



Université des Lettres et des Sciences  
Humaines de Bamako

Retirer le filigrane maintenant

BP E2528 Bamako - Tél. : (223) 20280264/20280265 - Fax : (223) 20280271

REVUE SEMESTRIELLE

# RECHERCHES AFRICAINES

Annales de l'Université des Lettres  
et Sciences Humaines de Bamako



NUMERO 21 - Juin 2018

ISSN 1817-424X



# Comité scientifique

## Directeur de publication

- **Pr Samba TRAORE**  
Vice-recteur de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako,  
**Courriel** : revuera@ml.refer.org

## Coordinateur du comité scientifique et du comité de rédaction

- **Dr Idrissa Soïba TRAORE**  
Maître Assistant, DER Sciences de l'Education.  
FSHSE, Bamako, Mali.  
**Courriel** : revuera@ml.refer.org

## Sous - comité Sociologie - Anthropologie

- **Jean-Loup AMSELLE**  
Directeur de recherches, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France
- **Bréhima BÉRIDOGO**  
Professeur, FLSL, Bamako, Mali
- **Sory CAMARA**  
Professeur, Université Bordeaux II, France
- **Soli KONÉ**  
Professeur, FSHSE, Bamako, Mali
- **Félix KONÉ**  
Directeur de recherche, ISH
- **Tal TAMARI**, chercheur CNRS, Paris, France

## Sous - comité Philosophie

- **Issa N'DIAYE**,  
Professeur FSHSE, Bamako, Mali
- **Etelvina Lopez NUNES**  
FSHSE, Bamako, Mali
- **Nabé Vincent COULIBALY**  
Coopération Suisse, DDD, Bamako, Mali

- **Ramatoullaye Diagne BENG**  
Professeur, UCAD, Dakar, Sénégal
- **Ousmane GAKOU**  
Professeur, ULSHB

## Sous - comité Psychologie - Sciences de l'éducation

- **Tamba DOUMBIA**  
Maître de Conférences, FSHSE
- **M. Cheikh Tidiane SALL**  
Maître de conférences Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
- **M. Tindaogo VALLEAN**  
Maître de conférences Université de Koudougou (BF)
- **Abdoulaye Baba DIALLO**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Atimé AGNOU**  
Professeur, FSHSE, Bamako, Mali
- **Ahmadou Abdoulaye DICKO**  
Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali
- **Patrick HOUESSO**  
Maître de Conférences (CAMES), Université d'Abomey-Calavi

## Sous - comité Histoire - Archéologie

- **Drissa DIAKITÉ**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako
- **Seydou CAMARA**  
Directeur de recherches, Institut des Sciences Humaines (ISH), Bamako, Mali

- **Doulaye KONATÉ**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie,  
Bamako, Mali
- **Pierre Boiley**  
Professeur, Université Paris I, Centre d'Etudes  
Africaines, France
- **Eric HUYSKOM**  
Professeur Université de Genève, Suisse
- **Issa SAIBOU**  
Maître de Conférences, université de N'Gaoundéré,  
Cameroun

### Sous - comité Géographie - Démographie

- **Ibrahim SONGORÉ**  
Directeur de recherches, Institut Supérieur de  
Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA)
- **Oumar Boubou BA**  
Professeur, Ecole Normale Supérieure, Bamako
- **Famaghan-Oulé KONATÉ**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie,  
Bamako, Mali
- **Samba DIALLO**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie,  
Bamako, Mali
- **Professeur Oumar DIOP**  
Université Gaston Berger, Sénégal
- **Balla DIARRA**  
Maître de Conférences, ISFRA

### Sous - comité Littérature

- **Mamadou Bani DIALLO**  
Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- **Abdrmane TOURÉ**  
Professeur, FLSL, Bamako, Mali
- **Bernard MOURALIS**  
Professeur Université Lille III, France

### Sous - comité Linguistique - Langues

- **Bougoutié COULIBALY**  
Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- **Ingse SKATUM**  
Professeur Université d'Oslo, Norvège
- **Adama OUANE**  
Directeur de Recherche, Unesco

- **Salif BERTHÉ**  
Professeur, FLSL, Bamako, Mali
- **Maweja MBAYA**  
Professeur UGB, Sénégal
- **Abou NAPON**  
Professeur, Université de Ouagadougou, Burkina  
Faso
- **Emile CAMARA**  
FLSL, Bamako, Mali
- **Mamadou GUEYE**  
FLSL, Bamako, Mali
- **Diola KONATÉ**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Denis DOUYON**  
Maître de Conférences, FLSL, Bamako, Mali

### Comité de rédaction

- **Macki Samaké**  
Maître de conférences, ULSH, Bamako, Mali
- **N'do CISSÉ**  
Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Mamadou Bani DIALLO**  
FLSL, Bamako, Mali
- **Moussa SOW**  
Directeur de recherches, Institut des Sciences  
Humaines, Bamako, Mali
- **Ismael Samba TRAORÉ**  
Ecrivain, éditeur, chercheur en Sciences Humaines,  
Bamako, Mali

### Unité de diffusion

- **Dr Idrissa Soïba TRAORÉ**  
Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali.
- **Dr Mamadou DIA**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Dr Morikè DEMBÉLÉ**  
Maître Assistant FSHSE, Bamako, Mali.
- **Dr Kawelé TOGOLA**  
Maître Assistant FSHSE, Bamako, Mali.
- **Dr Aboubacar Sidiki COULIBALY**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali

# SOMMAIRE

## Sommaire

Contributeurs	Titre de la contribution	Page
1- Moriké DEMBELE	<b>Image de soi et capacité à se projeter dans l'avenir chez les jeunes après une enfance difficile à Bamako (Mali)</b>	
2- Mamadou DIA	<b><i>Kitchen</i> de Banana Yoshimoto : analyse thématique et stylistique d'un livre à la croisée des genres</b>	
3- YEO Elisabeth	<b>Influence de l'estime de soi et du type de profession parentale sur l'intention entrepreneuriale chez les étudiants de l'Université Felix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire).</b>	
4-Assanti Olivier KOUASSI	<b>LA PERCEPTION ET LE TRAITEMENT DES IMMIGRES DANS LES PAYS DU SUD : CAS DE LA CÔTE D'IVOIRE</b>	
5- Guy KAUL	<b>Approches cognitives et communicationnelles pour stimuler des comportements favorables à l'émergence des pays ASS (Afrique subsaharienne)</b>	
6- Aboubacar Sidiki COULIBALY & N'Bégué KONÉ	<b>La place des divinités et des devins dans l'Afrique précoloniale : une analyse de <i>The gods are not to blame</i> d'Ola Rotimi</b>	
7- Boubacar TABOURE	<b>l'éducation Non formelle au mali : analyse des forces et faiblesses</b>	
8- YEO Elisabeth	<b>REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA CORRUPTION CHEZ LES FONCTIONNAIRES D'ABIDJAN SELON LE NIVEAU D'ETUDES</b>	
9 – Philomene CAMARA & Elisabeth Stéphanie CONDE	<b>La transhumance chez les peuhls du Wuro Modi</b>	
10 Arouna COULIBALY	<b>DE L'ÉVASION À L'ITINÉRANCE : LA MOBILITÉ COMME REFUGE DANS <i>LE LIVRE DES FUITES</i> DE JEAN-MARIE GUSTAVE LE CLÉZIO.</b>	
11 Ndéné MBODJI	<b>Les ambiguïtés de la musicothérapie nietzschéenne</b>	

12 GAHE GOHOUN Roseline Cinthia	<b>LA COMPAGNIE DU MAITRE : SPECTRE PLATONICIEN DU SIMPLE- COMPLEXE ET DU COMPLEXE-SIMPLE</b>	
13 Sékou BOIRE	<b>Les innovations pédagogiques dans le système éducatif malien en question</b>	

# LA COMPAGNIE DU MAITRE : SPECTRE PLATONICIEN DU SIMPLE- COMPLEXE ET DU COMPLEXE-SIMPLE

GAHE GOHOUN Rosine Cinthia

Université Félix Houphouët Boigny

[cgrosii@yahoo.fr](mailto:cgrosii@yahoo.fr)

## Résumé

L'idée profonde qui sous-tend cette réflexion est non seulement celle d'un éloge à une sorte de compagnonnage-pédagogique parce que de l'ordre de la relation maître-disciple, susceptible d'aboutir à un héritage intellectuel mais aussi à l'analyse du duo simplicité-complexité qui lui est inhérent. Nous interrogeons ainsi le rapport enseignant-enseigné, formateur-formé, au regard de la philosophie platonicienne, sous l'angle du choix. Le choix qu'opèrent indifféremment, sans concertation, le maître et le disciple, ses implications et ses retombées.

Les possibilités de la rencontre entre formateur et formé pourraient résulter d'une planification académique, de la contingence lors de circonstances professionnelles ou de toute autre circonstance. La volonté ou non de se spécialiser du formé ou du disciple est fonction du rapport à la formation ou mieux au formateur, au maître. Cela dit le rôle du maître ; entendons ses actions, quelque apparemment simples soient-elles ont des retombées dont principalement l'instruction par profusion.

Un regard jeté dans la philosophie platonicienne et la littérature précisément au sujet de l'histoire des relations d'amitié entre formateur et formé, maîtres et disciples donne de voir qu'elles procèdent d'un élan d'estime, d'amour... La question sera : qu'estime ou aime-t-on chez le maître ? Est-ce sa science ou son ignorance ? Comment comprendre, nonobstant le fait que certains maîtres ne choisissent pas nommément de disciples, qu'ils en aient bon gré malgré ? Un « maître-ignorant » pourrait-il avoir un auditoire ou des *interlocuteurs-ressources* (c'est-à-dire des personnes indiquées et identifiées pour l'écouter, le suivre, échanger avec lui), un public qui lui est acquis disons, un « fan club » ?

**Mots clés : Compagnie, Maître, Spectre, Platonicien, Simple, Complexe.**

## Abstract

The profound idea underlying this reflection is not only that of a praise to a kind of companion-pedagogical because of the order of the master-disciple relationship, likely to lead to an intellectual heritage but also to the analysis of the duo simplicity-complexity that is inherent in it. Thus we can question the link between teacher to taught ; trainer to trained, regarding the Platonic philosophy in terms of choice. The choice that both teacher and disciple make indifferently, without consultation, its implications and consequences.

The possibilities of the trainer and trainer meeting could result from academic planning, contingency in professional circumstances or any other circumstance. The willingness or not to specialize of the formed or the disciple is a function of the relationship to the formation or better to the formator, the master. That being said, the role of the master; let us hear his actions, no matter how simple they may seem, they have consequences, mainly through profusion of instruction.

A look at Platonic philosophy and literature precisely on the history of the friendly relations between formator and formed, masters and disciples shows that they stem from a surge of esteem, of love... The question will be: what do we esteem or love in the master? Is it his science or his ignorance? How can we understand, notwithstanding the fact that some masters do not choose disciples by name, that they are willing to do so despite this? Could an "ignorant master" have an audience or resource interlocutors (i.e., people indicated and identified to listen, follow, interact with them), an audience that is acquired by him or her, say, a "fan club"?

**Key words : Company, Master's, Platonic, Spectrum, Simple, Complexe.**

## **INTRODUCTION**

Dans la communauté intellectuelle, les rapports pédagogiques ou les rapports à la pédagogie oscillent entre le simple et le complexe. La notion de communauté intellectuelle elle-même est très complexe et avec elle ce rapport dual au pédagogique ou au para-pédagogique. Le savoir, dans cette optique, objet du partage dans cet environnement n'est pas donné entendons sans effort du dispensateur et du receveur (volonté de former, volonté d'apprendre), n'est pas gratuit, (il ne s'acquiert pas sans débours des devises). Son fonctionnement sous le mode de la formation et de l'évaluation de la formation en fait un domaine sélectif, performatif mais aussi discriminatoire et éliminatoire pour quiconque n'arrive pas à prendre part à ce partage de façon efficiente et efficace. Le partage du savoir et le savoir que l'on a en partage paraîtra pour les uns, simple, pour les autres, complexe. Les duos formateur-formé, enseignant-enseigné, maître-disciple sont, également, pour la situation ci-dessus relatée confrontée à la même réalité celle du simple et du complexe). Comment parvenir, dans cette communauté du savoir, à partager et recevoir le savoir au point de susciter des talents chez les formés, de leur donner la volonté d'avoir également un savoir en partage pour en être les porte-voix ?

Pourquoi certains maîtres ne choisissent-ils pas nommément leurs disciples ? Y-a-t-il un refus volontaire du maître à choisir nommément des disciples ou une incapacité à le faire ?

Le champ théorique de cette réflexion qui s'articulera autour de la question du choix soit-on dans le cas du formateur que du formé, est la philosophie platonicienne. Dans le premier cas, les possibilités du formateur à se choisir des formés, à former pour un partage intellectuel durable, dans le second, la manière dont le formé parvient à choisir un maître, dans le sillage duquel il peut se former durablement en vue d'un renforcement de capacités, d'un héritage intellectuel seront analysés.

Dans une perspective platonicienne, l'enseignement intellectuel n'est pas seulement l'élément majeur qui doit caractériser les rapports maître-disciple ou enseignant-enseigné ; les éléments qui importent sont le rapport de l'humain à la parole et aux actions, sa vie, son aptitude à répondre au sens d'être responsable et sa présence soit- elle physique ou virtuelle.

Tous les maîtres ne sont pas logés à la même enseigne en termes d'attitudes et de qualités : que pourrait être, alors, le maître idéal ?

### **I. LA SIMPLICITÉ DU COMPLEXE**

#### **1-1 Les attitudes du maître**

Le maître est celui qui est investi d'une mission ; ce pourrait être sa vocation de pédagogue. Dans cette optique, un élément essentiel est d'être fidèle à la déontologie de cette pédagogie ; cela renvoie au fait de respecter son devoir d'enseigner, de savoir bien enseigner : de fixer des objectifs à atteindre et se donner les moyens de les atteindre aux fins de la compréhension des formés. La subjectivité du maître à laquelle il travaille, sous cet aspect, est celle d'être un pédagogue donc de théoriser ou de rétablir les concepts dans leur cadre sémantique ou sémiotique. Cette disposition vise la dispensation du savoir et le savoir-manier les concepts aux fins de les soumettre à l'appropriation de ses auditeurs, de ses interlocuteurs et contribuer à leur émancipation intellectuelle. Comme le montre P. Hadot (1993, p.15), la relation pédagogique ne consiste pas seulement « dans l'enseignement d'une théorie abstraite » mais dans « un art de



vivre, dans une attitude concrète, dans un style de vie déterminé, qui engage toute l'existence. » (1993, p.16)

Certaines attitudes du maître dans l'optique de la relation pédagogique mérite de retenir notre attention. Le refus de certains maîtres de faire école c'est -à-dire d'enseigner une idéologie, un courant de pensées dans le but d'en faire une tradition. Ce refus revêt un double sens en cela qu'il est à la fois une négation et une auto négation. Il est une négation de la tradition d'école par principe soit par désintérêt de l'entretenir soit par défaut d'y réfléchir pour en faire un projet intellectuel.

Ce n'est pas une négation des valeurs mais le maître agit simplement, il mène sa vie sans intention d'instruire les autres à la vie ou leur donner des instructions. Dans le cas de Socrate, il ne nie pas non plus les valeurs mais il travaille à encourager les autres à prendre soin d'eux donc avec l'intention de les instruire à la vie tout en refusant le statut de maître « Socrate parle, discute, mais refuse d'être considéré comme un maître : Quand des gens venaient à lui ... pour lui demander de les introduire auprès d'autres philosophes, il le faisait volontiers et acceptait de bon cœur de n'être pas lui-même remarqué. » (Hadot P., 1993, p.87)

F. Schwarz affirme qu'il en est ainsi parce que de l'avis de Socrate « le maître n'en sait pas forcément plus que le disciple mais il pratique l'investigation comme lui et avec lui. » (2012, p.19).

Le maître se montre tel qu'il est et ne se soustrait ou ne se voile pas à la vie. D'où ses forces et faiblesses qui peuvent être vues ou perçues. Le sens que cela peut revêtir est que le maître montre son naturel. Force de se montrer sans artefact, de se montrer tel quel, Socrate est parvenu à dompter ce qui ne dépendait pas de lui, sa laideur, pour en faire une force. Il s'est révélé comme un sujet de dialogue au sens où son physique fait tout aussi réfléchir que sa dimension morale. En montrant également son maître tel quel, Platon a réussi à créer une proportionnalité entre son aspect physique et sa dimension morale au sens où l'on ne peut s'empêcher de parler de l'un sans l'autre, l'on ne peut ne pas s'interroger sur le hiatus entre son physique et son moral. Le premier est l'antinomie du second : sa laideur physique est tout aussi sujet de dialogue que sa beauté morale, sa laideur physique n'a d'égale que sa hantise pour l'injustice morale.

Ce refus est également une auto négation dans le sens où le maître ne se présente pas comme un sachant, un incontournable mais dans le sens où la reconnaissance de ses valeurs est laissée aux autres. Cela renvoie à l'humilité dont Socrate fait constamment preuve. Cette assertion de P. Hadot (1993, p.30) en est une illustration « Dans le « dialogue socratique », l'interlocuteur de Socrate n'apprend rien et Socrate n'a pas la prétention de lui enseigner quelque chose : il répète d'ailleurs à qui veut l'entendre que la seule chose qu'il sait, c'est qu'il ne sait rien. »

L'aisance du maître à parler de domaines divers du réel suscite un mouvement ascendant de l'âme du disciple qui refusera de s'embourber. Cette aisance porte ce dernier à déduire que le maître ne fait pas de réticence pour passer le message. La pédagogie socratique observe une logique que l'on pourrait dire plus inductive que déductive

Socrate ne dialoguait pas à l'aventure. Sous la forme interrogative qu'il donnait à ses examens, se révélèrent deux procédés principaux : l'un par lequel il s'élevait à la définition elle-même et qu'on appelle induction ; l'autre par lequel il descendait de la définition soit à ses conséquences, soit à ses applications pratiques, et que l'on peut appeler déduction. C'est le premier de ces deux procédés qui l'emporte dans sa méthode ; car son but dominant était, comme on l'a vu, d'arriver à « l'essence de chaque chose ». (Piat Clodius, 1974, p.100)

Les axes de réflexion qu'elle soulève portent sur des sujets qui touchent tous les domaines de l'existence et ont nécessairement un impact sur les sujets en dialogue c'est-à-dire le locuteur et

l'interlocuteur.

Il a parlé tour à tour du bonheur, du bien, du beau, de la vertu, du devoir, de la vie individuelle, de la famille et de l'État ; et sur chacun de ces sujets, il a laissé des conceptions originales qui, une fois disposées dans leur suite naturelle, forment comme la base d'un vaste et puissant système.

A l'instar des thèmes diversifiés dans le texte platonicien, « l'induction, telle que Socrate l'a comprise, se présente sous des aspects très divers dans les dialogues qui nous sont parvenus : elle y semble méandreuse et multiforme comme la vie... Lorsque la conversation roulait sur une idée, Socrate, d'ordinaire, posait immédiatement la question de savoir « ce que c'est », « comment définir la sagesse ? disait-il à Euthydème... Faut-il chercher de même la nature du bien ? » (Piat Clodius, 1974, p.100) ; lorsqu'il s'agissait « au contraire d'un cas donné, avançait-on, par exemple, que « tel citoyen était plus sage, ou plus habile politique, ou plus courageux que celui dont il parlait, il ramenait alors la question à son principe » (Piat Clodius, 1974, p.100).

Il s'élevait du fait à l'idée supposée par le fait ... (à savoir la question ci-après : Pourquoi donc ne pas examiner d'abord à quelles actions on reconnaît un bon citoyen ? ... Il s'emparait des opinions admises, des jugements ordinaires : il prenait pour point de départ la notion que l'on se faisait communément de l'objet à définir, persuadé que cette notion renfermait une âme de vérité et que le meilleur moyen de convaincre était de commencer par l'admettre. » (Piat Clodius, 1974, p.100).

Cette méthode du dialogue interroge aussi bien, nous l'avons déjà mentionné, l'objet du dialogue c'est-à-dire le sujet de l'échange que le sujet en dialogue à savoir celui qui parle. Le sujet en dialogue est bien plus important dans la présentation platonicienne de Socrate que le sujet du dialogue dans la mesure où l'objectif visé par toute entrée en dialogue est d'encourager les interlocuteurs à une introspection, à un apprentissage des choses et de soi.

Ce positionnement du sujet en dialogue au centre de la pédagogie socrato-platonicienne ou encore le fait que cette dernière soit axée autour du sujet en dialogue fait penser à cette affirmation de J.-P. Resweber au sujet de la « logique inductive » comme la caractéristique des pédagogies nouvelles. « La « logique inductive » ... propose des orientations et élabore des projets susceptibles d'intéresser et d'interpeller les personnes. » (Resweber J.P., 2007, p.3), « le travail pédagogique » se fait dans un système herméneutique d'accompagnement : il s'agit de comprendre l'individu, d'interpréter ses attitudes, de l'aider à développer ses potentialités. » (Resweber J.P., 2007, p.3)

## 1-2 Les retombées de l'action du maître

- L'instruction par profusion

La version simpliste de la vie du maître (non au sens d'une restriction qualito-quantitative mais d'une vie pleine d'activités, d'occupations ce qui est de l'ordre de la quantité mais aussi riche en enseignements, éducatrice et edificatrice (de l'ordre de la qualité) ne peut indifférer. Le maître ou un tel maître qui refuse de faire école en fait, il se fait absolument ou nécessairement des adeptes. Une illustration est la relation avec Socrate qui selon P. Hadot, est principalement caractérisée par le dialogue. Dans la mesure où explique-t-il, chez Socrate le sujet du dialogue est moins essentiel que le sujet en dialogue, le maître ne peut manquer d'impacter son interlocuteur. « Dans le dialogue « socratique », la vraie question qui est en jeu n'est pas ce dont on parle, mais celui qui parle » (1993, p.30), il est le maître du savoir-dialoguer « Maître du dialogue avec autrui (...) maître du dialogue avec soi, donc un maître dans la pratique des exercices spirituels. » (1993, p.32) en tant qu'éveil de la conscience morale « ... comme un taon infatigable,

Socrate harcèle ses interlocuteurs de questions qui les obligent à faire attention à eux, à prendre souci d'eux-mêmes » (1993, p.30).

Au sujet de l'impact du rapport à Socrate, P. Hadot explique qu'il influence aussi bien son entourage sous l'angle discursif, psychologique que psychanalytique. Il en est ainsi parce que le sujet qui croit se trouver dans un échange apparemment ordinaire, se retrouve à penser, à réfléchir non plus seulement au sujet de la conversation mais à lui-même. Il en arrive à faire une introspection, une remise en cause morale et par la suite à passer en revue sa vie dans une sorte de cure de son psyché, il se confesse.

Quand on approche Socrate de très près et que l'on entre en dialogue avec lui, même si l'on a commencé d'abord à parler avec lui de tout autre chose, il est nécessaire que l'on ne cesse d'être entraîné par le fil du discours en toutes sortes de détours, jusqu'à ce que l'on vienne à devoir rendre raison de soi-même, aussi bien quant à la manière dont on vit présentement qu'à celle dont on a vécu son existence passée (1993, p.30).

Cet autre témoignage d'Alcibiade dans le Banquet rapporté par P. Hadot est illustratif de l'influence de la relation à Socrate « Il me contraint à m'avouer à moi-même que, alors que j'ai tellement de défauts, je persiste à ne point me soucier de moi-même... Il m'a mis plus d'une fois dans un tel état qu'il me semblait pas possible de vivre en me comportant comme je me comporte. » (1993, p.31)

P. Hadot explique en ce sens le refus ironique de Socrate « d'être considéré comme un maître », « Si Socrate refuse d'être considéré comme un maître... s'il refuse d'enseigner, c'est qu'il n'a rien à dire, qu'il n'a rien à communiquer, pour la bonne et simple raison qu'il ne sait rien, ainsi qu'il le proclame fréquemment. » (1993, p.87)

La conscience de la mission dont il est investi pourrait être la raison pour laquelle Socrate qui n'arrêtait pas de ressasser sa nescience à travers l'assertion « tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien » se mettait constamment à parcourir les rues d'Athènes pour inciter ses concitoyens à se soucier d'eux-mêmes. Ceci explique pourquoi Socrate, quoiqu'ayant refusé de se choisir des disciples ait eu des porte-voix bon gré malgré. Ces derniers ont choisi de le suivre ou d'être dans son entourage.

Que lui trouvait-il donc ?

Les uns étaient impressionnés par sa laideur, les autres par son franc-parler, les autres encore son attitude à laisser le sujet du dialogue pour analyser le sujet en dialogue c'est-à-dire à ne pas seulement se fier aux positions des uns et des autres pour les classer mais à s'intéresser à leur être.

- La pédagogie sans enseigner

La vocation du maître, son naturel n'ont pu être voilés, sans en faire un inventaire pour le dispenser aux autres, le maître a impacté son entourage.

« On le vit, pendant plus de trente ans, errer dans les rues, par les places et les jardins d'Athènes ; « aborder, comme un frère aîné », les citoyens de sa ville et les étrangers, afin de les entretenir « du bien et du beau » ; visiter les politiques, les poètes et les artistes dans l'unique but d'éveiller en eux l'idée de la vraie sagesse ; pénétrer dans les boutiques des marchands pour y prouver que l'âme où habite le nous est infiniment supérieure au corps, s'insinuer partout où il espérait trouver l'occasion de semer dans les esprits une idée purificatrice. Et rien ne put jamais l'éloigner ou le distraire de son dessein, ni l'appât des honneurs, ni les souffrances inhérentes à la pauvreté, ni la crainte des ennemis toujours plus nombreux que lui valait sa philosophie. » (PIAT Clodius, 1974, p.71)

Cette pédagogie sans enseigner a été un problème pour plus d'un dans son entourage. Elle lui a valu un procès. Ce qui est remis en cause lors du procès de Socrate, c'est son naturel, sa vocation, celle qu'il a professé et à laquelle il est resté dévoué toute sa vie. « ...Durant ma vie entière, j'ai négligé mes intérêts personnels, ma famille, mon foyer. Je n'ai jamais aspiré à des commandements militaires ni à des charges publiques. Je ne suis jamais entré dans des conspirations ou autres entreprises séditeuses. ... » (1988, p.271)

Callion, un des archontes à son procès, fait la remarque ci-après : « C'est bien lui, le vieil irréductible... ! A le voir on croirait qu'il va à un banquet, non à son propre procès pour impiété : il sourit, s'arrête pour parler avec ses amis et salue tous ceux qu'il voit ! – C'est l'éternel bavard, proteste Eutimaque (un autre archonte), plus hargneux, que jamais. Il ne se rend pas compte que le peuple l'estime coupable et voudrait le voir effrayé et suppliant. » (L. De Crescenzo, 1988, p.263)

Méleto, l'a accusé de « se mêler de choses qui ne sont pas de sa compétence ; de scruter ce qui est sous terre et au-dessus du ciel et de discourir de tout et avec tous, s'efforçant à chaque fois de faire apparaître comme la meilleure la pire des raisons. » (1988, p.264)

Quand commence le scrutin, voici cet autre échange des deux archontes Eutimaque et Callion

« ... Il n'y a pas le moindre doute : il est coupable ! tranche Eutimaque en se levant. Et même s'il ne l'était pas, je le condamnerais pareillement. Ses propos, sa façon d'ébranler continuellement les convictions des autres, tout cela n'est pas utile à la *polis*. Socrate répand le doute autour de lui, c'est un défaitiste. Plus tôt il périra et mieux cela vaudra pour tout le monde !

- Je n'en suis pas aussi sûr que toi, réplique vivement Callion ; une cité qui se respecte doit toujours compter parmi les siens quelqu'un qui la surveille, et Socrate est bien le seul en mesure de le faire : il est impartial, il ne se mêle pas de politique, et, surtout, il est pauvre. Même s'il est coupable, il n'a certainement pas agi par intérêt personnel. » (1988, p.269)

## II. LA COMPLEXITÉ DU SIMPLE

### 2-1 Les analogies de la relation pédagogique

- L'impossibilité d'un « mimétisme identificatoire »

Le maître qui ne fait pas école est difficilement descriptible, classifiable combine le respect de l'auditeur ou de l'apprenant et la dispensation du savoir. De prime abord, l'on pourrait dire que sa prestation pédagogique est centrée sur lui-même au sens où il dispenserait un enseignement ou un discours rationnellement fondé, un savoir avéré mais herméneutique parce que ne s'adaptant pas au niveau de son auditoire ou de ses interlocuteurs, ou des apprenants. Mais cette approche qui vise la séduction, la captation de l'auditoire enfin de le pousser à la mimétique d'une attitude intellectuelle standard ou d'une idéologie donnée n'est pas celle du maître de fait.

Le maître de fait capte certes son auditoire du fait du caractère scientifique et culturel valide du savoir qu'il dispense mais ce dernier ne peut nullement mimer idéologiquement ou physiquement un quelconque élément dans l'attitude du maître. Cela a pour avantage de laisser chaque auditeur jaucher son niveau de savoir, analyser sa situation face à la connaissance d'un domaine d'activités données ou de concepts donnés. Cet ensemble de raisons fait d'un tel maître, un maître de fait c'est-à-dire une personne dont la qualité et la quantité de savoir donne aux autres la volonté de venir à son école ; ce qui renvoie à demeurer dans son voisinage.

L'impossibilité d'un « mimétisme identificatoire » est notoire chez le maître de fait. Cette impossibilité ne saurait démotiver l'aspirant au savoir ou être une fatalité d'impossibilité d'accession au savoir. Quoique le maître ne fasse pas école et que toute dépendance intellectuelle vis-

à-vis de lui soit impossible, l'auditeur, l'apprenant, l'aspirant au savoir est tenu de distinguer ses acquis intellectuels de la nature et des valeurs du maître pour progresser.

- Le portrait du maître, sujet de dialogue

« Socrate, selon L. de Crescenzo, était un homme tout à fait ordinaire...il avait coutume...de fréquenter les banquets, de boire et, si l'occasion se présentait, de faire l'amour avec une hétérotaïre. » (1988, p.247-248)

Il était également, à bien des niveaux, un sujet de dialogue du fait de la complexité de son portrait physique et moral qui lui donne une personnalité paradoxale. P. Hadot relève le fait qu'il aurait pu être dans l'entre-deux, dans la « médiation », « le juste milieu et l'équilibre » d'une part, de point de vue de sa description physique « une figure harmonieuse, mêlant en de fines nuances les traits humains et les traits divins » (1993, p.79) et d'autre part, du point de vue de sa description morale « entre la norme idéale et la réalité humaine » (1993, p.78)

« La figure de Socrate est déroutante, ambiguë, inquiétante. Le premier choc qu'elle nous réserve, c'est cette laideur physique... Le Socrate du Banquet de Platon ressemble à un Silène...Silènes et Satyres étaient dans la représentation populaire des démons hybrides, moitié animaux, moitié humains, qui formaient le cortège de Dionysos.» (1993, p.79)

Que cette laideur soit exclusive au physique de Socrate et n'entache en rien ses innombrables qualités et vertus morales est ce qu'explique P. Hadot « Il est vrai que cette figure de Silène n'est qu'une apparence qui cache autre chose...Alcibiade compare Socrate à ces Silènes qui, dans les boutiques des sculpteurs, servent de coffrets pour déposer des figurines de dieux. Ainsi l'aspect extérieur de Socrate, cette apparence presque monstrueuse, laide, bouffonne, impudente, n'est qu'une façade et un masque. » (1993, p.79)

C'est à juste titre que L. De Crescenzo, faisant le portrait moral de Socrate affirme qu'il « avait bon cœur, était intelligent, tenace, tolérant et inflexible à la fois... (Il) était un personnage d'une très grande simplicité, un homme qui ne proclamait pas des programmes de rédemption et qui ne prétendait pas à entraîner derrière lui des troupes de disciples. » (1988, p. 247)

- La vie du maître, des leçons de vie

La vie privée du maître est une intrigue : bisexuel. Au sujet de son homosexualité, il a été l'éromène c'est-à-dire l'aimé de son maître Archélaos et l'amant d'Alcibiade « ...Diogène Laërce raconte que Socrate eut pour maîtres Anaxagore, Damon et Archélaos et qu'il fut même l'amant de ce dernier... Dans la suite de son existence, Socrate eut d'autres amours de ce genre dont sa liaison, restée fameuse avec Alcibiade» (De Crescenzo L., 1988, pp.250-251) Pour ce qui concerne son hétérosexualité, Socrate était polygame. Sont alors citées son union à 50 ans avec Xanthippe, une « ménagère ...dotée de sens pratique...une femme au caractère énergétique... épouse acariâtre et possessive... » (1988, pp.252-253) et une autre femme « Aristote nous apprend que Socrate avait aussi une seconde femme, une certaine Mirto, fille...d'Aristide le Juste. » (De Crescenzo L., 1988, p.253)

Un élément caractéristique de leur relation était que Socrate, né de parents « sculpteur » et

« sage-femme » c'est-à-dire d'une famille de « moyenne bourgeoisie » ressortissant de la « classe des Zeugites (la troisième et dernière de celles qui comptaient pour quelque chose à Athènes) » (De Crescenzo L., 1988, p.249) n'était pas héritier d'une grande fortune. Toute chose qui explique la condition de vie conjugale modeste du maître : il était « un mari qui, à part une petite rente laissée par sa mère, ne rapportait pas un sou à la maison. » (De Crescenzo L., 1988, p.253)

En sus, de cette condition, la vie privée du maître était l'opposé de sa vie publique. Maître du silence du premier côté, maître du dialogue de l'autre « Ce qui mettait Xanthippe le plus en colère était que son mari ne lui adressait presque jamais la parole », maître d'une introversion empreinte de moue et de boutade du premier côté encore, maître du soin de l'âme de l'autre « lui qui bavardait tellement avec ses amis sur les places d'Athènes demeurait muet comme une carpe à la maison », résigné d'un côté, engagé de l'autre : répondant à une question d'Alcibiade de savoir comment il fait « pour la supporter », la réponse de Socrate est la suivante :

« Il arrive que vivre avec une femme de cette espèce soit aussi utile que de dompter un cheval furieux : après, on est mieux préparé à affronter ses semblables sur l'agora. Et puis, que veux-tu que je te dise, je suis maintenant habitué à elle : c'est comme si j'entendais crier sans cesse des oies. » (De Crescenzo L., 1988, p.253)

L. de Crescenzo (1988, pp. 277-278) poursuit son propos, cette fois au sujet d'une des réactions du maître avec son épouse aller le voir le jour de son exécution « A la vue des visiteurs, la femme se met à pousser des cris de désespoir : « C'est la dernière fois, Socrate, que tes amis s'entretiennent avec toi et toi avec eux ! »

Le philosophe, s'adressant à Criton, lui demande : « Que l'un d'entre vous, je vous prie, la ramène à la maison.

-Mais tu meurs innocent ! proteste encore Xanthippe tandis qu'on l'entraîne hors de la cellule.

-Et que voulais-tu, répond Socrate, que je meure coupable ?»

Au sujet d'une interprétation de l'attitude de Socrate, Callion, l'un des archontes lors de son procès, affirme ceci :

« Pour Socrate... je crains qu'il n'y ait rien à faire... Ceux qui se sentent stupides en comparaison de lui sont trop nombreux, et nul n'est plus vindicatif que celui qui a conscience de son infériorité. S'il est condamné à mourir, il ne devra s'en prendre qu'à lui-même : Socrate est bien l'individu le plus présomptueux qui soit jamais né sur la terre... Il déclare à tout le monde qu'il ne sait rien... qu'il est un ignorant... Et c'est justement en cela que réside le comble de la présomption ! C'est une façon de dire à tout un chacun : "Je suis un ignorant, mais toi, ignorant que tu l'es, tu es encore plus ignorant que moi !" Il est bien naturel qu'à force d'insulter son prochain, quelqu'un, tôt ou tard, réagisse et vous le fasse payer... » (1988, p.261)

## 2-2 L'interprétation de l'attitude du maître

Il convient de relever que le refus de la chaire par certains maîtres dont nous parlions plus haut est une forme de maïeutique. Socrate en est un exemple dont la volonté d'agir simplement c'est-à-dire sans la volonté d'instruire les autres à la vie ou de leur donner des instructions est manifeste. Son choix « d'exciter » « de développer les intelligences » plutôt que « d'enseigner (...) de leur apporter une science toute faite. » (PIAT Clodius, 1974, p.97). Compte tenu du choix qu'il a fait, d'accoucher les esprits à l'instar de sa mère qui était une accoucheuse des corps, la perception de sa tâche était difficile :

« Tantôt Socrate semble n'être qu'un pur moraliste, « un simple réformateur de la vie pratique » ; tantôt il apparaît comme un spéculatif, dont le but unique est de connaître pour connaître : de telle sorte que son idée fondamentale ne se révèle avec netteté qu'au bout d'un certain nombre de comparaisons et d'inductions patiemment conduites. » (PIAT Clodius, 1974, p.77)

L'on est, sous cet angle, dans une situation où l'agir de Socrate sans volonté d'instruire son entourage, a été, en dépit de tout, mal interprétée par « l'opinion publique ».

« Vers l'âge de soixante dix-ans, (Socrate) se vit accusé et traduit devant le tribunal des Héliastes.

On le prit pour un sophiste... Il a eu de « nombreux accusateurs, et (ce) depuis des années ». Ses juges ont été prévenus contre lui « dès leur enfance » : on s'est emparé de leur esprit « dans l'âge de la crédulité » pour les convaincre que Socrate était « un homme dangereux » (PIAT Clodius, 1974, p.193)

D'un côté, la méthode du maître, par laquelle il se servait du dialogue comme « le procédé le plus propre à féconder les intelligences », « comme la manière la plus précise (...) de diriger et de provoquer à temps le travail de la réflexion » (PIAT Clodius, 1974, p.98) a été mal perçue par « la plupart des Athéniens » (PIAT Clodius, 1974, p.193) « Socrate dut paraître aussi radicalement sceptique, aussi ingénieux à soutenir le pour et le contre, aussi paradoxal qu'aucun autre sophiste. Il avouait à tout propos qu'il ne savait rien et se plaisait à prouver aux autres qu'ils étaient encore moins avancés que lui, en leur démontrant qu'ils ignoraient jusqu'à leur ignorance. Il commençait d'ordinaire par réduire ses interlocuteurs au mutisme... » (PIAT Clodius, 1974, p.195)

De l'autre, cette aisance pédagogique à parler du divers du réel lui a été reprochée comme ce l'était aux sophistes : « Socrate « veut pénétrer ce qui se passe dans le ciel et sous la terre » ; et, de ces subtiles recherches, il ne retire que deux résultats également négatifs : l'art « de se persuader qu'il n'y a pas de dieux », et celui « de faire une bonne cause d'une mauvaise. De plus, « il enseigne aux autres ces secrets pernicioeux » (PIAT Clodius, 1974, p.194)

De l'autre côté encore, le dialogue dialectique et l'ironie, dite « socratique » qui l'accompagne ont été mal interprétés par l'opinion publique « Il semblait aussi, en mainte occasion, soutenir, dans le même entretien, les deux contradictoires. Il feignait parfois d'accepter la pensée de son adversaire, la tournait et la retournait avec complaisance, déployait un talent merveilleux à la développer. Puis, tout à coup, il en prenait le contre-pied et réfutait, avec la même force, tout ce qu'il venait d'affirmer... On n'a pas de peine non plus à se figurer l'étrange impression que dut produire sur les Athéniens la théorie morale de Socrate. » (PIAT Clodius, 1974, p.195)

### III. LE COMPAGNONNAGE

#### 3-1 L'idée d'une relation d'amitié entre le maître et le disciple

L'idée du compagnonnage qui consiste à une « relation directe » entre le maître et l'apprenti ou (...) l'élève comme une forme privilégiée d'apprentissage», est, à en croire J.C. Ruano-Borbalan, issue d' « une longue tradition » (2005, p.71). Elle est centrée sur « l'accompagnement et le dialogue. » (Ruano-Borbalan, J.-C., 2005, p.71)

Il en est de même dans cette analyse, le compagnonnage est une *philia* c'est-à-dire une relation amicale entre le maître et le disciple

« Qui consiste en un effort commun de recherche de la vérité. Le maître a une expérience et une maîtrise technique plus poussée de l'investigation, dans l'art de se poser des questions. Ce n'est pas le fait de savoir plus qui fait de quelqu'un un maître mais la capacité d'accompagner quelqu'un d'autre dans sa quête de la vérité et de le mettre face à lui-même. » (Schwarz Fernand, 2012, p. 20)

La compagnie du maître se fait alors simplement, c'est une forme d'initiation douce, sans concours de rite de privation. En cela, la relation maître-disciple vécue dans la notion de compagnie est différente de celle décrite dans le modèle du « maître-compagnon ». Philippe Meirieu présente ce dernier comme une autre caractéristique de la « pédagogie nouvelle ». (Ruano-Borbalan, J.-C.2005, p.71)

« Le maître, dit-il, entretient avec son apprenti des rapports particulièrement riches et exigeants ; il n'abdique nullement sa compétence spécifique, ne cherche pas à faire oublier son autorité, n'hésite pas à donner des ordres. Mais il n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprenti le faire tout seul chez lui ; il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à ce que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son « chef-d'œuvre ». (Ruano-Borbalan, J.-C.2005, p.71)

*A contrario* de la relation au maître dans le modèle du « maître-compagnon », la compagnie du maître renvoie au fait d'être dans le pourtour du maître, c'est une sorte d'a-spatialisation du rapport au maître. Elle intègre celle de voisinage. Mais en même temps elle implique celle d'un accord tacite ou explicite de cheminement. Dans le cas de la philosophie platonicienne c'est une relation d'amitié articulée autour de « la sagesse socratique (qui) consiste à faire le bien... Socrate nous invite à unir la connaissance à l'amour pour entrer en dialogue avec les gens. » (Schwarz Fernand, 2012, p.19)

Il y a dans cette notion d'amitié pédagogique une sorte de banalité esquissée qui en fait la simplicité en créant l'ordinaire : ce consentement mutuel d'harmonie. Il en est ainsi d'abord parce que le maître, a déjà subi une initiation au désintéressement et au dénuement d'égoïsme dans son parcours sapientiel ; ensuite parce que « Fondée sur le bien, l'amitié est aussi et par là même, pour ceux qu'elle unit, une source croissante de biens. D'abord, elle multiplie en quelque sorte notre personnalité, en nous donnant d'autres nous-mêmes. » (PIAT Clodius, 1974, p.150)

Le fait de côtoyer le maître permet de mesurer cette donnée tangible qui constitue une sorte d'aura du savoir. Ce dernier se profuse, tient en respect et suscite dans l'aspirant au savoir une volonté renouvelée de sortir de la fange ; ceci voudrait dire que ce dernier tout en côtoyant le maître s'émancipe du fait des barrières cognitives qui s'estompent progressivement et des connaissances qu'il acquiert.

Contant l'histoire de sa rencontre avec Xénophon, L. De Crescenzo, dit celui-ci, fréquentait les « banquets », les « palestres », les « stades » jusqu'au jour où il rencontra Socrate dans une ruelle. » qui lui demanda s'il savait où l'on vend du poisson et où « les hommes deviennent vertueux » (De Crescenzo L., 1988, p.248) Après avoir répondu par la négative à la seconde question, il lui dit « Alors suis-moi ». Ce dernier « commença à accompagner Socrate dans ses promenades. » (De Crescenzo L., 1988, p.248)

La possibilité de s'émanciper dans le suivi du maître est alors possible à cause de la médiation du savoir : l'on peut s'approprier des concepts appris du maître et s'en défaire à volonté une fois qu'on acquiert le savoir-manière conceptuel. Il y a lieu de préciser qu'au centre de cette relation maître-disciple se trouve le dialogue en tant que discours entre deux personnes. L'acceptation du dialogue rend non seulement possible la relation mais aussi permet-elle d'« assumer la possibilité de se diriger vers un destin commun à travers des chemins différents. Il s'agit de partager une présence invisible à travers une relation visible entre deux personnes, parce que la vérité surgit « entre » ceux qui sont en train de dialoguer » (Schwarz Fernand, 2012, p.20)

La relation au maître fondée essentiellement sur un usage amiable du langage est à la fois sans violence et est un rapport à des valeurs de vérité, d'exercice au courage, à l'acquisition de savoirs, de convivialité sociale.

Lorsque cette relation s'établit, il se passe quelque chose que la parole écrite ne peut exprimer. Indépendamment et au-delà des mots exprimés dans un échange impliquant aussi bien les sentiments que les gestes, les liens tissés par le dialogue permettent, à l'intérieur et du cœur même de l'espace créé par la relation, la manifestation d'une vérité transcendante, idée, connaissance ou



sentiment partagés. Un bien immatériel est rendu sensible et dès que cesse l'change, il retourne dans l'invisible. Quand le dialogue devient intérieur, la magie persiste et le contact est maintenu. Le lien à soi-même établi, on ne se quitte plus. On atteint alors le stade dont parlent toutes les traditions qui est d'apprendre du silence, de l'essence au-delà des apparences.

### **3-2 La nécessité d'une éthique de la pédagogie**

Compte-tenu des liens étroits entre la pédagogie et la société précisément l'insertion sociale, la première a elle-même a besoin d'être soumise à l'éthique. La nécessité s'impose de « faire école », « d'aller à une école » soit en vue de former des maîtres, une génération de transmetteurs soit en vue d'apprendre aux côtés d'un maître en le côtoyant, en étant dans son voisinage pour bénéficier d'un héritage intellectuel ou d'un héritage de valeurs.

S'il est vrai, comme le dit Hannah Arendt, qu'il y a une corrélation entre la crise dans la société et dans l'éducation « La crise de l'éducation est un aspect de la crise générale qui s'est abattue sur tout le monde moderne » (Diakité S., 2014, p.121) alors la nécessité s'impose de définir une orientation objective pour mener à bien le système éducatif. Ce parce que la pédagogie fluctue elle-même entre le « pôle subjectif et le pôle objectif » (Diakité S., 2014, p.121)

... la pensée pédagogique est prise entre deux pôles. L'un subjectif et l'autre objectif car si une civilisation croit en sa tradition et, si elle a une haute opinion de ses valeurs, alors l'éducation de sa masse est de type objectif dans la mesure où elle initie les enfants aux valeurs et au patrimoine de sa civilisation et de sa société. Mais quand la civilisation doute d'elle-même et que le progrès de la culture est mis en cause, c'est la dimension subjective qui prend le pas sur tous les efforts que l'on consent dans le système éducatif. Autrement dit l'éducation est axée sur les besoins de l'individu et de la société et l'enfant reçoit le versant de l'éducation qui l'endoctrine. (Samba D., 2014, p.121).

La nécessité s'impose de réévaluer la politique de l'éducation au regard du rapport entre les fonds mis à disposition pour l'éducation, la qualité de l'enseignement, l'adéquation entre la formation et l'emploi et les termes des objectifs de développement.

Pour ce qui concerne l'éducation, il faut noter qu'il est toujours facile de demander de l'argent pour l'enseignement, mais encore faut-il savoir ce qu'on enseigne, à qui, et pourquoi. Tout le monde réclame l'enseignement et tout le monde s'efforce de l'établir. L'enseignement est l'élément de base de l'infrastructure intellectuelle et sociale dont les répercussions sur la production permettent d'accroître l'économie de tous les pays. C'est pourquoi actuellement, toutes les nations admettent que les fonds consacrés à l'enseignement soient des investissements rentables à moyen ou long terme. (Diakité S., 2014, p.48-49)

La question de la compagnie du maître dont nous parlons ici n'est pas distante des réalités de l'époque contemporaine au sens où il n'y aurait pas de possibilités qu'elle soit viable en termes d'applicabilité. Un rappel des termes de notre réflexion permet de dire que la pédagogie en faveur des adultes est à la fois simple et complexe. La notion de choix nous a paru importante dans la mesure où le sujet-adulte est appelé à trouver sa voix. Or, le premier problème auquel l'on se trouve confronté est qu'après avoir fréquenté l'école à l'âge enfant et jeune adulte, le besoin se pose pour le sujet de faire école. Le second problème est le refus de faire école, quoiqu'il existe des maîtres, pour une raison ou une autre.

Qu'il existe des maîtres dont la qualité est avérée mais qui refusent de faire école est ce que nous avons appelé des maîtres de fait. Le maître de fait est celui qui situe le rapport enseignant-enseignant ou aspirant au savoir dans une éthique de la vérité et de l'altérité. Sans être

un clerc c'est-à-dire celui que l'on reconnaît entretenir un contact privilégié avec la vérité, qui tient son savoir et son pouvoir d'une autorité supérieure « d'en haut » mais d'un rapport dialectique à la vérité. Celui-ci consiste aussi bien à extérioriser ses vérités intérieures qu'à prendre « conscience des incohérences logiques d'un discours... à savoir construire méthodiquement, à travers des processus logiques d'unification, l'ascension dialectique vers le simple-analyse-synthèse pour trouver une vérité- et l'appliquer ensuite dans une descente dialectique vers le multiple. » (Schwarz Fernand, 2012, p. 21). C'est aussi cela le rôle du maître de vérité.

La conviction au sujet du savoir du maître de fait invite tout le monde à se tenir en respect devant cet effort de partager une vérité intérieure mais par la même occasion annihile toute possibilité de s'éloigner du savoir et de son dispensateur. L'on se retrouve ainsi à vouloir délibérément rester dans le voisinage du maître, dans l'optique duquel, l'on ne dépend pas du maître, l'on s'émancipe donc intellectuellement quoique côtoyant et cela est possible du fait du savoir qui donne à l'aspirant de trouver son propre odos. « Désintéressée et dénuée d'égoïsme, la méthode de Socrate vise à aider chacun à trouver sa propre voie et loi d'action. » (Schwarz Fernand, 2012, p.19).

## CONCLUSION

Cette réflexion a tourné principalement autour de la question de savoir la raison pour laquelle les maîtres qui refusent de «faire école» ont des disciples bon gré malgré. Il en ressort que quoique ne choisissant pas de disciples par refus volontaire, quoique ne manifestant pas, au préalable, de volonté à se donner à choisir, le maître fait des émules. En faisant sa tâche avec efficacité, celui-ci parvient à susciter des vocations. Nous avons nommé, sous cet aspect, un tel maître le «maître de fait». Ce dernier dont, nous voulons faire l'éloge communiqué dans un rapport sans prétention au savoir, il parle tout simplement, pourrait-on, dire mais son silence est tout aussi éloquent.

Le maître par sa vie, laisse prendre ou choisir : au point où son entourage qui n'est pas forcément constitué de personnes acquises à sa cause du fait des possibles polémiques qui pourraient les diviser, parvient à se réunir pour épiloguer sur divers sujets, parvient à devenir un public à lui acquis.

Le maître idéal (le maître-parangon) serait, sous cet aspect, celui dont la flexibilité pédagogique simplifie les choses qui, bien des fois, sont dans les ténèbres de la vie. Cette dextérité montre la simplicité du complexe, l'éclairage de l'opaque.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DE CRESCENZO Luciano, 1988, Les grands philosophes de la Grèce antique, France Loisirs, Paris.

DIAKITE Samba, 2014, Politiques africaines et identités, des liaisons dangereuses, Différance pérenne, Québec.

HADOT Pierre, 1993, Exercices spirituels et Philosophie antique, Institut d'études augustiniennes, Paris.

RESWEBER Jean-Paul, 2007, Les pédagogies nouvelles, PUF, Paris.

RUANO-BORBALAN Jean-Claude 2005, Eduquer et Former, Editions Sciences Humaines, Auxerre.

SCHWARZ Fernand, 2012, Socrate l'actualité du dialogue, Acropolis, hors série n°2, Paris.