CONTEXTUALISATION DE LA NOTION DE RELIGION DANS LE CURRICULUM DE PHILOSOPHIE AU BURKINA FASO

Alain Casimir ZONGO
Université Norbert ZONGO
zoopi1369@yahoo.fr
Boubacar GNISSIEN
DREPS des Cascades

Résumé

Le curriculum de philosophie dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso traite de diverses notions dont celle de la religion. La présente réflexion s'interroge sur la contextualisation de l'analyse de cette notion et des enjeux qui lui sont liés. En s'appuyant sur des enquêtes auprès d'élèves, d'enseignants de philosophie, d'encadreurs pédagogiques et sur une analyse du manuel officiel en vigueur, cette étude aboutit aux résultats suivants : l'analyse de la question de la religion n'est pas en adéquation avec les réalités africaines, burkinabè et ne prend pas suffisamment en compte les problèmes actuels. En effet elle ne tient pas compte des besoins des apprenants et n'est pas en congruence avec les réalités locales. Il est alors impérieux de la contextualiser en vue de l'adapter à nos réalités socio-culturelles et de fournir aux apprenants des ressources pour bien comprendre ce qui est en jeu dans la pratique religieuse et dans la foi, de ne pas succomber aux assauts du dogmatisme ou du fanatisme, et surtout de vivre de manière harmonieuse leurs convictions religieuses et leur citoyenneté.
Mots clefs : *contextualisation, curriculum de philosophie, diversité culturelle, enseignement-apprentissage, religion*

Abstract

The philosophy curriculum in the secondary school in Burkina Faso deals with various notions including that of religion. This reflection wonders about the contextualization of the analysis of this notion and the challenges linked to it. Relying on students, philosophy teachers and pedagogical supervisors surveys and on an analysis of the official manual in use, the study arrived at the following conclusions: the analysis of the issue of religion is not appropriate to the african, burkinabe realities and does not sufficiently take into account the current problems. In fact, it does not take into account the learners'needs and is not congruent with the local realities. It is therefore imperative to contextualize it in order to adapt it to our sociocultural realities and provide learners with resources to well understand what is involved in the religious practice and in faith, not to yield to the assaults of dogmatism and fanaticism and mainly to live their religious convictions and their citizenship harmoniously.
Key words*: contextualization, cultural diversity, philosophy curriculum, religion, teaching-learning.*

Introduction

L'institution scolaire poursuit les missions essentielles d'instruction, de formation et de préparation à la vie professionnelle. Elle est conçue par Hegel comme une sphère médiane entre la famille et le monde : « Ce qui se réalise par l'école, la formation culturelle des individus, c'est la capacité qu'ils ont d'appartenir à la vie publique. La science, les aptitudes qui sont acquises, n'atteignent leur but essentiel que dans leur application extra-scolaire » (Hegel, 1990 : p. 111). L'école apparaît ainsi comme la première occasion structurée pour les enfants d'acquérir des savoirs, à travers un ensemble de disciplines, leur permettant de s'ouvrir au monde, de mieux s'y orienter et de s'intégrer de manière harmonieuse dans la société. L'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire voudrait, selon les Instructions officielles de l'enseignement de la philosophie au secondaire au Burkina Faso (2010), concourir à faire des jeunes burkinabè des citoyens responsables, soucieux de liberté et d'épanouissement de l'humanité, ouverts au monde. Mais de manière concrète cet enseignement-apprentissage est-il ancré dans la culture et les réalités quotidiennes des apprenants ? Pour répondre à cette interrogation nous prenons pour champ de réflexion la notion de religion dans le curriculum de philosophie et nous nous posons les questions suivantes : quel est le contenu actuel de l'analyse de la notion de religion dans le curriculum de philosophie au secondaire au Burkina Faso ? Est-il adapté aux réalités du Burkina Faso et aux besoins des élèves ? Si non, quelles suggestions pouvons-nous faire en vue de l'adapter aux exigences de notre société et de notre époque tout en nous prémunissant d'une sorte d'appauvrissement ou de dépérissement ? Ce qui est en jeu dans la problématique c'est la contextualisation de la question de religion. Nous traiterons d'abord du contenu actuel de la question en faisant l'état des lieux de sa mise en œuvre dans le curriculum de philosophie (1). Nous analyserons ensuite les enjeux liés à la contextualisation de la question (2). Nous présenterons les résultats de nos enquêtes en lien avec la question de la religion et nous en discuterons les suggestions (3).

1. Contenu actuel de la question religieuse dans le curriculum de philosophie au Burkina Faso

L'état des lieux de la question religieuse dans le curriculum de

philosophie est le point fondamental de cette partie. Nous nous proposons cependant de définir le curriculum d'abord puis celui de philosophie ensuite.

1.1. Curriculum et curriculum de philosophie

Le terme curriculum renvoie de nos jours à la sphère de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais au sens premier il se rapportait à l'idée de déroulement d'une course ou de carrière, à l'endroit où l'on court, à la carrière, à la lice ou hippodrome, voire au char. Si le terme est consacré dans la métaphore *curriculum vitae* ou *vivendi*, la carrière chère à Cicéron[1] qui « comparait la vie à une course disputée sur la piste d'un hippodrome » (Bouffartigues et Delrieu, 1996 : p. 278), il apparaît aussi dans des expressions telles que *curricula mentis*, *curriculum industriae nostrae*[2]. Le *curriculum vitae* prend en compte les aspects liés aux études pour ceux qui en ont fait. Pour mettre l'accent sur cette dimension on parle souvent de *curriculum vitae et studiorum*. Au niveau pédagogique et didactique, le terme curriculum est polysémique. En effet selon Philippe Perrenoud (1994 : p. 61) il est utilisé dans les pays anglo-saxons « pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression dans les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire ». De Landsheere définit le curriculum comme « un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris d'évaluation), les matériels (y compris manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants » (De Landsheere, 1979 : p. 65). Mais pour ce qui nous concerne nous y voyons un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permet l'opérationnalisation d'un plan d'action au sein d'un système éducatif. Il est la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement-apprentissage selon un parcours éducatif ou un ordre de progression. Cela suggère l'idée que le curriculum a une dimension temporelle. On parle de curriculum diachronique qui s'étale dans le temps et couvre tout un cycle d'études et de curriculum synchronique qui ne concerne qu'une année précise, donc

[1] Il dit par exemple « *exiguum nobis vitæ curriculum natura circumscripsit* » : « il est étroit le champ d'existence que nous a tracé la nature »

[2]La carrière où s'exerce la pensée, le champ de notre activité

un niveau d'études donné. Le curriculum doit être aussi envisagé comme un outil qu'il faut constamment adapter aux contextes, aux défis d'insertion sociale et aux besoins d'amélioration de la vie individuelle et sociale.

On distingue plusieurs types de curriculum, notamment le curriculum prescrit, le curriculum adopté, le curriculum réel. La première porte sur les objectifs et les contenus de ce qui doit être enseigné. Le deuxième renvoie à ce qui est de manière concrète existe dans les écoles. Le troisième fait référence à ce qui est vécu réellement par les apprenants. Selon McKernan (2008) une analyse de l'histoire de l'éducation met en exergue six modèles ou postures de conception du curriculum. La première posture, dite intellectuelle rationaliste, remonterait à l'époque gréco-romaine et a influencé les premières universités. Elle a pour socle les sept arts libéraux, à savoir le *trivium* et le *quadrivium* et met l'accent sur le développement de l'esprit. Dans cette conception, l'élaboration du curriculum nécessite un choix élitaire de "savoirs authentiques". La deuxième est religieuse car les principes théologiques y tiennent une centralité. On peut noter cet étalon au niveau des enseignements des prêtres-philosophes de l'Égypte antique, des enseignements des écoles monastiques, des écoles-cathédrales ou des écoles-mosquées durant la période médiévale. À l'époque moderne, l'enseignement dans certaines des treize colonies, puis avec des reliefs de survivances dans quelques États contemporains, en porte aussi l'influence. La troisième posture est socio-romantique. Elle met l'accent sur les besoins et les intérêts de l'enfant. L'enseignant y passe d'expert du savoir à facilitateur, de juge à conseiller. La quatrième est behaviouriste car elle prépare les apprenants au monde du travail. Enseignants et apprenants y sont jugés à partir des résultats de leurs performances. La suivante, dite « d'attention personnelle », est comparable à une sorte de pastoralisme pédagogique. L'enseignant y est, en effet, conçu comme un pasteur soucieux de l'harmonie intérieure, du respect, de la dignité et de la valeur des personnes. Cette idéologie humaniste, de l'avis de J. McKernan (2007 : p. 30), voudrait répondre aux questions suivantes : « Qui suis-je ? », « Quelles sont mes valeurs ? », « Comment puis-je clarifier mes valeurs et mes croyances ? ». La dernière posture, critico-politique, met au cœur de sa démarche les questions d'égalité entre les hommes, de classes, de pauvreté, de justice, …. Le curriculum de philosophie porte sur les contenus, les méthodes et les moyens d'évaluation qui ont cours dans

cette discipline. L'enseignement de la philosophie prend en charge la question religieuse qui est, de nos jours, un problème sociétal. Mais qu'entendre par question religieuse et quel en est le contenu dans le curriculum actuel de philosophie ?

1.2. La notion de religion dans le curriculum actuel

Le mot "religion", pour les uns, dérive du verbe latin "*religare*" qui veut dire relier ou rattacher. La religion serait alors ce qui relie les hommes à un être surnaturel et ce qui relie les fidèles entre eux en leur donnant une culture et une foi communes. Pour d'autres, le terme "religion" viendrait plutôt de "*relegere*", verbe latin, qui signifie respecter, prendre soin, et par extension vouer un culte. La religion est dans ce sens synonyme de piété et de respect du sacré. Le terme *relegere* signifie aussi relire, c'est-dire relire avec recueillement les textes ou livres sacrés. La religion est une pratique basée sur un ensemble d'idées ou de croyances qui prétendent à la vérité. Au sens classique, la religion est un ensemble de rites, de croyances composées de règles, de récits, de symboles ou de dogmes adoptés comme convictions par une société, un groupe d'individus ou une personne. Elle désigne « tout ensemble organiser de croyances et de rites portant sur des choses sacrées, surnaturelles ou transcendantes, et spécialement sur un ou plusieurs dieux, croyances et rites qui unissent en une même communauté morale ou spirituelle ceux qui s'y reconnaissent ou les pratiquent » (Comte-Sponville, 2008 : p.16). Le divin apparaît comme le dénominateur commun des religions. Mais au-delà du divin, le sacré, puissance qui fait trembler, attire et fascine, définit de manière englobante la religion. Les frontières entre la religion d'une part et la superstition, la magie, la métaphysique, l'humanitarisme d'autre part ne sont pas faciles à déterminer. Tous ces domaines de savoir ou de la pratique humaine ont trait à l'irrationnel, à la croyance, à la foi, au sacré… Sigmund Freud (2002) attire l'attention sur trois fonctions de la religion qui lui donne une essence grandiose : elle informe les hommes sur l'origine du monde, apaise leur angoisse face aux vicissitudes de l'existence, leur édicte des interdits et oriente les opinions.

La philosophie est une science, un champ de la culture humaine, mais aussi une discipline. En tant que science, elle est une réflexion rationnelle et critique, un exercice systématique de la raison humaine qui s'interroge sur toute chose, y compris sur elle-même. Vegleris dans ce sens tient ces propos : « ce qui caractérise un philosophe, c'est son pouvoir de

désenlisement. Le désir de comprendre la porte à chercher le sens caché derrière ce qu'il vit et perçoit. Derrière ce qui passe, l'esprit du philosophe voit ce qui ne passe pas » (Vegleris, 2007 : p. 9). En tant que discipline scolaire, la philosophie voudrait aider à la formation du jugement, à une réflexion profonde sur les opinions, les situations, les émotions.

Au Burkina Faso, l'enseignement-apprentissage de la philosophie a d'abord été une transposition de la pratique française. Il se faisait conformément au programme français de 1973. En 1990, ce programme sera relu et distribué entre les classes de première et terminale. En 1996, il est encore relu avec une insertion des concepts de l'Education en Matière de Population (EMP). Mais, ce programme sera confronté non seulement à des problèmes d'opérationnalisation dans le vécu des apprenants, mais aussi à des critiques portant sur sa longueur, sur le cloisonnement des notions et sur l'absence de manuels. Cela va donner lieu à une nouvelle relecture à partir de 2008. Étendue sur trois ans, celle-ci s'est attachée à la réduction du contenu par le regroupement de certaines notions, à l'écriture de référentiels et à l'extension de l'enseignement de la philosophie à la classe de seconde ainsi qu'à celle de Première G. Le dernier programme de philosophie sera officialisé par l'Arrêté numéro 2010/363/MESSRS/SG/DGIFPE du 21 octobre 2010 portant fixation des programmes de philosophie. La même année scolaire a connu le démarrage d'un important chantier didactique, celui de l'écriture d'un manuel par et pour les burkinabé. Ce chantier didactique a abouti, en ce qui concerne la discipline philosophique, à l'élaboration et à la mise à la disposition des apprenants et des enseignants d'un manuel : *Philosophie pour les classes de Première et de Terminale A, CENAMAFS, 2017*. Ce manuel est un élément didactique capital dans le processus d'enseignement-apprentissage et découle de la volonté de contextualiser l'enseignement-apprentissage de la philosophie.

À travers les différentes évolutions du programme de philosophie 1973, 1990, 1996, 2010, la notion de religion n'a jamais été occultée. Son analyse fait partie de la rubrique intitulée « La pratique et les fins » mais son contenu n'avait pas été explicité. Seule la version de 2010 a apporté des précisions à son analyse en indiquant un contenu minimum, présenté sous formes de référentiels. Le tableau suivant fait le point de ce contenu minimum :

Tableau n° 1 : Notion et référentiels abordant la question de la religion ou du fait religieux dans le programme de philosophie de 2010

Notions	Référentiels
La religion ou le fait religieux	- clarification des concepts : croyance, religion, foi, sacré, profane ; - les fonctions de la religion (sociale, politique, morale, métaphysique, psychologique, économique) ; - les différentes conceptions de Dieu (le panthéisme, le polythéisme, le monothéisme, le théisme) et l'athéisme; - la foi et la raison; - la philosophie et la religion (les arguments classiques de l'existence de Dieu et les critiques philosophiques de la religion); - les dérives religieuses (l'intolérance, l'inquisition, les guerres saintes, l'intégrisme); - la religion et les autres formes de la culture humaine (l'art, la magie, la technique, la science).

Au terme de cette partie, nous pouvons retenir que la notion de religion figure dans les différentes évolutions du curriculum de philosophie au Burkina Faso mais seule la dernière version du programme a tenté d'apporter à l'analyse de cette dernière des détails à travers les référentiels. Ces référentiels ne sont pas non plus suffisamment contextualisés. Le mouvement suivant de notre réflexion va du reste porter sur cette dimension.

2. Enjeux de la contextualisation de la question de la religion

Des enjeux majeurs sont liés à la question de la religion et à sa contextualisation. Mais avant de les analyser, nous proposons une clarification de la notion de contextualisation.

2.1. La contextualisation entre pragmatisme et pluriversalisme

La contextualisation désigne la mise en relation d'une action ou d'un fait avec les circonstances historiques, sociales ou artistiques qui l'ont engendré. Il s'agit d'insérer un fait dans un ensemble de circonstances qui lui sont associées, dans un faisceau de réalités qui l'entourent. Ainsi, contextualiser le curriculum revient à « le dimensionner dans des processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques, des besoins et des intérêts personnels, socioculturels et professionnels des étudiants » (Mouraz et al, 2012 : p. 35). La contextualisation consiste à prendre en compte l'environnement social des apprenants, à situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens. Mais il est aussi question de transformer les "savoirs savants" en "savoirs action", comme on le voit dans l'approche par les compétences (APC) qui a pour ambition de produire des individus non seulement savants, mais surtout compétents. Selon Perrenoud (1999), les deux pôles clés qui reviennent de façon fréquente lorsqu'on parle de l'approche par compétence sont la contextualisation et l'autonomie. La contextualisation s'inscrit d'abord dans la perspective de la transposition didactique. Lorsqu'un savoir savant fait l'objet d'un apprentissage, devient un savoir à enseigner, il faut qu'il subisse des modifications afin de le rendre accessible aux apprenants. Ces transformations sont appelées "transposition didactique". C'est dans ce sens que Chevallard disait : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1985 : p. 35).

On admet aujourd'hui deux sources de la transposition didactique, c'est-à-dire les savoirs savants ou savoirs experts et les pratiques sociales. La chaîne de la transposition didactique consiste d'abord à transformer des savoirs et des pratiques en programmes scolaires. Cette source est appelée *transposition didactique externe* par Chevallard. Ensuite, quand ces programmes sont transformés en contenus effectifs de l'enseignement, on parle de *transposition didactique interne.* Cette dernière relève largement du génie des enseignants. Enfin, elle se termine par le processus d'apprentissage, d'appropriation, de construction des savoirs et des compétences dans l'esprit des élèves. La contextualisation s'inscrit

ensuite dans la perspective d'un pragmatisme pédagogique et didactique car elle se soucie des implications concrètes de l'acte pédagogique et didactique. Pour le pragmatisme, l'intérêt occupe une place dynamique en éducation, et c'est en lui accordant de l'importance qu'« il est possible de nous consacrer aux enfants pris individuellement en tenant compte de leurs capacités, besoins et préférences spécifiques ». (Dewey, 1975 : p. 163). Dans le cadre de l'enseignement, l'accent doit être mis sur l'intérêt de l'apprenant et les activités d'enseignement-apprentissage doivent avoir de l'utilité à ses yeux. Ainsi, un enseignement est considéré comme réussi quand il se développe à partir du contexte d'apprentissage de l'apprenant, le rend autonome et capable de mobiliser les ressources nécessaires en vue de résoudre des situations complexes et concrètes de son milieu. En contextualisant le curriculum de philosophie au secondaire au Burkina Faso on ouvre des perspectives qui permettent aux apprenants de réinvestir les savoirs qu'ils ont appris en classe dans la vie courante. La contextualisation s'inscrit enfin dans la perspective de la théorie du *pluriversalisme. É*laboré par le théologien et philosophe indo-catalan Raimon Panikkar (1992), *le pluriversalisme* prend place dans le cadre du multiculturalisme modéré. *É*tymologiquement*,* il signifie le fait d'être tourné vers plusieurs côtés. *C*ette théorie soutient « l'irréductible diversité culturelle », condamne « l'imposture de l'universalisme occidental » et préconise un « pluriperspectivisme » (Latouche (2007 : p. 76). Le pluriversalisme constitue une sorte de contrepoids à l'ethnicisme, à l'intolérance, au mépris des autres. Il est une approche réaliste qui intègre un certain attachement à sa culture mais aussi l'acceptation des autres et de leurs cultures.

2.2. Les enjeux de l'analyse de la question de la religion

L'un des enjeux de l'analyse de la notion de religion est de faire prendre conscience aux apprenants de la diversité religieuse. La religion au singulier ou conçue comme une réalité homogène n'existe pas. Le sentiment religieux s'exprime de manière polymorphe à travers les diverses conceptions ou idées de Dieu que sont le polythéisme, le panthéisme, le monothéisme, le panenthéisme, le théisme, le déisme … Brague dit à ce propos : « La disposition religieuse s'étant concrétisée en une multitude de réalisations effectives, on est porté à comparer les unes avec les autres les diverses professions de foi, actions cultuelles, etc., pour isoler leurs points communs et leurs traits distinctifs » (Brague, 2018 : p.

24). La prise de conscience de la pluralité du religieux est un appel à l'acceptation sans hargne de la multiplicité des visages de Dieu, à une relativisation des conceptions et des vérités liées au fait religieux. Les apprenants pourront ainsi comprendre le caractère aberrant de propos comme ceux de Kant à propos de la religion des Négro-Africains : « La religion, largement répandue parmi ces races, du fétichisme, est peut-être une sorte d'idolâtrie qui se dégrade si profondément en niaiserie […] Une plume d'oiseau, une corne de vache, un coquillage ou tout autre chose ordinaire, dès qu'elle est consacrée par quelques mots devient un objet de vénération et d'invocation par serment » (Kant, 1990 : p. 167). Ils pourront aussi saisir qu'il est légitime que les hommes appartiennent à diverses confessions religieuses telles que le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme, le taoïsme, … et même l'agnosticisme et l'athéisme, qui sont l'un un aveu fort de l'ignorance et de l'inconnaissable par rapport à l'existence de Dieu et l'autre une affirmation de l'inexistence de Dieu. Il s'agit aussi de la compréhension de deux modes d'être dans le monde que sont le sacré et le profane. Face au sacré, « l'homme éprouve le sentiment de sa nullité, celui de n'être qu'une créature, que cendre et poussière » (Eliade, 1965 : p.14). Le profane désigne le non-sacré, ce qui est hors ou loin du temple, du sanctuaire. Pour l'homme religieux, l'espace n'est pas homogène : il y a des ruptures, des cassures, des portions d'espace qualitativement différentes des autres. Il en est de même du temps car il y a des intervalles de temps sacré, notamment le temps des fêtes religieuses. Mais même le plus fervent "athée" garde des élans de religiosité, souvent dans ses actes les plus anodins. On parle du culte de la science, de l'homme-dieu, de la nature, … C'est donc à juste titre que l'on évoque souvent « la permanence du besoin religieux chez l'homme moderne » (Sartre, 1947 : p. 142)

Un autre enjeu est d'amener les apprenants à saisir, au moyen de la conceptualité philosophique, ce que sont la religion et la foi et dans le même geste à les préserver du dogmatisme. En comprenant la religion comme relevant de la sphère du privé et comme n'étant pas opposé à l'exercice de la raison, les apprenants trouvent des ressources en vue de les prémunir des dérives du fidéisme, des risques de fanatisme religieux et d'obscurantisme. « On peut être chrétien et intégralement rationaliste » (Brague, 2019 : p. 99). Dans la tradition philosophique chrétienne cette idée se trouve chez des penseurs comme Saint Augustin, Saint Anselme,

Saint Albert Le grand ou Saint Thomas d'Aquin. La foi n'appelle pas à éteindre les lumières de l'intelligence : « Ceux qui utilisent les textes philosophiques pour l'enseignement sacré, en les soumettant à la foi, ne mélangent pas l'eau et le vin, mais transforment l'eau en vin » (Thomas d'Aquin cité par Ferber, 1998 : p. 5). La même affirmation est valable pour le musulman, le juif, le bouddhiste, le pratiquant du tao, des religions traditionnelles africaines. En saisissant la foi non pas seulement comme croyance et espérance et en insistant surtout sur les fruits de la foi que sont la charité, la douceur, le sacrifice, l'amour, on pose les conditions d'une lutte contre les identités religieuses meurtrières. Rawls fait de l'amour la véritable objectivation de la foi. Pour lui le péché, qui « porte les fruits des actions pernicieuses » (Rawls, 2010 : p. 279) conduit à un isolement dans lequel l'homme œuvre à sa propre désolation : « L'ouverture, ce que nous avons appelé la foi, est l'attitude fondamentale de ceux qui vivent en communauté. Pour être ouverts à d'autres, il faut présupposer la foi, qui est synonyme d'ouverture. Les personnes qui vivent en communauté sont dès lors ouvertes les unes aux autres. Mais des liens plus forts se forment à partir de la foi ; les fruits qu'elle produit sont la charité, la bonté, le sacrifice et l'amour ». (Rawls, 2010 : p. 322-323). Un aspect lié à cet enjeu est la compréhension par les apprenants de ce qu'est la laïcité. Découplage de la citoyenneté de la confession, la laïcité voudrait créer un espace de liberté et de respect mutuel pour tous les citoyens, quelles que soient leurs confessions religieuses. Tosel affirme dans ce sens : « Les religions doivent renoncer à la prétention théologico-politique qui a fait d'elles les concurrentes du pouvoir politique public. Elles doivent accepter de se manifester dans un espace civil qui n'est pas celui du politique et qui a pour test et effectivité le for intérieur de la conscience privée » (Tosel, 2015 : p. 38). Dans un espace comme celui de l'école, la laïcité est aussi un appel à l'acceptation de la diversité, à la fraternité nonobstant les différences religieuses. Le discours philosophique sur la religion vise alors à faire en sorte que le discours sur la religion ne soit pas un « terreau fatal pour des esprits fragiles » (Tosel, 2015 : p. 36) et à faire comprendre aux apprenants que les hommes doivent concilier citoyenneté et convictions ou pratiques religieuses, vivre de manière harmonieuse leur citoyenneté et leur religion dans nos sociétés démocratiques.

3. Résultats des enquêtes et suggestions

Nous avons interrogé cent-quinze (115) élèves de cinq (5) établissements de la ville de Koudougou et de Réo à travers un questionnaire, vingt-trois (23) professeurs de la région du Centre-Ouest et de la Comoé à travers aussi un questionnaire. Nous avons soumis dix (10) encadreurs pédagogiques des directions régionales des enseignements post-primaire et secondaire du Centre-Ouest et de la Comoé à une interview et analysé le manuel de philosophie en vigueur au Burkina Faso. Nous avons recueilli des données que nous analyserons.

3.1. Analyse des résultats

La majorité des enquêtés pensent que l'analyse de la question de la religion n'est pas adaptée aux réalités burkinabè. Selon 86,95 % elle se réfère à un contexte occidental et l'accent y est mis sur les "religions importées". C'est aussi le point de vue de la majeure partie des enseignants (78, 26 %) qui se fondent sur l'inadéquation entre les référentiels annexés au programme et le vécu des apprenants. Ils évoquent cependant le manuel de philosophie élaboré par le Centre national des manuels et fournitures scolaires (CENAMAFS) qui prend en compte des images de masques en fibres de la boucle du Mouhoun, des rites Sénoufo, un point consacré à l'animisme, la référence au philosophe Savadogo Mahamadé. Chez les encadreurs pédagogiques (90%), la prédominance des références occidentales et la non prise en compte des spécificités burkinabè sont les arguments avancés pour justifier l'inadéquation de l'analyse de la question de la religion aux réalités burkinabè. On peut convenir avec la majorité des enquêtés qu'il ne suffit pas d'évoquer quelques penseurs africains ou de faire figurer des images de nos réalités dans un manuel pour qu'il y ait une contextualisation. Contextualiser implique une réelle prise en charge de la problématique du point de vue des aspects socio-culturels et de l'ancrage dans l'actualité. Les élèves, à 78, 26 %, ont soutenu que l'analyse de la question de la religion offre l'occasion d'acquérir des connaissances sur la définition de la religion, les différentes conceptions de Dieu, les enjeux de la foi religieuse, le rapport entre la foi et la raison, la religion et la science, les enjeux existentiels de la religion, l'irrationnel et le rationnel, … Cependant, la quasi-totalité des élèves (95,65 %) avouent que ces connaissances ne leur permettent pas de comprendre les réalités actuelles sur la religion et sur la foi car ils ont toujours de la peine

à dire véritablement ce qu'est Dieu ou à expliquer les conflits inter-religieux. Les enseignants à 91,30 % ajoutent à cela l'incapacité des apprenants à rendre compte de manière rationnelle de leurs convictions religieuses et des dérives religieuses. La plupart des élèves (80 %) notent que ces connaissances ne leur permettent pas d'adopter des bonnes attitudes car elles ne développent ni leur foi, ni l'esprit de la tolérance religieuse. C'est aussi l'avis de nombreux enseignants (82,60 %) qui justifient cela par la survivance des attitudes fanatiques, l'intolérance religieuse et la caution que certains apprenants accordent aux actes terroristes. Mais si la réflexion peut aider à "purifier" les convictions religieuses et à déconstruire les ressorts de l'intolérance, il est illusoire pour les apprenants de penser que le cours de philosophie puisse leur dire ce qu'est véritablement Dieu. Même ceux qui prétendent en parler de manière convaincante expriment plutôt leurs attentes, leur humanité et même leurs illusions. Nul ne peut dire véritablement ce qu'est Dieu. Les élèves ont, à un taux de 73,91 %, relevé la tendance de certains enseignants de philosophie à magnifier l'athéisme. Ils estiment que cela porte un coup à leur foi. Ils ont aussi déploré l'absence d'une analyse consacrée aux religions traditionnelles burkinabè. De plus, ils disent que la question de l'existence de Dieu n'est pas tranchée au regard des innombrables contradictions entre les théories ou entre les auteurs. Au regard des réalités burkinabè, certains enseignants (34,78%) pensent qu'il faut enlever des contenus de l'analyse de la question de la religion dans le programme les auteurs qui prônent l'athéisme afin de ne pas choquer la foi de certains apprenants. Ce dernier point de vue est surprenant de la part d'enseignants car l'athéisme ne doit pas être exclu de la réflexion sur le fait religieux. Il est une vision qui n'est ni en soi absurde, ni en soi immoral et il mérite d'être analysé. Du reste André Comte-Sponville (2006) fait comprendre dans *L'esprit de l'athéisme* : *introduction à une spiritualité sans Dieu* qu'il est possible d'envisager l'athéisme d'une manière qui ne soit pas dogmatique. L'athée non dogmatique croit que Dieu n'existe pas et il ne prend pas sa croyance pour un savoir. Tous les acteurs de l'éducation enquêtés ont exprimé le besoin d'une connaissance approfondie des différentes religions et des cultes qui y sont pratiqués, une clarification du concept de laïcité, la valorisation de toutes les religions et la prise en compte des religions traditionnelles. Les enseignants, quant à eux, ont exprimé la nécessité d'analyser les pratiques religieuses burkinabè et africaines, de mettre l'accent sur le rôle

socialisant de la religion et d'évoquer des thèmes comme l'humanisme, l'amour du prochain, la tolérance religieuse, le terrorisme et les phénomènes paranormaux.

3.2. Analyse des suggestions

Dans cet aspect de notre réflexion, nous analysons les suggestions de contenus contextualisés faites aussi bien par nos enquêtés que par nous-mêmes. Pour adapter le cours sur l'analyse de la question religieuse aux réalités burkinabè, les étudiants enquêtés proposent d'intégrer des thèmes comme la laïcité, l'animisme, les dérives religieuses (l'intolérance, les guerres saintes, l'intégrisme, ...). De plus, certains d'entre eux souhaitent être initiés à l'apprentissage des livres saints, comme le Coran et la Bible, afin d'éclairer leur lanterne sur la compréhension de certains aspects des religions révélées. Les enseignants, pour leur part, proposent de mettre l'accent sur des thèmes comme le dialogue inter-religieux, les religions traditionnelles, la culture de la tolérance religieuse et si possible faire appel à des leaders religieux afin qu'ils partagent certaines de leurs expériences avec les apprenants. Aussi, les enseignants souhaitent voir se développer chez les apprenants une capacité à justifier sans dogmatisme leurs convictions religieuses et une ouverture d'esprit aux autres religions. Nous sommes d'avis avec ces suggestions car une ouverture religieuse à travers un effort de connaissance des religions est un moyen d'éteindre l'arrogance de certaines pratiques religieuses et de cultiver la compréhension mutuelle. Jean Bodin (2011), à partir de sa foi religieuse, a soutenu la tolérance religieuse. Dans son *Colloque entre sept savants*, les orateurs qui sont de différentes religions « s'entendent pour renoncer à leurs tentatives de réfuter les opinions religieuses des autres et pour s'encourager mutuellement à décrire leur propre position afin que chacun puisse apprendre ce que pensent les autres et soit en mesure de comprendre leurs croyances sous le jour le plus favorable » (Rawls, 2010 : p. 344). Kant dans *La religion dans les limites de la simple raison* applique la critique au domaine de la religion. Il y attaque le pseudo-savoir, la folie religieuse, le faux culte mais aussi le fanatisme qui divise les hommes. Il prône une "foi réflexive" est un contrepoids à la superstition, au dogmatisme, aux déchirements et aux déchainements entre les religions, à l'intolérance religieuse. Quant aux encadreurs pédagogiques, ils suggèrent la prise en compte des spécificités du Burkina Faso dans l'analyse de la question de la religion à travers le programme et la

nécessité de développer des compétences chez les apprenants au lieu de les gaver de connaissances éloignées de leur vécu. Béatrice Ouédraogo avait attiré l'attention sur ce le fait que selon elle dans notre pays la philosophie est restée trop "occidentale", c'est-à-dire éloignée des réalités quotidiennes des apprenants. Cette "occidentalisation" engendre « la léthargie, le manque d'enthousiasme, le sentiment d'impuissance et même le découragement d'un bon nombre d'acteurs de l'enseignement que sont les professeurs et les élèves » (Ouédraogo, 1998 : p. 53).
Les enseignants et les encadreurs ont aussi suggéré des problématiques transversales et contextualisées en rapport avec la question de la religion. Elles portent sur la compréhension rationnelle qu'il faut avoir des rites et des cultes traditionnels, sur les attitudes à développer par rapport aux pratiques irrationnelles, sur le rôle et la place de la religion, notamment traditionnelle, dans le développement du Burkina Faso, sur le rapport entre la foi religieuse et l'affirmation de sa propre culture. Ces propositions nous semblent très pertinentes car elles visent à arracher à une sorte de relégation dans la barbarie ou l'obscurantisme les rites et cultes traditionnels. La question du rôle et de la place de la religion dans le développement est l'occasion de débats sur la religion et l'aliénation. Il est question de savoir si la religion plonge dans les illusions d'arrière-monde, dans l'indolence et l'apathie. Il est important pour les apprenants de comprendre que les religions peuvent certes focaliser des conflits ou des rivalités, mais qu'elles peuvent comporter aussi des bienfaits politiques, notamment en jouant le rôle de veille, d'éducation, de pacificateurs en temps de crise.

Conclusion

L'analyse de la notion de religion a comme enjeux sa nature, le rapport des hommes avec le divin ou le sacré, une saisie de la nécessité d'une réflexivité dans le domaine de la foi, l'instrumentalisation politique de la religion, l'acceptation des différences dans ce domaine fondamental de la culture. À travers cette réflexion, nous avons voulu savoir si le contenu de l'analyse de la notion de religion dans le curriculum de philosophie au secondaire est adapté aux réalités du Burkina Faso. Nos enquêtes nous ont montré que l'analyse de la question religieuse dans le curriculum met l'accent sur les religions importées au détriment de celles qui sont locales et traditionnelles, qu'elle ne prend pas en charge les défis soulevés

actuellement par les problèmes liés au fait religieux. Cela fait que les apprenants acquièrent des connaissances des cours qui leur sont dispensés, mais éprouvent des difficultés pour les réinvestir dans leur vie quotidienne. C'est dans la religion que bien d'hommes espèrent trouver les réponses à leurs ultimes questions et au regard de la permanence du besoin religieux, des risques de prosélytisme ou de fanatisme, nous estimons impérieux que l'analyse de la question de la religion mette l'accent sur la déconstruction des fausses représentations sur la religion et qu'elle donne aux apprenants les ressources afin qu'ils préservent leur foi et leurs pratiques religieuses du dogmatisme et de l'intolérance.

Références bibliographiques

Bodin Jean (2011), *Colloque de sept savants de convictions différentes sur les secrets cachés des choses les plus élevées*, Nantes, Éditions Cécile Défaut

Boufartigues Jean et Delrieu Anne-Marie (1996), *Étymologies du français : Les racines latines*, Paris, Éditions Belin

Brague Remi (2018), *Sur la religion*, Paris, Flammarion.

Comte-Sponville André (2006), *L'esprit de l'athéisme : introduction à une spiritualité sans Dieu*, Paris, Albin Michel.

De Landsheere Gilbert (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF

Depover Christian et Noel Bernadette (2005), *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les reformes et les politiques éducatives,* L'Harmattan.

Dewey John (1975), *Démocratie et éducation,* trad. Gérard Deledale, Paris, Amand Colin.

Eliade Mircéa (1965), *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard.

Ferber Jacques (1998), *Thomas d'Aquin : un philosophe théologien.* En ligne sur http://www.lirmm.fr/~ferber/Philo/ThomasAquin.pdf. Consulté le 3 octobre 2021.

Hegel Georg Wilhelm Friedrich (1990), *Textes pédagogiques*, trad. Bernard Bourgeois, Paris, Vrin.

Kant Emmanuel (1994), *La religion dans les limites de la simple raison*, Paris, Vrin

Latouche Serge (2007), *Entre mondialisation et décroissance. L'autre Afrique*, Lyon, A plus d'une titre Éditions.

Mckernan James (2007), *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy*

and action research, London, Routledge.
Mouraz Ana et al, (2012), *Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques. La recherche en éducation*, 7, 31-44.
Perrenoud Philippe (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
Rawls John (2010), *Le péché et la foi : Écrits sur la religion*, Paris, Hermann Éditeurs.
Ouédraogo Minata Béatrice (1998), *L'enseignement de la philosophie au secondaire au Burkina Faso : contribution pour une meilleure adaptation aux réalités africaines*, mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire, Ecole normale supérieure de Koudougou.
Tosel André (2015), *Nous citoyens, laïques et fraternels*, Paris, Éditions Kimé.
Vegleris Eugénie (2007), *Des philosophes pour bien vivre*, Paris, Éditions Eyrolles