

Burkina Faso : esquisse d'un cursus philosophique dans l'enseignement de la philosophie

Paul-Marie Bayama, Inspecteur de l'enseignement secondaire en philosophie et formateur à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou

Nous avons déjà publié, dans le numéro 46 de Diotime, un article sur "L'enseignement de la philosophie au Burkina Faso". Ci-après un extrait de la troisième partie de la thèse de P.-M. Bayama, qui est une contribution à la recherche sur ce que peut être un cursus de philosophie dans le système scolaire, avec l'idée de progressivité qu'il implique...

(...) Après avoir ébauché une épistémologie de la philosophie qui répond dans une démarche d'ensemble à la question de la nature de la philosophie, nous pouvons tenter une esquisse de cursus pour l'enseignement de la philosophie. Le canevas en sept points de M. Tozzi¹ nous servira de point d'appui. Celui-ci ayant déjà posé les questions et parfois suggéré des réponses, notre esquisse sera par moment des réponses aux questions ou des choix parmi les solutions possibles. Les prises de position se déduisant les unes des autres pour la cohérence même du cursus. Nous allons défendre un cursus qui est fonction de notre expérience mais aussi de notre posture historique.

I. Des objectifs

Sur la question des objectifs et pour en parler en termes de paradigme organisateur de l'enseignement philosophique, il nous faut rappeler ce que M. Tozzi entend par "paradigme organisateur". "Les didacticiens de disciplines définissent le "paradigme organisateur" d'une discipline, ou encore sa "matrice disciplinaire", comme la façon dont elle s'organise pour devenir enseignable : finalités et objectifs affichés, présence à tel ou tel niveau ou filière d'enseignement, horaires, objets, tâches et supports proposées, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, contenus des programmes (notions, questions, textes), formes d'évaluation et types d'examen. La même discipline peut ainsi prendre différents visages selon les temps et les lieux²".

Sur la question des objectifs ainsi comprise, nous nous sommes essayés à maintes reprises et nous estimons, dans notre posture d'africain, que le meilleur paradigme devrait être à dominante problématisante avec des nuances historique et praxéologique. Nous ne défendons pas notre tradition, et notre justification est la suivante. Les autres paradigmes ont des handicaps par rapport à notre contexte. Un paradigme doctrinal n'aurait pas de justification en termes de choix d'une doctrine en dehors de l'arbitraire institutionnel. Or le Burkina Faso est un État de droit laïc. Ce paradigme convient pour des États confessionnels, d'un point de vue religieux ou politique, il est de surcroît en inadéquation avec l'enseignement de la philosophie qui vise pour nous le philosophe.

Le paradigme historique supposerait que nous nous engageons sans retenue dans l'enseignement d'une histoire de la philosophie dont la paternité est occidentale, ce qui n'est pas en phase avec nos réalités et les thèses qui sous-tendent nos présentes réflexions. Nous militons même pour une

relecture de cette histoire à partir de la posture africaine. Il faudrait alors attendre une telle relecture pour que l'enseignement soit effectif. Ce qui pose de plus un problème de logistique. Comme en dernière analyse la philosophie pour nous vise d'abord le philosophe, nous ne valorisons pas le paradigme historique.

Les deux paradigmes doctrinal et historique ont en commun de plus le handicap de l'inexistence d'un patrimoine textuel significatif dans nos contrées. Quant au paradigme praxéologique pur, le choix des valeurs de cette morale peut être résolu par la référence à la laïcité, mais c'est déjà un problème pris en charge par l'instruction civique et morale, qui implique d'ailleurs les enseignants de philosophie.

Par contre, le paradigme à dominante problématisante a pour lui de permettre de surmonter une partie des handicaps évoqués avec les paradigmes précédents. La question du patrimoine textuel est problématique au Burkina, même en dehors du cas des apprenants qui pourraient utiliser ce patrimoine, parce qu'ils n'en disposent pas. Le paradigme problématisant, en s'appuyant sur des problèmes ou questions tirés du vécu des apprenants ou d'une liste de notions préétablie ou établie avec eux, est par contre applicable aussi aux enfants. Il est surtout le plus adéquat pour un apprentissage du philosophe. Et nous sommes d'avis qu'il faut l'articuler avec de l'histoire de la philosophie : c'est possible même si ce n'est pas systématiquement applicable sur toutes les questions et à tous les niveaux, notamment avec les plus jeunes.

Dans notre contexte, la relecture critique d'une telle histoire s'impose. De même, c'est dans la nature de la philosophie de ne pas être un savoir pour le savoir, mais un savoir pour une école de la tolérance. Il est donc nécessaire que la dimension praxéologique soit explicitée. Il y a des questions qui s'y prêtent elles-mêmes. Il ne serait pas acceptable d'évoquer la notion de liberté sans que le problème de la bien gérer se pose, et il faut y exhorter les apprenants sans que cela ne soit un cours systématique de morale. Cela va tellement de soi en philosophie qu'il semble redondant de lui ajouter l'éducation à la citoyenneté, ou alors c'est pour parler du dispositif même d'apprentissage. Il faut reconnaître que la préoccupation n'est pas la même partout, il y a des communautés où l'apprentissage du vivre ensemble va un peu de soi, est transmis par le milieu social. Donc, nous sommes partisans d'un paradigme à dominante problématisante avec des nuances historique et praxéologique.

II. Des contenus

Du point de vue des contenus, et pour être en cohérence avec le paradigme qui préside à notre cursus, il nous paraît non opérationnel de dissocier la question des processus de penser de celle des contenus. En fait, il y a là une option qui s'impose à partir du paradigme organisateur. En optant pour un paradigme problématisant, nous privilégions une didactique du philosophe. Le contenu à préparer dans ce contexte sera fonction des processus de pensée à développer. Un des points sur lesquels une expertise est requise c'est bien celui-là, les stades de Piaget ne sont plus suffisants ou alors il faut y adapter le philosophe.

Mais du plus bas niveau du cursus au plus élevé, il y a un minimum indispensable en termes de lexique pour le vocabulaire, et de référence pour l'histoire de la pensée. Le problème se pose pour les apprenants, mais avant tout pour les animateurs, qui pour aider les apprenants, doivent disposer d'un minimum de contenu académiquement homologué. Sur la question des processus, l'option de Lipman, acquisition des processus de pensée sans référence à l'histoire et au patrimoine textuel, conviendrait bien au départ du cursus. Mais au niveau secondaire, l'histoire de la philosophie peut commencer à être invitée, surtout quand les autres disciplines l'utilisent. Nous sommes partisans de l'apprentissage du philosophe à partir de contenus (questions, problèmes, notions, mots, mythes contes et légendes) lié au vécu des apprenants. Ces contenus vont progressivement être renforcés par l'histoire de la philosophie, et les notions et questions plus complexes comme dans le programme français. Et pour entrer dans les compétences selon M. Tozzi et déjà dans la progressivité, il s'agirait de travailler, au début du cursus, le processus de conceptualisation, dans une logique cartésienne du plus simple au plus complexe. En résumé, il faudrait dégager les processus de pensée constitutifs de la conceptualisation, de la problématisation et de l'argumentation dans leur progressivité, pour pouvoir y adapter le contenu qui ne doit être qu'un moyen pour l'acquisition de ces processus.

À propos de la conceptualisation, C. Perelman, dans *L'empire de la rhétorique*, fait remarquer que la définition univoque dans la langue naturelle ou courante (par opposition au langage technique et scientifique) n'existe pas. Pour un même mot, il y aurait au moins quatre espèces de définitions : la définition nominative ou idéale qui prescrit l'usage du terme ; la définition descriptive qui fait état de l'usage normal, courant du terme ; la définition de condensation qui indique les éléments essentiels de la définition descriptive ; et la définition complexe qui combine les trois précédentes³. La progressivité obéirait au principe de l'acquisition simultanée et complémentaire des compétences (conceptualisation, problématisation et argumentation), et par complexité croissante. Si l'on considère que la définition descriptive est le niveau élémentaire de la conceptualisation, la problématisation, au niveau élémentaire, s'élaborait logiquement avec ce contenu, qui donnerait lieu aussi à l'apprentissage de l'argumentation à son niveau élémentaire. À réfléchir sur l'exercice de dissertation, nous sommes convaincu que l'argumentation s'articule sur la problématisation qui elle-même se nourrit de la conceptualisation. Le point de départ de la problématisation c'est le concept. Et nous proposons dans la dissertation de faire la problématisation en respectant les étapes suivantes : "Repérer et interroger, les mots, les concepts principaux du sujet. Puis expliciter les rapports ou les relations évidentes ou sous entendues que le sujet établit entre ces concepts⁴". Au bout d'une telle démarche, la problématique est constituée.

III. Le commencement du cursus

Sur la question du commencement du cursus, nous aurions souhaité que sur la question, les promoteurs de la rationalité aient plus de perspicacité. Nous sommes étonnés que M. Tozzi puisse encore trouver parmi ses collègues des objections à l'idée de commencer tôt et le plus tôt possible, Montaigne a raison quand il dit : "dès la nourrice". Nous avons invalidé précédemment l'option

actuelle de la France, la philosophie en classe de terminale, dans laquelle nous voyons un joli piège du clergé. Il faut commencer avant que les catéchèses et les préjugés familiaux ne s'installent pour jouer au "Don Quichotte". Puisque qu'il s'agit, pour citer Marcel Voisin dans sa préface à l'ouvrage de M. Lipman "(...) de donner aux jeunes un outil performant, si fondamental qu'il soit universel et les rende adaptables aux situations les plus imprévisibles, aux disciplines non encore advenues (...) cet outil, c'est une pensée exercée solide, critique et créatrice, sensible aux variations du contexte, ouverte à la nouveauté (...) une pensée qui au lieu d'être un réservoir de clichés culturels, devienne une dynamique, poétique au sens premier, pour une vie entière⁵". Nous allons être assez concis sur ce point : à défaut de commencer à la nourrice, il faut commencer là où d'un point de vue institutionnel la philosophie peut s'enseigner, dans les maternelles là où elles existent, ou à l'école élémentaire.

IV. La progressivité

En optant pour un paradigme problématisant et pour un apprentissage du philosophe, nous mettons en avant l'apprentissage des processus de pensée. La progressivité sera donc une progressivité articulée sur les processus à acquérir, pour qu'à terme le cursus confère à tout apprenant l'intégralité des processus indispensables au philosophe. Nous avons noté que pour la connaissance de ces processus, il y a certainement un travail de recherche à faire, en liaison avec d'autres disciplines comme le dit M. Tozzi. La taxonomie de Bloom avec ses six niveaux : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation, est une base intéressante pour la réflexion. Il s'agit de déconstruire chacune de nos trois compétences pour un apprentissage progressif des processus de pensée.

Dans notre vision des choses, c'est en dernière instance la maîtrise de l'argumentation qu'il faut viser. Et pour atteindre cette compétence finale, conceptualisation et problématisation peuvent être considérés comme objectifs intermédiaires. Nous pensons que les trois compétences ne sont pas toujours dissociables. Il faudrait envisager une progressivité symétrique : conceptualisation, problématisation, et argumentation, du niveau élémentaire vers le niveau le plus complexe (niveau taxonomique ?). Nous aurions le schéma de progressivité suivant :

Cursus	Compétence 1 Conceptualisation	Compétence 2 Problématisation	Compétence 3 Argumentation
Début : maternelle ou primaire	Niveau élémentaire	Niveau élémentaire	Niveau élémentaire
Milieu	Niveau moyen	Niveau moyen	Niveau moyen
Fin : scolarité obligatoire ou terminale	Niveau terminal	Niveau terminal	Niveau terminal
Expert : second cycle du secondaire Université	Spécialisation	Spécialisation	Spécialisation

Il est évident que ce schéma trop sommaire devra être approfondi pour épouser la complexité de la structuration des systèmes éducatifs. Nous avons l'impression que la vieille querelle qui oppose entre

eux nos collègues en langue peut bien se transposer ici. Faut-il une approche globale des compétences à chaque niveau, ou faut-il les hiérarchiser sur les niveaux ? Nous serions partisans d'une approche globale progressive des trois compétences, et non une approche globale de chaque compétence. A partir d'un concept élémentaire, la problématisation est possible ainsi que l'argumentation élémentaire. Il ne serait pas pertinent de différer les prises de position sur les problèmes que se posent les enfants sur des concepts élémentaires, il faut leur enseigner la démarche élémentaire pour y trouver des réponses avec le niveau d'argumentation élémentaire.

Ces réflexions demandent à être approfondies et expérimentées dans le processus de didactisation.

V. La méthode

La méthode ou les méthodes d'enseignement de la philosophie découlent de la nature de la philosophie, renforcé par le paradigme que nous proposons pour son enseignement. Dès notre esquisse d'épistémologie, nous nous accordions avec M. Tozzi s'appuyant sur Kant pour reconnaître que c'est du philosophe qu'il s'agit, et non de la philosophie. Il serait contradictoire de vouloir l'enseigner ou l'apprendre par les méthodes traditionnelles, dogmatiques et passives. Les méthodes techniques et procédés doivent être à dominante active à défaut d'être intégralement actives. Il s'agit d'adapter alors les pratiques qui existent dans une démarche appropriée pour conceptualiser, problématiser et argumenter. Les nouvelles pratiques philosophiques sont sur ce point un lieu d'expérimentation opportun dont il faut pouvoir exploiter les méthodes techniques et les procédés. Il est évident que la question des méthodes reste liée aux réalités d'exercice de l'enseignant qui devra les adapter aux infrastructures, aux effectifs et aux ressources documentaires. Mais ces conditions ne devraient pas être un prétexte pour récuser les méthodes actives.

Par ailleurs la question des méthodes, c'est aussi le problème de l'évaluation. Les controverses actuelles dans l'évaluation du cours de philosophie viennent d'une didactisation insuffisante ou inexistante. Avec un cursus formel, les modalités d'évaluation seront dictées par les objectifs pédagogiques. Il ne sera plus opportun de vouloir évaluer une compétence de conceptualisation par une dissertation. La dissertation ou le commentaire sont des évaluations sommatives du philosophe, et l'idée d'un cursus à notre sens est d'y préparer progressivement. Et si au bout du cursus, les apprenants ont la maîtrise de ces exercices, ils peuvent être certifiés en théorie comme ayant atteint l'objectif terminal du cursus.

Mais bien avant d'en arriver là et aux étapes inférieures, il faudra que l'enseignement comme l'évaluation donne autant que possible toute sa place à l'oral. L'évaluation de l'objectif terminal est tellement complexe que l'oral ne s'y prête pas, mais les objectifs intermédiaires peuvent bien donner l'occasion de revaloriser l'oral, puisque l'acquisition du philosophe vise le vivre ensemble, qui est plus dans l'oral que dans l'écrit.

VI. Le cursus standard

Notre démarche sur ce point a consisté à nous demander ce qui, en définitive, handicape l'idée d'un cursus standard, surtout s'il est élaboré dans une collaboration internationale. Au fond de l'initiative heureuse et salvatrice pour la philosophie, qui préside à la présente réflexion, est présumée l'existence de valeurs humaines communes à promouvoir. Et il faudra éviter que dans ce monde devenu village, la discipline philosophie soit un handicap pour des enfants devenus citoyens du monde de par la mobilité de leurs parents. C'est vrai, la différence de langue, de culture etc., les nationalismes n'ont de valeur que par la défense des intérêts de ceux qui en vivent. Mais l'école a franchi toutes ces barrières, et c'est dans l'école que la philosophie doit travailler comme elle aurait dû le faire depuis toujours. La rationalisation a conduit à l'universalisation de l'école comme moyen rationnel d'éducation, mais malheureusement la philosophie s'est égarée dans les buissons, elle a l'occasion de retourner sur les bancs. Elle a même l'opportunité de mener une réflexion en phase avec une humanité qui se resserre en termes de distance. Elle aurait un mauvais rôle en étant rétrograde. C'est un cursus pour l'avenir.

Il faut donc un cursus standard, parce qu'il permettra au moins de résoudre le problème de la ressource documentaire. En effet, s'il ne reste que des traductions à faire au lieu de productions intégrales, même les pauvres y gagneront. Dans le contexte du Burkina, le thème de la contextualisation de l'enseignement a été souvent l'objet de recherche⁶, parce que le cursus de philosophie et surtout les manuels en usage sont perçus comme non autochtones. Et d'après ces recherches, la contextualisation ne remet pas en cause les concepts ou les notions étudiés en eux-mêmes, mais recommande que leur étude soit ancrée dans le vécu des apprenants, par des illustrations adéquates et aussi l'exploitation d'auteurs africains par exemple.

Nous avons montré dans notre réflexion les limites des valeurs culturelles identitaires spécifiques que le phénomène même de la mondialisation récuse de fait. Dans tous les cas, la philosophie fait le choix de la promotion des valeurs universelles, qui peuvent être contextualisées dans toutes les références culturelles. Avec un cursus standard pensé en commun et traduit par chacun selon ses références culturelles, de telles préoccupations seront résolues en partie. Le best-seller - le record mondial de traduction - est bien un livre de catéchèse. Pourquoi ne pas imaginer un corpus universel de philosophie sur ses traces ?

Pour notre part, le cursus standard est une nécessité pour permettre d'harmoniser les pratiques pour ceux qui en ont déjà, et proposer à ceux qui n'en ont pas une base sereine pour s'engager dans la promotion de la rationalité intégrale par l'enseignement de la philosophie. Il est important d'éviter que sous le couvert de l'enseignement de la philosophie, celui-ci ne recouvre son antithèse parfaite : des principes communs sont nécessaires, et seul un cursus standard peut les édicter.

(...)

VII. Didactisation de la philosophie et problématique philosophique africaine

Nous devons avant tout reconnaître que notre recherche nous a suffisamment instruits quant à la réalité de l'impasse dans laquelle se trouve la problématique philosophique africaine. La nécessité est clairement affirmée dans la pensée africaine contemporaine de s'approprier la sorcellerie du blanc, ce par quoi il a vaincu. L'attitude emblématique reste celle de la Grande Royale, déchirée mais résignée, dans l'aventure ambiguë de Cheick Amidou Kane, ces paroles raisonnent dans la tête de millions d'africains. Mais la question des modalités de cette appropriation des africains est restée dans la logique de l'héritage colonial. L'école a été adaptée avec quelques velléités nationalistes, mais pour l'essentiel, il n'y a pas eu véritablement de décentration dans la démarche pour une appropriation du secret de l'étranger dans sa totalité. Ainsi dans le cas de la philosophie, la philosophie en Afrique est enfermée dans la logique institutionnelle comme en Europe, victime d'une institutionnalisation malaisée mais qui flatte son ego. L'idéologie technoscientifique est d'autant plus forte que d'une part c'est la manifestation la plus concrète de la supériorité du blanc, et c'est la solution miracle pour sortir de la pauvreté. Si avec la problématique philosophique africaine, il y a eu la prise de conscience que derrière l'éblouissement des machines, se cache une puissance immatérielle, la rationalité qui fait la force de l'autre, les modalités de son appropriation n'ont pas été systématiquement pensées. Si la didactisation de la philosophie avait été effective depuis les métropoles, cela serait allé de soi dans nos systèmes éducatifs. Et les critiques de l'ethnophilosophie qui est allée le plus loin pour affirmer la nécessité de l'appropriation en sont restées à cette philosophie traditionnelle, orthodoxe et pure qui ne doit pas se mêler des affaires de pédagogie ("la conduite des enfants"), et par suite de didactique de la philosophie. Le rapport de l'Unesco note qu'il n'y a pas d'expérience majeure en Afrique subsaharienne dans le domaine de la philosophie pour enfants. Et nous faisons l'amère expérience de constater que c'est bien le cas, même là où l'enseignement institutionnel de la philosophie existe. Le patrimoine textuel en didactique de la philosophie est insignifiant.

Dans ce rebondissement de l'histoire universelle de la philosophie, ou cette aventure combien plus fondamentale de la rationalité, dont nous avons montré que la philosophie en Afrique doit se considérer comme partie prenante, toutes les nations étant en principe sur la même ligne de départ, les africains doivent occuper leur place. Avec des systèmes éducatifs en pleine construction, il sera peut-être plus aisé de suivre ce cours de l'histoire. Personne ne peut véritablement copier l'autre, le patrimoine textuel en la matière étant peu fourni et les expériences sont à un niveau où personne ne peut dire quelle est la meilleure modalité pour travailler à l'expansion de la rationalité intégrale.

En somme la sortie de l'impasse de la problématique suppose la réponse claire à la question : comment les africains doivent-ils s'approprier la rationalité ? En intégralité ou par morceaux ou moignon comme c'est le cas dans les systèmes éducatifs actuels ? De toute évidence, c'est la rationalité dans son intégralité que nous réclamons, c'est d'ailleurs la querelle principale de la querelle du berceau. Mais pour résumer l'histoire aujourd'hui autour de la didactisation de la philosophie comme rationalité intégrale, cela signifie que la rationalité est bien née quelque part et

qu'elle a une histoire. Et en l'étape actuelle de cette histoire, l'esprit rationnel est répandu dans l'humanité et les produits de la rationalité sont consommés dans toutes les sociétés humaines. Mais hélas ! Aucune société humaine n'a encore réussi jusque-là à organiser la transmission systématique de la rationalité intégrale à la majorité de ces membres. Il n'y a eu que des tentatives partielles et parcellaires. L'oeuvre de perfection de l'humanité par l'éducation qu'évoquait Kant est donc pour l'essentiel une histoire à venir. C'est bien là une autre perspective de penser la philosophie comme pensée de la totalité. Il s'agit non pas de penser la totalité en terme de connaissance de la totalité de l'objet à connaître qu'est le réel, mais comme l'exercice total de notre raison, même quand elle ne s'applique que sur un aspect du réel. C'est une option plus réaliste dans une vie humaine que celle de la vérité totale même sur un objet. Que tout homme puisse acquérir les moyens d'exercer sa raison en intégralité, c'est là l'enjeu final de la didactisation de la philosophie et le passage secret vers la sortie dont la problématique philosophique africaine a été pour nous l'énigme. Mais le sujet qui nous est proposé à la sortie de ce tunnel demande encore plus d'énergie : didactiser la philosophie, construire rationnellement les méthodes et les contenus adéquats pour mettre en oeuvre l'éducation par et dans la rationalité intégrale pour tout homme de tout âge et de toute nation.

(1) www.philotozzi.com - Problématique sur un cursus de pratiques philosophique de la maternelle à la fin du secondaire" (04/2010).

(2) Tozzi M., "Les paradigmes organisateurs de l'enseignement philosophique" in Dictionnaire international de didactique de la philosophie (coord. Ruffaldi), novembre 2003.

(3) Perelman Ch. in L'empire de la rhétorique, Vrin, 1997.

(4) Bayama P.-M., Méthodologie de la dissertation et du commentaire, éd. Burkina Livres, 2009.

(5) Lipman M., A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique, 2è éd. De Boeck, 2006, p.6.

(6) Tapsoba M.-B. Mémoire, ENSK.