

L'UNIVERSITÉ EN RD CONGO : LE SPECTRE DU CHÔMAGE ?

**Emmanuel
BUEYA Bu
Makaya, Jésuite.**
Docteur en
philosophie
politique,
Chef du secteur
Animation
sociopolitique au
CEPAS ;
Professeur à
l'Université Loyola
du Congo (ULC).
ebueya@gmail.com

P our le jeune congolais, diplômé d'études secondaires, ni l'hétérotopie ni l'imaginaire n'engendre l'espoir. L'investissement dans les études universitaires n'offre aucune garantie d'un avenir assuré. Tout au plus, une poétique des promesses qui sont monnayées chaque jour dans la contingence des stratégies opérationnelles pour se *retrouver*. En 2014, la RD Congo se classait au quatrième rang des pays du monde en termes de nombre d'établissements d'enseignement supérieur, après la Chine, l'Inde, les USA. En effet, le pays comptait 1024 institutions éducatives supérieures, soit 472 établissements publics et 552 établissements privés¹. Chaque année, ces institutions déversent sur le marché de travail des milliers des candidats à l'emploi ou au chômage qui errent de bureau en bureau avec des *curriculum vitae* aussi minces que les espoirs d'embauche paraissent extrêmement limités. Ironie de la situation : ce chômage débute lorsque finit la liesse de la collation des grades académiques. C'est dire que ces universitaires sont suffisamment outillés pour ne servir à rien ou presque, aussi bien pour eux-mêmes que pour la société entière.

Il est temps de repenser la condition actuelle de ces jeunes congolais qui se retrouvent au chômage après la fin de leur formation. Comment comprendre qu'après dix-sept ans de formation-éducation, l'écolier, devenu élève puis étudiant, se voit dans l'incapacité d'apporter une contribution spécifique dans un pays qui dispose de toutes les ressources nécessaires pour se développer ? De quel investissement cette éducation se réclame-t-elle ? Pour quel rendement pareil *enseignement national* est-il une garantie ?

1 Pierre AKELE Adau, « La nouvelle Loi-Cadre de l'Enseignement National Congolais : quelles attentes ? », in *Congo-Afrique* (Septembre 2013), n° 478, p. 576.

La présente réflexion se déroule en trois moments dialectiques: d'abord, une phénoménologie de la crise dans ces institutions universitaires qui se donnent à voir comme des couloirs de contention vers le chômage; ensuite, une herméneutique du *psittacisme* perçu notamment comme un régime de consommation et un art de la répétition servile. Enfin, une éthique de la transgression des traditions qui invite à changer ce qui doit l'être : non pas des matières à transmettre mais un capital humain à rendre performant. Mais avant tout, il y a ce paradoxe qui donne à réfléchir.

0. Le paradoxe révélateur...

En effet, du Congo (RDC) on a dit que, plus il y a des diplômés en droit, plus les droits de l'homme sont violés et plus la loi semble être la dernière préoccupation des hommes de loi. Plus il y a des médecins, plus les enfants meurent de malaria et les charlatans distribuent des potions magiques de tout genre. Plus il y a des agronomes, plus l'insécurité alimentaire sévit dans le pays. Plus il y a des économistes, plus les ressources du pays sont mal gérées et l'économie se mue au jour le jour en un système d'échange primitif des ressources naturelles contre des services qui laissent à désirer. Plus il y a des ingénieurs en ponts et chaussées, plus les routes nationales non entretenues se transforment fatalement en sentiers de la mort. On aura beau déplorer la qualité de l'enseignement ; il faudra avant tout s'interroger sur les objectifs de cette éducation dans une société sous-développée et stagnant dans la périphérie d'une économie-monde : pour quelle fin ces jeunes sont-ils éduqués ? Dans quel régime social et économique entendent-ils s'épanouir ? Quelle relation existe-t-il entre ces lieux formels d'apprentissage et la société qui les accueille, entre les demandes sociales et les compétences acquises dans leurs auditoires, etc. ?

Il y a deux ans, la loi-cadre n°086-005 du 22 septembre 1986 de l'enseignement national a été modifiée au parlement et promulguée par le Chef de l'État. Parmi les innovations figurent très peu de méthodes à mettre en œuvre pour atteindre les finalités de cet enseignement dit national. Tout au plus, constate-t-on dans le cadre de l'emploi, cet article qui met l'accent sur l'initiative de l'étudiant dans la création d'emploi : "le pouvoir central définit un programme national qui laisse à l'étudiant suffisamment de temps pour le travail personnel. Ce programme prévoit des activités d'initiation à la recherche, à la production et à la création d'emplois"². Ainsi le législateur a le souci de l'emploi. Au regard de la

2 Art 191 de la Loi-cadre n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National.

situation actuelle dans les universités congolaises, quels moyens met-il en œuvre pour apprendre aux étudiants, durant leurs études, à créer des emplois ?

1. Phénoménologie d'une crise

1.1. L'Auditoire : un festival des cancre ou des chantres ?

Le parcours de l'étudiant congolais depuis l'école primaire jusqu'à l'université n'est pas celui d'un futur créateur d'emplois mais celui d'un errant, en exil bien loin de son milieu de vie habituel. Kadima étudie à l'école primaire de Tembo située à dix kilomètres de son village de Suka-Mbundu (province du Kwango). Six ans plus tard, il est inscrit à l'école secondaire de N'temo (Kasongo-Lunda), à plus de trois cents kilomètres de son village natal. Après six ans d'études littéraires, il débarque à l'université de Kinshasa, à près de cinq cents kilomètres de Kasongo-Lunda. Après cinq ans d'études universitaires, il se retrouve coincé dans cette ville-province qui n'offre aucune perspective de travail. La tentation est grande de s'évader en Angola voisin pour creuser du diamant ou d'aller tenter sa chance en Occident³.

Ce déracinement est loin d'être une de ces formes de rupture *bachelardienne* jugée indispensable à l'acquisition de la science. Il est simplement un de ces genres dramatiques d'aliénation qui a donné naissance à Samba Diallo⁴ et à Pierre Landu⁵ tous deux noyés dans une quête identitaire sans issue. La conséquence est la dépréciation de soi et l'abandon de son milieu vital pour aller gonfler les masses des rêveurs-chômeurs dans des villes surpeuplées et sans perspectives. La plupart de ceux qui réussissent à sortir du lot deviennent des fidèles serviteurs de l'État principal pourvoyeur d'emplois dans un système économique de rente. Pour Kadima, le cycle de la pauvreté mentale et de la dépendance matérielle se poursuit inexorablement malgré tous ses efforts de décollage économique.

À l'université nationale de Kinshasa, Kadima fréquente des auditoires de mille étudiants dans des locaux initialement prévus pour une centaine de places. Sur ces haut-lieux de savoir, les séances de défense de mémoire sont une occasion d'humiliation glorieuse de l'intelligence. Couronnées par des collations des grades, ces études sont considérées

3 JB Mpiana, artiste musicien congolais de renom, chante : "kelasi to sala, ba diplôme evanda na ndako, misala mizali te... a nga nakende na nga cantonnier na Lunda...". (*Les études que nous avons faites ne nous ont pas octroyé un travail...il vaut mieux que je devienne cantonnier à Lunda-Angola*).

4 Personnage principal du roman de Cheikh Amidou Kane, *L'aventure ambiguë* (1961).

5 Personnage principal du roman de V.Y. Mudimbe, *Entre les eaux* (1973).

comme des trophées au terme de cette marche à en perdre cœur sur les chemins vers le chômage.

Quel est le contenu de cet enseignement dont nous venons de décrire le cheminement quasi géographique ? Comment forme-t-il l'étudiant à la création d'emplois ? Examinons le cas de Kadima. Ce dernier a appris le latin et la philosophie au Collège N'temo. Il a appris le '*realia*'⁶ qui restructure à merveille sa mentalité. C'est un enseignement infiniment élogieux sur les consuls et empereurs de la Rome antique lorsque l'histoire de son propre peuple (avec ses chefs, son histoire, ses créations artistiques, etc.) sont ignorées. L'Histoire est celle de la Perse, de la Grèce, de Rome, de la France, d'ailleurs (du monde). La sienne est une sous-histoire⁷, en droite ligne de l'historiographie *hegelienne*. Kadima se gave de connaissances encyclopédiques depuis le nombre de tonnes de cuivre produit annuellement par le Chili jusqu'à la date de naissance de Napoléon-Bonaparte ; mais il ignore le potentiel énergétique de sa propre région (Kwango) et le plan de développement sanitaire qui mettrait fin à cette malaria chronique dans son village. Son imaginaire est meublé de rêves de Paris, de Londres, de Kinshasa, de Bruxelles, etc. Puis un jour, il débarque dans la capitale congolaise et par un heureux hasard se retrouve à la Faculté de développement où il apprend tour à tour une théologie du développement, une philosophie du développement, une doctrine des théories du développement, voire une logique du développement du sous-développement. Sur ce lieu de savoir qui ouvre sur l'universel, il se retrouve prisonnier d'un système éducatif rigide, eurocentré et improductif. La pédagogie de ses professeurs est loin de favoriser la réussite.

1.2. La pédagogie des professeurs ou des oppresseurs ?

Les professeurs vendent leurs *syllabus*⁸ et facturent la prestation de leurs services de direction de travail de fin de cycle ou de mémoire de licence. Ce mercenariat académique ne forme pas des créateurs d'emplois mais plutôt des quémandeurs de besogne. L'État fixe les programmes des enseignements. Les professeurs copient (et/ou collent des notes et) des théories que les étudiants leur rendent en retour durant les examens. C'est du psittacisme qui fabrique des spécialistes des modes d'emploi et rarement des personnes qui relèvent le défi du chômage. C'est le triomphe infertile de la théorie. Les cours sur les

6 Manuel d'enseignement en RD Congo qui propose une synthèse de l'histoire de la Rome antique.

7 Mary LEFKOWITZ, *Not Out of Africa : How Africanism became an excuse to Teach Myth as History*. (New York : Basic Books, 1997).

8 Manuel contenant la synthèse du cours dispensé par un Professeur dans les universités congolaises.

recherches guidées n'existent plus. Les laboratoires sont devenus un luxe. Le travail sur le terrain occupe moins de 20% du temps global d'enseignement. À peine organisés comme une pure formalité, les stages, pour bon nombre d'étudiants, sont des lieux de découragement professionnel : ils y apprennent les méthodes d'autopromotion. L'obstacle épistémologique prend un tour ironique et cruellement réel. Il y a une forme de médiocrité qui rend tout effort intellectuel futile. À propos de ces enseignants, un professeur en fait une description peu flatteuse : « L'on voit de plus en plus des gens de niveau intellectuel et moral très douteux pénétrer et envahir, par fraude, au mépris des règles établies, l'univers universitaire »⁹.

La conséquence, c'est le scepticisme justifié sur la capacité du Nègre à s'approprier une tradition de rationalité qui a fait ses preuves ailleurs. De fait, ailleurs, les étudiants exercent un esprit critique, évaluent les performances du professeur et discutent en groupes sur les problèmes de leur société. Ici, ils achètent les '*matières*' qui reproduisent les grandes théories de la société dominante et les mémorisent fidèlement. Ailleurs, les facultés et les départements élaborent des programmes des cours en fonction des objectifs bien arrêtés. Ici, loin d'être des réponses aux demandes sociales en cours, les programmes de cours imposés par l'État sont une forme de nivellement dans la médiocrité et dans le *statu quo*. Ailleurs, les élèves sont encouragés à faire des expériences d'invention au laboratoire ; ici, les élèves subissent un lavage de cerveau qui les réduit à être des caisses d'enregistrement et de résonnance mimétique. La créativité, l'imagination, l'inventivité cèdent la place à un psittacisme des plus appauvrissant. Ailleurs, il existe une pédagogie de la réussite qui vise à valoriser maximale le potentiel de l'étudiant ; ici, c'est une pédagogie de la détresse qui voit dans le galimatias des notes du syllabus une certaine complexité des sciences dures. Ailleurs, les réussites témoignent de la compétence pédagogique du professeur ; ici, l'échec de l'étudiant signale la « rigueur méthodologique » du professeur. Ailleurs, on encourage la recherche ; ici, on glorifie l'assimilation tous azimuts. Ailleurs, il y a un professeur pour une dizaine d'étudiants ; ici, deux cents étudiants pour un seul professeur déjà engagé dans plusieurs institutions universitaires. Ailleurs, les bibliothèques sont ouvertes tous les jours et des centres de recherche encadrent les jeunes chercheurs (étudiants) ; ici, c'est le triomphe du plagiat et la routine des colloques qui ne débouchent sur rien. La conséquence est que les pratiques sociales ne changent pas et les technologies indigènes n'évoluent aucunement :

9 Elie NGOMA-BINDA, « Petit éloge de l'éducation universitaire », in *Congo-Afrique* (Septembre 2014), n° 487, p. 624.

c'est la même forme de pirogue sur le fleuve depuis des millénaires quand ailleurs d'autres modèles d'engin aéronautique voient le jour. Cet immobilisme contraste avec le nombre croissant des diplômés en sciences et la prolifération des institutions supérieures techniques.

Dans cette ambiance de répétition servile, il y a une démarche idéologique qui donne à voir la science comme un savoir neutre, objectif et indépendant de son contexte culturel¹⁰. Le langage de cette connaissance technoscientifique assez incolore et inodore contribue efficacement à l'aliénation de celui qui l'accueille et l'engage du coup dans un rapport magique avec la science. De quelle science ces institutions universitaires sont-elles les hérauts ? Au bout du compte, ce que l'étudiant universitaire garde dans ses mains, ce sont des indications du mode d'emploi dont il devient le spécialiste. Il est de la pure vaisselle pour contenir une culture d'accumulation capitaliste et de consommation illimitée. Il perd de vue que la science est une quête inachevée de vérité ; elle est faite de théories falsifiables et de recettes infaillibles. La vérité scientifique est tributaire de la réalité toujours changeante.

Face à cette science venue d'ailleurs, le jeune universitaire a l'air d'un éboueur sur les marges. Sa société est une carrière de mines dont les habitants, réduits à être des miniers invisibles dans une économie-monde, subissent une division du travail qui remonte au 16^e siècle¹¹. Ces habitants dépossédés trouvent dans la musique, dans la politique et dans la religion des exutoires qui transfigurent puissamment leur pauvreté économique en une bénédiction anthropologique. Avec l'énergie des perdants, ils plaident alors pour une éthique économique humaniste et des pratiques sociales promotrices d'un bonheur partagé. Souvent, ce type de discours naît d'un rapport de forces inégal.

On comprend que la question n'est pas dans les lois savamment rédigées et pompeusement promulguées ; elle est plutôt dans l'audace inventive à élaborer des loi-cadre plus révolutionnaire et dans la volonté politique de les mettre en pratique. Cela ne peut se faire que sur fond d'un présupposé idéologique qui définit ce qu'est la science, ce que l'étudiant universitaire vise et ce que l'économie de son pays entend devenir dans le contexte néolibéral de compétition et de domination du plus fort.

10 Contrairement à Jürgen HABERMAS, *Knowledge and Human Interests*, Toronto, Beacon Press, 1971.

11 Immanuel WALLERSTEIN, *Le système du monde, du XV^e siècle à nos jours 1. Capitalisme et Economie-Monde 1450-1650*, Paris, Flammarion, 1992.

1.3. La dictature du néo-libéralisme

En réalité, pour réfléchir sur le chômage des universitaires, il convient dès le départ de se poser la question de la place de l'université dans un système de production tel qu'il fonctionne au niveau mondial, africain et congolais. Qui produit quel produit ? Dans quel type de travail et par quel type de connaissance ? Qui crée l'entreprise ? Qui offre ainsi ce travail ? Qui détient le capital ? Qu'en est-il des eaux, des forêts, des mines, des arts, etc. du Congo ? On entend souvent dire que la République démocratique du Congo regorge de richesses évaluées à quelques milliers de milliards de dollars américains mais on oublie très vite que celles-ci ne deviennent des richesses que dans un circuit économique qui a déjà ses lois. Partant, leur valeur marchande est fluctuante, imbriquée dans un réseau de relations entre le capitaliste, les travailleurs, les indigènes, l'État, etc. Dans ce network d'interactions, où se situe l'université comme champ social animé par une dynamique propre des forces de novation ou de pesanteurs de répétition ? Ou sont les intelligences capables de relever les défis de la pauvreté ? Dans ce contexte d'impuissance, la multiplication des écoles supérieures semble être paradoxalement un signe pathologique de sous-développement. On en vient à admettre que le chômage de ces étudiants longuement scolarisés trouve, quelque peu, une étiologie dans les mécanismes contraignants de l'économie mondiale.

En effet, la RD Congo fonctionne depuis des décennies dans un cycle économique de prédation dans lequel l'État semble n'être qu'un entremetteur géré par la classe dominante. Dans cette situation de pillage, les structures économiques n'offrent point un cadre idéal pour la création d'emplois et l'école semble n'être qu'une fabrique des casseurs en temps de frustration sociale et de désarroi économique. Dix-sept ans d'étude depuis le primaire pour n'être qu'un produit au service des capitalistes financiers occidentaux. Il n'y a pas de culture managériale suivie¹². La conséquence est l'émergence d'une mentalité des laquais. Lorsque le président d'*Ivanohe Mines*¹³ annonce que les derniers résultats de forage indiquent une importante découverte de cuivre à Kakula, les habitants de cette contrée se demandent à qui appartiennent ces richesses et quel sera leur sort à l'intérieur de ces vastes opérations d'exploitation.

Dans ce contexte néolibéral de lutte hégémonique, les lois du marché les confinent à n'être que des consommateurs au pouvoir d'achat

¹² Daron ACEMOGLU et James ROBINSON, *Why Nations Fail : the Origins of Power, Prosperity, and Poverty*, New York, Crown Business, 2012.

¹³ Une entreprise minière opérant en RD Congo.

fort limité et de la main d'œuvre presque gratuite. L'école devient un enjeu de lutte pour l'aliénation ou pour la libération. Les programmes de réforme, les plans stratégiques, les politiques de décolonisation scolaire n'aboutissent point puisque ses initiateurs négligent les mécanismes d'exploitation de leur société et les outils de production en amont de ces programmes d'enseignement national. À l'intérieur du pays, comment sont distribuées les richesses et les savoirs ? Comment est organisé le travail ? De ce questionnement critique dépend le potentiel révolutionnaire d'une science aux antipodes du psittacisme et créatrice d'emplois.

2. Herméneutique d'un psittacisme

Par ce vocable (psittacisme), je désigne cette forme d'enseignement par assimilation et restitution des théories sans lien direct avec la vie immédiate de l'apprenant. Que cache cette pédagogie d'assimilation à l'heure où, sous d'autres cieux, l'audace inventive et l'innovation créatrice sont louées comme facteurs (vertus) de croissance économique ?

L'université est ainsi socialement perçue comme une institution qui considère le diplôme comme un parchemin glorieux, qui traite les titres académiques comme des rangs sociaux, qui fétichise le savoir des Professeurs érigé en oracles, etc. Lorsque l'on regarde ceux qui *réussissent* dans leur vie sans un diplôme universitaire, on réalise alors que l'impact de l'université sur la vie de la société est bien relatif. Il existe bien d'autres formes d'éducation dont l'efficacité ne repose pas sur le prestige du diplôme ni sur ses effets de sens.

Pourtant, après soixante ans d'indépendance, la conception de l'éducation scolaire au Congo n'a pas beaucoup changé. En effet, durant la période coloniale, l'école forme une main d'œuvre utile au travail essentiellement bénéfique pour la métropole. Elle s'inscrit dans une logique économique d'extraversion. Aujourd'hui, les structures économiques du pays participent encore de la logique d'un système de rente (et non une logique de transformation) et le système éducatif est loin d'avoir changé : le savoir qu'il transmet demeure bancal. Il rend l'individu docile au système social des significations, aux circuits économiques, aux pratiques politiques en cours. C'est le régime de *disciplinarisation*.

2.1. L'éducation scolaire : le pouvoir d'éduquer

Durant la période coloniale, l'école dresse les esprits en vue d'un projet économique et politique. Comme instance légitimatrice, elle

participe à un processus de socialisation qui met l'individu sous le contrôle de l'État : il a à devenir un citoyen sous la loi républicaine. Cette homogénéisation sociale est aussi un processus de standardisation qui exclut la singularité dans l'espace public. Dans son analyse du pouvoir de *disciplinarisation*, Michel Foucault évoque les différentes institutions qui assurent le contrôle social : il y a l'État (et son pouvoir), l'école (avec ses traditions), la prison (avec son régime de surveillance et de correction), l'église (avec son corps des croyances), les lieux de rencontre régulés par la loi et générant des pratiques sociales. L'analyse de ce pouvoir d'État révèle finalement que le groupe dominant rend son vouloir universel et son système d'interprétation hégémonique. L'individu devient ainsi une unité du système social. La structure d'obéissance est établie. En Afrique coloniale, au-delà de la *disciplinarisation*, il y a ce pouvoir de produire des sujets coloniaux. Aujourd'hui, dans l'Afrique postcoloniale, le pouvoir d'éduquer est passé des mains coloniales aux bras néocoloniaux mais le projet reste le même : produire des corps dociles, conquérir les esprits à travers l'idéologie de la civilisation véhiculée par l'école. Ce pouvoir d'éduquer fait ainsi passer des grappes humaines du chaos (l'état de nature) à l'ordre politique (état de droit):

“Ce pouvoir sur les esprits et sur les corps est disciplinaire et fabrique directement les éléments constitutifs du statut personnel des individus. Dans la masse réputée insondable de la “sauvagerie”, l'école est la matrice exclusive de toute distinction sociale et le seul capital mobilisable pour les indigènes, fut-ce avec d'immenses désillusions”¹⁴.

L'école permet ainsi de créer un ordre politique pour des sujets dociles à l'autorité ; le psittacisme se donne à voir comme une forme contraignante de *disciplinarisation*.

Le pouvoir d'éduquer apparaît aujourd'hui dans l'élaboration des contenus des enseignements, dans la promulgation des lois-cadres, dans la direction de toute activité visant l'éducation du citoyen dans un régime de commandement. Même le travail de réforme ne change pas cette logique de colonisation des esprits. Analysant les réformes du système éducatif congolais entre le début de l'Indépendance et la zaïrianisation, Marcel Poncet constate : “Ces réformes n'ont jamais abouti à leur terme et se sont amalgamées avec l'école coloniale plutôt que de la remplacer. Nombreuses sont pourtant les particularités du “pouvoir éduquer” qui renvoient à cette riche et chaude période de 1955 à 1970, qui vit le système colonial se rapprocher des termes de référence de l'éducation en

14 Géraldine ANDRÉ et Marc PONCELET, « Héritage colonial et appropriation du ‘pouvoir d'éduquer’ », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12 | 2013, 273.

Belgique”¹⁵. Au-delà de l'apprentissage, il y a un travail d'assimilation (de socialisation) qui reflète le type de société dans laquelle l'individu éduqué assume sa citoyenneté. La pédagogie des oppresseurs a un grain de vérité dans la *normalisation*.

2.2. L'institution scolaire : un phénomène social de domination

En régime *psittaciste*, l'école devient un lieu de domestication mentale plutôt qu'un espace d'éclosion des idées innovatrices et en mesure de créer des emplois. Le marxisme a négligé à tort cette vérité. En effet, analysant la société industrielle, Karl Marx accorde une importance peut-être excessive à l'infrastructure et minimise le poids réel de la superstructure dans le système capitaliste. Plus tard, le marxisme orthodoxe prônera un déterminisme économique rigide, ignorant ainsi le pouvoir *pervasif* de la superstructure. Cependant, à partir des années trente (1930s), les théoriciens de l'École de Franckfort se démarquent du marxisme classique et s'éloignent de ce déterminisme plutôt théorique. Pour eux, les phénomènes sociaux à travers la télévision, l'école, la famille, la religion contribuent à maintenir une catégorie du peuple dans l'oppression. Ces institutions sociales ne sont pas des simples reflets de l'infrastructure. Dans sa logique de domination, le capitalisme utilise l'école comme une institution culturelle qui éduque les esprits et les dresse dans l'obéissance à la machine de production. L'enseignement s'adapte aux exigences du Capital et crée des corps dociles. C'est dans cet univers néolibéral de *re-production* et d'accumulation illimitée qu'il faut situer l'ambition de l'État à procurer des savoirs en vue du développement durable. Avec ces termes (créativité, compétence, développement durable, etc.) à charge sémantique venue d'ailleurs, on comprend que cet enseignement national est l'écho d'un projet capitaliste plus vaste qui produit des potentiels chômeurs au lieu d'être le champ expérimental d'une pédagogie de libération qui produit pour la société des créateurs et des innovateurs.

2.3. L'enseignement universitaire : l'accumulation d'un savoir bancal ?

Pour mettre fin à cette philosophie du *psittacisme* qui crée des indigents d'esprit, des pédagogues des pays sous-développés et d'ailleurs ont élaboré d'autres formes d'apprentissage. Parmi eux, une place d'honneur revient au brésilien Pablo Freire. Sa philosophie de l'éducation comporte quelques idées essentielles assez révolutionnaires : le peuple se libère de la dépendance en devenant son propre agent de transformation,

¹⁵ Géraldine ANDRÉ et Marc PONCELET, « Héritage colonial et appropriation du 'pouvoir d'éduquer' », 273.

en s'engageant dans le processus de conscientisation et de prise de conscience. Dans cette pédagogie libératrice, l'apprenant ne reçoit pas passivement des idées toutes faites de la part de l'éducateur ; il est son propre sujet de libération. À la place d'un mouvement à sens unique des théories, il y a une interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Celui qui enseigne écoute les interrogations et les réflexions de celui qui apprend ; ce dernier accueille de façon critique le savoir et l'expérience de l'enseignant. Cette dialectique débouche sur une connaissance toute nouvelle pour les deux acteurs. Le contenu de ces enseignements en mode d'échange, c'est la vie et tout ce qui peut la rendre meilleure : les droits de l'homme, les besoins primaires, les richesses du pays et la manière dont elles sont distribuées, les routes, les écoles, les hôpitaux, le pouvoir d'achat, etc. La méthode est inductive : elle porte sur les défis de la société et les voies pour les relever.

La *classe* cesse d'être un espace de contrainte pour devenir une source potentielle de libération et d'épanouissement¹⁶. Les enseignants et les professeurs deviennent des catalyseurs et non des oppresseurs. Ils n'utilisent aucun pouvoir de contrôle pour éduquer ; au contraire, ils recourent à une sagesse humaniste pour éveiller l'intelligence créatrice de l'apprenant et l'introduire dans une tradition dynamique et sans cesse réinventée. Ils n'enseignent plus l'obéissance par l'argument d'autorité. Ils redécouvrent l'autorité de l'argument dans le débat raisonnable et inventent d'autres voies de collaboration dans ce projet collectif d'éducation. Leur pédagogie est ainsi un art d'apprendre à vivre ensemble. Leur enseignement devient ainsi une catalyse qui invite chacun à devenir de plus en plus engagé dans la communauté éducative.

Il faut passer de la *disciplinarisation* à la collaboration. C'est un changement de méthode. Dans le cas de la RD Congo, le paradoxe fondamental d'un pays riche habité par des gens pauvres devra être le point de départ d'une praxis de libération à l'œuvre dans l'éducation universitaire. Il ne s'agit pas de se lancer dans une entreprise andragogique à bout portant ; il y a plutôt lieu déposer les questions essentielles à même de contribuer à des programmes d'enseignement plus efficaces : comment peut-on former des créateurs d'emplois ? Comment leurs connaissances peuvent-elles les aider à répondre aux besoins de leurs contemporains ? Quelles *politiques* leur gouvernement doit-il adopter pour voir des résultats à court, moyen et long terme ? Quel est le droit de propriété des Congolais sur ces richesses exploitées par des sociétés multinationales étrangères ? Quel type de collaboration existe-t-il entre le Ministère du Travail et celui de l'Enseignement

16 Bell HOOKS, *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.

Supérieur et Universitaire ? Faut-il garder un programme éducatif homogène malgré les différences géographiques, climatiques, culturelles des provinces du pays ?

Nous sommes bien loin de la rhétorique sur les « cinq chantiers » ; nous sommes plutôt invités à aller à la racine de la matrice culturelle où l'école opère comme instance légitimatrice et y changer les postulats fondamentaux du contrat d'éducation et ses axes herméneutiques.

3. Pour une Éthique de la Transgression : la réforme de l'entendement

La finalité de l'université, c'est la recherche. Mais c'est une recherche en vue de la transformation de la société. L'article 95 de la loi-cadre de l'enseignement en RD Congo définit ainsi la mission de l'enseignement universitaires : “former des cadres de conception capables de contribuer à la transformation qualitative de la société ; contribuer à l'évolution de la science par l'organisation de la recherche fondamentale et appliquée orientée vers le développement ; assurer et promouvoir la diffusion des résultats de la recherche”¹⁷. Le législateur ajoute la recherche aux côtés de l'enseignement : “la recherche fondamentale et appliquée est produite dans les facultés comme unités d'appui à l'enseignement”¹⁸. Dans le préambule de la même loi-cadre, il souligne la nécessité de créer des “conditions nécessaires pour former des élites pour un développement harmonieux et durable”¹⁹. L'article 25 stipule que les établissements techniques, artistiques et professionnels doivent assurer une formation compatible avec les besoins de la société et du monde moderne en pleine évolution. Dans la même foulée, l'article 5 de la loi-cadre précise que la finalité de l'éducation nationale est l'épanouissement de la personne afin de la rendre utile et de l'insérer dans la société. Mais comment le finaliste universitaire peut-il réussir cette insertion quand le chômage est le point final de cette éducation universitaire ? Chaque jour le fossé se creuse entre ces objectifs nobles clairement définis et la réalité morose à laquelle il fait fasse après l'euphorie du parcours académique. Petit à petit, les lampions de l'espoir s'éteignent l'un après l'autre. La lassitude du *statu quo* pèse lourd. Il faut changer.

D'aucuns éprouvent le besoin de transgresser les normes actuelles inopérantes et faussement érigées en dogmes. On tente ainsi de dépasser les impasses idéologiques et les champs académiques en vogue.

¹⁷ Article 95 de la loi-cadre.

¹⁸ Article 95 de la loi-cadre.

¹⁹ Préambule à la loi-cadre n°14/004 du 11 Février de l'Enseignement National.

Leonora Miora évoque un impératif transgressif²⁰ qui soit une urgence à tracer soi-même sa voie et à définir ses finalités. Elle estime qu'il est temps de "ne plus se déterminer en fonction d'injonctions extérieures, de se distancer d'un habitus résultant de l'incorporation de présupposés propres à d'autres"²¹. On se dirige vers une 'pensée *afrophonique*' toute remplie d'*afrotopia*, d'*afropolitanisme* et autres néologismes africanistiques. Au fond, on rejoint cette exhortation philosophique du philosophe camerounais Fabien Eboussi Boulaga : être par soi et pour soi, en considérant la singularité de sa situation particulière. Pour ce faire, il faut peut-être commencer par changer les programmes des cours en adaptant ceux-ci aux demandes sociales immédiates.

3.1. L'Impératif transgressif : changer des programmes des cours

À l'heure actuelle, les programmes des cours dans les universités congolaises sont rigides, eurocentriques, obsolètes et improductifs. On ne s'étonne pas qu'ils ne produisent que des lots de chômeurs. Durant l'année académique, certains étudiants ont vingt-huit cours qui ne leur laissent aucune seconde pour la recherche personnelle. La pédagogie du psittacisme tourne ainsi à plein régime.

Il faut absolument réduire le nombre de cours, augmenter les heures de stage, et initier l'étudiant à la recherche personnelle, introduire des nouveaux programmes qui soient productifs (bio-technologie, technologie de l'information, nanotechnologie, etc.). Fort malheureusement, même obsolètes et inutiles, ces programmes sont si difficiles à changer. D'après un rapport de la Banque Mondiale, "la plupart des programmes de l'enseignement supérieur sont obsolètes. La dernière révision des curriculum et des programmes date de 1981. Le système pour le changement est lourd et présente des dysfonctionnements"²². En effet, l'État centralise la conception des programmes²³. Selon l'article 23 de la loi-cadre, il a "l'obligation sur la détermination et l'agrément des programmes d'études ainsi que les normes générales relatives à l'évaluation et à la sanction des études"²⁴. Pour résorber cette tendance chronique au chômage des universitaires, il y a lieu de penser à l'autonomie des universités pour modifier leurs programmes et leurs cursus officiels. La Commission Permanente des Études, cet organe

20 Leonora MIANO, *L'impératif transgressif*, Paris, L'Arche, 2016.

21 Alice LIFILLEUL, « L'impératif transgressif de Leonora Miano : Baliser et renouveler les pensées afrodiasporiques » in *Africultures*, Semaine numéro 30, année 2016.

22 WORLD BANK – Région Afrique Département du Développement Humain, *Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et Alternatives*. Janvier 2005, p. 127.

23 Il y a de la ruse à distinguer les intitulés des programmes et les contenus des programmes !

24 Article 23 de la loi-cadre.

du Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire, ne saurait à elle seule accomplir ce travail partout et en tous temps. Le système est lourd et inefficace.

Le changement des programmes – que nous désignons par l'expression *transgression épistémologique* – devra produire un contenu des cours parfaitement adapté aux particularités de chaque province, territoire et village. De la sorte, l'école pourra jouer un rôle stratégique de transformation qualitative du milieu où elle est érigée. Et l'université au Congo cessera d'être une fabrique de chômeurs pour devenir un lieu d'incubation des idées de progrès et de développement grâce, spécialement, à une éducation entrepreneuriale.

3.2. L'Université et l'éducation entrepreneuriale

En RD Congo, il y a un pacte de Modernisation de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (Padem) qui entend réformer les programmes d'enseignement et surtout créer des filières professionnelles. Mais ces bonnes intentions butent sur les mêmes problèmes structurels de l'enseignement supérieur, à savoir l'absence des finances pour investir dans les infrastructures, les laboratoires, les bibliothèques, etc. Partant, il convient d'introduire de nouveaux *curricula* à même de contribuer à l'équipement et à l'entretien des laboratoires, des centres de recherche, etc. L'université devient ainsi un champ d'expérimentation des nouvelles idées, un espace de production des savoirs efficaces. Cela est possible grâce à une véritable politique d'ouverture de l'université sur la société : l'interaction entre la coopération professionnelle et l'instruction théorique de l'école, les stages professionnels, la partie pratique des enseignements dans toutes les disciplines, la recherche guidée pour ainsi faire des travaux de fin de cycle des *starts-up* et des occasions d'entrée dans le marché du travail. On y établit une collaboration productive entre les étudiants et les employeurs. Un lien direct et structurel peut ainsi être créé entre l'école et la vie après (hors de) l'école, entre l'université et les entreprises.

Outre ces mesures pratiques, il importe d'offrir à tous les étudiants une éducation entrepreneuriale²⁵, en marge de leurs propres études. En d'autres termes, il s'agit d'introduire cette éducation entrepreneuriale²⁶ dans le curriculum des universités et instituts supérieurs. L'expérience

25 William EKIPIKEM et Godfrey UKPABIO, "Entrepreneurship education, Job creation for graduate employment in South-South geographical zone of Nigeria" in *British Journal of Education*, Vol 3, n°1, p. 3.

26 William EKIPIKEM et Godfrey UKPABIO, Entrepreneurship education, Job creation for graduate employment in South-South geographical zone of Nigeria, p. 4.

a été tentée au Nigeria. En RD Congo, il serait demandé aux Professeurs d'apprendre à tous les étudiants à créer de la valeur à partir de leur propre expertise ou filière d'études: c'est la mise au point des produits et des services permettant de créer des emplois. On part des ressources du pays et des intelligences locales abusivement colonisées par une pédagogie improductive. Au-delà de la création des savoirs, cette éducation entrepreneuriale devra comprendre quelques disciplines spécifiques dans les affaires : évaluer les demandes (besoins) dans tous les domaines (droit, médecine, agronomie, technologies, ingénierie, etc.) ; déterminer la connaissance ou l'expérience (*education and training*) que cela nécessite ; identifier les opportunités des affaires, de travail etc. ; élaborer les plans pouvant répondre à ces besoins. Mise en place dans toutes les facultés et tous les départements, cette éducation entrepreneuriale comprendra des cours sur la créativité (ou l'innovation), la stratégie, la propriété intellectuelle, les finances, le lancement d'un projet, etc. Dans le même ordre d'idées, il s'agira de promouvoir la collaboration entre les différents départements ou facultés : comment les Professeurs échangent-ils sur des questions de manque d'emploi avec et pour les étudiants qu'ils forment ? Quel type d'économie proposent-ils dans leurs enseignements et comment l'État répond-t-il à leurs propositions ?

Poser la question du lien entre l'université et le monde du travail, c'est se demander comment ces enseignement soutiennent les étudiants face aux défis et demandes de leur société, c'est évoquer le lien entre les études et l'insertion professionnelle. Le cas des doctorants à l'université de Nantes²⁷ nous paraît ici éclairant. En effet, ces étudiants ont une formation académique en deux temps : une moitié est théorique et une autre est consacrée à l'insertion professionnelle. Ils apprennent comment rédiger un *curriculum vitae*, comment élaborer un projet financier, etc. D'autres travaillent avec l'appui des structures organisées. D'autres encore sont engagés dans des projets innovants susceptibles d'intéresser les entreprises. Parfois ils vont dans des entreprises régionales pour travailler dans le domaine de leur expertise. L'université n'est plus seulement une institution de recherche théorique fondamentale mais un lieu d'apprentissage à créer des emplois, à aiguiser l'intelligence des affaires, à transformer la nature. On y apprend à concevoir des idées et à en faire ultérieurement des projets, ou à les matérialiser en entreprises.

En fait, dans le monde développé, (comme aux USA), certaines entreprises sont nées à l'université. Aujourd'hui, à l'âge de l'informatique, certaines affaires commencent avec une simple idée conçue par un

27 Anne DHOQUOIS, « Faut-il faire un doctorat ? », in *Le monde*, 30/03/2011.

étudiant sur le campus, voire dans le dortoir²⁸. C'est le cas de Larry Page et de Sergey Brin qui inventent Google comme un projet de doctorant à Stanford. Michael Dell, quant à lui, a commencé sa compagnie Dell Computers dans son dortoir à l'université de Texas. Mark Zuckerberg et ses amis de chambre et ses collègues étudiants ont commencé l'idée de Facebook quand ils étaient encore étudiants à Harvard. Ces exemples attestent que l'université peut être un lieu de production et d'incubation d'idées originales qui peuvent se muer en affaires, en compagnies, en industries, etc.

Pour en arriver à ce niveau de créativité, il ne suffit pas de modifier les programmes des cours uniquement ou d'adapter le curriculum au LMD²⁹. Il s'agit plutôt d'ouvrir l'université au monde avec ses défis et ses possibilités, d'allier la plume à la pioche (pour reprendre l'image de Jean-Marc Ela). Dans quelle mesure la culture entrepreneuriale fait partie de la formation de l'étudiant congolais ? Comment ce programme de formation s'inscrit dans un projet de société pour tout le pays qui cesse d'être une carrière des mines à ciel ouvert ? C'est peut-être ici qu'il y a lieu d'interroger ce slogan de 'révolution dans la modernité'.

Au lieu de vendre des 'syllabus' contenant des notes glanées furtivement sur l'Internet, les enseignants de l'université congolaise gagneraient à libérer la créativité de leurs étudiants dans des travaux de recherche, à les engager en groupes dans des projets qui soient des réponses aux problèmes des populations. La part pratique de leurs études devra être mise en valeur : étudier un besoin réel, souvent en collaboration avec une industrie ou une organisation non gouvernementale (ONG) ou entre les étudiants eux-mêmes. En équipes, ils examinent la demande ou le marché, élaborent une maquette ou un plan d'affaire et parfois commencent une entreprise à partir de leurs propres idées³⁰. À ce rythme, l'université en RD Congo pourra devenir aussi un milieu d'où les étudiants conseillent déjà les entreprises, un lieu où les entrepreneurs viennent recruter des têtes pleines d'idées nouvelles, un espace où des idées originales prennent corps grâce au concours de la Fédération des Entrepreneurs Congolais (FEC), du Ministère du travail, du Ministère de la Recherche Scientifique et de bien d'autres partenaires économiques à engager dans le projet national de l'éducation. Dès lors, la pédagogie des oppresseurs qui font des examens une espèce de *Fourches caudines* doit céder la place à une philosophie de l'éducation qui perçoit l'étudiant non pas comme un contenant, candidat au remplissage par des théories

28 Mike GOSZ, "Universities : The Engines of job Creation", in *The Huffington Post*, December 24, 2014.

29 Licence-Master-Doctorat.

30 Mike GOSZ, "Universities : The Engines of job Creation", in *The Huffington Post*, December 24, 2014.

obsoletés mais comme une source d'idées nouvelles à l'affût de ce qui ajoute plus de la valeur à ce qui est. Car, contrairement à ce que l'on peut croire, les vraies richesses de la RD Congo ne sont pas les mines mais cette intelligence qui recule les limites, qui rend possible ce qui au départ est inconcevable. Ce qui exige un changement dans la manière de penser.

3.3. Révolution épistémologique : De nouvelles rationalités simplement... ?

Les modèles de développement antérieurs ont donné le résultat que l'on connaît. Penser au développement de la société via la formation académique, c'est imaginer les modèles d'université adéquats pour la mission. L'université du Congo ne devra pas produire des chômeurs mais des universitaires instruits qui transforment leurs matières premières, leurs ressources naturelles, leurs richesses en produits finis, commercialisables et disponibles pour eux. Il s'agit aujourd'hui de raviver les ambitions des universités congolaises à être le *levier d'Archimède* dans l'entreprise prométhéenne de la transformation du pays. Pour ce faire, il convient avant tout de changer de conception de l'homme noir qui porte avec lui un complexe d'infériorité étrangement glorifié. Celui-ci commence par une série d'assertions qui placent le Noir dans une position subalterne³¹. L'un des grands poètes de la Négritude, Aimé Césaire, écrit : « À ceux qui n'ont inventé ni la poudre à canon ni la boussole. À ceux qui n'ont inventé ni la vapeur ni l'électricité. À ceux qui n'ont exploré ni les mers ni le ciel »³². Il omet sans doute les inventions des Noirs américains aux USA et passe outre une longue tradition de savoirs, technologies, arts des ancêtres noirs. De même, il passe sous silence ces Noirs qui, sans boussole, ont traversé l'Atlantique jusqu'en Amérique³³ : le roi Ramsès II, le navigateur Malien Masa Ababakari Keita. Ils n'avaient probablement pas besoin de cette technologie maritime qui fascine tant le Martiniquais. Son ami Léopold Sedar Senghor, membre de l'Académie Française, premier Président du Sénégal et un illustre poète faisant écho de la pensée raciale et raciste du Comte de Gobineau, écrit que l'émotion est Nègre et que la raison serait Grecque (*L'émotion est nègre et la raison hellène*)³⁴. Par un curieux concours de publicité, cette catégorie de pensée africaine a le vent en poupe. Elle est partout dans les anthologies qui influencent insidieusement les jeunes

31 Cheikh ANTA DIOP, *The African Origin of Civilization : Myth or Reality*, Chicago, Lawrence Hills , Books, 1974, p. 25.

32 Aimé CÉSAIRE, *Return to My Native Land*, Paris, Présence Africaine, 1968, p. 101.

33 Ivan VAN SERTIMA, *They Came before Columbus : The African Presence in Ancient America*, New York, Random House, 2004.

34 Léopold SEDAR SENGHOR, « Ce que le Noir apporte », in *L'Homme de couleur*, Paris, Plon, 1939, p. 295.

esprits à l'école secondaire. Ces écrivains africains dissertent avec une verve incomparable sur les insuffisances du Noir tournées en emblèmes glorieux. En réaction à une rationalité marchande qui a déployé toute sa capacité de domination et de nuisance, ils se couvrent du manteau d'humanisme en prônant avec des accents très lyriques une autre vision éthique de la société dont ils ne seraient point des chantres s'ils avaient été vainqueurs dans cette compétition mondiale.

Contrairement à Césaire et à Senghor, le savant sénégalais Diop, libérant la mentalité noire, offre une vision différente du passé à travers une nouvelle historiographie africaine. Les catégories du futur sont différemment articulées. Le combat prend un autre sens : c'est une autonomie totale sans le détour de la déconnexion. Ces changements fondamentaux n'adviennent pas en chantant de la poésie négroïde postcoloniale ; ils partent de l'industrialisation du continent, de la mise en valeur des ressources qui offrent les moyens d'une vie meilleure, de l'organisation du pouvoir qui améliore la qualité de la vie (l'habitation, l'habillement, la nourriture, etc.) ou de la liberté des peuples. C'est la fin de la dépendance ou mieux le début d'une indépendance réelle.

Dans la quatrième partie de son livre, *Civilisation ou Barbarie*, Cheikh Anta Diop évoque l'apport de l'Afrique aussi bien dans les humanités que dans les sciences et en philosophie, en géométrie, en algèbre, en arithmétique, en médecine, en architecture et en chimie. La philosophie égyptienne noire se révèle comme une contribution significative à la pensée mondiale. Bien loin des alléluias poétiques de Césaire sur le nègre ignare et fier de l'être ! On arrête d'essentialiser un moment de l'identité africaine et on tente de changer de cosmogonie sociale. L'Africain est invité à une nouvelle naissance :

“L'Africain qui nous a compris est celui-là qui, après la lecture de nos ouvrages, aura senti naître en lui un autre homme, animé d'une conscience historique, un vrai créateur, un Prométhée porteur d'une nouvelle civilisation et parfaitement conscient de ce que la terre entière doit à son génie ancestral dans tous les domaines de la science, de la culture et de la religion”³⁵.

Il ne suffit pas de se lamenter sur le pillage des richesses de la RD Congo qui sont, du reste, soumises aux aléas du marché. Il faut des personnes bien formées pour les mettre en valeur au profit de ses habitants. C'est ici qu'il y a lieu d'encourager la recherche fondamentale dans les universités et la recherche appliquée dans les institutions spécialisées. Bref, dans un pays qualifié de scandale géologique et devenu scandale tout court, il y a lieu de changer de paradigme.

35 Cheikh ANTA DIOP, *Civilization or Barbarism : An Authentic Anthropology*, Chicago, Lawrence Hill Books, 1981, pp. 6-7.

4. Pour conclure : changer de paradigme intellectuel

L'idéologie anti-capitaliste, anti-science, se nourrit de la frustration des laissés pour compte du système dominant. On a entendu ses prophètes seriner à longueur de prose des considérations morales – du reste importante – sur le capitalisme, sur les méfaits de la technoscience, sur la nuisance d'une civilisation de la surabondance (ou de la consommation). Sur le coup, on en est venu à célébrer la pauvreté comme une richesse des peuples et à voir dans l'ignorance bénie, voire étoilée, une chance inouïe d'innocence. Une espèce de *rousseauisme* tropical qui cache et révèle tout à la fois l'incohérence de nos programmes de développement, l'absence d'une vision politique et les attermoissements d'une société en manque d'idéologie sociale.

Pourtant, ce qui est en jeu, c'est l'emploi ou la mise en valeur des compétences et des ressources pour plus de vie et de meilleure vie. C'est un truisme de dire que ce qui assure la croissance économique ce ne sont pas les évaluations de la Banque Mondiale (qui n'est qu'une banque pour faire des profits) ; ce sont plutôt les investisseurs et les entrepreneurs qui commencent à zéro des compagnies et des industries. Ils le font dans un contexte de liberté démocratique, de compétition ouverte et dans un environnement juridico-économique qui stimulent la production, la croissance et le développement. C'est là que naissent les emplois.

Il est évident qu'en pays sous-développés, plusieurs facteurs empêchent cette croissance de l'économie favorable aux emplois. En RD Congo, on citera tour à tour l'absence d'infrastructures, l'accès très limité aux finances, les taxes démotivantes, les régulations dérégulantes, la corruption asphyxiante dans les structures étatiques, etc. Parlant des finances, on peut se demander où l'on en est avec le *Fonds de promotion de l'Éducation* ? Qu'en est-il du *Fonds de Promotion de l'Industrie* ? Lorsqu'une réponse très claire tarde à venir, on évoque très vite l'assainissement des mœurs, on rêve d'une ère nouvelle de changement de mentalité.

Pourtant, ce qui est en jeu, c'est une déconstruction de la fondation sur laquelle reposent ces idées de changement de mentalité. C'est la réforme de l'entendement à partir duquel les constats se font, les propositions se dessinent, toujours sur base de l'imaginaire de l'impuissance et de déficit épistémologique, dans le cycle de chômage comme creuset du manque et de la dépendance.

Par *mentalité* (*mindset*), on entend l'ensemble des structures à partir desquelles se construit la réalité. Il y a lieu de se demander comment

l'universitaire au chômage *catégorise* la réalité, comment il perçoit sa formation académique et sa présence physique dans le monde du travail. Il réalise que sa connaissance d'allure mimétique est un savoir bancal qui ne fait pas de lui un créateur mais un commis à la besogne dans cette économie-monde dont sa société n'est qu'un prolongement subalterne. On est bien loin d'une dynamique des postures morales individuelles ; c'est une ontologie sociale avec sa part de teneur socio-idéologique : il s'agit des idées dominantes, lesquelles, selon Marx, appartiennent à ceux qui dirigent la société soit à travers les médias, à travers le Capital, à travers tous les moyens à leur disposition. Cette classe particulière est la force matérielle qui contrôle les moyens de production mentale. Pour échapper à cette domination, il faut interroger l'origine de ces idées assez répandues sur l'incapacité du Congolais à exploiter ses minerais, à produire de l'énergie hydro-électrique, à transformer sur place ses ressources naturelles, à mettre fin à cette économie de rente qui le maintient dans la dépendance et font de ces universités des fabriques des chômeurs et des hangars de psittacisme. ■