

Burkina Faso : l'histoire de la philosophie à l'épreuve du paradigme réflexif dans l'enseignement secondaire (classe de seconde)

Alain Casimir Zongo, conseiller pédagogique de philosophie, assistant à l'Université de Koudougou, doctorant en didactique de la philosophie

Il s'agit dans cet article du projet d'une recherche doctorale contributive à une didactique de l'histoire de la philosophie en classe de seconde au Burkina Faso

I/ Introduction

La philosophie s'est assignée pour mission de prendre parti pour l'émancipation, d'être un exercice de sagesse, d'aider l'homme à acquérir des règles et des principes raisonnables de vie. Elle veut lui permettre, en effet, de mener une " existence plus riche et plus pacifiée, plus significative et plus harmonieuse¹". Le rôle architectonique de la philosophie dans la formation de la personnalité, sa dimension critique et éthique ont conduit dès l'Antiquité à son implication dans l'acte éducatif. Des écoles et cercles antiques aux lycées et cafés philosophiques contemporains, c'est le souci de mettre la philosophie au service de l'homme et de la société qui s'exprime, se développe, de diverses manières certes, mais traduisant dans le fond une même demande sociale. Si certains pays réservent l'enseignement de la philosophie aux études supérieures, à l'université, d'autres, avec des nuances et même des spécificités très notables, ont adopté un enseignement "élémentaire" de la philosophie et le font commencer déjà au niveau du secondaire. C'est ainsi que le Burkina Faso dispose d'un enseignement de la philosophie dès le lycée. S'il est resté pendant longtemps une réplique de l'enseignement philosophique français dans son programme et ses instructions officielles, de nos jours, bien que conservant toujours une grande proximité avec les principes affirmés en France dont il s'inspire largement, l'enseignement philosophique au Burkina Faso prend, ces dernières années, des distances significatives par rapport aux pratiques en cours sur le territoire français. En effet, engagé depuis un certain temps dans la réflexion sur une école plus adaptée et un enseignement plus pertinent, le Burkina Faso s'est doté à la rentrée scolaire 2010-2011 d'un nouveau programme de philosophie. Cette version rénovée, outre le regroupement de notions qu'elle a permis, décide d'un enseignement "précoce" de la philosophie. Elle pose en effet comme l'une de ses exigences primordiales l'initiation à la philosophie dès la classe de seconde et ce, grâce à la médiation d'un cours d'histoire de la philosophie. Dans le présent article, nous voulons nous interroger sur les conditions de la mise en oeuvre de cet aspect du programme. Il s'agira alors de soulever certains problèmes didactiques et des préoccupations liés à cette question. Mais tout d'abord nous allons essayer de rendre compte de la genèse de la récente réforme du programme de philosophie, d'évoquer les circonstances qui ont poussé à cette mutation, son contenu, en insistant particulièrement sur les raisons de l'introduction de la philosophie dans les classes de seconde.

II/ Les réformes opérées

A) L'élargissement en première

L'histoire de l'école au Burkina Faso, naguère appelé Haute-Volta, est en étroite relation avec celle de sa colonisation. Autrefois territoire sous la tutelle française, le pays dispose, comme l'ancienne métropole, d'un enseignement de la philosophie au secondaire depuis la période de la pax francana. Cet enseignement, non seulement était une application du programme français, mais était dispensé par un corps professoral intégralement français, sous le contrôle d'inspecteurs français. Les premières années de l'indépendance ne vont pas apporter un véritable changement dans cette configuration. C'est à partir des années 70 que l'on va assister à une prise en charge nationale et progressive de cet enseignement. Les décennies 70 et 80 vont connaître en effet une arrivée assez significative d'enseignants burkinabè et l'ouverture d'un service d'inspection de philosophie. Cette élite va au fur et à mesure se préoccuper de la pertinence et de l'adéquation de l'enseignement de la philosophie, au-delà de sa valeur universelle, au contexte du Burkina Faso. Des innovations et des adaptations seront envisagées au fil des années. C'est ainsi que bien qu'en France jusqu'à présent, l'enseignement de la philosophie dans l'ordre secondaire se limite à la classe de Terminale, la philosophie couronnant ainsi les études dans les lycées, le Burkina Faso va étendre dès 1990 la leçon de philosophie aux classes de première de l'enseignement général. L'objectif était, au regard des difficultés d'intellection des élèves, de leur désarroi et de leur désenchantement, passés les premiers moments d'enthousiasme de découverte de la philosophie, face au caractère jugé bien souvent abscons de la philosophie² et à la lourdeur du programme, vaste, trop fluide et difficile à épuiser en une seule année, de le répartir sur deux années scolaires. En plus de ces raisons, cette mesure devait contribuer à atténuer la situation d'inactivité des enseignants de philosophie : beaucoup d'enseignants se sentaient désœuvrés, et les autorités administratives avaient suggéré à un moment des solutions peu adaptées à leur sous-emploi³. On peut noter que cette décision a amélioré la réception de la discipline, a contribué dans une certaine mesure à sa démythification-démystification. Le programme a ensuite intégré des éléments d'éducation en matière de population (EmP). Il a été en effet par la suite recommandé au professeur de philosophie, en plus des contenus classiques, de faire cas, dans l'étude de certaines notions, de problèmes comme la lutte contre la toxicomanie, le mariage forcé, les relations garçons-filles, la sexualité et la délinquance juvénile, les conflits de générations, les mutilations génitales féminines...

En somme, jusqu'à sa récente version, le programme de philosophie présentait les particularités suivantes : l'enseignement dans la série littéraire était articulé autour de quarante-cinq notions pour neuf à douze heures hebdomadaires (trois à quatre en première, six à huit en terminale) et avec un coefficient variant entre 4 et 5. Dans les séries scientifiques (C, D), et techniques (G1, G2, E, F), le coefficient maximal était de 2 et les volumes horaires s'élevaient au maximum à 5, soit deux pour les classes de première et au plus 3 pour les terminales. En conformité avec les principes en vigueur en France, notre enseignement philosophique a aussi une orientation problématique et non historique. Il a pour socle non pas des doctrines ou des courants de pensées, mais des notions, des questions au choix, des oeuvres d'auteurs, des exercices de dissertation et de commentaire. Le programme notionnel, soutient Edouard Aujaleu, "apparaît comme le plus adéquat pour permettre de construire

les problèmes philosophiques, et l'étude des oeuvres ou des fragments d'oeuvres doit être pensée en fonction du traitement d'un problème⁴". Il a pour ambition d'enseigner la philosophie, à philosopher, et non des philosophies, et les éléments d'histoire de la philosophie y tiennent la place d'un "auxiliaire pédagogique mineur et facultatif", pour reprendre une expression de Pierre Aubenque. Sa vocation est d'amener les élèves à l'autonomie et à la liberté de penser, à penser par eux-mêmes et non pas à encombrer leurs esprits avec des connaissances philosophiques, notamment de nature historique. L'accent y est aussi mis sur la liberté pédagogique du professeur par rapport aux problématiques, à l'ordre des notions et au choix des oeuvres et des auteurs.

B) La dernière réforme

La nécessité d'une relecture plus globale du programme s'est fait sentir à partir d'enquêtes réalisées en 2005 sur la pertinence de l'enseignement de la philosophie au Burkina Faso et sur un bilan de l'application du programme de 1990. Il en a résulté un tableau peu brillant de l'état de l'enseignement de la discipline. En effet, des enquêtes menées auprès des élèves, il est ressorti qu'une grande majorité d'entre eux étaient toujours laminés en philosophie, et avaient la conviction fortement ancrée que la réussite dans cette discipline dépendrait d'un "naturel philosophe", d'une habileté spéciale, d'un talent supérieur. Ils ont ainsi formulé des préoccupations relatives à leur désintérêt et leur ennui, à l'inadaptation de l'enseignement de la philosophie, l'abstraction de certaines notions, la difficile "assimilation" du contenu de la leçon de philosophie, aux notes jugées mauvaises et aléatoires, à la lourdeur du programme qui conduit à l'impossibilité de l'épuiser, à l'extension du cours de philosophie aux élèves de seconde, à l'introduction d'auteurs africains et burkinabè dans la liste des auteurs au programme,...

Les praticiens de terrain que sont les enseignants ont, dans le cadre de la même étude, souligné la nécessité d'un enseignement précoce de la philosophie, la difficulté à épuiser le programme, les effectifs pléthoriques, le vieillissement de certaines notions et le souhait d'adapter le cours aux besoins des apprenants en se limitant aux notions qui leur sont accessibles, la contextualisation du programme. Certains souhaits, tant des apprenants que des enseignants, étaient légitimes et méritaient qu'une attention réfléchie leur soit accordée⁵. Une relecture du programme, du reste dans un contexte de réforme globale de l'enseignement, apparaissait alors comme un impératif. Les travaux de cette relecture ont rassemblé des enseignants du secondaire et du supérieur, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de philosophie.

Au terme de deux années de réflexion, de 2009 à 2010, la commission de relecture du programme disciplinaire de philosophie a proposé aux enseignants de philosophie un nouveau programme. Officialisé par l'arrêté n° 2010/363/ MESSRS/ SG/ DGIFPE du 21 octobre 2010, le nouveau programme se décline sous la forme d'un réaménagement de celui jusque-là en vigueur, de sa contextualisation, de l'adoption d'instructions officielles nationales, de référentiels et de la réduction des notions à étudier. En somme, tout en conservant la tripartition l'homme et le monde, la connaissance et la raison, la pratique et les fins, la commission a consenti, conformément au souhait des enseignants, à un regroupement des notions, à un "élagage" du programme dans sa dimension notionnelle. Le

Groupe Technique Disciplinaire présidé par Alain Renaut en France était favorable dans son programme proposé en 2000 à la réduction de la longueur de la liste des notions, estimant "qu'un nombre excessif de notions induit une dispersion dommageable au regard des exigences d'approfondissement et d'appropriation qui font partie des spécificités de l'interrogation philosophique⁶". Ainsi, dans la liste de notions retenus dans notre programme, des concepts comme l'illusion, la mémoire, la perception, l'espace, l'imagination, le jugement, l'idée, le mythe et la raison, la constitution d'une science de l'homme, le devoir, la volonté, la métaphysique, les organisations supranationales, la formations des concepts scientifiques, l'anthropologie sont "extraits", "retirés" du programme. L'argument qui a prévalu n'est pas le caractère superflu ou accessoire de ces notions. Le souci majeur est de permettre aux enseignants d'aborder l'entièreté des notions (le programme le plus étoffé, celui de la série littéraire, passe ainsi de plus de 45 à 23 notions), de sorte à mettre tous les apprenants dans une sorte d'égalité de chances. C'est la même préoccupation qui a prévalu à l'élaboration de référentiels qui poursuivent, selon l'inspecteur Joseph Paré, l'objectif "de guider un peu les développements afin que tous les élèves du Burkina aient un fond commun en termes de contenu de cours qui fera l'objet de l'évaluation certificative. De la sorte l'examen du baccalauréat se fera avec plus d'équité⁷". Il est aussi précisé que c'est en classe de première que les méthodes de la dissertation, du commentaire, les techniques de prises de notes, d'exposé et d'étude de textes devront abordées. La liste des auteurs proposée intègre des philosophes africains passés et contemporains.

En somme, le nouveau programme innove d'abord en proposant aux enseignants de philosophie du Burkina Faso des Instructions officielles burkinabè. Il était inconvenant que cinquante ans après l'indépendance du Burkina Faso, l'esprit de son enseignement de la philosophie soit toujours orienté par les instructions quasi-sacralisées de 1925 d'Anatole de Monzie. Cette référence dans un domaine aussi délicat paraissait comme un témoignage d'une subordination révérencieuse à l'égard de l'ancien colonisateur, d'un refus de s'affranchir de sa tutelle ou comme le signe d'une immaturité malheureuse. L'adoption d'instructions officielles burkinabè apparaît comme un indice de la constitution d'un rapport positif à soi-même et du refus de disparaître en l'autre dans une sorte de mouvement d'uniformisation ou d'identification : nous y voyons une prise de conscience de la nécessité de s'affirmer dans sa différence. Ainsi ces instructions donnent-elles aux enseignants des orientations sur les méthodes, attitudes et pratiques et leur demandent notamment de prendre en compte le *modus vivendi*, l'accord suffisamment fondé en raison sur les grilles consensuelles d'évaluation des exercices de dissertation et de commentaire proposées lors du séminaire national de 2000, et épurées au cours de séminaires de formation ultérieurs. Il est ensuite louable d'avoir pensé à proposer des référentiels, c'est-à-dire un contenu minimal exigible pour chaque notion et autour duquel tous les enseignants devraient articuler leurs cours. Mais une mécompréhension du sens et de la valeur de ces référentiels peut compromettre la liberté pédagogique. Le risque est d'ailleurs grand, comme on le voit déjà lors de certaines séances de cours, que les référentiels soient considérés comme des plans de cours ou qu'ils soient cause d'un appauvrissement et d'une uniformisation regrettable des contenus de cours. Le listage des référentiels dans le programme est

marqué en outre par des redondances et souffre par moment d'un manque de cohérence et de progression. Quant au regroupement des notions en doublets ou triplets, il peut sembler en soi bénéfique, mais on peut lui adresser deux griefs : c'est le programme qui détermine les associations de notions, qui en principe auraient dû être laissées à la discrétion de l'enseignant. Une telle pratique risque d'être un étouffoir pour la pensée, de l'inféoder et de la soumettre à des regroupements préétablis, préfabriqués, cela portant atteinte à la liberté, à l'âme de l'enseignement philosophique. En outre la suppression de certaines notions - même si l'on parle plus de leur "masquage" que d'un effacement pur et simple - est contestable. Il ne s'agit pas de se complaire dans une sorte d'orthodoxie passiste et paresseuse, de se replier avec nostalgie dans la citadelle d'une tradition mortifère, de refuser le changement porteur de vie, signe de vitalité et recherche d'actualité, mais de souligner quelques inquiétudes sur certaines orientations de cet aspect du programme. Il "sacrifie" des notions qui nous paraissent fondamentales dans l'intelligence de l'acte même du penser philosophique, telles que la perception, le mythe et la raison, l'anthropologie, la métaphysique, le jugement, l'idée. Des notions telles le devoir, la volonté, essentielles à l'affirmation de la liberté et de la responsabilité et ipso facto constitutives de l'éthique⁸, ont "disparu". Certes il est recommandé d'aborder ces notions de façon succincte dans l'étude de celles qui ont été retenues, mais en perdant leur visibilité, elles pourraient apparaître à la longue comme véritablement accessoires et finir par ne plus être étudiées. L'argument que ces notions seraient inintéressantes, indéchiffrables, peu captivantes ou hors de portée pour les élèves est très récusable. Le programme aurait plutôt mieux fait d'inciter les professeurs à déployer des trésors d'efforts pour mettre ces contenus à la portée des apprenants. On peut enfin souligner qu'épuiser un programme n'est pas un principe suffisamment légitime pour fonder un programme de philosophie. Le professeur de philosophie aurait une vue bornée de sa responsabilité s'il se limitait à dispenser un savoir en vue de répondre aux exigences institutionnelles du programme ou de l'examen.

Mais la plus grande innovation du nouveau programme est l'introduction de la leçon philosophique en classe de seconde. Si jusque-là, la philosophie était enseignée singulièrement et comme une heureuse exception en classe de seconde dans les séminaires et dans certains établissements sous la tutelle de l'enseignement catholique, le nouveau programme l'étend aux établissements de l'enseignement général de l'ensemble du pays. Ce choix répond aux exhortations et recommandations de certains philosophes et didacticiens tels Matthew Lipman, Michel Sasseville, Michel Tozzi, Oscar Brenifier, Luc Ferry, Michel Onfray, qui ont préconisé, à cause du potentiel philosophique des enfants, un enseignement non tardif et même précoce de la philosophie, y compris dès le primaire. Le rapport Derrida-Bouveresse proposait déjà en 1989 d'étendre la philosophie aux classes en amont de la terminale.

Du reste, les autorités administratives et pédagogiques se sont félicitées de cette décision novatrice, les parents d'élèves l'ont approuvée, et les élèves eux-mêmes l'ont accueillie avec enthousiasme, en ce qu'elle devrait leur permettre d'affronter avec moins d'anxiété une discipline qui apparaît comme leur bête noire. Les enseignants de philosophie eux, bien que conscients de l'heureuse opportunité que cette initiation précoce à la philosophie constitue pour les élèves, réalisent à l'épreuve la

difficulté de la tâche, d'autant plus qu'un enseignement de l'histoire de la philosophie représente pour l'essentiel le contenu du cours dans cette classe. Le programme propose en effet d'y articuler le cours sur une brève définition de la philosophie et un enseignement de l'histoire de la philosophie. La relecture ne se limite pas à de simples recommandations, mais fait du cours d'histoire de la philosophie un aspect fondamental de l'enseignement - apprentissage. Il ne s'agira plus seulement d'évocations furtives ou à la dérobée d'éléments d'histoire de la philosophie à la faveur ou au hasard de l'étude des notions, mais de dispenser aux élèves un cours d'histoire de la philosophie. Au Burkina Faso, héritière en cela de l'ancienne métropole, un tel enseignement était réservé au niveau supérieur : "Dans les universités, on a à faire à des travaux spécialisés qui examinent des points de doctrines ; les universitaires dispensent un enseignement qui porte essentiellement sur les auteurs, et ce dans une perspective qui est celle de l'histoire de la philosophie⁹". Il se pose alors le problème de la légitimité d'un tel cours, mais aussi celui des conditions pratiques de sa mise en oeuvre, conditions à travers lesquelles ce cours ne renonce pas à la spécificité de la leçon de philosophie, ne trahit pas la nature de la philosophie et ce qui la fonde. En outre, une histoire de la philosophie déconnectée des préoccupations des élèves ne pourra pas être formatrice. Comment dans cet enseignement concilier désir et plaisir de penser ?

III/ La nécessité d'une réflexion sur la didactique de l'histoire de la philosophie

Ces préoccupations assorties des inquiétudes et difficultés exprimées par certains enseignants et élèves-professeurs sur l'absence d'une réflexion didactique sur cet aspect du programme nous ont poussés à la réflexion sur le rapport de l'histoire à la philosophie, des avantages et des risques de l'histoire de la philosophie pour le philosophe et l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Nous avons élaboré un projet de thèse de didactique de la philosophie intitulé : "L'histoire de la philosophie à l'épreuve du paradigme réflexif dans l'enseignement secondaire : contribution pour une didactique de l'histoire de la philosophie en classe de seconde au Burkina Faso".

Notre projet dans cette thèse est d'interroger le présupposé de l'enseignement de la philosophie dès la première année d'initiation à la philosophie et les modalités et méthodes de son application en classe de seconde. Notre préoccupation centrale est donc celle de la faisabilité d'un cours d'histoire de la philosophie pertinent. Il s'agit de se demander si l'histoire de la philosophie peut véritablement être enseignée de manière philosophique aux élèves de la classe de seconde, ou si la perspective historique qu'induit le cours d'histoire de la philosophie menace de ruiner l'esprit de l'enseignement philosophique. Le présupposé que le cours d'histoire de la philosophie peut être une bonne entrée en philosophie, une bonne condition pour faire faire de la philosophie aux élèves de seconde, est aux antipodes du paradigme problématisant pur de Matthew Lipman, et en un certain sens contre le paradigme problématisant en vigueur en France. Les élèves de seconde peuvent-ils mener dans le cadre d'un cours d'histoire de la philosophie des réflexions philosophiques ? Le cours d'histoire de la philosophie en seconde constitue-t-il une excellente propédeutique aux activités qui seront menées dans les classes ultérieures ? L'enseignement de l'histoire de la philosophie peut-il développer chez les élèves de seconde les compétences essentielles du philosophe, à savoir la conceptualisation, la

problématisation et l'argumentation ? Cet enseignement induit-il des savoirs et des savoir-être indispensables au bien-être des élèves, à leur épanouissement ou serait-il le meilleur moyen de désintéresser et dégoûter les élèves ?

Dans le cadre de notre recherche, nous posons l'hypothèse que la philosophie sera mieux enseignée dans les établissements secondaires au Burkina Faso si son histoire est prise en compte. L'histoire est une connaissance du "n'être-déjà plus" car elle porte sur ce qui est dépourvu d'actualité, est passé, révolu, mais elle renvoie aussi à ce qui dans la trame des événements est retenu comme espèce, est considéré comme significatif. Dans ce cas, "marquer l'histoire" ou "entrer dans l'histoire" signifie qu'on prend la figure d'un pictogramme ou d'une référence à la manière des individus historiques ou de repères à la manière des grands événements. Mais à ces représentations de l'histoire comme ce qui n'est plus, ce qui a été et a péri dans la nuit du passé, et ce qui a eu un retentissement social ou mondial, on peut ajouter la conception d'une actualité du principe de l'histoire, l'histoire en acte et subséquemment celle d'une historicité de l'homme, de l'esprit et des oeuvres de l'esprit. On parle d'une dimension historiciste de l'homme, car son existence s'inscrit de façon nécessaire dans la trame de l'histoire qui lui permet de se réaliser, d'accéder à une graduelle conscience de soi. L'histoire, héritage culturel et lieu d'épiphanie de l'homme, est une médiation de processus de rationalisation de la vie des hommes. Maurice Merleau-Ponty précise dans ce sens que "l'histoire humaine n'est pas une simple somme de faits juxtaposés..., mais qu'elle est dans l'instant et dans la succession une totalité en mouvement vers un état privilégié qui donne le sens à l'ensemble¹⁰". Connaissance charnière qui selon Mahamadé Savadogo, "reçoit sa consécration à travers l'existence de la science historique, l'étude systématique du passé¹¹", l'histoire est un savoir indispensable à l'intelligibilité des autres savoirs, notamment des sciences et de la philosophie.

L'histoire de la pensée philosophique est un acte de mémoire que la philosophie exerce sur elle-même comme dans une marche à rebours, "la philosophie réfléchissant sur son passé pour y retrouver non pas ses déchets mais ses sources¹²". Elle se veut le répertoire de tous les événements importants, des étapes marquantes et des figures majeures de la philosophie à travers l'histoire. Dans la vision hégélienne, elle est le règne de l'Esprit qui à travers divers moments et degrés, par gradations successives mais nécessaires, chemine vers sa réalisation, vers le savoir absolu, et elle "nous présente la galerie des nobles esprits qui, grâce à l'audace de leur raison, ont pénétré dans la nature des choses, dans celle de l'homme et dans celle de Dieu, qui nous en ont révélé la profondeur et ont élaboré pour nous le trésor de la connaissance suprême¹³". Elle n'est pas un réservoir de points de vue désuets, de visions du monde obsolètes, convoqués simplement pour alimenter une curiosité sans valeur philosophique ou pédagogique. Loin d'être l'étude passive d'une doxographie, elle devrait être une invite à prendre part à la vie philosophique. Elle est même, selon une position d'allure hégélienne, une raison et une condition d'être de la philosophie, car il n'y a pas de philosophie sans histoire et la philosophie elle-même ne peut ignorer son histoire, puisqu'elle se sait née et devenue, fruit d'une histoire qui la révèle, la dévoile.

Mais l'histoire de la philosophie n'est ni absolument historique, ni l'oeuvre des historiens, et "les historiens de la philosophie ne prétendent pas n'être que des archéologues¹⁴". Certes elle contient une dimension historique, mais elle est plus proche de la philosophie que de l'histoire. Cette détermination nous semble en faire un socle pour le développement de l'esprit critique, dans la mesure où du reste l'histoire de la philosophie ne doit pas être étudiée en elle-même comme une fin, mais comme un moyen. Nous posons alors diverses hypothèses. La première est que le rapport de l'histoire à la philosophie optimise les potentialités des apprenants et rend aisée l'acquisition des compétences à conceptualiser, problématiser et argumenter. Nous pensons que la philosophie peut trouver dans sa propre histoire des ressources qui lui permettent d'assumer sa fonction, fonction de formation critique et citoyenne auprès des élèves. La deuxième est que les situations d'apprentissage à travers le cours d'histoire de la philosophie ouvrent à une altérité qui est constituante de la rationalité et du jugement des élèves. En se servant de façon judicieuse de la dimension de l'historique, on peut la mettre au service du critique, et alors le cours d'histoire de la philosophie peut être une invite à ne pas se complaire dans une pensée bornée, aut centrée, mais à s'ouvrir à une altérité féconde et critique : "L'enseignement de l'histoire de la philosophie devrait lui aussi être un dialogue s'il veut rester fidèle à sa matière¹⁵" précise Marie Georges Bélanger. Troisièmement, le cours d'histoire de la philosophie facilite le travail du professeur en lui donnant des références fondamentales pour faire penser les élèves, enrichir son cours et leurs exercices de dissertation et de commentaire. Enfin la transposition du savoir savant qu'est l'histoire de la philosophie en savoir à enseigner pour les élèves du secondaire n'est point aisée, surtout si on pense que "l'histoire de la philosophie ne saurait être purement descriptive ; elle ne peut se contenter de restituer les propos des philosophes, de faire la chronologie des oeuvres¹⁶". Si les enseignants sont angoissés ou se sentent désemparés à l'idée du cours d'histoire de la philosophie, c'est parce qu'il ne leur a pas été proposé une didactique de l'histoire de la philosophie. On est très souvent hélas victime de la fausse idée que le professeur de philosophie, parce qu'il dispose des connaissances académiques en histoire de la philosophie¹⁷, en possède une maîtrise suffisante, et qu'il peut inscrire le cours d'histoire de la philosophie dans la volonté de culture de la pensée réflexive. Certains travers de la fabrique de l'histoire de la philosophie, certains de ses grands problèmes relatifs à l'objectivité et à l'authenticité de ce savoir rendent la tâche encore plus incommode.

Comme l'histoire est elle-même exposée aux silences, à l'inéluctable subjectivité de l'historien, aux intérêts de classe et de race, et est en fin de compte choix, l'histoire de la philosophie est soumise à des réélaborations, des omissions ou des faits supposés, des partis pris, des prises de position dont la justesse ou la légitimité donnent lieu à des controverses passionnées. Jacques Brunschvicg attirait l'attention sur le fait que l'histoire de la philosophie "ne soit pas une terre promise où s'apaisent les conflits philosophiques, et où ne puissent naître et fleurir des controverses indécidables¹⁸". Nous soulevons là la question de l'authenticité de certaines informations relatives à l'histoire de la philosophie et subséquemment celle de la difficulté, dans la prétention d'écrire une histoire de la philosophie, notamment dans sa période antique, en raison de l'exigüité des témoignages, des documents et parce que l'on sait aussi que la culture ancienne ne se préoccupait pas d'authenticité

historique. Le patrimoine des anciens, nous le devons à une foule immense d'érudits scrupuleux, mais hélas aussi limités, influencés par des sources indirectes, parfois malveillantes. Michel Onfray, dans sa Contre-histoire de la philosophie, dénonce une histoire de la philosophie - bien souvent celle qui apparaît dans les encyclopédies et les manuels, celle qu'on enseigne et qu'on promeut - qui se confond avec celle des vainqueurs : l'historiographie participe de la polémologie et "l'histoire est faible avec les gagnants et sans pitié à l'égard des perdants¹⁹". Nous pensons aux présupposés et sous-entendus à valeur culturelle, aux paradigmes du rejet et de l'eurocentrisme qui dominent l'histoire de la philosophie²⁰, aux silences lancinants sur les femmes²¹, sur les malheureux philosophes que la postérité n'a pas retenus, à cause du succès de leurs adversaires. Ainsi l'objet d'étude est complexe au regard de son contenu, très vaste et riche, qui s'étend sur plusieurs millénaires, de la dissonance des interprétations des auteurs, des silences troublants...

Certes, on nous dira qu'il est impossible pour l'histoire de la philosophie de prétendre à l'exhaustivité et à l'encyclopédisme²², que telle n'a jamais été sa vocation, mais il n'en demeure pas moins qu'il faut opérer des choix de faits et d'événements majeurs, de dates, de séquences, de courants de pensée, de figures emblématiques, de problématiques, de sorte à ne pas tomber dans des oublis préjudiciables. Nous analyserons différentes histoires de la philosophie, à savoir celles de Diogène Laërte, Hegel, Martial Guérout, Emile Bréhier, Biyogo Grégoire.

Au plan didactique, nous sommes conscients des polémiques et des fortes réticences qui secouent le projet d'une didactisation de la philosophie. Nous admettons l'idée que la philosophie comme discipline d'enseignement a ses spécificités, mais cette considération ne doit pas empêcher la recherche sur les conditions de sa mise à la portée des élèves, dans notre cas d'élèves qui jusque-là ont été surtout soumis à des exercices d'un niveau taxonomique inférieur à l'analyse et à la synthèse, et qui sont à un âge d'adhésion facile aux préjugés et aux lieux communs. Les travaux récents de pionniers comme Michel Tozzi, François Galichet, nous ont convaincu de la pertinence d'une "élaboration didactique", dont la finalité est de résorber certains obstacles et d'"aider l'apprenti-philosophe à penser, et son maître à savoir l'aider-à-penser²³".

Nous posons alors le problème des méthodes appropriées, des types d'activités que l'on peut préconiser, des pratiques concrètes à privilégier pour que le cours d'histoire de la philosophie ne s'en tienne pas à du narratif ou à des comptes rendus savants mais déconnectés des préoccupations des élèves. Il s'agit de se demander, entre autres, ce que les élèves peuvent apporter dans le but d'une co-construction du cours, la place à accorder aux biographies et aux contextes socio-historiques (les philosophes et leurs doctrines naissent dans des contextes socio-culturels, économiques et politiques dont on ne peut absolument les dégager²⁴, de la manière de les présenter de manière captivante aux élèves, des procédés à déployer afin que les élèves comprennent le sens et la portée des événements majeurs de l'histoire de la philosophie et des doctrines des penseurs passés et présents. La question de l'utilité de la lecture des textes d'histoire de la philosophie nous met au cœur d'une réflexion herméneutique, un débat entre la philologie et l'herméneutique, discussion qui nous met aux prises avec différentes figures de la pensée comme Pierre Hadot, Umberto Eco, Gilles

Deleuze... La pensée authentique que réclame la philosophie exige la fréquentation des "grandes visions" qui ont ponctué l'histoire, une explication avec les figures hiératiques, les héros de la pensée à la pointe d'idées substantielles. Le penser philosophique suppose le re-penser (Nachdenken) dans la quête, comme le dit Kant, de la suprême pierre de touche en soi-même. Alors penser à l'ombre de ces figures mondiales et l'éloge que l'on peut faire aux penseurs est de repenser ce qu'ils ont dit. Nous invoquerons pour ce faire l'apport de la méthode "situation-problème" de Dalongeville, didacticien de l'histoire, qui peut se conformer à la nature réflexive et critique du philosophe. Cette méthode permet d'allier désir et plaisir de penser, car elle tient compte des problèmes qui intéressent les élèves. Elle ne se contente pas de présenter l'histoire de la philosophie, mais permet d'aller plus loin que la "découverte de produits morts" pensés par d'autres et de rencontrer "l'autre qui appartient à un passé révolu²⁵". Elle est une inépuisable occasion de penser.

Notre recherche a l'ambition et l'exigence, comme toute recherche de sa nature, de tenir de l'empirie et de l'épistémologie. Elle se subdivisera en trois grandes parties. Dans la première, il sera question pour nous d'aborder la construction théorique et la méthodologie de la recherche ; la deuxième sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats de nos enquêtes. Nous conduirons des enquêtes dans les régions du Centre, de l'Est et du Centre-ouest du Burkina Faso. La population cible de l'étude sera les élèves des classes de seconde et de première, les enseignants de philosophie, les encadreurs pédagogiques de philosophie, quelques enseignants de philosophie des universités de Ouagadougou et de Koudougou. Les outils de la collecte des données seront des observations de cours d'histoire de la philosophie, des entretiens individuels semi-directifs, des entretiens de groupe. La troisième partie fera des propositions et des suggestions pour une didactique conséquente de l'histoire de la philosophie en classe de seconde, et pour la formation initiale et continue des enseignants en didactique de la philosophie. Notre étude voudrait relever tant de la philosophie que de l'ingénierie didactique. Nous voulons réfléchir sur les ressources factuelles, les principes de travail, des modèles didactiques de l'histoire de la philosophie qui n'étouffent pas la puissance de réflexion critique des élèves mais la développe, la fait passer à l'acte, vers un état qui la réalise. A la recherche d'une matrice didactique, elle interrogera aussi diverses expériences de l'enseignement de la philosophie dans quelques pays du Nord et du Sud et leurs paradigmes respectifs.

Le besoin d'une réflexion sur l'enseignement de l'histoire de la philosophie dans le secondaire au Burkina Faso se justifie par la récente introduction dans le programme de l'enseignement-apprentissage de la philosophie d'un cours d'histoire de la philosophie pour les classes de seconde. La tâche, en apparence facile, est très complexe, car la nature de la philosophie, les exigences et finalités de son enseignement imposent que celui de son histoire ne soit pas handicapé par des méthodes peu philosophiques, peu réflexives. En effet, en optant pour le paradigme problématisant et non pour d'autres modèles en vigueur dans des pays comme l'Italie, la Belgique et l'Espagne, l'enseignement philosophique au Burkina Faso nourrit une grande ambition : celle d'éveiller l'esprit critique des élèves, les aider à développer par le biais de la discussion leur pensée, à s'ouvrir à la rationalité dans l'altérité. Introduire à la philosophie dès la classe de seconde au moyen de l'histoire de la philosophie n'est ni un choix illégitime ni une entreprise irréalisable. Il convient seulement de

prendre conscience de la complexité de l'objet et de comprendre qu'en philosophie, introduire est plus que donner un coup d'envoi et que le commencement et la fin se rejoignent dans le sérieux de la détermination de l'essence du philosophe. Introduire à la philosophie n'est pas un projet mineur mais une activité pleinement philosophique, dont la mise en oeuvre nécessite des méthodes et des principes. Nous espérons par cette recherche apporter notre contribution à la réflexion sur une didactique de l'histoire de la philosophie au secondaire à travers une modélisation didactique qui ne soit pas une mutilation ni un appauvrissement du philosophe. Un modèle didactique de l'apprentissage du philosophe n'a sens ni intérêt que si son but, dit Michel Tozzi, n'est pas "d'enfermer la pensée dans un schéma préétabli, [...] d'asservir l'apprentissage du jugement à un montage mécaniste d'opérations mentales. Car la pensée restera toujours plus complexe, dans l'irréductible richesse de son fonctionnement et de son inventivité, que les analyses ou synthèses même sophistiquées que l'on pourra élaborer. Il s'agit plus modestement de fournir - car ce modèle ne se veut ni scientifiquement explicatif ni normativement prescriptif - un point d'appui didactique, c'est-à-dire intelligible et opératoire pour les élèves²⁵".

-
- (1) Misrahi (Robert), *Qu'est-ce que l'éthique ? L'éthique et le bonheur*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 7.
- (2) Les élèves sont encore plus désemparés quand les enseignants de philosophie se complaisent dans un discours opaque, inintelligible et une obscurité savamment entretenue.
- (3) Beaucoup d'enseignants de philosophie se retrouvant avec un volume horaire hebdomadaire largement inférieur aux 18 heures dues (volume horaire officiel exigible), on a pensé entre autres solutions à cette situation de sous-emploi à leur faire assumer en plus des enseignements de français, puis d'éducation civique, et même à les mettre à cheval sur plusieurs établissements.
- (4) Aujaleu (Edouard) in *L'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique*, Montpellier, CRDP, 1997, p. 46.
- (5) D'autres préoccupations nous semblent irrecevables car leur satisfaction pourrait ébranler l'esprit de l'enseignement de la philosophie et menacer de ruiner les finalités qui y sont poursuivies tant au niveau logique que socio-affectif.
- (6) Le Programme de Philosophie du GTD Renault, qui a été au centre de polémiques :
<http://www.adobe.fr/products/acrobat/readstep.html>
- (7) Paré (Joseph), "Présentation du programme" in Document de synthèse - Atelier de philosophie, Université d'été, ENS, Université de Koudougou, 23 au 31 janvier 2011, p. 3 -8.
- (8) Elles nous semblent très importantes pour expliquer la stratégie de purification de la volonté et des tendances qui se déploie à travers l'éthique.

(9) André Perrin dans la préface de L'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique, Académie de Montpellier, 1997, p. 7.

(10) Merleau-Ponty (Maurice), Phénoménologie de la perception, Gallimard, Paris, 1945, p.165.

(11) Savadogo (Mahamadé), Philosophie et histoire , Paris, L'Harmattan, 2003.

(12) Muglioni (Jacques), L'école ou le loisir de penser, CNDP, Paris, 1993, p. 121.

(13) Hegel (Georg Wilhelm Friedrich), Leçons sur l'histoire de la philosophie, trad. par J. Gibelin, Gallimard, Paris, 1954, tome 1, p. 18.

(14) Giolito (Christophe), Comprendre l'histoire de la philosophie, Armand Colin, 2008, p. 1.

(15) Bélanger (Marie Georges), Horizons philosophiques, vol 11.

(16) Giolito (Christophe), Comprendre l'histoire de la philosophie, Armand Colin, 2008, p. 1.

(17) Il faut souligner la grande diversité qui marque le corps des professeurs de philosophie dans lequel il y a, outre des enseignants qui ont une formation de base en philosophie, des sociologues et psychologues de formation, et depuis deux ans des instituteurs disposant d'un diplôme dans les filières citées plus haut et qui ont été reconvertis en enseignants de philosophie.

(18) Brunschvicg (Jacques), "Faire de l'histoire de la philosophie, aujourd'hui" in Nos Grecs et leurs modernes : les stratégies contemporaines d'appropriation de l'Antiquité, Seuil, p. 67-93.

(19) Onfray (Michel), Contre-histoire de la philosophie, tome 1 : Les sages antiques, Editions Grasset, 2006, p. 13.

(20) Cela conduit à l'exclusion des philosophies d'ailleurs, pour reprendre une expression de Roger Pol-Droit.

(21) L'histoire de la philosophie fait très peu cas des femmes philosophes. Il y en aurait pourtant eu et de hautes figures, comme l'affirme, en autres, Gilles Ménage dans son ouvrage *Mulierum philosopharum historia* (Histoire des femmes philosophes (1690). Aspasia, Hypathie, Diotime, Léonce, Cléobuline, Sosipatra, Aganice, Argie, Hipparchie, et bien d'autres, précèdent de plusieurs siècles les Hannah Arendt, Simone Weil, Simone de Beauvoir qui sont les plus connues.

(22) On ne peut faire une recension complète et intégrale de l'histoire de la philosophie car de nombreux philosophes et leurs doctrines ont succombé à l'usure du temps, à l'ensevelissement séculaire et au sort des vaincus. Dans le cadre du cours, une compilation des auteurs serait fastidieuse et peu formatrice.

(23) Tozzi (Michel), "Didactiser l'apprentissage du philosophe" in Enseigner la philosophie : pourquoi ? Comment ? CIRID/ CRDP D'Alsace, p. 77-93.

(24) Mais il y a sans doute là aussi une distinction à faire entre l'histoire des idées et des cultures et l'histoire de la philosophie.

(25) Dalongeville (Alain), Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, Hachette, didacticien de l'histoire, 2000, 10.

(26) Tozzi (Michel), "Didactiser l'apprentissage du philosophe" in Enseigner la philosophie : pourquoi ? Comment ? CIRID/ CRDP D'Alsace, p. 77-93.