rien le caractère sacré de la personne humaine mais, au contraire, elle l'entérinerait. C'est pourquoi, on peut oser affirmer que le caractère sacré de la personne humaine ne déroge pas au moulage social et environnemental nécessaire à l'accomplissement de cette sacralité.

a) Pourquoi le travail ?

Ces prédicats sur la situation de l'humain dans la société sont essentiels pour pouvoir répondre à notre double interrogation de départ. Car si l'humain aspire à son bien-être matériel, il ne peut le faire que dans une société donnée, et cela n'est possible que dans la mesure où l'humain investit de son propre effort. On le voit en filigrane, « à la sueur de ton front, tu gagneras ton pain » ou, mieux encore, « que celui qui ne travaille pas ne mange pas ». Il est ainsi clair que l'humain n'est pas digne seulement par sa naissance, mais aussi et surtout par son pouvoir de transformer la nature afin de l'adapter pour son devenir plus humain. Le travail est indispensable à l'épanouissement de l'humain au complet²⁰. Par le travail, non seulement l'humain transforme la nature en l'adaptant à ses propres besoins, mais encore il se réalise lui-même, comme humain et même, en un certain sens, il devient plus humain²¹. Ceci fait écho aux propos d'Hegel²² selon lesquels le travail assure à la conscience la certitude intérieure de soi-même. La dignité de l'humain est ainsi attachée à une autre dimension essentiellement liée au travail, qu'il soit manuel, mental ou spirituel. La grandeur de l'humain en tant qu'être unique et irremplaçable se trouve enlacée et ennoblée par le travail. Encore une fois, c'est par le truchement de celui-ci qu'il s'insère dans les artères du courant circulatoire de sa société. Ceci offre la réponse à la première interrogation qui était de savoir, pourquoi le travail. Le travail doit être là pour parfaire la condition de l'humain. Sans prétendre à la perfection en ce monde-ci, le travail doit être là pour rendre la condition humaine sans cesse meilleure. Le travail doit être là pour rendre la vie humaine décente et humanisante, bref, pour rendre les humains perpétuellement humains. Le travail doit être là, non seulement pour rendre la condition humaine matérielle plus humanisant, mais aussi pour améliorer sans cesse notre condition culturelle et spirituelle. Le travail devient ainsi ce qui confère à l'humain l'image de ce qu'il se fait de lui-même et de ce qu'il croit qu'il doit être ; il est ce qui rend à l'humain la possibilité d'accomplir sa vocation originelle, celle d'être humain.

20 Pascal WENDJO OKITANDJEKA, *Pour un renouveau de l'effort de développement à la base : Réflexions sur la territoriale*, Kinshasa, NORAF, 1994, p. 100.

21 Jean PAUL II, *Le travail humain (Lettre Encyclique Laborem Exercens)*, Kinshasa, Saint Paul-Afrique, 1981, p. 93.

22 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Idem*.

b) Pour qui le travail ?

La dernière affirmation donne une perspective sans équivoque au second questionnement qui est de savoir pour qui le travail. Il est évident que le travail est là pour l'humain²³ et pas l'inverse. Mais cette courte réponse, quoi que très claire et satisfaisante, n'explicite pas pour autant pourquoi on doit parler de l'humain et du travail de l'humain. Il faut répondre à cette question de manière plus approfondie, car c'est à elle qu'il faut replacer toute l'action politique. D'abord, l'humain, parce qu'il est l'élément primordial et indispensable de l'existence de la communauté. Sans l'humain, chacun dans sa particularité, on ne peut pas parler d'une société. L'existence de la communauté est une résultante des existences individuelles qui donne souffle et esprit à la vie d'ensemble. Ensuite, le travail parce qu'il est la clé essentielle de toute la question sociale²⁴, le nœud de la justice sociale. Enfin, l'humain et son travail, parce que toute l'histoire de l'économie a, globalement, suivi un cheminement lié à la solution que les sociétés ont cru pouvoir réserver à la question sociale²⁵. L'humain est parti de l'économie de cueillette, ensuite, il s'est sédentarisé. Il a évolué pour passer à la féodalité, au capitalisme, au communisme et au néolibéralisme. Tous ces mouvements historiques sont liés à la question de l'humain et de son travail, à la question de la mise en valeur de l'humain par rapport au fruit de son travail. À travers l'histoire humaine, l'objet de la question sociale reste toujours le même, à savoir le bien-être social en comparaison avec le perpétuel progrès des bases sociales et matérielles de la vie de l'humain en tant qu'être unique. L'évolution des sociétés est fonction des méthodes que l'on use pour résoudre au mieux la question sociale. Ces méthodes sont, cependant, dépendantes de la culture d'accumulation de la force du travail et de son fruit. Ainsi, par exemple et en suivant la division proposée par Joseph Schumpeter²⁶, pendant le temps féodal, la force de travail de l'humain était moins considérée que la propriété foncière (terre)²⁷. Les choses étant comprises de cette manière, il est totalement logique d'inférer qu'une civilisation est aussi déterminée par les modes d'organisation du travail et de redistribution du fruit du travail qu'elle met en place. Il n'est pas surprenant, alors, que chaque civilisation propose,

23 Yves CLOT, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte, 1995, p. 275.

24 Ernest WAMBA-DIA-WAMBA, "Africa in search of a new mode of politics", in Ulf Himmelstrand, Kabiru Kinyanjui and Edward Mburugu (Editors), *African perspectives on development*, Nairobi, EAEP, Dar-Es-Salam, Mkuki na Nyota, Harare, Baobab, Kampala, Fountain Publishers, New York, St Martin Press and London, James Currey. 1994, pp. 249 – 261.

25 Benedict S. MUNGULA, "Development theory and changing trends in Sub-Saharan African economies", in Ulf Himmelstrand, Kabiru Kinyanjui and Edward Mburugu (Editors), *African perspectives on development*, Nairobi, EAEP, Dar-Es-Salam, Mkuki na Nyota, Harare, Baobab, Kampala, Fountain Publishers, New York, St Martin Press and London, James Currey. 1994, pp. 84 – 95.

26 Joseph A. SCHUMPETER, *Capitalism, socialism and democracy (Second edition)*, Mansfield, Martino Publishing, 2011, p. 411.

27 Thomas PIKETTY, *Capital in the twenty-first century* (translated by Arthur Goldhammer), Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2013, p. 683.

en son temps, les schémas d'organisation du travail. La féodalité, ayant mis l'accent plus sur la propriété foncière et moins sur le facteur humain, a abouti à un éventail de problèmes que les communautés féodales n'ont pu résoudre que par le dépassement de la situation d'alors. S'en est suivi le capitalisme malthusien proposant d'inciter l'humain à travailler pour le profit. D'après cette théorie, seul le mécanisme du marché et du profit suffirait pour que l'économie soit fortifiée par une production suffisante. Seule, la production suffisante résoudrait la question sociale. Comme il est devenu évident à la fin du 19^e siècle, une soif outrancière du profit et une surproduction mécanique a asservi l'humain. De là naquit le communisme qui croyait résoudre les erreurs du capitalisme en donnant à la société une suprématie sur l'humain. En interchangeant la place de l'humain dans la structure sociale avec celle qu'il occupait dans la pensée capitaliste, le communisme croyait résoudre la question sociale. Inutile d'insister sur le fait que le communisme a aussi échoué parce qu'il a justement enjambé ce qui fait de l'humain un humain : les droits et libertés.

c) Le travail et la question sociale au cœur des voies économiques

Toute la guerre froide au 20^e siècle, bien qu'ayant aussi une volonté manifeste de domination de l'une des superpuissances militaires par l'autre, était essentiellement justifiée, sur le plan idéologique, par la conception que l'on avait du travail et de la redistribution du produit du travail. Il est convenu aujourd'hui que la manière dont la question sociale a été abordée à la première moitié du siècle passé n'a abouti qu'à l'écrasement de l'humain par la technique dans tous les pays, capitalistes ou communistes. L'écrasement de l'humain par la technique, c'est le machinisme²⁸ qui conduit, s'il n'est pas introduit de manière sage, à l'aliénation²⁹, à l'enchaînement de l'humain³⁰ et, dans une certaine mesure, à son abêtissement³¹. Devant toutes ces sombres perspectives, quelle voie prendre ? Les voies nouvelles de l'économie³², y compris les voies intermédiaires, ont apparu. Celles-ci prennent en compte certains éléments utiles du marché et certains éléments positifs du communisme pour faire du socialisme. On parle ainsi de l'Économie sociale de marché, de l'Économie mixte, des joint-ventures et de la participation communautaire. L'Économie sociale de marché se définit comme une économie qui laisse la place, toute la place, à l'économie de marché avec une possibilité d'intervention de l'État, là où cette intervention apparaît absolument nécessaire. D'où la formulation

28 Philippe ZARIFIAN, *Le travail et l'événement : Essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 249.

29 Herbert MARCUSE, *Eros and Civilization*, Boston, Beacon Press, 1955, p. 277.

30 Jacques BIDEZ et Jacques TEXIER, *La crise du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, p. 266.

31 Simone DE BEAUVOIR, *Les belles images*, Paris, Éditions du Gallimard, 1966, p. 264.

32 Gérald GAGLIO, Christian DU TERTRE et Jacques LAURIOL, *L'économie de la fonctionnalité : une voie nouvelle vers un développement durable?*, Toulouse Octares Editions, 2011, p. 182.

lapidaire: « Autant de marché que c'est possible et autant d'État que c'est nécessaire »³³. Les joint-ventures, dans le sens où ils sont proposés comme conception d'une économie nationale, veulent que l'État soit considéré comme un partenaire à part entière dans les entreprises où il a les moyens d'investir. L'État a, comme tout autre stakeholder, des parts dans une entreprise et en tire profit³⁴. L'entreprise est gérée sous forme privée, paie ses impôts et subit la compétition comme l'exigent les lois de l'économie de marché. De ce qui précède, on se rend bien compte que ni l'économie sociale de marché, ni l'économie mixte ne sont les formes délavées du capitalisme. Ils sont du capitalisme pur avec une définition du rôle de l'État dès lors qu'il veut intervenir dans l'économie courante d'une nation, c'est-à-dire lorsque l'État veut entrer dans le domaine de la création des richesses et de leur distribution. Dans ces formes d'économie, l'État est nécessaire lorsque l'entreprise privée ne peut rien ou n'existe pas. À l'extrême, l'État devient tout simplement un investisseur privé s'il veut faire des affaires propres à lui.

La participation communautaire n'est pas un système économique en soit ; c'est plutôt un mode d'organisation sociale avec les résultats du type économique. La participation communautaire est une forme de démocratie directe³⁵ où un engagement actif de la population locale dans la prise des décisions et l'exécution des projets concernant leur auto-développement est requis³⁶. Ceci n'est possible que lorsqu'une communauté est organisée, d'une manière ou d'une autre, et possède un certain sens de son identité. Pour que l'approche communautaire soit de mise, il faut qu'absolument existe une identité nationale consolidée et assumée par tous dans un État qui donne un sens d'appartenir à un ensemble à tous ses membres. Seul, ce sens ne suffit pas, bien qu'il soit le fondement même de l'existence d'un État. Encore faut-il que ce sens soit complété par un engagement positif, préalable pour bâtir un bien-être collectif. L'idée de la participation communautaire suppose que l'humain dépense des énergies dans sa singularité tant au niveau de la conception, de la mise sur pieds, du déroulement qu'à celui de la récolte et de la redistribution du fruit du travail collectif. Pour revenir en arrière, le travail singulier d'un humain n'est pas un travail individuel, il est collectif dans le sens où il appartient à l'ensemble du travail de toute la communauté. Évidemment, faire équivaloir le travail individuel et le travail collectif exige un niveau assez élevé de culture, un niveau suffisant d'éducation et d'instruction sans lesquels tout est vain. Si le travail et la question sociale sont au cœur des voies économiques, la participation la

33 Kurt STOCKMANN, « Eléments et principes de base de l'économie sociale de marché », in Mazinga Mashin (Editeur), *Economie Sociale de marché: expérience allemande et perspective pour le Zaïre*, Kinshasa, Bibliothèque du Scribe, 1992, pp. 15 - 36.

34 Bongoy MPEKESA, *Investissements mixtes au Zaïre : Joint-ventures pour la période de transition*, Kinshasa, Presses Universitaires du Zaïre, 1974, p. 518.

35 LIEZEL LUES, « La participation citoyenne – un facteur de démocratie durable en Afrique du Sud », in *Revue Internationale des Sciences Administratives*, vol. 80 (4), 2014, pp. 837 - 856.

36 ALASTAIR W., « Pourquoi la participation communautaire? Analyse des arguments avancés », *Carnets de l'Enfance*, vol. 59/60, 1982.

plus élargie qui soit possible est la cheville ouvrière de la question sociale. Car, avec les limites de la représentation démocratique³⁷, la participation assure que les citoyens d'une nation soient en charge de la programmation de l'action publique. C'est de la participation citoyenne que doit sortir les objectifs de l'éducation par objectifs tels qu'ils ont été épinglés ci-haut. En tant que processus conférant le sens d'appartenance à un ensemble commun, la participation citoyenne conduit à l'appropriation, par des citoyens, de leurs destins tant individuels que collectifs. Cette appropriation se fait par l'éducation, par le travail et par toute autre activité dans laquelle les communautés se sentent pleinement impliquées et totalement responsables. Ainsi, on peut comprendre aisément que la question sociale ne soit pas qu'une question du travail, mais aussi celle de la participation citoyenne qui donne naissance aux objectifs nationaux. Ces objectifs sont économiques, culturels et sociaux. Comme effleuré ci-haut, la question sociale aboutit toujours et nécessairement à la question du travail, et la question du travail conduit forcément au modèle de société, et celui-ci est fonction du type d'économie. Ainsi, pour cadrer, finalement, la question de l'éducation pour et par le travail pour fonder la coexistence pacifique et lancer l'économie de la RD Congo, tout essai épris de cohérence ne peut se clore sans que soit touchées les questions de l'économie.

Quelle économie pour la RD Congo ?

Lier l'éducation, le travail, la question sociale et la participation citoyenne revient, en gros, à répondre à la question de savoir de quelle économie la RD Congo a besoin pour lancer son développement durable. À cette question, on peut s'aventurer à donner une réponse simple et claire du type 'Économie de Marché' et système libéral. Mais cela ne suffirait pas. Car, pour une économie qui soutienne et qui soit soutenue par l'éducation par et pour le travail et qui, par ricochet s'intéresse à la question sociale et s'appuie sur la participation citoyenne, la RD Congo a besoin d'une économie qui ne soit pas essentiellement monétariste. La RD Congo a plutôt besoin d'une économie dont la vision globale serait porteuse d'une conception économique qui tienne compte du fait que la monnaie est un lien social³⁸ et que c'est une institution qui cristallise les compromis sociaux³⁹. Sans seulement singer les préceptes de l'économie sociale de marché et pérorer à qui veut l'entendre qu'il faut, pour la RD Congo, autant d'État qu'il en est nécessaire, il serait plus commode d'ajouter que, dans le contexte socioculturel du pays, il faudrait une économie où l'État

37 Marie-Hélène BACQUÉ, Henri REY et Yves SINTOMER, « La démocratie participative, un nouveau paradigme de l'action publique ? », in Marie-Hélène BACQUÉ, Henri REY et Yves SINTOMER (Éditeurs), *Gestion de proximité et démocratie participative*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 9 - 46.

38 Pierre ALARY et Jérôme BLANC, « Monnaie et monnaies: pluralité et articulations », in *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 2 (12), 2013, pp. 15 - 25.

39 Alain LIPIETZ, « La construction européenne de la démocratie », in Sophia MAPPA (Editrice), *Développer par la démocratie? Injonctions occidentales et exigences planétaires*, Paris, Karthala, 1995, pp. 179 - 204.

sera un État stratège qui a ses propres ressources. Seule une économie à État stratège peut se permettre de former l'*homo faber* ; elle est la seule capable de prendre le devant sur la question sociale, de porter le fardeau de la participation citoyenne. Certes, une économie à État stratège n'est pas en opposition avec l'initiative privée ; au contraire, elle ne peut naître que lorsque l'État (tout court) encourage, encadre, implante et soutient la vraie initiative privée. Dans cette forme d'économie, hormis les missions classiques de l'État (assurer l'intégrité du territoire national, une bonne administration, une bonne justice, la sécurité des personnes et de leurs biens, les grands investissements dans les infrastructures de base), l'État congolais devra éduquer les Congolais, par et pour le travail, à créer des richesses dans un haut degré d'honnêteté, de probité et de coopération volontaire.

Créer des richesses honnêtement et dans la probité fait appel à une classe d'entrepreneurs dynamiques. Ceux-ci seraient des Congolaises et Congolais capables de créer, non seulement des richesses, mais également des innovations dans les domaines scientifiques et artistiques de telle manière que, de leur travail, le pays tout entier puisse augmenter son capital culturel⁴⁰. Ce type d'entrepreneur est différent du prédateur et du mafieux économique que la RD Congo connaît depuis de longues années, car il agit dans les règles édictées par la loi. Mais ce type d'entrepreneurs ne peut naître et prospérer que parmi et en faisant recours à des maçons, des plombiers, des ferrailleurs, des techniciens en électricité, bref, des ouvrières et ouvriers qualifiés. C'est la charge de l'État stratège dans une économie que d'éduquer de manière qu'il y ait autant d'ouvrières et ouvriers qualifiés dont le pays aura besoin. L'économie dont la RD Congo a besoin pour le moment est celle dans laquelle l'État commencerait par éduquer par et pour le travail. Il est peu acceptable de voir que le peu des routes asphaltées que compte la RD Congo sont construites par les maçons venus des pays asiatiques ! C'est une insulte à l'intellect congolais surtout quand on voit la myriade d'institutions universitaires sans contenu pulluler à travers le pays. C'est un délire social et culturel, tout simplement. Il faut revenir aux besoins de base et former des charpentiers, des cordonniers, des électriciens, des ferrailleurs, des infirmiers, des maçons, des mécaniciens, des moniteurs agricoles, des plombiers, des tôliers, etc. Ce n'est pas dire que la RD Congo n'a pas besoin des grands académiciens ; au contraire, ceux-ci sont nécessaires. Mais l'université congolaise n'en produit que trop peu. On doit revenir aux nobles motivations qui avaient justifié, en son temps, la création des écoles techniques et instituts supérieurs techniques.

40 Alain LIPIETZ, « La construction européenne de la démocratie », in Sophia MAPPA (Éditrice), *Développer par la démocratie ? Injonctions occidentales et exigences planétaires*, Paris, Karthala, 1995, pp. 179-204.

Conclusion

Il est impensable qu'un pays, comme la RD Congo où tout est à faire, ait des citoyens oisifs et chômeurs qui dépendent de quelques fonctionnaires. On peut attribuer cet état des choses à moult raisons, mais il est plutôt sain de relier ce chômage de masse à l'incapacité du système éducatif à conduire au travail ennoblissant. Le chômage de masse est une bombe de destruction généralisée. D'ailleurs, ce chômage de masse part des raisons, sans doute multiples, qui font que la crise armée qui traverse la RD Congo perdure, car il offre un terreau fertile pour le recrutement des gens oisifs. Le même chômage de masse contribue à l'approfondissement de la pauvreté ; celle-ci conduit aussi bien à la dislocation sociale, économique et à la chosification du Congolais. Tout au long de cet article, il fut question de savoir comment fonder la coexistence pacifique pour rétablir les ponts entre différentes couches sociales rompus par la dislocation sociale. En regardant les choses sous multiples angles, il est apparu que le seul moyen pour y parvenir est le lancement économique du pays, mais que celui-ci ne sera possible qu'avec une éducation qui fasse des Congolais des humains qui osent savoir, une éducation par objectifs du développement durable. Une éducation qui puisse à oser savoir et une éducation par objectifs du développement durable ne rempliront leurs missions que si elles sont aussi une éducation pour et par le travail. Seule, celle-ci peut réduire le chômage, source de tensions sociales, de l'insécurité personnelle et collective. Seule l'éducation pour et par le travail laverait des têtes des Congolais le mythe de l'emploi de l'État et le mythe du fonctionnariat étatique. Cette éducation, seule, va persuader les Congolais que le développement passe par un long et continu effort et que rien ne peut remplacer ce processus lent et ardu : *There are no shortcuts*⁴¹. Les cadeaux d'un politicien ne viendront certainement pas à bout des peines congolaises. Pour réussir cette éducation, il faut que la question de la formation des Congolais sorte du monde des slogans et batailles politiciennes. Enfin, seule la démocratie par participation citoyenne, une fois devenue réalité, sera le pilier central de l'organisation des relations entre gouvernés et gouvernants et assurerait le choix des objectifs pour l'éducation pour le développement et l'exécution de ces objectifs. Ainsi, l'humain sera remis à sa place, celle d'être à la fois générateur et composante intrinsèque de sa société et, par-dessus tout, promoteur et but ultime de son travail. ■

41 Goran HYDÉN, *No shortcuts to progress : African Development Management in Perspective*, Berkley, University of California Press, 1983, p. 223.