Cahiers Africains de Rhétorique

ISSN 2790-6108 | E-ISSN 2790-6116

AVIS DE LICENCE / LICENCE NOTICE

Version accompagnée de cet avis : 3 octobre 2026

CC BY-NC-ND 4.0

Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification

Avec l'autorisation déclarée par la revue au nom des titulaires des droits, cette version est proposée sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International.

Vous pouvez partager le document, sans usage commercial, en citant les auteurs et la revue, en indiquant la source et en fournissant un lien vers la licence. Cette licence ne permet pas de diffuser une version modifiée du document.

Les autorisations valablement accordées lors des diffusions antérieures, notamment sous CC BY-NC 4.0, restent applicables et ne sont pas retirées par cet avis. Les mentions antérieures figurant dans les pages originales ci-après sont conservées à titre historique.

Les auteurs conservent leurs droits. Le contenu scientifique et la pagination des pages originales sont intégralement préservés.

ENGLISH

With the journal's stated authorization from the rights holders, this version is offered under CC BY-NC-ND 4.0. You may share it for noncommercial purposes, crediting the authors and journal and linking to the licence. Distribution of modified versions is not permitted under this licence.

Permissions already validly granted for earlier distributions, including under CC BY-NC 4.0, remain in force. This notice does not revoke them. Earlier licence statements in the following original pages are retained as historical information. The original scientific content and printed pagination are preserved.

Texte de la licence / Licence terms

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Éthique, pédagogie et éducation
Ethics, pedagogy and education

Hilaire Ngoma Tassoulou
Université Marien NGOUABI
E-mail : tassoulouhilaire@gmail.com
https://doi.org/10.55595/NTH2022

ISSN : **2790 -6108,** EISSN : **2790-6116**

Date de réception : 25/11/2022 Date **d'acceptation :** 24/12/AA **Date de publication :** 30/12/2022

Résumé : Cet article qui porte sur l'éthique, la pédagogie et l'éducation analyse le triple rapport qui se dégage à travers ses trois notions. Or, pour penser ce triple rapport, l'article montre premièrement comment l'éthique est le rapport de la nature avec elle-même, de sorte ce tripe rapport de l'éthique à la pédagogie et à l'éducation ne serait pas possible sans l'éthique qui le rend possible. Ainsi, en montrant comment la pédagogie est le lieu où s'accomplit l'intersubjectivité entre enseignant et enseigné, l'article montre comment cette intersubjectivité procède de la nature, du monde qui n'est autre que l'éthique elle-même. C'est pourquoi, l'article montre finalement comment l'éducation qui est le mode d'accès à la relation entre sujet et objet ne serait pas possible, si elle n'était pas rendue possible par le monde qui équivaut la nature donc à l'éthique.
Mots clés : Éthique, éducation, étudiant, universitaire, université, pédagogie.

Abstract: This article on ethics, pedagogy and education analyzes the triple relationship that emerges through its three notions. However, to think about this triple relationship, the article shows first how ethics is the relationship of nature with itself, so this tripe relationship of ethics to pedagogy and education would not be possible without the ethics that make it possible. Thus, by showing how pedagogy is the place where intersubjectivity between teacher and teacher is accomplished, the article shows how this inter subjectivity proceeds from nature, from the world which is none other than ethics itself. This is why the article finally shows how education, which is the mode of access to the relations hip between subject and object, would not be possible if itis not made possible by the world that equates nature to ethics.
Keywords: Ethics, education, student, university, university, pedagogy.

Auteur correspondant(e):

Introduction

« Tous les hommes, a écrit Aristote, désirent naturellement savoir » (Aristote, 1962, p.2). Ce qui signifie que le savoir, en tant que désir de connaître, qui nous ouvre à l'éducation, est ce à quoi tout homme aspire naturellement. C'est ainsi que du préscolaire au primaire et du collège au lycée jusqu'à l'université, l'école constitue tous azimuts à travers le monde ce lieu par excellence où l'homme acquiert le savoir par l'éducation à laquelle il y accède à travers ses différents domaines qui la structurent. Seulement, ce savoir qui fait signe vers l'éducation par quoi l'homme a le privilège exclusif de s'ouvrir à l'étude de l'infinie totalité de l'univers, à travers l'apprentissage des connaissances à l'université, requiert d'abord et avant tout une éthique et une certaine pédagogie, qui doivent tout naturellement contribuer à l'accomplissement de son exercice quotidien. Car, si science sans conscience n'est que ruine de l'âme, cela ne signifie qu'aucun savoir qui fait l'objet d'une connaissance éducative, quelle qu'elle soit, ne peut finalement permettre à l'homme de connaître hors de l'éthique et de la pédagogie, qui doivent toujours l'accompagner de sorte que le savoir lui-même ne soit en crise. Mais, pourquoi la crise de l'université africaine qui est d'abord une crise du savoir, parce que l'homme ignore d'abord ce qu'il doit savoir pour le connaître, nécessite-t-elle le recours à l'éthique et la pédagogie ? Pourquoi le recours à l'éthique et à la pédagogie devrait toujours accompagner le savoir à travers lequel nous devons accéder à la connaissance pour que le savoir ne demeure pas en état de crise ? C'est à travers une méthode herméneutique et critique que nous allons devoir nous atteler à répondre à ces interrogations. Ainsi, à la faveur de l'herméneutique et de la critique des concepts d'éthique, de pédagogie et d'éducation, nous allons donc montrer comment le savoir, en tant qu'il reste théorique est le bien le plus précieux de l'humanité constituant en soi l'éthique, qui reste indissociable de la pédagogie et de l'éducation.

I- Pourquoi la connaissance de la nature relève-t-elle de l'éthique ?

1-De la connaissance théorique de la nature comme éthique à la connaissance acquise par l'homme.

Pourquoi la connaissance de la nature ressortit-elle à l'éthique sans laquelle la connaissance elle-même ne peut être convenablement acquise par l'homme, aux yeux de Baruch Spinoza ? C'est à cette question si noble et précieuse que Baruch Spinoza s'est proposé de répondre dans ***Traité de réforme de l'entendement*** lorsqu'il écrit« il faut trouver un moyen de guérir l'entendement et de le purifier autant qu'on peut le faire, afin qu'il comprenne les choses facilement sans erreur et le mieux possible » (Spinoza,1951,p.13).Comment peut-on comprendre une telle occurrence textuelle de Baruch Spinoza ?Comprendre une telle occurrence textuelle de Baruch Spinoza, équivaut à comprendre le souci qui l'anime ici et maintenant de montrer à l'université africaine comment il faut guérir l'entendement et le purifier de tout ce qui peut l'égarer à travers le processus d'acquisition de ses connaissances. C'est dire donc que, le vrai problème de la crise de l'université africaine que nous posons à travers Spinoza n'est pas d'abord celui de l'entendement, mais plutôt celui de sa réforme. Or, poser le problème de

la réforme de l'entendement pour résoudre la crise de l'université africaine, c'est pour Spinoza poser le problème de la connaissance, à partir de laquelle l'entendement doit être reformé. En montrant précisément à voir comment la connaissance doit concourir à la réforme de l'entendement humain, qui est en crise au sein de l'université africaine, Spinoza montre finalement comment l'accès à la connaissance reste seulement tributaire de la connaissance, sans laquelle l'entendement en crise ne peut parvenir à sa propre reforme. Que la connaissance soit donc elle-même, aux yeux de Spinoza, ce qui permet à l'entendement humain en crise d'accéder à sa réforme, voilà qui fait proprement de la connaissance une éthique vis à vis de l'entendement, au sein de l'université africaine en proie à la crise de la connaissance. D'autant plus que, c'est par la connaissance que l'université africaine, qui n'est autre que ce lieu par excellence où s'acquiert le savoir, est invité à s'ouvrir à la connaissance, qui doit finalement l'ouvrir sur la réforme de son entendement humain. C'est en ouvrant donc l'université africaine à ce à quoi elle ne saurait accéder par elle-même que la connaissance doit contribuer précisément à l'ouvrir à ce bien le plus précieux de l'humanité qu'elle doit partager avec toutes les autres universités du monde. C'est précisément parce que la nature qui se connaît s'ouvre d'abord à elle-même à travers son auto-connaissance que l'université africaine doit donc alors s'ouvrir à la nature qui n'est autre que la connaissance elle-même. C'est pourquoi, Spinoza estime :

> L'homme conçoit une nature humaine beaucoup plus forte que la sienne, et qu'en même temps il ne voit rien qui l'empêche d'acquérir une telle nature, il est incité à rechercher les moyens qui le conduiront à une telle perfection. Tout ce qui peut être un moyen d'y parvenir est appelé un vrai bien. Et le bien suprême est pour lui de parvenir à jouir avec d'autres, si faire se peut d'une telle nature, à savoir qu'elle est la connaissance de l'union que l'esprit possède avec toute la nature. Telle est la fin vers laquelle je tends, à savoir, acquérir une telle nature supérieure et travailler à ce que beaucoup d'autres l'acquièrent comme moi (Spinoza,1951, p.12).

En montrant ici comment l'université africaine doit concevoir la connaissance de la nature beaucoup plus forte qu'elle, Spinoza montre précisément comment la nature seule qui est la connaissance, doit permettre à l'université africaine d'accéder à la connaissance. Car, pour concevoir une nature beaucoup plus forte qu'elle, l'université africaine se doit de parvenir à concevoir la nature par la nature elle-même. C'est finalement par la nature et dans la nature que les universitaires africains à travers l'université africaine, doivent apprendre à découvrir les moyens qui conduisent au bien suprême, qui n'est autre que la nature elle-même. C'est parce qu'elle doit toujours faire l'objet d'un partage universel entre les universitaires des toutes les universités du monde que la connaissance de la nature, qui ouvre les hommes à la nature, les ouvre donc à la plus grande jouissance, procurée par le désir de se tourner vers l'éthique, qui équivaut au pur et vrai bien de la connaissance de la nature. C'est donc dans le partage universel dont la connaissance de la nature fait toujours l'objet chez tous les hommes que Spinoza a finalement découvert le sens de l'éthique. Dès lors, c'est fondamentalement dans le retour à la connaissance de la nature elle-même,

en tant qu'elle nous ouvre objectivement à la connaissance, qui se veut alors débarrassée de toute forme de subjectivité que, la crise de l'université africaine peut être résolue. La vérité de la connaissance de la nature, qui doit inviter l'universitaire africain à s'ouvrir à la connaissance universelle de cette nature, doit l'interdire de faire droit à la mauvaise subjectivité qui est la sienne. L'objectivité de la connaissance universelle de la nature à laquelle vient s'ajouter la mauvaise subjectivité de l'universitaire africain, contribue donc à mettre en état crise l'université africaine. Pourquoi ?

Simplement parce que plusieurs maux dont souffre l'université africaine en proie à une véritable crise des valeurs intellectuelles et culturelles viennent du divorce qui s'instaure entre la nature et l'homme. C'est en se détournant donc de la connaissance objective de la nature que l'universitaire africain parvient à faire valoir sa propre subjectivité, qui s'exprime à travers un certain nombre de comportements, qui compromettent la crédibilité de l'université africaine. C'est au nom de l'objectivité universelle de la connaissance de la nature, qui définit le véritable sens de l'éthique que, l'universitaire africain doit renoncer aux pratiques honteuses liées à la vente de notes, aux rapports sexuels entre enseignants et étudiantes en donnant à celles-ci des notes non méritées. De même, l'universitaire africain doit au nom de l'éthique qui est la connaissance objective de la nature se départir des comportements, qui le font tourner vers le tribalisme, parce que l'université est transformée en un lieu, où ne sont parfois privilégiés que les étudiants et étudiantes, qui sont de la même tribu que les universitaires africains. Cette éthique qui doit alors inciter les universitaires africains à se détourner de tous ces comportements décriés, c'est bien la nature en tant qu'elle doit permettre à l'universitaire africain de se conformer à l'objectivité universelle de la connaissance, qui reste paradoxalement inséparable de sa subjectivité. Car, connaître subjectivement la nature objective pour l'homme, équivaut pour lui à s'ouvrir à cette nature, à travers sa connaissance à laquelle il a accès. Or, l'éthique qui se fonde sur l'objectivité universelle de la connaissance de la nature à laquelle l'homme accède subjectivement, doit interdire à l'universitaire africain, d'où qu'il soit et où qu'il soit, de travailler à la brisure de la relation de vérité, qui existe entre sujet et objet. C'est d'abord et avant tout par le respect rigoureux du rapport entre le sujet qui connaît et l'objet à connaître que l'universitaire africain, est invité à sortir de la crise où l'université africaine se trouve plongée. La crédibilité des toutes les universités africaines, de ce point de vue, doit donc résulter du type de rapport que l'universitaire africain doit entretenir avec la connaissance universelle de la nature hors de laquelle aucune vraie connaissance de l'homme n'est possible. C'est à la faveur de ce rapport rigoureusement vrai, qui doit exister entre l'universitaire africain et la nature, qu'il n'a de cesse de connaître que nous comprenons comment il faut passer selon Spinoza de l'éthique, en tant qu'elle est théorique à la philosophie morale, en tant qu'elle est pratique. C'est pourquoi, à partir de son souci de voir la connaissance objectivement théorique de la nature en conformité avec ce sujet pratique qu'est l'homme enclin à la morale, Spinoza a écrit :

> Afin que cela se fasse, il est nécessaire d'avoir de la nature une connaissance suffisante pour l'acquisition de cette nature humaine supérieure ; puis il est nécessaire de former une société, telle qu'elle doit être afin que le plus grand nombre d'hommes arrivent aussi facilement et aussi sûrement qu'il se peut à ce but. Ensuite, il faut consacrer ses efforts à une philosophie morale, ainsi qu'à la science d'éducation des enfants (Spinoza, 1951,p 12).

Comment peut-on comprendre ici la revendication de Spinoza sur l'éthique, qui, selon lui doit offrir aux universitaires africains ce par quoi ils doivent commencer par sortir réellement de la crise de l'université, qui reste d'abord une crise du savoir ? Comprendre la revendication de Spinoza est synonyme de comprendre comment la nature universelle, qui se connaît elle-même dans le fait de s'ouvrir à elle-même, doit ouvrir finalement au sein de l'université africaine à ce mouvement de la connaissance, qui part de l'éthique à la morale. Or, c'est par la façon dont le mouvement de la naissance de l'éthique qui est la connaissance de la nature, doit ouvrir l'université africaine au respect de cette connaissance que, l'universitaire africain doit accéder à la morale. Ce par quoi l'universitaire africain doit donc se rapporter à l'éthique, qui est le savoir de la nature, c'est donc bien l'éthique elle-même que l'universitaire africain se doit de respecter par son comportement pour pouvoir accéder à la morale. C'est à l'éthique qui est précisément la connaissance objective de la nature qu'il appartient, selon Spinoza, de recommander à la morale ce qu'elle doit devoir faire à travers l'universitaire africain, dont le comportement doit avoir un statut pratique qui est tourné vers la morale. Si l'éthique est pour Spinoza ce mouvement où se découvre jointe à soi la nature, de sorte que l'universitaire africain tourné vers la connaissance soit joint à la nature par son entendement, la morale est donc alors l'éthique que doit mettre en pratique l'universitaire africain, qui ne doit pas finalement dissocier l'objet à connaître du sujet qui le connaît. Veiller ainsi au strict respect des règles de l'éthique, à travers son comportement par quoi il doit accéder à la morale, revient pour l'universitaire africain à prendre en ligne de compte un certain nombre de perceptions en dehors desquelles la réforme de l'entendement humain ne saurait s'accomplir face à la crise où se trouve l'université africaine. C'est ainsi qu'à travers l'éthique que met en pratique la morale « ces règles étant ainsi posées, nous dit Spinoza, je m'appliquerai tout d'abord à ce qui doit être fait en premier lieu c'est-à-dire à reformer l'entendement et à le rendre capable de comprendre les choses comme il le faut pour que nous atteignons notre but »(Spinoza,1951,p.14).Ce qui revient à dire que l'éthique, en tant que connaissance objective de la nature, qui doit être mise en pratique à travers la morale, passe par l'observation de plusieurs types de perceptions, que requiert l'entendement pour qu'elle soit reformée. C'est en cela que Spinoza estime que

> Pour que cela se fasse, l'ordre naturel exige que je passe en revue ici tous les modes de perception dont j'ai fait usage jusqu'à ce jour pour affirmer ou nier quelque chose avec certitude. A les envisager exactement, les modes de perception peuvent être

> ramenées en somme à quatre (…) Il y a une perception que nous acquérons par ouï-dire ou au moyen de quelque signe arbitrairement désigné (Spinoza, 1951, p.15-16).

Comprendre l'enjeu de l'éthique à travers ce premier type de perception que Spinoza nous invite à méditer, c'est inviter l'universitaire africain à un pur retour à la connaissance elle-même. Or, retourner à la connaissance elle-même, c'est pour l'intellectuel universitaire africain aller à l'encontre des préjugés qu'on acquiert à travers ce que Spinoza appelle perception par ouï-dire. L'université africaine doit donc finalement s'interdire d'être ce lieu de transmission de la doxa, c'est-à-dire de l'opinion populaire, qui se trouve aux antipodes de la pure connaissance, que les universitaires africains doivent procurée aux étudiantes et étudiants africains. A partir du moment où la connaissance est compartimentée en plusieurs domaines, elle requiert pour être apprise un retour aux sources, qui ressortissent aux connaissances précises au moyen desquelles enseignants et enseignés, ont la possibilité de comprendre l'effort accompli par l'esprit humain à travers l'élaboration des types de savoir. Quel que soit le domaine du savoir où il se trouve, l'universitaire africain se doit donc de montrer aux étudiantes et étudiants l'enjeu de retourner aux prés requis. Car, aucun domaine du savoir ne peut être objet de connaissance, si l'université africaine ne commence pas par acquérir la connaissance de ce domaine, qui s'est élaborée à travers une certaine histoire de la connaissance elle-même. Ce dont Spinoza nous invite donc à prendre conscience, en tant qu'universitaires africains, c'est donc la vertu intellectuelle qui consiste à renoncer à la perception par ouï-dire, qui n'a aucune valeur scientifique avérée. En nous invitant de renoncer à la perception par ouï-dire, Spinoza soulève un problème éthique d'un enjeu majeur, qui constitue le protocole à respecter pour pouvoir accéder dignement à l'acquisition de la connaissance universitaire en Afrique.

Après la perception par ouï-dire dont l'enjeu éthique a valeur de protocole pour l'acquisition de la connaissance universitaire, Spinoza thématise un second type perception que« nous acquérons par une expérience vague, c'est-à-dire par une expérience qui n'est pas déterminée par l'entendement (…) elle demeure pour nous solidement établie » (Spinoza,1951,p.16)Comment peut-on comprendre cette seconde perception pour parvenir à comprendre son enjeu éthique, tel que Spinoza nous le montre à voir ? L'enjeu éthique de la seconde perception que Spinoza montre à voir se comprend à partir de la notion de l'expérience. Pourquoi ? Simplement parce que l'expérience, en tant qu'elle reste immédiatement donnée à l'homme, est ce par quoi commence la connaissance. C'est pourquoi, aux yeux de Spinoza, l'expérience qui participe de la perception participe finalement de l'éthique, qui est donc cette expérience par laquelle doit commencer objectivement la connaissance au sein de l'université africaine. C'est donc parce qu'elle est le mouvement immédiat où se révèle l'objectivité universelle de la connaissance à elle-même que l'expérience reste pour Spinoza la seule source, où l'université africaine comme toutes les autres universités du monde, doivent s'abreuver de leur savoir. Spinoza invite ainsi l'université africaine à se soumettre

à l'éthique, qui s'accomplit sur le mode de l'expérience, parce que l'homme en tant que sujet connaissant dépend de l'expérience en dehors de laquelle il ne saurait accéder à l'objet à connaître, qui n'est autre que la connaissance universelle. C'est dire que l'expérience reste toujours très enseignante. En ce sens que l'homme qui fait partie de la nature accède à l'expérience de la nature par la nature elle-même, qui se veut être une éthique de l'expérience de la nature.

A ce titre, tous les efforts du sensualisme, de l'empirisme à travers des philosophes comme Berkeley, Hume, John Locke, Maurice de Condillac, Francis Bacon et bien d'autres se justifient finalement par la façon dont ils ont découvert à travers la valeur de l'expérience l'éthique, qui n'est autre que la nature, sans laquelle il reste difficile de comprendre ce par quoi commence l'apprentissage de la connaissance. Parmi eux, c'est finalement à John Locke qu'il appartient d'avoir pu et su résumer l'expérience, en tant que connaissance éthique, lorsqu'à la question de savoir comment l'âme vient-elle à recevoir des idées « à cela je réponds en un mot, dit-il, de expérience »(Locke,2009,p.216). John Locke, à l'instar donc Spinoza, en montrant comment nous accédons à la connaissance par expérience, a le très rare mérite de montrer comment l'entendement humain, qui n'est rien d'autre que la manifestation de l'intelligence à travers l'âme procède de l'expérience. La contribution de John Locke est d'avoir donc finalement réussi à montrer que l'âme, qui n'a aucune idée en elle-même, parvient à acquérir ses idées par expérience. Ce qui signifie que, Locke nous aide clairement à comprendre à travers Spinoza que, l'expérience seule est la source d'où naissent nos idées en dehors desquelles l'homme resterait dépourvu des connaissances. Le statut éthique de l'expérience se vérifie par l'expérience elle-même au sens où sans elle, aucune idée ne peut être donnée à l'homme au sein de l'université africaine. C'est donc parce qu'elle est ce par quoi l'homme accède aux idées sans lesquelles il n'aurait pas accès à la connaissance que, l'expérience doit constituer pour l'universitaire africain une éthique, qui doit lui permettre de sortir de soi, pour l'ouvrir à la connaissance. Celle-ci n'est donc possible que par les idées qui doivent être offertes à l'universitaire africain par et dans l'expérience. Mais, l'expérience relève-t-elle du sujet connaissant qui est l'universitaire africain ou de l'objet qui se donne à connaître à travers ce sujet ? L'expérience ne procède-t-elle pas de l'inexpérience de l'esprit *a priori*, qui, seul vient avant l'expérience et reste donc la condition de possibilité de l'expérience ?

Si aux yeux d'Emmanuel Kant toutes les connaissances commencent par l'expérience, Kant dénie cependant à l'expérience le privilège d'être à l'origine des idées par quoi on accède à la connaissance, parce qu'il n'est pas donné à l'expérience ce privilège de donner naissance à nos idées. Le génie de Kant réside donc ici dans le fait d'avoir découvert dans la sensibilité ce par quoi naissent nos idées, qui s'expriment à travers l'entendement. C'est pourquoi nous dit Kant « si nous appelons sensibilité la réceptivité de notre esprit, le pouvoir qu'il a de recevoir des représentations en tant qu'il est affecté d'une manière quelconque, nous devons en revanche nommer entendement le pouvoir de produire nous-mêmes des représentations ou la spontanéité de la connaissance » (Kant,2008,

p.76).C'est dire que la sensibilité, pour Emmanuel Kant, en tant qu'elle reste *a priori* ne relève pas de l'expérience et en ce sens elle seule rend donc possible le surgissement des idées, qui se donnent à voir à travers l'entendement.

C'est précisément parce que l'expérience comme nous le montre à voir Emmanuel Kant reste précisément limitée que Spinoza pense troisièmement à « une perception où l'essence de la connaissance est inférée d'une autre chose mais non d'une façon adéquate ; ce qui a lieu, soit lorsque l'on tire une conclusion du fait qu'un universel est toujours accompagné d'une certaine propriété » (Spinoza,1951,p.16).A la lumière de l'enjeu éthique de ce troisième type de perception, Spinoza montre comment l'éthique s'interdit de séparer l'essence de la connaissance, qui n'est autre que la nature de l'homme, qui aspire à connaître cette nature. Parce qu'elle vient du mouvement objectif où se joint d'abord à soi la nature pour que l'homme soit joint ensuite à cette nature avec laquelle elle ne coïncide guère, cette relation requiert que l'homme soit donc soumis à l'objectivité totale de la nature. Vu que la vérité que l'homme recherche sans cesse procède de l'attitude naturelle, qui s'accomplit à travers le mouvement par lequel l'homme est finalement appelé à se conformer à la nature. La recommandation éthique de cette troisième perception, s'explique donc clairement par l'obligation éthique où l'universitaire africain se trouve de ne pas se départir de la vérité, qu'il se doit de partager avec les étudiants africains. Enfin, il y a aux yeux de Spinoza l'enjeu éthique d'une quatrième perception qui se découvre à travers cette « perception où la chose est perçue par sa seule essence » (Spinoza, 1951, p.16). Comprendre ainsi cet enjeu éthique, qui se dégage à la lumière de cette perception, revient à comprendre la nature elle seule comme le fondement de l'éthique. En ce sens, avant que ne se construise la relation du sujet à l'objet voulue éthique, par Spinoza, l'éthique se veut être stricto sensu une relation avec elle-même. Ce qui confère le statut éthique à la relation du sujet à l'objet, c'est l'éthique en tant qu'elle est pour elle-même sa propre condition de possibilité. C'est en contribuant donc à donner toute sa dimension morale à la connaissance acquise par l'homme, qui ne peut la rendre possible que l'éthique est ce protocole, qui s'impose à tout universitaire et étudiants africains, afin qu'ils renoncent à faire entorse au sacrosaint principe de la connaissance humaine.

2-La pédagogie comme lieu d'accomplissement de l'intersubjectivité entre enseignants et étudiants

Quel type de pédagogie l'intellectuel universitaire africain doit-il mettre en pratique pour pouvoir sortir l'université africaine de la crise où elle se trouve ?

En effet, en vue de parvenir précisément à une formation universitaire digne de ce nom, l'universitaire doit avoir recours à un type de pédagogie qui ne doit pas l'enfermer dans une sorte de monopole de la connaissance dont il serait le seul à détenir la vérité. La recherche de la vérité à travers la formation universitaire exige de l'intersubjectivité entre enseignants et enseignés. Cette intersubjectivité, en tant qu'elle met en relation l'enseignant et l'enseigné, doit déboucher sur les actions de l'enseignant qui doivent obligatoirement susciter les réactions des enseignés. Ces actions de l'enseignant qui devront toujours faire l'objet des

réactions des enseignés, doivent ouvrir sur des discussions très approfondies, qui doivent finalement contribuer à l'approfondissement des cours dispensés. La formation de l'esprit réussit le mieux, là où il s'ouvre véritablement à sur lui-même à travers un sens très poussé du questionnement. Tout l'enjeu de l'herméneutique, qui est la science de l'interprétation, se découvre dans ce pouvoir, qui ne s'exerce dans le questionnement le plus poussé qui soit que, pour ouvrir l'esprit sur lui-même. Se questionner mutuellement, en donnant des réponses aux uns et aux autres, à travers les cours dispensés à l'université, doit mettre l'enseignant et les enseignés dans une disposition d'état d'esprit, où ils sont finalement invités à faire le cours ensemble. La formation de l'esprit ouvre donc sur un mouvement d'inspiration réciproque où l'esprit qui parle à lui-même, garantit finalement lui-même la vérité des cours mêmes qui sont dispensés. Mais, pourquoi l'esprit doit-il garantir lui-même la vérité des cours dispensés pour une meilleure formation de l'esprit, qui puisse sortir l'universitaire africain de cette sorte de dictature de l'esprit sur l'esprit ?

En partant de ce qui paraît être aux yeux de Maurice Merleau-Ponty au fondement même de l'intersubjectivité « ce que je comprends ne rejoint jamais exactement ma vie et qu'enfin je ne fais jamais un avec moi-même » (Merleau-Ponty, 1945, p.399). Comment Maurice Merleau-Ponty nous permet-il de comprendre le fondement de l'intersubjectivité, en montrant que ce que je comprends ne rejoint jamais exactement ma vie et qu'enfin je ne fais jamais un avec moi-même ? Merleau-Ponty nous permet de comprendre le fondement de l'intersubjectivité à partir du monde, qui se trouve en deçà de la relation intersubjective entre l'enseignant et l'enseigné. Car, le principe qui fonde la compréhension d'un cours n'est pas le cours lui-même. Mais, ce principe qui fonde la compréhension du cours, est ce par quoi l'universitaire africain, doit s'interdire d'assujettir les enseignés à une prétendue vérité de l'autonomie de sa pensée. Ce principe par lequel se dit la vérité d'un cours n'est autre que le monde hors de quoi le moi et autrui, l'enseignant et l'enseigné, ne peuvent pas parvenir à comprendre la vérité du cours lui-même. Ce par quoi le moi et l'autre, l'enseignant et l'enseigné, sont donc invités à réfléchir au sein de l'université africaine, c'est précisément le monde, la nature irréfléchie de l'esprit, sans quoi ils ne réfléchiraient guère pour comprendre ce autour de quoi ils réfléchissent. C'est dire donc que, le monde c'est-à-dire la nature, parce qu'elle doit toujours être au fondement de la vérité de tous les cours dispensés au sein de l'université africaine, ne saurait se réduire à une vérité relative, qui soit au profit de l'enseignant ou de l'enseigné. C'est pour montrer les enjeux pédagogiques de cette relation intersubjective entre moi et autrui, enseignant et enseigné que Jeanne Moll revendique « une collaboration effective autour d'un objet de parole ou de travail, à travers un échange qui est reconnaissance de l'altérité, en vue d'un objectif commun » (Jean Houssaye, 2005, p.172). La vérité que l'enseignant et l'enseigné sont invités à partager à travers les cours au sein de l'université africaine, reste donc cet objet de parole et de travail que constitue le monde à connaître, qui doit mutuellement les ouvrir l'un à l'autre. Pour se comprendre donc alors à travers les

cours dispensés au sein de l'université africaine, l'enseignant et l'enseigné, doivent s'ouvrir donc l'un à l' autre au moyen des discussions intellectuelles qui se veulent permanentes. Discussions qui doivent se construire sans cesse sur le monde, parce que comprendre le monde pour l'universitaire africain, c'est être invité à sortir de soi par le monde où l'enseignant et l'enseigné s'ouvrent à cette origine de la connaissance par laquelle ils se comprennent et sans quoi ils ne se comprendraient jamais. Mais, que signifie précisément ce monde qui équivaut pour Maurice Merleau-Ponty à la pédagogie en dehors de laquelle il n'y aurait pas finalement et précisément de vraie connaissance, qui puisse ouvrir l'enseignant et l'enseigné sur l'intersubjectivité, qui demeure la clé de voûte pour comprendre les cours, quels qu'ils soient? :

> Le premier des objets culturels et celui par lequel ils existent tous, c'est le corps d'autrui comme porteur d'un comportement. Qu'il s'agisse des vestiges ou du corps d'autrui, la question est de savoir comment un objet dans l'espace peut devenir la trace parlante d'une existence, comment inversement une intention, une pensée, un projet peuvent se détacher du sujet personnel et devenir visibles hors de lui dans son corps, dans le milieu qu'il se construit (Merleau-Ponty, 1945, p.401).

Pourquoi cet objet qu'est le monde et qui fait toujours l'objet de notre culture, de notre connaissance que le moi partage avec l'autre, l'enseignant avec l'enseigné, ouvre-t-il sur la meilleure des pédagogies dont la pratique peut contribuer à sortir l'université africaine de la crise qui est la sienne ? En effet, quelque soit la spécialité du savoir où il se trouve, l'universitaire africain doit comprendre qu'il n'existe pas de meilleure pédagogie hors du monde. C'est dire que Merleau-Ponty en établissant le caractère incontournable de cet objet culturel qui n'est autre que le monde compris, en tant que corps d'autrui, il montre précisément comment le comportement seul peut nous permettre de comprendre cet objet culturel par lequel l'enseignant et l'enseigné sont inter subjectivement invités à s'accorder sur la vérité du monde. Se comporter de telle ou telle autre façon à travers un cours pour l'enseignant et l'enseigné, revient pour chacun d'eux non à provoquer le mouvement du comportement, mais plutôt à obéir à ce mouvement du comportement, en tant qu'il est la révélation à soi de l'attitude naturelle, dont ils ne comprennent pas réellement l'enjeu majeur. Pourquoi ? L'enseignant et l'enseigné ne comprennent pas finalement l'enjeu du comportement, parce qu'ils ne comprennent pas que le comportement est proprement de l'ordre du geste. L'ensemble de gestes corporels qui animent donc le comportement inaugure toujours ce mouvement de l'existence où l'esprit qui s'incarne s'ouvre à soi-même. Or, cet esprit qui s'ouvre à soi-même est de l'ordre de l'irréfléchi qui donne accès au mouvement de la réflexion qui demeure le propre de l'homme.

C'est dire qu'à travers le geste, qui structure le comportement se découvre donc, chez Merleau-Ponty, le caractère primordial d'un objet culturel certain dont la certitude reste garantie par le pouvoir qui se trouve toujours déjà à l'œuvre à travers le geste corporel. C'est donc à travers le geste de l'expérience corporelle, en tant qu'il reste toujours ce mouvement autonome du comportement, qui

précède finalement l'intelligence humaine que, l'enseignant et l'enseigné doivent s'inviter à la réflexion. Le geste de l'expérience corporelle se veut donc être la pédagogie par excellence pour Merleau-Ponty. Parce qu'il appartient au geste seul qui ne réfléchit pas de susciter la vraie réflexion de l'enseignant et de l'enseigné. C'est en permettant à l'enseignant et à l'enseigné de réfléchir que le geste se découvre alors par Merleau-Ponty comme la seule pédagogie enseignante dont procède la compréhension de toute chose. Car, c'est dans le geste qui est par lui-même enseignant et par quoi s'ouvre à soi-même ce lieu irréfléchi du savoir de l'esprit qu'est le monde que l'enseignant et l'enseigné qui aspirent à ce savoir font leur insertion dans ce monde hors de quoi il n'y aurait pas de savoir. Pour Merleau-Ponty, le corps d'autrui, c'est-à-dire le monde primordial qui fait l'objet de notre culture, de notre connaissance se sait donc d'avance comme la meilleure des pédagogies, parce qu'il est ce qui s'enseigne par lui-même afin que l'enseignant et l'enseigné accèdent à cet enseignement premier où se découvre ce monde présent à lui-même. Ainsi, à travers Merleau-Ponty nous parvenons à comprendre que l'objet de toute pédagogie qui vise la compréhension, ne la vise d'abord que par l'irréfléchi, qui n'est donc pas la réflexion. Puisque pour réfléchir ensemble, l'enseignant et l'enseigné doivent parvenir à la réflexion, à travers le mouvement irréfléchi de la venue du monde à soi-même, qui leur permet simplement d'être au monde en réfléchissant.

Monde irréfléchi et être au monde par la réflexion permettent ainsi de comprendre par Merleau-Ponty comment la vraie pédagogie est le monde qui s'enseigne d'abord soi-même, avant que cet enseignement fasse l'objet d'un partage entre l'enseignant et l'enseigné. A ce titre « ce qui importe, nous dit jeanne Moll, dans la relation pédagogique ce n'est pas la relation elle-même, mais son au-delà, ce qui, grâce à la dynamique qui la sous-tend permet l'appropriation des savoirs en même temps que l'émergence progressive du sujet » (Jean Houssaye, 2005, p.174) . A la lumière de ce que montre à voir Jeanne Moll, qui partage la même vision avec Merleau-Ponty, la raison d'être du monde est ce qui fait d'abord de lui la vraie pédagogie. Car, si la pédagogie est une certaine manière de faire, de pratiquer quelque chose afin de parvenir à le comprendre, se faire pour la chose, reste d'abord un mode d'être du monde sans quoi il n'y aurait pas de pédagogie. C'est par le fait de se donner à soi-même, là où il se découvre à travers l'expérience de son propre geste, qui se veut toujours primordial que l'objet à connaître, qui précède le sujet qui le connaît, trouve sa vocation pédagogique. On peut alors comprendre comment la pédagogie du geste de l'expérience donne finalement accès à la vraie compréhension qui procède du geste de voir. C'est en ce sens que « la vraie philosophie, a écrit Merleau-Ponty, est de rapprendre à voir le monde » (Merleau-Ponty, 1945, p16).

Mais, pourquoi la vraie philosophie qui équivaut à la pédagogie, requiert-elle de rapprendre à voir le monde ? Pourquoi hors du monde pour Merleau-Ponty rien ne peut se voir et être vu ? La pédagogie est requise comme façon de rapprendre à voir le monde, parce que la pédagogie doit être considérée par l'universitaire africain comme ce par quoi le monde est donné à lui-même, avant d'être donné à

l'homme. Puisque le seul lieu où le monde n'a de cesse de se voir, c'est précisément ce mouvement même du voir où se voit le monde pour qu'ils soient visible à travers son propre enseignement à l'enseignant et à l'enseigné, qui dépendent donc du monde lui-même. En s'enseignant donc comme monde à travers le lieu primordial où il n'a de cesse de se voir, le monde est lui-même la pédagogie du mouvement de se faire voir à soi-même, avant qu'il ne soit vu par l'enseignant et l'enseigné, à travers la simple connaissance acquise. C'est dans ce sens que la pédagogie n'est pas pour Merleau-Ponty une connaissance, mais plutôt un mode d'accès à la connaissance. Or, ce qui doit permettre à l'enseignant et à l'enseigné d'accéder à la connaissance dans l'université africaine, c'est le mouvement de la naissance sans cesse renouvelée du monde sans quoi il n'y aurait pas de connaissance. C'est pourquoi, Merleau-Ponty à travers la pédagogie où se donne le monde à lui-même, nous invite à comprendre le monde comme ce « monde d'avant la connaissance dont la connaissance parle toujours » (Merleau-Ponty,1945, p3).

Se dégage clairement ici la primauté de la pédagogie qui n'est autre que le monde sur la connaissance. Ainsi comprise, la pédagogie que constitue le monde pour Merleau-Ponty est un art qui permet d'accéder à cette connaissance du monde. Si le monde est de l'ordre du savoir, la relation intersubjective qu'il occasionne est de l'ordre de la connaissance. C'est en venant à soi dans son mouvement de l'intentionnalité corporelle que le monde fait toujours l'objet d'une connaissance pour l'enseignant et l'enseigné, qui entrent dans le monde du savoir par la connaissance qui n'est pas le savoir. Se savoir pour le monde, c'est se montrer à voir à soi-même à travers le mouvement primordial du corps moteur, qui ne parvient à se savoir que parce qu'il appartient au savoir d'engendrer la connaissance intersubjective. En tant qu'elle reste donc l'œuvre du corps moteur, la pédagogie est ce que l'universitaire africain doit exprimer dans et par le geste, à travers la façon dont il transmet donc la connaissance aux étudiants, pour sortir de la crise du savoir dont souffre l'université africaine.

Pour Merleau-Ponty, si la pédagogie du geste de l'expérience n'est pas à la base de la transmission de la connaissance, l'université africaine va demeurer dans la crise du savoir, qui ne permet pas aux étudiants d'accéder à la vraie connaissance. C'est en faisant donc de la pédagogie du geste de l'expérience ce par quoi l'université africaine peut accéder au savoir que, la connaissance du savoir reste au fond une co naissance. D'autant plus que connaître à partir de la pédagogie pour l'universitaire et les étudiants africains, c'est précisément co naître. Or, co naître c'est naître du savoir et donc avec le savoir lequel constitue la pédagogie par excellence, qui se trouve au fondement de l'intersubjectivité. C'est pourquoi, Merleau-Ponty estime que « le je qui parle est installé dans son corps et dans son langage non pas comme dans une prison, mais au contraire comme dans un appareil qui le transporte magiquement dans la perspective d'autrui » (Merleau-Ponty,1969, p.29)Autant dire que la pédagogie, pour Merleau-Ponty, est ce corps originaire qui se sait en train de parler de soi à soi, avant de faire parler le moi et autrui, qui accèdent donc à la connaissance par le savoir du corps. Si le corps est

parlant, c'est parce que le mouvement où il s'anime a une vocation pédagogique. Le corps parlant est le geste qui se parle à lui-même. C'est par le fait de se parler que le geste se découvre, en tant que savoir, qui se parle à soi-même pour que parlent ceux-là mêmes qu'il fait parler. C'est en faisant parler l'enseignant et l'enseigné que le geste qui pourtant ne parle pas leur ouvre le champ de la vraie connaissance.

3-L'éducation comme rapport épistémologique entre sujet et objet

Dans qu'elle mesure l'éducation est-elle le lieu où se noue le rapport du sujet à son objet ? On ne saurait se permettre de comprendre l'éducation hors de la notion du comportement. Car, éduquer équivaut à transmettre la connaissance à partir du comportement. Or, le comportement en tant qu'il est ce à partir de quoi l'accès à la connaissance est possible, relève d'abord de l'objet de la connaissance, avant de relever du sujet qui apprend à connaître cet objet. C'est pourquoi, aux yeux de Merleau-Ponty l'enjeu majeur de ***La Structure du Comportement*** consiste à « comprendre les rapports de la conscience à la nature organique psychologique ou même sociale. On entend par nature une multiplicité d'événements extérieurs les uns aux autres et liés par des rapports de causalité » (Merleau-Ponty, 1942, p.1). Comment comprendre ici et maintenant la nature comme ce comportement en dehors duquel aucune éducation n'est possible ? Comprendre la nature comme ce comportement en dehors duquel aucune éducation n'est possible, c'est découvrir à l'intérieur de la nature ce comportement de la nature par laquelle l'université africaine doit accéder à l'éducation qu'il doit donner aux étudiants et étudiantes.

C'est dire que le comportement de la nature pose d'abord le problème de la vérité de la connaissance. Pour sortir alors l'université africaine de la crise qu'elle connaît, l'universitaire africain devrait privilégier la vérité qu'il se doit de découvrir dans la nature en dehors de laquelle il ne parviendrait jamais à la découverte de la vérité elle-même. L'attachement de l'universitaire africain à la vérité du comportement de la nature devrait donc être le point de départ de toute vraie connaissance, quelle que soit la spécialité où l'on se trouve. Ce qui signifie que, faire honneur à la vérité, en tant qu'elle relève du comportement de la nature d'où partirait la crédibilité de l'université africaine, est ce à quoi l'universitaire africain est convié. Car, aucune éducation qui passe par la connaissance vraie ne peut se transmettre par l'université africaine aux étudiants et étudiantes, si on ne fait pas attention à ce que Maurice Merleau-Ponty a su nommer à travers le titre de son ouvrage ***La Structure du Comportement.***

Pourquoi ? Simplement parce que pour Merleau-Ponty « il n'y a donc pas de nature physique au sens que nous venons de donner à ce mot, rien dans le monde qui soit étranger à l'esprit. Le monde est l'ensemble des relations portées par la conscience. On peut dire que, dans son développement, la physique justifie par le fait cette philosophie (Merleau-Ponty, 1945, p.1). Autant dire que la nature dont procède la vérité du rapport, qui s'instaure entre l'objet à connaître et le sujet qui le connaît, est de l'ordre du mouvement de l'esprit. Or, le mouvement de l'esprit est ce lieu ouvert dans l'esprit par l'esprit lui-même. C'est donc dans le

comportement de l'esprit dont le mouvement ouvre l'esprit sur lui-même avant que l'homme ne soit ouvert à l'esprit que la connaissance, qui relève de l'éducation découvre le lieu où elle commence. Ainsi, la connaissance ne commence pas dans la nature physique, qui se trouve hors du comportement que l'esprit a vis à vis de soi. C'est précisément parce qu'il accède à soi à travers son comportement, qui l'ouvre intérieurement à soi que, l'esprit qui n'est autre que la nature intérieure ressortit à une pure intériorité. La structure du comportement de la nature, est donc cette intériorité de l'esprit où l'esprit, reste ouvert à lui-même. L'université africaine, pour sortir donc de la crise où elle se trouve, doit partir du principe que seul le comportement de la nature, qui ouvre l'esprit sur lui-même, doit ouvrir l'enseignant et l'enseigné à la vérité de la connaissance. C'est en découvrant dans le comportement de l'esprit vis-à-vis de soi ce pur mouvement de la vérité du savoir, qui doit ouvrir l'enseignant et l'enseignant à une seule et même vérité de la connaissance que, Maurice Merleau-Ponty est parvenu à énoncer ce qui nous paraît être la thèse la plus décisive des sciences de l'éducation. Car, l'apport de Maurice Merleau-Ponty aux sciences de l'éducation, est de leur permettre de comprendre le comportement, non à partir du rapport de l'homme à son environnement physique, mais plutôt à partir de son rapport à l'esprit, qui se structure à travers le geste du comportement de l'esprit, qui doit contribuer à former la ressource humaine au sein de l'université africaine. C'est précisément parce qu'il a découvert la structure du comportement de l'esprit dans le mouvement de l'organisme que Merleau-Ponty a écrit « c'est dans l'organisme que nous avons à chercher ce qui fait du stimulus autre chose que la somme des éléments » (Merleau-Ponty,1945, p.10).

L'enseignement majeur que Merleau-Ponty a pu et su apporter aux sciences de l'éducation, est celui qui consiste à ne plus considérer l'éducation à l'instar de Pavlov et Watson comme le lieu de l'interaction entre l'homme est l'environnement physique où il se trouve. L'acquisition de la connaissance, qui ne requiert nullement une interaction entre l'homme et son environnement physique où il se trouve, requiert plutôt le mouvement de l'organisme, qui montre comment l'action de l'esprit sur soi-même, fait appel à la réaction du sujet connaissant envers l'esprit. Le mouvement de l'organisme qui n'est donc pas une réaction à l'action que la nature physique exerce sur l'organisme, reste plutôt la façon dont l'action et la réaction sont un seul et même mode d'accomplissement du mouvement de l'organisme. A travers son action et sa réaction envers lui-même, le mouvement de l'organisme qui est un pur mouvement de l'esprit, contribue à joindre l'organisme à lui-même. Loin donc que les gestes de l'organisme soient stimulés par l'environnement physique qui est le sien, ils sont plutôt eux-mêmes à la fois les stimuli et les réponses, qui participent finalement d'un même comportement du mouvement de l'organisme envers lui-même. Ainsi, pour Merleau-Ponty le pertinent « problème que Pavlov s'est posé qui est de savoir comment l'organisme peut entrer en rapport avec un milieu » (Merleau-Ponty, 1942, p.55) de même que Watson pose finalement le problème du fondement même de l'éducation que la psychophysiologie mécaniste de Pavlov et le

behaviorisme de Watson n'ont pas pu résoudre. Car, la grande ignorance de Pavlov et Watson est d'avoir cru que l'homme accède à la connaissance à partir des actions de son environnement physique qui stimulent ses réactions. Alors que les actions et les réactions, en tant qu'elles sont le mode d'être du comportement de l'organisme, témoignent de la manière dont le geste de l'esprit à travers l'organisme ouvre l'esprit qui se connaît à soi-même, avant que l'homme ne connaisse à travers l'esprit. A la faveur de l'ouverture de l'esprit sur l'esprit dans l'esprit, qui nous permet de comprendre comment s'ouvre le lieu de la connaissance à lui-même, Merleau-Ponty permet à l'universitaire africain de faire droit à l'esprit où naît la connaissance, avant qu'il ne puisse accéder à celle-ci. De ce point de vue, l'universitaire africain est donc invité par Merleau-Ponty à comprendre le fondement de l'éducation comme quelque chose qui lui est extérieur. C'est pourquoi, le fait de connaître, qui ne peut venir de l'universitaire africain, vient plutôt de ce pouvoir de l'esprit dont le comportement vis-à-vis de soi, doit ouvrir cet universitaire et ses étudiants au même type de savoir. Le comportement de l'esprit n'ouvre l'esprit à soi-même que là où son geste se fait donc mouvement que l'universitaire africain et ses étudiants ne peuvent accomplir par eux-mêmes.

Ainsi, en faisant finalement remarquer que « le sens commun croit qu'on tourne les yeux vers un objet pour le voir » (Merleau-Ponty, 1942, p.7), Merleau-Ponty qui s'est livré à une véritable quête du fondement des sciences de l'éducation, montre comment l'éducation doit se découvrir dans les mouvements mêmes de l'objectivité. Mouvements des gestes de nos yeux, donc du comportement qui témoignent de la primauté du savoir, qui ne réfléchit pas sur l'homme qui réfléchit sur ce savoir pour pouvoir l'acquérir. En tant qu'ils sont ce par quoi s'accomplissent les gestes des mouvements de l'organisme, nos yeux qui s'ouvrent et se ferment sans cesse, sont donc la condition d'accès à l'éducation, qui ouvre l'homme sur la connaissance. En ouvrant l'homme sur la connaissance, nos yeux jouent chaque fois un rôle d'initiation à la connaissance. C'est à partir des mouvements de battement de ses paupières qui ne dépendent pas de lui que l'homme découvre alors ce par quoi il accède à toute forme d'éducation, qui se veut toujours être une relation épistémologique de l'objet au sujet. C'est donc finalement à travers ce lieu où s'ouvre l'éducation à elle-même que se constitue l'origine de la vérité par laquelle le vital, le psychique et le physique collaborent au moyen de la dialectique. C'est parce que Pavlov et à Watson n'ont pas compris ce qui fonde l'éducation, qui se transmet à l'homme à travers la vérité où se découvre la vie que Merleau-Ponty a écrit :

> Le physique, le vital et le psychique ne représentent pas trois puissances d'être mais trois dialectiques. La nature physique dans l'homme ne se subordonne pas à un principe vital, l'organisme ne conspire pas à réaliser une idée, le psychisme n'est pas dans le corps un principe moteur, mais ce que nous appelons nature est déjà conscience de la nature, ce que nous appelons vie est déjà conscience de la vie, ce nous appelons psychisme est encore un objet devant la conscience (Merleau-Ponty, 1942, p.199).

C'est dire donc que le geste où se structure la vérité du comportement de la vie de l'esprit qui n'est autre que la nature équivaut à celui qui structure l'éducation à laquelle doivent accéder l'universitaire africain et ses étudiants. De sorte que l'universitaire africain aussi bien que ses étudiants africains ne peuvent pas accéder à l'éducation sans pour autant que cette éducation elle-même rende possible cet accès à travers le mouvement primordial de la vie de l'esprit. C'est ce mouvement de l'esprit qui fait apparaître le mouvement où la conscience découvre le physique comme son objet perçu. C'est ainsi que le physique, le vital, le psychique, pour Merleau-Ponty, participent d'un seul et même mouvement de l'éducation à partir de laquelle se définissent trois ordres. Que l'accès à l'éducation en tant que savoir primordial qu'est la vie de l'esprit, soit rendu possible par la vie elle-même, qui est donc constitutive de l'éducation, qui doit se transmettre à l'universitaire africain et à ses étudiants à travers la conscience, qui découvre le physique comme son objet à connaître, Britt-Marie Barth nous permet aussi de l'établir. Car, pour Britt-Marie Barthe :

> La réflexion sur notre savoir exige qu'on possède un modèle : nous ne pouvons pas y réfléchir sans en avoir une théorie. Celle-ci correspond à notre interprétation d'une réalité donnée. En général, ces modèles mentaux que nous avons construits pour expliquer le réel sont implicites ou inconscients. Mais pour pouvoir discuter entre collègues ou entre apprenants sur la signification d'un savoir donné, il est important d'avoir un langage commun, des référents communs. Le concept en tant méta modèle du savoir oblige à situer les éléments de la définition dans un structure commune et à veiller à la cohérence entre son expression symbolique et son expression concrète. Autrement dit, il oblige à aller-retour entre le discours abstrait et la situation concrète qui se justifient mutuellement. Il permet de prendre conscience de la nature relative et contextualisée du savoir. Cette prise de conscience est importante dans la détermination des concepts à enseigner et à apprendre (Jean Houssaye, 2005, p.283).

Comment comprendre l'enjeu du problème que soulève Britt-Marie Barthe pour comprendre finalement la même vision qu'il partage avec Merleau-Ponty ? Comprendre la vision que Britt-Marie Barthe partage avec Merleau-Ponty sur les sciences de l'éducation, équivaut à comprendre la relation que l'éducation entretient avec son mode de transmission. Or, comprendre l'éducation d'une part et son mode de transmission d'autre part, revient à analyser le processus qui rend possible ce mouvement du savoir théorique vers le savoir concret. Ce mouvement du savoir théorique vers le savoir concret ne peut s'accomplir que par le sensible qui rend possible le concept. Puisque le sensible en tant qu'il rend possible le concept ouvre sur le lieu de la connaissance où s'exprime la réflexion. Celle-ci témoigne donc d'un savoir invisible, qui donne accès au savoir visible lequel s'exprime à travers la compréhension de l'homme. C'est donc par le concept qui nous permet de comprendre comment on passe du savoir invisible au savoir visible que nous comprenons finalement la vertu du langage au sens où il ouvre sur le lieu où se rapporte l'invisible au visible. Dès lors, comprendre les concepts à travers lesquels se transmet le savoir invite l'universitaire et les étudiants

africains à comprendre le lien qui se noue entre l'invisible et le visible à travers le langage. C'est pourquoi, ***La prose du monde*** de Maurice Merleau-Ponty, en tant qu'elle présuppose le langage comme modalité d'accès au visible à partir de l'invisible, son enjeu nous permet justement de comprendre comment l'éducation ne se transmet que sur fond d'invisible, qui rend possible la compréhension du visible. Le langage pour Merleau-Ponty dont Britt-Marie Barthe partage alors la vision, se découvre donc ici comme le concept opératoire par excellence, à travers lequel doit se faire le meilleur apprentissage de l'enseignant et des enseignés au sein de l'université africaine. C'est ce qui fait dire à Merleau-Ponty :

> La volonté d'expression elle-même est ambigüe et renferme un ferment qui travaille à la modifier : chaque langue est soumise à chaque moment aux besoins jumeaux et contraires de l'expressivité et de l'uniformité. Pour qu'une manière de parler soit comprise, il faut qu'elle aille de soi, il faut qu'elle soit généralement admise ; ce qui suppose enfin qu'elle ait son analogue dans d'autres tournures formées sur le même patron. Mais, il faut en même temps qu'elle ne soit pas habituelle au point de devenir indistincte, il faut qu'elle frappe encore celui qui l'entend employer, et tout son pouvoir d'expression vient de ce qu'elle n'est pas identique à ses concurrences. S'exprimer, c'est donc une entreprise paradoxale, puisqu'elle suppose un fond d'expressions apparentées, déjà établies, incontestées, et que sur ce fond la forme employée se détache, demeure assez neuve pour réveiller l'attention (Merleau-Ponty,1969, p.50-51).

Comprendre ainsi la volonté d'expression, pour Merleau-Ponty, est synonyme de comprendre un pouvoir de l'expression qui fonctionne en tant que langage primordial d'où surgissent les concepts à travers lesquels l'universitaire africain et ses étudiants doivent se communiquer, en vue d'accéder à une compréhension commune. Car, le langage qui présuppose toute compréhension, présuppose qu'au fondement de toute compréhension, existe une institution première, qui n'est autre que le monde sans quoi les hommes ne parleraient jamais et seraient dans l'impossibilité de savoir ce dont ils parlent en parlant du savoir. Or, pour parler du savoir qui se parle déjà à lui-même le comportement joue un rôle incontournable. Car, l'homme qui ignore les vrais motifs pour lesquels il accède au comportement, ignore donc aussi ce que signifie le comportement lui-même. C'est par le comportement qui ne dépend donc pas de lui, en ce sens qu'il est l'ensemble de gestes, où l'expression vient à elle-même que, l'universitaire africain doit parvenir à la compréhension. Car, l'acte de comprendre à travers l'éducation n'est possible que là où elle est toujours déjà donnée à elle-même à travers son comportement où se découvre ce qu'exprime la vérité du langage. C'est pourquoi, le corps dont les gestes s'accomplissent par un ensemble de mouvements est donc le comportement de l'esprit. Comportement de l'esprit qui est le véhicule par excellence de l'éducation à travers laquelle l'universitaire africain et ses étudiants doivent accéder à l'apprentissage de la connaissance. Les enseignants universitaires africains, tout comme les étudiants africains, à travers l'invitation mutuelle qu'ils se donnent de parler aux uns et aux autres, ont le bonheur commun d'accéder à quelque chose qui les précède toujours. C'est donc par le corps humain, en tant

qu'il se pense comme la chose la plus expressive qui soit, à travers les mouvements qu'il accomplit que, l'universitaire et les étudiants africains, sont chaque fois invités à sortir de l'ignorance pour s'ouvrir à l'éducation, qui est un savoir primordial chez Merleau-Ponty.

Conclusion

Réfléchir sur la relation de l'éthique à la pédagogie et à l'éducation, c'est précisément réfléchir sur le monde, la nature, l'esprit incarné hors quoi aucun savoir n'est possible. Le savoir du monde parce qu'il permet à l'universitaire et aux étudiants africains de s'ouvrir à l'esprit à travers le mouvement où il s'incarne à travers son corps, constitue le bien collectif suprême par lequel l'université africaine, peut sortir de la crise où elle se trouve plongée. Puisqu'en dehors de ce bien qui n'est autre que la possibilité de tout savoir qui l'arrache à l'ignorance, l'homme serait étranger à la vérité. C'est dire que la vérité du savoir qui n'est rendue possible que par la possibilité du savoir, requiert donc le savoir lui-même hors de quoi il n'y a pas d'éthique au sens où l'a comprise Spinoza. Or, si la possibilité du savoir qui rend possible le savoir lui-même est éthique, la pédagogie du geste de l'expérience, qui doit contribuer à l'accomplissement du savoir qui est l'éthique, doit aussi contribuer à l'accomplissement de l'éducation, pour qu'il ne puisse pas y avoir divorce entre le sujet et l'objet. Pour que le triple rapport entre éthique, pédagogie et éducation soit possible, il faut l'accomplissement du double mouvement de la connaissance. Ce double mouvement est connaissance de la connaissance, parce que la connaissance ne s'ouvre à elle-même que pour ouvrir l'homme qui est le sujet connaissant à l'objet à connaître qui n'est autre que la nature invisible qui ne dépend pas de lui.

Références bibliographiques

Aristote, 1962, La métaphysique Tome I, Traduit par Jean Tricot, Paris, Vrin

Bloom B, 1969, Taxonomie des objectifs éducatifs, Montréal, éducation nouvelle, T I Objectifs cognitifs.

Bourdieu pierre, 1980, Le sens pratique, Paris, Minuit.

Debarbieux E, 1990, Violence dans la classe, Paris, ESF.

Defrance B, 1988, La violence à l'école, Paris, Syros,

Forquin J-C, 1989, Ecoles et Cultures, Bruxelles, De Boeck.

Hameline D, 1971, Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire, Paris, Gautier Villars.

Houssaye Jean, 2005, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur.

Houssaye jean, 2005, La pédagogie : une encyclopédie aujourd'hui, Paris, ESF éditeur.

Ismambert-Jamati V, 1990, Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs reformes. Paris, éditions universitaires.

Kant Emmanuel, 2008, Critique de l raison pure, Traduit par Tremesagues A et Pacaud B, Paris, PUF.

Legrand L, 1992, Enseigner la morale aujourd'hui, Paris, PUF.

Levine J, 1992, Actes du colloque : La crise de l'école. Du sens manifeste au sens latent, Paris, Allé du lac Supérieur Le Vésinet.

Lock John, 2009, Essai philosophique concernant l'entendement humain, Traduit par Pierre Coste, Paris, Librairie Générale Française.

Meirieu PH, 1991, Paris, ESF éditeur.

Merleau-Ponty Maurice,1942, La structure du comportement,Paris,

Merleau-Ponty Maurice, 1969, La prose du monde, Paris, Gallimard.

Michaud ALAIN, 1987, La violence, Paris PUF.

Monteil J-M, 1989, Eduquer et former, Grenoble, PUG.

Morissette D, GIN RAS M, 1989, Enseigner des attitudes planifier, intervenir évaluer, Bruxelles, Boeck.

Mugny G, 1985, Psychologie sociale du développement cognitif, Peter, Berne.

Not L, 1987, Enseigner et Faire apprendre, Toulouse, éditions Privat.

Nuttin J, 1985, Théorie de la motivation humaine, Paris, PUF.

Pain J, 1987, Ecoles, violence ou pédagogie, Paris Matrice.

Perrenoud P, 1984, La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz.

Perret Clermont A N, Nicolet M, 1988, Interagir et connaître, Fribourg, Del Val.

Postic M, 1990, La relation éducative, Paris PUF.

Puron H, 1969, Examen et docimologie, Paris PUF.

Reboul Olivier, 1992, Les valeurs de l'éducation, Paris, PUF.

Skinner B F, 1968, La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles, Editions Dessart.

Spinoza de Baruch, 1951, Traité de la réforme de l'entendement, Traduit par A. Koyré, Paris, Vrin.

Tardy M, 1984, Sciences de l'éducation : considérations épistémologiques, Strasbourg, CRDP.