La Démocratisation du Savoir en Afrique Francophone : Penser une Figure du Maître qui Libère

Baba Hamed OUATTARA
Philosophie
Université Peleforo Gon Coulibaly (Korhogo
République de Côte d'Ivoire) babaouatt7@gmail.com

Résumé :

L'Université africaine francophone se veut, par vocation, le lieu institutionnel de la production et de la démocratisation du savoir. Elle perpétue pourtant en son sein une figure, celle du Maître qui, loin de servir cette démocratisation, en organise trop souvent la captation : capture du doctorant, blocage des thèses, alignement épistémique forcé, monoculture des écoles de pensée, néo-patrimonialisme académique. Ces phénomènes ne sont pas des accidents individuels mais les effets d'un dispositif structurel dont la racine n'a pas été suffisamment pensée. La présente contribution entend interroger ce paradoxe et y répondre par une question essentielle : comment dialectiser la figure du maître pour une véritable démocratisation du savoir dans les universités d'Afrique francophone ? Dans l'esprit de cette question, notre approche refuse à la fois l'abolition naïve du maître et son maintien inerte ; elle invite à penser une transformation par la mise en travail des contradictions internes de la figure du maître. En somme, il s'agit de montrer que le savoir, par sa nature même, appelle sa libération. Cette contribution entend ainsi penser positivement la figure du maître qui libère, dont la maîtrise est un passage, une transmission, un legs et non jamais une position de radicalité radicale.

Mots-clés :Figure du Maître ; démocratisation du savoir ; université africaine francophone ; dialectique ; émancipation épistémique ;

Abstract :

The Francophone African university is, by vocation, the institutional *site of the production and democratization of knowledge. Yet it perpetuates within itself a figure, that of the Master who, far from serving this democratization, all too often organizes its capture: capture of the doctoral student, blockage of theses, forced epistemic alignment, monoculture of schools of thought, academic neo-patrimonialism. These phenomena are not individual accidents but the effects of a structural apparatus whose root has not been sufficiently thought through. The present contribution intends to interrogate this paradox and to respond to it through an essential question: how can the figure of the master be dialectized for a genuine democratization of knowledge in the universities of Francophone Africa? In the spirit of this question, our approach refuses both the naive abolition of the master and his*

inert preservation; it invites us to think a transformation through the setting to work of the internal contradictions of the figure of the master. In short, it is a matter of showing that knowledge, by its very nature, calls for its own liberation. This contribution thus intends to think positively the figure of the master who liberates, whose mastery is a passage, a transmission, a legacy, and never a position of radical entrenchment.

Keywords : Figure of the Master ; democratization of knowledge ; Francophone African university ; dialectic ; epistemic emancipation

---

Introduction

Si le savoir, comme l'a signifié Aristote dès les premières lignes de son ouvrage Métaphysique, est un désir naturel de l'être humain, alors nulle autre être humain n'a le droit au nom de quelque autorité de faire obstacle à la libre quête de celui-ci. Or, ce qu'on constate, en Afrique francophone surtout, c'est que l'Université, institution consacrée par vocation à la production et à la transmission du savoir, est dans le même temps le lieu où la démocratisation de ce savoir se heurte, avec une constance qui interroge, à des obstacles que ni la modernisation des programmes, ni l'ouverture internationale, ni l'affichage des principes n'ont réussi à desserrer véritablement. Ce paradoxe ne peut être imputé à des circonstances extérieures ni à un simple retard historique qu'il suffirait de rattraper. Il tient à quelque chose de plus profond, qui touche à la structure même du dispositif universitaire tel qu'il fonctionne dans nos institutions. C'est cette structure qu'il nous plaît ici d'interroger, en concentrant notre attention sur une figure qui en occupe le centre, celle du maître. En vérité, le maître, dans nos universités africaines francophones, n'est pas seulement l'enseignant, le chercheur ou le directeur de thèse. Il est aussi, et parfois surtout, le patron, celui qui règle le rythme des carrières, qui contrôle l'accès aux ressources symboliques et matérielles du champ, qui décide de ce qui peut compter comme savoir légitime. Cette configuration n'est pas propre à l'Afrique, on peut la retrouver, sous des formes atténuées, dans la plupart des universités du monde ; mais elle prend, dans nos institutions, une forme particulièrement aiguë et particulièrement figée, une sorte

d'« injustice testimoniale »(Fricker M. 2026), dont il importe de comprendre la logique interne.

La question qui guidera notre réflexion peut alors se formuler ainsi : comment dialectiser la figure du maître pour une véritable démocratisation du savoir dans les universités d'Afrique francophone ? Dialectiser, ici, désigne le mouvement par lequel une figure se transforme à travers la mise en travail de ses contradictions internes, non pour s'abolir, mais pour s'accomplir autrement.

Notre méthode sera critique et dialectique. Il ne s'agit ni d'une enquête empirique, ni d'une histoire institutionnelle, ni d'un programme de réforme administrative, mais d'un travail proprement philosophique procédant par description phénoménologique, analyse conceptuelle et construction normative. Notre réflexion se déploiera ainsi en trois moments. Le premier, établira le diagnostic du dispositif de la maîtrise qui empêche. Le deuxième, fondera l'exigence dialectique de la libération du savoir. Le troisième construira positivement la figure du maître qui libère, à travers le paradoxe de la maîtrise comme passage et une éthique du retrait.

1. Le maître non dialectisé : phénoménologie d'une captation académique et scientifique

Avant toute élaboration conceptuelle, il est essentiel de nommer le phénomène. Non pour instruire un procès contre des personnes, mais parce que la démarche philosophique, si elle veut être fidèle à ce qu'elle est, doit partir de ce qui se donne à l'expérience. Or ce qui se donne dans les universités africaines francophones, c'est la figure très souvent problématique du maître. C'est cette expérience que nous voulons ici saisir, en faisant apparaître ce qui, dans le fonctionnement ordinaire de nos institutions académiques, tend à se soustraire au regard critique tant il est devenu banal.

Le dispositif que nous appellerons désormais maîtrise qui empêche n'est pas une aberration marginale ou l'affaire de quelques cas isolés. Il constitue plutôt le mode de fonctionnement habituel de nombreuses institutions universitaires en Afrique francophone, au

point qu'il est devenu invisible à ceux-là mêmes qui l'habitent. Ainsi que le notent C. Noacco et al. (2013), « nous assistons aujourd'hui à un profond questionnement sur les pouvoirs du maître et sur la légitimité des stratégies magistrales », mais ce questionnement peine encore, dans nos institutions, à défaire l'évidence du dispositif. Le rendre à nouveau visible, c'est déjà commencer à le desserrer.

Un premier trait de cette maîtrise qui empêche, et non le moindre, c'est la capture doctorale. En effet, une fois inscrit sous la direction d'un maître, le doctorant entre dans une relation de dépendance dont il ne peut plus pratiquement sortir sans compromettre définitivement son avenir académique. Changer de directeur est perçu, et fait percevoir, comme un manquement grave à la loyauté attendue. La thèse s'éternise alors, non pas toujours pour des raisons scientifiques recevables, mais parce que le maître en règle le rythme selon des logiques qui lui sont propres, tantôt liées à sa disponibilité, tantôt à son humeur, tantôt à un calcul de carrière ou à la gestion de sa propre école de pensée. Des thèses de dix, douze, quinze ans ne sont pas des raretés dans nos universités. Il faut avoir le courage de reconnaître qu'une telle durée n'est pas une pathologie individuelle du doctorant, mais bien un effet du dispositif dans lequel il se trouve pris. Larissa Kodjoué (2017) en présente plusieurs témoignages dans une étude sur les conditions dans lesquelles se tient une thèse de doctorat dans nos universités. Dans la même ligne que nos propos, elle explique que « de nombreux candidats, surtout en Afrique francophone, devaient attendre parfois plus d'une année après le dépôt de leur thèse (que leur Directeur n'avait jamais lu) avant que soit autorisée la soutenance (si elle était acceptable) » (Kodjoué L. 2017, p. 30).

À cette capture temporelle s'ajoute une capture épistémique qui en constitue le second trait. Le doctorant apprend en effet très tôt qu'il doit inscrire son travail dans la ligne de vision de son maître. Non seulement sa bibliographie doit citer abondamment les travaux du directeur, mais son propre travail doit prolonger, et non contester, les hypothèses et les orientations théoriques de celui-ci. Les résultats qui iraient dans un sens différent, sinon opposé, à ceux du maître sont dissuadés, quelquefois explicitement, mais le plus souvent par les silences qui suivent leur présentation. Cette pratique produit ce que

nous pouvons appeler des écoles de pensée en circuit fermé, dans lesquelles le maître forme des disciples qui, à leur tour, formeront des disciples fidèles, et ainsi de suite, sans qu'aucun principe critique ne vienne perturber la reproduction de l'ensemble.

Or, s'il faut retenir un trait de la maîtrise qui empêche, un trait qui touche véritablement au cœur du problème philosophique que nous voulons ici traiter, c'est bien celui de la disqualification systématique de ce qui excède l'étendue des connaissances du maître. Il arrive en effet, et de façon plus régulière qu'on ne veut bien l'admettre, qu'un résultat de recherche, une orientation théorique, un cadre méthodologique excèdent le périmètre de la formation du directeur ou des membres du jury. Dans un tel cas, quelle est la réaction naturelle attendue ? Ce devrait être la curiosité intellectuelle, sinon l'appel à un spécialiste extérieur susceptible d'évaluer le travail avec compétence. C'est pourtant tout le contraire qui se produit ; ce que le maître ne maîtrise pas est décrété non pertinent, et les limites de sa propre culture deviennent les limites du recevable en matière scientifique. Le grade, l'ancienneté, la position institutionnelle servent alors à valider ce jugement d'impertinence, comme si le grade universitaire, qui n'est pourtant censé attester que d'un savoir déjà accompli, conférait automatiquement une autorité présente sur tous les savoirs à venir. On assiste ainsi à un renversement remarquable ; ce qui devrait faire l'objet d'un examen scientifique rigoureux, à savoir la pertinence d'un résultat, se trouve tranché par une autorité qui, elle, ne s'examine plus.

Il nous plaît ici d'entendre ce phénomène pour ce qu'il est, à savoir un véritable emprisonnement de la pensée sous couvert des grades. Le grade universitaire, initialement conçu comme la reconnaissance d'un travail scientifique accompli, devient dans nos institutions un instrument par lequel le maître ratifie ou disqualifie les productions d'autrui, y compris dans des domaines qu'il n'a jamais explorés. La pensée du doctorant, du jeune collègue, du chercheur en marge de l'école, se trouve enfermée dans un périmètre défini non par la rigueur scientifique elle-même, mais par la culture, au demeurant respectable mais nécessairement finie, de celui qui juge. C'est une sorte de rétrécissement du pensable qui s'opère à bas bruit sans que personne n'y trouve à redire.

Le jeune chercheur qui aurait franchi le premier obstacle, celui de son propre directeur, se heurte alors à un second obstacle, plus impersonnel mais tout aussi impitoyable : celui du réseau. L'agrégation, l'habilitation, l'accès aux revues où il est prudent de publier, l'invitation aux colloques légitimants, tout passe par ces mêmes circuits, si bien que la sanction du non-alignement n'a même pas besoin d'être formelle : elle est structurelle.

À cela vient enfin s'ajouter un trait proprement africain, celui du néo-patrimonialisme académique, Le rapport maître-disciple n'est pas seulement scientifique dans nos universités ; il est aussi économique, social, parfois même politique. Le maître peut faire obtenir une bourse, une charge d'enseignement, une invitation à un colloque, une lettre de recommandation décisive pour la carrière. Il peut, tout aussi bien, ne rien faire obtenir. Le disciple lui doit alors une allégeance qui déborde largement le cadre du savoir, pour s'étendre à la sphère patrimoniale et clientélaire de la vie universitaire. Il en résulte une confusion des ordres de sorte que ce qui devrait relever de l'examen scientifique se joue en réalité dans le registre de la fidélité personnelle. Le savoir devient un bien patrimonial, transmis à ceux qui témoignent la déférence attendue, et refusé à ceux qui prétendent penser par eux-mêmes.

Tel est, dans ses traits principaux, le dispositif de la maîtrise qui empêche. On aura reconnu dans cette description, moins un ensemble de dérives individuelles à imputer à quelques personnalités mal intentionnées, qu'une véritable structure. Ce n'est pas que certains maîtres seraient bons et d'autres mauvais, quoique cette dimension ne soit pas à écarter, c'est plutôt que la position même de maître, dans les universités africaines francophones telles qu'elles fonctionnent aujourd'hui, expose structurellement à ce type d'exercice du pouvoir intellectuel. Le meilleur des maîtres, dans une telle structure, doit fournir un effort constant pour ne pas glisser vers ce que la structure lui permet de faire. Le pire s'y engouffre sans même en avoir conscience.

Décrire le phénomène ne suffit pourtant pas. Encore faut-il en saisir la logique interne, c'est-à-dire le principe qui en gouverne

l'exercice et qui en explique la persistance. Or la maîtrise qui empêche, telle qu'elle s'exerce dans nos universités africaines francophones, n'est pas une invention locale ni une aberration exotique. Elle est plutôt l'actualisation, en contexte africain, d'une logique inscrite dans le dispositif universitaire moderne lui-même.

La première de ces ressources, et sans doute la plus décisive pour notre propos, est celle que Jacques Rancière a élaborée dans *Le Maître ignorant*. Dans cet ouvrage devenu classique, Rancière introduit une distinction fondamentale entre deux figures du maître qui semblent, à première vue, se confondre, mais dont l'opposition est en réalité radicale : le maître explicateur et le maître émancipateur. Le maître explicateur est celui qui prétend transmettre son savoir en expliquant, c'est-à-dire en instituant une distance entre ce qu'il sait et ce que l'élève ignore. Cette distance, loin de se réduire à mesure que la transmission progresse, se reproduit indéfiniment, car elle est la condition même de l'exercice de la maîtrise. C'est justement pourquoi Rancière peut affirmer que « expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même » (J. Rancière, 2004, p. 15). L'explication n'est donc pas un moyen neutre de transmission du savoir ; elle est un dispositif qui institue et reproduit l'inégalité des intelligences.

À ce dispositif, Rancière donne un nom précis : l'abrutissement. On aurait tort d'entendre ce terme dans son sens ordinaire, comme désignant une forme d'ignorance grossière. L'abrutissement rancièrien est plus subtil et plus redoutable : il désigne l'effet paradoxal d'une transmission qui, en prétendant élever, maintient dans la dépendance. L'élève abruti n'est pas celui qui ne comprend rien, c'est celui qui a été convaincu qu'il ne pouvait comprendre qu'à travers le maître. Voilà pourquoi Rancière peut opposer, à cette figure, celle du maître émancipateur qui, lui, présuppose au point de départ ce que l'explicateur refuse jusqu'au bout : l'égalité des intelligences. Le maître émancipateur ne conclut pas à l'égalité au terme d'un long processus pédagogique ; il la pose comme postulat de base, duquel découle sa pratique tout entière.

Transposée dans le contexte de nos universités africaines

francophones, cette distinction devient d'une pertinence redoutable. Le maître qui empêche, tel que nous l'avons décrit, est très exactement un maître explicateur au sens rancièrien : il institue la distance, il produit et reproduit l'inégalité, il fait en sorte que le disciple ne puisse jamais penser sans lui. La thèse qui s'éternise, l'alignement épistémique forcé, la disqualification de ce que le maître ne connaît pas, tout cela relève d'une même logique abrutissante qui présuppose et réaffirme, à chaque étape, que le disciple ne peut pas comprendre par lui-même. Dans un tel contexte, le rapport maître-disciple peut tomber dans une logique de pédagogie bancaire, comme l'entendait Freire. Chez Freire, l'éducation traditionnelle repose sur une métaphore économique, celle du dépôt. Le maître y est un déposant, l'élève un dépositaire, et le savoir un capital que l'on verse dans une conscience réputée vide. Dans cette conception, écrit Freire, « la seule marge d'action offerte aux élèves est celle de recevoir les dépôts, de les garder et de les archiver » (P. Freire, 2001, p. 52). Bourdieu (1984, p. 91) parle à ce propos d'un « champ où les luttes pour la conservation ou la subversion de la structure de la distribution du capital spécifique sont indissociablement des luttes pour la conservation ou la subversion des principes de la légitimité ». Autrement dit, ce qui se joue dans le champ universitaire, ce n'est pas seulement la production de savoirs, c'est la définition même de ce qui peut compter comme savoir légitime. Et cette définition, dans nos universités africaines francophones, est massivement contrôlée par les maîtres établis.

À cet ensemble déjà considérable, il faut enfin adjoindre la contribution de Michel Foucault, dont l'analyse des procédures de raréfaction du discours, développée dans *L'ordre du discours*, apporte un éclairage complémentaire décisif. Foucault y montre que, dans toute société, la production du discours est contrôlée par un ensemble de procédures qui en limitent l'accès et en régulent la circulation. Parmi ces procédures, celle qu'il nomme la discipline joue un rôle particulier dans le champ scientifique. Une discipline, au sens foucaldien, n'est pas seulement un domaine de savoir ; c'est aussi un principe de contrôle de la production du discours, qui fixe les limites de ce qui peut être dit et de ce qui doit être tu. Foucault (1971, p. 37) écrit ceci de particulièrement éclairant pour notre propos : « La discipline est un principe de contrôle de la production du discours. Elle

lui fixe des limites par le jeu d'une identité qui a la forme d'une réactualisation permanente des règles ». Dans nos universités africaines francophones, ces règles ne sont pas seulement épistémiques ; elles sont incarnées dans la personne même du maître, qui devient, en pratique, le gardien de la discipline au double sens du terme, à savoir le gardien du savoir légitime et le gardien de l'obéissance requise.

Il apparaît ainsi que la maîtrise qui empêche, telle que nous l'avons phénoménologiquement décrite, n'est pas une aberration africaine mais l'actualisation particulièrement aiguë de logiques inscrites dans le dispositif universitaire moderne lui-même. C'est en ce sens précis que nous parlons d'une maîtrise non dialectisée ; une maîtrise qui, ayant hérité de la posture coloniale, ne consent pas au mouvement qui lui permettrait de s'accomplir en se dépassant il nous revient à présent d'aller plus en profondeur, c'est-à-dire à ce qui, dans la nature même du savoir, appelle sa libération.

2. La nécessité dialectique : le savoir contre la maîtrise figée

Décrire le dispositif de la maîtrise qui empêche et en dégager la logique interne, comme nous venons de le faire, ne suffit pas. Encore faut-il fonder l'exigence de sa transformation. En effet, si nous appelons à dialectiser la figure du maître pour une véritable démocratisation du savoir, ce n'est pas au nom d'une préférence subjective ni d'une option idéologique parmi d'autres. C'est au nom d'une exigence plus profonde, inscrite dans la nature même du savoir. Le savoir, par ce qu'il est, appelle sa libération. C'est cette exigence normative qu'il nous faut à présent mettre au jour en tant que fondation de la nécessité dialectique.

Le premier moment de cette fondation nous le trouvons dans un texte court mais décisif d'Emmanuel Kant, à savoir la Réponse à la question *qu'est-ce que les Lumières ?* Ce texte ouvre la modernité philosophique en formulant, avec une netteté qui n'a pas vieilli, ce que doit être le rapport de l'homme au savoir. Kant y définit les Lumières comme « la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable » (E. Kant, 1985, p. 209). Cette formule ramassée

mérite d'être soigneusement examinée, car elle contient déjà, en germe, tout ce que nous voulons ici défendre.

Que signifie, en effet, l'état de tutelle ? Kant le définit comme « l'incapacité de se servir de son entendement sans être dirigé par un autre » (E. Kant, 1985, p. 209.). Or, ajoute-t-il, cette incapacité n'est pas nécessairement due à un défaut de l'entendement lui-même ; elle est due, le plus souvent, au manque de résolution et de courage pour s'en servir sans la direction d'autrui. C'est justement pourquoi Kant peut lancer sa devise fameuse, empruntée à Horace : *Sapere aude*, « aie le courage de te servir de ton propre entendement ». Cette devise ne s'adresse pas seulement à l'individu isolé. Elle s'adresse aussi, et peut-être surtout, à ceux qui, par leur position, contribuent à maintenir les autres dans la tutelle. Or Kant les nomme avec précision : ce sont les tuteurs, ceux qui « se sont bien volontiers érigés en tuteurs des autres » (E. Kant, 1985, p. 210) et qui, par paresse et lâcheté, maintiennent leurs pupilles dans un état de dépendance qu'ils justifient au nom même du savoir qu'ils sont censés transmettre.

L'analogie avec ce que nous avons décrit dans la première partie est frappante. Le maître qui empêche, dans nos universités africaines francophones, est très exactement un tuteur au sens kantien. Il maintient ses disciples dans un état de tutelle scientifique en leur faisant croire, par mille moyens plus ou moins subtils, qu'ils ne peuvent pas se servir de leur propre entendement sans sa direction. Il présente cette tutelle comme une bienveillance, alors qu'elle est, en réalité, une captation. Et il justifie cette captation au nom même du savoir, alors que le savoir, dans son concept kantien, appelle très exactement le contraire, à savoir l'émancipation de la conscience qui se l'approprie. Il y a là, croyons-nous, un premier fondement normatif décisif. Le maître qui empêche ne contredit pas seulement une norme morale extérieure, comme celle du respect dû à autrui ou de la justice pédagogique. Il contredit ce que le savoir est. Il pose, dans son exercice même, le contraire de ce qu'il prétend accomplir. C'est en ce sens précis que la maîtrise abrutissante est, philosophiquement, une contradiction en acte, et non pas seulement un manquement moral.

Le second moment de la fondation normative que nous cherchons

ici, nous le trouvons dans une radicalisation contemporaine du geste kantien, à savoir celle qu'a opérée Jacques Rancière en posant l'égalité des intelligences comme postulat fondateur. L'égalité des intelligences, chez Rancière, n'est pas une conclusion à laquelle on parviendrait au terme d'un long processus pédagogique. Elle n'est pas non plus une constatation empirique que l'on pourrait vérifier par des tests ou des mesures. Elle est un présupposé, c'est-à-dire une hypothèse de départ dont on décide de faire l'axiome de toute pratique émancipatrice. Rancière (2004, p. 46) l'énonce avec netteté : « Il n'y a pas d'homme sur terre qui n'ait appris quelque chose par lui-même et sans maître explicateur ». Cette affirmation, en apparence banale, est en réalité révolutionnaire. Elle signifie que tout homme, en tant qu'il est doué d'intelligence, est capable d'apprendre par lui-même, et que la fonction du maître, s'il en a une, n'est pas de suppléer à une intelligence défaillante, mais d'accompagner une intelligence qui s'exerce par ses propres forces.

On mesurera l'importance de ce geste en le comparant à la position adverse, celle du maître explicateur. Pour ce dernier, l'égalité des intelligences est ce qu'il faut produire au terme de la pédagogie ; pour Rancière, elle est ce qu'il faut poser au point de départ. Voilà pourquoi les deux positions, malgré une apparente proximité rhétorique, sont en réalité radicalement opposées. Poser l'égalité à la fin, c'est justifier l'inégalité au commencement et tout au long du processus. Poser l'égalité au début, c'est refuser d'entrée de jeu la logique de la tutelle, et c'est ouvrir la possibilité d'une relation authentiquement émancipatrice.

Il faut cependant reconnaître les limites du geste rancièrien. En posant l'égalité comme axiome, Rancière risque de sous-estimer l'asymétrie institutionnelle réelle qui structure la relation maître-disciple. Il est loisible d'entendre que le disciple est certes égal en intelligence, mais il n'est pas égal en pouvoir, ni en reconnaissance, ni en accès aux ressources matérielles et symboliques du champ universitaire. L'axiome rancièrien suffit donc à fonder le principe de la démocratisation du savoir, mais il ne suffit pas à en penser la mise en œuvre dans un contexte institutionnellement contraint. Pour cela, il

faut mobiliser une ressource conceptuelle supplémentaire, celle que Hegel a forgée, c'est-à-dire la dialectique.

Le troisième et dernier moment de la fondation normative que nous entreprenons ici nous conduit à la *Phénoménologie de l'esprit* de Hegel, dans lequel se déploie la célèbre dialectique de maîtrise et servitude. Il nous plaît ici de convoquer ce texte non pour son intérêt historique, qui est considérable, mais pour la ressource proprement philosophique qu'il offre à notre propos. Que montre Hegel dans cette dialectique ? Il montre que le maître, qui semble avoir triomphé au terme du combat pour la reconnaissance, se trouve en réalité pris dans une impasse. Pour être maître véritable, il lui faudrait être reconnu par une conscience libre, c'est-à-dire par une conscience qui aurait la capacité de lui refuser cette reconnaissance. Or, précisément, en réduisant l'autre à la condition d'esclave, le maître se prive de la seule reconnaissance qui pourrait le combler, à savoir celle d'une conscience libre. La reconnaissance qu'il obtient de l'esclave est une reconnaissance vide, forcée, dépourvue de la valeur qu'elle aurait eue si elle avait été librement consentie. Hegel (1991, p. 158) l'exprime dans une formule ramassée : « La vérité de la conscience indépendante est en conséquence la conscience servile ». C'est-à-dire que la vérité du maître, ce n'est pas le maître lui-même, mais l'esclave, celui qui, par le travail et la peur, accède progressivement à une conscience véritable de soi.

Cette dialectique hégélienne offre à notre propos une ressource conceptuelle décisive. Elle nous permet en effet de reformuler philosophiquement le problème que nous avons diagnostiqué dans la première partie. Le maître qui empêche, dans nos universités africaines francophones, se trouve exactement dans l'impasse décrite par Hegel. Il obtient de ses disciples une reconnaissance vide, celle de la déférence forcée, de la citation obligée, de l'alignement épistémique. Mais cette reconnaissance ne le comble pas, précisément parce qu'elle n'émane pas de consciences libres. Miranda Fricker, dans un ouvrage assez récent considère cela comme une injustice épistémique. Elle estime en effet qu' « une injustice épistémique est un tort spécifique fait à quelqu'un dans sa capacité même de sujet connaissant » (M. Fricker, 2026, p. 49). Cette injustice caractérisée peut atteindre le sujet

dans sa dignité de porteur et de producteur de connaissance. C'est justement pourquoi la maîtrise abrutissante n'est pas seulement injuste envers les disciples ; elle est, pour le maître lui-même, une position philosophiquement intenable. Le maître qui empêche ne triomphe pas ; il s'enferme dans une impasse dont il n'a pas conscience.

Or, ce que Hegel décrit comme une impasse logique de la maîtrise, l'université africaine francophone le donne à voir comme une structure institutionnelle. Ce qui, chez Hegel, était un moment à dépasser dans le mouvement de l'esprit, est devenu, dans nos institutions académiques, un état figé, une configuration stable, un dispositif qui se reproduit indéfiniment. Le savoir, dans cette configuration, attend littéralement sa dialectisation. Il attend qu'une opération philosophique et pratique vienne remettre en mouvement ce qui s'est figé, et permette à la maîtrise de s'accomplir enfin, non pas en se perpétuant, mais en consentant à son propre dépassement.

C'est donc en un sens très précis que nous parlons ici d'une nécessité dialectique. Cette nécessité n'est pas une contrainte extérieure imposée au savoir de l'extérieur ; elle est la vocation interne du savoir lui-même. Quel est donc positivement, sur le plan conceptuel, la figure du maître qui sortirait de l'impasse, la figure du maître dialectisé, la figure du maître qui libère ?

3. Penser une figure du maître qui libère : le maître dialectisé

Il faut nous faut à présent construire positivement, sur le plan conceptuel, la figure du maître qui sortirait de l'impasse dialectique diagnostiquée. Cette construction est délicate, car elle doit éviter deux écueils symétriques. Le premier consisterait à supprimer purement et simplement la figure du maître, au nom d'un anti-autoritarisme naïf qui confondrait la maîtrise et sa forme dévoyée. Le second consisterait à maintenir cette figure sous une forme légèrement amendée, sans en interroger la structure profonde. Or ce que nous cherchons ici, c'est ce à quoi répond la logique dialectique : ni suppression, ni maintien inerte, mais transformation par la mise en travail des contradictions internes de la figure elle-même.

Le premier moment de cette construction consiste à énoncer, dans toute sa netteté, le paradoxe qui gouverne la figure du maître qui libère. Ce paradoxe peut se formuler de la manière suivante : le maître véritable est celui qui ne se réalise qu'en se rendant dispensable. Autrement dit, la vérité de la maîtrise n'est pas la perpétuation de la maîtrise, mais son dépassement consenti dans le mouvement même qui la constitue. Cette formulation, en ses conséquences philosophiques, signifie que le maître qui prétend se perpétuer, qui cherche à maintenir ses disciples dans la dépendance, qui organise sa propre indispensabilité, ce maître-là n'est pas un maître accompli mais un maître manqué. Sa maîtrise, aussi éclatante soit-elle en apparence, contredit ce qu'elle prétend être. C'est en ce sens précis que la maîtrise abrutissante n'est pas simplement un dévoiement moral ou une déviation contingente ; elle est, philosophiquement, une contradiction en acte. Il en ainsi parce que c'est une maîtrise qui, en refusant son propre dépassement, se prive du seul mouvement qui pourrait l'accomplir.

On pourrait même, dans la tradition philosophique la plus ancienne, remonter à la maïeutique socratique comme fondement premier, du point de vue méthodologique, de cette idée. On sait que Socrate, dans les dialogues platoniciens, se présente non comme celui qui possède le savoir, mais comme celui qui aide l'autre à accoucher du sien. La métaphore de la sage-femme, empruntée à la mère de Socrate, est philosophiquement décisive : la sage-femme n'engendre pas elle-même, elle accompagne l'engendrement de l'autre. Comme le rappelle J.-F. Mattéi (2014, p. 111), « l'enseignement le plus constant de la philosophie est celui de sa transmission, c'est-à-dire de sa tradition » ; l'inégalité entre maître et disciple s'y trouve « médiatisée par ce que Platon appelle la vérité, et qui commande aussi bien le maître que l'élève ». Transposée à la relation pédagogique, cette métaphore suggère que le maître authentique n'est pas celui qui transmet un savoir déjà constitué, mais celui qui accompagne la venue au jour d'un savoir dont l'autre est déjà porteur. Il faut toutefois reconnaître les limites de la maïeutique socratique, telles qu'elles apparaissent à la lecture attentive des dialogues. Mais ce que Socrate fait ponctuellement, la dialectique doit le poser comme mouvement essentiel de la maîtrise elle-même.

Cette dialectisation du paradoxe se laisse alors formuler avec plus de précision. Le maître qui libère n'est pas simplement celui qui accompagne, à la manière socratique, l'engendrement d'un savoir dont l'autre est porteur. Il est celui qui accepte, dans le mouvement même de son enseignement, le principe de sa propre dispensabilité. Sa maîtrise n'est pas une position stable qu'il occuperait une fois pour toutes ; elle est un passage dont il est un moment. Il enseigne pour que d'autres, à leur tour, enseignent ; il transmet pour que d'autres, à leur tour, transmettent ; il pense pour que d'autres, à leur tour, pensent, y compris contre lui si nécessaire. Ce consentement au dépassement n'est pas un renoncement ; il est, au contraire, l'accomplissement même de la maîtrise, l'unique manière pour elle de coïncider avec ce que le savoir est. Cette structure de dépassement consenti n'est d'ailleurs pas propre à la seule tradition occidentale. Comme le souligne M. Kieffer (2014, p. 243) à propos de l'ouvrage collectif Figures du Maître, certaines traditions ont su renverser la préséance habituellement accordée au maître, en admettant que « l'élève est la raison d'être du maître » et que celui-ci « s'accomplit par la deuxième naissance de l'élève, et devient lui aussi une figure en voie de réalisation ».

À ce niveau de notre réflexion, trois figures africaines de la transmission nous paraissent particulièrement fécondes pour penser le maître qui libère : l'aîné, l'initiateur et le passeur.

L'aîné, d'abord. Dans de nombreuses sociétés africaines, la figure de l'aîné n'est pas celle du détenteur exclusif d'un savoir qu'il transmettrait à des inférieurs. L'aîné est celui qui a précédé, non celui qui domine. Sa précédence lui confère une responsabilité, non un privilège. Il doit à ceux qui viennent après lui la transmission de ce qu'il a lui-même reçu, mais cette transmission n'est pas une propriété qu'il posséderait ; elle est un dépôt dont il n'est que le dépositaire provisoire. C'est justement pourquoi l'aîné, dans les sociétés qui reconnaissent authentiquement cette figure, ne prétend pas se perpétuer dans ceux qui le suivent ; il consent, au contraire, à ce que ceux-ci deviennent, à leur tour, des aînés pour d'autres. La chaîne de la transmission ne connaît pas de terme fixe, précisément parce que

chacun est destiné à occuper, successivement, la position de cadet et celle d'aîné.

L'initiateur, ensuite. Dans les sociétés africaines qui pratiquent l'initiation, cette dernière n'est pas la transmission d'un contenu de savoir mais l'accompagnement d'un passage. L'initié n'est pas celui à qui l'on communique une information ; c'est celui que l'on aide à devenir autre que ce qu'il était. L'initiateur, dans cette configuration, ne se pose pas comme la source du savoir, mais comme le passeur d'un seuil que l'initié doit franchir par ses propres forces. Une fois le seuil franchi, l'initiateur n'a plus de fonction ; il s'efface, ou plutôt il change de rôle, devenant à son tour celui qui reconnaît en l'initié un nouveau membre de la communauté du savoir. La structure de l'initiation est ainsi, philosophiquement, une structure de dépassement consenti, dans laquelle la fonction du maître trouve son accomplissement dans son propre effacement.

Le passeur, enfin, condense ces deux figures dans une image particulièrement suggestive. Fabien Eboussi-Boulaga, dans *La crise du Muntu*, a proposé une méditation philosophique sur ces figures de la médiation qui font partie du patrimoine conceptuel africain. Eboussi-Boulaga (1977, p. 197) parle à ce propos d'une « logique de la traversée » qui caractériserait, selon lui, certaines des ressources africaines les plus profondes en matière de transmission. Le passeur est celui qui fait traverser, non celui qui retient sur la rive. Sa fonction se définit par la traversée qu'il accomplit, non par la rive qu'il occupe. Il n'est passeur que dans le mouvement même de la traversée, et une fois celle-ci accomplie, il redevient un homme parmi d'autres, dépossédé de la fonction qui l'avait momentanément défini.

Ces trois figures, l'aîné, l'initiateur et le passeur, nous offrent une ressource conceptuelle précieuse pour penser le maître qui libère. Elles montrent que la transmission n'est pas nécessairement une captation, que la maîtrise n'est pas nécessairement une position stable, que la fonction du maître peut se penser dans la structure du passage plutôt que dans celle de la possession. Il ne s'agit pas, encore une fois, de prétendre que les sociétés africaines auraient toujours pratiqué une transmission émancipatrice, ni d'idéaliser un passé qui a connu, comme tout passé humain, ses propres formes de domination. Il s'agit plutôt de reconnaître que le patrimoine conceptuel africain offre, à qui sait les réactiver critiquement, des ressources pour penser autrement

ce que l'université coloniale a figé dans la posture de la maîtrise abrutissante.

Nous pouvons à présent formuler, dans sa forme la plus achevée, ce que nous entendons par le maître dialectisé. Cette formulation constitue la synthèse philosophique vers laquelle tend notre propos tout entier.

Le maître dialectisé est celui qui accepte, comme structure interne de sa maîtrise, le principe de son propre dépassement. Cette figure du maître dialectisé implique ce que nous pouvons appeler une éthique du retrait. Le retrait, dans cette acception, ne signifie ni l'abdication, ni la démission, ni le renoncement à l'exigence intellectuelle. Il signifie, au contraire, la reconnaissance active du fait que la maîtrise n'a de sens que dans son propre dépassement, et que la fonction du maître, dans sa vérité philosophique, est de préparer les conditions de sa propre dispensabilité. Le maître qui se retire n'abandonne pas son disciple ; il lui rend, au contraire, l'espace dont il a besoin pour devenir lui-même. C'est en ce sens précis que le retrait n'est pas une passivité mais une action, et une action éthique au sens le plus rigoureux du terme.

Cette éthique du retrait a des implications concrètes qu'il n'appartient pas à cette réflexion philosophique de détailler exhaustivement, mais qu'il faut au moins évoquer pour ne pas laisser notre propos dans l'abstraction. Elle implique, par exemple, que le maître consente à ce que son disciple prenne des orientations différentes des siennes, y compris quand ces orientations excèdent le périmètre de sa propre compétence. Elle implique qu'il accepte de faire appel à d'autres, quand un travail requiert des ressources qu'il ne possède pas lui-même. Elle implique qu'il renonce à faire de la fidélité personnelle un critère d'évaluation scientifique. Elle implique, plus profondément, qu'il accepte que son autorité soit finie, historique, faillible, et qu'elle ne saurait tenir lieu de vérité absolue.

Il faut ajouter, pour conclure cette dernière partie, que la figure du maître dialectisé n'est pas une utopie ni un idéal régulateur au sens kantien. Elle est déjà partiellement présente, dans nos universités africaines francophones, chez tous ces enseignants-chercheurs qui,

sans en faire un système, pratiquent au quotidien une forme de retrait éthique. Ces figures existent, on les rencontre, elles sont même parfois nombreuses, mais elles restent isolées, marginales, non thématisées. Notre propos, en construisant conceptuellement la figure du maître dialectisé, ne fait donc pas surgir une nouveauté absolue ; il donne un nom, une structure et une justification philosophique à ce qui existe déjà, en attente d'être reconnu et pensé. Il faut, avec M. Kieffer (2014, p. 246), reconnaître que « la force de la figure magistrale n'est pas dans le transfert unilatéral, qui abolit toute valeur et autonomie du disciple », mais dans le double élan qui la traverse vers l'élève et vers le monde. C'est justement pourquoi la démocratisation du savoir dans nos universités africaines francophones n'est pas une révolution à accomplir, mais une dialectisation à mener, un mouvement à libérer, une figure à penser jusqu'au bout de ce qu'elle réclame.

Conclusion

Nous avons voulu, dans cette réflexion, penser une figure du maître qui libère. Ce faisant, nous avons procédé selon un mouvement dialectique en trois moments qu'il n'est pas inutile de récapituler dans leur enchaînement. Nous sommes partis du dispositif de la maîtrise qui empêche, tel qu'il se donne à voir dans les universités africaines francophones, en le décrivant dans ses traits saillants et en montrant qu'il s'agit moins d'une dérive individuelle que d'une structure. Nous avons ensuite fondé l'exigence normative de son dépassement, en montrant que le savoir, par sa nature même, appelle son émancipation et que la maîtrise abrutissante contredit ce que le savoir est. Nous avons enfin construit conceptuellement la figure du maître dialectisé, celui qui accepte comme structure interne de sa maîtrise le principe de son propre dépassement, dans une éthique du retrait qui trouve dans les ressources africaines de la transmission des points d'appui décisifs.

Ce parcours ne débouche pas sur un programme de réformes institutionnelles. Ce n'était pas son objet, et il aurait été présomptueux de prétendre en tirer directement des prescriptions administratives. En vérité, la portée philosophique de notre propos est autre. Il ne s'agissait pas de réformer l'université, mais de reconfigurer l'idée même de

maîtrise dans le savoir. Cette reconfiguration a des implications pratiques qui restent à explorer, dans un autre travail que celui-ci, mais elle a d'abord une portée conceptuelle qui vaut par elle-même. Penser la maîtrise autrement, c'est déjà commencer à la transformer, car le dispositif qui se donne pour naturel ne se maintient qu'à la condition de n'être pas pensé jusqu'au bout de sa logique.

La philosophie ne peut penser la démocratisation du savoir sans se laisser transformer par ce qu'elle pense. Il reste, à partir de ce socle conceptuel, des prolongements considérables à mener. Les implications institutionnelles de la figure du maître dialectisé, la question des dispositifs concrets qui pourraient soutenir son émergence, l'articulation entre transformation individuelle et transformation structurelle, l'inscription de cette réflexion dans un dialogue avec l'expérience anglophone de la décolonisation des savoirs, tous ces chantiers restent ouverts. Ils appellent d'autres travaux, d'autres voix, d'autres réflexions, dans le mouvement même que notre propos prétend illustrer : celui d'une pensée qui ne cherche pas à se perpétuer, mais à rendre possibles d'autres pensées.

Références bibliographiques

BOURDIEU Pierre, 1984, *Homo academicus*, Minuit, Paris

EBOUSSI-BOULAGA Fabien, 1977, *La crise du Muntu. Authenticité africaine et philosophie*, Présence Africaine, Paris

FOUCAULT Michel, 1971, *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris

FREIRE Paulo, 2001, *Pédagogie des opprimés*, trad. É. Lefeuvre, La Découverte, Paris

FRICKER Miranda, 2026, *Injustice épistémique. Le pouvoir et l'éthique du savoir*, traduction par Sébastien Réhault et Lou Thomine, Elliot, Paris

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, 1991, *Phénoménologie de l'esprit*, trad. J.-P. Lefebvre, Aubier, Paris

KANT Emmanuel, 1985, « Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ? » (1784), in *Œuvres philosophiques II*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Paris

KIEFFER Morgane, 2014, compte rendu de C. Noacco et al., *Figures du Maître. De l'autorité à l'autonomie*, in Revue des Études Anciennes, tome 116, n° 1, pp. 242-246.

KOJOUE Larissa, 2017, *Tu seras Docteur.e mon enfant ! Expériences et postures de recherche des thésards africains*, L'Harmattan, Paris

MATTÉI Jean-François, 2014, « La tradition de la maîtrise », in *Cités*, n° 58, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 109-116.

NOACCO Cristina, BONNET Corinne, MAROT Patrick et ORFANOS Charalampos (dir.), 2013, *Figures du Maître. De l'autorité à l'autonomie*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes

RANCIÈRE Jacques, 2004, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 10/18, Paris