



## ÉDUIQUER CONTRE LES VIOLENCES DANS LES SOCIÉTÉS DES ÉBLOUISSEMENTS. OÙ EN EST L'AFRIQUE ?

**Emmanuel Banywesize Mukambilwa**

Université de Lubumbashi – RDC

République Démocratique du

Congo

et École Supérieure de la Gouvernance

Économique et Politique (EcoPo)



### Introduction

Ce texte s'offre comme une réflexion sur les défis de l'institution d'enseignement scolaire dans le monde qui change sous la conduite des technologies numériques, du capitalisme animiste et des gouvernances autoritaires. Les technologies numériques transmettent, distribuent et démocratisent les savoirs. Le capitalisme animiste et les gouvernances autoritaires induisent notamment des violences structurelles et symboliques et des errements éthiques qui engagent à penser le rapport de l'humain à la production, à l'avoir et à la consommation, le sens de la politique, de l'humanité solidaire et le rôle de l'institution scolaire en tant qu'instance d'éducation à l'humanité et à la citoyenneté. Les défis dont il est question ne sont pas tant ceux de penser l'appropriation des moyens numériques de transmission et de distribution de l'information et des savoirs, mais concernent la définition, sinon l'esquisse, d'une posture pédagogique qui puisse accompagner l'étudiant dans la formation d'un engagement responsable susceptible de lui permettre de lutter contre les violences qui menacent la paix, les libertés humaines, le vivre-ensemble inclusif et l'humanité.

Face à la société pédagogique de distribution de savoir, de foisonnement d'images éblouissantes, prise dans la nasse de la « logique » consumériste promue par le capitalisme animiste sous-tendu par le matérialisme vulgaire, quel rôle épistémique et éthique l'enseignant peut-il encore jouer pour continuer à contribuer à la formation de l'élève ou l'étudiant ? L'enseignant est-il encore utile dans le processus de construction des connaissances utiles à l'étudiant ? Comment peut-il contribuer efficacement à lutter contre les violences, à ouvrir les chemins de la liberté et à promouvoir l'avènement d'une humanité partagée dans un monde conçu et habité comme un Bien commun universel ?

### Société pédagogique et saturation d'un modèle de transmission des connaissances

L'institution scolaire n'a plus le monopole de transmission de l'information, des savoirs, de la science, de l'éducation. Ce constat est universel. Face à l'Intelligence Artificielle (IA) et aux cerveaux du silicium boostés par les moyens presque infinis des technologies numériques, des études prédisent même sa disparition.

« L'école, en tant que technologie de transmission de l'intelligence, est d'ores et déjà une technologie dépassée. Sa modernisation accélérée sous l'effet des technologies numériques constituera en réalité les derniers feux d'une institution vouée à prendre place dans l'histoire au rayon des curiosités du passé, fondées sur une science approximative, au même titre que les sanatoriums. À partir de 2035, l'éducation deviendra une "branche de la médecine", utilisant les immenses ressources des neurosciences pour personnaliser d'abord la

transmission et optimiser ensuite bioélectroniquement l'intelligence » (L. Alexandre, 2019 : 105).

Le pronostic surestime le pouvoir des technologies numériques qui ne sont pourtant pas dotées de conscience entendue dans un double sens. D'une part, celui de la connaissance réflexive du sujet qui se sait percevant et qui, par la présence de l'esprit à lui-même dans ses représentations, prend connaissance, par un sentiment intériorisé, d'états psychiques qu'il se rapporte à lui-même comme sujet. D'autre part, celui de la capacité mentale à porter des jugements de valeurs sur les actes accomplis par soi et pour autrui dans le monde. L'échéance de 2035 ne semble pas prendre en compte la fracture numérique entre différentes régions du monde et le fait que l'institution scolaire soit une entité dotée de capacité d'auto-éco-organisation qui puisse lui permettre d'opérer une révolution éducative, à l'aide précisément d'apports conjoints des technologies numériques et de l'IA. Néanmoins on peut s'accorder à reconnaître que les médias, la publicité et surtout les technologies numériques disputent à l'école le pouvoir de transmission des connaissances et de l'éducation. Au demeurant, ils participent à la fabrication de la « société pédagogique » (M. Serres, 2012), une société de démocratisation et d'« *horizontalisation* » de l'acte pédagogique. Ils induisent ainsi la contestation du modèle pyramidal de transmission, non pas d'intelligence, mais des connaissances.

Ce modèle était construit de telle sorte que certains membres de la société, dont les professeurs, occupaient une position transcendante et exclusive qui indiquait, par la surélévation de leurs chaires ou de leur centralité dans la classe, l'auditoire ou l'amphithéâtre, qu'ils détenaient le pouvoir et l'autorité de transmettre l'information, les connaissances et, en oralisant du texte écrit, d'énoncer la Vérité. La fin de la concentration des savoirs en un lieu géographique et en quelques institutions a ouvert l'ère de la distribution des connaissances par les technologies numériques qui contestent la transcendance ou la centralité d'un corps porte-voix des textes, des connaissances, de la science qu'il faisait découvrir aux élèves et aux étudiants. La distribution de l'information et des connaissances induit le refus de cette verticalité caractéristique du rapport pédagogique moderne : celui du Maître, « du "sachant", de l'expert et du détenteur dogmatique de la Vérité » (M. Maffesoli et H. Strohl, 2019 : 23) se plaçant et parlant devant un groupe d'élèves ou d'étudiants.

L'émergence des technologies numériques a produit une révolution qui a fait basculer dans la société pédagogique, où l'horizontalité épistémique se construit sur la Toile. Plus que les médias, ces technologies fournissent des informations, savoirs et images en continu. Certaines images sont éblouissantes. Elles nourrissent parfois des fantasmes, conditionnent des représentations imaginaires des désirs qui ne tiennent pas compte de la réalité empirique. Quand elles prennent la tournure économique propre à ce que l'on appelait au XX<sup>e</sup> siècle la société du spectacle, ces fantasmes en viennent à formater quelque manière de penser et d'agir qui reconduit de nouvelles formes d'adduction, d'irresponsabilité et de barbaries. L'irresponsabilité et la barbarie sont anthropologiques. Humaine, la barbarie est repérable dans toutes les civilisations. Elle s'est affinée dans les sociétés contemporaines, où les technologies numériques sont diversement mobilisées par les organisations nihilistes, autant que par les pouvoirs politiques pour contrôler les humains, éliminer des humains perçus comme menaces ou dangers, et même pour opérer le darwinisme social.

« La barbarie humaine est incluse au cœur même de nos civilisations, dans les relations de domination et d'exploitation, d'humiliation et de mépris. La barbarie fermente en chacun de

nous : notre propre barbarie intérieure nous auto-justifie sans cesse et nous fait mentir à nous-mêmes, elle nous pousse toujours au talion et à la vengeance » (E. Morin, 2004).

En somme, la barbarie se coalise contre la liberté humaine, la tolérance, la compréhension humaine, le vivre-ensemble, la miséricorde, l'environnement. Les médias, les réseaux sociaux et la publicité révèlent son omniprésence, son déchaînement sur le monde et sur les humains. Le cas échéant, ils la rendent spectaculaire et contribuent à lui conférer une valeur marchande dans le contexte néolibéral.

Or une étude a montré que le spectacle est essentiellement le règne autocratique de l'économie marchande qui a accédé à un statut de souveraineté irresponsable (G. Debord, 1967/1992). Réfractaire à toute espèce de pluralisme, cette économie est obnubilée par la domination violente et l'exploitation consumériste de la nature pour réaliser l'accumulation du capital. Et tant pis si, d'une part, ce désir d'accumulation doit fabriquer, à l'échelle mondiale, des *hommes inutiles* : diplômés qualifiés mais chômeurs, travailleurs précaires, « *working poors* », paysans privés des terres ou citoyens entassés dans des bidonvilles, tous formant les nouveaux nègres du capitalisme animiste. Ils peuvent être perçus comme « *en trop* »<sup>1</sup> et, ce faisant, détruits sans avoir à rendre des comptes. Et tant pis si, d'autre part, les conditions d'habitabilité de la planète doivent se dégrader jusqu'à ce que soit menacé l'avenir de l'humanité. Souveraineté irresponsable, comme je viens de l'indiquer, mais aussi parce que dans sa phase de domination sur la vie sociale, l'économie du marché, qui a désormais culminé dans le capitalisme animiste, a imposé, d'abord, dans la définition de toute réalisation humaine une « dégradation de l'être en avoir » ; ensuite, « un glissement généralisé de l'avoir au paraître » (G. Debord, 1992 : 22). Il va de soi que le monde réel se change en simples images qui, à force de se succéder comme des flots sur la surface de l'océan, finissent par être prises pour des êtres réels et se transforment en motivations des comportements hypnotiques, irresponsables, intolérants, voire violents. Ainsi la société spectaculaire est fondamentalement une société d'images, d'éblouissements. En elle, les technologies du numérique révèlent la saturation du modèle social pyramidal et ouvrent le basculement dans la société qui exige le changement radicale de la pédagogie.

### **Changement des supports du savoir et de la pédagogie**

Jusque tardivement, les supports du savoir et de la pédagogie étaient l'enseignant, le livre imprimé et une institution scolaire (école et université). Désormais la toile devient un support qui distribue le savoir et qui transmet l'éducation. Les technologies numériques ouvrent et démocratisent davantage l'accès au savoir. « D'une certaine manière, il est toujours et partout déjà transmis » (M. Serres, 2012 : 21), grâce à l'ordinateur, à Internet, au Wi-Fi, au téléphone cellulaire, au GPS, aux GAFAs. La démocratisation de ses technologies contribuera à amplifier la tendance. Ainsi notre temps concrétise plusieurs légendes dont celle que, étudiant, j'avais apprise au sujet de l'évêque Denis de Paris. Décapité par une soldatesque, il aurait marché, tenant sa tête en main, de la colline de Montmartre jusqu'à la place qui deviendra Saint-Denis. Nos têtes sont désormais dans nos mains, grâce aux objets exosomatiques. Boîte cognitive exosomatique, l'ordinateur ou le téléphone portable contient nos « facultés » : une mémoire, une imagination, une raison (puisque autant de logiciels peuvent résoudre tant problèmes que nous n'eussions pas résolus seuls).

---

<sup>1</sup> À ce sujet, on peut lire entre autres : Achille Mbembe, *Critique de la raison nègre*, Paris, La Découverte, 2013 ; Pierre-Noël Giraud, *L'homme inutile. Du bon usage de l'économie*, Paris, Odile Jacob, 2015 ; Xavier Ricard Lanata, *La Tropicalisation du monde*, Paris, PUF, 2019 ; Dominique Bourg, *Le marché contre l'humanité*, Paris, PUF, 2019.

C'est dans ce contexte complexe qu'éducateurs et enseignants, dont je fais partie, espèrent continuer à accomplir la mission de transmission de savoir, de savoir-être et de savoir-faire indispensables à la compréhension de la complexité du monde et de l'humain, à la promotion de l'humanité partagée et du vivre-ensemble de paix et de liberté, délestés de violences, de terreurs, de carnages. Il semble pourtant que cet espoir se heurte contre un défi majeur qui, de mon point de vue, consiste en ceci : le capitalisme animiste et les technologies numériques rendent plus difficile, sinon plus exigeante, la mission pédagogique. Ainsi une réflexion ancrée dans la réalité sociale permet de faire le constat analogue à celui de Michel Serres :

« Nous (...) avons transformé notre société du spectacle en une société pédagogique dont la concurrence écrasante, vaniteusement inculte, éclipse l'école et l'université. Pour le temps d'écoute et de vision ; la séduction et l'importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement. (...) Critiqués, méprisés, vilipendés, puisque pauvres et discrets (...) nos enseignants sont devenus les moins entendus de ces institutions dominants, riches et bruyants » (2012 : 14)

Écoliers et étudiants sont de moins à moins séduits par des cours magistraux. Ils affluent moins dans les auditoriums et amphithéâtres pour écouter des conférences et débattre. Ils consacrent beaucoup de temps à courir sur la Toile, grâce à leurs pousses, à échanger messages et images. Dans le contexte du capitalisme animiste, des images deviennent des fétiches, voire des idoles relayé(e)s et commenté(e)s par les médias dont certains appartenant à ceux qui concentrent le capital et le pouvoir politique, s'emploient à répandre *l'opinion publiée*, souvent en déphasage avec l'opinion publique, déconnectée de la réalité. Ces médias en viennent à promouvoir la société des éblouissements, du narcissisme et de la jactance. La jactance, cette attitude qui consiste à se gonfler et à se valoriser soi-même, quitte à produire des fables sur soi et sur la réalité sociale, avait déjà fait l'objet d'une réflexion critique au Moyen-âge. Outre le narcissisme, la jactance constitue un trait caractéristique de la société d'images, d'éblouissements, société formatée par le capitalisme animiste. Très précisément, la marque de ce capitalisme qui n'a plus de dehors est la tendance à effacer toute distinction entre le monde des humains et le monde des choses et des objets, à investir beaucoup d'émotions dans les objets, à donner vie à des choses inertes, à réduire les personnes humaines à des objets désirables et susceptibles d'être consommés au même titre que les choses et les objets.

Achille Mbembe a montré la connivence entre capitalisme et animisme dans la société des images et des éblouissements. Aussi pense-t-il que le cycle du capital allant de l'image à l'image, l'image est devenue un facteur d'accélération des énergies pulsionnelles. Par ailleurs, la fusion potentielle du capitalisme et de l'animisme se révèle la transformation tendancielle des êtres humains en choses animées, en données numériques et en codes (2013 : 14 et 16). Le capitalisme animiste conçoit tous les événements et toutes les situations du monde de la vie comme susceptibles d'être dotés d'une valeur sur le marché. Dès lors, la « force procréative de la forme-argent » se décline, à l'instar du capitalisme financier, comme omnipotente et illimitée du point de vue de ses fins et de ses moyens. Cette forme procréative de la forme-argent en vient à contribuer à la fabrication d'une société enchaînée par la logique de consommation et de plaisir, d'abondance et de luxe, d'apparence, de narcissisme et de jactance. À force de créer des images et d'être bombardée constamment par des images, cette société enferme les humains dans le rets du désir de vivre à fond la caisse, d'avoir le plus d'argent le plus vite possible, d'être vu et de flamber. Telle est, indique fort bien Joseph Tonda (J. Tonda, 2015), la marque essentielle de la société des éblouissements. Ceux-ci créent de la subjugation, de la fascination et enferment dans la soumission à la consommation jusqu'au point de tout consumer et de se consumer soi-même.

En une telle société, l'institution scolaire doit se repenser pour rester attrayante et apte à relever les défis de formation d'un homme qui soit utile à lui-même et aux autres, dévoué à la construction d'un humanisme solidaire et à la protection de la « Maison commune » (Pape François, 2015 et 2018).

### **Images et éblouissements : drogues dans la société des violences**

Images et éblouissements dans lesquels fait baigner le capitalisme animiste exercent une attraction et une forte influence sur certains jeunes. Pourtant, ces images et éblouissements ne célèbrent pas que des actes d'héroïsme, de fraternité et de solidarité. Elles distillent aussi des violences. Douce, elle ne s'exerce pas sous la forme visible, dans l'ordre de la force, à travers notamment des supplices infligés par le pouvoir étatique, mais par les dispositifs d'un système panoptique accru. Elle prend parfois la forme symbolique, insidieuse. Elle repose alors sur l'imaginaire collectif, sur la théorie de la production de la croyance et sur le conditionnement discursif et pictural. Comme telle, la violence douce a la capacité d'extorquer l'adhésion des individus et surtout de les soumettre à un système arbitraire. Ils ne perçoivent pas comme telle cette soumission, dans la mesure où elle s'appuie sur des attentes collectives, des croyances inculquées. Il y a violence toutes les fois que dans un contexte interactif,

un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles (Y. Michaud, 1978).

Certaines images véhiculées par les technologies numériques attestent la violence ainsi définie. On le voit dans les vidéos de Boko Haram, qui mettent en scène des actes de terreur et de sauvagerie. Les images et les vidéos de quelques violences jugées xénophobes en Afrique du Sud ont été maintes fois visualisées par des jeunes en Afrique centrale, où elles ont provoqué quelques actes de violences et de pillages au Nigeria, en Zambie, au Zimbabwe et en République Démocratique du Congo.

D'autres images éblouissantes, dans le domaine artistique, illustrent la dégradation de l'être à l'avoir et au paraître. Elles exhibent de biens matériels (villas, voitures et moto de luxes, liasses d'argent, vêtements griffés), de dépenses immodérées, les corps féminins, devenant des « *Corps-PME/Corps-Petites et Moyennes Entreprises* ») ou des « *Corps-marchandises* » (J. Tonda, 2015). Somme toute, ces images célèbrent la société noyée dans les lumières, les sons et les bruits qui les empêchent de se comprendre pour arrêter leur marche sur la voie de la consommation et de la voracité consumériste. Les images éblouissantes deviennent une sorte de drogue dont se nourrissent des jeunes dans des sociétés où la forte démographie, combinée à la mauvaise gouvernance sociopolitique et économique, fait du chômage massif et de l'exclusion socio-économique des jeunes un problème capital.

En Afrique, des jeunes adolescents ou des jeunes adultes (écoliers et étudiants) succombent à ces images parfois transgressives des codes sociaux et des normes éthiques. Ils les visualisent sur leurs smartphones, tablettes, ordinateurs, etc. Ils y verraient une sémantique d'espérance dans les sociétés où les violences structurelles et symboliques induisent la précarité, le déclassement socio-économique et l'anonymat. Par mimétisme, ils produisent d'autres images et d'autres éblouissements par lesquelles ils estiment prendre leur revanche sur la société pyramidale d'exclusion et d'imposition de futur bloqué. Quand ils n'y arrivent pas, ils sont souvent tentés de

se construire une « classe sociale sur la Toile » et de vivre dans un monde virtuel pour lequel ils dépensent et se dépensent.

Qu'il me suffise d'évoquer un autre exemple : celui des images qui font profusion dans la musique populaire africaine. Cette musique est fortement relayée par les télévisions et les vidéos postées sur est réseaux sociaux. Ainsi les images de la musique africaine, appelée « *coupé-décalé* » (« couper » signifiant tricher et « décaler », s'enfuir) ou « *ndombolo* » peuvent s'interpréter comme un exemple de la construction juvénile d'une société de fusion du capitalisme et du paganisme, d'exubérance, de dépenses, de mondanité assumée, de voracité consumériste. Il s'agit d'une société où la dépense de la vie et la vacuité de sens transcendante de la vie sont offerts comme modèles. Ces images contribuent à donner l'illusion de la respectabilité sociale et économique par l'ostentation des signes extérieurs de réussite sociale et économique renvoyés par les musiciens pris dans la logique matérialiste selon laquelle : « *Être = Avoir et Avoir = Paraître et Flamber* ». Certes, ces images peuvent être approchées sous un autre angle. Elles véhiculent, d'une certaine manière, le refus de quelques jeunes issus des banlieues de céder au désespoir né de la dureté de la vie et de la fatalité d'une destinée imposées par les pouvoirs autoritaires. Elles révèlent la construction, par une certaine jeune africaine, d'une utopie et d'une forme d'espérance. Mais on peut se demander si l'envers de cette utopie et de cette espérance ne serait pas l'enfermement involontaire dans la spectacularisation de soi et dans la violence de la voracité consumériste imposée par le matérialisme dominateur de l'époque contemporaine. Ce matérialisme dont l'autre nom est le capitalisme animiste consiste à faire croire qu'en dehors de l'économique il n'y a rien, puisque l'économie dirigerait tout. Tout objet, tout bien qui a une valeur économique devient un fétiche, voire une idole que l'on vénère et pour lequel on lutte, on se bat, quitte à se donner la mort.

Les éblouissements propres à la société capitaliste animiste qui s'allie à l'autoritarisme combinent les violences douces et chaudes. Les unes et les autres constituent des défis à l'éducation en tant que voie pour construire une humanité partagée, de paix, de liberté et de solidarité. Dès lors la question centrale consiste à savoir comment éduquer dans un monde qui change sous la férule des technologies numérique et du capitalisme animiste, afin d'ouvrir la voie de la liberté, de l'humanité partagée et du vivre-ensemble solidaire ? L'institution scolaire doit-elle céder définitivement sa place aux technologies numériques dont l'usage n'est pas l'exclusivité des faiseurs de paix, mais aussi de ceux qui menacent les valeurs humaines et, somme toute, la vie humaine ?

### **Institution d'enseignement et violences en Afrique**

Certes l'école est en perte de monopole de la transmission de l'information, du savoir et de l'éducation, mais on peut en même temps constater, dans les pays d'Afrique en proie aux conflits et aux crises, une forte affluence des jeunes vers les écoles. Cette affluence est favorisée par la démocratisation quantitative opérée dans certains pays, telle la République Démocratique du Congo. Dans ce pays et dans bien d'autres, on peut se rendre compte que la fréquentation de l'école par des jeunes, dans un contexte sociopolitique et économique stable contribue à la diminution leur penchant vers les violences armées. Car le basculement des jeunes combattants ou miliciens dans la violence fait souvent référence à l'exclusion scolaire et au déclassement socio-économique. Des études menées dans des zones des conflits armés, en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, par exemple, « montrent en quoi l'accumulation de déceptions liées à l'ordre scolaire joue dans l'engagement armé et insistent sur l'analyse des phénomènes de rupture dans les trajectoires d'éducation » (E. Lanoue, 2006 : 228). Ces études permettent de se rendre

compte des liens existant entre le capital académique et le capital social. « Elles invitent à regarder en quoi les phénomènes de déclassement scolaire sont à la source d'engagements violents et d'une perte de points de repères identitaires chez des "cadets sociaux" en temps de guerre » (p. 229). On peut donc comprendre que l'accès au capital académique offert par la fréquentation de l'institution académique continue à être perçu comme l'un des moyens de lutter contre les violences dans les sociétés africaines.

C'est pourquoi les sociétés africaines post-conflits, celles notamment d'Afrique centrale et d'Afrique de l'Ouest, se sont engagées à repenser les missions de leurs systèmes éducatifs. Elles se rendent compte que pour relever les défis de la paix, de la démocratie, du développement durable et de la dynamique de « faire ensemble l'humanité et ensemble habiter le monde » (Souleymane Bachir Diagne, 2016), il faut placer l'éducation de qualité pour tous au cœur des priorités politiques et économiques. On repère les signes d'une conscience politique tournée vers la promotion de la paix et de la liberté. Il importe de concrétiser l'idée selon laquelle éduquer les jeunes pour qu'ils puissent contribuer à un monde pacifié et à une humanité partagée ne doit pas consister à leur offrir des discours nationalistes en compensation de l'incapacité publique à créer les richesses, les emplois et les conditions de vie digne pour tous les citoyens. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux jeunes les connaissances théoriques, mais aussi et surtout les connaissances procédurales et l'entrepreneuriat, de leur apprendre à dialoguer et à vivre ensemble avec les autres êtres humains et à faire triompher la pensée complexe, c'est-à-dire la pensée qui relie. « Il faut, pour tous et pour chacun, pour la survie de l'humanité, reconnaître la nécessité de relier, de se relier aux nôtres, de se relier aux autres, de se relier à la Terre-Patrie » (E. Morin, 2004 : 248). Cela implique aussi que le professeur doit enseigner les connaissances, transmettre des valeurs, et en même temps se disposer à apprendre de son élève, de son étudiant. Encore est-il que dans la société pédagogique dominée par les technologies numériques, la connaissance ne va pas seulement du professeur vers l'étudiant, mais aussi de celui vers celui-là. Le Pape François a traduit cette dialectique en ces termes :

« Si moi, l'éducateur, je t'enseigne des théories, toi qui m'écoutes, tu m'enseignes comment tu les reçois dans la pratique et comment tu les interprètes individuellement, comment tu les portes dans le monde en les incorporant à ta personnalité et à ton expérience passée » (2018 : 127).

L'Afrique doit promouvoir davantage l'acquisition des savoirs par l'usage des technologies numériques. C'est ainsi qu'elle devra être à même de former des jeunes aptes à mener des recherches de qualité, d'entreprendre, de créer, d'innover et travailler avec les autres jeunes du monde pour une société mondiale de paix et de prospérité partagées. L'Afrique doit former leurs formateurs afin que face aux enjeux des technologies numériques et du capitalisme animiste, ils soient capables d'apprendre aux jeunes à connaître, à comprendre, à développer leurs talents, leurs potentialités créatrices, grâce notamment à l'appropriation des technologies numériques, à penser les raisons de vivre ensemble avec les autres dans le monde pluriel. L'enseignant doit aussi apprendre de l'apprenant l'impact, l'opérationnalité et les conséquences des informations et connaissances transmises par les technologies numériques, afin de pouvoir les rectifier, le cas échéant, et baliser les voies d'une société autocritique et d'un humanisme qui refusent de s'enfermer dans l'individualisme, l'indifférence, les logiques exclusives et dans le matérialisme vulgaire dont le capitalisme animiste est une expression économique. Il s'agit de promouvoir la formation des jeunes pour un nouvel engagement éthique pour l'humain et pour le monde.

## **Engagement éthique pour l'humain et pour le monde**

Les technologies du numérique changent fondamentalement le monde. Elles changent la pédagogie. Il est nécessaire d'enseigner à construire et à asseoir une humanité partagée et un vivre-ensemble, portés par les valeurs de paix, de liberté, de solidaire et de justice. Dans ce cas, la mission de l'éducation doit consister à amener l'étudiant à transformer l'information en connaissance réelle et utile, à prendre constamment un engagement qui puisse lui permettre de contribuer, par ses connaissances et talents, à la sortie du capitalisme animiste. Il ne s'agit de l'engagement au sens de Jean-Paul Sartre, mais plutôt au sens du *développement constant d'un regard distancié, lucide sur ce qui advient dans notre monde, et qui est considéré comme une nouveauté, sur ce qui se passe et ce à quoi cela nous oblige en tant que nous avons, nous autres humains, conscience de notre commune identité d'origine et de notre communauté de destin.*

Une telle forme d'engagement est éthique, dans la mesure où il nous conduit à nous départir, sinon à développer une critique de toutes les formes d'images qui reconduisent le matérialisme vulgaire, l'idolâtrie et leurs logiques de voracité consumériste. Il s'agit de montrer que seule l'économie n'explique pas tout ou ne dirige pas tout. C'est aussi et surtout l'apprentissage de la culture de l'humanisme solidaire, du respect de l'autre dans un monde pluriel, de faire humanité ensemble et ensemble construire le monde de paix, de fraternité et de solidarité. Il importe alors de développer des pratiques éducatives qui font rencontrer les jeunes, qui les font travailler et vivre ensemble. Nous aménageons de tels moments dans le système éducatif salésien au sein de l'École Supérieure de la Gouvernance Économique et Politique (EcoPo-Lubumbashi). De telles pratiques permettent d'éduquer les jeunes à identifier et à lutter contre les violences distillées par la prolifération et les commerce des images dans la société des éblouissements.

### **Éduquer, c'est savoir regarder, écouter et aider à faire humanité ensemble et ensemble construire un vivre-ensemble de liberté et de paix**

Dans la société pédagogique qui remet en cause le schéma pyramidal de transmission de l'information, des connaissances et des valeurs, le rôle de l'enseignant, du professeur, doit être repensé. Il ne doit plus se considérer comme le détenteur transcendantal de l'information, des connaissances et de la Vérité indiscutable. Il ne doit plus transmettre les connaissances d'en haut aux étudiants qui ne connaîtraient rien sans lui. Le défi pour l'enseignant consiste à réapprendre à apprendre, c'est-à-dire à ne pas se focaliser uniquement sur l'enseignement de l'universel abstrait qui s'auto-définit et s'impose verticalement comme la Norme pour toute l'humanité, mais surtout sur la pluralité du monde, sur singuliers qui sont seuls réels ou, pour reprendre une expression de Ali Zahra et Sonia Dayan-Herzbrun (2017), sur le « pluriversalisme » qui engage à penser l'universel latéral riche de toutes les diversités humaines.

*Le professeur doit savoir regarder et écouter l'autre pour accroître la possibilité d'une « incessante mise à l'épreuve de soi par l'autre et de l'autre par soi » (M. Merleau-Ponty, 1960 : 149-150) au gré, notamment, des voyages dans les langues ou les savoirs des autres personnes humaines, désormais rendues accessibles à tous par les technologies numériques. Le voyage dans les langues ou les savoirs est viatique. Il est une ouverture à la richesse de ce qu'Edgar Morin appelle la « symbiosophie », c'est-à-dire la symbiose des sagesses, savoirs, philosophies, qui engage à complexifier les points de vue sur le monde et la perception de soi au contact avec la pluralité. Au gré des voyages, on s'emploie à élargir la raison pour la rendre capable de comprendre la grâce de la Relation en tant qu'elle se décline comme totalité ouverte, indéfiniment ouverte aux différents en tant qu'étants dans l'Être du monde et effort illimité du*



monde. Le voyage rend possible le comparatisme qui offre des arguments pour déclasser le nationalisme ontologique qui hiérarchise les langues et les personnes humaines. Cette hiérarchisation aura été source des extrémismes et des violences dont souffre le monde encore notre monde.

En regardant et en écoutant l'Autre, le Semblable, l'enseignant accroît ses propres connaissances et s'exerce, comme le propose Michel Serres (2012), à faire passer l'information à la connaissance réelle et utile. Son rôle est d'accompagner les élèves à transformer, au moyen des échanges critiques, ce qu'ils savent en connaissances pour construire ensemble une humanité partagée et un vivre-ensemble de liberté qui repose sur des valeurs immatérielles.

Parmi ses valeurs, il y a celles qui sont spirituelles, chrétiennes et celles qui sont humanistes. Ainsi, les cultures africaines proposent offrent la catégorie conceptuelle de *Ubuntu* que l'éducation pour la paix et la liberté peut s'approprier. L'*Ubuntu* ne privilégie pas l'individualisme, mais l'ouverture et la reliance du sujet à tous les humains dans leurs diversités, faisant coïncider fraternité, solidarité et responsabilité. Il exprime une philosophie du « *Je-Nous* » dont la prémisse est que personne ne peut se réaliser tout seul. L'homme est moins un individu qu'un élément d'un maillage infiniment complexe fait de divers êtres humains dans le monde. Les humains sont liés les uns aux autres, interdépendants, de sorte que le « *Je* » est toujours porté et agi par le *Nous* collectif. Les humains ne sont tels qu'à travers l'humanité des autres, de sorte que lorsqu'un homme réalise quelque chose, il ne l'accomplit qu'en solidarité avec les autres et pour les autres. L'individualisme mis de côté, le mérite devrait être attribué à parts égales au travail et à l'efficacité d'autrui. L'*ubuntu* pose la nécessité de l'ouverture et de la solidarité humaines qui révèle comme essentielle le respect de l'humanité de tout homme et la responsabilité, afin d'assurer la reprise en main de la destinée humaine collective.

C'est cette valeur d'*Ubuntu* que nous essayons également de transmettre aux jeunes en Afrique, au moyen des enseignements proposés aux jeunes aux universités, afin de les amener à penser la reliance de l'économique, du culturel et du spirituel. C'est aussi de cette façon que nous espérons concrétiser le vœu de Don Bosco : *former de bons chrétiens et de citoyens honnêtes*.



## Références bibliographiques

- Ali Zahra et Dayan-Herzbrun, Sonia, (2017), *Pluriversalisme décolonial. Tumultes*, n° 48, Paris, Éditions Kimé.
- Alexandre, Laurent, (2019), « IA et éducation ». *Pouvoirs*, n° 170/3, pp. 105-118.
- Bourg, Dominique, (2019), *Le marché contre l'humanité*, Paris, PUF.
- CEC, (2015), « Éducation pour tous en Afrique : repères pour l'action ». *Rapport présenté au Forum de « Dakar + 5 Afrique »*, UNESCO/BRADA, 13-15 juin 2015.
- CEC, (2018), « "Eduquer à l'humanité solidaire". Orientations de la Congrégation pour l'éducation catholique ». *La Documentation catholique. Face à un avenir différent, élaborer autrement l'éducation*, n° 2529, janvier 2018, pp. 5-13.
- Debord, Guy, (1967/1992), *La société du spectacle*, Paris, Buchet/Chastel.
- De Saint Moulin, Léon, (2017), « Le cinquantenaire des examens d'Etat. Évolution du nombre des finalistes de l'enseignement secondaire et de leur répartition par province depuis 60 », *Congo-Afrique*, n° 517, septembre, 2017.
- Giraud, Pierre-Noël, (2015), *L'homme inutile. Du bon usage de l'économie*, Paris, Odile Jacob.
- Kambale Makwera, Germain, (2018), « À quoi faut-il éduquer les jeunes en Afrique ? », *Congo-Afrique*, n° 527, (septembre), pp. 613-614.
- Lanata, Xavier Ricard, (2019), *La Tropicalisation du monde*, Paris, PUF.
- Machaud, Yves, *Violence et politique*, Paris, Gallimard.
- Maffesoli, Michel, et Strohl, Hélène, (2019), *La faillite des élites. La puissance de l'idéal communautaire*, Paris, Lexio.
- Lanoue, Eric, (2006), « Education, violence et conflits en Afrique subsaharienne », in Marc, Pilon (éd.), *Défis du développement en Afrique. L'éducation en jeu*, Paris, Nogent-sur-Marne.
- Mbembe, Achille, (2013), *Critique de la raison nègre*, Paris, La Découverte.
- Merleau-Ponty, Maurice, (1960), *Signes*, Paris, Gallimard.
- Morin, Edgar, (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Morin, Edgar (2004/2014), *La Méthode 6 : l'éthique*, Paris, Seuil.
- Morin, Edgar, (2015/2016), *Penser global. L'humain et son univers*, Paris, Robert Laffont/FMSH Éditions.
- Pape François, (2015), *Laudato si' . Lettre encyclique sur la sauvegarde de la maison commune*, Rome, Vatican.
- Pape François, (2018), *Dieu est jeune. Conversation avec Thomas Leoncini*. Traduit de l'italien par Bouillot, François, Paris, Robert Laffont/Presses de la Renaissance.
- Proteau, Laurence, (2002), *Passions scolaires. École et société en Côte d'Ivoire*, Paris, Karthala.
- Serres, Michel, (2012), *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier manifeste.
- Serres, Michel, (2017), *C'était mieux avant*, Paris, Le Pommier.
- Souleymane Bachir Diagne, (2016), « Faire humanité ensemble et ensemble habiter la terre », *Présence Africaine*, n° 193, pp. 11-19.
- Tonda, Joseph, (2015), *L'impérialisme postcolonial. Critique de la société des éblouissements*, Paris, Karthala.
- Zygmunt Baum, (2007), *Le présent liquide*, Paris, Seuil