



Revue LES TISONS

Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)



Revue indexée par

ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org

<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

e-ISSN: 2756-7532

p-ISSN: 2756-7524

Vol.2 - N° 000 – 4^e trimestre Décembre 2023

Revue LES TISSONS, Revue international des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS – N°000 – Vol.2 - 4è trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

Revue LES TISONS, Revue international des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS – N°000 – Vol.2 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

Revue LES TISONS

Revue LES TISONS, Revue international des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS – N°000 – Vol.2 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

Revue LES TISONS, Revue international des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS – N°000 – Vol.2 - 4è trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752



Revue LES TISONS

Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)



Revue indexée par
ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Éditions LES TISONS

Arrond. 5, Sect. 22, Av. Toguiyeni

Revue LES TISSONS, Revue international des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS – N°000 – Vol.2 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

e-ISSN: 2756-7532; p-ISSN: 2756-7524
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>
<http://www.revuestissons.bf>
lestissons@revuestissons.bf
S/C Université Joseph KI-ZERBO
BV 30053 OUAGA 1200 Logements
10020 OUAGADOUGOU - Burkina Faso
(+226) 66006650/70104853

PRÉSENTATION ET POLITIQUE ÉDITORIALE

Sous l'impulsion de M. Fatié OUATTARA, Professeur titulaire de philosophie à l'Université Joseph KI-ZERBO, et avec la collaboration d'Enseignants-Chercheurs et Chercheurs qui sont, soit membres du Centre d'Études sur les Philosophies, les Sociétés et les Savoirs (CEPHISS), soit membres du Laboratoire de philosophie (LAPHI), une nouvelle revue vient d'être fondée à Ouagadougou, au Burkina Faso, sous le nom de « Revue LES TISONS ».

Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la Société, la Revue LES TISONS vise à contribuer à la diffusion de théories, de connaissances et de pratiques professionnelles inspirées par des travaux de recherche scientifique. En effet, comme le signifie le Larousse, un tison est un « morceau de bois brûlé en partie et encore en ignition ».

De façon symbolique, la Revue LES TISONS est créée pour mettre ensemble des tisons, pour rassembler les chercheurs, les auteurs et les idées innovantes, pour contribuer au progrès de la recherche scientifique, pour continuer à entretenir la flamme de la connaissance, afin que sa lumière illumine davantage les consciences, éclaire les ténèbres, chasse l'ignorance et combatte l'obscurantisme à travers le monde.

Dans les sociétés traditionnelles, au clair de lune et pendant les périodes de froid, les gens du village se rassemblaient autour du feu nourri des tisons : ils se voient, ils se reconnaissent à l'occasion ; ils échangent pour résoudre des problèmes ; ils discutent pour voir ensemble plus loin, pour sonder l'avenir et pour prospecter un meilleur avenir des sociétés. Chacun doit, pour ce faire, apporter des tisons pour entretenir le feu commun, qui ne doit pas s'éteindre.

La Revue LES TISONS est en cela pluridisciplinaire, l'objectif fondamental étant de contribuer à la fabrique des concepts, au renouvellement des savoirs, en d'autres mots, à la construction des connaissances dans différentes disciplines et divers domaines de la science. Elle fait alors la promotion de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de l'inclusion dans la diversité à travers diverses approches méthodologiques des problèmes des sociétés.

Semestrielle (juin, décembre), thématique au besoin pour les numéros spécifiques, la Revue LES TISONS publie en français et en anglais des articles inédits, originaux, des résultats de travaux pratiques ou empiriques, ainsi que des mélanges et des comptes rendus d'ouvrages dans le domaine des Sciences de l'Homme et de la Société : **Anthropologie, Communication, Droit, Économie, Environnement, Géographie, Histoire, Lettres modernes, Linguistique, Philosophie, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'environnement, Sciences politiques, Sciences de gestion, Sciences de la population, etc.**

Peuvent publier dans la Revue LES TISONS, les Chercheurs, les Enseignants-Chercheurs et les doctorants dont les travaux de recherche s'inscrivent dans ses objectifs, thématiques et axes.

La Revue LES TISONS comprend une Direction de publication, un Secrétariat de rédaction, un Comité scientifique et un Comité de lecture qui assurent l'évaluation en double aveugle et la validation des textes qui lui sont soumis en version électronique pour être publiés (en ligne et papier).

MODE DE SOUMISSION ET DE PAIEMENT

La soumission des articles se fait à travers le mail suivant : lestisons@revuelestisons.bf.

L'évaluation et la publication de l'article sont conditionnées au paiement de la somme de cinquante mille (50.000) francs CFA, en raison de vingt mille (20.000) francs CFA de frais d'instruction et trente mille (30.000) francs CFA de frais de publication. Le paiement desdits frais peut se faire par Orange money (00226.66.00.66.50, identifié au nom de OUAATTARA Fatié), par Western Union ou par Money Gram.

CONSIDÉRATION ÉTHIQUE

Les contenus des articles soumis et publiés (en ligne et en papier) par la Revue LES TISONS n'engagent que leurs auteurs qui cèdent leurs droits d'auteur à la revue.

NORMES ÉDITORIALES

Les textes soumis à la Revue LES TISONS doivent avoir été écrits selon les NORMES CAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38^e session des CCI.

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (ex : 1. ; 1.1. ; 1.2; 2.; 2.2.; 2.2.1; 2.2.2.; 3.; etc.).

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale(s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées);
- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un

rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur :

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

L'article doit être écrit en format « Word », police « Times New Roman », Taille « 12 pts », Interligne « simple », positionnement « justifié », marges « 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ». La longueur de l'article doit varier entre 30.000 et 50.000 signes (espaces et caractères compris). Le titre de l'article (15 mots maxi, taille 14 pts, gras) doit être écrit (français, traduit en anglais, vice-versa).

Le(s) Prénom(s) sont écrits en lettres minuscules et le(s) Nom(s) en lettres majuscules suivis du mail de l'auteur ou de chaque auteur (le tout en taille 12 pts, non en gras).

Le résumé (250 mots maximales, taille 12 pts) de l'article et les mots clés (05) doivent être écrits et traduits en français/anglais. La taille de l'article varie entre 15 et 25 pages maximales.

DIRECTION DE PUBLICATION

Directeur : Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph
KI-ZERBO (Burkina Faso)

Directeur adjoint : Dr Moussa COULIBALY, Assistant, Économiste,
Université Nazi Boni (Burkina Faso)

RESPONSABLE DES FINANCES

Mme Fati IDOGO, Agent des Services administratifs et financiers,
UFR/SH, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

SECRETARIAT DE RÉDACTION

Secrétaire : Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe,
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

Membres : Dr Abdoul Azize SODORÉ, MC, Géographe, Université
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Belé Alexis NÉBIÉ,
Assistant, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina
Faso); Dr Boubié BAZIÉ, MA, Historien, Université Joseph KI-
ZERBO (Burkina Faso); Dr Édith DAH, MA, Philosophe,
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Mathieu Belé
DAÏLA, MA, Linguiste, Université de Dédougou (Burkina Faso); Dr
Paul-Marie MOYENGA, MA, Sociologue, Université Joseph KI-
ZERBO (Burkina Faso); Dr Sampala Fati BALIMA, MC, Politiste,
Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); M. Jean Baptiste
PODA, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO
(Burkina Faso); M. Lazard T. OUÉDRAOGO, Doctorant en
Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M.
Mahamat OUATTARA, Doctorant en Philosophie, Université
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M. Saïdou BARRY, Doctorant
en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso).

COMITÉ DE LECTURE

Dr Abdoul Karim SAÏDOU, MC, Politiste, Université Thomas
SANKARA (Burkina Faso); Dr Aimé D. M. KOUDBILA, MA,

Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr M. Alice SOMÉ/SOMDA, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Awa OUOBA, MC, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Bouraïman ZONGO, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Calixte KABORÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Cheick Bobodo OUÉDRAOGO, MC, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Clotaire Alexis BASSOLÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Damien DAMIBA, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Dimitri Régis BALIMA, MC, Communicologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Donatien DAYOUROU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Edwige DEMBÉLÉ, MA, Économiste, Université NAZI BONI (Burkina Faso); Dr Étienne KOLA, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Évariste R. BAMBARA, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ézaïe NANA, IR, Sociologue, INSS/CNRST (Burkina Faso); Dr Fernand OUÉDRAOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gaoussou OUÉDRAOGO, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gauthier YÉ, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Georges ROUAMBA, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado KABORÉ, CR, Historien, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Hamado OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado Joël OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Isidore YANOOGO, MC, Géographe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Issaka YAMÉOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Jean-Baptiste P. COULIBALY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Jérémie ROUAMBA, MC, Géographe, Université

Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kalifa DRABO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kassem Salam SOURWEIMA, MC, Politiste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Kizito Tioro KOUSSÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Landry COULIBALY, MA, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Lassané YAMÉOGO, MA, Communicologue, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Lassina SIMPORÉ, MC, Archéologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Léon SAMPANA, MC, Politiste, Université Nazi BONI (Burkina Faso); Dr Léonce KY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Madeleine WAYAK PAMBÉ, MC, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Magloire É. YOGO, MA, Sciences de l'éducation, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Moussa DIALLO, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ (Burkina Faso); Dr Narcisse Taladi YONLI, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ollo Pépin HIEN, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Pascal BONKOUNGOU, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Paul-Marie BAYAMA, MC, Philosophe, ENS de Koudougou (Burkina Faso); Dr R. Ulysse Emmanuel OUÉDRAOGO, MA, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Rasmata BAKYONO/NABALOUM, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Relwendé DJIGUEMDÉ, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso); Dr Rodrigue BONANÉ, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Rodrigue SAWADOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Roger ZERBO, MR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Serge SAMANDOULGOU, MR, Philosophe, Institut des Sciences des

Sociétés (Burkina Faso); Dr Souleymane SAWADOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Stanislas SAWADOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Tongnoma ZONGO, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Yacouba BANWORO, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zakaria SORÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zoubere DIALLA, MA, Sociologue, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso).

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL

Pr Abdoulaye SOMA, PT, Constitutionnaliste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Pr Abdramane SOURA, PT, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Abou NAPON, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Aklesso ADJI, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Alain Casimir ZONGO, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
Pr Alkassoum MAÏGA, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Amadé BADINI, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Pr Augustin LOADA, PT, Politiste, Université Saint Thomas d'Aquin (Burkina Faso); Pr Augustin PALÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr B. Claudine Valérie ROUAMBA/OUÉDRAOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bernard KABORÉ, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bilina BALLONG, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Bouma F. BATIONO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille KONÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille SEMDÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr David Musa SORO, PT, Philosophe, Université Houphouët-Boigny

(Côte d'Ivoire); Pr Edmond Yao KOUASSI, PT, Philosophe, Université de Bouaké (Côte d'Ivoire); Pr Emmanuel M. HEMA, PT, Écologue, Université de Dédougou (Burkina Faso); Pr Emmanuel Malolo DISSAKÈ, PT, Philosophe, Université de Douala (Cameroun); Pr Eustache R. K. ADANHOUNME, PT, Philosophe, Université Abomey Calavi (Benin); Pr Fabienne LELOUP, Sociologue, Université Catholique de Louvain-Mons (Belgique); Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Foé NKOLO, PT, Philosophe, Université Yahoundé I (Cameroun); Pr Frédéric MOENS, Communicologue, IHECS, Bruxelles (Belgique); Pr Gabin KORBÉOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Georges ZONGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Hamidou Talibi MOUSSA, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Issiaka MANDÉ, PT, Historien, Université du Québec à Montréal (Canada); Pr Jacques NANEMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-François DUPEYRON, PT, Philosophe, Université de Bordeaux (France); Pr Jean-Marie DIPAMA, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-Claude KALUBI-LUKUSA, PT, Sociologue, Université de Sherbrooke (Canada); Pr Jean-Pierre POURTOIS, PT, Psychopédagogue, Université de Mons (Belgique); Pr Lassane YAMÉOGO, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Léon MATANGILA MUSADILA, PT, Philosophe, Université de Kinshasa (RD Congo); Pr Léopold Bawala BADOLO, PT, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ludovic KIBORA, DR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Magloire SOMÉ, PT, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mahamadé SAVADOGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mamadou L. SANOGO, DR, Linguiste, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Moukaila Abdo Laouali SERKI, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Pierre G. NAKOULIMA, PT,

Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ramane KABORÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Sébastien YOUGBARÉ, PT, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Amadou TRAORÉ, MC, Sociologue, Université de Ségou (Mali); Dr Décaird KOUADIO KOFFI, MC, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Djédou Martin AMALAMA, MC, Sociologue, Université de Korhogo (Côte d'Ivoire); Dr Emmanuel YAOU, MA, Sociologue, Université de Kara (Togo); Dr Gérard AMOUGOU, MC, Socio-politiste, Université de Yaoundé II (Cameroun); Dr Ibrahim KONÉ, MA, Philosophe, Université Peleforo Gon COULIBALY (Côte d'Ivoire); Dr Idi BOUKAR, A, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Dr Idrissa S. TRAORÉ, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali); Dr Issouf BINATÉ, MC, Historien, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire); Dr Jean-François PETIT, MC HDR, Philosophe, Institut catholique de Paris (France); Dr Landry Roland KOUDOU, MC, Philosophe, Université Felix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Mouhamoudou El Hady BA, MC, Sociologue, Université Cheick Anta Diop (Sénégal); Dr Mamadou Bassirou TANGARA, MC, Économiste, Université des Sciences sociales et de Gestion de Bamako (Mali); Dr N'golo Aboudou SORO, MC, Lettres modernes, Université Alassane OUATTARA de Bouaké (Côte d'Ivoire); Dr Oumar DIA, MC, Philosophe, Université Cheick Anta Diop de Dakar (Sénégal); Dr Pierre-Étienne VANDAMME, Philosophe, Université Catholique de Louvain (Belgique); Dr Raphael KONÉ, Ph. D, Historien, Université Cergy de Pontoise – EA7517 (France); Dr Samuel RENIER, MC, Sciences de l'éducation, Université de Tours – EA7505 EES (France) ; Dr Tiéfing SISSOKO, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali).

Table des matières

Amadé Badini : du bon usage de la maïeutique socratique ... Noumoutiè SANGARÉ.....	13
La didactique de l'oral dans les programmes de formation initiale des élèves stagiaires de Français à l'École normale supérieure (ENS) au Burkina Faso : approche analytique descriptive et perspectives Hamado TOUGRI	37
Pratiques éducatives de jeunes mères et problèmes extériorisés de comportement de leurs jeunes enfants... Idrissa KABORÉ.....	65
Institutions marchandes au Bénin : entre sacré et échange de biens commerciaux dans le marché Akassato de la commune d'Abomey- Calavi	81
Recours aux soins en cas de fièvre chez les enfants de moins de cinq ans : inégalités à l'échelle des 342 communes du Burkina Faso en 2019... Hervé BASSINGA	99
L'Agentivité en matière de Planification Familiale et Demande Contraceptive au Burkina Faso : Enseignements de l'enquête PMA ... Lonkila Moussa ZAN.....	121
Dégradation des terres et pratiques agricoles dans la commune de Ouarkoye au Burkina Faso ... Pounyala Awa OUOBA, Arnaud OUÉDRAOGO, Moumouni NABALOUM, Batan Roméo KADEBA.....	147
Efficacité des stratégies d'adaptation endogènes des populations du bassin versant du Kou face aux inondations ... Sidiki GUELBÉOGO, Lucien OUÉDRAOGO, Hahadoubouga Paul YARGA, Suzanne KOALA, Tegwendé Habibou OUÉDRAOGO, Tere Roland KOUETA.....	175
Valeurs lexico-sémantiques des postpositions pures du dioula Alou KEÏTA & Asséta DIALLO	199
La julaïsation de la toponymie en pays senufo (cas du Burkina Faso) : approche morphologique et sémantique ... Daouda TRAORÉ	217

Revue LES TISSONS, Revue international des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS – N°000 – Vol.2 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752



Amadé Badini : du bon usage de la maïeutique socratique

Amadé Badini: on the Good Use of Socratic Maieutics

Noumoutiè SANGARÉ
Assistant en Philosophie
Université Joseph KI-ZERBO

Article disponible en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Pour citer cet article

SANGARÉ Noumoutiè, 2023, « Amadé Badini : du bon usage de la maïeutique socratique », Revue LES TISONS (RISHS), Vol.2, N° 000, Décembre, p. 13-36.

Résumé : En dehors des couloirs des amphithéâtres des universités où il a enseigné la philosophie, A. Badini est connu dans le milieu de l'éducation de base au Burkina Faso comme un formateur de formateurs. Pensionnaire de l'École Normale Supérieure de Koudougou promotion 2016-2018, nous avons été auditeur de son cours de pédagogie générale qu'il a déroulé selon une méthode andragogique inspirée de la maïeutique socratique. Ce cours, de par sa forme et son contenu, pose les linéaments d'une pédagogie fondamentale, en mettant les professionnels de l'éducation en état de saisir le sens du concept central de leur action qu'est le concept de pédagogie. Cela leur ouvre le chemin qui les conduit à la saisie des fondements de leurs connaissances théoriques et pratiques dans une approche critique. La présente contribution se veut un témoignage visant à mettre en lumière les lieux d'intérêt et les limites de la méthode andragogique mise en application.

Mots-clés : Badini, ÉNS, Pédagogie générale, Maïeutique, Andragogie

***Abstract:** Outside the hallways of university lecture halls where he taught philosophy, A. Badini is known within the realm of basic education in Burkina Faso as a trainer of trainers. As a resident of the École Normale Supérieure de Koudougou, class of 2016-2018, we were attendees of his general pedagogy course, which he conducted using an andragogical approach inspired by Socratic maieutics. This course, through its form and content, lays the groundwork for a fundamental pedagogy by enabling education professionals to grasp the essence of the central concept that guides their actions: the concept of pedagogy. Thus, it opens the path for them to comprehend the foundations of their theoretical and practical knowledge within a critical approach. This contribution aims to provide a testimony that highlights both the areas of interest and the limitations of the applied andragogical method.*

***Keywords:** Badini, ENS, General Pedagogy, Maieutics, Andragogy*

Introduction

En plus d'être un universitaire de renom qui a formé plusieurs cohortes d'étudiants en philosophie, A. Badini est connu dans le milieu professionnel de l'éducation au Burkina Faso comme un formateur de formateurs. Premier Directeur de l'École Normale Supérieure basé à Koudougou, il a contribué à la formation de plusieurs cadres du ministère de l'Éducation nationale. Face à cette catégorie d'auditeurs ayant un long parcours professionnel et

prédisposée à la présomption de connaissance, l'enjeu pour le philosophe est de parvenir à les sortir de leur sommeil dogmatique. Cela nécessitait l'usage d'une méthode andragogique appropriée. A. Badini a, de ce fait, opté pour la maïeutique socratique.

Élève Inspecteur de l'Enseignement primaire de la promotion 2016-2018, nous avons eu le privilège de suivre son cours de pédagogie générale. L'analyse qui va suivre aura pour substratum ce cours avec une mise en exergue de la méthode d'enseignement utilisée. En effet, en usant des différentes formes de la maïeutique, le Socrate contemporain s'était fixé pour objectif d'amener les futurs Inspecteurs pédagogiques à interroger leurs connaissances antérieures et à questionner tout savoir. Cette approche suggère le questionnement suivant : qu'est-ce que la maïeutique socratique et dans quelle mesure peut-on établir un parallèle entre elle et la méthode andragogique à l'œuvre chez A. Badini ? Cette approche permet-elle au formateur d'atteindre ses objectifs ? Autrement dit, quels sont les lieux d'intérêt et les limites de la méthode socratique de façon générale et particulièrement dans le contexte de la formation d'Inspecteurs pédagogiques au Burkina Faso ?

Cette contribution qui relève du témoignage s'articule autour de l'hypothèse que A. Badini reconfigure la méthode andragogique de Socrate pour l'adapter à son auditoire. La démarche heuristique empruntera à la méthode de l'archéologie des savoirs et à la méthode critique, ce qui nous permettra dans un premier moment de situer la maïeutique socratique dans son contexte historique et dans son déploiement épistémique (I) et dans un second moment de la mettre en perspective avec la méthode usitée par A. Badini (II). En dernier ressort, il sera question de mettre en lumière les lieux d'intérêt et les limites de la méthode aussi bien chez Socrate que chez le Doyen de nos formateurs de l'époque (II).

1. La maïeutique socratique : un art d'accoucher les esprits

La méthode pédagogique connue sous le nom de maïeutique socratique se décline en trois modalités qui ont toutes un intérêt pédagogique.

1.1. Des modalités de la maïeutique

Le concept de “*maïeutique*” est d’origine grecque, *maïeutikè* désignant l’art de faire accoucher. Faisant un parallèle avec cet art pratiqué alors par sa mère sage-femme et sa méthode pédagogique par laquelle il entend délivrer les esprits des hommes, Socrate la nomme maïeutique. En effet, Platon (2008, 150b, p. 1148) lui fait dire dans *Théétète* ceci « à mon métier de faire les accouchements, appartiennent toutes les autres choses qui appartiennent aux accoucheuses, mais il en diffère par le fait d’accoucher des hommes, mais non des femmes, et par le fait de veiller sur leurs âmes en train d’enfanter, mais non sur leurs corps ».

En s’appuyant sur les textes de Platon, on peut noter trois modalités dans la maïeutique. La première modalité est en rapport avec les erreurs ou les préjugés qui inhibent les facultés de connaissance et dont il faut débarrasser l’esprit. Dans ce contexte, Socrate a recours à l’ironie qui consiste, par de petites questions bien agencées, à conduire l’interlocuteur à se rendre compte du caractère illogique de son raisonnement et de la fragilité de la base de son savoir.

Cette approche est plus incisive quand l’interlocuteur, convaincu de son savoir et arcbouté sur ses positions, tend à imposer ses vues ou refuse de faire des concessions en usant de sophismes. Telles sont, entre autres, les postures de Gorgias¹ dans le débat sur la nature et l’objet de la rhétorique et de Calliclès² dans le débat sur l’injustice et la justice (M. Schofield, 2017) dans le *Gorgias*. Tel est également la posture de Trasymaque dans le débat sur la justice dans le Livre I

¹ En *Gorgias*, 449a -455a, Socrate interroge Gorgias sur la nature et l’objet de son art et le contraint à reconnaître que la rhétorique est l’ouvrière de la persuasion qui fait croire et non savoir. Platon (2008, p. 266-272).

² En *Gorgias* 481a-522e, Socrate utilise une argumentation très serrée pour discuter la question suivante avec Calliclès : le plus grand mal est-il de commettre l’injustice ou d’en être victime ? Bousculé dans ses certitudes ce dernier est obligé d’avouer « Je ne sais pas comment il se fait que tu m’aies l’air d’avoir raison, Socrate ! Mais, malgré tout, j’éprouve ce que presque tout le monde ressent – tu ne m’as pas tout à fait convaincu ! » Platon, (2008, 513c, p. 321).

de la République³ (Safty Essam, 2018). Alors, par une ironie mordante, Socrate désenchaîne les esprits des erreurs en les poussant à la contradiction.

Quand l'interlocuteur est de bonne foi, ce qui généralement a lieu avec les jeunes, Socrate considérant que chaque âme est grosse de vérité, engage la véritable maïeutique. Cette modalité est par exemple mise en œuvre dans le *Lysis*⁴. C'est là que la maïeutique en tant que métaphore de l'accouchement se laisse à voir clairement. Cette approche est sous-tendue par la théorie de la réminiscence développée par Platon dans le *Ménon* et dans le *Phèdre* et qui suppose que les âmes sont immortelles⁵ et ont vécu autrefois auprès des Dieux. Les ayant régulièrement accompagnés dans leur pérégrination dans la voute céleste pour contempler les essences, elles en ont acquis une connaissance qu'elles ont plus ou moins perdue au cours de leur incarnation corporelle⁶. Ainsi, une bonne méthode suffit pour leur faire remémorer ces connaissances.

Alors, partant du principe que chaque humain a en lui le principe de la connaissance qu'il suffit de faire appliquer pour le faire accéder aux savoirs, Socrate s'ingénie à faire murir le germe porté par son interlocuteur. Une fois à terme, le maïeuticien Socrate aide à faire advenir au grand jour la vérité comme qui en ferait d'un enfant chez

³ En *République* 336c-354c Socrate utilise la méthode de la réfutation pour discuter avec Trasymaque sur la définition de la justice. Platon (2008, p. 937-944).

⁴ En *Lysis* (207d-211a) Platon utilise une méthode de discussion dépourvue d'agressivité et de réfutation avec Lysis en raison de son caractère plus conciliant au contraire de Ménexène (211d-223b) avec qui il utilise la confrontation et la réfutation. Platon, (2008, p. 624-631).

⁵ En *Phèdre* 246a, Socrate affirme : « tout corps qui reçoit son mouvement de l'extérieur est inanimé ; mais celui qui le reçoit du dedans, de lui-même, est animé, puisque c'est en cela même que consiste la nature de l'âme. Or, s'il en est bien ainsi, si ce qui se meut soi-même n'est autre chose que l'âme, il s'ensuit nécessairement que l'âme ne peut être ni quelque chose d'engendré ni quelque chose de mortel ». Platon, (2008, p. 780).

⁶ En *Ménon*, 81d, Platon fait dire à Socrate : « Or comme l'âme est immortelle et qu'elle renaît plusieurs fois, qu'elle a vu à la fois les choses d'ici et celles de l'Hadès [le monde de l'Invisible], c'est-à-dire toutes les réalités, il n'y a rien qu'elle n'ait appris. En sorte qu'il n'est pas étonnant qu'elle soit capable, à propos de la vertu comme à propos d'autres choses, de se remémorer ces choses dont elle avait justement, du moins dans un temps antérieur, la connaissance. » Platon, (2008, p. 650).

une parturiente. Comme tout accouchement, il y a de la douleur dans le processus de réminiscence : douleur psychologique parce que l'auditeur devra, après la délivrance, faire le deuil de ses certitudes pour accéder à une vérité parfois déconcertante. C'est ainsi que Platon (2008, 480e, p.296) fait dire à Polos dans *Gorgias* après que ses certitudes aient été détruites : « C'est très déconcertant pour moi, Socrate, d'entendre cela, mais sans doute est-ce dans la ligne de ce que nous avons dit ».

La maïeutique, on la voit à l'œuvre dans le *Ménon* où Platon (2008, p. 651-656) met en scène Socrate qui fait calculer à un jeune esclave, à partir du procédé des questions-réponses⁷, le double de la surface d'un carré.

La troisième modalité de la maïeutique est une approche de co-construction du savoir entre Socrate et son ou ses interlocuteurs. Cela intervient dans un contexte de mutuelle confiance, et le critère essentiel chez Socrate pour engager un tel processus heuristique est la bonne foi du vis-à-vis ainsi que les capacités intellectuelles. En partant du principe qu'il est stérile en termes de savoir, ce qui est une ignorance feinte, Socrate engage un processus de réflexion qui apparaît comme une inter-fécondation entre lui et ses interlocuteurs.

En effet, conscient de ne pas détenir toute la vérité, et conscient de la nécessité d'être en perpétuelle quête du savoir, Socrate descend de son piédestal de maître et se met à l'école de ses interlocuteurs pour examiner avec eux un certain nombre de questions qui méritent une clarification. On relève des éléments de cette approche dans ses échanges avec *Théétète* dans l'œuvre éponyme. Elle conduit souvent à des apories, des digressions, voire des contradictions dans la mesure où l'échange discursif est orienté par les obstacles qui surgissent sur le chemin de la quête du sens des choses. C'est ce que J-L Le Grand (1998) ne semble pas avoir perçu quand il soutient que le texte *Le Théétète* est profondément contradictoire parce qu'il annonce un programme et en effectue radicalement un autre. Toute

⁷ Socrate fait faire un choix aléatoire pour faire sa démonstration « Eh bien, appelle-moi quelqu'un de cette nombreuse compagnie qui t'escorte, celui que tu veux, pour que je puisse te faire une démonstration sur lui » Platon (2008, 82b, p. 650).

chose qui conduit l'auteur (1998, p.3) à la conclusion suivante : « On a affaire à une profonde énigme logique et on peut même se demander si cette notion de maïeutique ne commence pas déjà par une contradiction interne forte ». En réalité, l'approche heuristique ne permet pas un déroulement linéaire du raisonnement.

En somme, on peut relier les trois modalités de la méthode socratique à trois fonctions essentielles : une fonction philosophique qui permet par l'ironie de convertir l'autre à la vérité, une fonction pédagogique qui permet d'étayer la quête de savoir des jeunes et une fonction épistémologique qui permet dans une démarche heuristique de co-construire des savoirs.

1.2. De l'intérêt pédagogique de la maïeutique

De façon générale, la méthode est la manière de conduire sa pensée avec ordre, d'agir selon des principes et des étapes. En pédagogie, elle est l'ensemble des principes qui sous-tendent l'acte d'éducation, l'ordre d'agencement des activités de transmission du savoir. De la nature de la méthode dépend la relation de l'apprenant à l'enseignant, ainsi que la relation de l'apprenant au savoir. Les premiers modèles méthodologiques ont longtemps été caractérisés par une relation asymétrique entre enseignant et apprenant en raison de la transmission directe du savoir.

Un auteur comme J-L Le Grand (1998, p. 1) présente la maïeutique comme « un contre-modèle pédagogique opposé à celui de la transmission d'un savoir unilatéral ». Si cela apparaît ainsi, c'est que le souci de Socrate est de solliciter l'esprit de son interlocuteur. D'abord le dégager de la gangue des erreurs qui l'engourdissent avant de l'engager dans l'apprentissage. C'est la participation de l'apprenant qui est le maître-mot, même si elle n'est pas toujours garantie par l'approche comme le montre l'analyse de P. Parlebas (1980). Cela permet de classer la méthode de la maïeutique dans la catégorie des méthodes actives.

Le *dia-logos*, autrement, dit le discours à deux, par-delà le fait qu'il favorise l'implication de l'apprenant, contribue à l'acquisition de compétences de vie comme l'expression orale, l'écoute, la prise en

compte de l'opinion de l'autre. L'approche favorise également la maîtrise des catégories de la pensée qui commencent par la quête du sens des concepts de base. En effet, Socrate amène toujours son interlocuteur à définir le concept central des propositions qu'il énonce afin de mettre en perspective cette définition avec la thèse qu'il a soutenue.

Il y a ainsi un effort de précision et d'abstraction qui est demandé et qui, somme toute, est utile à la formation de l'esprit. Il faut aussi noter l'autonomie de pensée à laquelle conduit la méthode. On sait que le point culminant de la maïeutique est la dialectique ou art d'interroger et de répondre le plus habilement possible selon les termes de Platon dans *La République*. Parvenu à ce stade, l'apprenant est à mesure de conduire lui-même un processus maïeutique soit en interaction avec un ou plusieurs personnes, soit seul. Il faut noter que dans *Le Sophiste*, Platon (2008, 263d, p.1121) définit la pensée comme un « dialogue intérieur que l'âme entretient, en silence, avec elle-même ».

En plus, la maïeutique est très utile dans sa dimension ironique. Elle permet de mettre en lumière les conceptions premières qui peuvent être des obstacles épistémologiques à l'acquisition des connaissances à transmettre. En effet, G. Bachelard (1967) montre qu'il faut toujours psychanalyser les connaissances premières, afin de les purifier et permettre à l'apprenant d'accéder à la connaissance scientifique. Avec la maïeutique, l'apprenant est mis dans un contexte où il expose ses connaissances premières permettant à l'enseignant d'identifier les fausses évidences qui peuvent entraver l'acquisition des savoirs. De même, il est possible d'isoler les pré-acquis sur lesquels il faut s'appuyer comme des points archimédiens pour atteindre l'esprit de l'apprenant et lui faire acquérir des connaissances solides.

Il y a également la fonction d'étayage du savoir que la maïeutique permet de mettre en œuvre dans l'enseignement. Les questions-réponses permettent à l'enseignant de conduire progressivement l'apprenant vers l'acquisition du savoir. Il faut noter ici l'adaptation des stratégies chez Socrate (profession de foi, exemple,

renforcements positifs, feinte d'ignorance) au profil de l'interlocuteur, au contexte spatio-temporel et à l'évolution de l'état d'esprit. On trouve de bons exemples dans son dialogue avec Calliclès dans *Gorgias*⁸.

Enfin, l'approche heuristique permet à l'apprenant de voir le maître à l'œuvre dans la formulation de sa pensée, dans ses moments de certitudes et de doute. Il prend conscience du fait que même chez l'expert, la pensée est le fruit d'une construction rigoureuse, faite d'hésitations et de remise en cause. Cela évite chez l'apprenant toute approche dogmatique, toute volonté de vivre de vérités établies. Il accède ainsi au caractère provisoire de toute connaissance, à l'idée que toute pensée en devenir n'accède à l'être que provisoirement.

2. La maïeutique à l'œuvre chez A. Badini

Dans son cours de pédagogie générale adressé aux élèves Inspecteurs pédagogiques, A. Badini use des différentes modalités de la maïeutique pour les conduire à réévaluer leurs connaissances antérieures et à interroger le sens des concepts qui structurent leurs pratiques.

2.1. Du contenu et de la posture pédagogiques

Dans son cours intitulé « Pédagogie générale » A. Badini s'est particulièrement intéressé à la question de la saisie du sens du concept de pédagogie. Il a adopté une démarche sinon originale, du moins décalée par rapport aux pratiques andragogiques que nous avons l'habitude de voir ou d'appliquer. D'abord, A. Badini (2016)⁹ annonce son intention pédagogique qui est pour le moins curieux : « Mon intérêt, c'est de vous amener à vous inquiéter de ce dont vous prétendez être sûr ». Il s'agissait d'amener les professionnels parvenus au sommet de leur carrière que nous étions, à remettre en cause nos savoirs et nos certitudes. Et le moins que l'on puisse dire c'est que des certitudes, nous en avons à ce stade.

⁸ Platon, 2008, *Œuvres complètes*, traduction Luc Brisson, Flammarion, p.296-327.

⁹ Toutes les citations de A. Badini sont extraites des prises de notes de son cours de Pédagogie générale donné en 2016 à l'École Normale Supérieure.

En effet, partis du bas de l'échelle du métier d'enseignant du primaire comme Instituteurs Adjoints Certifiés (IAC) formés dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP), et plus bas encore pour certains qui ont été recrutés sans formation initiale, chacun d'entre nous avait gravi progressivement les différents emplois pour atteindre celui d'Inspecteur. Même si les profils et les parcours sont diversifiés (certains ayant acquis des diplômes universitaires n'ont pas été obligés de passer par tous les emplois), chacun des auditeurs que nous étions avait au moins dix ans de carrière, parfois plus de vingt-cinq ans de pratique pour certains. L'expression "blanchir sous le harnais" prenait là tout son sens. Enseignants en classe ou Directeurs d'école pour certains, Conseillers pédagogiques sur le terrain ou dans les services centraux ou déconcentrés du Ministère pour les autres, chacun avait une relative connaissance des questions pédagogiques et du système éducatif burkinabè.

Sur le plan scolaire et académique, les profils étaient également variés : on dénombrait des titulaires du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC), des Bacheliers, des licenciés, des titulaires d'une maîtrise ou d'un Master, et ce, dans diverses disciplines universitaires. Ainsi, doter de connaissances spécialisées pour certains, d'une longue expérience et d'une culture professionnelle au-dessus de la moyenne pour tous, nous étions nécessairement prédisposés à la présomption de savoir et de savoir-faire. Connaissant très bien les caractéristiques de ces auditeurs, A. Badini reformule son intention pédagogique de façon métaphorique : « il s'agit d'apprendre à de vieux singes à faire des grimaces ». Mais, nous dira-t-il, « vous pourriez bien vous surprendre à avoir mauvaise conscience sur certaines de vos pratiques ». Il était assez clair que l'intention était de nous amener à interroger et au besoin à remettre en cause nos savoirs théoriques et pratiques.

Après avoir ainsi décliné son intention pédagogique, il expose la structure de son cours en trois points dont le premier est intitulé « tentative de définition du concept de pédagogie » et le second « pourquoi la pédagogie est-elle difficile à définir ? ».

Cet objectif n'a pas manqué d'inquiéter des professionnels qui avaient à cette époque mémorisé les définitions du concept selon les approches des différentes sciences sociales et humaines, et selon plusieurs auteurs. Enfin, le troisième point intitulé « Quelques courants pédagogiques » apparaissait moins ambitieux, mais l'orientation des deux premiers renseignait à suffisance qu'il n'allait pas être question d'un catalogue de courants pédagogiques, mais bien une approche critique de certains d'entre eux. Après l'ébauche du contenu, il se fixe entre autres objectifs pédagogiques d'amener les auditeurs : à avoir une intelligence du concept de pédagogie, à apprécier la pertinence d'une méthode et à saisir quelques problématiques de la pédagogie.

Déroulant le premier point, A. Badini, part d'une des variantes de l'étymologie grecque du mot "pédagogie" et retient la racine *péda*, pied qui suggère la marche dans la pratique pédagogique. Comme s'il mettait en pratique cette approche définitionnelle, il se détachait de tout support de cours, arrivait dans la salle de cours avec en main l'étui de ses verres correcteurs et une simple feuille de rame pliée en deux. Il prenait quinze minutes de dialogue intérieur qui a intrigué l'auditoire les premiers jours.

Après cet intermède qui apparaissait comme un recueillement en soi, le Professeur im-provisait au sens d'entrer en soi pour puiser de la provision. Alors, dans un va-et-vient incessant dans les allées, il s'adressait directement à ses interlocuteurs, relevait au tableau les réponses qui sont données à ses questions, déroulant ainsi les articulations de son cours de façon dialogique. Il posait les questions, les reformulait, réinterrogeait à partir des réponses données, cherchant toujours à rendre les idées claires et précises et à mettre en lien les connaissances, conscient qu'il était comme Platon (2008, 98a, p. 667) dans *Ménon* que les idées « ne valent pas grand-chose, tant qu'on ne les a pas reliées par un raisonnement qui en donne l'explication ». Nous assistions à une véritable démarche dialectique et péripatéticienne affine à la maïeutique socratique.

2.2. *La Maïeutique en contexte chez Amadé Badini*

Au regard nos profils, A. Badini savait que nous étions détenteurs de vastes connaissances pédagogiques mal structurées. Entre les trois figures du pédagogue qu'il décrit à savoir l'esclave, le précepteur et le sophiste, nous étions plus proches du sophiste avec sa vaste culture générale qui ne s'embarrasse pas nécessairement de vérité (scientifique), mais d'efficacité. Nous étions de ce fait plus proches de la doxa que de l'épistémè. Plus précisément, nos connaissances relevaient plus de la doxa que de l'épistémè. Alors, A. Badini a utilisé l'ironie socratique en allant à la chasse aux mots au risque de nous déconcerter comme Socrate le fait de Polos dans *Gorgias*¹⁰ ou de nous agacer comme Calliclès¹¹. Le concept de pédagogie étant celui autour duquel se construit toute la théorie et la pratique éducative, il commence par nous interroger sur son sens. Très sûrs de leur savoir, certains d'entre nous énumèrent plusieurs définitions que l'enseignant relève au tableau. Puis vint le moment de l'eugénisme épistémique.

A. Badini examine les réponses pour dégager celles qui sont dignes d'être retenues, mais elles apparaissent pratiquement toutes, à la lumière de la critique, essentiellement mal « formées et prématurées ». Elles sont pour la plupart rejetées et une synthèse de celles qui sont acceptables est faite donnant lieu à une première ébauche de définition de la pédagogie : il s'agit d'une réflexion sur l'éducation, autrement dit, un ensemble de connaissances mis en œuvre en vue d'assurer l'épanouissement et l'intégration sociale de l'enfant. Il devient alors nécessaire de préciser le sens du concept éducation, car une contradiction gît en son sein. « Comment peut-

¹⁰ Après une argumentation serrée, Polos finit par avouer : « C'est très déconcertant pour moi, Socrate, d'entendre cela, mais sans doute est-ce dans la ligne de ce que nous avons dit » Platon, 2008, *Gorgias*, 480e, *Œuvres complètes*, traduction Luc Brisson, Flammarion, p. 296.

¹¹ Par dépit Calliclès finit par lâcher : « Cet individu-là ne cessera jamais de parler pour rien ! Dis-moi, Socrate, ne te sens-tu pas un peu gêné, à ton âge, de faire la chasse aux mots ? Quand on fait un lapsus, tu sautes dessus comme si c'était un cadeau des dieux ! » Ibid., 489c, p. 300.

on former un être pour la société et le former en même temps pour lui-même avec le même contenu d'enseignement ? » s'interroge et nous interroge A. Badini. Il y a nécessité de faire une option et de dégager les moyens appropriés.

Ce paradoxe permettrait d'inciter ses interlocuteurs à analyser les finalités éducatives du pays pour toucher du doigt la difficulté à élaborer une pédagogie qui puisse prendre en compte une vision socialisante et une vision individualiste de l'éducation en même temps. A. Badini va ensuite pointer du doigt une autre contradiction de la loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso qu'est le désagrègement des formes d'éducation en éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle. Il s'interroge et nous interroge alors :

Comment peut-on séparer l'éducation reçue à l'école de celle reçue dans la famille ? Comment et pourquoi faire une démarcation entre les objectifs de l'éducation scolaire et ceux de l'éducation informelle qui pourtant occupe les $\frac{3}{4}$ de la vie de l'enfant ? Dans cette opposition, l'école ne sort-elle pas perdante ?

Après ce digression, A. Badini revient sur la définition de la pédagogie. Il part cette fois-ci sur la base de l'étymologie : *peda* (pied), *puéri* (enfant) et *gogein* (discours, connaissances, science) et montre que la particule *peda* est de nos jours lestée de sa signification *pied* pour construire la définition autour de *puéri* (enfant). La pédagogie devient alors la science, la connaissance, le discours sur l'enfant. Il invite alors l'auditoire à définir le concept enfant et relève la légèreté de certaines définitions. Il dira par exemple « si l'enfant est un petit homme, c'est que je suis plus jeune que vous ».

Quiconque connaît la stature physique de l'enseignant mesure la portée de l'ironie. Pour le reste, il montre à la Socrate, qu'il s'agit plus de description de l'enfant que de définitions. De plus, l'absence de consensus dans la définition générale contraint habituellement à considérer des conceptions de l'enfant sur le plan sociologique,

psychologique, philosophique et à chaque conception correspond une pédagogie dira-t-il.

Dans l'impossibilité d'une définition ferme du concept enfant, A. Badini propose de revenir sur le concept de science. Il relève également la multiplicité des sciences qui traite de l'enfant rendant difficile la définition de la pédagogie à partir du paradigme scientifique. Il propose alors de s'intéresser au rapport qu'elle entretient avec la technique, la science et l'art. Il ressort de cette nouvelle approche que la pédagogie ne saurait être une technique, c'est-à-dire une *poïsis* qui fabriquerait des hommes comme on en ferait d'un objet technique par manipulation. Elle est plutôt une *praxis* qui compose avec la volonté de l'apprenant.

De même, la pédagogie n'est pas une science qui puisse prédire dans les moindres détails le résultat de son action ; il semble y avoir une part d'indéterminé dans l'action pédagogique. Enfin, elle ne saurait être considérée exclusivement comme un art dans lequel l'aléatoire jouerait un grand rôle ; elle est une action préméditée mise en œuvre selon une méthode, en vue d'un but.

À défaut d'une définition claire et précise du concept de pédagogie, A. Badini engage ses apprenants à explorer ses fondements et il en retient quatre. D'abord, les fondements philosophiques : toute pédagogie s'organise autour du sens qui est donné aux termes essentiels de la proposition qui définit la pédagogie (connaissances, éducation, enfant, finalités). Ensuite les fondements épistémologiques et techniques qui sont en rapport avec l'influence des sciences sur la pédagogie. Enfin les fondements sociologiques qui mettent l'accent sur l'enfant en tant qu'atome qui doit intégrer la galaxie sociale, et les fondements sociopolitiques qui s'intéressent aux orientations politiques du pays (république ou monarchie) et la structure socioculturelle des peuples.

C'est l'occasion pour A. Badini de revenir sur le système éducatif du Burkina Faso en affirmant qu'on « n'éduque pas un citoyen comme on en ferait d'un sujet aussi bien dans le contenu que dans la méthode encore moins dans les finalités ». Pourtant, le Burkina Faso est une République, mais on retrouve presque toutes les

caractéristiques d'une pédagogie propre à la monarchie : « nous formons pour la soumission et non pour la libération » conclut-il.

Ce critérium autour du sens du concept de pédagogie, comme le fait Socrate autour de celui de science dans *Théétète*, conduit A. Badini au constat que « la pédagogie tire sa légitimité en dehors d'elle-même ; elle n'a la maîtrise ni de son objet ni de sa méthode encore moins de sa finalité : elle est donc une science auxiliaire dépendant des sciences humaines et sociales ». Il arrive à la conclusion que « la pédagogie est une théorie pratique » (Durkheim, 1922) d'où la complexité de sa définition. Cette quête heuristique a occupé les trois quarts du cours qui s'achève sur un survol des grands courants et des grandes questions de la pédagogie.

Entre mise à l'épreuve des savoirs de son auditoire, quête de sens du concept de pédagogie, digression sur l'analyse critique des orientations politiques de l'éducation et des pratiques pédagogiques en cours dans son pays, A. Badini, en usant de la maïeutique, a cherché à faire accéder les futurs encadreurs pédagogiques à l'autonomie intellectuelle, à les faire évoluer de l'opinion vraie à la science comme Socrate le fait de l'esclave de Menon. Il a voulu nous conduire de la certitude au doute et souhaité que nous nous attachions non pas à l'apparence des choses, mais à leur réalité en nous souciant toujours de leur nature et de leur cause. Autrement dit, il voudrait que tout encadreur pédagogique ait une connaissance véritable, qu'il intègre le doute et la remise en cause dans sa pratique quotidienne. C'est pourquoi il conclut son cours par l'exhortation suivante : « Soyez des inspecteurs qui sachent dire "oui, mais..." ». Tout comme chez Socrate, la pratique de la maïeutique chez A. Badini a une portée et des limites.

3. Portée et limites de la maïeutique en contexte de formation

La maïeutique a des vertus pédagogiques certes, mais elle recèle des limites objectives que A. Badini a tenté d'atténuer en usant simultanément des trois modalités de sa pratique.

3.1. Les limites de la maïeutique chez Socrate

La première limite de la maïeutique se trouve dans la difficulté de faire l'amorce du changement chez des personnes pour qui les habitudes sont devenues une seconde nature. On voit Calliclès dans le *Gorgias* qui semble bien saisir la portée des paroles de Socrate, mais qui affirme qu'il n'arrive pas à en être entièrement persuadé. En effet, Platon (2008, 513c, p.321) lui fait dire « Je ne sais pas comment il se fait que tu m'aies l'air d'avoir raison, Socrate ! Mais, malgré tout, j'éprouve ce que presque tout le monde ressent – tu ne m'as pas tout à fait convaincu ». R. Descartes (2016) avait relevé le caractère tyrannique des opinions sur l'esprit en avouant que ses anciennes et ordinaires opinions lui revenaient souvent en pensée et occupaient malgré lui son esprit en raison du long et familier usage qu'elles ont avec lui, devenant ainsi le maître de ses croyances. Mieux, il a montré à partir de sa propre expérience l'inconfort dans lequel se trouve placé celui qui devrait abandonner ses anciennes opinions :

Et tout de même qu'un esclave qui jouissait dans le sommeil d'une liberté imaginaire, lorsqu'il commence à soupçonner que sa liberté n'est qu'un songe, craint d'être réveillé, et conspire avec ses illusions agréables pour en être plus longuement abusé, ainsi, je retombe insensiblement de moi-même dans mes anciennes opinions, et j'apprends de me réveiller de cet assoupissement, de peur que les veilles laborieuses qui succéderaient à la tranquillité de ce repos, au lieu de m'apporter quelque jour et quelque lumière dans la connaissance de la vérité, ne fussent pas suffisantes pour éclaircir les ténèbres qui viennent d'être agitées. (R. Descartes, 2016, p. 26).

Il y a ensuite les effets pervers de l'ironie qui entravent toujours le dialogue. Une sorte de gêne s'installe chez celui qui est réfuté et, afin d'éviter de l'être à nouveau en public, l'interlocuteur n'exprime plus de façon claire et sincère ses idées. C'est ainsi que Socrate est obligé d'user de renforcements positifs pour encourager Calliclès à continuer à exprimer avec franchise ses idées comme l'écrit Platon, (2008, 492d, p.302) « Ce n'est pas sans noblesse, Calliclès, que tu as

exposé ton point de vue, tu as parlé franchement. Toi, en effet, tu viens de dire clairement ce que les autres pensent et ne veulent pas dire. Je te demande donc de ne céder à rien, en aucun cas ! ». Cela est d'autant plus nécessaire que Socrate est habitué à des revirements de la part de ses interlocuteurs pour éviter d'être en contradiction avec leurs propos antérieurs. Calliclès lui s'en tient à sa position antérieure sans gêne, ce qui lui vaut des félicitations mises en exergue par Platon (2008, 494c, p. 303) « C'est bien, très cher. Tu t'en tiens à ce que tu as dit d'abord, et tu ne ressens pas la moindre honte ».

Mais la colère n'est jamais loin, conduisant à des réactions violentes dues à la rigueur avec laquelle ses affirmations sont examinées. Platon (2008, 489c, p. 300) le fait réagir : « Dis-moi, Socrate, ne te sens-tu pas un peu gêné, à ton âge, de faire la chasse aux mots ? Quand on fait un lapsus, tu sautes dessus comme si c'était un cadeau des dieux ! ». Agacé par les questions qui le ridiculisent, il lâche : « Tu fais semblant d'être idiot, Socrate ! » (Ibid., 489e). Enfin, frustré d'être mis en contradiction avec lui-même, il se déchaîne selon Platon (2008, 494d, 303) « Que tu es extravagant, Socrate ! En fait, tu es un démagogue, un orateur de foule ! ». Socrate est alors contraint de réclamer plus de disponibilité et de gentillesse. C'est Gorgias son maître qui intervient pour lui demander plus de pondération et l'exhorter à poursuivre la discussion.

Contraint, et ayant perdu son enthousiasme, Calliclès adopte une attitude d'indifférence : « Moi, en tout cas, je me moque bien de ce que tu dis ! C'est pour faire plaisir à Gorgias que j'ai répondu comme cela ! » Platon (2008, 505c, p.317). Il affiche finalement une mauvaise foi. Socrate est obligé par moment de répondre à sa place quand il se montre réticent. Par moment, il acquiesce sans conviction et il arrive un moment où les interlocuteurs ne s'écoutent plus. Face au refus de répondre de Calliclès, Socrate est alors obligé de solliciter le public ou de rapporter un dialogue avec un interlocuteur imaginaire. Il adopte finalement la forme de la narration mythique. Cela montre à souhait que l'ironie peut conduire au blocage de la communication.

La maïeutique véritable présente elle aussi des limites comme l'a montré Parlebas (1980). En effet, à partir du dialogue de Socrate

avec l'esclave de Menon, il montre qu'il s'agit d'un questionnement à sens unique. Avec des questions courtes formulées avec précision qui oblige à des réponses très brèves, le dialogue du Menon est caractéristique d'un questionnaire d'entretien de type directif. Parlebas (1980, p. 4-11) note un certain nombre de biais dont le premier est la dissymétrie du dialogue : « L'esclave ne dispose d'aucune initiative ; il joue le rôle unilatéral et passif d'un simple répondant ». Il le qualifie même d'hyper directif dans la mesure où l'interlocuteur n'a pas non seulement l'initiative des questions, mais aussi, et surtout, il n'a pas celle des réponses, car dit-il (1980, p.11), « la logique de la séquence des items canalise de façon prédéterminée en une seule possibilité de réponse chacune des questions apparemment trichotomiques (« oui », « non », « sans opinion ») ».

Les items socratiques sont effectivement des questions très orientées suggérant des réponses qui convergent quasi exclusivement à la réponse « oui ». Parlebas relève au total 52 items de type « déterministe » sur les 56 qui composent le dialogue avec l'esclave et seulement 4 items de type ouvert, mais qui sont en réalité la reformulation de la même question répétée tout au long de l'entretien à savoir « Sur quel côté tracer le carré de 8 pieds de surface ? ». Parlebas (1980, p.12) conclut alors : « Nous avons observé que sous l'apparence du dialogue, cette démonstration cache un quasi-monologue ponctué de réponses « forcées » ». Le pire selon lui est que Socrate semble chercher à induire son élève erreur. Au final, l'analyste résume les grands traits caractéristiques de la maïeutique :

Le maître dirige totalement l'entretien ; les réponses sont fortement induites par les questions. Composé de pseudo-interrogations, le dialogue devient quasiment un monologue dont Socrate a seul l'initiative. La moitié des questions est hors-sujet ; elle est utilisée à provoquer délibérément l'erreur de l'élève. (P. Parlebas, 1980, p.16).

Cela lui permet d'affirmer que Socrate n'a accouché aucun esprit, sinon le sien, et ce n'est alors qu'une pseudonaissance. Mais en

oscillant entre les différentes formes de la maïeutique, A. Badini parvient à éviter beaucoup d'écueils de chacune d'elle.

3.2. Portée et limites de la maïeutique de A. Badini

Le cours de A. Badini n'a pas du tout été un régal pour son auditoire au début. Déconcertés par l'inhabituel, c'est vers la fin que les auditeurs ont appris à rire de la réfutation de leurs erreurs au point que certains ont souhaité une prolongation quand bien même beaucoup ont affirmé avoir été « traumatisés » par la méthode. En effet, sans que nous en arrivions à la colère, à l'indifférence ou la mauvaise foi comme Calliclès, les moments de réfutations des propositions ont été des moments de gêne pour les intéressés qui, paradoxalement, les conduisaient, sans doute par orgueil, à revenir à la charge pour montrer au public et à eux-mêmes qu'ils ont tout de même appris quelque chose au cours de leur carrière déjà assez longue. Chez d'autres, ce fut le repli sur soi pour ne pas se faire ridiculiser. Les deux formes de honte que relève L. Candiotta se retrouvaient chez les apprenants :

Il y a (...) deux types de honte, vécus par l'interlocuteur à deux moments temporels différents : la honte qui advient avant et qui empêche l'interlocuteur d'exprimer ce qu'il pense pour ne pas faire piètre figure devant le public ; la honte qui survient après l'exposition de la contradiction et qui fait en sorte que la purification puisse s'accomplir. (L. Candiotta, 2013, p. 11).

Néanmoins, A. Badini a réussi à limiter les travers de la maïeutique en mettant plus l'accent sur l'approche heuristique de la méthode qui consiste en une quête collective du savoir, même si à l'évidence ce sont ses propres thèses qu'il faisait découvrir par son auditoire, ce qui au final ne l'éloigne pas fondamentalement de la maïeutique en tant qu'étayage du savoir. Ainsi, bien que l'on puisse noter quelques effets pervers dans la démarche adoptée, notamment les effets de la honte, du fait qu'il combine habilement les trois modalités de la maïeutique pour le même public, ces effets ont été atténués.

La première portée de la méthode mixte de Badini reste sans conteste le fondement même des connaissances des auditeurs qu'il attaque en mettant en doute les différentes définitions du concept de pédagogie. Descartes (2016, p. 22) notait l'importance de s'attaquer aux fondements : « parce que la ruine des fondements entraîne nécessairement avec soi tout le reste de l'édifice, je m'attaquerai d'abord aux principes, sur lesquels toutes mes anciennes opinions étaient appuyées ». L'approche nous a conduits à sortir de nos certitudes, à quitter le confort de la routine pour nous installer dans la zone de turbulence du doute. Certes, il est difficile de naviguer en zone de turbulence, mais en matière de pratique, cela conduit à une perpétuelle remise en cause de soi, et à la recherche permanente du mieux.

Plus exactement, A. Badini, en s'appuyant dans sa démarche sur une herméneutique du concept de pédagogie, a gardé le secret espoir d'amener les Inspecteurs pédagogiques à quitter les bas-fonds de la pédagogie pour s'orienter vers les abîmes de la pensée pédagogique comme le suggère M. Heidegger (1962, p. 58) « Nous sondons tout ce que nous rencontrons, et souvent d'une façon toute superficielle, mais parfois nous nous aventurons vers les bas-fonds et, assez rarement, jusqu'au bord même des abîmes de la pensée ». Alors, il s'agissait pour lui de nous conduire à une saisie de l'être même de la pédagogie afin que nous nous installions dans « la clairière hébergeante de l'être » dans l'assomption de nos responsabilités futures.

Cela est d'autant plus important que les habitudes sont devenues comme une seconde nature chez beaucoup de praticiens encastrés dans les limites de la routine qui inhibe leurs capacités d'innovation pédagogique et même leur capacité à saisir le sens profond du dire et du faire pédagogiques. M. Heidegger (1987, p. 141) a dénoncé les effets pervers de l'habitude sur la conduite de l'homme au quotidien : « L'habituel possède en propre cet effrayant pouvoir de nous déshabituer d'habiter dans l'essentiel – et souvent de façon si décisive qu'il ne nous laisse plus jamais parvenir à y habiter ».

En un mot, A. Badini nous invitait à une *pédagogie fondamentale* qui parte d'une saisie de l'être même du concept de pédagogie pour s'élever vers une praxis qui ignore la routine. Seule cette capacité à s'élever à l'être de la pédagogie permet de faire de l'éducation une véritable profession et non un métier exercé par des artisans. En effet, la profession, nous dit A. Trousson (1992, p.34), est « une occupation plutôt intellectuelle, fondée sur un savoir rationnel, faisant l'objet d'une formation dont les procédures sont explicites et dotées d'une forte légitimité », au lieu que le métier repose sur des connaissances sinon ésotériques du moins implicites, relevant de l'imitation et de l'expérience.

Quand ceux qui sont chargés de former les enseignants baignent dans les eaux boueuses de la routine, nul doute que ces derniers ne sauront s'élever au professionnalisme. La saisie de l'insaisissabilité de la pédagogie en tant que concept et la prise en compte de son caractère théorico-pratique, à l'entrecroisement de plusieurs sciences qui se renouvellent en permanence, peut inciter les praticiens et les encadreurs à s'alimenter aux nouvelles connaissances théoriques pour nourrir leur agir éducatif. Une telle posture professionnelle est d'autant plus importante qu'il est nécessaire que les pays africains qui sont sur tous les fronts pour la construction de nations fortes et prospères tentent de rendre pertinent le secteur de l'éducation en raison du rôle essentiel qu'il joue dans la reproduction sociale et la production scientifique et économique.

Rendre l'éducation pertinente passe, entre autres variables, par l'augmentation de la maîtrise professionnelle de ceux qui pilotent le secteur, particulièrement les enseignants qui ont en charge le management des savoirs et les encadreurs pédagogiques chargés de les accompagner.

Dans ce contexte, l'enseignement ne saurait être une profession qui repose sur des bases non explicites et l'enseignant ne saurait être un ouvrier professionnel taylorien qui selon A. Trousson (1992, p. 52) « exécute des tâches parcellaires et répétitives et ne dispose d'aucune initiative dans son travail ». Encore moins il ne saurait être un ouvrier qui réalise un travail dont le sens ultime lui échappe. Il ne

saurait être non plus uniquement un artiste pétri de talents qui relèvent de dons personnels. L'enseignant doit être un véritable professionnel qui domine son métier sur le plan pratique et conceptuel ce qui lui donnera une autonomie, une capacité de jugement et d'adaptation aux évolutions qui s'imposent. On voit très aisément toute la pertinence de la méthode andragogique de A. Badini même si son caractère isolé et la brièveté de son exercice (un cours de 25 heures) limitent son efficacité sans oublier que les enjeux de carrière ont vite fait de replonger les esprits qui venaient d'être titillés dans leur relatif sommeil dogmatique.

Conclusion

En définitive, en marge des arcanes des institutions universitaires, A. Badini reste une icône de la formation des professionnels de l'éducation au Burkina Faso. L'analyse de sa méthode andragogique montre qu'il s'est inspiré de la maïeutique socratique qu'il a adaptée au contexte de formation des encadreurs pédagogiques. Le faisant, il a inauguré une andragogie décalée par rapport aux pratiques habituelles et posé les linéaments d'une *pédagogie fondamentale*. Son approche a l'avantage de limiter les effets pervers des différentes modalités de la maïeutique.

En invitant son auditeur à la saisie du sens même du concept central de leur action, c'est-à-dire le concept de pédagogie, il les contraint à la saisie des fondements de leurs connaissances théoriques et pratiques, tout en les exerçant, par la réfutation, à l'esprit critique et à la remise en cause de soi. Autant de postures nécessaires à un vrai professionnel. Certes, la méthode est déconcertante, mais c'est aussi une de ses qualités que d'habituer les professionnels à sortir des zones de confort pour aller vers l'inédit, l'inhabituel en vue d'exercer leur créativité. Malheureusement, du fait de son esseulement dans sa pratique andragogique et de la durée limitée du cours, il n'est pas certain que A. Badini ait pu conduire les encadreurs pédagogiques qu'il a eu la charge de former à douter de leurs certitudes. Beaucoup après la formation s'encastrent très vite dans le confort des postes politico-administratifs ou de la routine.

La question fondamentale qui se pose au soir de la carrière professionnelle de l'éminent formateur est celle-là : que faire de cet héritage andragogique qui loin de nécroser la pédagogie lui permet de se ressourcer en amont dans la philosophie ? Nul doute qu'il faut nécessairement capitaliser l'approche en la mettant au goût du jour par le truchement des Centres de Pédagogie Universitaire (CPU) dont se sont dotées nos universités.

Bibliographie

BACHELARD, Gaston, 1967, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, 5^e édition, Librairie philosophique J. Vrin.

CANDIOTTO, Laura, 2013, « Comment réfuter l'excès ? La méthode socratique face à l'outrance de Calliclès. » in S. Alexandre et E. Rogan (dir.), 2013, *Avoir plus : une figure de l'excès ?*, Zetesis – Actes des colloques de l'association [En ligne], n° 3, 2013, URL : <http://www.zetesis.fr/actes/spip.php?article31>

DESCARTES, René, (2016) [1647], *Les méditations métaphysiques*, Les classiques des sciences sociales, http://classiques.uqac.ca/classiques/Descartes/meditations_metaphysiques/meditations_metaphysiques.pdf.

DURKHEIM, Émile, 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Librairie Félix Alcan.

ESSAM, Safty, 2018, « Les difficultés du débat sur la justice entre Socrate et Thrasymaque dans la République I », In: *L'antiquité classique*, Tome 87, 2018. p. 13-53; doi : <https://doi.org/10.3406/antiq.2018.3962>; https://www.persee.fr/doc/antiq_0770-2817_2018_num_87_1_3962

HEIDEGGER, Martin, 1962, *Le principe de raison*, Paris, Gallimard.

HEIDEGGER, Martin, 1987, *Qu'appelle-t-on penser ?* Paris, P.U.F.

LE GRAND, Jean-Louis, 1998, « Considérations critiques sur les modèles maïeutiques », in Gaston Pineau, (Ed.) *Accompagnements et histoire de vie*, Paris : Ed L'Harmattan, p.119-139.

PARLEBAS, Pierre, 1980, « Un modèle d'entretien hyperdirectif », In: Revue française de pédagogie, volume 51, pp. 4-19; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1980.1714>.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1980_num_51_1_1714

PLATON, 2008, *Œuvres complètes*, Sous la direction de Luc Brisson, Éditions Flammarion, Paris.

SCHOFIELD, Malcolm, “Callicles’ return: Gorgias 509-522 reconsidered”, Philosophie antique [Online], 17 | 2017, Online since 01 November 2018, connection on 02 December 2022. URL: <http://journals.openedition.org/philosant/277> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/philosant.277>

TROUSSON, Alain, 1992, *De l'artisan à l'expert, la formation des enseignants en question*, Hachette éducation.