



Réflexion sur la tolérance et le vivre ensemble au Burkina Faso : esquisse pour une éducation à la tolérance à l'école primaire

Souleymane Yago

► To cite this version:

Souleymane Yago. Réflexion sur la tolérance et le vivre ensemble au Burkina Faso : esquisse pour une éducation à la tolérance à l'école primaire. Education. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMR107 . tel-02874583

HAL Id: tel-02874583

<https://theses.hal.science/tel-02874583>

Submitted on 19 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

REFLEXION SUR LA TOLERANCE ET LE VIVRE ENSEMBLE AU BURKINA FASO. ESQUISSE POUR UNE EDUCATION A LA TOLERANCE A L'ECOLE PRIMAIRE

**préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie par
Souleymane YAGO**

**Thèse soutenue publiquement le 18 décembre 2019
devant le jury composé de**

M. Jean-François GOUBET	Professeur des Universités, Université d'Artois	Rapporteur
M. Georges SAWADOGO	Professeur des Universités, Université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina Faso)	Rapporteur
M. Jacques BEZIAT	Professeur des Universités, Université de Caen	Examineur
M. Hubert VINCENT	Professeur des Universités, Université de Rouen	Directeur de thèse

Thèse dirigée par Pr Hubert VINCENT, laboratoire CIRNEF (EA 7454)

Version corrigée après soutenance



CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

RESUME

Le Burkina Faso, pays de diversité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse, vit actuellement une crise du vivre ensemble liée à un déséquilibre social et sociétal. Ce déséquilibre tire ses causes lointaines dans la colonisation et ses causes récentes dans le modèle de société postcolonial. La montée de l'intolérance, de la haine et des violences multiformes dans la coexistence des communautés interroge la cohérence du modèle de société burkinabé mais également son système éducatif, précisément l'éducation aux valeurs de tolérance et de coexistence. Dans un contexte où les canaux traditionnels d'éducation aux valeurs se sont effrités au profit de l'éducation scolaire, héritage colonial, comment alors assurer une prise en compte des valeurs traditionnelles de tolérance dans l'éducation scolaire primaire, afin que les jeunes générations apprennent à vivre-ensemble en tolérant leurs différences. Nous avons mené une réflexion en deux phases auprès d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques. La première phase a consisté, aux moyens d'entretiens individuels et d'entretiens de groupes auprès d'un premier groupe d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques, à analyser la crise de la coexistence des Burkinabé, à identifier les facteurs sous-jacentes à cette crise, ainsi que les valeurs cardinales communes et partagées à promouvoir pour restaurer le vivre ensemble dans la tolérance des différences. Il s'agit du savoir-être, la justice et la paix, le dialogue social, le civisme, le respect mutuel des différences, le respect de la dignité humaine et de l'intégrité, la solidarité et l'entraide, l'égalité et l'équité. La mise en route d'une éducation à la tolérance à l'école primaire au Burkina Faso doit être construite à partir de ces valeurs. La deuxième phase de notre réflexion a consisté, aux moyens de panels avec un autre groupe d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques n'ayant pas participé à la première phase, à esquisser les éléments de base pour l'opérationnalisation d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires à partir des valeurs cardinales, communes et partagées. Toutefois, l'efficacité d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires au primaire commande d'adopter des approches d'enseignement-apprentissage favorisant le réinvestissement des compétences scolaires dans la société. Elle commande, en outre, d'associer à l'évaluation sommative, l'évaluation formative. Cependant, la mise en route effective d'une éducation à la tolérance recommande de rehausser le niveau de recrutement actuel des enseignants, revoir le contenu de la formation initiale, et de mettre l'accent sur la formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

Mots-clés : tolérance, vivre ensemble, éducation, valeurs, diversité.

Je dédie cette thèse à ma famille.

REMERCIEMENTS

Je remercie Pr Hubert VINCENT d'avoir accepté de m'accompagner dans la réalisation de cette thèse. Je ne peux passer sous silence ce témoignage. Travailler avec Pr Hubert VINCENT a été plus qu'un apprentissage académique pour moi mais surtout une école de la vie. Cette thèse est le résultat d'une extrême patience et compréhension dont il a fait montre à mon égard. Alors que j'étais de passage deux fois à Paris dans le cadre d'autres activités, Pr Hubert VINCENT m'a reçu chez lui, à domicile, pour échanger avec moi sur mon travail de recherche.

Je remercie Pr Georges SAWADOGO qui a accepté de m'accompagner dans la finalisation de cette thèse. Ses remarques sur la première version m'ont permis d'améliorer la version finale.

Je remercie également Abdoul Zidabou ZOURE, mon « parent à plaisanterie »¹ que j'appelle affectueusement « le vieux », pour la lecture et la correction des fautes d'orthographe et de grammaire de ce document.

Je dis merci à Claudie BOBINEAU pour son assistance permanente et sa prompte réaction toutes les fois que je me suis adressé à elle pour des informations et orientations dans le cadre de mes études doctorales.

Je remercie les amis et collègues pour nos multiples échanges sur mon thème de recherche qui est une préoccupation actuelle au Burkina Faso. Ces échanges ont été d'un apport certain dans la réalisation de la présente thèse.

Je remercie mon cousin Abdramane YAGO et son amie Marie-Laure SANDY qui m'ont hébergé à l'occasion de mes déplacements en France ; leur entière disponibilité à mon égard a rendu mes séjours d'études agréables.

Je termine cette note de remerciements à tous les membres du CIRNEF.

¹ Pratique culturelle interethnique de paix et de coexistence sur laquelle, je reviendrai plus loin.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: présentation de la de méthode de collecte auprès de l'échantillon.....	119
Tableau 2: esquisse sur la solidarité et l'entraide.....	179
Tableau 3 : esquisse sur l'égalité et l'équité	180
Tableau 4 : esquisse sur la justice et la paix	180
Tableau 5 : esquisse sur le savoir-être	181
Tableau 6 : esquisse sur le respect mutuel des différences	181
Tableau 7 : esquisse sur le respect de la dignité et de l'intégrité	182
Tableau 8 : esquisse sur le dialogue social	182
Tableau 9 : esquisse sur le civisme	183
Tableau 10 : domaines de compétences spécifiques à développer*.....	202

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de tolérance au Burkina Faso	149
--	-----

SOMMAIRE

RESUME.....	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	v
INTRODUCTION.....	7
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION DE LA RECHERCHE.....	13
CHAPITRE I. DE LA COEXISTENCE PRECOLONIALE AUX PROBLEMES ACTUELS DE COEXISTENCE : LA RESPONSABILITE COLONIALE ET POSTCOLONIALE	13
CHAPITRE II. LES LIMITES DE LA STRATEGIE DE PROMOTION D'UNE CULTURE DE LA TOLERANCE ET LA PAIX AU BURKINA FASO.....	35
CHAPITRE III. LA FINALITE DE L'EDUCATION SCOLAIRE POST-INDEPENDANCE : ENTRE DIFFICULTES ET TATONNEMENTS	48
CHAPITRE IV. LE SYSTEME EDUCATIF BURKINABE APRES JOMTIEN ET DAKAR : QUELLES REFORMES ?	60
CHAPITRE V. L'ECOLE : UNE ALTERNATIVE POUR UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LE VIVRE ENSEMBLE	72
DEUXIEME PARTIE : THEORIES ET APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	84
CHAPITRE VI. THEORIES ET PRAXIS SUR LA TOLERANCE	84
CHAPITRE VII. APPROCHE METHODOLOGIQUE	114
CHAPITRE VIII. PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	123
TROISIEME PARTIE : REFLEXION OPERATIONNELLE	153
CHAPITRE IX. GENERALITE SUR LES HUIT VALEURS CARDINALES, COMMUNES ET PARTARGEES	153
CHAPITRE X. ESQUISSE POUR L'OPERATIONNALISATION D'UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES AU PRIMAIRE	175
CHAPITRE XI. CONDITIONS POUR REUSSIR L'INTEGRATION D'UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES.....	196
CONCLUSION	208
BIBLIOGRAPHIE	213

INTRODUCTION

Nous vivons aujourd'hui dans un monde caractérisé par l'hétérogénéité, du fait des flux migratoires. Aucune société, semble-t-il, ne peut se réclamer homogène, même celles réputées renfermées et conservatrices. Malheureusement cette hétérogénéité se conjugue avec la haine, la violence et l'intolérance. Nombre de sociétés sont affectées par cette situation dévastatrice devenue le vécu quotidien d'individus et de groupes condamnés pourtant, à jamais, à vivre ensemble dans leur diversité. Une réalité qui remet en question les acquis de notre modernité, voire notre postmodernité. Paradoxalement, au même moment, la tolérance est évoquée au quotidien dans les discours comme l'une des conditions pour asseoir notre hétérogénéité dans la coexistence pacifique. Politiques, éducateurs, chercheurs, religieux, parents, etc., semblent prendre conscience que la culture de la tolérance et la paix sont, aujourd'hui, une question de survie.

D'ailleurs, en adoptant la convention mondiale sur la tolérance et la paix, l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) traduisait une prise de conscience des pays que nous vivons dans un monde déchiré par la guerre, la violence, la haine et l'intolérance. Cette convention traduisait également une volonté des dirigeants politiques de s'attaquer aux fléaux sociaux à l'origine des clivages identitaires, afin que les peuples vivent ensemble et de façon durable dans la paix et dans le respect mutuel de l'expression de leurs différences. Les stabilités sociales sont de plus en plus précaires si bien que les crises socio-politiques se transforment très rapidement en violences intercommunautaires ou identitaires. Nous avons en exemple la crise politico-militaire en Centrafrique de 2012. D'abord localisée à Bangui, la crise s'est ensuite répandue très rapidement dans tout le pays entraînant des clivages identitaires et des violences meurtrières entre musulmans et chrétiens. La même année, la crise socio-politique malienne est née à la suite de la revendication du Nord du Mali par le MNLA (Mouvement National de Libération de l'Azawad). Cette crise s'est transformée en extrémisme violent intercommunautaire et inter-identitaire qui a affecté progressivement le Niger et le Burkina Faso.

Si la convention de l'UNESCO sur la tolérance et la paix est salubre, il reste que l'action politique ne suit pas toujours la volonté politique. Les stratégies d'actions de promotion d'une culture de la tolérance peinent à se mettre en place dans la plupart des pays. Et quand les politiques et les stratégies d'actions existent, la mise en œuvre pèche pour des raisons majeures : d'une part, ces stratégies ne prennent pas toujours en compte les réalités

sociologiques et historiques des pays ; d'autre part, des budgets conséquents n'y sont pas alloués. De nombreux pays ont mis en place des instruments pour promouvoir la coexistence pacifique, mais continuent de sombrer dans le chaos social. Les tensions et conflits inter-identitaires prennent de l'ampleur. Des communautés, qui coexistaient paisiblement dans leurs différences dans le même espace hier, s'entretuent aujourd'hui. Des sociétés, réputées sociétés d'hospitalité, s'illustrent désormais négativement par le rejet et l'intolérance à l'égard des étrangers. Rien ne semble freiner la fracture sociale dans laquelle notre monde s'engouffre.

Nos différences, au lieu d'exprimer la richesse de notre espèce, deviennent la cause même de nos problèmes de coexistence. Ces dernières années, l'intolérance des différences religieuses, ethniques, culturelles, sociales a atteint un seuil critique. L'extrémisme, le radicalisme, le fondamentalisme, le régionalisme, l'ethnisme, la xénophobie sont autant de maux qui gangrènent nos sociétés et engendrent des exactions de tout genre. Des communautés sont persécutées du fait de leurs différences ou du fait de revendiquer le droit d'exprimer librement leurs différences. Il suffit de jeter un coup d'œil sur ces dix dernières années dans quelques pays pour constater que la coexistence des peuples traverse une crise profonde. Les violences meurtrières intercommunautaires et interreligieuses au Nigéria orchestrées par la secte Boko Haram, la guerre politico-religieuse qui déchire le monde arabe, la persécution de la minorité musulmane Rohingyas en Birmanie, la persécution de la minorité chrétienne Coptes en Egypte, la difficile cohabitation des minorités tibétaines et ouïgours et la majorité chinoise, les violences à l'égard des étrangers en Afrique du Sud sont autant d'exemples qui montrent que l'intolérance affecte notre existence commune. Les lieux d'expression des différences : les espaces de cultes et les espaces publics sont constamment les cibles d'attaques barbares et meurtrières.

Le Burkina Faso², étymologiquement signifie « pays des Hommes intègres ». Il est composé de deux langues : « *burkindi* » en langue *mooré* qui signifie « intégrité, honneur » et « *faso* » en langue dioula qui veut dire « territoire, terre, patrie ou république ». Les ressortissants du Burkina Faso sont désignés sous l'appellation « *burkinabé* » ; le suffixe « *bé* » invariable signifie « homme et femme » en langue « *fulfuldé* ». Le nom Burkina Faso est évocateur de sa diversité. C'est un pays qui regroupe plus d'une soixantaine d'ethnies avec une diversité culturelle, linguistique et religieuse...

² Ancienne colonie de l'Afrique Occidentale Française, la Haute-Volta a été créée en 1919, puis supprimée en 1932 avant d'être reconstituée en 1947. Le pays accède à l'indépendance le 5 août 1960 avant de devenir Burkina Faso en 1984 à la faveur de révolution d'août 1983.

Malheureusement, le Burkina Faso ne fait pas exception à cette réalité d'un monde affecté par des crises liées aux différences. La coexistence qui transcende les générations est aujourd'hui affaiblie par plusieurs facteurs. L'un des principaux facteurs historiques fut sans doute la colonisation qui s'est attaquée aux systèmes de valeurs, c'est-à-dire aux modes d'organisations et de fonctionnement des sociétés traditionnelles et imposé des systèmes de valeurs occidentaux très souvent inadaptés aux réalités locales. Cette conquête coloniale a fragilisé les équilibres sociaux traditionnels. Le deuxième facteur remonte à l'indépendance, plus précisément à la gouvernance post-indépendance. Les nouveaux dirigeants n'ont pas été capables de restaurer les équilibres sociaux en adoptant une gouvernance qui valorise les systèmes de valeurs traditionnels. Ils ont continué d'opposer systèmes traditionnels burkinabé et systèmes occidentaux tout en détruisant les premiers au profit des seconds. Le troisième facteur qui est une conséquence des deux premiers facteurs, est la fragilisation de l'éducation aux valeurs sociales et sociétales de tolérance et de coexistence.

On ne peut nier que le Burkina Faso vit aujourd'hui une crise du vivre ensemble. Des communautés qui ont, pendant des générations, partagé paisiblement le même espace et coexisté dans leurs différences, ont aujourd'hui du mal à cohabiter. Les conflits intra et intercommunautaires, l'extrémisme violent, la radicalisation, les tensions et les violences liées aux différences ont pris de l'ampleur ces dernières années. Les discours de rejet de l'autre sont de plus en plus fréquents et violents. Certains appellent ouvertement aux clivages identitaires. Les campagnes électorales deviennent des moments de durcissement du discours à l'égard de l'autre, d'instrumentalisation ethnique, religieuse, communautaire et de violences. L'intolérance devient de plus en plus violente et multiforme. Toute chose qui interpelle à des réflexions sur le futur du vivre ensemble dans la tolérance dans un pays historiquement pluriel. Des organisations de la société civile naissent un peu partout avec la volonté de promouvoir la tolérance et la coexistence pacifique. Les religions appellent au dialogue interreligieux, créent des cadres de dialogue pour promouvoir la tolérance religieuse afin de préserver la paix sociale. Cette fois, l'appel de Locke³ à la tolérance religieuse semble avoir trouvé écho.

C'est dans ce même ordre d'idée que nous avons entamé une réflexion sur la tolérance et le vivre ensemble sous l'angle de l'éducation. La pertinence de notre réflexion tient du fait que la tolérance est une vertu, un ensemble de valeurs, de comportements, d'attitudes et de pratiques qui s'acquiert par l'éducation. En choisissant de réfléchir au thème : « Réflexion sur la tolérance

³ Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance, 1686*, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), les classiques des sciences sociales. <http://sbsirvntweb.uqac.ca/archivage/13901049.pdf>

et le vivre ensemble au Burkina Faso. Esquisse pour une éducation à la tolérance à l'école primaire », nous marquons notre conviction que l'éducation scolaire a un rôle capital à jouer dans la reconstruction du vivre ensemble. Nous pensons que, dans un contexte où les canaux traditionnels d'éducation aux valeurs sociales de coexistence n'existent presque plus, l'école doit assurer la relève et éduquer les générations futures aux valeurs de tolérance et du vivre ensemble. En effet, l'éducation scolaire est devenue la principale forme d'éducation des jeunes générations au Burkina Faso. Il est donc tout à fait normal de repenser l'éducation scolaire afin de prendre en compte les réalités sociales et existentielles de la société burkinabé dans ses finalités. La loi d'orientation de l'éducation de 2007 recommande d'ailleurs cela. L'argumentaire selon lequel l'école est une institution imposée par la colonisation et les contenus éducatifs ne sont pas adaptés aux besoins en éducation de la société burkinabé n'est plus soutenable à notre avis. Nous trainons, certes, les lourdes conséquences d'un passé colonial, mais nous devons sortir de ce pessimisme historique pour assumer notre responsabilité postcoloniale dans la construction de notre modèle de société démocratique et la réforme de nos systèmes éducatifs actuels afin qu'ils répondent à nos aspirations. C'est dans ce sens que nous avons mené une réflexion sur la possibilité d'une éducation à la tolérance à l'école qui s'appuie sur des valeurs traditionnelles et modernes, afin de préparer les jeunes générations à vivre ensemble dans le respect de leur diversité. Notre réflexion est structurée en trois grandes parties.

La première partie problématise la recherche. Elle pose dans le chapitre 1 comment le Burkina Faso est passé de l'équilibre précolonial au déséquilibre postcolonial. Les systèmes de valeurs imposés par la colonisation et les bouleversements que cela a entraînés dans l'organisation et le fonctionnement des sociétés. L'indépendance a continué d'entretenir l'héritage colonial en détruisant les survivances traditionnelles. Cette indépendance caractérisée par la mal gouvernance postcoloniale a plongé progressivement le Burkina Faso dans un déséquilibre social si bien qu'aujourd'hui la fracture sociale marquée par l'exacerbation de l'intolérance est une réalité. Le chapitre 2 fait un état des lieux de la politique de la tolérance et du vivre ensemble que le Burkina Faso a développée pour répondre à la fracture sociale qui prend de l'ampleur. Il analyse les engagements pris par le Burkina Faso au niveau international pour construire une société respectueuse de la diversité de la famille humaine. Il pose un regard critique sur la stratégie nationale de promotion d'une culture de la tolérance et la paix adoptée en 2008 pour agir concrètement contre la dégradation de la vie commune. Ce chapitre revient sur le contexte socio-politique burkinabé après 2014 caractérisé par l'insurrection populaire et une

exacerbation des tensions, des conflits et des violences. Le chapitre 3 analyse les rapports entre l'école et les réalités sociales. Il montre comment l'école reste éloignée des réalités locales tant dans ses contenus que dans ses finalités. Il présente les tentatives de réformes postcoloniales pour adapter l'école aux réalités de la société burkinabé. Le chapitre 4 présente l'organisation du système éducatif burkinabé. Il rappelle les recommandations des rencontres de Jomtien en 1990 et celles de Dakar, une décennie plus tard, en 2000. Ces rencontres ont insisté sur l'urgence d'améliorer la qualité de l'éducation dans ses contenus, ses méthodes et ses finalités ainsi que sa cohérence avec les réalités des sociétés. Pour donner suite aux recommandations issues de ces réflexions mondiales sur l'éducation, le Burkina a entrepris des réformes majeures de son système éducatif. Le chapitre 5 pose l'intérêt, la pertinence et l'urgence de repenser l'école, devenue de toute évidence, le principal canal d'éducation. L'école est une opportunité à saisir surtout dans un contexte où les canaux traditionnels d'éducation aux valeurs sociales ont été méthodiquement détruites par la colonisation, mais aussi par la post colonisation car les élites politiques postcoloniaux ont également leur part de responsabilité.

La deuxième partie aborde quelques théories et praxis sur la tolérance et la méthodologie de la réflexion. Dans cette deuxième partie, le chapitre 6 jette un regard critique sur les réflexions antérieures sur la tolérance et le vivre ensemble. Il s'intéresse particulièrement aux travaux de Locke, Walzer, Kymlicka et Taylor, leurs apports, leurs convergences, leurs divergences ainsi que les zones d'ombres que leurs travaux n'ont pas éclairées. Ces auteurs ont posé la tolérance comme le fondement même de la paix sociale. Sans elle, l'humanité s'autodétruirait. Ils ont souligné la dimension politique de la tolérance et la responsabilité des Etats de construire des modèles de tolérance. Le chapitre 7 présente la posture de réflexion qualitative adoptée, le choix du paradigme interprétatif pour comprendre et expliquer la réalité sociale. Il justifie le choix d'un échantillon composé d'encadreurs pédagogiques et d'enseignants pour participer à la réflexion ainsi que les techniques et outils de collecte des informations. Le chapitre 8 analyse et interprète les résultats issus du traitement des informations collectées auprès de l'échantillon. Il présente un modèle de tolérance basé sur des valeurs communes et partagées à développer au Burkina Faso pour répondre aux problèmes du vivre ensemble dans la diversité.

La troisième partie aborde la réflexion opérationnelle. Le chapitre 9 fait une présentation sommaire des valeurs communes et partagées à développer dans le cadre d'une éducation à la tolérance au Burkina Faso. Il situe les enjeux de chaque valeur dans la construction d'une société de tolérance. Le chapitre 10 présente une esquisse d'éléments pour l'opérationnalisation d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires au primaire. Cette esquisse est le

résultat des réflexions d'un deuxième échantillon d'encadreurs pédagogiques et d'enseignants. Le chapitre 11 pose les préalables à remplir pour réussir l'intégration d'une éducation à la tolérance à l'école. Il analyse les insuffisances et les difficultés actuelles à résoudre dans le système éducatif burkinabé avant de mettre en route une éducation à la tolérance.

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I. DE LA COEXISTENCE PRECOLONIALE AUX PROBLEMES ACTUELS DE COEXISTENCE : LA RESPONSABILITE COLONIALE ET POSTCOLONIALE

Le Burkina Faso est un pays qui a un passé lointain de coexistence caractéristique de son peuplement, de ses systèmes socioculturels, socio-économiques et juridico-politiques. Ces systèmes ont permis, durant des générations, voire des siècles, aux groupes sociaux de se partager le même espace et coexister pacifiquement malgré leurs différences. Aujourd'hui, ces systèmes stables ont presque disparu ou sont agonisants, s'ils survivent encore. Pour saisir le problème de l'effritement actuel des équilibres sociaux, il nous faut remonter depuis l'époque précoloniale pour analyser les faits qui ont progressivement entraîné le déséquilibre actuel.

I. LES CARACTERISTIQUES DE L'EQUILIBRE PRECOLONIAL DANS LA COEXISTENCE

Aborder la coexistence revient à revisiter comment le Burkina Faso a construit des systèmes sociaux équilibrés favorables à la diversité. Nous revisiterons la coexistence avant la colonisation et les bouleversements créés par la colonisation.

I.1. La coexistence précoloniale des groupes sociaux

La multiethnicité du Burkina Faso, au sens de Kymlicka⁴, a une longue histoire dont il est difficile de remonter les origines en l'absence de sources écrites et du fait des limites du système de transmission orale qui présente des divergences et pose, du même coup, la fiabilité de l'information dans un lointain passé. Kuba et Lentz⁵ notent qu'il existe très peu de sources écrites qui pourraient renseigner de manière fiable sur la vie des différents groupes, la manière dont ceux-ci s'auto-caractérisaient au XIII^e ou au XIX^e siècle par exemple. Mais l'histoire des

⁴ Will Kymlicka, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, édition la découverte, Paris 2001

⁵ Richard Kuba et Carola Lentz, introduction, in Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina*, Karthala, Paris, 2003, pp. 5-19

occupants des terres burkinabé peut être saisie à partir de la fin du XIXe siècle. La géopolitique précoloniale permet de comprendre la géolocalisation des groupes identitaires.

I.1.1. La géolocalisation des groupes identitaires ethniques

Selon Hien⁶, des enquêtes orales auprès de divers groupes socio-ethniques dans diverses régions du Burkina Faso lui ont permis d'établir une géopolitique précoloniale. Pour Bourguignon et Kafando⁷, la géopolitique précoloniale montre qu'à la fin du XIXe siècle, la partie orientale et centrale du Burkina Faso était occupée par les royaumes *Mossi*, *Gourmantché* et *Peul* avec des systèmes d'organisation sociopolitique et territoriale ; par contre, dans la partie occidentale dominaient les sociétés acéphales à organisation villageoise ou lignagère. Le qualificatif acéphale est rejeté par certains auteurs comme Meda⁸. Pour lui, il s'agit de sociétés à organisation sociopolitique qui confère un rôle symbolique à la chefferie.

Kuba et Lentz⁹ notent que le Burkina Faso a une tradition de mobilité qui a influencé la naissance et l'évolution des groupes identitaires. Le mouvement des populations était lié à leurs activités d'agriculture, d'élevage transhumant et de commerce, mais aussi aux conflits d'occupation de l'espace et d'accès aux ressources naturelles, si bien que la localisation des groupes identitaires est l'héritage de cette tradition de mobilité.

Les anthropologues, ethnologues et linguistes s'accordent sur une soixantaine de groupes ethniques et linguistiques. Pour Kuba et Lentz, il est difficile de se passer de la notion de groupe ethnique dans l'histoire du peuplement du Burkina Faso. Ils récusent la notion de tribu utilisée par certains anthropologues pour caractériser les sociétés traditionnelles précoloniales car réductionniste et chargée idéologiquement. Ils préfèrent la notion généralisée et plus récente de groupe ethnique (utilisée par certains administrateurs coloniaux et anthropologues pour désigner les communautés) dont Coquery-Vidrovitch¹⁰ a montré qu'elle est aussi chargée

⁶ Pierre Claver Hien, les frontières du Burkina Faso : genèse, typologie et conflits (1885 à 1985), in Yenouyaba Georges Madiaga et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995*, (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996) Karthala, Paris 2003, pp. 695-719 (Tome II).

⁷ Jean-Claude Bourguignon et Jules Casmir Kafando, *Traditions et modernité au Burkina Faso*, Les amitiés Franco-Burkinabé, l'Harmattan, Paris 2007

⁸ Meda Galli, La chefferie traditionnelle dans la vie politique burkinabé, in Moussa Willy Batenga, Pierre Claver Hien, Maxime Compaoré, Moustapha Gomgnimbou (eds), *la reconstitution de la Haute-Volta*, Harmattan, Burkina Faso, 2006, pp. 349-367

⁹ Richard Kuba, Carola Lentz, introduction, in Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Karthala, Paris, 2003, pp. 5-19.

¹⁰ Catherine Coquery-Vidrovitch, Histoire et Intégration des communautés : le cas du Burkina Faso, *Journal of world système research*, VI, 3, Fall/Winter 2000, 827-839

négativement puisqu'elle a originellement été utilisée en Europe pour désigner les autres peuples, exotiques, voire sauvages. Il rappelle que le terme ethnie vient du grec pour désigner substantiellement les gens de la campagne, les rustres par opposition aux citoyens libres de la cité-nation donc civilisés. L'ethnie désignerait à proprement parler « rustres non civilisés » et évoquerait un dualisme tradition/modernité, ce que les ethnologues coloniaux ont appelé tribu.

Le concept de tribu a suscité une vive controverse des chercheurs. Pour Bonzon¹¹, les tribus renvoient à une image négative d'une Afrique précoloniale compartimentée où les différents groupes vivaient côte à côte sans amitié. En effet, la théorie de la modernité développée dans les années 1950 considère les tribus comme des sociétés moins évoluées, prémodernes, sans civilisation et renfermées sur elles-mêmes que la colonisation avait pour mission de moderniser¹². Balogun¹³ analyse le concept dans l'Oxford dictionary qui définit d'abord la tribu comme « *un groupe de gens à un stade primitif et barbare de développement, reconnaissant l'autorité d'un chef et se considérant généralement comme ayant un ancêtre commun* » et ensuite comme « *une sorte d'unité politique dans certaines nations anciennes* ». La première définition soutient le préjugé de sociétés archaïques et estime que l'Etat-nation est le seul valable d'organisation politique et sociale pour l'humanité ; la seconde est assez positive et cherche à faire de la tribu une unité avant tout organisationnelle et politique. Plus tard, le concept va évoluer et lors d'un colloque sur la problématique de l'Etat en Afrique noire, en 1981, la tribu sera définie comme un ensemble de groupements familiaux portant le même nom, parlant la même langue, vivant sur un territoire commun, organisé politiquement et socialement¹⁴. Cette définition fait de la tribu une notion presque synonyme de la notion d'ethnie ou de groupe ethnique qui désigne une population ayant une civilisation originale, différente de celle de ses voisins, une histoire, une organisation politique et sociale et une langue

¹¹ Suzanne Bonzon, Modernisation et conflits tribaux en Afrique, *revue française de science politique*, 17^{ème} année, n° 5, 1967, pp. 862-888

¹² J. Lonsdale, *Ethnicité, morale et tribalisme politique*, disponible sur <http://politiques-africaine.com/numeros/pdf/061098.pdf> (consulté le 10/11/2014)

¹³ Ola Balogun, *la société tribale est-elle un atout ou un handicap ?* disponible sur <http://www.congoforum.belge/fr/analysedetail.asp?id=18694&analyse=selected>

¹⁴ Honorat Aguessy, *Cadre théorique. Les concepts de tribu, ethnie, clan, pays, peuple, nation, état, et les sociétés africaines*, Colloque sur la problématique de l'Etat en Afrique Noire, UNESCO, Dakar, du 30 novembre au 6 décembre, 1981.

spécifique¹⁵. La soixantaine d'ethnies du Burkina est répartie en grands groupes ethniques établis géographiquement.

Les *Mossé* occupent le plateau central et constituent le groupe ethnique majoritaire. Ils sont installés un peu partout au Burkina avec une forte concentration au Centre et au Nord-ouest. Les *Gourmantché* sont installés à l'Est et les *Gourounsi* au Sud du Burkina. Les *Bissa* ou *Boussancé* occupent un territoire entre le plateau *mossi* et le Ghana (pays frontalier du Sud et Sud-ouest du Burkina). Le Nord du pays ou la zone sahélienne est majoritairement occupé par les *Peulh*, les *Touareg* et les *Bella*. L'Ouest et le Sud-ouest du Burkina sont assez complexes. Au nord de cette partie se trouvent les *Mandé* et au centre, les *Bobo*. L'extrême Ouest de cette partie est habité par les *Senoufo* tandis que l'extrême Sud est occupé par les *Lobi* et les *Dagara*.

Cette mosaïque de groupes ethniques est composée, selon certains chercheurs, de deux grandes familles : « la famille voltaïque » qui regroupe les *Mossé*, les *Bobo*, les *Bwa*, les *Gourmantché*, les *Lobi*, les *Gourounsi* ; et la « famille Mandé » qui regroupent les *Samo*, les *Marka*, les *Boussansé*, les *Senoufo* et les *Dioula*¹⁶. Les groupes ethniques parlent différentes langues, ce qui fait du Burkina Faso un pays à la fois pluriethnique et plurilingue. Chaque groupe ethnique fonctionne selon ses systèmes de valeurs et ses représentations du monde, ce qui explique aussi les différences culturelles, artistiques, religieuses¹⁷... Cette vie commune multiethnique a été rendue possible grâce au principe d'arrivée des différents groupes ethniques.

I.1.2. La coexistence selon le principe d'autochtonie.

Pour Lentz¹⁸, la sociohistoire du peuplement des identités montre une coexistence selon le principe d'autochtonie entre premiers occupants et seconds occupants de l'espace. Le premier groupe ethnique ou identitaire à s'installer dans une localité ou dans une région acquiert le statut d'autochtone. Il est alors détenteur du pouvoir politique, magico-religieux et propriétaire des terres. Les autres identités (groupes) qui arrivent par la suite acquièrent le statut d'allochtone

¹⁵ Jean-Claude Bourguignon et Jules Casmir Kafando, *Traditions et modernité au Burkina Faso*, Les amitiés Franco-Burkinabé, l'Harmattan, Paris 2007

¹⁶ Jean-Claude Bourguignon et Jules Casmir Kafando, *Traditions et modernité au Burkina Faso*, Les amitiés Franco-Burkinabé, l'Harmattan, Paris 2007

Marc Aicardi de Saint-Paul, *De la Haute-Volta au Burkina Faso. Tradition et modernité au « pays des Hommes intègres »*, Editions Albatros, 1993

¹⁷ Joseph Alain Sisso, *Ethnicité et culture : l'alliance à plaisanterie comme forme de culture entre les ethnies au Burkina Faso*, Institut des sciences des Sociétés, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique <http://biblio.critaui.auf.org/39/01/Microsoft Word - Article-association transnationale.pdf>

¹⁸ Carola Lentz, « Premiers arrivées » et « nouveaux venus ». Discours sur l'autochtonie dans la savane ouest-africaine, in Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Karthala, Paris, 2003, pp. 113-134.

c'est-à-dire étranger. L'autochtonie dans ce contexte s'entend dans la distinction entre premiers occupants et occupants postérieurs d'un même espace. Pour Lentz¹⁹, selon le registre, l'autochtonie peut être un concept complexe à cerner, il peut désigner la chefferie, l'ethnie ou la région d'origine ou encore le pays.

Le rapport autochtone-allochtone est construit autour de trois éléments fondamentaux, à savoir l'appartenance sociale, la participation politique, l'accès et le contrôle des ressources naturelles. L'échange culturel et l'inclusion étaient des valeurs cardinales de coexistence, ce qui a fortement contribué au brassage et à l'intégration historique des identités ethniques. La distinction entre premiers occupants et seconds occupants ne visait pas l'exclusion ou la ségrégation, mais surtout l'intégration. Les allochtones étaient accueillis et installés à condition qu'ils reconnaissent leur statut d'allochtone et s'abstiennent de s'ingérer dans les affaires politiques et foncières.

Ainsi, jusqu'au milieu du XIXe siècle, les étrangers étaient souvent assimilés linguistiquement et culturellement surtout lorsqu'ils arrivaient en petits groupes. Ils devenaient par les intermariages membres du groupe des premiers arrivés. Cette solidarité traditionnelle reposait sur la condition majeure que les arrivés postérieurs respectent la prééminence rituelle et politique, ainsi que le contrôle des ressources naturelles par les anciens occupants, les autochtones. Les conflits existaient, bien sûr, entre anciens occupants et nouveaux occupants, mais cela concernait surtout des mésententes sur les conditions établies de la cohabitation. Quand, par exemple, des arrivés postérieurs, au fil des années finissent par se considérer comme autochtones de « second degré » et réclament des droits politiques ou des droits à la gestion des ressources naturelles, notamment des droits fonciers.

Il faut aussi souligner que les relations autochtones-allochtones ne se sont pas toujours construites selon le principe « arrivés premiers » et « arrivés postérieurs ». Il arrivait qu'une communauté perde son statut d'autochtone, car chassée par une autre communauté guerrière arrivée ultérieurement pour s'imposer en maîtres des lieux. Cette communauté postérieurement arrivée devient alors autochtone avec tous les privilèges et droits qui y sont associés. La communauté, alors, vaincue s'assimile aux nouveaux autochtones et cohabite ou se replie à la périphérie ou au-delà de l'espace délimité comme sien par le nouveau maître ou tout

¹⁹ Carola Lentz, « Premiers arrivées » et « nouveaux venus ». Discours sur l'autochtonie dans la savane ouest-africaine, in Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Karthala, Paris, 2003, pp. 113-134

simplement migre vers d'autres localités pour conserver sa souveraineté identitaire. Par exemple, dans la région de la Volta Noire, les immigrants *Dagara* repoussèrent les premiers occupants *Sissala* après une courte cohabitation pacifique²⁰. Par contre, les populations *Mossé* n'ont pas eu de visée expansionniste ; les communautés qu'ils ont trouvées en s'installant sur des territoires ont été relativement intégrées ; il s'agit notamment des *Nyonyosé* et des *Ninsé*. Ces derniers sont représentés même dans certaines assemblées et conseils. En qualité de premiers occupants, ils ont, dans la plupart des cas, le privilège de célébrer le culte de la terre²¹.

Les autochtones et les allochtones avaient des systèmes de valeurs qui leur permettaient de se tolérer mutuellement et construire chacun son identité.

I.2. Les systèmes traditionnels de coexistence

La coexistence des peuples du Burkina Faso a traversé des générations grâce aux mécanismes sociaux de régulation intra et interethnique, intervillage et interrégion que les différents groupes sociaux ont su développer. Au-delà des différences de modes d'existence, les peuples ont toujours développé des alliances, des accords et des protocoles pour habiter paisiblement le même espace, se conserver et se perpétuer. Comme l'a si bien souligné Bah²², l'étude objective des sources et des données ethnographiques montre que la civilisation négro-africaine se caractérise par le dialogue, le consensus et le compromis dans la coexistence. Les frontières ont toujours spirituellement et culturellement existé. Chaque peuple savait les limites de son espace et reconnaissait l'existence d'autres peuples aux modes de vie différents et la nécessité de mettre en place des mécanismes de gestion du voisinage afin que règnent l'harmonie et la paix.

I.2.1. Les mécanismes d'intermédiation sociale

Pour vivre les uns aux côtés des autres, les différentes communautés ont développé des stratégies pour communiquer, se comprendre, résoudre leurs différends et se partager paisiblement le même espace de vie. Pour ce faire, ils ont mis au point des stratégies de communication et d'interaction sociale.

²⁰ Carola Lentz, « Premiers arrivées » et « nouveaux venus », Discours sur l'autochtonie dans la savane ouest-africaine, in Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Karthala, Paris, 2003

²¹ Jean-Claude Bourguignon et Jules Casmir Kafando, *Traditions et modernité au Burkina Faso*, Les amitiés Franco-Burkinabé, l'Harmattan, Paris 2007

²² Bah Thierno, les mécanismes traditionnels de prévention et de résolution des conflits. Disponible sur <http://www.UNESCO.org/cpp/publications/mecanismes/edbah.htm> (consulté le 02/12/2014)

I.2.1.1. Le dialogue social

Le dialogue social est fondé sur le principe de négociation, de conciliation et de réconciliation lors des mésententes ou conflits de natures diverses comme par exemple les conflits entre éleveurs et agriculteurs, les désaccords entre villages ou entre autochtones et allochtones ... Le dialogue social peut prendre plusieurs formes, il peut se dérouler en public ou à huis clos selon les cas. Les différents protagonistes présentent, tour à tour, leur argumentaire sous l'audition des chefs, des responsables coutumiers ou des dignitaires communautaires.

L'objectif n'est pas d'identifier un coupable ou un fautif ou encore un complice à tout prix mais de rétablir la quiétude entre les parties en désaccord et restaurer le climat social troublé. En cas de faute grave (meurtre, viol de la femme d'autrui, inceste...), le dialogue social pouvait aboutir à des sanctions graves et irréversibles (puisque sans appel et sans circonstance atténuante) comme le bannissement ou l'exclusion du ou des fautifs à vie du groupe familial, ethnique ou communautaire avec la déchéance de l'identité.

I.2.1.2. Les intermariages.

Les mariages entre des personnes d'ethnies différentes ou de groupes sociaux différents sont des pratiques ancestrales du vivre ensemble. A une époque où dominaient les mariages entre individus appartenant à un même groupe ethnique, les intermariages étaient destinés à consolider les liens d'amitié entre des communautés souvent culturellement très différents. Pour asseoir la fraternité, la paix et la coexistence, une communauté, en général allogène, donnait sa fille en mariage au peuple autochtone pour manifester sa reconnaissance et son amitié à l'égard de ses hôtes (les autochtones). Le mariage entre deux personnes d'appartenance ethnique différente n'est pas un simple pacte entre deux personnes isolées, mais un pacte entre deux familles, deux communautés ou même deux villages. Dès lors qu'une union est établie entre deux personnes, c'est un lien social qui se noue entre deux communautés. Ces communautés sont appelées à interagir pour toujours dans le respect mutuel. Et l'enfant issu d'un mariage interethnique qui se marie, par exemple, à une autre ethnie que celles de ses parents biologiques élargit davantage les liens sociaux et les correspondances claniques et lignagères. Les correspondances lignagères et claniques aident à apaiser des tensions, à résoudre des conflits interindividuels et intercommunautaires, et à entretenir une cohabitation solidaire.

I.2.2. Les systèmes de solidarité

Le vivre ensemble des sociétés burkinabé est soutenu par l'entraide et la solidarité. Il existe des formes diversifiées de solidarité entre individus et entre groupes socio-ethniques.

I.2.2.1. Les solidarités familiales

L'organisation et le fonctionnement de la famille sont le fondement même de la solidarité familiale. En effet, les communautés étaient regroupées en famille dite famille élargie. Chaque famille élargie était sous la responsabilité et l'autorité d'une seule personne, généralement le plus âgé qui a le statut de patriarche. Une famille était composée de plusieurs générations, on y trouvait au moins quatre générations (grands-parents, parents, fils et petits-fils) et toutes les personnes qui y vivaient étaient apparentées, c'est-à-dire qu'elles avaient un lien de parenté lignagère, ethnique ou identitaire. La famille répondait aux caractéristiques de propriétés invariantes de Levi Strauss²³. Elle prend, en effet, son origine dans le mariage d'un homme et d'une ou plusieurs femme(s) et des enfants nés de leur union formant un noyau auquel d'autres personnes apparentées viennent s'agréger pour former une famille élargie. Les membres sont unis entre eux par des liens juridiques, des droits et obligations de nature économique, religieuse ou autre, des interdits sexuels et un ensemble variable et diversifié de sentiments (tels l'amour, l'affection, la crainte, le respect...). Le mode de gestion était la communauté des biens et des ressources (un champ collectif, une cuisine collective, un grenier collectif...). Pour Dijon et Ndongmo²⁴, la solidarité est le soubassement de la famille composée d'individus issus d'un ancêtre commun et unis entre eux par un double lien : un lien naturel de consanguinité et un lien culturel d'unions matrimoniales inter-claniques ou tribales. Outre les membres de la famille, l'étranger bénéficiait de cette solidarité familiale ou communautaire à savoir l'hospitalité.

I.2.2.2. La solidarité intercommunautaire : l'hospitalité

L'hospitalité est une forme de solidarité dans la coexistence. Les peuples autochtones d'une localité avaient l'obligation morale d'accorder l'hospitalité aux étrangers sans distinction aucune. Et lorsque ces derniers désiraient se sédentariser, les autochtones avaient l'obligation de leur prêter un espace pour exercer leur métier. La coexistence était alors établie sur des bases

²³ Lévi-Strauss Claude, *Le regard éloigné*, Plon, 2001

²⁴ Xavier Dijon et Marcus Ndongmo (sous la dir.), *L'éthique du bien commun en Afrique : regards croisés*, l'Harmattan, Paris, 2011

claires de droits et de devoirs entre autochtones et allochtones. Les premiers avaient la prééminence politique et foncière et les seconds conservaient leurs valeurs et leurs croyances dans le respect mutuel. L'intégration n'était pas due à un rapport de force mais, plutôt, à la cohésion sociale. Les allochtones finissaient dans certains cas par s'intégrer ou à s'assimiler au groupe autochtone en guise de reconnaissance. Une étude de Kouanda rapporte que les *Yarsé*, aujourd'hui, assimilés aux *Mossé* remontent au XVIème siècle. Les *Yarsé* étaient des commerçants musulmans qui entretenaient de bonnes relations commerciales et magico-religieuses avec les chefs traditionnels *Mossé* ; et quand ils (les *Yarsé*) ont perdu le monopole du commerce, ils ont été accueillis et installés aux abords des localités habitées par les *Mossé*²⁵. De cette solidarité sont nées des alliances familiales, des intermariages et finalement l'assimilation mutuelle. Les *Mossé* ont assimilé linguistiquement et culturellement les *Yarsé* et ces derniers leur ont inculqué en retour la religion musulmane. L'explorateur occidental, venu en éclaireur en Afrique, a largement profité de cette hospitalité africaine et il n'est pas hasardeux de dire que l'Afrique a été victime de ses valeurs d'hospitalité puisque plus tard le colonisateur va exploiter ces valeurs pour, d'abord, s'approcher et, ensuite, asseoir sa domination.

Les liens sociaux issus des intermariages et des formes de solidarité vont élargir le champ de l'assistance psychosociale.

I.2.2.3. L'assistance psychosociale intercommunautaire

L'assistance psychosociale est une des valeurs de la coexistence pacifique. Les groupes sociaux avaient l'obligation morale de s'apporter mutuellement assistance dans des circonstances heureuses comme malheureuses. Les naissances et les décès sont des occasions d'assistance. Cette assistance peut être de nature diverse (psychologique, physique, matérielle...). Par exemple, la parenté à plaisanterie est utilisée lors d'une cérémonie d'inhumation pour soutenir moralement la famille éplorée. L'usage de la parenté à plaisanterie comme soutien psychosocial est, selon Sissao²⁶ : « un *moment de théâtralisation sociale qui permet « d'exorciser » la douleur des alliés en faisant semblant de banaliser la mort* ». Par exemple, dans le Plateau central, au moment de l'inhumation d'un parent à plaisanterie, les *Mossé* investissent la tombe

²⁵ Assimi Kounda, La religion musulmane : facteur d'intégration ou d'identification ethnique : le cas des *Yarsé* du Burkina Faso, in *Les ethnies ont une histoire*, Jean-Pierre CHRETIEN et Gérard PRUNIER (sous la dir.), Editions KARTHALA, Paris, 1989, pp. 125-134

²⁶ Joseph Alain Sissao, *Ethnicité et culture : l'alliance à plaisanterie comme forme de culture entre les ethnies au Burkina Faso*, Institut des sciences des Sociétés, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique http://biblio.critaui.auf.org/39/01/Microsoft_Word_-_Article-association_transnationale.pdf

pour exiger un dédommagement symbolique qui peut être un animal, de la boisson alcoolisée ou de l'argent. Dans l'extrême Ouest du Burkina Faso, précisément, dans la Comoé, lors d'un décès d'un allié à plaisanterie, les *Gouin* exigent de la famille éplorée un bœuf ou un mouton en envahissant également la tombe. L'important ici, ce n'est pas la valeur de ce qui est demandé mais plutôt l'effet recherché, à savoir atténuer la douleur psychologique de la famille éplorée. Cette mise en scène est une sorte de catharsis théâtrale pour faire oublier, un tant soit peu, la douleur psychologique en détendant l'atmosphère sociale.

Les moments de sollicitude sont les moments où l'on peut observer l'expression de la richesse des formes traditionnelles d'assistance psychosociale et de solidarité. Dijon et Ndongmo²⁷ soulignent que les formes de soutiens expriment un large réseau dynamique d'interrelation et d'interdépendance qui entretient le lien social au sein d'un clan, d'une ethnie, d'une famille, ou d'un village. Ils expriment également une éthique du partage des moments de joie et d'épreuve.

I.2.3. Les pratiques de paix pour la coexistence.

L'époque précoloniale fut aussi marquée par des guerres de conquête de l'espace puisque les empires et royaumes (l'empire du Ghana, l'empire du Mali, l'empire songhaï, le royaume bambara de Ségou et l'empire peul du Maasina) de cette époque se sont construits par moment dans la violence face aux peuples qui n'ont pas voulu se soumettre pacifiquement.

Mais les peuples ont su bâtir des constantes de paix et de tolérance, c'est pourquoi les sociétés à forte organisation politique et militaire ont toléré et coexisté avec celles à organisation lignagère et villageoise surtout dans le contexte du Burkina Faso. Bazemo²⁸ rapporte que les *Mossé* ont émigré du Dagomba (nord du Ghana actuel) au XVe siècle pour occuper le centre du Burkina Faso et fonder le royaume de Ouagadougou. Ils se sont imposés aux autochtones *Gourounsi* et *Nyonyonse* après de violentes batailles. Ces différents peuples sont parvenus à la paix et à coexister.

La tolérance et la paix sont deux notions très importantes qu'une sémantique variée leur est consacrée à travers des proverbes et des adages. Des parties en guerre ou en voie de l'être parvenaient à se tolérer mutuellement et à conclure la paix par des pratiques multiformes de

²⁷ Xavier Dijon et Marcus Ndongmo (sous la dir.), *L'éthique du bien commun en Afrique : regards croisés*, l'Harmattan, Paris, 2011.

²⁸ Maurice Bazemo et Captivité dans l'ancien royaume de Ouagadougou à la fin du XIXe siècle, in *Dialogues d'histoire ancienne*, vol 19 n°1, 1993, pp. 191-204 http://www.persee.fr/revues/home/prescript/dha_0755_72 (consulté le 02/01/2015)

conjuraison de la violence et la haine à jamais. Ces pratiques variaient d'une région à une autre, d'une ethnie à une autre et pouvaient aller jusqu'au sacrifice d'animaux pour conjurer, à jamais, la haine et la violence entre les parties en conflit. Les personnes ou les groupes qui s'engageaient dans cette voie à la recherche de la paix prenaient à témoins, en plus des hommes, les êtres invisibles que sont les esprits des ancêtres et les dieux. Une malédiction allant même jusqu'à la mort était réservée à ceux qui contreviendraient à ce pacte.

Les différents mécanismes traditionnels de coexistence, qui ont soutenu l'équilibre social et entretenu la paix dans les sociétés précoloniales, vont être bouleversés avec l'avènement de la colonisation.

II. LES CARACTERISTIQUES DU DESEQUILIBRE CREE PAR LA COLONISATION

Selon Savonnet-Guyo²⁹, dans les sociétés traditionnelles, l'homme avait déjà réfléchi à la construction de son espace social et politique, c'est-à-dire le système d'échange de femmes, de biens et de services, ainsi que le système d'identification qui le distinguerait de l'autre. Pour dire que les sociétés traditionnelles précoloniales africaines ont été des sociétés politiques, maîtresses de leur destin, car elles avaient le contrôle de leur production économique et les règles institutionnelles qui assuraient leur production sociale. Par exemple, selon des sources orales reconstituées, la Charte de Kuru kan Fuga³⁰ de 1236 (au XIII^e siècle) dans l'histoire du Mandé (actuel Mali) établissait le mode de gestion sociale et politique de la cité. On peut lire en son article premier : « *La société du grand Mandé est divisée en seize (16) porteurs de carquois, cinq (5) classes de marabouts, quatre classes (4) de myamakalas. Chacun de ces groupes a une activité et un rôle spécifiques* » et en son article IV : « *La société est divisée en classes d'âges. A la tête de chacune d'elle est élu un chef. Sont de la même classe d'âge, les personnes (hommes ou femmes) nées au cours d'une période de trois années consécutives. Les Kangbès (classe intermédiaire entre les jeunes et les vieux) doivent être conviés pour participer à la prise des grandes décisions concernant la société* ». Cette charte est la preuve que les

²⁹ Claudette Savonnet-Guyot, *Etat et sociétés au Burkina Faso. Essai sur le politique Africain*, Karthala, Paris, 1986.

³⁰ Charte adoptée au lendemain de la bataille sanglante de Kirina qui a vu la victoire légendaire de Soundjata Keita sur Soumaoro Kanté (qui a régné entre 1205 et 1235), et la fondation de l'Empire du Mali. Cette charte a été reconstituée au XX^e siècle par des communicateurs traditionnels (détenteurs de la tradition que sont les chasseurs, les griots, les chefs de cultes et autres connaisseurs du passé) et modernes (chercheurs de la tradition orale d'Afrique occidentale...) à partir des sources de l'oralité transcrite et traduite avec l'aide de linguistes et structurée dans le sens des textes juridiques modernes en vue de le rendre lisible aux contemporains.

sociétés traditionnelles africaines avaient bien une culture sociopolitique avant l'avènement de la colonisation.

II.1. L'organisation des sociétés traditionnelles burkinabé au moment de la colonisation

Savonnet-Guyot³¹ rappelle que le colonisateur a trouvé sur place des formations sociales et politiques : d'une part, des sociétés lignagères et des sociétés villageoises avec une organisation sociopolitique basée sur la parenté et sur les critères d'âge, de sexe et de position dans la lignée et, d'autre part, des royaumes dont le modèle politique va au-delà du village pour intégrer l'institution étatique avec une autorité centralisée, un appareil administratif et des institutions judiciaires. La délimitation de l'espace, poursuit-il, entre les groupes sociaux n'est pas un fait colonial car les sociétés traditionnelles avaient déjà marqué leurs différences culturelles et identitaires. Elles avaient, dit-il, construit un espace patri lignager en face d'un espace matri lignager, affirmé un système segmentaire en face d'un système hiérarchisé, bâti un espace étatique en face d'un espace non étatique. Les toponymes sont révélateurs d'une sociopolitique précoloniale ; ils sont intimement liés à l'histoire des mouvements migratoires et d'occupation de l'espace. On peut à partir des toponymes remonter à l'histoire de la sédentarisation, de l'autochtonie et de l'allochtonie, mais aussi à l'histoire économique, culturelle et religieuse des groupes socio-ethniques. Les travaux de Traoré³² sur la toponymie dans l'Ouest du Burkina Faso précolonial montrent bien, malgré des sources orales parfois contradictoires, que les noms des localités avaient un lien étroit avec l'identité socio-ethnique, et l'occupation de l'espace. La colonisation, conquête de l'espace et de la civilisation, va perturber l'équilibre des sociétés et des formations sociales.

II.2. Le bouleversement sociopolitique des sociétés traditionnelles

La conquête coloniale a bouleversé profondément l'organisation sociale et politique des sociétés traditionnelles. En effet, le colonisateur a imposé une organisation de l'espace en circonscriptions territoriales appelées cercles et une toponymie. Cette organisation coloniale ne correspondait pas aux réalités sociopolitiques et géopolitiques précoloniales. Pire, l'organisation du territoire en cercles imposée par le colonisateur était contraire aux réalités sociohistoriques organisationnelles et politiques des communautés. Il attribuait le nom du chef-

³¹ Claudette Savonnet-Guyot, *Etat et sociétés au Burkina Faso. Essai sur le politique Africain*, Karthala, Paris, 1986.

³² Bakari Traoré, *Toponymie et histoire dans l'Ouest du Burkina Faso*, Journal des africanistes (en ligne), 77-1/2007, mis en ligne le 30 septembre 2010, URL : <http://africanistes.revues.org/1442> (consulté le 29 janvier 2014)

lieu d'un royaume au cercle lorsque le chef-lieu du cercle correspondait au chef-lieu de ce royaume ou simplement le nom de la localité de résidence de l'administrateur colonial lorsque le chef-lieu de cercle ne correspondait pas au chef-lieu d'un royaume³³. Cette façon d'organiser et de dénommer l'espace a déstabilisé l'organisation des sociétés traditionnelles. L'organisation du territoire en cercles et les instances de décisions politiques centralisées et décentralisées mises en place par le colonisateur (Parlement, Conseils de Gouvernement, Municipalités) rendait presque caduques les structurations et instances précoloniales.

La colonisation a été un rapport de force entre civilisation occidentale et civilisation africaine. L'hégémonie coloniale a transformé à jamais l'équilibre social des sociétés traditionnelles. L'accession du Burkina Faso (alors Haute-Volta) à l'indépendance politique va sonner comme une ère nouvelle contre l'hégémonie coloniale et la restauration de l'équilibre précolonial. Malheureusement, la fragilisation des équilibres sociaux va se poursuivre.

III. LA FRAGILISATION POSTINDEPENDANCE DES EQUILIBRES SOCIAUX

L'accession de la Haute-Volta à l'indépendance le 5 août 1960 a sonné comme une ère nouvelle contre l'hégémonie coloniale, une renaissance et une revalorisation des systèmes sociaux précoloniaux qui ont permis d'asseoir, durant des générations, l'harmonie et la convivialité entre les peuples malgré leurs différences. Mais très vite, les sociétés se désillusionnent de ce que l'indépendance fut une occasion de reconquête des systèmes stables traditionnels. La fragilisation des équilibres sociaux amorcée depuis la colonisation va, malheureusement se poursuivre, avec les nouveaux gouvernants burkinabé. Ces derniers vont continuer avec l'idéologie coloniale.

III.1. La poursuite de l'idéologie coloniale post indépendance

Au lendemain de l'indépendance, les gouvernants voltaïques vont continuer de propager l'idéologie du colonisateur. Ils vont continuer de s'ériger contre les systèmes traditionnels sociopolitiques précoloniaux au nom de l'Etat-nation.

³³ Pierre Claver Hien, les frontières du Burkina Faso : genèse, typologie et conflits (1885 à 1985), in Yenouyaba Georges Madiaga et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995* (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996), Karthala, Paris 2003, pp. 695-719 (Tome II)

III.1.1. La politique post-indépendance réfractaire aux systèmes précoloniaux

Lutz et Linder³⁴ soutiennent que l'Etat post indépendant a continué de marginaliser et d'instrumentaliser la société traditionnelle en perpétuant l'idéologie coloniale. En effet, la poursuite de l'idéologie politique du colonisateur s'est d'abord traduite par la conservation du nom du pays, Haute-Volta, hérité du colonisateur dans la mise en œuvre du projet de l'Etat-nation. L'explication donnée à cela est que le nom Haute-Volta était censé préserver la cohésion et l'unité nationale du spectre des forces centrifuges. L'Etat-nation à construire visait à inculquer la conscience d'une communauté de destin à des voltaïques repartis dans une soixantaine de groupes ethniques. Hien rejette cette explication et avance l'argumentaire d'une volonté de domination néocoloniale³⁵. Le maintien des cercles et leur dénomination qui ne correspondaient pas à la réalité socio-ethnique et sociopolitique continuaient de déstabiliser les formations traditionnelles.

De l'indépendance jusqu'en 1973, l'organisation territoriale de la Haute-Volta indépendante et la dénomination des circonscriptions administratives sont restées celles léguées par le colonisateur. La réorganisation territoriale et le changement de dénomination des circonscriptions administratives en départements, subdivisés en sous-préfectures, arrondissements et villages intervenus en 1974 sont toujours calqués sur le modèle français ; les chefs-lieux de ces départements correspondaient à l'organisation des cercles de la période coloniale de 1930. Cette réorganisation de l'espace, héritage colonial, a continué de fragiliser les traditions sociales et politiques.

III.1.2. Déstabilisation des systèmes sociopolitiques traditionnels

Les sociétés précoloniales avaient des systèmes sociopolitiques centralisés et décentralisés, monarchiques fortement structurés et segmentaires³⁶. Elles présentaient des formes multiples de pouvoirs (rois, émirs, patriarches villageois, aînés lignagers, etc.), et des modes de légitimation très différents (investiture magico-religieuse, droit de conquête, accords lignagers,

³⁴ Georg Lutz et Wolf Linder, *structure traditionnelle dans la gouvernance locale pour le développement local*, Université de Bern, Suisse, Institut des Sciences politiques, mai 2004

³⁵ Pierre Claver Hien, la dénomination de l'espace dans la construction du Burkina Faso (1919-2001), in Yenouyaba George Madiaga et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1895-1995* (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996), Karthala, Paris, 2003, Tome 1

³⁶ Richard Kuba, Carola Lentz, introduction, in Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina*, Karthala, Paris, 2003, pp. 5-19.

Catherine Coquery-Vidrovitch, Histoire et Intégration des communautés : le cas du Burkina Faso, *Journal of world système research*, VI, 3, Fall/Winter 2000, 827-839

alliances matrimoniales). Chaque formation sociale (structurée ou segmentaire) jouissait d'une certaine autonomie dans son mode d'existence, d'autorité et de gouvernance. Les sociétés précoloniales n'avaient pas la conscience d'une nation qui regroupe les différentes ethnies donc supra-ethnique, mais plutôt, la conscience de leur diversité, donc de leur ressemblance et de leur différence dans l'espace et la nécessité de coexister pacifiquement. Chaque peuple reconnaissait qu'au-delà de l'espace qui est le sien, existaient d'autres peuples culturellement similaires ou différents. La conscience du territoire rigidement délimité appelé frontière n'existait pas mais les peuples savaient marquer les limites de leur espace.

La colonisation va imposer un modèle de gouvernance à toutes les formations sociales en confinant les différentes ethnies dans une entité territoriale unique appelée nation (dénommée Haute Volta) et rigidement délimitée par des frontières terrestres et aériennes. La gouvernance post-indépendance va continuer avec le modèle de gouvernance légué par le colonisateur. Il s'agit d'une gouvernance supra-ethnique qui soumet toutes les sociétés, hiérarchisées et segmentaires, au même mode de gouvernance et à la même autorité, celle de l'Etat.

Pour Olivier de Sardan³⁷, la gouvernance coloniale était assez particulière car elle mélangeait dans la gestion des affaires publiques, un ensemble de traits issus du modèle étatique européen (avec ses procédures, ses organigrammes, ses rapports, ses institutions...) et un ensemble de traits inventés par la situation coloniale et souvent en contradiction avec le précédent puisqu'on commandait à des indigènes au lieu d'administrer des citoyens. Il s'agissait d'un régime d'indigénat. Poursuivant son analyse de la gouvernance coloniale et postcoloniale, Olivier de Sardan³⁸ établit un lien de continuité. Pour lui, la gouvernance coloniale, despotique et cheffériale, caractérisée par l'abus de pouvoir du colonisateur, l'instrumentalisation et la corruption de la chefferie traditionnelle, ainsi que la destruction des mécanismes de gouvernance préexistant s'est poursuivie après les indépendances dans une logique de continuité et d'amplification. Les innovations postcoloniales ont été dans le sens d'un élargissement ou d'un approfondissement du modèle colonial. Il impute les formes despotiques actuelles de gouvernance africaine à un héritage colonial et non à un héritage précolonial

³⁷ Jean-Pierre Olivier de Sardan, *Gouvernance despotique, gouvernance cheffériale et gouvernance postcoloniale*, colloque IRG/ARGA de Bamako (Mali), janvier 2007 www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-263.html

³⁸ Idem

puisque la construction des Etats modernes africains commence avec la colonisation et son modèle de nation et de gouvernance supra-ethnique.

III.1.3. Les limites de l'Etat-nation sur les réalités existentielles des sociétés

La construction des Etats-nations rigidement séparés par des frontières continue de marquer négativement l'existence des populations surtout frontalières. Jusqu'aujourd'hui le Burkina Faso et ses voisins (Benin et Niger) continuent de souffrir du tracé des frontières, car un même peuple se retrouve divisé de part et d'autre de la frontière, donc appartenant à deux pays différents. Ce qui le déstabilise socialement, culturellement, spirituellement et politiquement. De la même façon, certains peuples se sont retrouvés n'appartenant à aucun pays puisque le colonisateur n'a pas pu accéder à certains endroits pour démarquer des frontières. Aujourd'hui le Burkina Faso et le Benin ont saisi la Cour internationale de Justice pour un litige frontalier de 68 km (la bande de Kourou/Koalou). Un autre litige entre le Burkina Faso et le Niger sur une distance de 375 km non délimitée ayant fait l'objet de saisine de la Cour Internationale de Justice en 2010 a été tranché en avril 2013.

Plutôt que de rechercher l'harmonie entre systèmes sociopolitiques traditionnels et celui légué par le colonisateur, les dirigeants politiques ont continué de combattre les systèmes sociopolitiques traditionnels. Pourtant, selon Ki-Zerbo³⁹, les sociétés traditionnelles africaines étaient des sociétés démocratiques. La prise de décisions dans la gestion du bien commun s'appuyait sur une démarche participative. Cette démarche participative passait par différentes étapes graduelles. A un niveau inférieur, les différentes familles sous la modération des aînés discutaient des décisions importantes à prendre. Et quand la survie du village en dépendait, la décision était discutée à un niveau supérieur composé des sages du village (rois, chefs, notables, conseils d'anciens) représentant les différentes composantes ethniques ou claniques dans le village ou à l'échelle du royaume. La concertation, la liberté d'expression, le consensus et le respect mutuel étaient autant d'éléments du processus de prise de décision. Ces instances dit Ki-Zerbo, ont été détruites par la colonisation et remplacées par des instances inadaptées aux réalités africaines.

Les systèmes d'équilibres sociaux et politiques qui ont entretenu la vie commune dans la diversité des cultures et des identités ont été progressivement remplacés par des systèmes à peine connus, encore moins maîtrisés. Les systèmes de gouvernance mis en place aux

³⁹ Joseph Ki-Zerbo, *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*, Editions de l'Aube, 2003

lendemain des indépendances ont continué de considérer les survivances traditionnelles comme des antisystèmes à détruire quand ils résistent à la corruption et à l'instrumentalisation.

L'indépendance du Burkina Faso, au lieu d'être une rupture, a été plutôt une continuité de l'idéologie coloniale. Comme le laisse entendre Ziegler⁴⁰, la décolonisation n'est que libération de façade car on ne peut parler de victoire anti-impérialiste encore moins de constitution d'Etats africains véritablement indépendants. On ne peut dans ces conditions, dit-il, parler de nations africaines, mais plutôt de proto-nations. Il utilise le qualificatif proto-nation pour non seulement souligner le caractère inachevé et sans véritable autonomie des Etats africains mais aussi pour signifier une pure création de l'impérialisme.

La révolution démocratique et populaire intervenue en 1983 au Burkina Faso donne l'espoir d'une rupture avec la destruction post-indépendance des systèmes sociaux et une reconstitution de l'identité burkinabé, gage de son équilibre social.

III.2. La révolution ou la tentative de reconstitution de l'équilibre social fragilisé

La révolution d'août 1983 à octobre 1987 résonne à la fois comme une rupture totale néocoloniale post-indépendance et une reconstruction des identités culturelles, des solidarités communautaires et la construction d'un véritable sentiment d'appartenance nationale.

III.2.1. La restauration des valeurs de coexistence et d'unité nationale

La révolution tente de reconstruire la société burkinabé et ses valeurs. Elle rebaptise la Haute Volta en Burkina Faso, « patrie des Hommes intègres », à partir du patrimoine linguistique du pays. La révolution marque un tournant important dans l'histoire du Burkina Faso indépendant depuis plus d'une décennie en lançant un signal fort que le potentiel du Burkina Faso ne réside pas dans ses richesses naturelles mais dans son capital humain et dans ses valeurs sociales, culturelles et linguistiques. Elle éveille les consciences encore colonisées, restaure un certain nombre de valeurs de sociabilité et de solidarité. Les problèmes de la société engagent la responsabilité de tous. Les valeurs de solidarité et d'entraide communautaires sont dynamisées pour soutenir l'Etat dans ses efforts de développement. Par exemple, sous le vocable travaux d'intérêt commun, les différentes couches sociales sont mobilisées pour constituer une main d'œuvre solidaire dans la réalisation des édifices publics.

⁴⁰ Jean Ziegler, le pouvoir africain, Editions du Seuil, 1979.

Tout en rétablissant les valeurs traditionnelles, la révolution combat également les valeurs traditionnelles féodales, se dresse contre les formes de xénophobie, de discrimination, d'ethnocentrisme, d'inégalités sociales... Elle utilise parfois des méthodes brutales pour revaloriser la dignité humaine, le respect mutuel des différences, les solidarités communautaires. Elle valorise la diversité ethnique, culturelle et identitaire comme socle de l'unité nationale. Aucun groupe ethnique, linguistique ou religieux ne doit être exclu ou marginalisé pour quelque raison que ce soit, tous les groupes sociaux doivent vivre dans la dignité et le respect mutuel. La cohésion sociale interpelle à la restauration des identités ethnoculturelles des peuples du Burkina Faso.

III.2.2. La reconstitution ethnoculturelle et identitaire

Outre le changement de la dénomination du pays, Haute Volta par Burkina Faso, la révolution a continué de construire l'identité nationale en changeant également l'hymne national du colonisateur, « *Fière Volta* » par le « *Ditanyé* » qui signifie l'hymne de la victoire en langue nationale *lobi*. Les principaux cours d'eau dénommés Volta blanche, Volta noire et Volta rouge, qui ont inspiré le nom de la colonie de Haute Volta par le colonisateur, furent rebaptisés *Nakanbé*, *Nanzinon* et *Mouhoun*, des dénominations issues du patrimoine linguistique burkinabé. Les noms attribués par le colonisateur aux cours d'eau n'avaient aucune signification pour les sociétés burkinabé, car ils ne correspondaient à aucun ethnonyme. Au niveau de l'organisation territoriale, le Burkina Faso est réorganisé en trente provinces subdivisées en départements et villages. Ce découpage tente de prendre en compte la géolocalisation des groupes ethniques et une toponymie tirée du patrimoine national. Il s'agissait pour la révolution de valoriser la diversité des identités ethnique, linguistique et culturelle, de telle sorte qu'aucun groupe majoritaire ou minoritaire ne se sente marginalisé ou privilégié.

Des cadres d'expressions culturelles sont créés pour dynamiser et valoriser les identités culturelles. Les productions culturelles sont revalorisées, à travers une politique de consommation des productions locales. La consommation culturelle locale est un facteur de cohésion sociale, de solidarité nationale, de communion interculturelle et interethnique. La construction d'une stabilité nationale dans un contexte multiculturel passe par une mise en valeur de toutes les identités et une lutte contre les stigmates identitaires. C'est, d'ailleurs, l'une des raisons qui a milité en faveur de la suppression de l'ethnie sur la carte d'identité burkinabé durant la révolution. Mais la vision d'un Burkina Faso débarrassé de son passé colonial et

reconstruit à partir de ses valeurs précoloniales sera brutalement interrompue avec l'assassinat du leader de la révolution. Naîtra alors l'avènement du Front populaire et la transition vers la démocratie.

III.3. La gouvernance démocratique et l'aggravation de la fracture sociale

La démocratie intervenue au Burkina Faso après une période transitoire de quatre ans se présente comme le mode de gestion idéal de la nation. Elle se fonde sur la participation de tous les citoyens, quelles que soient leurs différences culturelles, politiques, sociales et économiques, à la gestion de la cité. Selon Bassiouni, la participation est un droit fondamental du citoyen qui doit s'exercer dans la liberté, l'égalité et le respect de la pluralité des opinions⁴¹. Amorcée à la suite de la Constitution de juin 1991, la gouvernance démocratique devrait apporter aux burkinabé l'équilibre social, économique et politique en mobilisant l'ensemble des mécanismes modernes et traditionnels.

Après plus de deux décennies de mise en œuvre de la gouvernance démocratique, le Burkina Faso peine toujours à retrouver son équilibre social. En 1998, une analyse de la gouvernance démocratique réalisée par l'IDEA ⁴² attirait l'attention sur les insuffisances, les dysfonctionnements et les dérives que cela pourrait entraîner. L'analyse de l'IDEA fut confortée par celle du Collège des Sages⁴³, une année plus tard. Le Collège des Sages mentionnait que la mal gouvernance a continué de créer des fractures sociales, économiques et politiques.

III.3.1. La gouvernance démocratique : une rupture entre l'Etat moderne et les survivances traditionnelles

La gouvernance démocratique s'opère le plus souvent à contre-pied de l'existant traditionnel. L'Etat moderne s'est construit en se distançant, dans la plupart des cas, des survivances

⁴¹ Cherif Bassiouni (rapporteur général), *La démocratie: principes et réalisation*, Union Interparlementaire, Genève, 1998

⁴² Institut International pour la Démocratie et l'Assistance Électorale (International IDEA), *La Démocratie au Burkina Faso. Rapport de la Mission d'Analyse*, Ouagadougou, décembre 1998 www.corteidh.or.cr/tablas/12364.pdf (Consulté le 15/08/2014)

⁴³ Suite à la crise sociale intervenue après l'assassinat du journaliste Norbert Zongo et de ses trois compagnons, le 13 décembre 1998, et aux conclusions de la Commission d'Enquête d'Indépendance le 7 mai 1999, un Collège des Sages a été mis en place par décret présidentiel le 1^{er} juin 1999 pour réfléchir à la crise nationale, passer en revue les problèmes pendants et faire des recommandations pour une sortie de crise et le rétablissement de la cohésion nationale. Ce collège a livré son rapport le 30 juillet 1999.

traditionnelles. Lutz et Linder⁴⁴ notent que dans la plupart des pays colonisés, singulièrement en Afrique, l'Etat moderne tente de déconstruire les sociétés traditionnelles ou de contrôler les formes précoloniales de sociétés qui survivent. L'analyse de Sy⁴⁵ sur la gouvernance démocratique en Afrique ressort des équivoques et un décalage entre l'Etat post colonial et les populations. Il dénonce les modèles de démocratie en construction en Afrique, car porteurs d'exclusion, de marginalisation, de conflits et d'instabilité. Ces modèles fondés sur la primauté de la légalité sur la légitimité et sur le système de vote « gagnant/perdant » ne font que creuser le fossé qui existe entre les institutions modernes et les survivances traditionnelles. Dans les Etats modernes, le plus souvent l'organisation politico-administrative et le fonctionnement de l'administration moderne se sont construits en rupture avec les institutions traditionnelles. Par exemple, dans le processus de décentralisation de la gestion de la vie commune au Burkina Faso, une place n'a pas vraiment été accordée aux instances traditionnelles de gestion des communautés. Ouédraogo, Sorgho, et Sawadogo⁴⁶ affirment que l'une des inconnues de la gouvernance locale au Burkina Faso est la place accordée aux légitimités autres que celles issues des suffrages ou des découpages politico-administratifs (chefs coutumiers, religieux et leaders de la société civile). Pourtant, la gouvernance locale doit s'appuyer sur les dynamiques sociales, sur la cohabitation des types de légitimités traditionnels qui restent actives dans la vie des communautés. Les instances traditionnelles, malgré leur fragilisation par l'Etat moderne, continuent de jouer un rôle de régulation sociale, montrant ainsi leur importance dans la société.

Le processus de construction de l'Etat moderne a été marqué par une rupture avec la société traditionnelle. Des lois modernes sont élaborées pour remplacer les lois coutumières là où elles continuent d'avoir encore une forte adhésion des communautés. Des structures modernes sont mises en place là où les structures traditionnelles continuent d'administrer les communautés. La gouvernance démocratique semble être planifiée de telle sorte que l'Etat moderne, le droit positif et les valeurs dites modernes absorbent les survivances traditionnelles de régulation sociale.

⁴⁴ Georg Lutz et Wolf Linder, *structure traditionnelle dans la gouvernance locale pour le développement local*, Université de Bern, Suisse, Institut des Sciences politiques, mai 2004

⁴⁵ Ousmane Sy, La gouvernance. Une question mondiale qui appelle des réponses spécifiques en Afrique, in Séverine Bellina, Hervé Margo et Violaine de Villemeur (sous le dir.), *La gouvernance démocratique. Un nouveau paradigme pour le développement ?* Editions Karthala, 2008.

⁴⁶ Boureima Ouedraogo, Laldaogo Sorgho et Mahamadé Badini (col), *La cohabitation des légitimités dans le cadre de la gouvernance locale au Burkina Faso*, Compte rendu d'Atelier, Laboratoire Citoyenneté et Alliance pour refonder la démocratie en Afrique, Ouagadougou, 25 et 26 novembre 2008

Les institutions traditionnelles sont aujourd'hui presque frappées de caducité, car dépossédées de leur pouvoir de régulation sociale et remplacées par des institutions modernes. La gouvernance démocratique, au lieu de s'inspirer et d'asseoir les valeurs communes sur le socle de l'existant traditionnel et de rechercher l'harmonie entre tradition et modernité a, plutôt, continué de rompre avec les systèmes traditionnels. Les mécanismes modernes mis en place par l'Etat n'ont pas vraiment considéré les mécanismes traditionnels. Ki-Zerbo⁴⁷ qualifie cela d'inacceptable dans la mesure où l'Etat doit veiller à la sauvegarde du patrimoine national et sa valorisation et non œuvrer à sa disparition méthodiquement programmée.

La gouvernance démocratique construite dans une logique de rupture avec les survivances traditionnelles a continué de plonger le Burkina Faso dans le déséquilibre avec pour conséquence, l'aggravation de la fracture sociale.

III.3.2. L'aggravation de la fracture sociale et son impact sur la coexistence

La construction de la gouvernance démocratique a continué de sombrer le Burkina Faso dans le déséquilibre social. Le jeu démocratique exige le choix des dirigeants à la majorité au suffrage. Dans un pays où l'attachement à l'identité ethnique et régionale semble être plus fort que l'attachement à l'identité nationale, les politiques n'ont pas manqué d'exploiter souvent cela pour leurs intérêts égoïstes et politiques. Ils instrumentalisent les communautés en jouant sur la carte identitaire ethnique et régionale. Cela se remarque dans le durcissement du discours lors des campagnes électorales, certains appellent ouvertement à la solidarité ethnique, religieuse ou régionale. Cette réalité a fragilisé davantage les relations entre les groupes socio-ethniques et développé l'ethnicisme, le régionalisme, le repli sur soi identitaire, le tribalisme et un regard méfiant sur l'autre. Le tribalisme a entraîné, selon Ndoumaï⁴⁸, la perte des valeurs africaines de bienveillance à l'égard de l'autre, de solidarité, de respect des aînés, de générosité et de respect scrupuleux de la vie du prochain au profit de la jalousie, la médisance, l'intolérance, la xénophobie et la haine.

En résumé, nous avons analysé le déséquilibre social du Burkina Faso. Un déséquilibre social qui tire ses origines de la colonisation et entretenu par la post-colonisation. Le système colonial s'est opposé au système traditionnel précolonial. La gouvernance post-indépendance, au lieu d'être une rupture avec le système colonial, s'est inscrite dans la continuité. Son mode

⁴⁷ Joseph Ki-Zerbo, *Repères pour l'Afrique*, Panafrika, Silex/Nouvelles du Sud, Dakar, 2007

⁴⁸ Pierre Ndoumaï, *Indépendance et néocolonialisme en Afrique : bilan d'un courant dévastateur*, l'Harmattan, Paris, 2011

opératoire a continué de s'opposer aux survivances traditionnelles et à plonger le Burkina Faso dans le déséquilibre social amorcé depuis l'époque coloniale. Aujourd'hui, la fracture sociale au Burkina Faso s'est aggravée. Le climat social est de plus en plus hostile ; la coexistence pacifique est mise à mal : l'intolérance, la haine liée à la différence, les violences intercommunautaires, l'incivisme... caractérisent le quotidien des burkinabé. Pourtant, depuis plusieurs décennies, une stratégie nationale de promotion de la tolérance et la paix a été élaborée dans le but de promouvoir le vivre ensemble. Quelle analyse peut-on faire de la mise en œuvre de cette stratégie ? Quelles ont été les limites de cette stratégie ? Nous verrons cela dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II. LES LIMITES DE LA STRATEGIE DE PROMOTION D'UNE CULTURE DE LA TOLERANCE ET LA PAIX AU BURKINA FASO

Depuis un peu plus d'une décennie, le Burkina Faso vit au rythme accéléré d'une montée des tensions, des conflits et des violences entre les groupes sociaux. La politique nationale des droits humains et de la promotion des droits civiques élaborée en 2013 évoque une perte des valeurs socioculturelles de cohésion sociale. En effet, des crises sociales complexes et multiformes d'origines diverses posent de façon urgente la question de la coexistence pacifique des groupes sociaux. Pour faire face à cette situation, les autorités politiques ont élaboré, il y a plus d'une décennie, une stratégie pour promouvoir la tolérance, la paix et la cohésion sociale.

I. LES FONDEMENTS DE LA POLITIQUE DU VIVRE ENSEMBLE

Les fondements de la politique du vivre ensemble tiennent, d'une part, aux engagements internationaux pris par le Burkina Faso et, d'autre part, à l'urgence de répondre à un contexte national très fragilisé.

I.1. L'engagement au niveau international

Au niveau international, le Burkina Faso s'est engagé à construire une nation de coexistence pacifique respectueuse des différences. En effet, le Burkina Faso a participé en 1995 à la vingt-huitième session de la Conférence générale de l'UNESCO⁴⁹ qui a abouti à la déclaration et la signature de principes sur la tolérance. Le préambule de cette déclaration rappelle l'engagement des Nations unies⁵⁰ de préserver les générations futures du fléau de la guerre, de vivre dans la paix et la tolérance, l'un avec l'autre dans un esprit de bon voisinage. Il réaffirme la détermination des pays à construire un monde de coexistence pacifique.

Le Burkina Faso a également participé en 1999, à l'Assemblée générale de l'ONU⁵¹ sur la déclaration sur une culture de la paix. Le préambule de cette déclaration affirme la nécessité d'éliminer toutes les formes de discrimination et d'intolérance pour que règne la paix. Ce qui est remarquable, le préambule insiste sur le fait que la paix ne se définit pas simplement par

⁴⁹ UNESCO, *Déclaration de principes sur la tolérance, Conférence générale, 28^{ème} session, Paris, 16 novembre 1995*

⁵⁰ Charte des Nations Unies

⁵¹ ONU, *Déclaration sur une culture de la paix, Assemblée générale, 53^{ème} session,*

l'absence de conflits, mais par un processus à la fois dynamique et participatif qui privilégie le dialogue et le règlement pacifique des différends.

En outre, la déclaration de Tashkent sur la culture de la paix adoptée par le Conseil exécutif de l'UNESCO en 1998 invitait les Etats et les organisations à développer des initiatives pour promouvoir une culture de la paix et les valeurs de tolérance et de compréhension mutuelle. Ces initiatives sont, entre autres, des dispositifs politiques, institutionnels, législatifs, sociaux, éducatifs, pouvant contribuer efficacement à promouvoir une culture de la tolérance et la paix, fondement de la coexistence pacifique.

En adhérant à l'esprit de ces différentes rencontres et conscient de la stabilité sociale fragilisée et des crises sociales récurrentes, le Burkina Faso a mis en place des mesures institutionnelles pour promouvoir les valeurs de tolérance et de paix.

I.2. Les réformes et initiatives institutionnelles

Pour tenir ses engagements internationaux, le Burkina Faso va se lancer dans des réformes institutionnelles dans le but de promouvoir la coexistence pacifique. Il s'agissait, à travers ses réformes de trouver la structure et la formule appropriées afin de répondre efficacement aux besoins des populations pour vivre ensemble.

En 2000, un Secrétariat des Droits de l'Homme a été créé au sein du Ministère de la Justice pour mettre en œuvre la politique nationale de promotion et de protection des droits humains. Dans la même année, une Commission Nationale des Droits de l'Homme (CNDH) a été créée dont la mission est d'assister par ses avis, le gouvernement sur tous les préoccupations et projets relatifs aux droits de l'homme et de coordonner la concertation entre les acteurs étatiques et la société civile. Toujours dans la même année, un Comité National d'Ethique⁵² a été mis en place. Sa mission principale est de faire, au Président de la République, des propositions relatives à la moralisation de la vie publique et sociale et à la préservation du civisme.

Deux ans plus tard, en 2002, un Ministère de la Promotion des Droits Humains (MPDH) est créé. Ce dernier sera fusionné au Ministère de la Justice en 2011 pour donner naissance au Ministère de la Justice et de la Promotion des Droits Humains (MJPDH). Cette fusion va durer à peine une année et le Ministère sera scindé à nouveau en deux ministères, à savoir le Ministère

⁵² Décret n°2001-278/PRES du 05 juin 2001

de la Justice et le Ministère des Droits Humains et de la Promotion Civique (MDHPC), dont l'organisation est précisée par décret⁵³. Ce décret organise le ministère en directions générales et régionales avec deux structures rattachées : le Centre d'Ecoute et de Documentation sur les Droits Humains et le Comité Interministériel des Droits Humains et du droit international humanitaire (CIMDH). La création d'un comité ministériel fait désormais de la question des droits humains et de la promotion civique une question transversale qui interpelle tous les départements ministériels.

A côté de ces réformes institutionnelles, d'autres mesures institutionnelles ont également été développées pour promouvoir les droits humains, le civisme et la tolérance comme facteurs de stabilité, de paix et de cohésion sociale. Il s'agit de la politique et du plan d'action et d'orientation pour la promotion et la protection des droits humains adoptés en 2001 ; de l'institutionnalisation, la même année, d'une journée nationale de pardon qui est célébrée le 30 mars de chaque année. L'esprit de cette journée nationale est de créer une réflexion nationale entre tous les burkinabé sur les entraves du vivre ensemble, afin de renforcer la cohésion nationale et la paix sociale. A cela s'ajoute la célébration de la journée internationale pour la tolérance, le 16 novembre, de chaque année depuis 2003 et l'adoption d'une politique nationale de bonne gouvernance en 2005. L'adoption d'une politique de bonne gouvernance peut être interprétée comme une prise de conscience des autorités que la mal gouvernance est l'un des principaux facteurs de la crise sociale dont les manifestations sont, entre autres, l'incivisme, la défiance de l'autorité de l'Etat, l'intolérance, l'injustice et les violences multiformes.

Pour donc apporter une réponse efficace à la crise sociale qui affecte la cohésion sociale des populations, le MDHPC a élaboré une stratégie nationale de promotion d'une culture de la tolérance et de la paix.

II. LA STRATEGIE NATIONALE DE PROMOTION D'UNE CULTURE DE LA TOLERANCE ET LA PAIX

La stratégie nationale de promotion d'une culture de la tolérance et de la paix adoptée par décret⁵⁴ en 2008 est un référentiel en matière d'actions visant à promouvoir la tolérance et la

⁵³ Décret n°2012-774/PRES/PM/MDHPC portant organisation du MDHPC

⁵⁴ Décret 2008-899/PRES/PM/MPDH du 31 décembre 2008

paix au Burkina Faso. Cette stratégie part de l'analyse du contexte social pour définir un concept de tolérance et de paix à promouvoir au Burkina Faso.

II.1. Un contexte d'intolérance grandissante

La stratégie nationale pour une culture de la tolérance et de la paix part d'une analyse du contexte social caractérisé par des crises multiformes et une montée vertigineuse de l'intolérance dont l'impact majeur est la dégradation de plus en plus marquée de la coexistence pacifique.

En effet, le rapport 2013 du Conseil Economique et Social (CES) sur « *la défiance des citoyens vis-à-vis de l'autorité publique* » note une montée vertigineuse depuis plus d'une décennie de la défiance de l'autorité, des actes d'incivilité et des actes violents et barbares. Il interpelle le gouvernement sur l'urgence d'une réponse qui engage la responsabilité de tous les acteurs : l'Etat, les Collectivités territoriales, les familles, les communautés, les éducateurs, les parents... Chaque acteur doit jouer pleinement son rôle dans la moralisation de la vie sociale.

Les actes d'intolérance ont gagné tous les domaines de la vie nationale (administrative, politique, économique, sociale et culturelle). Ils se manifestent de diverses manières : des abus entre des responsables administratifs et leurs collaborateurs et entre des agents publics et des usagers ; le durcissement des relations de coexistence avec une tendance à l'ethnisme et au régionalisme ; des conflits intercommunautaires ; la défiance de l'autorité ; des actes de vandalisme sur des biens publics et privés. L'intolérance et la violence s'enracinent dans la vie quotidienne des populations et semblent avoir atteint leur paroxysme. C'est de ce contexte d'intolérance grandissante que le concept de tolérance a émergé.

II.2. Le concept de tolérance dans la stratégie nationale

Dans la stratégie nationale, le concept de tolérance comprend deux registres : une attitude personnelle et un principe dans la conduite des affaires publiques. L'attitude personnelle de tolérance s'exprime dans le respect de la diversité des points de vue, des croyances, des comportements et des pratiques. Le principe de tolérance dans les affaires publiques exige de l'Etat d'autoriser l'expression de conceptions, de normes et pratiques collectives qui diffèrent de celles qui ont cours dans la société burkinabé conformément aux lois et aux droits de l'homme. La tolérance comprise sous ces deux registres est une véritable ouverture aux autres et au respect de leurs différences. Les valeurs de tolérance renvoient dans ce sens aux vertus,

attitudes, comportements et pratiques qui concourent à l'acceptation de l'autre dans sa singularité, à la cohésion sociale, à la stabilité, à la paix.

Le concept entend s'appuyer sur des mécanismes traditionnels et modernes pour construire une société du vivre ensemble.

Au niveau des mécanismes traditionnels, le concept entend recourir aux mécanismes suivants :

- la cohabitation pacifique entre les individus et entre les différents groupes ethniques ;
- l'attachement des leaders communautaires, religieux à la préservation de la paix ;
- la parenté à plaisanterie ;
- le recours au conseil des sages au niveau des quartiers, des villages dans la recherche de consensus ou par la conciliation ;
- l'organisation des activités culturelles traditionnelles ou coutumières, telles que les fêtes coutumières, les rites d'initiation dans leurs aspects positifs, les pratiques d'entraide répandues ;
- le respect des aînés, des autorités coutumières et traditionnelles ;
- la solidarité et l'entraide lors des différents événements sociaux de joie ou de peine.

Au niveau des mécanismes modernes, le concept entend recourir aux mécanismes suivants :

- les mariages interethniques et interreligieux ;
- la pratique religieuse, la diffusion de messages de tolérance et de paix au cours des différentes cérémonies, l'organisation régulière de prières de différentes confessions pour la paix, et l'organisation de journées œcuméniques de prière ;
- l'institutionnalisation du mois de novembre comme mois de la solidarité nationale ;
- l'organisation de la journée des communautés ;
- l'existence de structures gouvernementales de solidarité telles que le Fonds national de solidarité et le Conseil national de secours d'urgence et de réhabilitation ;
- l'organisation d'activités culturelles et sportives telles que la Semaine nationale de la culture, les foires nationales ou régionales ;
- l'organisation de la Journée internationale de la tolérance.

C'est à partir de ce concept de tolérance qu'une stratégie nationale de promotion d'une culture de la tolérance et la paix a été développée.

II.3. La stratégie nationale pour une culture de la tolérance et la paix

La culture de la tolérance et la paix est l'une des conditions pour construire un Etat-nation tolérant, paisible et de diversité. Elle est essentielle pour asseoir la cohésion sociale entre toutes les composantes sociales au sein d'une société. Elle participe, en outre, à la construction d'un sentiment d'appartenance à une nation commune et à une identité commune par-delà les différences.

La stratégie nationale adoptée en 2008 avait pour objectifs à l'horizon 2014 de : mettre en exergue les valeurs socioculturelles de tolérance et de paix au Burkina Faso ; inculquer ces valeurs à toutes les composantes sociales ; encourager la participation citoyenne dans la construction de l'Etat-nation ; et renforcer la prise en charge de la dimension humaine dans les politiques de développement. La réalisation de ces objectifs s'appuie sur quatre axes stratégiques.

Axe stratégique I : la promotion d'une culture nationale sur la base de la diversité culturelle. Il s'agit d'exploiter le potentiel socioculturel pour mettre en place une culture nationale de la tolérance et de la paix qui repose sur le socle des valeurs traditionnelles positives de coexistence.

Axe stratégique II : l'éducation à la culture de la tolérance et de la paix. Il s'agit d'inculquer les valeurs de tolérance et de paix à toutes les composantes de la société par différentes approches. Dans le domaine de l'éducation, il s'agit d'introduire l'enseignement de la culture de la tolérance et de la paix dans le système éducatif formel et non formel.

Axe stratégique III : le renforcement de la promotion de la bonne gouvernance. Il s'agit de développer la participation citoyenne et la culture du dialogue social inclusif. Cette gouvernance doit, en outre, être bâtie sur des mécanismes traditionnels et modernes de coexistence.

Axe stratégique IV : la consolidation de la stratégie nationale de lutte contre la pauvreté par une meilleure prise en compte des droits humains. Le renforcement de la dimension humaine, à travers la lutte contre toutes formes d'inégalités, de discriminations et d'injustices est un facteur de développement économique, social et politique. Toutes les couches et composantes de la société doivent avoir un accès équitable aux ressources et aux services sociaux de base.

Ces axes stratégiques s'appuient sur une diversité d'activités d'information, de communication, d'éducation, de formation, de concertation. La diversification des activités implique et responsabilise tous les acteurs de la société : Etat, collectivités territoriales, parents, coutumiers, religieux, éducateurs, société civile... Par exemple au niveau de l'enseignement, les compétences des enseignants doivent être renforcées afin qu'ils puissent à leur tour inculquer les valeurs nationales et universelles de tolérance et de paix aux élèves.

Un comité de pilotage est chargé d'élaborer des plans d'actions, des indicateurs et des outils permettant de suivre l'évolution physique et financière des activités et d'apprécier la réalisation des objectifs. L'horizon 2014 était l'échéance fixée pour voir les populations vivre ensemble dans la tolérance et la paix.

III. ANALYSE DU CONTEXTE SOCIAL APRES 2014

Des études réalisées dans le domaine de la bonne gouvernance et le forum national⁵⁵ sur le civisme tenu, les 30 et 31 mai 2013, à Ouagadougou permettent de faire une analyse post stratégie. Ce forum qui a porté sur le thème : « *Quelle synergie d'actions pour une culture de la citoyenneté responsable* » a regroupé plus de 400 participants issus de différentes couches sociales et socioprofessionnelles. Dans son allocution d'ouverture du forum, Luc Adolphe Tiao, alors Premier ministre affirmait : « *lorsqu'une nation se trouve à un tournant critique de son histoire, elle doit, avec sérénité réunir ses filles et fils, pour se concerter et trouver une solution à ce qui constitue pour elle, un défi majeur à relever* ». Ce propos laisse percevoir que la crise sociale persiste et engage la responsabilité de chacun dans la construction d'un Burkina Faso de paix. Cette crise a atteint tous les niveaux, politico-administratif, socioculturel et économique.

III.1. Au niveau politique et administratif

La mal gouvernance politique et la mauvaise gestion de l'administration publique sont à l'origine d'actes d'incivisme. Le forum de 2013 sur l'incivisme a dénoncé la persistance du favoritisme, de la corruption et de l'impunité qui gangrènent l'administration publique et provoquent des frustrations et des conflits entre agents publics et usagers. Il a aussi dénoncé le laxisme et la léthargie dans l'application des textes et le traitement des dossiers qui contribuent

⁵⁵ PIME G. Z. et NIKIEMA B. (rapporteurs), Rapport du Forum national sur le civisme, Ministère des Droits Humains et de la Promotion Civique, Ouagadougou, 30 et 31 mai 2013

à entretenir un sentiment d'injustice, une rupture de confiance et un climat de frustration entre l'Etat et les populations.

Les participants au forum ont insisté sur le fait que la mal gouvernance continue de fragiliser les structures sociales. Ils ont également souligné que l'ingérence partisane des politiques dans tous les domaines de la vie sociale, l'instrumentalisation des responsables coutumiers et religieux ainsi que le discours de clivage ethnique et régionaliste utilisé par certains candidats lors des compétitions électorales sont autant de comportements qui déstabilisent la cohésion sociale. Cet argument est conforté par une étude de Loada sur la « *Politique, gouvernance et conflits au Burkina Faso : perspectives sur la paix et la stabilité politique (2014-2017)* »⁵⁶. Il attire l'attention sur les risques de dérives liées à la manipulation ethnique, régionale et religieuse, et d'un discours qui tend à exclure certains groupes identitaires minoritaires à des postes stratégiques administratifs et politiques.

Dans la gouvernance locale, les collectivités territoriales qui devaient apporter des réponses locales, endogènes et pérennes aux problèmes locaux des populations contribuent à empirer la situation du fait de leurs intérêts partisans et électoralistes. Par exemple, en milieu urbain, le manque de transparence dans les opérations de lotissements aboutit le plus souvent au mécontentement des populations qui s'expriment violemment par des actes d'incivisme entre elles et la municipalité, d'une part, et entre elles-mêmes, d'autre part. En milieu rural également, la mauvaise gestion foncière et des ressources naturelles par les collectivités territoriales sont à l'origine de conflits communautaires violents et souvent meurtriers entre autochtones et allogènes d'un côté, et entre éleveurs et agriculteurs de l'autre. Ces violences cachent en réalité des conflits identitaires dans la mesure où les allogènes sont qualifiés par les autochtones « d'étrangers » ou « d'envahisseurs » bien que Burkinabé ; la grande majorité des éleveurs sont de l'ethnie *peulh*.

L'engagement pris et chaque fois renouvelé par les autorités pour dépolitiser l'administration publique semble être un leurre dans la mesure où des actions concrètes ne sont pas réalisées, notamment la traduction devant les juridictions des agents présumés coupables de malversation épinglés par l'Autorité Supérieure de Contrôle d'Etat (ASCE) par exemple. En effet, le rapport 2013 du Réseau National de Lutte Anti-Corruption (RENLAC) relève que le niveau de la

⁵⁶ Augustin Loada, *Politique, gouvernance et conflits au Burkina Faso : perspectives sur la paix et la stabilité politique (2014-2017)*, étude réalisée pour Centre pour la Démocratie et le Développement (CDD) en collaboration avec Society Initiative for West Africa (OSIWA), 2014

corruption est en nette augmentation ; elle a connu une augmentation de 9 points de pourcentage entre 2012 et 2013. Le RENLAC dénonce le favoritisme et le clientélisme politique qui sont entretenus par les politiques⁵⁷. L'incivisme grandissant touche aussi le niveau socioculturel.

III.2. Au niveau socioculturel

La fragilisation des valeurs sociales se poursuit et la crise sociale gagne du terrain avec son lot de maux sociaux. La famille continue de perdre du peu qui lui reste de ses valeurs : solidarité, communauté de bien, respect de l'autorité du patriarche, respect de l'aîné, soumission du cadet... La famille élargie disparaît au profit de la famille nucléaire et de l'individualisme. L'éducation familiale se vide de son contenu et de sa richesse.

Au niveau communautaire, les valeurs de coexistence : l'entraide communautaire, la responsabilité collective, la solidarité communautaire, l'hospitalité font progressivement place à l'individualisme, à la démarcation sociale, à l'affaiblissement du dialogue communautaire. La corruption et l'instrumentalisation des légitimités traditionnelles s'intensifient ; les liens sociaux continuent de perdre de leur force si bien que les conflits intra et intercommunautaires éclatent un peu partout et prennent des proportions inquiétantes au regard de l'atrocité qui caractérise parfois les faits. Certaines organisations de la société civile qui doivent jouer un rôle d'éveil des consciences et de mobilisation sociale, la promotion des valeurs traditionnelles et modernes de tolérance et de paix sont instrumentalisées ; leurs messages sont plus à caractère politique qu'éducatif.

L'analyse de Loada et le forum sur l'incivisme tirent la sonnette d'alarme sur la montée de l'incivisme religieux malgré une coexistence relativement pacifique entre les religions. Des tendances conservatrices durcissent de plus en plus le discours non seulement à l'égard de certains de leurs coreligionnaires, mais aussi à l'égard des autres confessions. Bien qu'un cadre de dialogue interreligieux ait été développé, il reste à consolider afin qu'il produise les résultats attendus. La sensibilisation à l'éveil des consciences et la mobilisation sociale pour une culture de la tolérance et la paix restent à intensifier de même que l'éducation aux valeurs traditionnelles et modernes du vivre ensemble. Dans le domaine scolaire, le rapport du Conseil Economique et Social (CES) affirme que l'école reste éloignée des réalités sociales. Les œuvres littéraires locales dans les programmes scolaires qui devaient faciliter un meilleur ancrage des élèves dans les cultures nationales et une ouverture aux autres cultures sans perdre leur identité

⁵⁷ Idem

nationale se trouvent reléguées au second plan. En effet, au primaire, au Cours préparatoire première année (CP1), 100% de la littérature dans le programme d'enseignement est burkinabé alors qu'au cours moyen (CM) 80% de la littérature provient de la littérature étrangère. Au secondaire (1^{er} et 2nd cycles) sur un total de 88 œuvres littéraires inscrites dans les programmes scolaires, 13 œuvres sont locales.

III.3. Au niveau économique

Avec l'explosion minière que le Burkina Faso connaît depuis 2008, l'exploitation minière (industrielle et artisanale) est source de conflits sociaux, de violences et de vandalisme. En effet, lorsque le site d'exploitation artisanale est très proche d'une localité, les affrontements sont récurrents entre les communautés locales et les orpailleurs venus d'autres localités pour des intérêts divergents. Les premières se sentent envahies par les seconds et cherchent à se défendre, ce qui aboutit souvent à des violences meurtrières. De même dans l'exploitation industrielle, l'Etat octroie des permis d'exploitation à des sociétés étrangères qui couvrent de grandes superficies sans que les populations riveraines tirent véritablement profit des retombées financières. Le dédommagement de ces populations est souvent dérisoire par rapport aux dommages causés par leur délocalisation. Le refus même de déguerpir de certaines communautés par endroit n'est pas lié à une motivation financière, mais à leur attachement identitaire à la fois culturel et cultuel. Tout cela contribue à aggraver la crise sociale. Les inégalités d'accès aux ressources économiques liées à une mauvaise gestion s'accroissent et entretiennent les mécontentements et les frustrations au sein des communautés. Certaines communautés ont le sentiment d'être abandonnées dans le développement socio-économique de leur localité. Ce sentiment d'abandon que vivent beaucoup de communautés contribue à nourrir la fronde sociale et à entretenir un climat social hostile. Pour Loada⁵⁸, dans un contexte de mal gouvernance, les conditions socioéconomiques, la pauvreté, les inégalités d'accès aux ressources, l'injustice sociale accentuent les frustrations et fragilisent la cohésion sociale, augmentant ainsi de jour en jour la vulnérabilité du Burkina Faso à une violence généralisée dont l'extrémisme violent. Le climat social n'a guère évolué après 2014, il continue de se dégrader ; l'intolérance et la violence ont pris de l'ampleur, malgré la mise en œuvre d'une stratégie nationale de promotion d'une culture de la paix. Cela montre que la stratégie présentait des insuffisances.

⁵⁸ Augustin Loada et Peter Romaniuk, *Preventing Violent Extremism in Burkina Faso: Toward National Resilience Amid Regional Insecurity*, Global Center on Cooperative Security, juin 2014

IV. LES INSUFFISANCES DE LA STRATEGIE ET LES RECOMMANDATIONS

La stratégie nationale de promotion d'une culture de la tolérance et la paix mise en œuvre sur une période de cinq ans n'a pas pu apporter des solutions adéquates et pérennes aux problèmes de coexistence des burkinabé.

IV.1. Les insuffisances de la stratégie

Il faut déjà souligner que la stratégie n'a pas été évaluée au terme des cinq ans de sa mise en œuvre. Toutefois on peut noter des insuffisances par axe stratégique.

L'axe stratégique I devait exploiter le potentiel socioculturel pour identifier un socle de valeurs traditionnelles positives de coexistence à promouvoir. Cela visait à pallier les insuffisances des mécanismes modernes qui ne sont pas toujours adaptés aux réalités existentielles des populations. Par exemple, les mécanismes modernes de gestion des conflits fonciers intercommunautaires ou entre communautés et Etat ont montré leurs limites. Ces derniers, les conflits fonciers ont littéralement explosé et pris un caractère très violent. Il y a eu des ateliers de réflexion sur les mécanismes traditionnels de gestion des conflits, pourtant ces mécanismes traditionnels tardent à voir le jour.

L'axe stratégique II devait agir sur l'éducation. Elle devait inculquer les valeurs de tolérance et de paix à toutes les composantes de la société, à travers différentes approches. Dans le scolaire, les programmes n'ont pas été relus pour intégrer des valeurs de paix et de tolérance ; les enseignants également n'ont pas été formés à ce sujet. Il est vrai, des modules d'enseignement portant sur des thèmes dits émergents qui traitent divers problèmes de société, dont la paix, ont été élaborés ; mais leur prise en compte par les enseignants n'a pas été effective. Au niveau de la société civile chargée de mener des actions de sensibilisation, il n'y a pas eu d'accompagnement financier de l'Etat si bien que les actions sont restées sporadiques et sans véritables effets sur le changement de comportement des populations.

L'axe stratégique III devait renforcer la bonne gouvernance. A ce niveau, des institutions ont été créées pour améliorer la gouvernance politique et économique, mais la mal gouvernance persiste, interrogeant l'adaptabilité des systèmes de gouvernance aux réalités de la société burkinabé. La participation citoyenne reste faible, en témoignent les taux de participation lors des élections ; l'instrumentalisation et la corruption des communautés par les politiques

prennent de l'ampleur. A cela s'ajoute un dialogue social toujours défaillant entre les différentes sensibilités.

L'axe stratégique IV devait agir contre la pauvreté des populations par une meilleure prise en compte des droits humains. Nombre d'initiatives d'accompagnement financier des jeunes et des femmes ont été mises en place. Malheureusement des inégalités d'accès au financement et aux ressources persistent, des couches entières de la population restent encore marginalisées et leurs conditions de vie restent précaires. C'est donc dire que toutes les couches et composantes de la société n'ont pas un accès équitable aux ressources et aux services sociaux de base.

La stratégie nationale pour la promotion d'une culture de la tolérance et la paix n'a pas été opérationnalisée en plan d'actions budgétisé qui devait faire l'objet de bilans annuels, comme cela a été dit dans son mécanisme de suivi-évaluation. Des différentes recherches réalisées dans le sens de la bonne gouvernance, la stabilité sociale, la paix, le vivre ensemble ont formulé des recommandations.

V. Les recommandations pour une coexistence pacifique au Burkina Faso

Plusieurs recommandations ont été formulées pour sortir le Burkina Faso de la crise sociale complexe et multiforme dans laquelle il s'engouffre. Loada et Romaniuk⁵⁹ recommandent à l'Etat, pour prévenir l'extrémisme violent au Burkina Faso, de promouvoir la cohésion sociale et d'accroître la capacité de résilience des burkinabé ; de développer des initiatives pour améliorer la qualité de la gouvernance, résoudre les revendications identitaires, renforcer les capacités de l'Etat et de la société civile à répondre efficacement aux besoins d'information et d'éducation des populations, surtout des jeunes. Par rapport justement à la qualité de la gouvernance, un atelier de réflexion organisé en 2008 par le Laboratoire Citoyenneté en collaboration avec l'Alliance pour refonder la gouvernance en Afrique avait souligné les enjeux de la prise en compte des légitimités traditionnelles, coutumières et religieuses surtout dans la gouvernance locale. La cohabitation dans un rapport de complémentarité entre les types de légitimés, traditionnelles et modernes, au Burkina Faso est incontournable pour une bonne gouvernance. Le forum national de 2013 sur l'incivisme a également formulé des recommandations dans plusieurs domaines. Dans le domaine de la gestion des conflits pastoraux qui prennent des dimensions identitaires, le forum a recommandé la création d'un

⁵⁹ Idem

Observatoire national sur la gestion des conflits avec des démembrements dans les régions et la mise en œuvre effective des résolutions convenues lors d'un conflit par les différents acteurs. Dans le domaine de l'éducation et la formation, le forum a souligné l'importance de l'éducation comme facteur de développement et reconnu que les curriculums scolaires sont en inadéquation avec les réalités burkinabé. Le forum a, en conséquence, recommandé la prise en compte des réalités sociologiques et culturelles du Burkina Faso dans l'éducation et la formation. L'urgence d'intégrer suffisamment dans les programmes scolaires des valeurs nationales, de rapprocher l'école des réalités sociales comme moyen de lutter contre l'incivisme et de promouvoir la paix a été recommandée également par le Conseil Economique et Social.

Les recommandations sur l'éducation aux valeurs comme clé de voûte de l'édification d'un Burkina Faso tolérant et de coexistence pacifique s'inscrivent dans celles déjà formulées au niveau international. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) affirmait, il y a déjà plus d'un demi-siècle que l'éducation « *doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre les nations et tous les groupes raciaux ou religieux* »⁶⁰. Dans cette même vision, l'UNESCO soutient que dans un monde plus que jamais interpénétré et interdépendant dans sa diversité, la promotion de la tolérance est nécessaire au sein des individus, de la famille et de la communauté. Cette promotion de la tolérance doit se faire dans les écoles, les universités, les foyers et les lieux de travail. Elle recommande donc de développer des méthodes appropriées d'enseignement à la tolérance centrées sur les ressources culturelles, sociales, économiques, politiques et religieuses.

En résumé, la stratégie nationale pour la promotion d'une culture de la tolérance et la paix s'est appuyée sur un concept de tolérance fondé sur deux registres : une attitude personnelle et un principe dans la conduite des affaires publiques respectueux des différences. Ce concept prône le recours aux mécanismes traditionnels et modernes de tolérance et de paix. La mise en œuvre de la stratégie reposait sur quatre axes stratégiques. L'axe stratégique I devait agir par l'éducation des populations aux valeurs traditionnels et modernes. Les études ont montré que l'école burkinabé est une institution d'éducation qui ne prend pas en compte les réalités socioculturelles dans les contenus éducatifs. Dans le chapitre suivant nous poserons un regard critique sur l'école post-indépendance.

⁶⁰ Article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948

CHAPITRE III. LA FINALITE DE L'EDUCATION SCOLAIRE POST-INDEPENDANCE : ENTRE DIFFICULTES ET TATONNEMENTS

Au lendemain des indépendances, les nouveaux dirigeants africains vont continuer avec l'institution scolaire héritée de la colonisation dans l'éducation et la formation des jeunes générations. La conférence d'Addis-Abeba en 1961, sous l'égide de l'UNESCO, lance l'éducation pour tous et déclare que l'un des enjeux de l'éducation scolaire est la création d'une conscience nationale et des citoyens responsables. La vision est de faire de l'école, une institution à la fois exogène et endogène qui apporte des réponses aux préoccupations des sociétés africaines. Nous analyserons dans ce chapitre, les difficultés et les tâtonnements pour reformer l'école burkinabé en vue de l'adapter aux réalités sociales et lui donner une finalité qui répond aux besoins de la société burkinabé.

I. L'ECHEC DES REFORMES POUR ADAPTER L'ECOLE AUX REALITES LOCALES AU LENDEMAIN DE L'INDEPENDANCE

Lors de la 11^{ème} conférence générale de l'UNESCO en 1960 ; l'UNESCO s'est engagée à soutenir les initiatives visant des réformes scolaires dans les pays africains. Une année plus tard, les ministres de l'éducation nationale des Etats africains réunis en conférence à Addis-Abeba, du 15 au 25 mai 1961, s'engagent à faire des réformes et à réviser les contenus de l'enseignement pour l'adapter aux réalités africaines⁶¹. Dans cette optique, le Burkina va entreprendre des projets de réformes.

I.1. Les centres d'éducation rurale (de 1960 à 1974)

Institué par décret (n° 327/PRES/EN), le 14 juin 1961, l'éducation rurale avait pour but « *d'assurer à la totalité des enfants qui n'ont pas pu être scolarisés, une instruction élémentaire et une formation rurale et spécifique* » (article 2). L'éducation rurale était dispensée dans des Centres d'Education Rurale (CER). La périodicité de recrutement dans ces centres était triennale. Les CER étaient implantés dans des zones qui ne disposaient pas d'une école primaire classique et accueillaient prioritairement des enfants de 12, 13 et 14 ans. Les CER devaient

⁶¹ Maxime R. A Compaoré, Chronique de l'école au Burkina Faso, in Yenouyaba Georges Madiaga et Oumarou Nao (sous la dir.), Burkina Faso. *Cent ans d'histoire, 1885-1995*, (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996) Karthala, Paris 2003, pp. 1663-1675 (Tome II).

former un nombre important de jeunes de 12 à 14 ans en milieu rural sur la vie du paysan agriculteur sur une durée de trois ans. La formation portait sur l'apprentissage du calcul, de la lecture et de l'écriture. Cela devait permettre aux futurs agriculteurs de résoudre des problèmes simples et concrets dans leur vie quotidienne. La formation visait surtout à préparer les jeunes dans le but de les fixer dans leurs terroirs. Il s'agissait de préparer les apprenants à la vie sociale et professionnelle auxquelles ils étaient destinés. Les CER devaient permettre non seulement d'augmenter le taux de scolarisation, de former de jeunes instruits capables d'opérer des transformations profondes dans leur environnement social et professionnel. Il ne s'agissait nullement de former des jeunes destinés à poursuivre des études secondaires et supérieures, mais surtout de leur donner les fondamentaux pour transformer leur milieu de vie. Pour Lê et Lefebvre⁶², l'éducation rurale était consciente du petit bagage intellectuel amassé en trois ans qui risquait de disparaître quelques années après la formation, mais le plus important était l'éveil d'esprit et de curiosité ainsi que l'acquisition de compétences pour la vie. Elle préparait les jeunes à la vie sociétale à laquelle ils étaient destinés en tenant compte de la division sexuelle des tâches dans la société burkinabé ajoute Sanou⁶³. Elle dispensait de ce fait des programmes différents aux filles et aux garçons en fonction de leurs besoins pour la vie adulte dans la société. Les garçons y recevaient une formation sur la vie du paysan agriculteur basée sur les techniques de production agricole tandis que les filles recevaient une formation sur la vie de future femme de ménage.

La particularité des CER est qu'ils étaient mis dans les villages qui ne disposaient pas d'une école primaire. Ils visaient aussi à pallier l'insuffisance des écoles d'enseignement primaire car ils devaient disparaître une fois qu'une école primaire était instituée dans le village. Cette stratégie des CER qui visait, d'une part, à préparer les jeunes à la vie sociale en milieu rural et à pallier l'absence d'école primaire classique sera abandonnée pour insuffisances de résultats.

⁶² Lê Thi Nam Trân, Mignot-Lefebvre Yvonne. L'éducation rurale et la diffusion de nouvelles techniques agricoles en Haute-Volta, in Isabelle Deblé (sous la dir.), Education et développement. L'école et le Tiers-Monde en 1974, *Tiers-Monde*. 1974, tome 15 n°59-60., pp. 723-742. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1974_num_15_59_2035 (consulté le 06/03/2015)

⁶³ Fernand Sanou, politique éducative du primaire au Burkina Faso de 1900 à 1990, in Yenouyaba Georges Madiéga et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995*, (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996), Karthala, Paris 2003, pp. 1691-1742, Tome 2.

I.2. L'abandon des Centres d'Education Rurale (CER)

L'évaluation des CER réalisée en 1972 par le ministère en charge de l'éducation a abouti à la conclusion que les résultats sont insatisfaisants. Les méthodes et résultats de cette évaluation ont été appréciés différemment. Sanou⁶⁴ situe les insuffisances relevées par l'évaluation au niveau pédagogique et socioculturel. Au niveau pédagogique, les élèves des CER perdaient rapidement les connaissances acquises seulement trois ans après la formation. Une comparaison avec les élèves du primaire en fin de scolarité montre que ces derniers étaient nettement supérieurs aux élèves de troisième année des CER aussi bien pour le calcul que pour le français. Au niveau socio-culturel, dans une société essentiellement traditionnelle et à fonctionnement gérontocratique, les jeunes formés qui devaient jouer le rôle de leaders communautaires dans le changement socio-économique, du fait de leur faible position ou statut social se sont vus refuser ce rôle par les aînés.

L'évaluation des CER a été comparative avec l'école primaire classique. Lê et Lefebvre contestent la façon de comparer ces deux types d'école. Pour eux, une comparaison est tout simplement impossible : d'abord, parce que l'éducation primaire dure six ans et concerne des enfants de 6 à 12 ans contrairement à l'éducation rurale qui dure 3 ans et s'adresse aux adolescents de 12 à 14 ans. Ils soutiennent plutôt des insuffisances liées aux finalités et à l'ancrage institutionnel des CER. Au niveau des finalités, l'enseignement primaire préparait à l'enseignement secondaire, à la formation de l'élite et à un emploi dans l'administration alors que l'éducation rurale préparait à la vie du paysan et au métier d'agriculteur. Au niveau institutionnel, l'éducation rurale a été rattachée, d'abord, au Ministère de l'Education Nationale, précisément à la direction de l'enseignement primaire classique dès sa création où ces deux systèmes se sont souvent opposés. Elle fut ensuite successivement transférée au Ministère de l'Agriculture, de l'Elevage, des Eaux et Forêts et du Tourisme puis au Ministère du Développement Rural, de l'Environnement et du Tourisme. Ce saut de ministère en ministère montre clairement que les concepteurs de l'éducation rurale avaient du mal à identifier

⁶⁴ Fernand Sanou, politique éducative du primaire au Burkina Faso de 1900 à 1990, in in Yenouyaba Georges Madiega et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995*, (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996), Karthala, Paris 2003, pp. 1691-1742, (Tome II).

Idrissa Kaboré, Jean-François Cobiané, Marc Pilon, Fernand Sanou, Salimata Sanou, politique éducative et système éducatif actuel, in Marc Pilon et Yacouba Yaro (sous la dir.), *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de Recherche de l'UEPA, janvier 2001, pp. 99-116

clairement sa tutelle technique et donc sa pertinence. L'échec de l'éducation rurale a ouvert des pistes de réflexion, cette fois, vers l'intégration des langues nationales dans l'éducation.

I.3. L'intégration des langues nationales dans l'enseignement primaire (de 1974 à 1983)

A partir des années 1970, les réflexions s'orientent vers les langues nationales, leurs capacités à véhiculer le savoir scientifique et la modernité. A la suite des efforts de sensibilisation de l'UNESCO sur la place et le rôle des langues nationales dans le développement des pays africains, une enquête a été réalisée en 1974 par le service de planification du Ministère de l'Education Nationale dans 42 localités. L'objet de cette enquête portait sur l'orientation que doit prendre l'école. L'enquête conclut que les populations ont besoin d'une école utile, une école qui intègre enseignement des langues nationales et apprentissage d'un métier. Cette conclusion ouvre la voie à une réforme du système éducatif scolaire pour prendre en compte les langues nationales. La finalité de cette réforme se situe à trois niveaux : rendre accessible le savoir ; lier l'acte d'apprendre à celui de produire ; (re)valoriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales. Cette nouvelle vision de l'éducation est pertinente sur les plans linguistique et psychopédagogique, selon Napon⁶⁵. Les langues locales étaient un moyen de valoriser et de perpétuer l'identité culturelle des enfants, et d'assurer la continuité du développement psychomoteur, affectif et cognitif.

Le 16 juin 1975, le décret n° 75-488 PRES/EN est adopté portant modification du décret n°12/PRES adopté 6 mois plus tôt instituant une commission nationale des langues voltaïques (burkinabé). Ce décret attribue à ladite commission, la mission de promouvoir et de valoriser les langues nationales, à travers l'innovation et la recherche. Il ordonne la création par arrêté du ministre de l'Education Nationale, une sous-commission pour l'étude de chaque langue nationale. L'expérimentation débute en 1979 et dure cinq ans. De façon pratique, il s'agissait aux Cours préparatoires première et deuxième années (CP1 et CP2)) et au Cours élémentaire première année (CE1) d'utiliser la langue nationale comme support des premiers apprentissages, le français est utilisé uniquement à l'oral. C'est à partir de la deuxième année du Cours élémentaire (CE2) que le français devient langue d'apprentissage de telle sorte qu'un équilibre entre la langue nationale et le français est établi à la fin du Cours moyen deuxième année (CM2) qui correspond à la fin du Cycle primaire. A la fin du cycle primaire, l'élève doit-

⁶⁵ Napon Abou, les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, in *La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels*, Felix Compaoré, Maxime Compaoré, Marie-France Lange et Marc Pilon (sous la dir.), Ouagadougou, CNRT, 2007, pp. 253-264

être capable d'utiliser aussi la langue nationale que le français de façon opérationnelle dans sa vie. L'expérimentation concernait trois langues nationales : le *mooré*, le *jula* et le *fulfuldé*. Le Burkina fut divisé en trois zones linguistiques : *moorephone*, *julaphone* et *fulaphone*. Napon⁶⁶ soutient que le choix du *mooré*, du *jula* et du *fulfuldé* s'explique par trois raisons : l'importance numérique des locuteurs de ces langues en ce sens que près de 70% des burkinabé étaient en mesure de comprendre une de ces langues ; la représentativité régionale de ces langues et l'importance des études disponibles sur ces langues. Mais très vite cette expérimentation s'est heurtée à des difficultés.

I.4. Les difficultés et l'abandon de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement

L'évaluation réalisée en 1983 au terme de l'expérimentation de l'intégration des langues nationales donne des résultats insatisfaisants et conclut à leur abandon. Somé⁶⁷ identifie trois problèmes à l'origine de ces difficultés. Premièrement, le même problème d'impérialisme que l'on reprochait à la langue française, à savoir qu'un villageois éloigné de tout contact avec ses trois langues subit de plein fouet une aberration linguistique. Deuxième problème, les politiques linguistiques ont été mises en place sans études sociolinguistiques et géolinguistiques approfondies afin de mettre des passerelles nécessaires entre les différentes zones linguistiques et un lien fort avec l'identité nationale. Troisièmement, les populations n'ont pas été sensibilisées à la pertinence de l'introduction des trois langues nationales retenues si bien que certaines communautés perçoivent l'enseignement de ces langues nationales comme une façon d'imposer la culture des trois groupes ethniques.

A ces difficultés mentionnées par Somé, s'ajoutent d'autres difficultés : la formation initiale des enseignants aux langues nationales retenues ; l'absence de dispositifs didactiques et pédagogiques appropriés ; le refus des autres communautés ethniques du découpage du Burkina Faso en trois zones linguistiques *moorephone*, *julaphone* et *fulaphone* de trois groupes ethniques sur une soixantaine de groupe ethnique ; le refus des autres communautés ethniques de scolariser leurs enfants dans les écoles bilingues. Ces difficultés importantes rencontrées

⁶⁶ Napon Abou, les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, in *La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels*, Felix Compaoré, Maxime Compaoré, Marie-France Lange et Marc Pilon (sous la dir.), Ouagadougou, CNRT, 2007, pp. 253-264

⁶⁷ Maxime Z. Somé, *politique éducative et politique linguistique en Afrique*, l'Harmattan, Paris, 2003

par l'Etat ont abouti à la décision d'abandonner l'intégration des langues nationales dans l'enseignement primaire au terme de l'évaluation de l'expérimentation en 1983.

A la même année, l'histoire politique du Burkina Faso bascule avec l'idéologie politique révolutionnaire intervenue avec le coup de force du Conseil National de la Révolution (CNR) qui va mettre fin brutalement à l'expérimentation et lancer le concept de l'école révolutionnaire et de l'alphabétisation de masse.

I.5. L'école révolutionnaire et l'alphabétisation de masse (de 1983 à 1987)

Fustigeant l'école post-indépendance de néocolonialisme, la révolution lui reproche son contenu inadapté et éloigné des réalités socio-culturelles nationales. Selon les idéologues de la révolution, l'école post-indépendance entretiendrait toujours l'esprit d'asservissement des populations. Selon Kaboré, Cobiané, Pilon, Sanou et Sanou⁶⁸, la révolution voyait le contenu de l'école comme un moyen pour exalter la supériorité de la culture française et pour former des cadres et subalternes locaux relais, en vue de faciliter et de perpétuer l'impérialisme et le néocolonialisme. Dans l'Appel de Gaoua sur la qualité de l'enseignement au Burkina Faso le 17 octobre 1986, le leader de la révolution, le Président Sankara, pose la question du produit de l'école en ces termes : « *l'école forme véritablement à quoi ? ou encore quel produit sort de l'école pour la société burkinabé ?* »⁶⁹

La révolution propose, selon son leader, pour rompre avec les tares d'une école encore coloniale, une réforme qui débouche sur la transformation de l'école en un instrument au service de la population. Les diplômés qui en sortiront devraient être des ressources humaines au service des masses populaires, loin de tout intérêt égoïste et loin des classes exploiteuses. L'école devrait former pour la société burkinabé.

La révolution voit dans l'alphabétisation des populations, un moyen de renforcer les liens entre développement et langues nationales. En février 1986, elle lance le concept de l'opération « alpha commando », une campagne d'alphabétisation de masse. Cette opération « alpha commando », selon Geraldine⁷⁰, visait à alphabétiser plus de cinq millions d'habitants en dix

⁶⁸ Idrissa Kaboré, Jean-François Cobiané, Marc Pilon, Fernand Sanou, Salimata Sanou, politique éducative et système éducatif actuel, in *la demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*, Marc Pilon et Yacouba Yaro (sous la dir.), Réseaux thématiques de Recherche de l'UEPA, janvier 2001, pp. 99-116

⁶⁹ Maxime Z. Some, politique éducative et politique linguistique en Afrique, l'Harmattan, Paris, 2003

⁷⁰ Géraldine André, École, langues, cultures et développement, *Cahiers d'études africaines*, 186 | 2007, <http://etudesafricaines.revues.org/6960> (consulté le 06 /06 2015).

ans. Il s'agissait d'amener chaque Burkinabé adulte à savoir lire et écrire dans une langue nationale de son choix. L'alphabétisation de masse devait susciter l'intérêt et l'engagement des populations pour le développement endogène.

En décembre 1986, le Conseil National de la Révolution entreprend une réforme de l'école. Le but de cette réforme est de débarrasser l'école burkinabé de son caractère néocolonial, aliénant et acculturant, selon les propos du leader de la Révolution, le Président Sankara. Ce dernier justifie cette réforme par les arguments suivants : *« les contenus d'enseignement ne renvoient à aucune réalité burkinabé. Ils restent théoriques, abstraits, étrangers aux réalités nationales et cultivent chez l'élève le goût pour le travail bureaucratique et le mépris pour le travail manuel, productif. Ils véhiculent une distorsion permanente entre école et société [...] Par l'utilisation exclusive du français à tous les niveaux, l'école néocoloniale véhicule une culture étrangère [...] qui est un stupéfiant spirituel, une sorte d'opium qui endort les consciences. Cette culture étrangère constitue un poison pour les cultures nationales en ce sens qu'elle inculque aux enfants le mépris des valeurs traditionnelles burkinabé [...] Elle s'avère culturellement aliénante »*⁷¹. La réforme visait à faire de l'école, une école « nationaliste » qui prend en compte non seulement les réalités socio-culturelles et socio-économiques du Burkina Faso, mais aussi une école qui prépare au patriotisme et à la lutte anti impérialiste. Cette réforme pour une école nouvelle à la fois endogène et libératrice sera interrompue avec la mort du leader de la révolution et la fin de l'idéologie révolutionnaire en octobre 1987.

I.6. Les écoles bilingues à vocation communautaire (à partir de 1994)

A partir de 1994, le regard se tourne encore vers les langues nationales, mais cette fois vers le lien entre l'éducation bilingue et développement. Le but de l'éducation bilingue est de promouvoir les langues et les cultures locales, de rechercher l'équilibre entre enseignement et contexte de vie des apprenants. Elle vise à transmettre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être en s'appuyant sur les réalités locales et socio-culturelles des apprenants. Les écoles bilingues sont essentiellement promues par des ONG et associations locales. On distingue plusieurs formes d'éducation bilingue.

Les écoles satellites qui sont partie intégrante de l'école classique. Elles comportent uniquement les trois premières classes (CP1, CP2 et CE1) et accueillent des enfants de 7 à 9 ans non encore

⁷¹ D.O.A. 10 1986 : 6-7 in Géraldine André, École, langues, cultures et développement, *Cahiers d'études africaines*, 186 | 2007 <http://etudesafriques.revues.org/6960> (consulté le 06 /06 2015)

scolarisés vivant dans des villages éloignés de plus de trois kilomètres d'une école. Les écoles satellites utilisent aux côtés du français, les langues nationales pour l'alphabétisation et l'acquisition de certaines connaissances instrumentales (lecture, écriture, expression orale et calcul). Les apprenants des écoles satellites intègrent l'école classique à partir de la classe du CE2 et poursuivent leur scolarité entièrement en français.

Les centres d'éducation de base non formelle (CBNEF) accueillent des enfants non scolarisés de 9 à 15 ans et leur offrent un cycle d'enseignement de base organisé sur 4 années scolaires de 6 mois chacune avec un volume horaire de 4 heures par jour. Les langues nationales sont utilisées les deux premières années pour faciliter les acquisitions de connaissances et l'articulation de l'école à l'environnement des apprenants. La formation se poursuit en français à partir de la troisième année.

Les écoles communautaires (Ecom) utilisent les langues maternelles des apprenants les deux premières années. L'objectif est de favoriser une intégration harmonieuse entre l'école et le milieu de vie de l'apprenant. Une passerelle permet aux apprenants d'intégrer l'école classique à partir du CE2 ou CM1 et de poursuivre leur cursus scolaire.

Les centres Banmanuara s'appuient sur la langue gulmancema. La formation dure 4 ans pour les adolescents et adultes et 5 ans pour les jeunes d'âge scolaire. Au terme de leur formation, les apprenants passent le Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

Pour Geraldine ⁷², avec l'éducation bilingue, le lien entre langues, cultures locales et développement est établi. Les manuels didactiques et pédagogiques reposent sur des méthodes inspirées du contexte socioculturel ; sur des contenus portant sur des valeurs traditionnelles jugées positives (telles que le respect des aînés, la solidarité et l'entraide communautaire) ; sur des activités pratiques ludiques s'appuyant sur le patrimoine culturel et traditionnel (tels les danses et les chants) et sur des activités pratiques de production s'appuyant sur le potentiel local. En plus de cette dimension endogène, l'éducation bilingue prend en compte la dimension monde, c'est-à-dire l'ouverture au monde en intégrant l'apprentissage du français et la formation à des thèmes tels que la citoyenneté, le genre... L'expérimentation de l'éducation

⁷² Géraldine André, L'éducation comme entreprise, *Bulletin de l'APAD*, 29-30 | 2009. URL : <http://apad.revues.org/3993> (Consulté le 06/03/ 2015)

bilingue a duré de 1994 à 1998 et les résultats sont assez satisfaisants mais leur généralisation dans le système éducatif reste confrontée à la situation linguistique du Burkina Faso.

En effet, selon le Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, le Burkina Faso compte 59 langues différentes. Cette situation de multilinguisme pose le problème de l'introduction des langues nationales dans tous le système éducatif. Pour Taryam ⁷³, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif exige de répondre aux questionnements suivants : quelle(s) langue(s) choisir (s'il faut choisir) pour servir de véhicule(s) d'enseignement et sur quelles bases ? Quand et pendant combien de temps les langues nationales doivent-elles être utilisées dans le système éducatif comme véhicules d'enseignement ? Dans tous les cas, l'introduction de certaines langues nationales dans l'éducation pose un débat identitaire et culturel. Elle crée des frustrations identitaires et un rejet même de l'éducation scolaire chez certaines minorités qui vivent un sentiment d'exclusion.

Il faut noter que les tentatives de réformes pour adapter l'école aux réalités socioculturelles sont restées des échecs au regard des difficultés qui les caractérisent. Cela témoigne d'un tâtonnement à définir l'orientation scolaire après l'indépendance.

II. L'ORIENTATION SCOLAIRE POST-INDEPENDANCE : UN VERITABLE TATONNEMENT

Depuis l'indépendance, l'école burkinabé peine à trouver une finalité reformée qui prend en compte les réalités des communautés. La volonté politique de faire de l'école, une institution où doit s'accomplir des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, d'intégration sociale et de préparation au monde du travail, pour reprendre Duru-Bellat et Zanten⁷⁴, reste un véritable tâtonnement. Si l'école a sa place et son sens après l'indépendance, la question du rapport entre valeurs de l'éducation scolaire et la vie sociale reste posée.

II.1. L'incohérence dans le rapport entre l'école et la société burkinabé

Reboul⁷⁵ disait qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs et toute valeur véhiculée par l'éducation cherche à répondre à une cohérence sociétale, soutenait Durkheim⁷⁶. Dans ce sens, l'école,

⁷³ Paul Taryam Ilboudo (2003), l'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité, ADEA, 2009

⁷⁴ Marie Duru-Bellat et Agnes Van Zanten, *sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 2007

⁷⁵ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.

⁷⁶ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 2006 (97^{ème} éd.)

institution d'éducation doit regarder dans la même direction que la société dans les valeurs à transmettre. Pour Özone⁷⁷, l'école doit s'appuyer sur l'origine socioculturelle des apprenants dans la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'éducation scolaire doit être construite en cohérence avec la société, à savoir avec les besoins existentiels des communautés. C'est pourquoi Durkheim⁷⁸ assigne à l'école, un rôle de préparation à la fois d'un être social et d'un être collectif, d'où un rapport de cohérence entre l'école et la société.

C'est précisément ce rapport de cohérence entre l'école et la société qui demeure problématique au Burkina Faso. En effet, l'école entretient un rapport décalé avec la société burkinabé dans la transmission des valeurs. Dans un article publié récemment, en 2016, Poussogho⁷⁹ souligne le rapport décalé entre l'école et la société par le fait qu'elle ne forme pas les élèves à interagir avec leur milieu. Elle devrait, pourtant, dit-il, préparer les élèves à une vie en société, à savoir identifier les problèmes de la société et à proposer des solutions pertinentes. Le Conseil Economique et Social avait souligné trois ans plutôt, l'urgence de rapprocher l'école des réalités sociétales. Deux décennies auparavant, en 2014, les états généraux de l'éducation recommandaient de repenser la qualité de l'éducation qui reste toujours tributaire de l'héritage colonial, afin de faire de l'école, un instrument de préparation des élèves au développement social et économique du Burkina Faso. L'éducation scolaire doit s'harmoniser avec les besoins actuels et futurs de la société burkinabé. Elle doit évoluer dans son orientation, voire dans ses finalités, ses méthodes et ses contenus pour devenir un instrument véritablement social et burkinabé. Plus de quatre décennies après l'indépendance, le rapport de l'école à la société se pose toujours ; la question de la réforme de l'éducation scolaire pour répondre aux besoins de la société demeure, à savoir comment former des individus socialement aptes à jouer pleinement un rôle dans leur milieu de vie. La pertinence de repenser et de mieux orienter l'éducation scolaire va inspirer une loi d'orientation de l'éducation en 1996.

II.2. La loi d'orientation de l'éducation de 1996 : les imprécisions

La loi⁸⁰ d'orientation de l'éducation adoptée en 1996 par le gouvernement burkinabé affirmait une volonté de rompre avec une école qui n'est pas en phase avec les réalités culturelles,

⁷⁷ Memet Özone, *A quoi sert l'école ?* Dossier forum 204, décembre 2000, pp. 16-23.

⁷⁸ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 2006 (97^{ème} éd.)

⁷⁹ Poussogho N. Désiré, *Ecole burkinabè : Quel profil de citoyen dès la fin de la scolarisation de base ?* lefaso.net, 2016. <https://lefaso.net/spip.php?article73639>

⁸⁰ Loi n°013/96/ADP du 09 mai 1996

sociales et économiques de la société burkinabé. Elle entendait réformer l'école afin de faire de l'éducation scolaire, une éducation qui apporte des réponses aux problèmes de la société. La loi d'orientation de 1996 est une réponse aux états généraux de l'éducation tenus en 1994 ; aux recommandations formulées lors de la conférence de Jomtien en 1990 et à d'autres analyses sur la problématique de l'éducation au Burkina Faso. Elle réforme le système éducatif burkinabé et attribue la finalité suivante à l'éducation (article 6) :

- permettre au jeune burkinabé d'assimiler les valeurs spirituelles, civiques, morales, culturelles, intellectuelle et physiques de la société ainsi que les valeurs universelles, fondements de l'éducation au Burkina Faso ;
- assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu ;
- créer et stimuler l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- assurer sa formation afin qu'il soit utile à sa société et capable de l'aimer, de la défendre et de la développer ;
- enseigner au citoyen le sens de la démocratie et de l'unité nationale.

Cette orientation de l'éducation fait de l'école une institution d'éducation, de socialisation et de préparation à la vie en société. L'école devient un lieu de formation des jeunes générations à la vie en République, un lieu de formation qui intègre les valeurs nationales (valeurs spirituelles, civiques, morales, culturelles, intellectuelle et physiques de la société burkinabé) et les valeurs universelles (droits de l'homme, droits de l'enfant, droits de la femme...).

La loi d'orientation de l'éducation de 1996 établit une relation entre école et société et fait de l'éducation scolaire une passerelle pour la vie en société. Elle ramène sur la table la question de l'enseignement des langues nationales et insiste sur la nécessité de s'y appuyer en dépit des difficultés que nous avons évoquées plus haut sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Dans le souci de faire de l'institution scolaire un instrument de la société, la loi recommande la mise en place de cadres de concertations des acteurs de la communauté éducative.

Il est vrai, la loi d'orientation affiche une volonté du gouvernement de réformer l'éducation scolaire, mais présente des insuffisances qu'il convient de noter. La loi ne prend pas le soin de définir ce que l'on entend par éducation au Burkina Faso. Pourtant, c'est à partir de la conception de l'éducation que l'on pourra lui donner une finalité, des objectifs, des contenus et des méthodes qui fassent sens et répondent aux attentes réelles de la société. En outre, la loi

encourage la constitution de communautés éducatives regroupant tous ceux qui participent à l'effort d'éducation et de formation au sein des établissements. Toutefois, elle ne donne pas la composition des acteurs de la communauté éducative et le rôle que chacun doit jouer. Les seuls acteurs clairement mentionnés comme parties prenantes de la communauté éducative sont les apprenants et les enseignants. Cela constitue une insuffisance dans la mesure où la loi qui se veut un texte-cadre mentionne certains acteurs et pas d'autres. Toute chose qui ne permet d'identifier clairement les acteurs de la communauté éducative et d'organiser de façon efficace et efficiente la vie scolaire. Ces imprécisions dans la loi d'orientation de l'éducation de 1996 montrent à l'évidence des difficultés d'impliquer les acteurs sociaux dans l'animation de la vie scolaire, malgré une volonté politique de transformer l'école.

En résumé depuis l'indépendance, les tentatives de réformes du système éducatif n'ont pas permis de construire une école burkinabé en phase avec les réalités de la société burkinabé. Des centres d'éducation rurale aux écoles à vocation communautaire, jusqu'à la loi d'orientation de l'éducation en 1996, l'école burkinabé cherche toujours son originalité et sa propre trajectoire ; voire sa contextualisation. L'introduction des langues nationales qui devait être un tremplin pour contextualiser l'éducation scolaire est confrontée au pluralisme linguistique du Burkina Faso. En effet, les langues majoritaires *moré*, *fulfuldé* et *jula* retenues pour l'enseignement bilingue n'ont pas fait l'unanimité, certaines minorités linguistiques se sont opposées au choix de ces langues.

La conférence de Jomtien en 1990 appelle à un renouveau mondial de l'éducation. Elle recommande une réforme mondiale des apprentissages scolaires et invite chaque pays à repenser son système éducatif pour répondre à ses problèmes de société. Selon Lange⁸¹, l'idée centrale de la conférence est de faire de l'éducation une « responsabilité sociale » qui engage la participation de tous les acteurs nationaux (publics, privés, associations, familles, individus...) et l'accompagnement des partenaires au développement. Dans le chapitre suivant, nous analysons le système éducatif après la conférence de Jomtien et le forum de Dakar.

⁸¹ Marie-France Lange, les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations, in Marc Pilon (éditeur scientifique), *défis et développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, IRD, UR 105 « savoirs et développement », Paris 2006

CHAPITRE IV. LE SYSTEME EDUCATIF BURKINABE APRES JOMTIEN ET DAKAR : QUELLES REFORMES ?

La conférence mondiale sur l'éducation et plus tard le forum mondial sur l'éducation ont été des moments décisifs pour une révolution mondiale de l'éducation. Ils ont permis à la plupart des pays de repenser l'efficacité et l'efficience de leur système éducatif. Depuis ces deux rencontres mondiales, le Burkina Faso a entamé des réformes politiques, institutionnelles et stratégiques de son système éducatif. Dans ce chapitre nous ferons un retour sur la conférence de Jomtien et le forum de Dakar, nous analyserons ensuite les réformes engagées par le Burkina Faso dans le but d'améliorer l'efficacité de son système éducatif.

I. LA CONFERENCE MONDIALE ET LE FORUM MONDIAL SUR L'EDUCATION

La conférence de Jomtien et le forum de Dakar sont deux grands événements qui ont affirmé la nécessité de révolutionner l'éducation, afin qu'elle réponde efficacement aux préoccupations de nos sociétés actuelles. Elles ont également posé les bases d'un renouveau mondial de l'éducation.

I.1. La conférence mondiale sur l'éducation pour tous

La conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien⁸² en mars 1990 se voulait un cadre de réflexions et de questionnements sur l'efficacité des systèmes éducatifs des pays. La conférence devait apporter des pistes de solutions aux obstacles et contraintes à un renouveau de l'éducation dans le monde. Il s'agissait pour les mille cinq cents participants (de 155 gouvernements et 150 organisations non gouvernementales) de répondre au pourquoi et au comment d'une éducation fondamentale. La rencontre de Jomtien a abouti à l'adoption de deux documents d'orientation des politiques et stratégies nationales de développement de l'éducation de base pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Il s'agit de la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le cadre d'action.

La déclaration mondiale sur l'éducation pour tous vise à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des enfants, des adolescents, des jeunes, de la société, en général. Il faut entendre par besoins éducatifs fondamentaux, les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture,

⁸² UNESCO, *l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, conférence mondiale sur l'éducation, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990.

expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'individu a besoin pour développer ses pleines potentialités et participer activement à la vie de la société. La déclaration insiste sur le fait que les besoins en éducation varient d'un pays à un autre et appelle une contextualisation de l'éducation dans chaque pays qui prend en compte et valorise le patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun. En outre, la déclaration recommande aux pays d'aller vers des finalités éducatives qui promeuvent et défendent la justice sociale ; l'acceptation des différences sociales, politiques et religieuses ; les droits de l'homme ; cultivent la paix et la solidarité nationale et internationale ; et protègent l'environnement.

Le cadre d'action se veut un document de référence pour aider les pays et leurs partenaires à mettre en place des politiques éducatives, des institutions, des stratégies et des programmes appropriés et contextualisés. Ce qui est remarquable, le cadre d'action invite les pays à évaluer d'abord la pertinence et l'efficacité de leur système éducatif afin d'opérer des changements et des choix significatifs dans les apprentissages fondamentaux, précisément dans les compétences de base (les valeurs, les attitudes et les connaissances) à développer chez les apprenants. Il invite également à repenser les langues d'enseignement dans le but de prendre en compte le potentiel linguistique et culturel de chaque pays et à développer une stratégie de mobilisation communautaire autour de la question de l'éducation et la formation des apprenants. Il s'agit de travailler à une véritable appropriation, implication et adhésion des communautés pour une efficacité de l'éducation et la formation.

La conférence de Jomtien a souligné la nécessité de contextualiser les besoins éducatifs fondamentaux qui varient d'un pays à un autre et même à l'intérieur d'un même pays au regard des variantes sociales et culturelles. A cet effet, les contenus de l'enseignement doivent être adaptés aux réalités locales tout en n'occultant pas la dimension universelle et les préoccupations mondiales communes comme par exemple la protection de l'environnement et le respect des droits de l'Homme.

Dix ans après Jomtien, les premiers bilans tombent. Chaque pays a fait son autoévaluation, le chemin qu'il a parcouru dans la réalisation de l'éducation pour tous et le chemin qui lui reste à parcourir, ainsi que les difficultés et contraintes à surmonter. Des conférences régionales ont été organisées pour permettre à chaque pays de présenter les résultats de son autocritique. Au cours de ces conférences régionales, des cadres d'actions régionaux ont été adoptés. Ces cadres

d'actions régionaux ont été ensuite fédérés et discutés lors du forum mondial sur l'éducation pour tous.

I.2. Le forum mondial sur l'éducation pour tous

Le forum mondial de Dakar tenu en avril 2000 réaffirme que les ambitions de Jomtien ne peuvent devenir réalité que si chaque pays s'engage sérieusement. Tout en reconnaissant les efforts déjà consentis par les pays, le forum réaffirme la nécessité de fournir davantage d'efforts pour améliorer la qualité des apprentissages. Il invite les pays à réviser ou à reformuler leur plan de développement de l'éducation au plus tard en 2002 dans une dynamique de concertation et de partenariat. Le forum de Dakar renouvelle la nécessité du renforcement du partenariat entre l'éducation et les autres secteurs ministériels, d'une part, et entre l'Etat, les Collectivités locales, le secteur privé et les communautés, d'autre part. Les orientations et recommandations de Jomtien et de Dakar vont inspirer des réformes du système éducatif burkinabé.

II. LES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE

Les réformes du système éducatif burkinabé interviennent après des réflexions au niveau national des partenaires de l'éducation. Ces réflexions font suite aux rencontres internationales, en vue d'opérationnaliser les recommandations qui en sont issues.

II.1. Les réflexions nationales post-jomtien

Au lendemain de la conférence de Jomtien, le Burkina Faso met son système éducatif en questionnement afin de relever les défis de la qualité. Traoré, Ouédraogo et Ilboudo⁸³ notent que, déjà, dans l'élaboration du plan quinquennal de l'éducation de 1991-1995, la préoccupation de la qualité de l'éducation est posée. En 1993, un séminaire est organisé sur la problématique de l'éducation de qualité pour tous au cours duquel les participants se penchent sur la définition du concept même de l'éducation. Pour eux, la pertinence, la qualité et l'efficacité du système éducatif dépendent du sens que l'on donne à l'éducation et à l'école. Une année plus tard, les états généraux de l'éducation sont organisés sur le thème : « *Consensus national pour une éducation efficiente* » ; plus de 500 participants composés de différentes sensibilités sont réunis pour passer en revue le système éducatif. Avec ces états généraux, le Burkina Faso faisait pour la première fois, après Jomtien, une analyse approfondie de son

⁸³ Célestine Pale Traoré, Binto Ouédraogo, Ernest Ilboudo, *Qualité de l'éducation de base au Burkina Faso : une bibliographie annotée de 1992-2002*, ROCARE-Burkina Faso, Ouagadougou mais 2003

système éducatif. Les conclusions notent qu'en dépit des efforts déployés, des insuffisances quantitatives et qualitatives ainsi que de multiples contraintes réduisent l'efficacité du système éducatif. En 2002, les assises nationales sur l'éducation sont convoquées pour faire l'état des lieux sur l'accès, les infrastructures, le financement, l'efficacité, le personnel, la formation professionnelle et la sécurité dans les domaines scolaires et universitaires. Concernant l'efficacité du système éducatif, le diagnostic ressort l'insuffisance de la qualification des enseignants ; l'inadaptation des contenus et des programmes au contexte socio-culturel ; le taux élevé de redoublement et de déperdition au primaire ; l'insuffisance des moyens didactiques et logistiques ; le taux élevé d'abandon ; la défaillance des passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Deux ans plus tard, en 2004, deux séminaires gouvernementaux sont organisés pour réfléchir et faire des propositions appropriées aux problèmes identifiés lors des assises nationales. Ce qu'il faut retenir de ces différents cadres de réflexion, c'est surtout la volonté de repenser la qualité de l'éducation à partir des problèmes identifiés. Ces différentes réflexions vont aboutir à des réformes en 2007 en vue d'améliorer la pertinence et l'efficacité de l'éducation.

II.2. Les réformes du système éducatif à partir de 2007

En 2007 une nouvelle loi d'orientation de l'éducation (la loi 013-2007/AN) est adoptée. Elle se veut une amélioration des insuffisances constatées dans la loi d'orientation de l'éducation de 1996 (que nous avons présentée dans le chapitre précédent). Elle met l'accent sur le lien entre l'école et la société, l'éducation scolaire et vie en société. Elle insiste sur le fait que le système éducatif ne saurait être efficace et de qualité que s'il satisfait aux besoins de la société burkinabé. L'éducation scolaire doit prendre appui sur les valeurs de la société burkinabé de sorte qu'il y ait une continuité entre l'école et la société, afin que les apprenants trouvent des repères sociales et sociétales dans l'éducation scolaire. Kyélem⁸⁴ voit dans cette nouvelle loi d'orientation de l'éducation, une réaction de l'Etat dans le sens d'améliorer la qualité et l'efficacité dans les différents niveaux et formules d'éducation, les méthodes et contenus d'enseignement-apprentissage, ainsi que leur cohérence et intégration avec les besoins éducatifs de la société. A ce niveau, on peut remarquer que la loi de 2007 apporte plus de précision à certains points qui étaient moins explicites dans la loi de 1996. Par exemple, dans les finalités de l'éducation, elle précise les types de valeurs morales attendues de l'éducation, notamment

⁸⁴ Mathias Kyélem, La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso, *revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, Vol. 11, n°1, 2009. Disponible sur <http://ethiquepolitique.revues.org/1324> (consulté le 08/05/2015)

l'esprit de citoyenneté responsable, de solidarité, d'équité et de justice entre les genres, de respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle.

La loi d'orientation de l'éducation de 2007 présente également d'autres points positifs majeurs : la reconnaissance du droit de tous à l'éducation et l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans ; la réorganisation des cycles d'enseignements, à savoir le rattachement de l'éducation préscolaire au département de l'éducation de base de même que le rattachement du premier cycle de l'enseignement secondaire au-dit département. Elle recommande en outre l'orientation des méthodes d'enseignement-apprentissage vers le développement de compétences et reconnaît l'existence de plusieurs formes d'éducation au Burkina Faso.

II.3. Les formes d'éducation

La réforme de 2007 définit l'éducation en son article 2 comme étant « *l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales, en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel* ». Elle reconnaît quatre formes d'éducation : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée.

L'éducation formelle, c'est l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou de formation professionnelle. Elle doit permettre non seulement à l'individu de s'insérer dans la société mais aussi de poursuivre ses études. L'éducation formelle comprend l'éducation de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

L'éducation de base non formelle comprend toutes les activités d'éducation et de formation, structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle se veut une éducation tout au long de la vie et prend appui sur l'alphabétisation en langues nationales. Elle s'adresse aux enfants et aux jeunes de 9 ans et plus. L'éducation de base non formelle est structurée en plusieurs types de centres d'éducation et de formation.

L'éducation informelle comprend toute forme d'éducation non structurée concourant à la formation de l'individu et à son insertion sociale. Elle se fait de façon fortuite et diffuse à travers différents canaux : la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias communautaires et les autres instruments de communication, les divers mouvements associatifs, les scènes de la vie, le spectacle de la rue... L'éducation informelle se confond au vécu quotidien.

L'éducation spécialisée comprend l'ensemble des activités d'éducation et de formation destinées à des personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel ou mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociale. Elle est assurée par des établissements publics et privés reconnus par l'Etat. Pour plus de cohérence du système éducatif, la loi de 2007 donne des orientations pour un meilleur pilotage du système dans une dynamique partenariale, à travers des instances consultatives.

II.4. Les conseils consultatifs d'éducation et de formation

Un Conseil national et des Conseils régionaux de l'éducation veillent à la cohérence des politiques, stratégies, programmes nationaux et régionaux de développement de l'éducation. Le Conseil national de l'éducation est créé par décret⁸⁵ ; il a pour mission d'assister, par ses avis, le gouvernement dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation. Il est saisi pour tout projet de politique nationale et toute question d'intérêt national en matière d'éducation et de formation sur lesquels il émet son avis. Il dresse un rapport tous les deux ans sur l'état de l'éducation au Burkina Faso.

Quant aux Conseils régionaux de l'éducation, ils ont pour mission d'assister, par leurs avis, les collectivités territoriales de leur ressort dans l'exercice de leurs compétences en matière d'éducation. Le Conseil régional de l'éducation est saisi pour tout projet régional, provincial et communal en matière d'éducation et de formation. Il se prononce sur toutes les questions d'intérêt relatif à l'éducation et la formation dans le ressort régional.

Dans le domaine spécifique de l'enseignement primaire, la loi d'orientation de l'éducation de 2007 précise qu'un décret pris en conseil des ministres organisera ledit enseignement.

III. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

En 2008, le conseil des ministres prend un décret⁸⁶ pour organiser l'enseignement primaire. Il définit le mode d'organisation de la scolarité primaire et le mode de gestion de l'école et de la vie scolaire.

⁸⁵ Décret n° 2007-770 du 19 novembre 2007

⁸⁶ Décret n°2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MATD du 08 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire est

III.1. Organisation de la scolarité

Le décret 2008 fait de l'enseignement primaire, un droit et une obligation pour tous les enfants d'âge scolaire vivant sur le territoire burkinabé, sans discrimination aucune. Il précise que l'enseignement primaire vise à développer des compétences de base sur les plans intellectuel, civique, moral, social et culturel ainsi que sur le plan des valeurs universelles d'équité, de paix, de tolérance et de respect des droits humains. Il reconnaît l'enseignement confessionnel et les rites initiatiques (laissés à l'initiative des différentes communautés religieuses et des groupes sociaux), dans le respect des lois de la république, des bonnes mœurs et de l'éthique comme complémentaire à l'enseignement primaire.

L'enseignement primaire comprend l'enseignement primaire classique et l'enseignement primaire bilingue. L'enseignement primaire classique comporte un cycle unique de six ans repartis en trois sous-cycles : le sous-cycle cours préparatoire ; le sous-cycle cours élémentaire et le sous-cycle cours moyen. Chaque sous-cycle dure deux ans. L'enseignement primaire bilingue utilise une langue nationale et le français comporte un cycle unique constitué de sous-cycles spécifiques. Dans ces deux types d'enseignements primaires, les élèves sont soumis aux mêmes types d'évaluation : les devoirs journaliers, les compositions mensuelles, les activités d'intégration et les examens blancs et l'examen national. La fin du cycle primaire donne lieu à un examen national dont le succès est sanctionné par un diplôme national, le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE).

Le décret vient dans l'esprit des recommandations de Jomtien et de Dakar faire de la gestion de l'école et de la vie scolaire, une responsabilité commune, un partenariat.

III.2. Organisation et gestion de l'école et de la vie scolaire

La gestion de l'école et du domaine scolaire relève de la responsabilité des différents acteurs que sont les enseignants, le directeur de l'école et les partenaires de l'école : les Associations de parents d'élèves (APE), les Associations de mères éducatrices (AME), les Associations et ONG intervenant au sein de l'école et les Comités de gestion (COGES). Chaque école dispose d'un COGES composé d'un représentant du maire, le président des APE, un représentant des AME, un représentant des enseignants, un représentant des associations et ONG intervenant dans l'école, un représentant des organisations syndicales. Sa mission est de veiller au bon fonctionnement de la vie scolaire. Il veille à la bonne gestion des ressources financières et matérielles de l'école, à la mobilisation des ressources au profit de l'école, à la conception et la

mise en œuvre de projet de développement de l'école. Les parents, voire les communautés, sont désormais des partenaires de l'éducation ; ils ont un avis à donner sur ce que doit-être l'école et l'éducation scolaire. C'est dans ce sens que Coly⁸⁷ affirme que le temps où les parents étaient de simples accompagnateurs du projet scolaire est révolu. Aujourd'hui, les parents voire les communautés doivent participer à la prise de décision de ce que devient ou doit devenir leurs enfants au sortir de l'école en prenant part à la réflexion sur les rythmes scolaires, les contenus pédagogiques, les programmes et manuels scolaires... Les parents sont désormais des partenaires de l'éducation et à ce titre doivent en toute légitimité formuler leurs préoccupations sur l'éducation scolaire de voir ces préoccupations prises en compte dans les politiques et formules éducatives. Delorme⁸⁸ voit dans le partenariat entre l'école et les communautés, un cadre pour la société de voir ce qui se passe à l'école, ce qui va certainement orienter l'offre d'éducation. C'est dans ce partenariat que naîtront des curriculums qui donneront du sens à l'école pour les populations et c'est à partir de là que l'école et la société regarderont dans la même direction. Lange⁸⁹ soutient que cette idée de partenariat doit être améliorée car la non prise en compte de la demande d'éducation des communautés demeure une réalité. Les communautés ne sont pas véritablement consultées lors de la formulation des politiques, des programmes, des méthodes et des contenus éducatifs. Il dénonce une participation des communautés qui reste surtout économique. Elles sont consultées lorsqu'il s'agit de contribuer financièrement ou en nature aux charges de fonctionnement des écoles que l'Etat et les Collectivités territoriales n'arrivent pas à satisfaire.

IV. LA REFORME DES PROGRAMMES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT

Les programmes en vigueur dans l'enseignement primaire au Burkina datent de plus de deux décennies. Ils ont été élaborés dans les années 1990 sur recommandation de la CONFEMEN d'adopter l'approche par objectif dans toutes les disciplines d'enseignement. Mais depuis la conférence mondiale sur l'éducation, la nécessité de réformer les curriculums et d'innover dans les programmes scolaires a été posée à tous les pays pour répondre à une éducation utile pour les sociétés. Dans cette vision, la CONFEMEN⁹⁰ s'est inscrite dans des approches

⁸⁷ Auguste Coly, *les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal : pour une nouvelle définition de la politique éducative : le cas de la Casamance*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Limoges, 2014.

⁸⁸ Charles Delorme, les parents d'élèves et l'école en Afrique de l'Ouest, *Revue internationale de Sèvres*, 31 décembre 2002. <http://ries.revues.org/1946>

⁸⁹ Idem

⁹⁰ COFEMEN, *Qualité de l'éducation : un enjeu pour tous. Constats et perspectives*, Dakar, 2010.

d'enseignements qui privilégient l'apprentissage par les compétences. Dans cette logique, la loi d'orientation de l'éducation de 2007 recommande une relecture des curriculums et programmes, selon l'apprentissage par les compétences.

IV.1. La réforme des curriculums et programmes selon l'approche par les compétences

La pertinence de relire les curriculums et programmes scolaires a été affirmée dans la loi d'orientation de l'éducation de 1996 afin de concilier l'école aux réalités quotidiennes. Ce besoin a été une recommandation des états généraux de l'éducation formulée deux ans auparavant (en 1994). La lettre de politique⁹¹ éducative de 2001 du Président burkinabé, Compaoré, interpelle les acteurs de l'éducation à une réforme de l'éducation de sorte à établir un lien pertinent entre les compétences acquises à l'école et la vie en société. En clair, il interpelle à une contextualisation de l'école. L'éducation scolaire doit donner à l'apprenant les rudiments qui lui permettront de s'intégrer dans la société burkinabé. Il invite à une révision des programmes d'enseignement vers l'approche par les compétences et à la réflexion pour une prise en compte des langues nationales ; un besoin déjà affirmé et réaffirmé pour mieux agir sur l'efficacité de l'éducation scolaire. L'UNESCO⁹² note que l'efficacité de l'enseignement burkinabé est aussi affectée par l'usage d'une diversité d'approches : l'approche par contenu dans certaines matières comme l'histoire, la géographie, la philosophie et l'anglais ; l'approche par objectif dans d'autres matières comme le français, l'allemand, les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre ou encore l'approche par compétence dans l'enseignement technique.

La loi d'orientation de l'éducation adoptée en 2007 réaffirme l'impératif de passer à l'approche par les compétences ; elle donne un délai de cinq ans pour rendre cette réforme effective par les compétences semble, en effet, cadrer avec la finalité de l'éducation qui vise à faire de l'apprenant, un citoyen responsable, productif et créatif, à travers son développement intégral et harmonieux. Selon Cros et col, l'approche par les compétences se caractérise par : « *le développement de compétences comme savoir-faire, un enseignant médiateur du savoir, des savoirs contextualisés et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations* »⁹³. Cette formule d'enseignement-apprentissage va permettre à l'apprenant de pouvoir mobiliser un ensemble de ressources intégrées pour résoudre des situations-

⁹¹ Adoptée par décret 2001-179/PRES/PM/MEBA

⁹² UBESCO/BIE, *données mondiales de l'éducation*, IBE/2010/CP/WDE/UV, 7^e éd. 2010/11

⁹³ Françoise Cros et Col, *Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique*, Agence française de développement, Paris 2010, p. 10.

problèmes auxquelles il sera confronté dans la société. Cros et col identifient cinq options possibles dans l'approche par les compétences :

- l'option Skills dans une visée pragmatique où l'accent est mis sur un ensemble de comportements à inculquer et de tâches à réaliser ;
- l'option compétences transversales qui mise sur la recherche de l'information, la résolution de situations-problèmes et l'argumentaire ;
- l'option compétences de base où l'accent est mis sur un objectif terminal d'intégration ;
- l'option situations de la vie qui mise sur le développement de compétences interdisciplinaires pour résoudre des situations que l'apprenant peut rencontrer dans sa vie ;
- l'option compétences minimales.

Dans cette variété d'options, le Burkina Faso semble privilégier l'option compétences de base avec un objectif terminal d'intégration, puisque la réforme curriculaire⁹⁴ qui sera entamée à partir de 2014 va opter pour une approche pédagogique intégratrice, à savoir que l'élève doit être capable de développer pour chaque discipline, à chaque niveau et à chaque cycle, des compétences de base en lien avec son contexte social.

Une année après l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation de 2007, une autre lettre de politique éducative⁹⁵ du Président Compaoré adressée aux acteurs de l'éducation en 2008, interpelle aussi sur la nécessité d'introduire des thèmes dits émergents dans les programmes d'enseignement.

IV.2. L'introduction de thèmes émergents dans les programmes scolaires

L'introduction de thèmes dits émergents vient répondre toujours au souci de faire de l'école, un instrument pour former des citoyens responsables, capables de participer à la vie sociale, économique et politique. Les thèmes émergents sont des problèmes actuels de développement qui minent le monde, en général, et les pays en particulier. Les thèmes émergents qu'un pays introduit dans son système éducatif sont les problèmes nouveaux qui prennent de l'ampleur auxquels il est confronté et qui minent son développement. L'éducation des jeunes générations aux thèmes émergents vise à les sensibiliser aux problèmes qui émergent dans la société dont les causes sont dues aux mauvais comportements de l'homme. Son objectif est d'amener les

⁹⁴ Cadre d'Orientation du Curriculum de l'éducation de base, MENA, Secrétariat Général, 2014

⁹⁵ Décret no2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE portant adoption de la lettre de politique éducative

jeunes générations à prendre conscience des fléaux dans leur société et à agir contre, en adoptant les attitudes, les pratiques et les comportements appropriés. Par exemple, l'enseignement de modules contre les mutilations génitales féminines (excision) à l'école primaire vise à amener les élèves, futures générations adultes, à prendre consciences des pratiques socioculturelles rétrogrades qui violent non seulement le droit à la dignité et à l'intégrité physique de la femme mais aussi présentent de nombreuses conséquences sur sa santé sexuelle et reproductive. Les compétences de base recherchées, c'est que les élèves prennent conscience et renoncent aux mutilations génitales féminines quand ils seront parents, qu'ils dénoncent, dès à présent, toutes les pratiques de mutilations génitales féminines auprès des services habilités. Un autre exemple concerne la promotion de l'abandon des mariages précoces.

La lettre de politique éducative de 2008 recommande d'intégrer l'éducation aux thèmes suivants : la sécurité routière ; la prévention des IST et VIH/Sida ; l'environnement ; les droits de l'enfant, la santé, l'hygiène et l'assainissement, l'art et à la culture ; la citoyenneté, le genre. L'enseignement de ces thèmes émergents a été précédé en 2010 de l'élaboration d'un module de formation des enseignants. Ce module vise à doter les enseignants de connaissances sur les différents thèmes et les méthodes d'introduction dans les disciplines.

Malheureusement, l'enseignement de ces thèmes émergents n'a pas été effectif pour les raisons majeures suivantes : d'abord les thèmes émergents n'ont pas été intégrés dans les curriculums alors que les enseignants sont évalués uniquement sur les prescriptions dans les curriculums ; ensuite la non dotation des enseignants en matériel didactique pour l'enseignement des thèmes émergents. Ces raisons ne motivent pas les enseignants à développer des initiatives pour l'enseignement effectif des thèmes émergents.

Pour conclure ce chapitre, la conférence de Jomtien et plus tard le forum de Dakar ont été des cadres de réflexions mondiales qui ont permis de dégager l'inefficacité des systèmes éducatifs des pays et lancer un appel aux pays à une contextualisation des apprentissages essentiels et fondamentaux. Ils ont ouvert la voie à l'autocritique des systèmes éducatifs des pays et donné des orientations pour une conception des politiques, stratégies et programmes éducatifs qui intègrent le patrimoine culturel, linguistique et religieux. La loi d'orientation de l'éducation de 2007, résultat d'une série de réflexions apporte des directives pour repenser l'éducation, en vue de développer des compétences de base (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes)

indispensables au développement individuel des apprenants, à leur insertion dans la société et à la résolution des problèmes de société auxquels ils sont confrontés. A un moment où le Burkina Faso est affecté par une crise du vivre ensemble marquée par une intolérance grandissante, des violences multiformes, il est impératif de mettre l'accent sur une éducation au vivre ensemble et à la tolérance. La fracture sociale actuelle impose, en effet, de regarder en direction de l'école et d'insister sur l'éducation des jeunes générations aux valeurs de la coexistence pacifique. Dans le chapitre suivant, nous verrons dans quelle mesure l'école peut apporter sa pierre à la promotion d'une culture de la tolérance et de la coexistence pacifique.

CHAPITRE V. L'ÉCOLE : UNE ALTERNATIVE POUR UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LE VIVRE ENSEMBLE

La fragilisation continue du lien social au Burkina Faso, malgré la mise en œuvre d'une stratégie nationale de promotion d'une culture de la tolérance et la paix (voir chapitre 2), interpelle sur des formes nouvelles de réponses non seulement à court terme, mais aussi à moyen et long terme. Héritée de la colonisation, l'école est désormais une instance d'éducation et de socialisation au Burkina Faso. Peut-elle contribuer à apporter une réponse à la crise du vivre ensemble ? Pourquoi et dans quelle mesure une réflexion pour une éducation à la tolérance à l'école primaire peut-elle être pertinente ? Dans ce chapitre, nous reviendrons sur la crise sociale actuelle afin de poser la nécessité d'une éducation à la tolérance à l'école primaire.

I. LA CRISE DU VIVRE ENSEMBLE AU BURKINA FASO : UNE MENACE A LA TOLERANCE ET A LA DIVERSITE

La coexistence au Burkina Faso est caractérisée par de nombreux faits qui témoignent d'une certaine perte de vitesse, c'est-à-dire d'une fragilisation du lien social. Les tensions et les mécontentements naissent un peu partout et se présentent comme des expressions de revendications identitaires. Au cours d'une conférence-débat sur le thème : « *Le vivre-ensemble au Burkina Faso : Atouts, menaces et défis* », le 14 avril 2018 à Ouagadougou, le conférencier, Ilboudo, disait ceci : « *parler du vivre-ensemble au Burkina nous a paru nécessaire au vu des constatations que nous avons faites ces dernières années. Nous avons connu un Burkina Faso où il faisait bon vivre, où les communautés religieuses, culturelles, ethniques, régionales vivaient ensemble dans la diversité et le respect mutuel* ». Son propos soutient l'évidence que la fragilisation du lien social est aujourd'hui une réalité au Burkina Faso. La communion historique des identités ethniques, culturelles et religieuses est en question. La nature des frustrations et revendications sociales et identitaires interroge sur le modèle de société pluraliste, la cohérence sociétale et l'avenir même de la coexistence et de la diversité.

I.1. La montée des frustrations et revendications sociales et identitaires

Les frustrations et revendications sociales et identitaires sont de plus en plus présentes. Quand ce ne sont pas les marqueurs identitaires primaires qui sont affectés, ce sont les marqueurs identitaires secondaires. Certaines communautés ethniques, culturelles, régionales,

linguistiques et religieuses vivent un sentiment d'abandon, de marginalisation et de stigmatisation. Les relations sociales se durcissent et se crispent entre des groupes sociaux qui ont historiquement cohabité dans le même espace sociologique. Par exemple, le vivre ensemble historique entre autochtones et allochtones dans beaucoup de localités ne tient plus qu'à un fil. Dans certaines localités, les allochtones semblent ne plus avoir de place. Ils sont de plus en plus désignés comme des « étrangers », c'est-à-dire originaires d'autres localités. Pourtant ces allochtones qui ont, pendant des générations, vécu dans leur localité d'accueil n'ont plus d'autres repères géographiques que leur localité d'accueil historique. Le durcissement des relations sociales se traduit par l'exclusion, la discrimination, la marginalisation et bien d'autres comportements de nature à rejeter l'autre. Ces dernières années, les frustrations et revendications sociales et identitaires ont pris de l'ampleur, plongeant progressivement le pays dans une violence liée aux différences. On assiste ouvertement à des discours de clivages régionalistes, ethniques, religieuses par des leaders politiques et religieux. Dans son rapport sur le climat sociopolitique et religieux au Burkina Faso, International Crisis Group⁹⁶ note des frustrations et des revendications identitaires. En effet, des leaders musulmans dénoncent le faible nombre de musulmans, pourtant majoritaire, dans des postes de responsabilité dans l'élite administrative et politique, et attribuent cela à un traitement inégalitaire entre le christianisme et l'islam. Pour ces leaders musulmans, cette grande présence des chrétiens dans les plus hautes responsabilités s'explique par le fait que les plus hautes autorités politiques sont de confession chrétienne. Ce sentiment de marginalisation identitaire nourrit les frustrations et incite à une revendication identitaire non seulement contre l'Etat mais aussi contre le christianisme qui serait implicitement responsable de la situation. D'une façon ou d'une autre, les revendications sociales et identitaires sont de plus en plus multiformes et complexes. Elles sont liées à l'appartenance ethnique, régionale, culturelle ou religieuse. Certains groupes majoritaires et minoritaires se sentent lésés et n'hésitent pas à exprimer publiquement leurs frustrations par des discours assez violents souvent. Pour International Crisis Group⁹⁷, c'est la mauvaise gestion de la pluralité par l'Etat qui engendre la crise sociale.

La crise du vivre ensemble affecte la vie sociale quotidienne, les relations interpersonnelles et intercommunautaires créent un climat de méfiance, de rejet de l'autre et d'hostilité. Ces dernières années, l'extrémisme violent a gagné du terrain au Burkina Faso. Dans son discours

⁹⁶ International Crisis Group, *Burkina Faso : Préserver l'équilibre religieux*, Rapport Afrique N°240, 6 septembre 2016.

⁹⁷ Idem.

sur la situation de la nation, prononcé devant l'Assemblée Nationale, le 14 avril 2017, le Premier ministre Kaba déclarait : *« l'un des problèmes majeurs de ce début du XXI^e siècle est la montée de l'intolérance religieuse avec pour corollaire l'extrémisme religieux. Le Burkina Faso, connu pour être un exemple de tolérance religieuse, n'est malheureusement pas épargné par ce phénomène. Les extrémistes qui, le plus souvent, sont les terroristes profitent des dispositions d'un imaginaire collectif marqué par l'enchantement, pour diffuser un discours religieux du salut, dont le caractère radical marque une rupture avec le discours de paix et de tolérance traditionnellement enseigné »*. A travers ce discours du Premier ministre, on peut faire l'analyse que le vivre ensemble des burkinabé connaît un déséquilibre profond et une augmentation des frustrations conduisant progressivement à la radicalisation et à l'extrémisme violent. Dans son discours, il semble ignorer ou omettre que cette situation a un lien avec des politiques inégalitaires et une mauvaise gestion de la pluralité. Tout cela est la conséquence d'une incohérence sociale et sociétale.

I.2. L'incohérence sociale et sociétale

L'incohérence actuelle de la société burkinabé vient d'une fragilisation progressive des structures et systèmes de fonctionnement historiquement existants. D'abord la colonisation, pour remonter aux causes lointaines, avec son modèle de gestion politique et sociale a profondément bouleversé les stabilités traditionnelles. Nous avons souligné plus haut que la colonisation a imposé un système de gouvernance qui s'est opposé aux systèmes traditionnels en les déstabilisant. Ensuite, cette déstabilisation des équilibres sociaux s'est poursuivie après la décolonisation par les nouveaux gouvernants burkinabé qui ont entretenu les racines du modèle colonial. Aujourd'hui, le modèle de gestion de la société burkinabé n'est pas en phase avec ses réalités historiques, sociologiques et politiques. La crise du vivre ensemble que le Burkina Faso traverse actuellement est une incohérence sociale et sociétale. En effet, le modèle de société que le Burkina Faso a construit et entretenu après l'indépendance a continué de dégrader le vivre ensemble dans la tolérance.

Aujourd'hui, le Burkina Faso est à la croisée des chemins. Le climat social est en ébullition, la moindre tension sociale est une poudrière sociale qui peut exploser à tout moment. Le modèle mis en place présente des insuffisances pour asseoir la tolérance et la cohabitation dans la diversité. Par exemple, dans certaines situations de tensions sociales intercommunautaires, les modes de résolutions de l'administration basés sur le droit positif n'ont pas toujours apporté des réponses définitives aux problèmes de société. Il s'agit d'une incohérence sociale et

sociétale dans l'organisation et le fonctionnement même de la société. Par exemple, dans un pays de tradition orale où la parole donnée devant un témoin ne fait plus foi, mais plutôt la signature ; comment des populations illettrées peuvent-elles se retrouver ? L'administration n'est pas toujours en cohérence avec les réalités de la société. C'est l'exemple de l'institution judiciaire qui refuse de rendre une décision dans certaines situations, se déclare incompétente et renvoie les parties vers d'autres instances sociales légitimes. L'Etat moderne n'arrive pas à réguler certaines questions sensibles tels que les problèmes liés à la cohabitation entre autochtones et allochtones, entre éleveurs et agriculteurs ou encore entre confessions religieuses. Cette faiblesse de l'Etat tient à une incohérence sociétale en ce sens que son modèle de régulation est très souvent en décalage avec les réalités historiques et sociologiques de la société burkinabé. Les mécanismes traditionnels de régulation sociale qui pouvaient apporter des réponses à certains problèmes sociaux qui entrave la coexistence n'ont pas été pris en compte dans le modèle de gestion mis en place. Toute chose qui contribue à fragiliser la coexistence des populations et à entretenir les frustrations sociales avec tout ce que cela engendre de négatif.

I.3. La fragilisation des mécanismes du vivre ensemble

Beaucoup de mécanismes traditionnels qui entretenaient la coexistence pacifique sont, aujourd'hui, relégués au second plan ou tout simplement abandonnés. Certains mécanismes traditionnels ont été combattus et détruits par la colonisation, d'autres, par contre, ont été corrompus et déstabilisés dans la construction de l'Etat moderne post-colonial. Beaucoup de valeurs traditionnelles n'ont pas trouvé de place pour coexister avec les valeurs modernes. C'est le cas, par exemple, du tribunal départemental animé par le Préfet qui a remplacé l'arbitrage sous l'arbre à palabre qui était animé par un collège de sages du village.

Les repères traditionnels ont été progressivement délaissés au profit de repères modernes inadaptés au contexte socioculturel. Dans le domaine de l'éducation et la socialisation, certains mécanismes traditionnels de préparation des jeunes à la vie en société ont été abandonnés. De la socialisation générale à l'éducation initiatique (éducation spécifique et spécialisée dont la formule varie d'une communauté ethnique à une autre), tout un ensemble de valeurs et de pratiques visaient à forger la personnalité du jeune, à l'amener à comprendre le sens, les exigences et les principes de la vie en collectivité (respect de l'autre, humilité, solidarité...). Ces valeurs devaient donc lui permettre de mener une vie vertueuse dans la société. Dans la plupart des communautés, les mécanismes traditionnels d'éducation n'ont pas survécu car l'Etat

moderne ne leurs a pas accordé de priorité dans le système éducatif. Cette déstabilisation de l'éducation traditionnelle s'est opérée au profit de l'éducation scolaire.

II. LA DESTABILISATION DES SYSTEMES EDUCATIFS TRADITIONNELS AU PROFIT DU SYSTEME EDUCATIF SCOLAIRE

L'éducation scolaire a été introduite par le colonisateur. Elle a été imposée aux communautés en opposition à l'éducation traditionnelle. Rappelons que l'école a été un outil essentiel pour asseoir de façon méthodique la domination coloniale dans les mentalités et le processus de transformation des sociétés traditionnelles selon le modèle occidental.

II.1. Retour sur le rôle de l'école pendant la colonisation

L'école s'est implantée au Burkina Faso en s'opposant et en déstabilisant les institutions traditionnelles d'éducation. Le retour aux textes anciens sur le but de l'école permet de mieux comprendre son rôle pendant la colonisation. Elle a été un instrument au service de l'entreprise coloniale. Sa mission était de libérer les sociétés encore « sauvages », c'est-à-dire les sociétés autres que celles de l'Europe en leur transmettant la civilisation occidentale. Pour mémoire, la circulaire du Gouverneur général Cardé en 1924 disait ceci : « *Tout l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie doit tendre à montrer que la France est une nation riche, puissante, capable de se faire respecter - grande par la noblesse de ses sentiments, généreuse et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou pour apporter aux peuplades sauvages, la paix et les bienfaits de la civilisation* »⁹⁸.

Au Burkina Faso tout comme dans les autres colonies en Afrique francophone, il s'agissait d'enseigner aux indigènes la langue et la culture françaises, voire la civilisation française. Ainsi, dès 1900, le projet assimilationniste et civilisateur de l'institution scolaire se met en marche avec, d'un côté, les administrateurs coloniaux et, de l'autre côté, les missionnaires catholiques, rappelle Geraldine⁹⁹. Mais contrairement aux premiers qui n'enseignaient uniquement que la langue française parce qu'en plus du projet assimilationniste, il s'agissait aussi de former des auxiliaires pour servir de relais entre l'administration coloniale et les populations locales, les

⁹⁸ Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française n° 1024 du 10 mai 1924.

⁹⁹ Geraldine Andre, *La question culturelle et l'institution scolaire au burkinabé. Approche historique et socio-anthropologique*, LAAPapers n°6, Laboratoire d'Anthropologie prospective (LAAP), Université Catholique de Louvain, janvier 2006. https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/question_culturelle.pdf (consulté le 26/01/2015)

seconds faisaient usage, en plus du français, des langues locales parce qu'ils voulaient faire comprendre l'évangile aux populations.

Le but de l'école était clair, substituer à l'éducation traditionnelle et aux valeurs traditionnelles une éducation qui transmet aux générations les valeurs du colonisateur. La Circulaire du 22 juin 1897 du Gouverneur Chaudié est claire là-dessus : « *L'école est, en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école est en un mot, l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause de la langue française le plus certain dont le gouvernement puisse disposer. Ce ne sont pas, en effet, les vieillards imbus de préjugés anciens, ce ne sont pas même les hommes faits, pliés déjà à d'autres coutumes, que nous pouvons espérer convertir à nos principes de morale, à nos règles de droit, à nos usages nationaux. Pour accomplir avec succès cette œuvre de transformation, c'est aux jeunes qu'il nous faut s'adresser, c'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école que nous y arriverons...* »¹⁰⁰. Cette affirmation est la preuve que l'école a été un moyen au service de la colonisation. L'arrêté du 22 mars 1922 réglementant l'enseignement primaire en AOF précise d'ailleurs que le but de l'enseignement est « *d'enseigner le français, donner aux élèves les éléments d'instruction générale..., affermir les qualités des caractères et développer les sentiments de loyalisme envers la France* »¹⁰¹.

Un retour sur ces textes anciens permet de comprendre que l'école a joué un rôle pendant la colonisation. Elle a été un moyen pour le colonisateur de transformer les mentalités des jeunes générations afin d'asseoir sa domination culturelle. L'éducation scolaire devait travailler à déstabiliser l'éducation traditionnelle, déconstruire la personnalité burkinabé pour reconstruire une nouvelle personnalité qui s'identifie aux valeurs françaises. Pourtant, comme l'a rappelé Abdou¹⁰², l'éducation traditionnelle répondait aux besoins économiques, politiques et sociaux

¹⁰⁰ In Ambroise Tapsoba, *Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso*. Education, Thèse de doctorat, Université Normandie, 2017. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01760009>

¹⁰¹ In Fernand Sanou, colonialisme, éducation et langues : hier et aujourd'hui, p. 1797, in Yenouyaba Georges Madiéga et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995*, (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996), Karthala, Paris 200, pp. 1791-1817, Tome 2.

¹⁰² Abdou Moumouni, *l'éducation en Afrique*, Présence africaine, Paris 1998.

des sociétés. C'était une éducation endogène adaptée aux réalités existentielles des communautés à laquelle le colonisateur a opposé une éducation exogène.

L'école, au lendemain de l'indépendance, est restée un héritage colonial. Les nouveaux gouvernants ont continué avec l'éducation scolaire dans sa formule coloniale, c'est-à-dire en l'opposant à l'éducation traditionnelle et à ses valeurs au lieu de chercher à articuler les deux. Malgré le décalage entre l'éducation scolaire et les réalités sociales que nous avons analysé dans les chapitres précédents, l'école est devenue la principale forme d'éducation.

II.2. L'éducation scolaire : la principale forme d'éducation au Burkina Faso

Aujourd'hui la réalité est là, l'éducation scolaire a compromis les autres formes d'éducation traditionnelle. Elle est, on ne peut le nier, devenue la principale éducation que les jeunes burkinabé reçoivent. Les enfants sont envoyés dès six ans à l'école pour recevoir une éducation scolaire dont les finalités restent encore décalées des réalités socioculturelles et des attentes de la société. En effet, malgré les réformes et innovations apportées à l'orientation de l'éducation scolaire, au lendemain de la rencontre mondiale sur l'éducation et des réflexions nationales en vue de contextualiser le système éducatif, l'éducation scolaire reste encore à adapter au contexte burkinabé. Et comme l'a si bien dit Afsata¹⁰³, nous devons nous interroger sur notre responsabilité postcoloniale dans un système éducatif qui ne répond pas aux aspirations de notre société en proie aux crises sociales. Il est évident pour elle que nous ne pouvons pas continuer d'attribuer le décalage de l'école avec nos réalités sociales à l'héritage colonial. Certes, la colonisation nous a imposé l'école, elle a sa part de responsabilité dans ce choix imposé qui remonte à l'époque coloniale, donc une responsabilité lointaine, historique, aujourd'hui indirecte. A partir du moment où nous avons continué avec l'école et l'éducation scolaire après l'indépendance, nous sommes désormais responsables de son orientation, ses finalités, ses méthodes et ses contenus. Nous avons donc une responsabilité directe dans son adéquation avec nos réalités sociétales. Il nous faut alors repenser notre école, l'école burkinabé pour qu'elle apporte des réponses aux préoccupations de notre société, à nos besoins éducatifs. Aujourd'hui, l'éducation scolaire est la principale forme d'éducation au Burkina Faso, l'éducation traditionnelle a pratiquement disparu dans la plupart des sociétés. Cette donne nous oblige à repenser l'éducation scolaire dans le sens de pallier le vide laissé par l'éducation traditionnelle

¹⁰³ Afsata Paré-Kaboré, De l'éducation traditionnelle à la scolarisation : changement de perspectives pédagogiques et problème d'adaptation de l'école au Burkina Faso, in Yenouyaba Georges Madiaga et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995*, (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996), Karthala, Paris, 2003, pp. 1791-1817, (Tome II).

et les valeurs sociales qu'elle transmettait ; lesquelles valeurs préparaient à une vie en collectivité. Il nous faut alors repenser l'école afin qu'elle contribue à répondre aux problèmes de société que nous vivons actuellement. Dans un contexte où la tolérance et la coexistence sont éprouvées, où les valeurs traditionnelles de coexistence ne sont plus véritablement transmises génération après génération par l'éducation traditionnelle, l'une des alternatives pour combler ce vide est de repenser l'éducation scolaire pour prendre en compte certaines valeurs traditionnelles. C'est dans cette optique qu'une réflexion dans le but d'introduire l'éducation à la tolérance à l'école primaire trouve son intérêt et sa pertinence.

III. QUESTIONNEMENT POUR UNE REFLEXION SUR UNE EDUCATION A LA TOLERANCE A L'ECOLE

Réfléchir à l'éducation à la tolérance à l'école, c'est questionner les conditions de possibilité d'une éducation à la tolérance. Comment alors formuler une question de réflexion qui fasse sens ?

III.1. La question de réflexion

La fragilisation du vivre ensemble caractérisée par la montée de l'intolérance, la haine, les violences multiformes... est une crise de valeurs et d'éducation aux valeurs. Le Conseil Economique et Social (CES), dans son rapport 2012, a souligné l'urgence d'intégrer suffisamment dans les programmes scolaires des valeurs nationales et de rapprocher l'école des réalités sociales comme moyen de lutte contre l'incivisme et de promotion de la tolérance et la paix. Cela a été soutenu lors du forum national sur l'incivisme de 2013 qui a recommandé la prise en compte des réalités sociologiques et culturelles du Burkina Faso dans l'éducation et la formation. La stratégie nationale de promotion d'une culture de la tolérance et la paix élaborée en 2008 entendait aussi mettre l'accent sur l'éducation aux mécanismes traditionnels et modernes de paix et de tolérance en diversifiant les approches. C'est dans cette logique que l'idée d'une réflexion pour une éducation à la tolérance à l'école trouve sa pertinence ; une éducation à la tolérance à l'école qui prend en compte certaines valeurs traditionnelles surtout à l'heure où l'éducation traditionnelle est absente.

Bachelard¹⁰⁴ rappelle que toute réflexion scientifique doit s'appuyer sur un questionnement à partir des données de la situation. Les problèmes du vivre ensemble que nous avons posés et la

¹⁰⁴ Gaston Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, Paris, Librairie philosophique, Vrin, 1986

possibilité de repenser l'éducation scolaire pour l'adapter à nos réalités sociales dans le but d'apporter des réponses à nos préoccupations sociétales nous conduit à la question suivante :

Comment l'éducation à la tolérance à l'école peut-elle s'appuyer sur des valeurs traditionnelles et modernes pour aider à construire le vivre-ensemble au Burkina Faso ?

Il s'agit de réfléchir aux conditions de possibilité d'une éducation à la tolérance à l'école primaire qui intègrent les valeurs traditionnelles et les valeurs modernes afin de contribuer à asseoir la coexistence pacifique dans la diversité au Burkina Faso.

La crise du vivre ensemble des burkinabé tient aussi à l'ignorance et au mépris des valeurs traditionnelles de coexistence et de tolérance. Nous formulons l'hypothèse qu'une éducation à la tolérance à l'école qui s'appuie sur les valeurs traditionnelles et modernes va contribuer à inculquer aux jeunes générations l'esprit et le comportement du vivre ensemble dans la diversité caractéristique du Burkina Faso.

Il y a plus de quatre décennies, Faure questionnait l'éducation et son évolution souvent brutale dans son mode de passage de ses formes traditionnelles à ses formes modernes sous la pression coloniale. Il affirmait ceci : « *Le retour aux sources, pourvu qu'on se garde des pièges de l'idéalisation, peut féconder la pensée pédagogique et enrichir l'éducation actuelle de valeurs et d'expériences indûment négligées* »¹⁰⁵. Un regard analytique sur l'éducation traditionnelle et les valeurs traditionnelles peut aider à réorienter l'éducation moderne et à mieux l'adapter aux réalités des sociétés.

Cependant une réflexion éclairée nécessite que l'on s'arrête un moment sur les concepts. Pour mieux éclairer notre questionnement, il est important d'apporter des précisions sur les notions de valeurs traditionnelles et de valeurs modernes.

¹⁰⁵ Edgar Faure et col, *Apprendre à être*, UNESCO, Fayard, 1972.
<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001329/132982f.pdf>

III.2. Les notions de valeurs traditionnelles et de valeurs modernes dans le cadre de notre réflexion

Les notions de valeurs traditionnelles et de valeurs modernes sont souvent employées dans un flou aussi bien dans leur définition que dans leur usage. Il est donc important dans le cadre de cette recherche d'éclairer et de circonscrire ces deux notions.

III.2.1. La notion de valeurs traditionnelles

Les valeurs traditionnelles s'enracinent dans une longue et lointaine tradition d'une communauté ou d'une société. Ce sont des systèmes ancestraux qui transcendent les générations, à travers lesquelles une communauté ou une société se reconnaît et s'identifie. Elles sont transmises de générations en générations par différents mécanismes et canaux. Ce sont des manières d'exister qui renvoient aux vertus, pratiques, comportements et attitudes, etc. Il est souvent impossible de remonter les origines historiques des valeurs traditionnelles. Il est bien vrai, l'archéologie nous a permis ces derniers temps de remonter l'histoire très lointaine des sociétés humaines. Les valeurs traditionnelles sont enfouies dans le passé lointain des sociétés humaines. Il y a des valeurs traditionnelles générales et des valeurs traditionnelles spécifiques.

Les valeurs traditionnelles générales sont les vertus, les pratiques, les comportements et les attitudes communes à la famille humaine que l'on trouve dans pratiquement toutes les sociétés humaines. Par exemple, la solidarité familiale ou clanique peut-être une valeur traditionnelle que l'on retrouve dans toutes les communautés de la famille humaine. Partout où des hommes vivent en communauté, et non pas société, pour reprendre cette distinction ancienne de la sociologie politique, ils ont développé des formes de solidarité qui sont transmises de générations en générations. Les valeurs traditionnelles générales sont des valeurs culturelles que l'on retrouve dans beaucoup de communautés avec bien sur des variantes dans leur mode de transmission et d'expression. Elles participent indirectement à la définition de l'identité culturelle d'un peuple.

Les valeurs traditionnelles spécifiques sont des valeurs singulières propres à une société ou à une communauté. Par exemple, la parenté à plaisanterie est une pratique traditionnelle spécifique que l'on retrouve au Burkina Faso et dans certains pays africains. Ce sont des valeurs qui participent directement à la définition de l'identité culturelle. Les valeurs traditionnelles permettent à des individus appartenant à une même communauté de se reconnaître. Les

mécanismes ou canaux de transmission de ces valeurs peuvent être généraux, c'est-à-dire classiques, à travers l'éducation familiale ou spécifiques, à travers les rites d'initiation par exemple.

Cependant, il faut noter qu'il y a des valeurs positives et des valeurs traditionnelles négatives. Avec l'évolution, certaines valeurs traditionnelles sont en opposition avec les idéaux de la modernité du fait qu'elles portent atteinte à la nature humaine et constituent, en ce sens, une violation grave des droits humains. Ces valeurs traditionnelles sont négatives et sont exclues des valeurs traditionnelles de la présente recherche. Par exemple, l'excision est une pratique traditionnelle dans certaines communautés burkinabé pour préserver la femme de l'infidélité, dit-on. Elle est aujourd'hui qualifiée de mutilation génitale féminine en ce sens qu'elle porte atteinte à la dignité et à l'intégrité physique de la femme et, par conséquent, constitue une violation des droits humains. Ces valeurs négatives qui relèvent d'une tradition de pratiques très lointaines, ancestrales et dont les conséquences néfastes sont aujourd'hui prouvées sont combattues par les défenseurs des droits humains et par l'Etat.

Nous retiendrons dans cette recherche que les valeurs traditionnelles, générales et spécifiques, sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être, à savoir les connaissances, les vertus, les pratiques, les attitudes et les comportements enfouis dans l'histoire lointaine des sociétés et qui ne portent pas atteinte à la dignité humaine. Ce sont donc des valeurs traditionnelles positives.

III.2.2. La notion de valeurs modernes

Les valeurs modernes sont évoquées en opposition aux valeurs traditionnelles pour désigner les valeurs nouvelles nées de l'évolution de l'humanité : des différentes crises et épreuves que l'humanité a traversées, de l'avènement de la mondialisation et des mutations sociétales. Les valeurs modernes témoignent d'une prise de conscience de l'humanité que la promotion de nouvelles valeurs était essentielle pour assurer la fraternité et le vivre ensemble entre les peuples du monde. C'est par exemple le respect de l'intégrité et de la dignité humaine, l'égalité des sexes. Parmi les valeurs modernes, certaines sont de portée universelle car acceptées par la plupart des sociétés et reconnues indispensables pour la coexistence pacifique comme le respect de la vie humaine, le respect de la dignité humaine. D'autres, par contre, ne font pas l'unanimité comme par exemple le droit de disposer de son corps et de son orientation sexuelle.

Dans le cadre donc de notre réflexion, nous entendons par valeurs modernes, les valeurs nées de l'évolution de l'humanité et des mutations des sociétés, et partagées par la plupart des sociétés.

Pour résumer ce chapitre, la fragilisation du lien social et les problèmes de coexistence qui en découlent : les frustrations identitaires, l'exacerbation de l'intolérance et les violences multiformes sont l'expression d'une incohérence sociale et sociétale et d'une fragilisation des valeurs sociales de tolérance et de coexistence. Dans un contexte où l'école est devenue la principale institution d'éducation, il devient essentiel de repenser l'éducation scolaire afin de pallier le vide de l'éducation traditionnelle en reprenant certaines valeurs traditionnelles positives dans le cadre d'une éducation à la tolérance. La réflexion sur la tolérance a traversé des siècles, des auteurs ont développé des théories et approches dans le but de poser les bases de l'édification d'un monde de tolérance, de paix et de coexistence. Nous aborderons dans la deuxième partie de notre recherche les théories et praxis sur la tolérance et le vivre ensemble.

DEUXIEME PARTIE : THEORIES ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE VI. THEORIES ET PRAXIS SUR LA TOLERANCE

La question de la tolérance est un vieux sujet qui a traversé des siècles ; plusieurs penseurs se sont intéressés à la question. Nous poserons un regard critique sur la conception de la tolérance par certains auteurs et l'apport de leur réflexion sur la présente réflexion. Il s'agira de voir dans quel sens leurs propos nous aident à cerner la complexité du sujet et à mieux poser notre réflexion dans le contexte singulier du Burkina Faso. Locke, Walzer, Kymlicka et Taylor sont les penseurs dont les travaux ont retenu notre attention.

I. LA TOLERANCE CHEZ LOCKE

Locke pense la tolérance dans le rapport entre religion et Etat. « *Je crois qu'il est d'une nécessité absolue de distinguer avec toute l'exactitude possible, ce qui regarde le gouvernement civil de ce qui appartient à la religion et de marquer les justes bornes qui séparent les droits de l'un et ceux de l'autre...* »¹⁰⁶, dit Locke. Dans sa conception de la tolérance, il fait une séparation entre gouvernance religieuse et gouvernance civile, définit les responsabilités et les limites de chacun, afin de prévenir les conflits d'intérêt et instaurer la paix.

I.1. Les principes de la tolérance religieuse

Deux principes soutiennent la tolérance religieuse chez Locke : le principe de non-violence et le principe de persuasion.

I.1.1. Le principe de non-violence dans l'expression religieuse

L'expression de la religion doit s'opérer dans un esprit et dans un comportement d'amour et de paix. « *La religion n'est pas instituée pour établir une vaine pompe extérieure ni pour mettre les hommes en état de parvenir à la domination ecclésiastique, ni pour contraindre par la force... la religion nous est plutôt donnée pour nous engager à vivre selon les règles de la vertu et de la piété* »¹⁰⁷, affirme Locke. Aucune violence ne doit être commise au nom de la religion

¹⁰⁶ Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance*, 1686, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), les classiques des sciences sociales, p.8

in <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/13901049.pdf> (consulté le 02/04/2015)

¹⁰⁷ idem, p. 6

ni être justifiée par elle. Pour lui, Dieu n'a pas besoin qu'on commette des atrocités à son nom pour prétendre à une vie meilleure dans l'Au-delà. Bien au contraire, les préceptes religieux doivent guider les croyants à mener une vie vertueuse et à s'abstenir de toute forme d'oppression à l'égard du genre humain. Les persécutions et les meurtres que certains commettent à l'égard d'autres sont liées à leurs intérêts égoïstes de dominer et non à leur volonté de servir Dieu. Il est clair pour Locke que : *« le feu et le fer ne sont pas des instruments propres pour convaincre les hommes de leurs erreurs et les amener à la connaissance de la vérité »*. L'usage de la force pour imposer la religion aux hommes compromet le vivre ensemble et la paix sociale. Le principe de non-violence est fondamental dans la religion. Il implique un devoir de tolérance à l'égard des membres de sa propre religion mais aussi à l'égard des membres des autres confessions. Locke le dit en ces termes : *« il ne suffit pas aux ecclésiastiques de s'abstenir de toute violence, de toute rapine et de toute persécution : puisqu'ils se disent les successeurs des apôtres, et qu'ils se chargent d'instruire les peuples, il faut qu'ils leur enseignement à conserver la paix et l'amitié avec tous les hommes, et qu'ils exhortent à la charité, à la douceur et à la tolérance mutuelle entre les hérétiques et les orthodoxes, tant ceux qui se trouvent de leurs opinions que ceux qui en diffèrent »*. Locke invite ainsi les guides religieux à exclure toute idée de recours à la force et à faire surtout usage d'approches pacifiques dans l'éducation religieuse de leurs adeptes, dans la conquête de nouveaux adeptes que dans leurs rapports aux adeptes d'autres religions.

I.1.2. Le principe de persuasion et d'enseignement

Le second principe de Locke dans la religion est l'enseignement et la persuasion. Le spirituel relève de l'ordre de l'invisible et de la vie intérieure. Il ne suffit pas de contraindre mais de convaincre par la raison, car *« toute la force de la vraie religion consiste dans la persuasion absolue et intérieure de l'esprit »*¹⁰⁸, dit Locke. Par *« la persuasion absolue »*, Locke insiste sur la force de l'argument : *« Les lois et les punitions ne peuvent anéantir le jugement intérieur que nous faisons de la religion »*. Locke va jusqu'à évoquer même l'évangile pour soutenir le principe de persuasion et d'enseignement qui guide la mission du religieux dans son rapport aux autres : *« lorsqu'il envoya les soldats pour subjuguier les Nations et les faire entrer dans son Eglise, il ne les arma ni d'épée ni aucun instrument de contrainte mais leur donna pour tout appareil, l'évangile de paix et la sainteté exemplaire de leurs mœurs. C'était là sa*

¹⁰⁸ Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance*, 1686, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), les classiques des sciences sociales, p.9

méthode ». C'est par l'enseignement (un livre et des mœurs exemplaires) que les hommes seront convaincus de la vérité et se consacreront à la religion en toute liberté et sans violence.

Locke établit également les responsabilités de l'Etat dans l'édification d'une société de tolérance.

I.2. Les responsabilités de l'Etat dans la construction d'une société de tolérance

Locke attribue trois postures différentes à l'Etat dans la construction d'une société de tolérance : une posture de légitimité et d'autorité, une posture de neutralité et d'arbitrage et une posture de contrainte et de sanction.

I.2.1. Posture de légitimité et d'autorité

Locke oppose intérêts civils et intérêts religieux et affirme qu'il revient à l'Etat, la légitimité de construire la paix en garantissant la justice et l'égalité entre tous les citoyens. Il doit établir son autorité dans les rapports entre la société civile et les confessions religieuses en régulant ces rapports par des lois. Et ces lois visent justement à établir les justes bornes de l'acceptable et de l'inacceptable, à définir les droits et les obligations de chacun, afin que règne le vivre ensemble. Sans ces bornes, Locke pense que le monde sera fragilisé par des conflits d'intérêts divergents entre religions, d'une part, et, entre religions et société civile, d'autre part. Toute chose qui plongera notre humanité dans une violence destructrice. Il appartient à l'Etat de réguler la vie commune bâtie sur les droits et les devoirs du citoyen et de veiller (par son autorité) à leur respect et application. Les lois sont des instruments que le législateur met au service du magistrat afin de lui permettre d'exercer pleinement son rôle, celui de veiller à la protection des personnes et des biens, comme le dit Locke : « *Le devoir du magistrat est seulement d'empêcher que le public ne reçoive aucun dommage et qu'on ne porte aucun préjudice à la vie ou aux biens d'autrui* »¹⁰⁹. Locke insiste sur le fait que l'Etat ne doit pas intervenir dans les affaires cultuelles tant qu'elles ne menacent pas la stabilité sociale et le vivre ensemble. Il attribue ainsi à l'Etat une posture de neutralité dans l'expression des différences religieuses et une posture d'arbitrage en cas de conflits entre religions ou lorsque l'expression religieuse menace la paix sociale et le vivre ensemble.

Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance, 1686*, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), les classiques des sciences sociales, p. 21

I.2.2. Posture de neutralité et d'arbitrage

L'Etat, pour faire régner la justice et la paix, ne doit pas s'ingérer dans les pratiques religieuses. Son autorité ne doit non plus privilégier une religion au détriment d'une autre. Il doit s'abstenir de tout favoritisme. Mais le fait que l'Etat s'abstienne de tout ingérence dans les affaires intérieures des religions, ne lui enlève pas son droit de regard pour s'assurer que les pratiques spirituelles ne portent atteintes pas à la dignité humaine ou ne menacent pas la paix sociale et le vivre ensemble. Concernant justement le droit de regard de l'Etat et son intervention par rapport à certaines pratiques cultuelles dégradantes et inhumaines, Locke est sans intransigence : « *Si les membres d'une Eglise voulaient immoler des enfants et s'adonner, hommes et femmes, à un mélange criminel ou à d'autres impuretés de cette nature... faudrait-il pour autant que le magistrat les tolérât, parce que cela se ferait dans une assemblée religieuse ? Point du tout : parce que de telles actions doivent toujours être défendues, dans la vie civile même, soit en public ou en particulier, et qu'ainsi l'on ne doit jamais les admettre dans le culte religieux d'aucune société* »¹¹⁰. L'Etat a aussi un rôle d'arbitrage des pratiques religieuses. Il doit légiférer lorsque les expressions religieuses sont de nature à compromettre la vie en collectivité ou de nature à porter atteinte au droit à la vie, à l'intégrité et à la dignité de personne humaine. Pour Locke, l'expression religieuse ne doit en aucun cas entraver l'existence humaine. Il appelle, certes, l'Etat à observer la neutralité dans la vie des religions, mais en jouant pleinement son rôle de garant de la paix sociale et de la protection des personnes et des biens. Il invite l'Etat quand cela est nécessaire à recourir à la contrainte et la sanction.

I.2.3. Posture de contrainte et de sanction

Locke n'exclut pas l'usage de la contrainte et de la sanction dans son modèle de société de paix et de tolérance lorsque cela est nécessaire et surtout lorsque la paix sociale et la coexistence pacifique sont menacées. L'injustice doit-être punie, il est du devoir de l'Etat de faire usage de la loi pour punir les coupables. Locke donne le droit à l'Etat de s'introduire dans les affaires religieuses quand la paix et la survie de la société sont menacées. Il ne s'agit pas d'une ingérence sur la vérité des dogmes religieuses mais d'une politique de gouvernance qui vise à préserver la société de l'influence négative que les religions et certains dogmes pourraient avoir sur la vie de la société. Les lois dit Locke « *n'ont pas à décider de la vérité des dogmes ; elles n'ont en vue que le bien et la conservation de l'Etat et des particuliers* ». L'objectif des lois, ce n'est

¹¹⁰ Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance*, 1686, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), les classiques des sciences sociales, p. 21

pas de confirmer ou d'infirmer des dogmes mais de préserver l'Etat des conséquences négatives éventuelles des dogmes sur la vie commune. Locke recommande l'usage de la force (les contraintes, les sanctions, les punitions...) par l'Etat quand cela est vital pour la paix sociale et la vie commune dont il est le garant.

Outre les principes de la tolérance religieuse et les responsabilités de l'Etat, Locke établit des conditions d'exercice de la tolérance et de l'intolérance.

I.3. Condition d'exercice de la tolérance et de l'intolérance

Locke définit des situations dans lesquelles la tolérance doit s'appliquer et des situations où c'est l'intolérance qui doit s'appliquer. Dans l'expression des différences religieuses, il recommande la tolérance mutuelle. Les adeptes des différentes religions se doivent respect mutuel, aucune religion ne doit persécuter une autre du fait de sa pratique cultuelle. « *La tolérance mutuelle que se doivent les particuliers qui diffèrent de sentiments sur le fait de religion doit aussi s'entendre des Eglises particulières...* »¹¹¹, dit Locke. Même dans les Etats où il y a une religion d'Etat, la tolérance mutuelle est une condition pour préserver la paix. Les minorités religieuses doivent pouvoir s'exprimer librement sans risque de persécution. Les différentes religions se doivent respect mutuel et l'Etat a l'obligation de garantir l'expression des différences religieuses. S'il faut la force de l'Etat sur ce point, c'est sans doute que sans lui les religions ne pourraient pas vraiment cohabiter ; elles seraient violentes.

Cependant, Locke reste intransigeant à l'égard des dogmes religieux qui incitent à la haine, à la violence et menacent l'intérêt supérieur de la société. Ces dogmes ne méritent aucune tolérance et « *le magistrat ne doit tolérer aucun dogme qui soit contraire aux biens de l'Etat et aux bonnes mœurs si nécessaires pour la conservation de la société* »¹¹². Cette intolérance concerne également ceux qui abusent de leur position religieuse pour exercer une influence négative sur les autres et troubler la vie commune : « *Tous ceux... qui s'attribuent un pouvoir tout particulier dans les affaires civiles, et qui, sous prétexte de religion, veulent dominer sur la conscience des autres, n'ont droit à aucune tolérance de la part du magistrat...* ».

Locke appelle également à l'intolérance à l'égard de l'athéisme, c'est-à-dire toute idée ou idéologie qui rejette l'existence d'un Dieu. Pour lui : « *ceux qui nient l'existence de Dieu, ne*

¹¹¹ Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance*, 1686, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), les classiques des sciences sociales, p. 13

¹¹² Idem, p. 27

*doivent pas être tolérés, parce que les promesses, les contrats, les serments de bonne foi, qui sont les principaux liens de la société civile ne saurait engager un athée à tenir sa parole ; et que si l'on bannit du monde la croyance d'une divinité, on ne peut qu'introduire le désordre et la confusion générale »*¹¹³. Locke lie vertu religieuse et vie vertueuse en société. Le croyant a une obligation morale et sociale à l'égard de ses semblables. Celui qui n'a aucune contrainte à l'égard d'une divinité ne saurait en avoir à l'égard de ses semblables ; celui qui ne se soumet à aucun dogme religieux ne saurait se soumettre aux lois de la république et serait disposé à créer le désordre et à troubler la vie en société.

I.4. Enjeux de la réflexion de Locke sur la tolérance

Il est important de noter que Locke traite des préoccupations de son époque. Et, bien que sa réflexion soit d'une richesse certaine, il faut noter que Locke pense la tolérance des différences religieuses comme fondamentale pour prévenir la paix entre les peuples mais exclut l'athéisme à l'égard duquel il se montre très intolérant. Bien que Locke affirme que c'est par la persuasion et l'enseignement que l'on pourra conquérir l'esprit et le cœur des hommes et non par la violence, à travers les propos suivants : « *il n'y a que la lumière et l'évidence qui aient le pouvoir de changer les opinions des hommes ; et cette lumière ne peut jamais être produite par les souffrances corporelles, ni par aucune peine extérieure* »¹¹⁴, il appelle à l'intolérance, à la violence à l'égard de ceux qui expriment des opinions sur l'inexistence de Dieu. Cette position de Locke constitue une restriction des libertés fondamentales, notamment la liberté de conscience et d'opinion en matière de religion telle qu'exprimée dans l'article 19 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme¹¹⁵.

Au-delà de ce que nous venons d'évoquer, la lettre sur la tolérance est riche d'enseignements. La tolérance reste, chez Locke, une question politique et, à ce titre, relève de la souveraineté de l'Etat. Il appartient à l'Etat de préserver la société des violences et des guerres, de construire une paix durable respectueuse des différences. L'Etat seul a le pouvoir d'user de la force, de contraindre et de punir quand cela est nécessaire dans l'intérêt supérieur de la Nation. Son pouvoir de contrôle ne doit exclure aucune forme d'association, qu'elle soit laïque ou religieuse. Il ne doit tolérer aucune forme de violations et d'injustices pour quelques motifs que ce soit. La

¹¹³ Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance, 1686*, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), les classiques des sciences sociales, p. 28

¹¹⁴ Idem, p. 10

¹¹⁵ « Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit » : article 19 de la DUDH.

lutte contre l'injustice est chez Locke une condition pour entretenir la coexistence pacifique. Il prône la tolérance religieuse et appelle les religions à se démarquer de toute forme de persécution et de violence dans leur démarche de conquête de nouveaux adeptes. Il interpelle l'Etat à exercer légitimement son autorité à l'égard des religions et à ne manifester aucune tolérance à l'endroit de personnes qui commettent des exactions sous prétexte de religion ou instrumentalisent les citoyens, abusant ainsi de leur position religieuse.

On note à travers la pensée de Locke, toute la difficulté de définir la tolérance car Locke ne donne pas une définition de la tolérance. Il définit les situations dans lesquelles la tolérance doit s'exercer sans dire qu'est-ce que tolérer, comment se comporter précisément quand on tolère. La conception de la tolérance chez Locke est essentiellement négative : elle (la tolérance) combat ce qui fait obstacle à la liberté mais ne dit rien de ce que la liberté doit être. Cela est laissé à l'initiative des individus et des groupes. On note également, à travers sa réflexion que l'édification d'une société de tolérance passe par la lutte contre l'injustice, la protection des personnes et des biens, la prévention et la sanction de toutes les formes de comportements susceptibles de compromettre la paix sociale. Enfin, l'éducation est un moyen pour aider à asseoir la tolérance et le vivre ensemble. Seulement, la conception de la tolérance qui est essentiellement négative chez Locke suscite des interrogations : Que faut-il enseigner véritablement en matière de tolérance ? A quelle liberté doit-on éduquer ? Doit-on éduquer à l'intolérance à l'égard de certaines libertés, notamment la liberté de ne pas croire en l'existence d'un Dieu ? Rappelons que Locke reste un auteur préoccupé des questions de coexistence de son époque. Toutefois sa pensée apporte un certain éclairage à notre réflexion sur la tolérance dans le contexte burkinabé.

I.5. Apport de la réflexion de Locke dans le contexte du Burkina Faso

Locke attribue un devoir de neutralité à l'Etat dans l'expression des différences religieuses et un devoir d'arbitrage lorsque cette expression devient une menace pour la paix sociale. Il lui reconnaît un droit de répression quand cela est nécessaire pour maintenir ou rétablir la paix. Le Burkina Faso est un pays de diverses expressions religieuses, ethniques, culturelles. Dans le sens de la pensée de Locke, l'Etat se doit d'observer une posture de neutralité dans les formes d'expression des différences surtout religieuses pour peu qu'elles ne violent pas les principes de l'Etat de droit et ne portent atteinte à la quiétude sociale. Dès lors qu'une expression de la différence est susceptible de compromettre le vivre ensemble, l'Etat se doit de réagir. Il doit assumer ses responsabilités, celles de garant de la paix sociale en arbitrant et en réprimant au

besoin par des lois. Au Burkina Faso, l'Etat reconnaît le droit de se regrouper en association civile ou confessionnelle après délivrance d'un récépissé de reconnaissance officielle. Ce qui veut dire que l'Etat a le devoir de surveiller la nature des activités à vocation religieuse ou non religieuse des différentes formes d'associations et d'apprécier leur conformité par rapport aux objectifs mentionnés dans leur récépissé. Dès lors que les activités d'une association sont non conformes à ses objectifs et de nature à comprendre la paix, le vivre ensemble, l'Etat se doit d'arbitrer, à travers ses instances compétentes en référence aux dispositions réglementaires et législatives en la matière. Pour illustrer ce propos, récemment, une association confessionnelle a créé un comité de sécurité chargé d'assurer la sécurité des adeptes pendant le culte et lors de certaines manifestations religieuses. Les populations ont dénoncé dans la presse et sur les réseaux sociaux, la création d'un tel comité de sécurité et interpellé l'Etat sur l'urgence de prévenir une probable radicalisation. A la suite de cette interpellation, le conseil des ministres du 28 mars 2018 a débattu du sujet et déclaré la mise en place du comité de sécurité non conforme aux objectifs de l'association mentionnés de son récépissé. Face à cette situation, l'Etat, comme le préconise Locke, est sorti de sa neutralité pour arbitrer et prendre la décision (légale) qui s'impose afin de préserver la paix sociale, la diversité religieuse et le vivre ensemble. Ici, l'Etat a rempli son devoir, celui de garantir la tolérance et la coexistence religieuses en anticipant sur des dérives éventuelles.

A la suite de Locke, Walzer s'est intéressé à la question de la tolérance dans un monde moderne en pleine mutation. C'est un auteur plus récent, confronté à des problèmes sans doute différents de ceux de Locke.

II. LA TOLERANCE CHEZ WALZER

Walzer s'est intéressé à la manifestation de la tolérance dans notre modernité marquée par un pluralisme inédit. Il pose que « *la tolérance est la condition même de la vie, parce que son contraire mène souvent à la mort...* »¹¹⁶. Il souligne par-là les enjeux de la tolérance pour notre existence, voire notre survie.

¹¹⁶ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 10

II.1. Les enjeux de la tolérance

La tolérance ou l'exercice de la tolérance présente des enjeux aussi bien sur le plan sociologique que sur le plan politique.

II.1.1. Sur le plan social

Pour Walzer : « *la tolérance est la condition même de la vie parce que son contraire mène souvent à la mort* »¹¹⁷. La tolérance est impérative à la survie, son absence ne peut que causer la destruction et la perte de l'humanité. Elle rend la vie en société possible : « *la tolérance est la condition de la vie collective au sein des communautés dans lesquelles nous vivons* »¹¹⁸, poursuit Walzer. En effet, la survie des différentes formations sociales relevant de trajectoires différentes (histoires, cultures et identités) dépend de la capacité des hommes à s'accepter, à partager le même espace et à vivre les uns aux côtés des autres dans leurs différences. Sans un minimum de tolérance, la vie commune dans la diversité ne sera pas possible. Pour Walzer : « *La tolérance rend possible, l'existence des différences ; les différences rendent nécessaires l'exercice de la tolérance* »¹¹⁹. Dans cette logique soutient Abdallah-Pretceille¹²⁰, on ne peut occulter la tolérance si on veut édifier un monde du divers affirme ; coexister dans nos différences, c'est promouvoir l'exercice de la tolérance. Le lien entre tolérance et coexistence est clairement établi chez Walzer. La tolérance est une condition de la coexistence des différences et inversement la coexistence appelle à la tolérance des différences. L'intolérance raciale, ethnique ou religieuse à laquelle nous assistons, aujourd'hui, un peu partout dans le monde, montre tout l'enjeu de développer des politiques de tolérance.

II.1.2. Sur le plan politique

La coexistence pacifique évoque aussi des enjeux politiques chez Walzer. Elle implique « *un ordre politiquement stable et moralement légitime ...* »¹²¹. Walzer introduit la fonction de l'Etat dans l'édification d'une société de coexistence pacifique. Toute coexistence est, en effet, soutenue par un régime de tolérance qui repose lui-même sur un régime politique. Elle peut revêtir « *les formes politiques les plus diverses, ..., c'est-à-dire au niveau des relations et*

¹¹⁷ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 10

¹¹⁸ Idem, p. 10

¹¹⁹ Idem, p. 10

¹²⁰ Martine Abdallah-Pretceille, Pour un humanisme du divers, VST- Vie sociale et traitements 2005/3, n°87, pp. 34-41. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-34.htm>

¹²¹ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 15

*interactions entre individus. »*¹²². Les formes de régimes politiques déterminent les formes de vie en société, précisément les modes d'interaction et de cohabitation entre les différentes formations sociales, entre les groupes et entre les individus. Les politiques de tolérance et de coexistence traduisent toujours des réalités existentielles particulières si bien que pour Walzer : *« aucune forme politique n'a de pertinence universelle. Au-delà de l'exigence minimale à l'idée de paix et aux règles d'autonomisation que celles-ci supposent, ...aucun principe ne saurait régir tous les régimes de tolérance ni nous obliger à agir en toute circonstance, en tout temps et en tout lieu, au nom d'un ordre politique ou constitutionnel particulier »*¹²³. Il insiste sur le fait que toute action de tolérance pour un vivre ensemble doit être d'abord pensée politiquement selon le contexte existentiel des communautés. Pour lui : *« le meilleur ordonnancement politique est fonction de l'histoire et de la culture des hommes dont il ordonne les existences »*. Politique et tolérance pour une coexistence pacifique sont interdépendantes ; les modèles de tolérance dépendent des modèles politiques. Il (Walzer) distingue cinq régimes de tolérance qui correspondent à cinq formes d'organisation politique : les empires multinationaux, la société internationale, les consociations, les Etats-nations et les sociétés d'immigration. Dans l'empire multinational et la société internationale, c'est la communauté ou nation qui est tolérée ; dans les consociations, la tolérance est exprimée dans la citoyenneté commune ; dans l'Etat-nation, la tolérance se traduit par la reconnaissance de l'individu à la fois comme citoyen et membre d'un groupe spécifique ; dans la société d'immigration, les individus et les groupes sont tolérés. A côté de ces cinq régimes de tolérance, Walzer distingue d'autres régimes complexes de tolérance. Dans ces différents régimes, la tolérance peut prendre des formes différentes.

II.2. Les formes de tolérance

La tolérance évoque, en général, l'idée de paix et de coexistence d'individus, de groupes sociaux, de communautés dans leurs différences ethniques, culturelles, culturelles, linguistiques... Toutefois, c'est un concept assez complexe à définir au regard de son caractère multiforme.

II.2.1. Les types de réactions de tolérance

Pour Walzer, la tolérance est une réaction, à savoir un état d'esprit, une attitude, un comportement qui se manifeste de différentes façons. Il distingue cinq niveaux graduels

¹²² Idem, p. 15

¹²³ Idem, p. 15

d'expression de la tolérance : la résignation, l'indifférence, l'acceptation stoïque, la curiosité et l'enthousiasme. Il apprécie toutes ces formes de tolérance : « *les formes les moins généreuses de la tolérance et les conditions les plus précaires de son exercice, sont choses bonnes, et chose suffisamment rare dans l'histoire humaine, pour mériter que nous les apprécions à leur juste valeur, tant pratique que théorique* », affirme Walzer¹²⁴. Pour lui, la tolérance est une chose rare chez les hommes si bien que le premier niveau, à savoir la résignation est déjà une attitude salubre. La simple présence des uns aux côtés des autres sans affrontement, sans violence est déjà louable même si cette coexistence est manifestement sans interaction. Dès lors que la résignation permet de préserver la paix, elle est déjà considérable. Toute personne qui est capable de manifester un état d'esprit ou une attitude, peu importe le niveau graduel, fait montre d'une vertu de la tolérance. Tout régime qui manifeste l'un des niveaux graduels dans la coexistence des populations est un régime tolérant.

Outre les types de réactions (résignation, indifférence, acceptation stoïque, curiosité, enthousiasme), Walzer distingue d'autres formes de tolérance dans les sociétés pluralistes.

II.2.2. L'inclusion et l'assimilation

Dans certaines sociétés plurielles, la tolérance peut s'exercer par l'inclusion et l'assimilation. Les groupes minoritaires sont tolérés à condition que leurs membres, individuellement, s'assimilent au groupe majoritaire, adoptent son mode d'existence et ses valeurs dans l'espace public. Les minorités se confinent alors dans la sphère privée et se reconnaissent comme groupes secondaires. Ils sont tolérés s'ils acceptent de se fondre dans la majorité et de s'assimiler individuellement. Toute minorité qui ne se soumet pas à cette condition est exposée à l'intolérance de la majorité. Une intolérance qui se manifeste de différentes manières par le rejet, la marginalisation et la persécution...

II.2.3. La séparation par autodétermination

Une des expressions de la tolérance dans les sociétés démocratiques modernes est la séparation des minorités ethniques ou nationales du groupe majoritaire. La séparation permet aux minorités de se démarquer et de s'affirmer dans un espace territorial sans se fondre dans la majorité. Il s'agit d'une autodétermination qui donne le droit à des minorités de s'autonomiser, de vivre et d'exprimer leurs particularités en toute légitimité dans la légalité et dans l'espace public. Par

¹²⁴ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 10.

l'autodétermination, les minorités se conservent et coexistent ainsi pacifiquement sans risque de marginalisation et de persécution par le groupe majoritaire. Il s'agit d'une forme de tolérance de la diversité.

II.2.4. La liberté individuelle

Avec l'immigration, le mélange ou le métissage culturel installe une nouvelle forme de pluralisme. On assiste à la naissance d'individus à identité plurielle qui ne s'identifient plus à une seule origine et souhaitent s'affirmer ou s'identifier librement. Dans cette réalité, l'assimilation et l'autodétermination ne suffisent plus à développer la tolérance et la coexistence pacifique. Les individus s'identifient de moins en moins à leur identité d'origine et la coexistence pacifique ne peut alors s'établir que si ces individus sont tolérés dans leur liberté de se considérer citoyen et membre d'un groupe spécifique ou tout simplement citoyen n'appartenant à aucun groupe. Il s'agit d'une forme de tolérance qui donne la liberté aux individus d'exprimer leur différence comme ils l'entendent et de la vivre ainsi sans risque de persécution.

Les enjeux de la tolérance et ses manifestations multiformes évoquées par Walzer sont d'une portée certaine pour notre recherche.

II.3. Portée de la conception de la tolérance de Walzer

La pensée de Walzer sur la tolérance et la coexistence est riche d'enseignements. Elle pose la tolérance à la fois comme un impératif sociétal, une question politique et une question d'éducation.

II.3.1. La tolérance, un impératif sociétal

L'exercice de la tolérance est un impératif sociétal non seulement à la survie mais aussi à la coexistence des groupes humains dans leur diversité. Pour Walzer, la tolérance est au fondement de la diversité : « *la tolérance rend possible l'existence des différences et les différences rendent nécessaire l'exercice de la tolérance* »¹²⁵. On ne doit pas tolérer les différences parce qu'on les apprécie ou parce qu'elles ont des similitudes avec nos valeurs ; on doit tolérer les différences au regard des enjeux qu'elles présentent pour la coexistence pacifique. Nous devons dépasser tout ressentiment par rapport aux différences afin de préserver

¹²⁵ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 10

la paix et la vie en communauté. Ce n'est pas parce que nous tolérons les pratiques d'une communauté ethnique ou religieuse que nous sommes d'accord avec leur façon de faire. Pour préserver la paix, nous les tolérons, pourvu qu'elles ne violent pas les droits de l'homme, afin d'éviter l'autodestruction de l'espèce humaine : génocide, guerre interreligieuse, conflit intercommunautaire... La conservation et la perpétuation donc de la diversité humaine dépendent de la capacité des êtres humains à s'accepter et à coexister pacifiquement. La tolérance est commandée par l'enjeu sociétal qu'elle représente ; lequel enjeu fait de la tolérance une question politique.

II.3.2. La tolérance : une question politique

La tolérance relève de l'ordre politique. Elle repose avant tout sur une politique du vivre ensemble. C'est le modèle de société de tolérance à bâtir qui détermine le modèle politique de tolérance à mettre en place. En effet, pour construire une société de tolérance où les différences ethniques, culturelles, raciales, linguistiques... s'expriment, il faut la penser politiquement. Une politique favorable à l'expression des différences trouve les voies et moyens nécessaires à sa réalisation. Elle développe des stratégies et instruments indispensables à l'exercice de la tolérance. La tolérance devient alors une question politique qui interpelle à une réponse politique. Aujourd'hui, dans la plupart des sociétés démocratiques devenues plurielles du fait de l'immigration, il faut développer des régimes de tolérance qui rendent possible la coexistence des différences. Dans nos sociétés actuelles où les groupes sont de plus en plus interdépendants, Walzer invite à formuler des politiques de tolérance qui encourage l'ouverture, quoique le plus faible niveau de tolérance est déjà très important.

II.3.3. La tolérance : une question d'éducation

L'exercice de la tolérance interpelle également l'éducation. Amener, en effet, les communautés à tolérer mutuellement leurs différences et à vivre ensemble ne peut s'opérer sans l'éducation. C'est par elle (l'éducation) que les individus et les groupes comprendront la richesse de leur diversité, leurs ressemblances et leurs antagonismes culturels, ethniques et religieux. Pour Walzer, cette éducation doit s'appuyer sur « *les conditions historiques et les diverses conditions au sein desquelles s'exerce la tolérance et s'établit la coexistence* »¹²⁶. La tolérance a une dimension contextuelle en ce sens qu'elle répond d'abord aux réalités historiques existentielles des sociétés. Il n'y a pas de formule ou de contenu universel en matière d'éducation à la

¹²⁶ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 15

tolérance. La tolérance vise d'abord à asseoir la coexistence de groupes amenés à partager le même espace social et politique. De ce point de vue, des adaptations sont nécessaires d'une société à une autre du fait des particularités et des trajectoires historiques différentes. Même au sein d'une même société, des ajustements peuvent être nécessaires à un moment donné du fait des mutations sociales. L'éducation à la tolérance est en ce sens contextuelle et dynamique. Aucun type de réaction de tolérance n'est à négliger pour peu qu'il permette aux communautés de coexister sans violence. Pour Walzer, un rappel des atrocités des guerres de religion peut très bien suffire, au titre d'une éducation à la tolérance, à assurer au moins le premier de tolérance. Cependant, une éducation orientée vers l'ouverture (curiosité et enthousiasme) est souhaitable, selon Walzer, au regard de la configuration de nos sociétés actuelles, devenues sociétés d'immigration et pluralistes. Concernant justement le rôle que l'école peut jouer dans la culture de la tolérance, Walzer déclare : « *l'école peut jouer son rôle en reconnaissant simplement la pluralité des cultures et en intégrant dans les programmes scolaires un enseignement minimal de l'histoire et de la culture des différents groupes* »¹²⁷. Dans cette logique, l'école doit former des citoyens capables de défendre la diversité et de promouvoir la tolérance.

II.4. Apport de la réflexion de Walzer dans le contexte du Burkina Faso

Il est vrai, Walzer a émis des réserves, dans son essai sur la tolérance, qu'il a une connaissance très sommaire du pluralisme africain, mais sa réflexion apporte de la matière à notre réflexion sur le pluralisme burkinabé. Il soutient que la tolérance est un concept pluriel qui se manifeste par différentes attitudes et dépend des modèles de sociétés. Pour dire que les enjeux de la tolérance sont d'abord à comprendre dans leurs dimensions politiques contextuelles, à savoir comment les politiques traitent cette question sociétale en prenant en compte la particularité de leur pluralisme. Dans nos sociétés en pleine mutation et d'interpénétration des différences, le pluralisme devient une réalité quotidienne mouvante qui invite à penser et à repenser en permanence les politiques de tolérance dans le sens de l'ouverture, seule attitude souhaitable capable de contribuer à édifier une société de coexistence pacifique.

Tout en reconnaissant le caractère universel de la tolérance, Walzer recommande de penser la tolérance d'abord dans une dimension locale car les problèmes de coexistence diffèrent d'un pays à un autre. « *Le meilleur ordonnancement politique est fonction de l'histoire et de la*

¹²⁷ Idem p. 160

culture des hommes dont il ordonne l'existence »¹²⁸, soutient-il. Dans ce sens, la tolérance doit être pensée en harmonie avec les réalités existentielles historiques et culturelles des sociétés. Il recommande une éducation à la tolérance qui pose fortement comme base les valeurs locales : « *tout régime interne doit enseigner ses propres valeurs et les vertus qu'il privilégie* »¹²⁹.

Au sens de Walzer, les problèmes de coexistence au Burkina Faso doivent être pensées localement à partir des réalités sociologiques, politiques et historiques.... Les solutions doivent être locales et contextualisées. En d'autres termes, le Burkina Faso doit construire son modèle de société tolérante à partir des données historiques et contextuelles de son pluralisme. Toute formule d'éducation à la tolérance et au vivre ensemble doit s'appuyer sur des valeurs et vertus locales tout en prenant en compte la dimension universelle, à savoir les valeurs et vertus à caractère universel. Le Burkina Faso est un Etat laïque et pluralistes. On peut lire d'ailleurs dans le préambule de la constitution que le Burkina Faso est « *un Etat de droit garantissant l'exercice des droits collectifs et individuels, la liberté, la dignité, la sûreté, le bien-être, le développement, l'égalité et la justice comme valeurs fondamentales d'une société pluraliste de progrès et débarrassée de tout préjugé* »¹³⁰. Le pluralisme burkinabé implique un modèle de société orienté vers un régime politique de tolérance, c'est-à-dire de coexistence des différences qui cherche à réaliser les derniers niveaux de tolérance de Walzer.

A la lumière de la réflexion de Walzer, une éducation à la tolérance au Burkina Faso devrait chercher à opérationnaliser toutes les cinq types de tolérance en s'appuyant sur « *les conditions historiques et les divers contextes au sein desquels s'exerce la tolérance et s'établit la coexistence* ». L'enseignement de l'histoire politique des groupes ethniques, des guerres interethniques et des accords historiques de paix auxquels sont parvenus des groupes ethniques ou des communautés est important pour susciter déjà une prise de conscience sur la nécessité de préserver la coexistence pacifique quel que soit le degré de tolérance (de l'échelle de Walzer). Le pluralisme burkinabé impose d'éduquer à la tolérance des valeurs particulières des communautés mais aussi au respect des valeurs de la République. Walzer soutient que : « *tout régime de tolérance doit enseigner nécessairement le respect de son ordonnancement constitutionnel au-delà des différences. Cet antagonisme peut constituer un bon apprentissage de la tolérance mutuelle et de ses difficultés* »¹³¹. Dans le sens où Walzer pense le rôle de l'école

¹²⁸ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p.19

¹²⁹ Idem, p. 106

¹³⁰ Préambule de la loi constitutionnelle n°072-2015/CNT portant révision de la constitution adoptée le 05 novembre 2015

¹³¹ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p.106

et de l'éducation dans l'édification d'un régime de tolérance, l'école burkinabé devrait inculquer aux enfants, un régime de tolérance qui intègre les valeurs traditionnelles de coexistences des différences ethniques, religieuses, culturelles, d'une part, et, d'autre part, les valeurs modernes de coexistence de la République.

La problématique de la tolérance et du vivre ensemble est également abordée par des auteurs dans une conception libérale moderne.

III. LA TOLERANCE DANS LES CONCEPTIONS LIBERALES DE KYMLICKA ET TAYLOR

Kymlicka¹³² et Taylor¹³³ abordent les problèmes de nos sociétés modernes de plus en plus hétérogènes et confrontées au pluralisme. Ils analysent dans une conception libérale, les problèmes et les défis du multiculturalisme auxquels les sociétés démocratiques actuelles sont confrontées et les solutions appropriées qu'il faille apporter.

III.1. Les défis des démocraties actuelles

Irréversiblement hétérogènes, les sociétés démocratiques font face à de nouveaux défis inédits du vivre ensemble dans la diversité. Des Etats centralisés et unitaires construits sur une culture unique sont aujourd'hui confrontés à un système politique qui ne répond plus aux réalités et exigences d'un monde interpénétré et interdépendant du fait des flux migratoires multiformes. Les Etats assistent ainsi à la naissance de groupes minoritaires dont les configurations multiformes s'opposent parfois aux systèmes politiques existants. Et comme le dit Taylor « *les problèmes de reconnaissance politique pour les groupes minoritaires comptent parmi les plus aigus et les plus épineux pour beaucoup de sociétés démocratiques* »¹³⁴. Kymlicka soutient d'ailleurs que dans de nombreux pays, l'idée d'un Etat homogène, centralité et unitaire a été à l'origine de désastre, d'épuration ethnique et de génocide. Taylor rappelle que l'existence de citoyens de première classe et de seconde classe dans certains Etats a exacerbé les tensions et engendré des violences communautaires. La nouvelle donne mondiale exige donc une nouvelle conception de l'Etat et de la citoyenneté bâtie sur les réalités identitaires, ethniques et culturelles, des communautés. Il faut alors trouver des solutions moralement légitimes et

¹³² Kymlicka Will, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, édition la découverte, Paris 2001,

¹³³ Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Edition Flammarion, Paris 2009

¹³⁴ Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Edition Flammarion, Paris 2009, p. 16

politiquement viables aux défis de la diversité auxquels nos sociétés sont confrontées. Pour Kymlicka, « *de plus en plus, les critères traditionnels relatifs aux droits de l'être humain ne permettent pas de répondre à quelques-unes des questions les plus essentielles et les plus difficiles soulevées par l'existence des minorités culturelles* ». Ces questions sont diverses, entre autres : Quelles langues utiliser au parlement ou dans l'administration publique ? ou Quelles langues enseigner à l'école ?

Il n'y a pas de formule magique permettant de résoudre les problèmes de différences culturelles, ethniques, religieuses, de modes de vie... Pour Taylor et Kymlicka, relever ces défis, c'est répondre aux problèmes de justice sociale et de liberté individuelle. Il s'agit de protéger, d'une part, les minorités culturelles contre les injustices de la majorité et, d'autre part, de protéger les membres des minorités contre les injustices de leur propre groupe. Chez ces deux penseurs, les principes d'égalité et de liberté sont au cœur de la tolérance et du vivre ensemble et dépendent des réalités multiculturelles des Etats.

III.2. Les formes de multiculturalisme : une distinction primordiale chez Kymlicka

Relever les défis du pluralisme par des politiques cohérentes de coexistence exige aussi de comprendre et de saisir la complexité du pluralisme des Etats. Kymlicka distingue deux formes essentielles de multiculturalisme : le multiculturalisme d'immigration et le fédéralisme multinational. Il évoque le premier pour faire une distinction entre un Etat devenu multiculturel du fait de l'immigration massive d'individus et de familles. Ces derniers se regroupent en communauté dans des zones d'habitation ou en associations et forment des groupes culturels minoritaires. Leur nombre prend de l'ampleur et oblige l'Etat à se redéfinir comme un Etat multiculturel constitué de minorités polyethniques. Le second fait référence aux peuples indigènes ou autochtones initialement installés dans des espaces et zones géographiques que la conquête et la colonisation ou la formation de l'Etat a absorbé faisant de ces groupes des minorités nationales. Cette distinction est fondamentale chez Kymlicka pour asseoir des politiques de coexistence multiculturelles ou ethnoculturelles qui tiennent compte des particularités et du statut des minorités. La distinction de Kymlicka rappelle le régime de coexistence et de tolérance de la société d'immigration chez Walzer. La société d'immigration est par essence multiculturelle avec des minorités polyethniques du fait des flux migratoires. En effet, pour Walzer, « *l'Etat doit faire montre d'une impartialité, et offrir, de manière égale,*

son soutien à tous les groupes »¹³⁵. Cela appelle à des politiques de tolérance à travers des politiques multiculturelles.

III.3. La tolérance par des politiques multiculturelles chez Kymlicka

Les politiques multiculturelles cohérentes garantissent la tolérance, la coexistence et la liberté des individus et des groupes. Kymlicka soutient que « *la tolérance libérale protège le droit des individus à se détourner de leur groupe de même que le droit des groupes à ne pas être persécuté par l'Etat* »¹³⁶. Dans la conception libérale de la tolérance, les individus doivent pouvoir opérer librement des choix individuels, en toute autonomie, même si ces choix diffèrent fondamentalement des valeurs et aspirations de leur groupe. Les différents groupes (minoritaires et majoritaires) doivent bénéficier d'un traitement égal dans les politiques multiculturelles des Etats. C'est dire qu'un Etat multiculturel doit combattre les formes de contraintes et d'oppressions qui portent non seulement atteintes aux libertés des individus dans leur groupe mais aussi à l'égalité entre les groupes. La liberté individuelle est indépassable dans la conception libérale de la tolérance. Et comme le dit Kymlicka : « *ce qui fait la spécificité de la tolérance libérale, c'est précisément son engagement en faveur de l'autonomie individuelle* »¹³⁷. Tous droits spécifiques reconnus à des groupes qui ne garantiraient pas les droits civils et politiques, tels que les libertés de conscience, d'association et d'opinion, iraient contre les principes libéraux de tolérance multiculturelle. La tolérance libérale se veut une rupture avec la tradition politique d'une citoyenneté fondée sur la référence sociale (religion, ethnie, classe...). Elle se veut une reconnaissance d'une citoyenneté dite différenciée qui reconnaît des droits spécifiques aux minorités : droits à l'autonomie gouvernementale, droits polyethniques et droits de représentations nationales des minorités nationales. Il ne s'agit donc pas de supprimer les différences mais de développer des politiques de reconnaissance des formes de différences.

III.4. La tolérance par des politiques de reconnaissance chez Taylor

L'interpénétration de cultures et d'identités ethniques parfois très opposées dans leurs modes d'expression fait de leur reconnaissance un enjeu de société pour une coexistence pacifique. Pour Taylor : « *La reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l'on fait aux gens,*

¹³⁵ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 55

¹³⁶ Kymlicka Will, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, édition la découverte, Paris 2001, p. 225

¹³⁷ Kymlicka Will, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, édition la découverte, Paris 2001, p. 225

c'est un besoin humain vital »¹³⁸. La cohésion sociale et la paix en dépendent, voire la survie même des sociétés démocratiques. La reconnaissance n'est pas une simple volonté politique un impératif politique de prise en compte des groupes spécifiques. Elle obéit, selon Taylor, à deux principes : le principe d'universalisme et le principe de différence.

Le principe d'universalisme appelle à des politiques qui mettent en avant l'égale dignité de tous les citoyens. Il prône l'égalité universelle, proscrit les inégalités entre citoyens, la marginalisation et la stigmatisation de certains citoyens par leur catégorisation en première et seconde classe. Le principe d'universalisme vise à garantir des droits civils et politiques égaux, ainsi que l'égale dignité de tous les citoyens sans distinction fondée sur l'appartenance ethnique, religieuse, linguistique... L'égalité est en ce sens au centre des enjeux de société pour un vivre ensemble dans la diversité culturelle.

Le principe de différence appelle à des politiques de reconnaissance des minorités dans leurs particularités. Il prône des politiques qui prennent en compte les minorités et leurs référents identitaires traditionnels, à savoir la culture ethnique ou religieuse ; et les groupes spécifiques qui se définissent dans de nouveaux référents identitaires, indépendamment de la culture, de l'ethnie ou de la religion, comme les homosexuels par exemple. Taylor n'exclut pas des politiques qui développent la discrimination positive pour peu qu'elles permettent d'agir de façon pointue sur les inégalités pour remonter la pente et rétablir l'égalité. Il s'agit pour lui d'une mesure d'équité temporaire dans le but d'établir la justice sociale quand les inégalités et les injustices sont très accentuées.

III.5. Apport de la conception libérale de Kymlicka et de Taylor dans le contexte burkinabé

Kymlicka et Taylor établissent un lien étroit, voire une interdépendance entre égalité, liberté, justice sociale, tolérance et paix. Ils encouragent des politiques de valorisation de la diversité culturelle, mais soutiennent la nécessité de l'encadrer par une justice sociale équitable. Il est impératif que les Etats démocratiques repensent la paix et la stabilité sociale par la formulation de politiques inclusives, c'est-à-dire des politiques qui prennent en compte toutes leurs réalités plurielles. Partant de l'analyse des problèmes de coexistence dans certains pays, Kymlicka postule que : « *la bonne santé et la stabilité d'une démocratie moderne dépendent non seulement de la justice de ses institutions de base, mais aussi des qualités et des mentalités de*

¹³⁸ Charles Taylor, Multiculturalisme. Différence et démocratie, Edition Flammarion, Paris 2009, p. 16

*ses citoyens, c'est-à-dire qu'elles dépendent de leurs sens de l'identité et de leur façon de concevoir des formes potentiellement concurrentes d'identité nationale, régionale, ethnique ou religieuse, de leur aptitude à faire preuve de tolérance à l'égard d'individus différents d'eux et à travailler avec eux, de leur désir à participer au processus politique dans le but de promouvoir le bien public et de faire jouer la responsabilité des autorités politiques, de leur volonté d'exercer une maîtrise de soi et de faire preuve d'un sens des responsabilités dans la prise de décision..., de leur sens de la justice et de leur engagement en faveur d'une répartition équitable des richesses »*¹³⁹. Agir sur la justice et ses institutions de base, d'une part, et sur la qualité et la mentalité des citoyens, d'autre part, est une question qui engage la responsabilité de l'Etat. Et agir précisément sur les qualités et les mentalités des citoyens en leur inculquant un certain nombre de valeurs ne peut s'opérer sans l'éducation. Il faut alors repenser les systèmes éducatifs afin qu'ils répondent aux préoccupations des sociétés.

Kymlicka et Taylor éclairent notre réflexion sur la tolérance. On comprend avec ces auteurs que la tolérance multiculturelle n'est possible sans la liberté et l'égalité des individus et des groupes dans l'expression de leurs différences. La justice sociale prend une place essentielle dans la construction de stabilités sociales durables. Il appartient à chaque Etat de trouver la formule politique qui correspond le mieux à son pluralisme. Le Burkina Faso est un pays constitué de groupes ethnoculturels nationaux mais aussi de groupes ethnoculturels immigrés. Une réalité qui fait à la fois du Burkina Faso, un pays de fédéralisme multinational et de multiculturalisme d'immigration au sens de la conception du multiculturalisme de Kymlicka. Les politiques de coexistence doivent prendre en compte cette réalité du pluralisme burkinabé. Elles doivent en outre reposer sur les principes d'universalisme et de différence afin de lutter contre les formes d'injustices sociales entre les groupes sociaux génératrices de crises sociales multiformes. Enfin, l'éducation prend une place importante chez ces auteurs par la mise en œuvre de politiques de reconnaissance ou de politiques multiculturelles.

A la lumière des réflexions de Taylor et Kymlicka, le Burkina Faso doit mettre en route une éducation à la tolérance qui met l'accent sur la reconnaissance de son pluralisme (culturel, ethnique, religieux, linguistique... Il revient à l'Etat d'assumer cette responsabilité en développant des politiques et formules éducatives adaptées à son pluralisme. Ces politiques et formules éducatives doivent être inclusives non seulement de la diversité ethnoculturelle

¹³⁹ Kymlicka Will, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, édition la découverte, Paris 2001, p. 248

nationale mais aussi de celle issue de l'immigration. Elles doivent promouvoir les particularités et l'universalité en s'appuyant sur des valeurs traditionnelles au fondement de la coexistence historique et sur des valeurs modernes au fondement de l'Etat moderne.

Les réflexions de Taylor et Kymlicka portent sur un Etat suffisamment fort, capable d'assumer pleinement son rôle dans l'éducation. Cependant, dans le contexte burkinabé, l'Etat ne semble pas en mesure d'assumer seul la responsabilité de l'éducation. D'ailleurs, la loi d'orientation de l'éducation reconnaît l'éducation informelle qui se déroule de façon fortuite et diffuse à travers différents canaux : la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias communautaires et les autres instruments de communication, les divers mouvements associatifs, les scènes de la vie, le spectacle de la rue... Il faut alors penser la question de l'éducation à la tolérance, au-delà du seul cadre institutionnel formalisé, celui de l'éducation scolaire.

IV. LOCKE, WALZER, KYMLICKA, TAYLOR DANS LA PROBLEMATIQUE DE LA TOLERANCE ET DU VIVRE ENSEMBLE.

Les théories que nous avons évoquées alimentent notre réflexion, pas uniquement dans le contexte du Burkina Faso dont nous avons montré leur apport. Ces théories aident à comprendre la complexité de la tolérance en ce sens qu'elle doit être pensée dans une dimension contextuelle localisée sans perdre de vue la dimension universelle. Locke reste, certes, un auteur de son époque ; toutefois, sa pensée sur la tolérance a survécu à l'espace-temps. Aujourd'hui, sa pensée est d'actualité au regard des tensions et violences religieuses qui déchirent le monde. Des minorités religieuses sont persécutées dans certains pays. La question de la diversité religieuse, mieux, du vivre ensemble dans la tolérance religieuse se pose aujourd'hui de façon transversale, c'est-à-dire de façon locale et universelle. De nombreux exemples dans le monde témoignent de cette réalité : les attaques terroristes perpétrées par le groupe radical Etat islamique contre la communauté copte chrétienne en Egypte, les attaques terroristes de la secte Boko Haram contre les populations au Nigéria et dans les pays voisins (Niger, Cameroun, Tchad) ; la persécution de la minorité musulmane rohingya en Birmanie. Ces attaques et persécution d'une extrême violence créent des déplacés et des réfugiés qui ne sont pas toujours acceptés par les populations d'accueil et vivent une coexistence d'intolérance.

Walzer, Kymlicka, Taylor et Locke montrent que la tolérance est impérative pour la survie, la conservation et la perpétuation de l'espèce humaine. Ils soutiennent l'urgence de traiter ou de penser l'hétérogénéité dans toute sa complexité sur les plans politique, social et éducatif afin

d'apporter des réponses appropriées et durables aux problèmes de coexistence que nos sociétés traversent¹⁴⁰. Ces théories, bien que traitant de la tolérance et de la coexistence dans des contextes, généralement, européen et américain, aident à comprendre et à réfléchir aux questions de tolérance et de coexistence dans d'autres contextes multiculturels comme celui africain par exemple. Comme l'a dit Diene¹⁴¹, il est capital pour la survie des sociétés multiculturelles africaines que les identités spécifiques soient reconnues et que cette reconnaissance aille de pair avec le vivre ensemble. N'Dimina-Mougala¹⁴² rappelle que l'Afrique d'aujourd'hui est affectée par des crises identitaires et ethno-politiques qui portent sur des différends divers : culturels, juridiques, politiques et économiques. De l'Afrique de l'ouest à l'Afrique orientale en passant par l'Afrique centrale, l'histoire récente de la cohabitation s'écrit dans la violence et les affrontements intercommunautaires multiformes. Au Nigéria, au Rwanda, au Burundi, au Mali, au Cameroun, en Afrique du Sud..., des revendications, des tensions et des violences identitaires multiformes sont autant d'exemples. Le véritable défi pour les Etats africains, c'est de prévenir les crises identitaires, asseoir le vivre ensemble dans la paix et la tolérance. N'Dimina-Mougala recommande une prévention structurelle qui agit sur les formes d'injustices et d'inégalités à l'origine des frustrations consubstantielles. Pour ce faire, il préconise, au sens de Walzer, Kymlicka, Taylor et Locke, que l'Etat assume sa souveraineté en assumant son autorité, sa légitimité et sa responsabilité dans la construction de la tolérance, de la paix et du vivre ensemble. Il est impératif, selon Diene, dans nos sociétés multiculturelles, d'agir localement par la reconnaissance et la préservation des spécificités et singularités identitaires, ethniques, culturelles et religieuses, d'une part, et globalement par la promotion des interactions inhérentes à l'impératif universel du vivre ensemble, d'autre part. Il devient, par-là, urgent, au-delà de la dimension politique de questionner l'éducation afin de promouvoir une culture de la tolérance, fondement d'une société ouverte à la diversité.

¹⁴⁰ Martine Abdallah-Pretceille, Pour un humanisme du divers, VST- Vie sociale et traitements 2005/3, n°87, pp. 34-41. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-34.htm>

¹⁴¹ Ancien directeur de la division du dialogue interculturel et interreligieux de l'UNESCO. Rapporteur spécial des Nations Unies sur le racisme et la xénophobie (2000-2008). Conférence prononcée sur la question identitaire africaine à la Coordination pour l'Afrique de Demain (CAD). Disponible sur <http://www.afrique-demain.org/debat-127-la-question-identitaire-africaine-1621>

¹⁴² Antoine-Denis N'Dimina-Mougala, Les conflits identitaires ou ethnopolitiques africains au xxe siècle : caractéristiques et manifestations, *Guerres mondiales et conflits contemporains* 2012/4 (n° 248), p. 97-119. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-guerres-mondiales-et-conflitscontemporains-2012-4-page-97.htm> (consulté le 11/04/2018)

Outre ces théories qui permettent de réfléchir à la diversité et au vivre ensemble ; il existe des praxis traditionnelles dans le contexte africain, en général et burkinabé, en particulier qui aident à questionner et à réfléchir à la fragilisation de la coexistence pacifique aujourd'hui.

V. THEORIES ET PRAXIS DE TOLERANCE AU BURKINA FASO

Avant même la constitution de l'Etat moderne, la société traditionnelle burkinabé disposait de mécanismes de régulation sociale intra et intercommunautaire pour prévenir ou résoudre les conflits et préserver la paix et la coexistence. Ces mécanismes de tolérance sont antérieurs à la constitution de l'Etat moderne, mais n'ont pas été pris en considération par ce dernier ; pourtant bien que fragilisés, ils continuent de réguler le vivre ensemble en marge de l'Etat. C'est pourquoi, la question de la coexistence dans l'Etat moderne ne peut être abordée sans évoquer certaines praxis traditionnelles fondamentales de tolérance.

La vie traditionnelle africaine est riche d'enseignements en matière de pratiques de coexistence. L'absence de théories écrites, dans une tradition de l'oralité et de la praxis, ne signifie nullement qu'il n'existe pas de pensée théorique de l'existence. Mahamadé souligne que : « *la tradition, même en l'absence de l'écriture, est d'abord un savoir, une compréhension cohérente de l'existence, une philosophie avant de se donner pour une répétition d'actes, une somme d'us et de coutumes* »¹⁴³. Dans cette logique, la praxis africaine repose avant tout sur une philosophie et une vision. Elle est, selon Mahamadé, porteuse de sens et de valeurs, c'est-à-dire de normes de conduites au sein d'une collectivité, entre collectivités et avec l'univers de façon générale. Les praxis de tolérance au Burkina Faso reposent donc sur une philosophie et une vision du monde et de l'homme dans son rapport aux autres. Plusieurs praxis soutiennent la coexistence historique burkinabé. Nous aborderons trois praxis essentielles, à notre sens, pour nourrir cette réflexion sur la tolérance. Il s'agit de l'hospitalité, le dialogue et la parenté à plaisanterie.

V.1. L'hospitalité : une pratique de solidarité et de tolérance

L'hospitalité est une pratique traditionnelle d'acceptation et d'assistance de l'autre. Cet autre n'est pas toujours connu, il est le plus souvent un inconnu, un étranger qui vient de loin, parfois de très loin. La seule caractéristique commune est l'appartenance au genre humain. Cette principale caractéristique commune avec l'autre oblige moralement et socialement à répondre à sa sollicitude. L'hospitalité est selon NGono : « *acceptation de l'autre comme un égal alors*

¹⁴³ Mahamadé Sawadogo, *Philosophie et existence*, l'Harmattan, Paris, 2001, p.37

même qu'il est différent »¹⁴⁴. C'est une forme de tolérance en ce sens qu'elle est acceptation de l'autre en tant qu'être humain au-delà de nos différences possibles. Pour Gotmann, l'hospitalité est ce qui permet à des individus, à des familles de vivre en société et de se rendre des services mutuellement et réciproquement¹⁴⁵. L'hospitalité est au fond ce qui a rendu la vie commune possible. Elle est en ce sens l'une des valeurs fondamentales du vivre ensemble. Boudou note que l'anthropologie de l'hospitalité montre une diversité d'hospitalité au regard du rituel qui l'encadre et du qualificatif que l'on donne à l'autre, l'étranger¹⁴⁶. Il entend par rituel « *un ensemble de pratiques identifiables et réitérables par ses participants pour encadrer (temps-espace-acteurs) une situation* »¹⁴⁷. Partant de sa définition du rituel, on peut dégager un rituel qui encadre l'hospitalité interindividuelle et familiale et un rituel qui encadre l'hospitalité intercommunautaire.

L'hospitalité interindividuelle et familiale est l'assistance apportée par un individu à un autre qui en formule le besoin. Ce besoin peut être une difficulté de nature diverse : il peut s'agir d'une personne qui fuit la persécution ou d'un voyageur qui cherche à s'abriter, pour reprendre des forces et poursuivre son chemin. Il peut être de courte ou de longue durée, voire définitive tant que la menace de persécution demeure. L'hospitalité interindividuelle se passe le plus souvent dans un cadre familial, c'est-à-dire une personne accorde l'hospitalité à une autre, chez lui, dans sa famille. Elle en assume l'entière responsabilité. J'accorde l'hospitalité à une personne, je l'accueille, je l'héberge, je lui donne de la nourriture, je lui apporte l'assistance dont il a besoin, j'assume cette responsabilité individuelle ou familiale.

L'hospitalité intercommunautaire est la solidarité et l'entraide qu'une communauté manifeste à l'égard d'une autre. Cette forme d'hospitalité peut avoir plusieurs causes : il peut s'agir d'une communauté persécutée ou d'une communauté qui cherche de meilleures conditions d'existence ou encore d'une communauté nomade prise par l'épuisement qui cherche à se sédentariser... cette forme d'hospitalité est de longue durée et le plus souvent définitive. Elle se passe dans l'espace territorial et engage la responsabilité de toute la communauté

¹⁴⁴ Basile Ngono, Hôpital et hospitalité : aux fondements d'un lien indissoluble, *Journal International de Bioéthique* 2014/4 (Vol. 25), p. 20. www.cairn.info/revue-journal-international-de-bioethique-2014-4-pages-17.htm (consulté le 19/04/2016)

¹⁴⁵ Gotman Anne, La question de l'hospitalité aujourd'hui, in *Communications*, 65, 1997. L'hospitalité, sous la direction de Anne Gotman, pp. 5-19. http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1997_num_65_1_1983 (consulté le 02/04/2016)

¹⁴⁶ Benjamin Boudou, Eléments pour une anthropologie politique de l'hospitalité, *La découverte, revue du Mauss*, 2012/2 n° 40, pages 267 à 28. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2012-2-page-267.htm>

¹⁴⁷ Idem, p.4

accueillante. Toute la communauté assume cette responsabilité d'accueillir l'autre (communauté) et de veiller à ce qu'elle se sente bien, c'est-à-dire coexiste dans la quiétude. Cette deuxième forme d'hospitalité a contribué à construire le vivre ensemble au Burkina Faso et dans d'autres pays de l'Afrique. En effet l'hospitalité intercommunautaire, en plus des valeurs de solidarité et d'entraide est soutenue par d'autres valeurs telles que la tolérance, le respect mutuel, le respect de la différence, le dialogue intercommunautaire...

Dans certaines localités, c'est l'hospitalité intercommunautaire qui a permis aux autochtones et allochtones de coexister pacifiquement dans le même espace territorial, de se tolérer mutuellement et de construire chacun son identité. Ce qui fait dire Ngono que « *l'hospitalité est œuvre de civilisation et porte l'espérance de vivre en paix sur une même terre.* »¹⁴⁸. Par l'hospitalité, les hommes se sont acceptés dans leurs ressemblances et dans leurs différences pour coconstruire du sens et vivre ensemble dans le même espace. En nous appuyant sur les travaux de Stavo-Debauge¹⁴⁹, l'hospitalité dans le contexte burkinabé répondait à une sociologie de l'autre, de l'appartenance et de la vie en communauté dans laquelle les tensions et conflits existaient certes mais ne parvenaient pas à entraver la paix sociale au regard du rituel qui l'encadre. L'hospitalité est au fondement du vivre ensemble historique des burkinabé ; aujourd'hui sa pratique s'est fragilisée mais son exercice se passe encore, dans certaines situations, sans l'implication ou le contrôle de l'Etat. Si d'un côté l'hospitalité a favorisé la coexistence, de l'autre côté c'est le dialogue qui a rendu l'hospitalité possible et l'entretien.

V.2. Le dialogue : une praxis de compréhension mutuelle et de tolérance

Le dialogue est la plus ancienne des approches traditionnelles de compréhension mutuelle et de tolérance. C'est par le dialogue que les humains ont pu entrer en communication, se comprendre et établir des codes, des normes et des valeurs. Il est ce par quoi l'hospitalité est possible. Pour accorder l'hospitalité à quelqu'un, il faut d'abord entrer en communication avec lui pour comprendre ses besoins. Développer le dialogue comme moyens de compréhension mutuelle et de tolérance c'est le poser comme « *principe de co-construction et recherche d'un dépassement de nos différences en cherchant à montrer ce qui leur est commun* »¹⁵⁰ pour

¹⁴⁸ Basile Ngono, Hôpital et hospitalité : aux fondements d'un lien indissoluble, *Journal International de Bioéthique* 2014/4 (Vol. 25), p. 20.

www.cairn.info/revue-journal-international-de-bioethique-2014-4-pages-17.htm (consulté le 19/04/2016)

¹⁴⁹ Joan stavo-debauge, *venir à la communauté une sociologie de l'hospitalité et de l'appartenance*, thèse de doctorat de sociologie, Ecole de hautes études en sciences sociale, 2009.

¹⁵⁰ Hubert Vincent, Introduction, in Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (sous la dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Les Archives Contemporaines, Paris, 2011, p. 6

reprendre Vincent. Le dialogue est ce qui permet de saisir le sens commun de nos convergences et de nos divergences et donc de coexister dans nos ressemblances et dans nos différences. Il est rencontre, ouverture et interaction avec l'autre puisque pour dialoguer, il faut d'abord accepter de rencontrer l'autre ; ensuite accepter de s'ouvrir à lui pour déclencher une communication. Chez Martineau « *le dialogue n'est possible que si l'on s'appuie sur un postulat : l'autre est un interlocuteur valable. En effet, dialoguer implique inévitablement que je reconnaisse en autrui un sujet digne de la relation d'échange que je noue avec lui* »¹⁵¹.

En Afrique et, plus particulièrement, au Burkina Faso, le dialogue a permis aux différentes communautés (ethniques, culturelles, religieuses, professionnelles) d'établir les bases d'une coexistence pacifique. Des instances de dialogue appelées « palabres » étaient de véritables cadres de concertations pour discuter de tous les problèmes de nature à compromettre la quiétude des communautés. Selon la nature du problème à discuter, toutes les couches sociales pouvaient y prendre part. Les jeunes apprenaient aux côtés des anciens comment résoudre les conflits par l'écoute et la parole. Par le dialogue, les communautés arrivaient toujours à se comprendre et à trouver des solutions durables à leurs différends. Elles pouvaient ainsi parvenir au consensus, au compromis ou au pardon par la force du dialogue dans la résolution des problèmes qui minent leur coexistence. La culture du dialogue dans le principe de la réciprocité et de l'égale dignité de tous¹⁵² a permis aux communautés de se tolérer, de coexister et de construire une histoire commune dans leurs différences identitaires. Le Conseil de l'Europe rappelle que le dialogue « *nous sert, d'une part, à prévenir les clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels. Il nous permet, d'autre part, d'avancer ensemble et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique sur la base de valeurs universelles partagées.* »¹⁵³ Le dialogue interculturel est indispensable pour neutraliser les tensions liées aux différences et développer la compréhension mutuelle, la tolérance et la paix entre les peuples. La tolérance prendrait son origine dans le dialogue social. Une analyse des facteurs sociologiques des crises sociales au Burkina Faso et ailleurs en Afrique permet d'affirmer qu'elles sont dues à une intolérance culturelle et identitaire traduisant une fragilisation du dialogue interculturel. Pour Yacouba, le dialogue interculturel permet aux groupes et individus de comprendre leurs différences non seulement comme unité plurielle,

¹⁵¹ Stéphane Martineau, L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion, *Recherches Qualitatives – Hors-Série – numéro 5* – pp. 70-81, 2007. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

¹⁵² Hubert Vincent, Introduction, in Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (sous la dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Les Archives Contemporaines, Paris, 2011, p. 3-11

¹⁵³ Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égale dignité*, Lancé par les Ministres des Affaires Etrangères lors de la 118ème session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008, p.3

mais aussi comme l'humaine condition¹⁵⁴. C'est par le dialogue que les groupes et individus comprennent le pourquoi de leurs différences et répondront efficacement au comment vivre ensemble. Paraphrasant Emanuel Levinas, Yacouba rappelle que nous devons prendre conscience que c'est par le dialogue que nous pouvons construire une société de diversité qui transcende toutes les formes de radicalismes ; une société qui favorise l'ouverture spirituelle et l'humanisme de l'autre homme¹⁵⁵. La société traditionnelle burkinabé a su cultiver ce dialogue de la diversité qui transcende les générations pour asseoir une société de diversité. L'histoire de la coexistence historique des communautés burkinabé ne peut s'écrire sans évoquer la parenté à plaisanterie.

V.3. La parenté et l'alliance à plaisanterie : catalyseur de tensions familiales et sociales

La parenté à plaisanterie est une pratique ancestrale qui a joué un rôle capital dans la coexistence des peuples au Burkina Faso. La pratique n'est pas propre au Burkina Faso seulement, elle existe dans tous les pays de l'Afrique de l'Ouest sous des appellations différentes : « cousinage à plaisanterie », « parenté à plaisanterie », « alliance cathartique », « alliance à plaisanterie » ou encore « relation à plaisanterie »¹⁵⁶. Cette diversité sémantique traduit un phénomène à la fois interne et externe. La plaisanterie se passe, d'une part, à l'échelle familiale entre grands-parents et petits-enfants ou entre frères cadets et épouse du frère aîné et, d'autre part, entre clans, entre ethnies et entre villages. Sissao¹⁵⁷ caractérise la parenté à plaisanterie de supra langage et de supra culture qui permet aux différents groupes ethniques de cohabiter dans une parfaite sympathie multiculturelle. Chaque groupe ethnique a son *alter égo* avec lequel il sympathise. Par exemple les ethnies *Bobo* et *Peul* ; *Gourounsi* et *Bissa*, *Yadga* et *Gourmantché* ; *Djan* et *Lobi*, *Yanna* et *Zoaga* sont des alliés à plaisanterie. L'alliance va au-delà de la plaisanterie pour embrasser toute l'existence des groupes alliés. Lorsque des individus en conflit se rendent compte qu'ils sont des parents à plaisanterie, le conflit se transforme en plaisanterie et une solution est rapidement trouvée au différend. Pour Sissao, l'alliance à plaisanterie permet d'atténuer les tensions, de régler pacifiquement les conflits interindividuels

¹⁵⁴ Halidou Yacouba, *Guerres et conflits identitaires en Afrique : nécessité d'un dialogue interculturel*, *Cités* 2012/4 (n° 52), p. 127-138 www.cairn.info/revue-cites-2012-4-page-127.htm (19/04/2016)

¹⁵⁵ Idem

¹⁵⁶ Sten Hagberg, *Bobo buveurs, Yarse colporteurs. Parenté à plaisanterie dans le débat public burkinabé*, *Cahiers d'études africaines* 2006/4 (n° 184), p. 861-881. www.cairn.info/revue-cahier-d-etudes-africaines-2006-4-page-861.htm (consulté le 02/05/2016)

¹⁵⁷ Joseph Alain Sisso, *Ethnicité et culture : l'alliance à plaisanterie comme forme de culture entre les ethnies au Burkina Faso*, Institut des sciences des Sociétés, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique http://biblio.critaoi.auf.org/39/01/Microsoft_Word_-_Article-association_transnationale.pdf
Marie-Aude Fouéré : *Les relations à plaisanterie en Afrique*, l'Harmattan 2008

et intercommunautaires et de ramener rapidement la quiétude sociale troublée¹⁵⁸. Ainsi, les ethnies alliées à plaisanterie n'arrivent jamais à une situation conflictuelle de nature à affecter le climat social et à dégrader la coexistence pacifique. Outre son caractère ludique et médiateur, l'alliance confère une obligation d'assistance, de solidarité, d'entraide et de tolérance. Dans les moments de joie comme dans les moments malheureux, les alliés à plaisanterie s'apportent mutuellement assistance quoique cela prenne la forme d'un jeu. Il faut se mettre dans le registre social africain pour comprendre les valeurs qui caractérisent la parenté et l'alliance à plaisanterie. Les jeux physiques et verbaux qui accompagnent la plaisanterie peuvent paraître dangereux et grossiers, mais c'est surtout la philosophie qui y est véhiculée qu'il faut saisir. En effet, la grossièreté des plaisanteries véhicule une philosophie positive de l'altérité, c'est-à-dire que nos différences sont des opportunités pour édifier une société de paix. Par exemple, jeter de l'eau sale sur un allié à plaisanterie ou le traiter d'esclave ou de sauvage publiquement peut choquer celui qui ne comprend pas le principe et l'esprit de la plaisanterie, mais attirer tout de suite l'attention de la victime ou de l'observateur averti que c'est une situation d'alliance à plaisanterie. L'alliance à plaisanterie se déploie en tout temps et en tout lieu dans la sphère privée et publique comme catalyseur de tensions et facilitatrice de cohésion et d'intégration entre les communautés. Sur ce dernier point, je prendrai cet exemple vécu par un professeur de sociologie de l'université Ouaga 1, André Nyamba, et relaté par lui-même : *« j'étais en sortie d'études de terrain avec des étudiants ; lors de la visite de courtoisie et de prise de contact préalable avec les habitants du village, avant les enquêtes proprement dites, un jeune Samo parmi les étudiants, feignant une attitude de colère, s'est adressé de façon très agressive à un vieux Mossi parmi nos interlocuteurs, lui disant qu'il était très sale et très mal habillé et qu'il devait d'abord aller se laver, avant de venir lui dire bonjour. Nous étions tous choqués par de tels propos ; mais le vieux Mossi, sans se troubler aucunement, ni s'offusquer, lui répondit qu'il « n'était qu'un Samo », et qu'il était indigne de faire partie de notre groupe de « gens bien » ! Comment a-t-il su que l'étudiant était effectivement Samo ? S'étaient-ils vus auparavant ? Ce clash n'allait-il pas compromettre notre sortie d'études ? Autant de questions inquiétantes que nous nous posions tous. Toujours est-il que durant le séjour d'enquêtes, le vieux Mossi et l'étudiant Samo se sont provoqués et défiés souvent, de façon ostentatoire, en une réciprocité désormais complice ; et c'est même cette pratique de relations de plaisanteries qui a été notre vraie porte d'entrée dans le village, pour la réussite de nos enquêtes »*¹⁵⁹. Ici, l'alliance à

¹⁵⁸ Marie-Aude Fouéré : *Les relations à plaisanterie en Afrique*, l'Harmattan 2008

¹⁵⁹ André Nyamba, « Les relations de plaisanteries au Burkina Faso », *Communication*, vol. 21/1 | 2001, (consulté le 26/04/2018) <http://journals.openedition.org/communication/5503>

plaisanterie a été utilisée pour rompre tout obstacle éventuel entre l'équipe du professeur et les populations ; elle a facilité le travail d'enquête en installant un climat de fraternité et de convivialité.

Aujourd'hui, même si la parenté à plaisanterie semble avoir perdu sa force unificatrice d'antan, il faut reconnaître qu'elle a conservé son authenticité précoloniale dans son mode opératoire. Pour Hagberg¹⁶⁰, elle est l'une des rares pratiques qui soit restée authentique dans son expression même s'il a pris un coup dans son ampleur du fait que les communautés la pratique de moins en moins du fait des mutations sociales. L'alliance à plaisanterie est l'une des survivances traditionnelles africaines de praxis de tolérance et de vivre ensemble. Vivre ensemble implique de savoir gérer nos différends et nos différences (culturelles, religieuses, ethniques...). En effet, l'alliance à plaisanterie est un mécanisme de gestion des conflits. Elle peut prévenir ou atténuer une situation conflictuelle quand on y fait recours. Elle s'impose comme une obligation morale et spirituelle aux communautés alliées qui ne peuvent s'empêcher de la pratiquer lorsque les conditions s'y prêtent telle les cérémonies de mariage, les baptêmes et les funérailles. Par ce mécanisme donc, les communautés alliées à plaisanterie arrivent toujours à surmonter leurs différends et à asseoir l'harmonie et la cohésion sociales.

Pour résumer le chapitre ; l'exercice de la tolérance est une nécessité vitale pour le genre humain. Locke, Taylor, Walzer et Kymlicka ont montré que la survie de l'humanité dépend de sa capacité à cultiver la tolérance entre les peuples. Dans nos sociétés démocratiques actuelles devenues multiculturelles du fait de l'immigration, il nous faut développer des politiques de reconnaissance et d'ouverture fondées sur l'égalité, la liberté et la justice sociale entre les différentes identités. Ces auteurs ont également soutenu que le modèle de tolérance qu'une société cherche à développer doit viser à répondre prioritairement à ses problèmes de coexistence ; ce qui confère à la tolérance une dimension contextuelle. C'est dans ce sens qu'une éducation à la tolérance doit être contextualisée et développée à partir des réalités locales de coexistence. Les praxis traditionnelles dont une société dispose en la matière doivent être revisitées dans le but d'y puiser quelque chose ou de s'en inspirer pour développer un nouveau modèle de société de coexistence. Le dialogue social, l'hospitalité, la parenté à plaisanterie

¹⁶⁰ Sten Hagberg, Bobo buveurs, Yarse colporteurs. Parenté à plaisanterie dans le débat public burkinabè, *Cahiers d'études africaines* 2006/4 (n° 184), p. 861-881.
www.cairn.info/revue-cahier-d-etudes-africaines-2006-4-page-861.htm (consulté le 02/05/2016)

sont, entre autres, valeurs traditionnelles qu'une éducation à la tolérance devraient revisiter. Les théories et praxis que nous avons abordées aident à comprendre les manifestations diverses de la tolérance et à orienter sur la mise en route d'une éducation à la tolérance. Dans le prochain chapitre, nous tenterons, dans une démarche qualitative, de poursuivre la réflexion sur la crise de la tolérance et de la coexistence au Burkina Faso et les conditions de possibilité d'une éducation à la tolérance.

CHAPITRE VII. APPROCHE METHODOLOGIQUE

La recherche scientifique est un processus rationnel d'analyse des phénomènes et des problèmes en vue de les comprendre, de les expliquer, de les résoudre et même de les prédire et de les contrôler. Elle vise, à terme, à produire des connaissances, voire des connaissances nouvelles à partir de questionnements, d'hypothèses ou d'objectifs. Elle s'appuie, de ce fait, sur des méthodologies rigoureuses. Notre réflexion sur la tolérance entend, dans une démarche scientifique, analyser la tolérance et le vivre ensemble au Burkina Faso.

I. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le choix de notre démarche méthodologique est guidé par l'objectif visé par cette recherche.

I.1. Objectif de la recherche

Bachelard disait que pour résoudre un problème, il faut, avant tout, savoir poser le problème¹⁶¹. Dans la recherche scientifique, traiter d'un problème, c'est savoir poser le problème, à partir des questionnements, des hypothèses et des objectifs.

Nous avons dans la première partie de notre recherche poser le problème de la fragilisation de la cohabitation historique des burkinabé dans leur diversité ethnique, culturelle, linguistique, religieuse... Nous avons situé les causes de cette fragilisation dans deux périodes, la période coloniale et la période postcoloniale. Dans la période coloniale, le colonisateur a créé un bouleversement profond des structures sociales traditionnelles en imposant de nouvelles structures (calqué sur le modèle occidental) qui ne répondaient pas aux réalités existentielles des communautés. Les valeurs et le modèle de société imposés par le colonisateur se sont opposés aux valeurs et modes d'existences traditionnels en les fragilisant. Dans cette conquête coloniale, l'école a été un instrument au service de la colonisation ; elle a contribué à asseoir le projet d'assimilation d'une nouvelle civilisation aux sociétés traditionnelles. Les circulaires des Gouverneurs Chaudié (de 1897) et Carde (de 1942) montrent bien que la mission de l'école était d'aider à inculquer dans les mentalités des jeunes générations de l'époque, les valeurs et la culture occidentales. La période postcoloniale marqué par l'indépendance n'a pas rompu avec l'héritage colonial. Les nouveaux dirigeants ont continué avec cet héritage en détruisant les survivances traditionnelles. Les différents régimes de gouvernance qui se sont succédés depuis

¹⁶¹ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique, Vrin, 1986

l'indépendance n'ont pas travaillé à sauvegarder les valeurs traditionnelles en les conciliant dans leur idéal de société moderne. Aujourd'hui, les valeurs traditionnelles qui ont rendu la coexistence possible ne sont plus suffisamment présentes dans la vie des burkinabé. Ces valeurs qui se transmettaient par des canaux traditionnels d'éducation et de socialisation ont presque disparu dans la plupart des communautés ethniques au profit de l'éducation scolaire. L'école est aujourd'hui, la principale institution d'éducation et de socialisation des jeunes générations.

La crise du vivre ensemble marquée par l'intolérance, la haine et la violence que le Burkina Faso traverse est une crise de valeurs dont l'éducation a sa part de responsabilité. C'est pourquoi, dans un contexte où les valeurs traditionnelles de tolérance et de coexistence se sont fragilisées avec la disparition des canaux traditionnels d'éducation et de socialisation, il est important de mener une réflexion sur le rôle que pourrait jouer l'école. C'est dans cette optique que nous avons formulé dans la première partie de notre recherche la question suivante :

Comment l'éducation à la tolérance à l'école peut-elle s'appuyer sur des valeurs traditionnelles et modernes pour aider à construire le vivre-ensemble dans la diversité au Burkina Faso ?

Il s'agit de s'interroger sur les conditions de possibilité de l'institution scolaire de reprendre les valeurs traditionnelles de tolérance qui ont permis à la société burkinabé d'asseoir sa coexistence historique dans la diversité (ethnique, linguistique, culturelle, religieuse et linguistique...)

Cette recherche pose l'hypothèse qu'une éducation à la tolérance à l'école qui s'appuie sur les valeurs traditionnelles et modernes va contribuer à inculquer aux jeunes générations l'esprit et le comportement du vivre ensemble dans la diversité caractéristique du Burkina Faso.

Notre réflexion cherche à analyser la crise de la tolérance et du vivre ensemble au Burkina Faso, et à poser les bases d'une éducation scolaire à la tolérance qui puise dans les ressources traditionnelles et modernes pour inculquer aux jeunes générations les valeurs (attitudes, comportements et pratiques) de tolérance et de vivre ensemble. Elle privilégie en ce sens l'approche qualitative.

I.2. Le choix de l'approche qualitative

L'approche qualitative a été utilisée pour la première fois comme méthode de recherche dans les études ethnologiques. Poisson rapporte que Malinowski a été l'un des premiers ethnologues

à adopter une démarche qualitative dans l'étude des peuples des Iles Pacifiques, il y a bientôt une centaine d'années ¹⁶². Il a utilisé l'observation participante et l'entretien en profondeur comme moyens d'investigation pour décrire la vie quotidienne de ces peuples. Selon Poisson, dans l'approche qualitative : « *le chercheur tente de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact. Il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé* » ¹⁶³. La recherche qualitative postule qu'on peut accéder fondamentalement à une compréhension interne de la réalité sociale et donc du comportement humain. Elle s'inscrit dans un paradigme interprétatif qui cherche, d'abord, à comprendre la réalité sociale pour, ensuite, parvenir à une explication de cette réalité et des facteurs mis en cause. La recherche qualitative emploie dans son investigation des méthodes et des techniques qualitatives pour saisir la réalité sociale dans sa profondeur.

Notre réflexion s'inscrit dans une perspective interprétative, constructiviste et praxéologique. Elle cherche à comprendre la réalité sociale et à construire du sens en posant les bases pratiques d'une éducation à la tolérance à partir de cette réalité dans une approche qualitative. Selon Martineau ¹⁶⁴, l'approche qualitative va nous plonger dans une posture où le savoir naîtra de l'analyse et de l'interprétation des perceptions, des opinions et des représentations des individus et des groupes. Elle va nous permettre de comprendre comment les questions de tolérance et de vivre ensemble sont perçues au Burkina Faso.

II. LA CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON RAISONNE

Le but de cette recherche est de réfléchir à une éducation à la tolérance à l'école primaire. En effet, l'école primaire est devenue aujourd'hui la principale institution d'éducation et de socialisation après la famille. Elle accueille les enfants depuis l'âge de 6 ans et, parfois, bien avant, dans le but de leur inculquer le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. L'école est donc ce lieu où l'enfant est appelé à recevoir les capacités (compétences et aptitudes) indispensables à son insertion dans la société non seulement dans laquelle il vit, mais aussi ailleurs.

Nous avons estimé qu'une réflexion impliquant les enseignants et les encadreurs pédagogiques de l'enseignement primaire était mieux indiquée pour poser les bases d'une éducation à la

¹⁶² Yves Poisson, L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n° 3, 1983, p. 369-378. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/900420ar>

¹⁶³ Idem

¹⁶⁴ Stéphane Martineau, L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion, *Recherches Qualitatives – Hors-Série – numéro 5* – pp. 70-81, 2007. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

tolérance. En effet, les enseignants et les encadreurs pédagogiques, en plus de leur rôle d'éducateur scolaire, sont des parents d'enfants et, en ce sens, ont un rôle d'éducateur familial. Ce double rôle social (éducateur scolaire et éducateur familial) dans un cadre formel et informel leur permet d'avoir une vision transversale de la société et des questions éducatives. Leurs opinions et analyses aideront à mieux cerner la réalité de la société burkinabé sur les questionnements liés à la tolérance, au vivre ensemble et à l'éducation.

Notre approche étant qualitative, nous avons constitué un échantillon raisonné. Savoie-Sajc¹⁶⁵ précise que le paradigme qualitatif privilégie les échantillons de type non probabiliste et intentionnel. Les personnes à interroger sont choisies selon leurs expériences vécues, leurs savoirs mais aussi selon leur intérêt à participer à la recherche. En nous appuyant sur cette précision de Savoie-Sajc, nous avons constitué un échantillon raisonné, non probabiliste composé d'instituteurs certifiés, d'instituteurs principaux, d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques, ayant au moins 5 ans d'expérience professionnelle. Nous avons divisé l'échantillon en deux groupes : un groupe des enseignants composé des instituteurs certifiés et des instituteurs principaux et un groupe d'encadreurs pédagogiques composé d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques.

III. METHODE ET TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES

Notre recherche étant qualitative, nous avons utilisé la méthode de l'entrevue semi-dirigée dans la collecte des données.

III.1. Le choix de l'entrevue semi-dirigée

La perspective interprétative et compréhensive de cette recherche a guidé le choix de l'entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte des données. Savoie-Sajc définit l'entrevue semi-dirigée comme « *une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur qui se laissera guider par le rythme unique de l'échange dans le but d'aborder sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite aborder...* »¹⁶⁶. L'entrevue semi-dirigée permet, à travers l'interaction verbale, avec des personnes selon leurs expériences, leurs vécues, leurs pensées, leurs sentiments et leurs savoirs de parvenir à une

¹⁶⁵ Lorraine Savoie-Sajc, l'entrevue semi-dirigée, in Benoît Gauthier (sous la dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presse Universitaire du Québec, 2003.

¹⁶⁶ Lorraine Savoie-Sajc, l'entrevue semi-dirigée, in Benoît Gauthier (sous la dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presse Universitaire du Québec, 2003, p. 296

compréhension approfondie du fait social. En d'autres termes, l'entrevue semi-dirigée nous plonge dans l'univers de l'autre. Au regard de l'objet de cette recherche, l'entrevue semi-dirigée était la méthode appropriée. Elle présente l'avantage d'être interactive et de susciter une dynamique de groupe intéressante ; les participants soutiennent des opinions parfois contradictoires en argumentant leurs positions.

La méthode de l'entrevue semi-dirigée s'est appuyée sur deux techniques de recueil de l'information.

III.2. Les techniques, outils de collecte et mode de traitement des données

Nous avons utilisé l'entretien individuel et le focus groupe, deux techniques de collecte de données qualitatives couramment utilisées en sciences sociales pour saisir la réalité profonde des faits sociaux et sociétaux. Nous employons ici les termes focus groupe ou entretien de groupe désigne la même technique. Nous avons réalisé des entretiens individuels avec les encadreurs pédagogiques et des entretiens de groupes (focus groupes) avec les enseignants. Pour Baribeau et Germain¹⁶⁷, la combinaison de ces deux techniques permet d'enrichir la réflexion, de mieux expliciter et de comprendre le phénomène humain ou social étudié. Cette combinaison se justifie aisément chez Duchesne et Haegel¹⁶⁸ du fait de leur complémentarité ; car, l'entretien individuel vise à recueillir des informations très approfondies à l'échelle individuelle, tandis que les entretiens de groupes visent la dimension sociale et collective des systèmes de signification.

Nous avons employé deux types d'outils pour collecter les informations : un guide d'entretien unique et un enregistreur dans les entretiens individuels et les entretiens de groupes. Afin d'éviter la perte d'informations liée à la prise de notes lors des entretiens individuels et de groupes, nous avons eu recours à un enregistreur avec le consentement de l'enquêté. Ce qui nous a permis de recueillir l'intégralité des propos des enquêtés. L'enregistrement a l'avantage de nous permettre de réécouter plusieurs fois l'interviewé en vue de le saisir, de cerner l'idée centrale de sa réflexion, de situer cette idée centrale dans son contexte social et de faire une

¹⁶⁷ Colette Baribeau et Melanie Germain, l'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques, *Recherches qualitatives*, vol 29 (1), 2010, pp 28-49. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

¹⁶⁸ Sophie Duchesne, Florence Haegel. L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs. Nathan, pp.126, 2004. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629>

objectivation de ce qui est dit. Nous avons réalisé des entretiens individuels avec les encadreurs pédagogiques et deux focus groupes avec les enseignants dans deux écoles primaires.

Le tableau ci-dessous récapitule la méthode de collecte des données auprès de l'échantillon

Tableau 1: présentation de la de méthode de collecte auprès de l'échantillon

Méthode de collecte : entretien individuel		
Encadreurs pédagogiques		
Catégorie	Nombre d'années d'expérience professionnelle	
Inspecteur	32	
Inspecteur	30	
Inspecteur	18	
Conseiller pédagogique	21	
Conseillère pédagogique	36	
Méthode de collecte : Focus groupe		
Enseignants école primaire A		
Catégorie	Nombre d'années d'expérience professionnelle	Classe enseignée
Instituteur principal	19	Directeur
Instituteur certifié	5	CP1
Instituteur certifié	15	CP2
Instituteur certifié	13	CE1
Instituteur certifié	15	CE2
Instituteur certifié	11	CM1
Instituteur certifié	10	CM2
Méthode de collecte : Focus groupe		
Enseignants école primaire A		
Catégorie	Nombre d'années d'expérience professionnelle	Classe enseignée
Instituteur principal	20	Directeur
Instituteur certifié	20	CP1
Instituteur certifié	08	CP2
Instituteur certifié	26	CE1
Instituteur certifié	14	CE2
Instituteur certifié	7	CM1
Instituteur certifié	15	CM2
Instituteur certifié	15	CM2

Nous avons utilisé le même guide d'entretien dans les entrevues individuelles et dans le focus groupes. Le guide d'entretien était composé de questions ouvertes visant à colliger des informations sur les items suivants :

- la conception de la tolérance et de l'intolérance au Burkina Faso ;
- l'existence de l'intolérance et leurs causes au Burkina Faso ;
- l'appréciation de l'éducation que la société burkinabé inculque aux jeunes générations ;
- l'appréciation de la conformité de valeurs entre l'école et la société burkinabé ;
- l'appréciation de la prise en compte de la tolérance par l'école ;
- les valeurs à développer pour une éducation à la tolérance ;
- le rôle des politiques dans le développement d'une éducation à la tolérance ;
- le rôle des religieux dans le développement d'une éducation à la tolérance ;
- le rôle des parents dans le développement d'une éducation à la tolérance ;
- toutes autres opinions sur la question de la tolérance au Burkina Faso.

Avec la méthode semi-structurée, nous avons collecté des informations sur les expériences, les vécues, les opinions et les perceptions des enseignants et des encadreurs pédagogiques sur la question de la tolérance et du vivre ensemble de façon générale et celle de l'éducation à la tolérance plus spécifiquement. Les travaux de Walzer, Locke, Kymlicka et Taylor sur la tolérance et la coexistence que nous évoquons dans le chapitre précédent font servir de repère pour analyser, interpréter et comprendre de façon approfondie les expériences, les vécues, les opinions et les perceptions des personnes interrogées.

Pour le traitement des données collectées, nous avons procédé par analyse manuelle de contenu. Les informations recueillies par enregistreur. Les versions audio ont ensuite été transcrites puis imprimées sur supports physiques en vue d'un travail de repérage, de regroupement et de catégorisation. Les informations ont ainsi été regroupées et catégorisées en unités sémantiques selon les items de réflexions.

III.3. Considérations éthiques

Toute recherche scientifique est soumise à des considérations éthiques qui obligent le chercheur. Il s'agit, selon Martineau¹⁶⁹, d'un ensemble de valeurs qui légitiment le travail du chercheur depuis son projet de recherche jusqu'à sa réalisation et à la vulgarisation des résultats. Dans notre recherche, nos sources d'informations étant des sujets humains, nous sommes tenu à des exigences éthiques qui vont de la mise en confiance de l'enquêté à la confidentialité des informations recueillies et la protection de son identité. La collecte des données s'est opérée

¹⁶⁹ Stéphane Martineau, L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion, *Recherches Qualitatives* – Hors-Série – numéro 5 – pp. 70-81, 2007. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

auprès de sujets volontaires qui ont accepté librement d'apporter leur contribution à notre réflexion. Aucune contrainte de quelque nature que ce soit n'a donc été exercée sur un participant à l'enquête.

Pour les entretiens individuels, nous avons formulé une demande orale directement auprès des personnes identifiées en précisant l'objet de l'entretien. Nous avons pris le soin de préciser à l'avance que les entretiens seront enregistrés tout en rassurant de l'anonymat et de l'usage des informations uniquement à des fins de recherche. Le jour, le lieu et l'heure de l'entretien ont été fixés par chaque enquêté.

Pour les focus groupes, nous avons d'abord formulé une demande orale auprès des directeurs des écoles identifiées. Nous avons expliqué les objectifs de la recherche tout en précisant les considérations éthiques mentionnées plus haut. Ces derniers se sont ensuite chargés de passer l'information à leurs collègues enseignants et recueillir leurs avis pour participer à un entretien de groupe. Le jour, le lieu et l'heure de l'entretien ont été également décidés par les enseignants.

Avant de commencer les entretiens enregistrés, nous présentons aux enquêtés le contexte dans lequel les entretiens ont lieu et la pertinence du choix porté sur eux. Nous les rassurons encore que les informations recueillies seront exploitées exclusivement à des fins de recherche, leur participation ne doit être guidée par aucune contrainte ou influence de quelque nature que ce soit, elle doit être libre et volontaire. C'est à partir de ce moment que nous considérons que nos enquêtés participent de façon libre et volontaire à notre recherche.

IV. LES LIMITES DE LA REFLEXION LIEES AU CHOIX OPERES

Cette réflexion présente des limites qu'il convient de mentionner ici. Nous avons mené la réflexion sur l'éducation à la tolérance uniquement avec les acteurs pédagogiques, à savoir les enseignants et les encadreurs pédagogiques. Nous avons justifié ce choix par le fait que ces acteurs ont un double rôle social, un rôle d'éducateur scolaire et celui d'éducateur familial. A cela s'ajoute le fait des acteurs sociaux qui vivent dans la société. Cette casquette plurielle fait d'eux des personnes bien averties des problèmes de la société, précisément les questions d'éducation, de tolérance et de cohabitation.

Les contributions d'autres acteurs sociaux auraient enrichi notre réflexion. Il s'agit des politiques, des religieux et des parents d'élèves. Les opinions, les perceptions et les vécues de la pluralité des acteurs auraient sans doute permis de cerner la complexité du sujet aux plans,

social, politique et éducatif. Comme l'a dit Abdallah-Pretceille, nous devons faire face à la complexité de la pluralité de nos sociétés sur les plans social, politique et éducatif. La prise en compte de la pluralité de la société burkinabé est d'une pertinence certaine pour comprendre de façon approfondie les questions de tolérance et de vivre ensemble.

En résumé, nous avons privilégié le paradigme qualitatif pour étudier la tolérance et la coexistence des burkinabé et la possibilité d'esquisser une éducation à la tolérance. En optant de réfléchir sous cette posture, nous avons fait recours à la méthode de l'entrevue semi-structurée combinant entretiens individuels et entretiens de groupes pour colliger des informations auprès des acteurs cibles, à savoir les enseignants et les encadreurs pédagogiques. Le choix de ces acteurs a été motivé par leur double casquette sociale, c'est-à-dire en tant qu'acteurs pédagogiques et en tant que parent. A notre avis, cette double casquette leur confère une position sociale riche en expériences sur le sujet que nous traitons. Dans le chapitre suivant, nous tenterons d'analyser et d'interpréter les informations colligées.

CHAPITRE VIII. PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre pose un regard critique sur les résultats issus du traitement des informations collectées. Il vise à comprendre et à expliquer la crise de la tolérance et du vivre ensemble dans ses dimensions diverses dans l'optique de dégager un modèle de tolérance et poser les bases d'une éducation à la tolérance à l'école primaire à partir de ce modèle. Nous nous appuyerons sur les théories (de Locke, Kymlicka, Walzer et Taylor) que nous avons convoquées pour analyser et comprendre les opinions, les perceptions et les expériences de nos enquêtés.

Notre démarche ne vise pas à produire des données statistiques sur les opinions, les idées, les expériences de nos enquêtés sur le phénomène étudié. Notre démarche a pour objet de comprendre en profondeur le sens des perceptions, des représentations, des idées ou encore des postures de nos enquêtés. Afin de rester fidèle aux données collectées, nous n'avons pas reformulé les propos sauf lorsque cela était nécessaire pour permettre aux lecteurs de comprendre l'idée originale exprimée. Nous avons voulu par-là minimiser les biais de reformulation. Les propos n'obéissent donc pas forcément à la règle de grammaire, ils sont dans un style parfois familier.

I. ANALYSE DES ENTRETIENS

Nous tenterons, dans cette analyse faire un rapprochement entre les opinions, les idées émises dans les entretiens de nos enquêtés et celles des auteurs convoqués. Il s'agira de voir comment nous pouvons nous appuyer sur les théories de Locke, Walzer, Kymlicka et Talor et sur les praxis traditionnelles pour comprendre et expliquer les opinions, perceptions et représentations de nos enquêtés sur le phénomène de la tolérance et de la coexistence pacifique.

I.1. Représentation de la tolérance par nos enquêtés

Les idées et opinions émises par nos enquêtés montrent une perception ou une représentation de la tolérance par ces dernières que l'on peut situer dans quatre dimensions : une simple acceptation de la différence ; la capacité à accepter la différence ; l'acceptation mutuelle des différences et se contenir pour accepter l'autre.

I.1.1. La tolérance est une simple acceptation de l'autre

Pour certains enquêtés, la tolérance est une simple acceptation de l'autre dans sa différence. Les propos suivants soutiennent une telle idée : « *La tolérance, c'est accepter l'autre dans son état physique et mental* » ; « *La tolérance, c'est l'acceptation de l'autre malgré les différences qu'on peut percevoir.* » ; « *La tolérance, c'est d'abord une question d'acceptation. Tolérer, c'est accepter l'autre* ». Le simple fait d'accepter que l'autre soit tel qu'il est, différent pour parler de la tolérance. Le simple fait de reconnaître que nos différences (physiques, raciales, ethniques, linguistiques, culturelles, religieuses...) fondent notre condition humaine est déjà caractéristique de la tolérance. Pour ces enquêtés, tous ceux qui s'inscrivent dans cette logique, s'inscrivent dans une logique de tolérance. Reconnaître la différence de l'autre et l'accepter tout simplement est une manifestation de tolérance. Peu importe l'appréciation que l'on porte à la différence de l'autre, le simple fait de reconnaître et d'accepter cette différence exprime déjà la tolérance. Ici, la simple acceptation de l'autre, sa reconnaissance en tant qu'autre prend le sens de ce que Taylor qualifie de : « *besoin humain vital* »¹⁷⁰. En effet, chez Taylor, la reconnaissance de la différence de l'autre est essentielle pour préserver le genre humain. Aussi, dans son échelle de tolérance, Walzer fait-il remarquer que le stoïcisme est une attitude de tolérance et tous ceux qui sont capables de cela possèdent la vertu de la tolérance. Dans ce sens, accepter l'autre, le reconnaître en tant qu'autre-différent, sans forcément l'apprécier et sans forcément interagir avec lui, c'est manifester un esprit de tolérance. On peut par exemple ne pas être d'accord avec une pratique culturelle ou religieuse d'un individu ou une communauté mais l'admettre en tant que ce qui le particularise et le distingue de moi.

I.1.2. La tolérance est l'acceptation mutuelle des différences

Certains de nos enquêtés perçoivent la tolérance dans la réciprocité. Pour eux, on ne peut parler de tolérance lorsque chacun accepte l'autre. Il y a tolérance, lorsque des personnes acceptent de cohabiter dans la reconnaissance mutuelle et dans le respect mutuel de leurs différences. Les affirmations suivantes soutiennent cette perception de la tolérance par ces enquêtés : « *Nous sommes différents, nous venons d'horizons divers. Donc tolérer, c'est, s'accepter mutuellement* » ; « *Nous sommes issus de divers horizons avec d'obédiences religieuse et culturelle différentes. Donc pour que le vivre ensemble soit meilleur, il faut que chacun puisse accepter l'autre dans ses différences* ». Les individus, les groupes, voire les sociétés humaines se caractérisent par leurs identités semblables et différentes, leurs histoires et leurs trajectoires de

¹⁷⁰ Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Edition Flammarion, Paris 2009, p. 16

vie convergentes et divergentes. La coexistence n'est alors possible que si les uns et les autres s'acceptent et reconnaissent que leurs différences sont porteuses de valeurs et de sens. La tolérance s'entend dans la réciprocité, c'est-à-dire dans l'acceptation mutuelle de nos différences. Vivre en collectivité dans notre hétérogénéité commande que nous apprenions à nous supporter réciproquement dans nos modes de vie différents et même parfois très opposés. Comme le dit un enquêté : « *Nous sommes tous différents et lorsque nous sommes dans un groupe, pour qu'il y ait tolérance, on doit apprendre à se supporter* ». C'est d'ailleurs dans ce sens que Walzer¹⁷¹ nous invite à penser la tolérance et la coexistence à partir des diverses conditions historiques et contextuelles des individus et des groupes. La tolérance doit se manifester dans une dynamique de réciprocité ; savoir être tolérant, c'est savoir vivre ensemble avec nos différences. Le vivre ensemble appelle à la reconnaissance mutuelle de nos différences. Et comme l'a dit Taylor, l'interpénétration de cultures parfois très opposées dans leurs modes d'expression est un enjeu vital pour la coexistence pacifique. Les origines diverses des individus nécessitent qu'ils apprennent à interagir dans l'intercompréhension et dans le respect mutuel. La tolérance se caractérise donc par la réciprocité, l'ouverture mutuelle ou encore par des réactions de curiosité et d'enthousiasme face à la différence de l'autre (pour se référer à l'échelle de Walzer). Du fait que les sociétés deviennent de plus en plus hétérogènes, Walzer recommande d'aller les plus hauts niveaux de tolérance, à savoir la curiosité et l'enthousiasme, en d'autres termes l'ouverture mutuelle, afin que les gens puissent coexister. Il soutient que c'est dans la réciprocité que nous comprendrons que l'autre est aussi porteur de valeurs et de sens, et interagirons avec lui.

I.1.3. La tolérance, c'est la capacité à accepter les différences

Pour certains enquêtés, il faut voir dans la tolérance, la capacité à accepter les différences : « *La capacité à accepter la différence dans les attitudes, les comportements, les pensées et le langage.* » ; « *La capacité d'une personne à admettre certaines situations quand bien même elles sont difficiles à accepter* ». La capacité à accepter fait de la tolérance une aptitude, un comportement, voire une compétence à admettre l'expression des manières d'être et de penser des autres. L'exercice de la tolérance évoque ici une certaine force intérieure, une disposition à être réceptif à des situations que beaucoup considéreraient inadmissibles et manifesteraient certainement une attitude négative ou de l'hostilité. L'aptitude à réagir positivement à l'égard de la différence est l'expression même de la tolérance. Etre capable d'accepter l'autre devient

¹⁷¹ Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998, p. 15

faire montre de conscience, d'une aptitude mais aussi d'une compétence à mobiliser dans certaines situations. Se représenter la tolérance sous cet angle, c'est aussi percevoir la tolérance comme une attitude et plus encore une compétence qui peut être développée par l'éducation et la formation. Locke, Walzer, Kymlicka et Taylor ont soutenu l'éducation dans ce sens. Pour ces auteurs, on ne peut construire une société tolérante sans prendre en compte la dimension éducative. C'est par l'éducation que les Etats édifieront des modèles de sociétés où les gens seront capables de vivre ensemble en tolérant leur diversité comme facteur de stabilité sociale et de paix.

I.1.4. La tolérance, c'est se contenir pour accepter l'autre

La tolérance est vue chez certains enquêtés dans le sens de la maîtrise de soi. Il faut se contenir pour accepter l'autre : « *La tolérance, c'est faire violence sur soi pour accepter l'autre dans toutes ses différences.* » ; « *La tolérance, c'est le fait de se surpasser pour accepter l'autre dans tout ce qu'il est, dans toutes les différences qu'on a avec lui...* ». Cette perception de la tolérance dans le sens de soi exige de celui qui tolère, un effort, une pression, voire un sacrifice sur lui-même. A partir du moment où je ne partage pas les mêmes valeurs que l'autre, accepter sa différence exige de moi un effort. Cet effort est une pression que j'exerce sur moi-même afin de pouvoir interagir avec lui. Je me contient pour accepter l'autre tel est qu'il est et interagir avec lui tel qu'il est. Tolérer dans ce sens, c'est encaisser des coups, c'est supporter une douleur intérieure face à l'expression de la différence, c'est enfin faire violence sur soi. Sous cet angle, celui qui tolère ne le fait pas par plaisir mais peut-être par nécessité ou par contrainte. Il se fait une pression intérieure pour consentir à une situation qu'il n'apprécie pas mais dont l'enjeu vaut la peine. Cet enjeu peut être de nature diverse. Il peut s'agir de la quiétude du climat social qui est menacée ou d'un but commun à atteindre et qui nécessite que les gens contiennent leurs divergences pour interagir dans le but de conjuguer leurs forces. Le besoin de l'autre est certainement d'une importance vitale pour que l'on arrive au surpassement de soi. C'est ce besoin humain vital ou de survie chez Taylor qui pousse les individus et les groupes à faire des sacrifices pour s'accepter, non parce qu'ils ont de l'estime les uns envers les autres mais parce que l'enjeu de la situation l'exige. Par exemple, dans un contexte actuel de flux migratoire où nos sociétés se définissent désormais au pluriel avec des minorités polyethniques (pour reprendre Kymlicka), ou des minorités raciales, ethniques et religieuses (pour reprendre Walzer), faire des sacrifices, faire violence sur soi-même devient un besoin humain vital pour la coexistence pacifique. La tolérance perçue dans le sens de se contenir, se faire violence à soi-même s'inscrit dans une sorte de négation dans la mesure où le sujet entre en conflit avec

lui-même dans son rapport à l'autre. La tolérance est implicitement associée à la souffrance psychologique, mais aussi à effort psychologique du fait qu'on se contient. L'autre gêne, dérange, on ne l'apprécie pas, mais on se contient pour l'accepter, on contient ses émotions et ses ressentiments à son égard afin de pouvoir interagir avec lui. La tolérance commande ici une certaine maîtrise de soi, un certain courage, un certain effort, un certain sacrifice.

Les différentes perceptions de la tolérance par nos enquêtés montrent différentes expressions possibles de la tolérance. Elle peut-être une attitude, un comportement, un état d'esprit ou une réaction face à une situation. Ces différentes façons de se représenter la tolérance interrogent également sur leurs perceptions et représentations de l'intolérance.

I.2. Perception de l'intolérance par nos enquêtés

Dans les opinions de nos enquêtés, l'intolérance peut être située sur deux dimensions. Il s'agit de la réaction négative face à la différence et de l'incapacité à supporter l'autre.

I.2.1. L'intolérance est une réaction négative face à la différence

Une réaction négative face à l'expression de la différence de l'autre caractérise l'intolérance chez certains enquêtés. Cette réaction négative peut se manifester de différentes manières au regard des propos suivants : « *L'intolérance, c'est le déni de la différence.* » ; « *L'intolérance, c'est refuser de collaborer avec l'autre.* » ; « *L'intolérance, c'est le refus d'accepter la différence, refus d'accepter que l'autre se trompe, refus d'accepter que l'autre pense autrement.* » ; « *L'intolérance, c'est ce qu'on rejette catégoriquement* ». Le déni, le rejet ou encore la prise de distance sont autant d'attitudes ou de réactions négatives caractéristiques de l'intolérance de l'autre-différents. Cependant, en faisant une analyse en référence au tableau de tolérance de Walzer, cette représentation de l'intolérance par nos enquêtes peut s'inscrire à son premier niveau de tolérance, à savoir la résignation. Il est vrai que Walzer contextualise la résignation ; elle survient après un conflit où les différentes communautés lassées de s'entretuer se résignent à vivre les unes à côté des autres sans violence. Dans cette même logique, lorsque le déni, rejet ou refus d'entrer en interaction avec l'autre ne s'accompagnent pas de violence, alors il y a déjà un minimum de tolérance. C'est surtout l'absence de persécution ou de violence qui caractérise la tolérance dans la résignation.

Par contre d'autres enquêtés perçoivent l'intolérance dans une réaction négative très marquée, c'est-à-dire avec des signes d'hostilité. Les affirmations ci-dessous soutiennent cette perception

: « *L'intolérant, c'est celui qui n'accepte pas, qui ne pardonne pas, qui a toujours gardé quelque chose au fond de lui.* » ; « *L'intolérance est une sorte de refus, une sorte de vouloir répondre aux coups qu'on encaisse.* ». Ces propos montrent que l'expression de l'intolérance s'accompagne d'une position radicale qui peut prendre des formes différentes, selon les circonstances. On adopte une attitude hostile de réplique tout de suite à l'égard de l'autre ou on attend le moment opportun pour le faire. Dans tous les cas, c'est la volonté manifeste de réagir négativement caractérise l'intolérance.

I.2.2. L'intolérance est une incapacité à supporter l'autre

Selon les propos de ces enquêtés, l'intolérance est une incapacité à supporter les divergences que l'on a avec l'autre : « *L'intolérance, c'est le fait de ne pas pouvoir supporter l'autre dans ces actes.* » ; « *L'incapacité de certaines personnes à supporter l'autre dans sa différence* » ; « *L'intolérance, c'est quand on n'a pas cette capacité de laisser passer certaines choses* ». L'intolérance sous-entend dans ces propos, une inaptitude à accepter la différence. L'intolérant n'est pas en mesure d'accepter l'expression des opinions contraires. Il n'a pas cette force à admettre la divergence. On peut faire l'analyse que l'incapacité à supporter l'autre évoque dans l'intolérance des positions tranchées et parfois radicales. L'absence de capacité ou encore l'incapacité à accepter l'autre traduit un certain blocage dont on pourrait situer la racine dans la personnalité. Ainsi, l'intolérant exprimerait sa personnalité, sa nature dans ses rapports aux autres. C'est précisément cette personnalité intolérante qu'il faut chercher à déconstruire par l'éducation et la formation pour inculquer une nouvelle personnalité tolérante dotée de capacité, d'aptitude et de compétence à réagir favorablement à la différence.

Mais sous un autre angle d'analyse, l'intolérance en tant qu'incapacité à supporter l'autre peut venir même de la nature de la différence. Si l'expression d'une différence est de nature à porter atteinte à la dignité humaine (voir Locke), manifester de l'intolérance, de l'incapacité à supporter cette différence est alors justifié. L'intolérance vise ici à protéger les droits de la personne humaine. L'appréciation des situations d'intolérance commande d'apprécier les données du contexte.

I.3. L'existence de l'intolérance au Burkina Faso et ses causes

L'intolérance est une réalité au Burkina Faso. Nos enquêtés soutiennent cela à travers ces affirmations : « *On peut dire qu'au Burkina Faso, de nos jours, on constate des actes d'intolérance partout, presque dans tous les secteurs* » ; « *Au Burkina Faso, nous pouvons dire*

qu'il y a des actes d'intolérance qui sont constatés un peu partout à longueur de journée » ; « Si nous allons sur tous les plans sociaux, on remarque l'intolérance ». Les actes d'intolérance affectent l'existence quotidienne des burkinabé. L'intolérance semble prendre du terrain et sévit presque dans tous les domaines de la vie en société. Les conflits et tensions intercommunautaires et interethniques ont pris de l'ampleur. Les violences entre groupes sociaux qui, autrefois, vivaient ensemble paisiblement dans le même espace territorial et sociologique deviennent de plus en plus fréquentes. Depuis 2016, le Burkina Faso connaît une montée de l'extrémisme violent dirigé contre des communautés et des symboles identitaires : massacre de groupes ethniques ; attaques et tueries de fidèles dans des lieux de cultes ; vandalisme de symboles religieux... Tout cela affecte les relations interindividuelles, intercommunautaires et impacte négativement sur la coexistence pacifique.

Les premiers indexés dans la montée de l'intolérance sont les jeunes. Pour nos enquêtés, les comportements intolérants se manifestent plus au niveau des jeunes comme l'illustre cette affirmation : *« Il y a beaucoup d'actes d'intolérance surtout au niveau de la jeunesse »*. Au cours de la conférence de FESA-UNESCO sur la *« Prévention des violences et la promotion de la culture de la paix en période électorale en Afrique »*¹⁷² ; Dia-Bangouaya a fait la déclaration suivante : *« Les jeunes sont à la fois source de conflits et ressources de cohésion sociale en période électorale. C'est au sein de la jeunesse que se cultivent les germes de la violence, de la haine et de l'intolérance »*. Elle a, en outre, ajouté que *« cette même jeunesse constitue, cependant, un véritable canal de diffusion de messages de paix, de tolérance, de non-violence »*. Les périodes électorales en Afrique, particulièrement au Burkina Faso sont effectivement des moments où l'on peut observer différentes expressions de la violence caractéristique de l'intolérance et de la dégradation du vivre ensemble entre les groupes sociaux : les individus, les familles et les communautés. Les jeunes sont doublement affectés : ils sont non seulement auteurs et victimes, c'est-à-dire ceux qui commettent plus les actes d'intolérance mais aussi ceux qui subissent plus les actes d'intolérance.

Les crises intercommunautaires et les comportements d'intolérance identitaires sont le plus souvent déclenchés par les jeunes. Au Burkina Faso, on se rappelle que le 30 décembre 2012, une délégation de la communauté musulmane avait rendu une visite de courtoisie à

¹⁷² FESA-UNESCO, Prévention des violences et promotion de la culture de la paix en période électorale en Afrique, Conférence tenue à Luena, en Angola, les 12 et 13 décembre 2016, Paris, UNESCO, 2017, P.17. Disponible sur http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/AFR/images/Rapport_Fesa_UNESCO_Luena.pdf

l'archevêque de Ouagadougou dans le cadre du dialogue interreligieux. Des jeunes musulmans avaient alors protesté contre cette démarche en proférant des menaces à l'endroit des dignitaires religieux musulmans, notamment le grand imam de Ouagadougou et le président de la communauté musulmane en les enjoignant d'arrêter une telle pratique. Cette intolérance grandissante s'explique par plusieurs facteurs.

I.3.1. L'injustice, l'impunité et l'incivisme dans la montée de l'intolérance

Certains enquêtés expliquent l'intolérance quotidienne au Burkina Faso par l'injustice et l'impunité : « *L'intolérance est due surtout à l'injustice qui règne partout* » ; « *Il y a une soif de justice. Les gens se font justice eux-mêmes parce qu'ils n'ont plus confiance en la justice de l'Etat.* ». L'injustice et l'impunité entraînent une rupture de confiance entre l'Etat et les populations. Pour d'autres enquêtés, c'est le laxisme de l'Etat dans l'exercice de son autorité qui fait monter l'incivisme violent qui se manifeste par des actes d'intolérance multiforme. Les arguments suivants soutiennent cela : « *On refuse de sanctionner l'incivisme. C'est ça qui fait persister l'intolérance* ». « *L'Etat a perdu son autorité, c'est-à-dire que l'Etat n'a plus sa force d'antan pour sanctionner ceux qui commettent des actes d'intolérance* » ; « *L'Etat n'est pas regardant par rapport à l'inconduite de certaines personnes* ». Selon les arguments de nos enquêtés, la faible autorité de l'Etat à construire une société de justice sociale, d'égalité entre toutes les composantes sociales conduit à des frustrations et à des dérives sociales qui compromettent la cohésion sociale et la paix.

Les arguments de nos enquêtés peuvent être soutenus par les théories que nous avons présentées plus haut. Locke a justement interpellé l'Etat sur sa responsabilité de faire régner la justice afin de préserver la paix sociale en luttant contre toutes les formes d'injustice. Il (Locke) a établi clairement une corrélation entre injustice, violence et responsabilité de l'Etat. Pour lui, il est de la responsabilité de l'Etat de construire une société de tolérance. Kymlicka¹⁷³ et Taylor¹⁷⁴ ont également soutenu dans leurs approches de tolérance que la justice sociale et l'égalité sont fondamentales. Il est urgent d'agir sur la justice sociale, le sens de la justice, la participation et la responsabilité citoyennes... pour répondre aux problèmes de vivre ensemble des communautés. Dans les sociétés démocratiques, pour rendre la coexistence pacifique possible, il est important de construire un équilibre social entre toutes les composantes de la société, entre

¹⁷³ Charles Taylor, Multiculturalisme. Différence et démocratie, Edition Flammarion, Paris 2009

¹⁷⁴ Kymlicka Will, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, édition la découverte, Paris 2001

majorité et minorités ethniques, culturelles, religieuses, linguistiques... Cet équilibre social, c'est la prise en compte de toute la diversité sociale, la construction d'une justice et d'une égalité sociales.

L'intolérance semble naître d'une association de conséquences. Elle est une conséquence de l'injustice, de l'impunité et de l'incivisme qui sont eux-mêmes une conséquence du laxisme de l'Etat, de sa perte d'autorité et de la rupture de confiance entre lui et les populations. L'incivisme, l'injustice et l'impunité questionnent, outre la responsabilité de l'Etat, d'autres facteurs sociétaux.

I.3.2. La défaillance de l'éducation et l'influence des médias dans la montée de l'intolérance

La montée de l'intolérance au Burkina Faso ne s'explique pas sans un regard sur l'éducation et sur l'influence des médias. En effet, selon des enquêtés, c'est la défaillance de l'éducation qui favorise la montée de l'intolérance : « *L'intolérance, à mon avis, est liée en partie à l'éducation que nous donnons à nos enfants à la base* » ; « *Ce que l'éducation n'a pas donné, n'a pas véhiculé, n'a pas enseigné comme valeurs, on ne saura le rechercher dans la société, l'intolérance est donc une question d'éducation* ». Pour ces enquêtés, l'intolérance est liée à la défaillance de l'éducation à la base. Ils restent attachés à l'idée que l'éducation à la base (éducation familiale, éducation communautaire et socialisation) qui était une éducation aux valeurs n'est plus enseignée convenablement aux jeunes, elle est défaillante. Cette défaillance de l'éducation aux valeurs est lourde de conséquences sur le comportement des individus, notamment des jeunes dans la société. Elle est une porte ouverte à toutes les formes de déviation sociale, voire de comportements antisociaux tels l'incivisme, l'injustice, la violence, l'intolérance... La défaillance de l'éducation est une porte ouverte à d'autres influences négatives, selon certains enquêtés, notamment les médias. Ils soutiennent que certains médias profitent de cette défaillance pour exercer une influence négative sur les jeunes et entretenir l'intolérance : « *L'intolérance est liée à l'influence des médias* » ; « *Les jeunes reçoivent des médias des comportements qui incitent à l'intolérance...* ».

En effet, dans beaucoup de pays, de nombreux jeunes se sont radicalisés, à travers des sites internet et sont passés à des actes de haine, d'intolérance et de violence. Les jeunes sont, dans ce cas, tout simplement, des victimes d'une éducation qui ne leur permet plus de comprendre le sens du lien social et de la vie en communauté. Ils sont donc une couche vulnérable qui subit

l'influence négative des messages de violence et de haine à l'égard de la différence diffusés par certains médias. La défaillance de l'éducation questionne sur les maux de l'éducation, précisément les facteurs responsables.

I.4. Les maux de l'éducation au Burkina Faso

L'éducation burkinabé est affectée par plusieurs maux : démission de l'éducation familiale et parentale, influence négative de l'éducation informelle (les médias, la rue...), perte des valeurs sociales et sociétales de l'éducation.

I.4.1. Démission de l'éducation familiale et communautaire

Pour certains enquêtés, l'éducation familiale est la première instance d'éducation qui ne joue pas son rôle. La famille, précisément les parents, disent-ils, ont démissionné de leur rôle d'éducateurs familiaux : *« Dans l'éducation, en général, surtout l'éducation parentale, beaucoup de parents ont démissionné, les enfants sont laissés à eux-mêmes »* ; *« Parfois on sent une certaine démission de la part des parents qui ne sont pas regardants vis-à-vis du comportement de leurs enfants »* ; *« Dans l'éducation au niveau de la famille, reconnaissons que les parents n'ont plus le temps pour leurs enfants »*. On note dans ces propos que la famille est de plus en plus absente dans l'éducation à la base qui est le premier niveau de socialisation de l'enfant. Car, c'est depuis la cellule familiale nucléaire et élargie que l'enfant doit recevoir les premières valeurs sociales ; et progressivement, à mesure qu'il grandit, il apprend d'autres valeurs au contact de la communauté. Il apprend ainsi à vivre avec ses pairs, ses aînés et les autres. Aujourd'hui, les parents, les adultes et la communauté, de façon générale, semblent avoir démissionné de leur rôle d'éducateurs si bien que les enfants grandissent sans intégrer les valeurs indispensables à une responsabilité en société. Cette démission des parents rend les enfants vulnérables, donc exposés à des influences négatives de l'éducation informelle.

I.4.2. L'emprise de l'éducation informelle

L'éducation informelle impacte négativement sur la vie des jeunes au Burkina. En rappel, selon la loi d'orientation de l'éducation de 2007, l'éducation informelle est une éducation non structurée qui se fait de façon fortuite et diffuse à travers différents canaux : la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias communautaires et les autres instruments de communication, les divers mouvements associatifs, les scènes de la vie, le spectacle de la rue... l'éducation informelle se confond au vécu quotidien.

En effet, avec la démission des parents et de la communauté de l'éducation des jeunes, ces derniers tombent sous l'emprise de l'éducation informelle, précisément de la rue et des médias. Pour certains enquêtés, les jeunes apprennent les comportements violents, extrémistes et d'intolérance dans la rue et dans les médias. Les propos suivants soutiennent cela : « *Les enfants sont laissés à eux-mêmes devant la télé, ils regardent les actes qui ne sont pas bien ; c'est l'éducation de la rue qui domine.* » ; « *Nous sommes dans un monde où la façon d'être, de se comporter est importée par la télé, par l'internet. Il y a une grande influence.* » ; « *L'enfant a tout ce qu'il veut dans la rue, malheureusement cette éducation n'est pas bonne.* » ; « *Le développement de l'internet, des technologies de l'information et de la communication est venu bouleverser les choses, cela fait que l'enfant, dans la rue, a tout* ». La rue est un lieu d'éducation informelle qui offre une multitude de choix et de possibilités (mauvais et bons) aux jeunes. Les médias sont également très accessibles et les jeunes ont un accès illimité et incontrôlé à tout type de messages violents et de haine. Et dans un contexte où l'éducation est défaillante, où les parents et la communauté ont démissionné, où le cadre familial n'est plus protecteur, les jeunes tombent sous l'influence négative de la rue et des médias.

I.4.3. Fragilisation des valeurs sociales

Si certains parents pensent que les maux de l'éducation au Burkina Faso sont la démission des parents dans l'éducation familiale et une forte influence négative de l'éducation informelle ; d'autres indexent plutôt les valeurs de l'éducation. Ils pensent que l'éducation s'est vidée de ses valeurs au sens large, c'est-à-dire les valeurs qui lui sont indispensables, les valeurs auxquelles elle prépare et les valeurs qui lui servent de critères de jugement pour paraphraser Reboul¹⁷⁵. Les propos suivants illustrent cette position de ces enquêtés : « *L'éducation que nous donnons de façon générale dans la société à nos enfants se passe des valeurs fondamentales.* » ; « *Les valeurs cardinales qui étaient données dans le rayonnement même de la société, ces valeurs sont vraiment mises de côté* ». Les notions de valeurs fondamentales et de valeurs cardinales sont employées ici pour signifier les valeurs de base indispensables à une vie responsable dans la société. Ces valeurs qui visaient à forger la personnalité des enfants (dès leur jeune âge) et à leur donner les rudiments nécessaires à leur intégration dans la société sont délaissées. C'est toute la finalité même de l'éducation, de façon générale qui se trouve mise en question. Et comme le dit Durkheim, la société ne peut vivre que s'il existe une suffisante homogénéité entre ses membres et l'éducation. L'homogénéité dont parle ici Durkheim est

¹⁷⁵ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.

l'homogénéité des valeurs, à savoir que les individus, au-delà de leur diversité, doivent apprendre les mêmes valeurs sociétales. Il s'agit des valeurs sociales communes permettant aux individus de vivre en collectivité. Pour Durkheim donc, l'éducation doit travailler à perpétuer les valeurs de vivre-ensemble dans la société. Osterrieth¹⁷⁶ ne semble pas totalement d'accord avec cette conception des valeurs de l'éducation. Pour lui, dans une société en pleine mutation, il faut aller au-delà des valeurs du passé car l'éducation ne peut se limiter à reproduire le passé. Il faut préparer les jeunes générations à affronter les réalités de la société qui se présenteront à eux plus tard. Il faut donc préparer les jeunes à vivre dans le pluralisme car nos sociétés sont irréversiblement plurielles.

La fragilisation des valeurs interroge également l'éducation scolaire. Dans un contexte où l'école est devenue la principale institution d'éducation, il est tout fait normal de s'interroger sur les valeurs enseignées à l'école.

I.5. Appréciation des valeurs enseignées à l'école

Les valeurs enseignées à l'école sont diversement appréciées par les enseignants en rapport avec les besoins de la société burkinabé. Certains trouvent que les valeurs enseignées à l'école sont conformes aux valeurs de la société burkinabé : « *Les valeurs enseignées à l'école ne sont pas vraiment différentes des valeurs de la société burkinabé.* » ; « *Au niveau de l'école burkinabé, c'est des valeurs qui sont en conformité avec nos valeurs sociales* ». D'autres trouvent qu'il y a des insuffisances dans l'enseignement des valeurs. « *Il y a des disciplines qui sont enseignées et qui ont pour objectif de cultiver les valeurs de la société. Maintenant, l'appréciation qu'on peut faire, c'est que le volume horaire est réduit et ces disciplines ne sont pas toujours enseignées par les enseignants.* » ; « *Il y a l'éducation civique et l'éducation morale. Mais les valeurs ne sont pas vraiment enseignées comme il se doit* ». Ces insuffisances sont situées à plusieurs niveaux : au niveau du volume horaire consacré à l'enseignement de ces valeurs qui est réduit ; et au niveau des approches pédagogiques qui ne sont pas toujours respectées par les enseignants.

D'autres, au contraire, sont catégoriques sur le décalage entre l'école et la société. Pour eux, l'école n'enseigne pas les valeurs indispensables à la vie en société : « *Les valeurs que nous enseignons à l'école ne sont pas en conformité avec les valeurs traditionnelles, telles que la solidarité, le respect de l'aîné, l'acceptation de l'autre...* » « *On avait beaucoup de valeurs*

¹⁷⁶ Paul Osterrieth, *Faire des adultes*, Psychologie et sciences humaines, Mardaga, 1981

mais actuellement on constate que ce ne sont plus ces valeurs qu'on apprend à l'enfant à l'école » ; « Il y a un décalage entre les valeurs enseignées à l'école et les valeurs de notre société ». Certaines valeurs sociales essentielles (solidarité, acceptation de l'autre...) pour asseoir la cohésion sociale et la coexistence au Burkina Faso sont absentes des contenus scolaires ; ce qui ne permet pas de préparer l'enfant à une vie sociétale responsable par l'école.

Reboul¹⁷⁷ rappelle que le rapport entre valeurs de l'éducation et la vie en société est capitale, pourtant on y pense souvent peu. L'école est en ce sens un lieu de construction de savoirs et un lieu de construction de la société, c'est-à-dire un lieu d'éducation aux valeurs humaines du vivre-ensemble, à savoir le respect de l'autre, l'ouverture à l'autre, l'équité, l'honnêteté, la solidarité, la fraternité, la responsabilité, la tolérance... Pour Özone¹⁷⁸, l'école doit travailler à l'émergence d'individus capables de faire leur vie et capables de vivre en société et de partager des valeurs communes. C'est dans cette dynamique que les théories libérales que nous avons abordées (Kymlicka et Taylor) pensent l'école comme ce lieu où il faut enseigner les valeurs de liberté, d'égalité, de justice sociale... ; ce lieu où il faut former des individus libres et autonomes capables de participer pleinement à la construction d'une société d'égalité, de justice sociale respectueuse du pluralisme. Elle doit être pour Walzer, ce lieu d'éducation orientée vers l'ouverture, à savoir la curiosité et l'enthousiasme, les deux niveaux souhaitables de tolérance dans une société pluraliste.

I.6. Appréciation de la prise en compte de la tolérance à l'école

Certains enseignants et encadreurs pédagogiques (nos enquêtés) affirment que la question de la tolérance n'est pas ignorée dans le contexte de l'école : *« L'école en elle-même est un lieu de tolérance » ; « Les programmes d'enseignement et les réformes tentent effectivement de faire prendre la question de tolérance à l'école avec ce qu'on appelle l'éducation inclusive. »*. Pour eux, l'école est une institution de diversité par définition, elle accueille sans discrimination des enfants d'origines et d'identités diverses. Elle est en ce sens un lieu qui promeut implicitement l'acceptation de l'autre. L'école prend donc implicitement en compte la question de la tolérance. En effet, la politique éducative recommande l'adoption d'une approche d'éducation inclusive et l'enseignement des thèmes émergents. La question de la tolérance doit être abordée dans le thème sur l'éducation à la paix.

¹⁷⁷ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.

¹⁷⁸ Memet Özone, *A quoi sert l'école ?* Dossier forum 204, décembre 2000, pp. 16-23.

Par contre, pour d'autres enseignants et encadreurs pédagogiques, même si la question de la tolérance est prise en charge à l'école, elle (la prise en compte) demeure insuffisante : « *La tolérance est prise en compte dans des thèmes que nous appelons thèmes émergents, mais c'est de manière théorique. Elle est insuffisante, très insuffisante.* » ; « *La tolérance est enseignée dans la morale à l'école primaire mais l'essentiel ce n'est pas de faire figurer, c'est de faire en sorte qu'il y ait un impact sur le comportement des élèves.* » ; « *La tolérance est prise en compte par l'école surtout à travers même l'éducation civique, mais certains facteurs rendent son application insuffisante* ». Selon ces propos, le sujet de la tolérance est certes présent à travers les thèmes émergents, la morale et l'éducation civique, mais il n'est véritablement pas enseigné. En effet, les contenus existent, mais les approches d'enseignement et le temps consacrés à ces thèmes ne permettent pas d'agir sur le comportement des élèves. Selon eux, il est, donc nécessaire de repenser l'enseignement de la tolérance à l'école, les valeurs à enseigner et les approches pédagogiques appropriées, afin qu'elles impactent véritablement le comportement des élèves à l'école et dans la société.

I.7. Les valeurs cardinales à développer dans une éducation à la tolérance

La tolérance en tant que valeur est fondée elle-même sur une somme de valeurs, c'est-à-dire un ensemble de vertus, d'attitudes, de pratiques et de comportements. Pour nos enquêtés, on ne peut occulter cette somme de valeurs dans le cadre d'une éducation à la tolérance à l'école. Les analyses précédentes ont montré que la dégradation de la cohabitation et la montée de l'intolérance ont un lien avec l'injustice, l'incivisme, les inégalités, l'effritement des valeurs sociétales, la défaillance de l'éducation... Ce sont les valeurs cardinales, communes et partagées qui se sont fragilisées. Construire une société de tolérance et du vivre ensemble au Burkina Faso, c'est agir sur ces facteurs causes. Pour ce faire, une éducation à la tolérance doit nécessairement développer les valeurs cardinales suivantes :

- le savoir-être ;
- la justice et la paix ;
- le civisme ;
- l'égalité et l'équité ;
- le dialogue social ;
- le respect mutuel des différences ;
- le respect de la dignité et de l'intégrité ;
- la solidarité et l'entraide.

Ces huit valeurs cardinales, communes et partagées sont indispensables pour entretenir la tolérance et le vivre ensemble des burkinabé. L'intolérance monte parce que les valeurs cardinales se sont fragilisées. Traiter donc la question de la tolérance et du vivre ensemble, c'est aborder un ensemble de valeurs fondatrices.

Locke, Taylor, Kymlicka et Walzer ont insisté sur certaines valeurs fondatrices dans leur conception de la tolérance. Locke a insisté sur le lien entre justice et paix sociale. Pour lui, il faut lutter contre toutes les formes d'injustice si l'on veut construire une société de tolérance et de paix. Taylor et Kymlicka recommandent de résoudre la question de l'égalité et la liberté comme des valeurs à développer dans la construction d'une société de justice de tolérance. Ils mettent également l'accent sur l'importance du civisme et de la citoyenneté responsable dans l'édification d'une société démocratique du vivre ensemble. Walzer insiste sur le respect mutuel des différences dans nos sociétés pluralistes. C'est en apprenant à respecter nos différences (ethniques, culturelles et religieuses) que nous parviendrons à tolérer réciproquement nos différences et à coexister pacifiquement.

Ces auteurs soutiennent que l'éducation est un canal essentiel pour inculquer les valeurs de coexistence. Toutefois, la mise en route d'une éducation à la tolérance doit s'inscrire dans un cadre global de politique de tolérance ou régime de tolérance et mobiliser toutes les formes d'éducation et acteurs éducatifs. L'éducation à la tolérance engage en ce sens, nécessairement, différents acteurs.

I.8. Autres acteurs à impliquer dans l'éducation à la tolérance

Le développement d'une éducation à la tolérance engage, certes, les enseignants et encadreurs pédagogiques, mais interpelle d'autres acteurs. Les enfants reçoivent, en dehors de l'éducation scolaire, d'autres types d'éducation (éducation familiale, éducation religieuse). Eduquer à la tolérance produira les effets recherchés si chaque acteur joue sa partition à son niveau. Il s'agit des politiques, des parents et des religieux.

I.8.1. Les politiques

L'introduction d'une éducation à la tolérance à l'école relève avant tout d'une volonté politique au plus haut niveau décisionnel. Les affirmations suivantes soutiennent cela : « *Si les politiques prennent l'éducation à la tolérance comme un défi, en principe, ils doivent trouver les voies et moyens pour introduire cela de bonne manière.* » ; « *Il appartient au politique de voir dans*

quelle mesure, on peut en faire une matière clé de sorte qu'à tous les niveaux, la question de la tolérance soit intégrée ». Il est clair, à travers ces propos que c'est la volonté et l'engagement politiques qui peuvent faire de l'éducation à la tolérance une réalité. En effet, l'orientation de l'éducation s'inscrit toujours dans une vision politico-stratégique de développement. Comme l'ont rappelé Locke, Taylor, Kymlicka et Walzer, construire une société de tolérance et de coexistence pacifique est avant tout une question politique qui doit trouver une réponse politique concrète et adaptée. C'est pourquoi nos enquêtés pensent que le développement d'une éducation à la tolérance à l'école doit émaner d'une volonté et mieux, un engagement politique. Si le politique en fait une priorité dans la réponse à la montée de l'intolérance et aux problèmes de coexistence, alors il trouvera les ressources (financières, matérielles et humaines) indispensables pour opérationnaliser une éducation à la tolérance dans les différents niveaux de l'enseignement primaire.

I.8.2. Les parents

Les parents ont un rôle à jouer dans le développement d'une éducation à la tolérance. En tant qu'acteurs de la vie scolaire regroupés en association (APE et AME), les parents ont le devoir d'accompagner et de compléter l'action éducative scolaire : *« Les APE et les AME sont des relais pour une éducation à la tolérance. »* ; *« Les parents doivent coordonner toutes les actions qui tournent autour de l'école, notamment les aspects comportementaux »*. Que ce soit collectivement ou individuellement, les parents doivent assumer leurs responsabilités afin que l'école, la famille et la communauté soient des lieux permanents d'éducation aux valeurs. L'éducation scolaire doit être la jonction de l'éducation familiale et sociale de sorte que l'enfant se retrouve dans une éducation permanente et harmonisée aussi bien à l'école, au sein de la famille que dans la société. Durkheim¹⁷⁹ soutenait justement l'hypothèse que la société ne peut exister que s'il y a un minimum de valeurs homogènes, c'est-à-dire des valeurs communes et partagées par tous ses membres.

I.8.3. Les religieux

L'éducation à la tolérance, pour atteindre les changements souhaités dans la coexistence, doit impliquer aussi les religieux. Selon cet enquêté : *« Les religions véhiculent des valeurs, elles ont un rôle capital à jouer. Et la preuve est qu'au Burkina Faso, à chaque fois que ça ne va pas, on fait appel aux autorités traditionnalistes, coutumières et religieuses. »*. On ne peut nier

¹⁷⁹ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 2006 (97^{ème} éd.)

le fait que les religions exercent une grande influence sur la vie des populations, fait sur lequel Locke a insisté. En effet, au Burkina Faso, les responsables religieux sont le plus souvent sollicités dans la résolution de crises socio-politiques. Locke a établi un lien entre vertu religieuse et vie responsable en société. La religion doit éduquer ses fidèles à mener une vie vertueuse en société.

Au regard de l'influence que les religions exercent sur la vie des populations, leurs manières d'être et de vivre en société, celles-ci doivent mettre l'accent, dans su l'éducation religieuse, sur les valeurs de coexistence pacifique surtout dans une société laïque. « *Le côté religieux a un appui très important parce qu'aujourd'hui on a confiance en la religion, ce qu'on dit à l'église à l'enfant, il écoute. Ce qu'il a appris à la mosquée, c'est ça qu'il applique.* » « *Les religieux ont un rôle à jouer. Ils peuvent aider à sensibiliser leurs adeptes à la tolérance.* ». C'est donc dire que l'action éducative religieuse doit s'inscrire dans une dynamique de participer à la construction du vivre ensemble dans la diversité. Elle doit également s'inscrire dans une dynamique de complémentarité avec les autres institutions éducatives (famille et école).

L'analyse des perceptions, représentations et opinions de nos enquêtés ouvre une perspective interprétative.

II. INTERPRETATION DES RESULTATS

Selon Andreani et Cochon « *L'interprétation établit les enseignements à tirer des explications et les réponses apportées à la problématique de l'enquête* ».¹⁸⁰ L'analyse de la réflexion des interviewés a ressorti des éléments importants qui nous permettent d'interpréter les formes de tolérance, la montée de l'intolérance comme expression de plusieurs facteurs et la transversalité de l'éducation à la tolérance.

II.1. Les formes de tolérance

De l'analyse des propos de nos interviewés trois formes d'expression de la tolérance se dégage : une tolérance active, une tolérance passive et une tolérance de type pardon mutuel.

¹⁸⁰ Jean-Claude Andrani et Françoise Cochon, méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing, 2018, p. 15. Disponible sur <http://www.researchgate.net/publication/238711815>

II.1.1. La tolérance passive

La tolérance passive est cette forme de tolérance qui maintient les acteurs en jeu dans une certaine passivité, les uns à l'égard des autres. Les gens acceptent simplement leur différence par nécessité ou par contrainte. Ils acceptent la différence soit parce qu'ils sont contraints par la loi (contrainte juridique), soit parce que les valeurs morales de la société les y obligent (contrainte morale).

Par contrainte juridique, nous acceptons l'expression de la différence parce que les lois nous y obligent. Nous nous soumettons aux lois en respectant le droit à la différence, le droit à la liberté d'expression... reconnus à tout être humain et groupe humain ; ce qui ne nous oblige aucunement à nous ouvrir à lui ou à interagir avec lui. On peut évoquer la tolérance passive dans les conceptions libérales en ce sens que la coexistence est basée sur la reconnaissance des droits et libertés fondamentales. Taylor et Kymlicka soulignent la nécessité de reconnaître des droits particuliers aux minorités afin de rendre la coexistence possible. Violer ou ne pas respecter ces droits est condamnable et passible de sanction. Par peur de répression donc, on accepte les différences, mais sans s'ouvrir à elles et dans une certaine indifférence. On adopte à leur égard des attitudes de résignation, d'indifférence ou de stoïcisme ; attitudes qui ne permettent pas, selon Walzer, de s'ouvrir mutuellement les uns aux autres dans un esprit d'enrichissement mutuel mais entretiennent néanmoins la tolérance indispensable à la coexistence pacifique.

Par contrainte morale, nous acceptons les autres (l'expression de leurs différences) en tant qu'autre, parce que tout simplement les valeurs morales de notre société exigent que nous leur donnions de la place. C'est le cas par exemple de l'accueil de certains groupes immigrés (culturellement différents) par certaines communautés. Ces groupes immigrés sont acceptés car les valeurs morales des communautés d'accueil, l'obligation morale d'accorder l'hospitalité par exemple, exigent qu'elles acceptent d'autres communautés en difficulté, tolèrent leur présence sans forcément s'ouvrir à elles.

Dans la tolérance passive, le plus important, c'est l'acceptation de l'autre, de sa différence, sans forcément s'ouvrir à lui. Elle fonctionne selon le principe : chacun a le droit d'exprimer sa différence pour peu que cela ne constitue pas un obstacle à l'expression de celle des autres. Les acteurs en présence acceptent leurs dissemblances mais ne se considèrent pas nécessairement partenaires. La tolérance passive évoque ce que Locke a appelé devoir de tolérance qui engage

les gens au respect du genre humain en proscrivant toutes formes de violences et d'injustices. La tolérance passive, c'est ce devoir de tolérance que chacun doit éprouver à l'égard de l'autre par respect de la nature humaine sans nécessairement approuver l'expression de sa différence.

Cependant, la tolérance passive où chacun reste renfermé sur lui-même n'est pas vue comme une tolérance vraie par certains. Pour Pont-Clément¹⁸¹, il s'agit d'une dissimulation du dégoût pour celui qui nous semble différent, une stupide manifestation de suprématisme. Si la tolérance passive est perçue par certains comme une fausse tolérance et une dissimulation du dégoût de l'autre, on peut se questionner sur les trois attitudes de tolérance de l'échelle de Walzer, la résignation, l'indifférence et l'enthousiasme. En effet, ces trois attitudes semblent maintenir l'autre à une bonne distance, l'essentiel est que la paix soit garantie. Pourtant Walzer trouve que la résignation est déjà une réaction de tolérance importante du fait que la tolérance est chose rare entre les hommes.

II.1.2. La tolérance active

Dans la tolérance active, il ne s'agit plus d'accepter simplement nos différences mais d'y voir la condition même du vivre ensemble. Notre diversité n'est pas seulement ce qui nous rend différent, mais ce qui nous enrichit mutuellement. La tolérance active est une attitude à porter l'autre dans son cœur et à l'accepter tel qu'il est et avec ce qu'il a de différent. L'autre n'est plus seulement l'être différent, il est une source d'enrichissement. Tolérer l'autre, c'est « *respecter celui qui pense autrement, qui vit autrement, chercher à le comprendre sans renoncer à sa propre conviction, sans chercher ni fuir les conflits* »¹⁸². Tolérer l'autre, c'est, finalement, prendre conscience que nos convictions, nos comportements et nos valeurs ne sont pas les seuls porteurs de sens ; qu'au-delà des nôtres, existent d'autres valeurs, convictions et comportements porteurs de sens qui caractérisent d'autres personnes que nous devons respecter et aller à leur rencontre, mieux à leur connaissance. Tolérer l'autre, c'est donc, entrer en interaction avec lui.

La tolérance active est assimilable, sur l'échelle de tolérance de Walzer, à la curiosité et à l'enthousiasme. En effet, ces deux niveaux considèrent que la tolérance doit s'opérer dans la

¹⁸¹ Joan-Francesc PONT-CLEMENTE (Président et Rapporteur) et Col, *Tolérance et vivre ensemble*, COMALACE (Contribution des Obédiences Maçonniques Adogmatiques et Libérales A la Construction Européenne) 2015.

¹⁸² S.E.R., tolérance, dit-on, *Etudes* 2006/12 (Tome 405), pp. 657-667, p.662. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-etudes-2006-12-page-657.htm> (consulté le 15/12/2015)

rencontre, le respect mutuel, l'intercompréhension, l'enrichissement mutuel afin que s'établisse une coexistence pacifique enrichissante. La tolérance active fait de l'autre un partenaire avec qui, il faut collaborer pour un monde meilleur. Elle est selon Guillot « *nécessaire à une vie sociale ouverte aux différences culturelles : non dans un multiculturalisme de juxtaposition de communautés diverses confinant au communautarisme, mais dans une interculturalité féconde* »¹⁸³. L'expression de la tolérance active rompt avec toute coexistence aux allures de juxtaposition multiculturelle ou de communautarisme. Elle est une véritable ouverture sociale où l'autre prend une place importante, celle d'un partenaire social.

II.1.3. La tolérance sous l'angle du pardon mutuel

Les réflexions de Locke, Walzer, Kymlicka et Taylor sur la tolérance et la coexistence, ainsi que les théories et praxis y relatives dans le contexte burkinabé mettent en évidence le caractère contextuel de la tolérance bien qu'elle reste une pratique universelle présente dans toutes les sociétés humaines. D'un pays à un autre ou à l'intérieur d'un même pays, d'une communauté à une autre, les formes d'exercices de la tolérance ainsi que son usage linguistique peuvent varier donnant ainsi lieu à des polémiques si on n'apporte pas des éclaircissements : c'est le cas de la tolérance et du pardon qui sont souvent employés comme synonymes dans le contexte burkinabé. En effet, les termes « tolérance et pardon » signifient littéralement dans certaines langues nationales : « ne pas réagir négativement à », « accepter », « laisser passer » une situation. Cette situation peut être une faute, une violence commise sur quelqu'un ou l'expression d'une différence jugée déplaisante. Le pardon peut être alors évoqué dans le cas d'une situation déplaisante pour signifier la tolérance, à savoir ne pas réagir à cette situation déplaisante, l'accepter. Dans ce cas, le pardon est employé dans le sens de la tolérance.

Dans le contexte burkinabé, le pardon n'est pas à saisir dans un sens étroit, à savoir que l'on pardonne celui qui a commis une faute, une violence mais plutôt dans un sens large, à savoir laisser passer, accepter, tolérer nos divergences afin qu'elles n'entravent pas nos relations, notre vivre ensemble et la cohésion sociale. Par exemple, la tolérance mutuelle interreligieuse vue sous l'angle du pardon mutuel interreligieux veut que moi, musulman, je fasse montre de pardon, de laisser passer lorsque le son de la cloche de l'église à 12h30 dérange ma sieste et, l'autre, catholique fasse également montre de pardon lorsque la voix du muézin de la mosquée

¹⁸³ Gérard Guillot, Autorité, respect et tolérance, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 2009/3 (Vol. 42), p. 33-53, p. 44. Disponible sur www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-33.htm (consulté le 11/07/2017)

à 4h30 du matin dérange son sommeil, afin que nous puissions coexister dans la pratique de nos différences religieuses.

Au Burkina Faso, le pardon est une valeur traditionnelle indispensable pour asseoir le vivre ensemble dans la tolérance des différences. Le ciment même de la parenté à plaisanterie comme mode de tolérance et de vivre ensemble, c'est le pardon mutuel. Les ethnies parentées à plaisanterie ont l'obligation morale et sociale de cultiver le pardon mutuel dans leurs interactions.

Dans cette logique de pardon mutuel, la position de Locke par rapport aux athées suscite des interrogations au sujet des desquels, il appelle à l'intolérance. Le fait que Locke n'accorde aucune tolérance, donc aucune indulgence à ceux qui ne croient pas à l'existence d'un Dieu ne s'inscrit-il pas dans les limites de l'inacceptable ? Surtout que Locke lui-même rappelle, dès l'entame de sa lettre, que la tolérance est le principe de la religion. C'est dire que si la tolérance a pour substance l'acte de pardonner, pourquoi alors persécuter l'athée pour son opinion divergente au sujet de Dieu. Pour Desmond Tutu, le pardon est indispensable pour (re)construire une vie en commun, pour qu'une société puisse vivre en paix¹⁸⁴. Le pardon est à la fois un outil et un moyen pour cultiver la tolérance, la cohésion sociale et l'unité nationale.

II.2. La montée de l'intolérance au Burkina Faso : une expression de plusieurs facteurs

La réalité quotidienne burkinabé est affectée par des actes de violences et d'intolérance. Cette réalité, au regard de la réflexion de nos interviewés, émanent de plusieurs facteurs : la mal gouvernance, la mal éducation et l'effondrement des valeurs traditionnelles de coexistence.

II.2.1. La mal gouvernance

Certains enquêtés ont justifié la montée de l'intolérance au Burkina Faso par l'injustice, l'impunité et l'incivisme et indexé l'Etat comme responsable de cette situation. Les propos suivants engagent la responsabilité de l'Etat : « *Les gens se font justice eux-mêmes parce qu'ils n'ont plus confiance en la justice de l'Etat.* ». « *L'Etat a perdu son autorité, c'est-à-dire que l'Etat n'a plus sa force d'antan pour sanctionner ceux qui commettent des actes d'intolérance* ». L'intolérance prendrait racine dans la mauvaise gouvernance. L'incapacité de

¹⁸⁴ In Pierre Hazan, La Realpolitik du pardon, *Revue internationale et stratégique* 2012/4 (n° 88), p. 81-90.
<https://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2012-4-page-81.htm> (consulté le 09/04/2018)

l'Etat à garantir une justice sociale crée un désordre social : l'incivisme, l'injustice, la violence, l'intolérance. En 2013 le Conseil Economique et Social (CES) notait une montée vertigineuse de la défiance de l'autorité de l'Etat, des actes d'incivilité et des actes violents et barbares. Le CES interpellait l'Etat sur l'urgence d'une réponse qui engage sa responsabilité et celle de tous les autres acteurs, collectivités territoriales, famille, communauté, éducateurs, parents... Kipré¹⁸⁵ soutient que c'est par la bonne gouvernance que les pays pourront trouver une solution durable aux conflits ethno-politiques et aux problèmes de coexistence des communautés. La bonne gouvernance implique selon lui, une série d'actions participative, inclusive et de justice sociale. Ces dernières décennies, l'Etat burkinabé s'est illustré dans la mal gouvernance. En effet, la mal gouvernance a accentué la fracture sociale. Les conflits intra et intercommunautaires, les conflits fonciers entre propriétaires terriens et autres résidents, les conflits entre éleveurs nomades et agriculteurs ont pris de l'ampleur ces dernières années. L'instrumentalisation des groupes sociaux par les politiques est un signe de mal gouvernance. Elle déstabilise la vie communautaire, entraîne des clivages sociaux et nourrit l'ethnisme, la xénophobie, la stigmatisation ethnique, le régionalisme, le radicalisme... En 2015, selon les statistiques du ministère de la Justice, des Droits humains et de la Promotion civique, 2471 cas de conflits intercommunautaires ont été enregistrés entre 2012 et 2014. Depuis la communalisation intégrale intervenue en 2006 au Burkina Faso, on remarque une montée de l'intolérance communautaire. Les élus locaux, qui devaient travailler à une stabilité sociale des communautés à la base, instrumentalisent plutôt ces communautés pour des raisons qu'on pourrait qualifier d'électorales. Les élections municipales, législatives et présidentielle rimant avec affrontements, violences, intolérance... Les élections municipales de juin 2016 ont occasionné, en effet, des pertes en vies humaines, des blessés, d'énormes dégâts matériels, voire des fissures entre les groupes sociaux. C'est l'exemple des communes de Karangasso-Vigué, Beguedo, Zogore et Bouroum-Bouroum dont les élections municipales ont été émaillées de violences entraînant le report des votes dans ces communes. Les tensions et conflits qui éclatent un peu partout sont à mettre au compte de la mal gouvernance se traduisant par l'impuissance de l'Etat à garantir la stabilité sociale.

La persistance de l'impunité et de l'injustice dans la mal gouvernance conduit à l'incivisme violent et à l'intolérance multiforme. En effet, l'incivisme violent et l'intolérance gagnent du

¹⁸⁵ Pierre Kipré, La crise de l'État-nation en Afrique de l'Ouest, *Outre-Terre* 2005/2 (no 11), p. 19-32. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2005-2-page-19.htm>

terrain, ils touchent tous les domaines de la vie en société : l'autorité de l'Etat, les symboles religieux et autres marqueurs sociaux. L'autorité de l'Etat est de plus en plus défiée et bafouée par des actes d'incivisme violents. La dernière en date est le lynchage à mort de deux policiers par des populations autochtones dans la localité de Nafona, le 12 janvier 2019. En effet, à la suite du refus d'auteurs d'actes de vandalisme, d'exécuter une décision de justice, des policiers instruits par le procureur du Faso se sont rendus dans ladite localité pour interpellier lesdits auteurs. Les populations autochtones se sont opposées violemment et une autochtone a trouvé la mort à la suite des tirs de sommation des policiers. En riposte à cet incident, les populations autochtones ont lynché à mort deux policiers. Cette défiance ouverte et violente à l'égard de l'autorité de l'Etat tient aussi à une rupture de confiance entre l'Etat et les populations et un sentiment d'injustice sociale que ces dernières éprouvent.

La tolérance s'accommode de la bonne gouvernance. Il appartient donc à l'Etat de mettre en place des politiques (nationales et locales) permettant aux groupes sociaux de vivre pleinement leur diversité et de trouver les ressources nécessaires pour répondre aux préoccupations liées à leur diversité. A côté de la mal gouvernance, l'éducation semble avoir également sa part de responsabilité.

II.2.2. La crise de l'éducation et la montée de l'intolérance

La montée de l'intolérance au Burkina Faso trouve aussi son explication majeure chez certains enquêtés dans la crise de l'éducation. Ils établissent un lien entre crise de l'éducation et intolérance, à travers les arguments suivants : « *L'intolérance, à mon avis, est liée en partie à l'éducation que nous donnons à nos enfants à la base* » ; « *Ce que l'éducation n'a pas donné, n'a pas véhiculé, n'a pas enseigné comme valeurs, on ne saura le rechercher dans la société ; l'intolérance est donc une question d'éducation* ». Durkheim¹⁸⁶ disait que l'éducation est un fait social, c'est-à-dire une action par laquelle les adultes transmettent aux jeunes les valeurs, attitudes et comportements indispensables à la vie en société. Aujourd'hui, l'éducation n'assume plus véritablement son rôle social, les parents ont démissionné dans l'éducation parentale et familiale, les adultes, en général, semblent avoir démissionné de leur responsabilité sociale, celle de préparer les jeunes générations à une vie responsable et respectueuse de l'autre. La famille, qui est la première instance d'éducation de l'enfant, a perdu son sens d'autrefois ; elle s'est vidée de sa finalité. En effet, par l'éducation familiale, les parents au sens large, selon

¹⁸⁶ Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 2006 (97ème éd.)

Lévi-Strauss¹⁸⁷, composés des parents biologiques et des autres adultes unis par des liens de parenté inculquaient aux enfants les principes de base du fonctionnement de la société et la manière de se comporter au sein de cette société. Déjà, dans la cellule familiale, l'enfant apprenait à distinguer le bien du mal ainsi que les comportements qui pouvaient conduire au déséquilibre social ; ensuite, à mesure qu'il grandit et intègre la société, il apprend à travers différents autres canaux sociaux comment vivre avec les autres. Reboul¹⁸⁸ disait que l'éducation repose avant tout sur des valeurs qui amènent l'individu à combler un état d'ignorance, d'incompétence, de maladresse pour mieux comprendre, être et agir. Toute éducation qui n'arrive plus à garantir une telle vision est dans un état de malaise, de crise, voire de mal éducation et, par conséquent, en perte de sens. Aujourd'hui, l'éducation burkinabé est en perte de sens, les jeunes souffrent d'une éducation défailante au sens large. L'éducation familiale est en crise ; l'éducation scolaire qui est devenue la principale forme d'éducation peine également à s'harmoniser avec la société burkinabé.

II.2.3. L'effondrement des valeurs traditionnelles du vivre ensemble

L'intolérance grandissante au Burkina Faso trouve aussi son explication dans l'effondrement des valeurs de coexistence jadis existantes. En effet, certaines valeurs comme le dialogue social, la solidarité et l'entraide sociale, la parenté à plaisanterie, l'hospitalité et bien d'autres qui permettaient de préserver l'unité et la cohésion sociale se sont effondrées. Tout cela a pour conséquence la fracture sociale caractérisée par des clivages identitaires, des conflits sociaux multiformes, la violence et l'intolérance avec une vitesse de généralisation imprévisible. Le moindre conflit entre deux individus peut se transformer en une violence intercommunautaire. Cette réalité de l'effondrement des valeurs et les conséquences qui en découlent s'observent partout au Burkina Faso. Les conflits intercommunautaires sont de plus en plus fréquents et violents avec des pertes en vie humaine. Le cas le plus récent de violences intercommunautaires intervenues dans la localité de Yirgou, le 01 janvier 2019 est le massacre de la communauté *peulh* par un groupe d'autodéfense dénommée « koglwéogo »¹⁸⁹ à la suite du meurtre d'un chef traditionnel et ses deux fils de la communauté *mossi*. Les « koglwéogo » ont accusé les *peulh* d'avoir hébergé les meurtriers du chef traditionnel et ses deux fils. En représailles, ils ont massacré une cinquantaine de *peulh* (selon les statistiques officielles données par l'Etat). Pour

¹⁸⁷ Lévi-Strauss Claude, *Le regard éloigné*, Plon, 2001

¹⁸⁸ Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.

¹⁸⁹ Signifie littéralement en langue nationale mooré protéger son espace

certaines organisations de la société civile, c'est plus d'une centaine de personnes de la communauté *peulh* qui ont été massacrées ; elles évoquent même le terme de génocide pour qualifier les faits.

La fragilisation des valeurs communes plonge progressivement le Burkina Faso dans un chaos du vivre ensemble dont les lourdes conséquences sont l'exacerbation de la violence, la haine et l'intolérance. On constate une dégradation, voire une rupture du dialogue social qui était pourtant un mécanisme cher de coexistence pacifique des communautés burkinabé. Yacouba¹⁹⁰ regrette la fragilisation du dialogue social qui permettait aux communautés de comprendre leurs différences non seulement comme unité plurielle, mais aussi comme l'humaine condition. Le dialogue social a perdu sa force sociale unificatrice, de résolution de conflit et de construction d'une société de tolérance et de diversité. L'une des conséquences de la fragilisation du dialogue social est la radicalisation des tensions et des conflits identitaires.

L'effondrement des valeurs traditionnelles du vivre ensemble a profondément affecté le modèle de tolérance de la société burkinabé. Une reconsidération de ces valeurs est sans doute indispensable pour reconstruire un modèle de tolérance de la société burkinabé.

II.3. Le modèle de tolérance burkinabé

De l'analyse de la réflexion de nos interviewés, la défaillance de l'éducation, l'effondrement des valeurs, la mal gouvernance sont une porte ouverte aux maux qui engendrent la haine, l'intolérance et compromettent le vivre ensemble. L'intolérance est un ensemble d'attitudes et de comportements qui déstabilise la vie en société. Construire une société de tolérance et de coexistence des différences (multiculturelle, ethnique, religieuse...), c'est construire une société qui repose sur un ensemble de valeurs communes et partagées. Walzer, Kimlicka et Taylor ont soutenu que l'édification d'une société de tolérance nécessite des politiques appropriées, mais aussi une formule éducation appropriée. Toutefois, on ne peut édifier une société de tolérance que si les membres de cette société sont éduqués à la tolérance, aux facteurs qui engendrent l'intolérance et aux valeurs qui sont indispensables à la culture de la tolérance. Walzer invite à penser cette éducation à la tolérance dans un contexte local car les problèmes de coexistence diffèrent d'un pays à un autre. L'éducation doit donc tenir compte du contexte historique et présent des communautés auxquelles elle est censée apporter une solution à leurs

¹⁹⁰ Halidou Yacouba, *Guerres et conflits identitaires en Afrique : nécessité d'un dialogue interculturel*, *Cités* 2012/4 (n° 52), p. 127-138
www.cairn.info/revue-cites-2012-4-page-127-htm (19/04/2016)

problèmes de coexistence. Dans cette perspective, l'éducation à la tolérance qu'un pays développe doit répondre prioritairement à ses problèmes de coexistence. Promouvoir la tolérance et le vivre ensemble le contexte burkinabé, c'est promouvoir les valeurs cardinales, communes et partagées suivantes : le savoir-être, la justice et la paix, le dialogue social, le civisme, le respect mutuel des différences, le respect de la dignité et de l'intégrité, la solidarité et l'entraide, l'égalité et l'équité. Eduquer à la tolérance au Burkina Faso, c'est éduquer à ces valeurs fondamentales communes et partagées. L'éducation à la tolérance à l'école au Burkina Faso doit donc reposer sur ces valeurs.

De la réflexion que nous avons menée, le modèle de tolérance à développer dans le contexte burkinabé peut être représenté par la figure suivante :

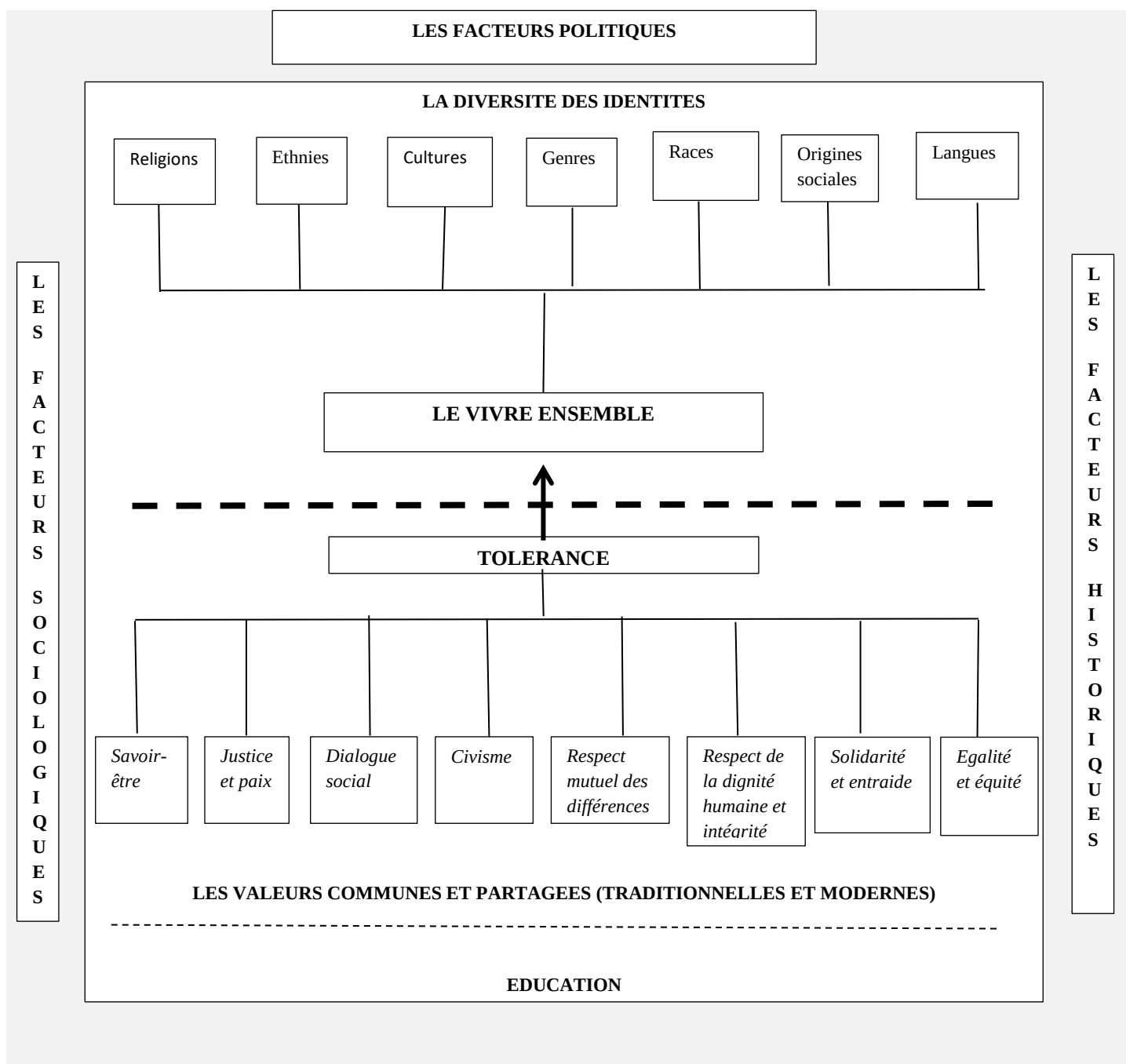


Figure 1 : Modèle de tolérance au Burkina Faso

Le trait noir gras discontinu à l'intérieur de la figure matérialise une limite. Cette limite peut être vue comme une surface. La partie supérieure de cette surface est la partie visible et la partie inférieure est celle invisible. Dans la partie supérieure se situe le vivre ensemble et dans la partie inférieure se situe la tolérance. La tolérance se présente alors comme un support principal du vivre ensemble dans la diversité. Elle (la tolérance) se présente à l'image d'un arbre comme la racine principale, invisible et souterraine qui soutient le tronc, les branches et le feuillage, ou

encore à l'image d'un immeuble dont la taille du bâtiment dépend de son implantation souterraine, de son soubassement. L'arbre ou l'immeuble résiste au temps et aux intempéries parce que la racine ou le soubassement sont bien constitués en dessous. Ce sont donc des conditions, des lois naturelles et physiques qui permettent à l'arbre ou à l'immeuble de tenir sur pied. Le vivre ensemble dans la diversité se présente exactement de la même manière. Il n'est possible que s'il est soutenu par la tolérance. C'est dans cette logique qu'on apprécie la richesse du propos de Walzer : « *la tolérance rend possible la coexistence et la coexistence rend nécessaire l'exercice de la tolérance* ». Il place en arrière-plan de la coexistence, la tolérance. Peu importe les formes ou les types de réactions que prend la tolérance chez Walzer (résignation, indifférence, stoïcisme, curiosité, enthousiasme), c'est ce que son exercice préserve qui est important, à savoir la coexistence pacifique et la survie même de la différence.

Dans notre représentation du modèle burkinabé, la tolérance est une valeur qui est soutenue elle-même par un ensemble de valeurs communes et partagées : le savoir-être, la justice et la paix, le dialogue social, le civisme, le respect mutuel des différences, le respect de la dignité humaine et de l'intégrité, la solidarité et l'entraide, l'égalité et l'équité. L'exercice de ces valeurs communes et partagées permet d'asseoir la tolérance et le vivre ensemble dans la diversité des ethnies, des religions, des races, des langues, des genres, des origines sociales et des cultures rend indispensable l'exercice des valeurs communes et partagées.

Autour de la figure se trouvent des facteurs politiques, sociologiques et historiques. Ce sont des facteurs d'influence. Ils déterminent le mode de tolérance et de vivre ensemble à construire. Les différentes communautés ont des trajectoires individuelles et collectives qui constituent leurs réalités existentielles. C'est pourquoi, Walzer, Kymlicka et Taylor soutiennent que la tolérance doit s'appuyer prioritairement sur les réalités existentielles des sociétés. Les valeurs communes et partagées de coexistence qu'une société s'est construite émanent toujours de son histoire et de son mode d'organisation sociale et politique. Elles doivent dans ce sens se conserver et se perpétuer génération après génération tout en prenant en compte les mutations sociales. C'est sur ces valeurs communes et partagées que l'éducation à la tolérance doit reposer.

II.4. Un modèle de tolérance basé sur des valeurs traditionnelles et modernes

Le modèle de tolérance burkinabé que nous avons schématisé se fonde sur des valeurs cardinales communes et partagées. Chacune de ces valeurs est soutenue par un ensemble de valeurs traditionnelles et modernes.

Rappelons que les valeurs traditionnelles, générales et spécifiques, sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être, à savoir les connaissances, les vertus, les pratiques, les attitudes et les comportements enfouis dans l'histoire lointaine des sociétés. Elles transcendent les générations et ne portent pas atteinte à la nature humaine. Les valeurs modernes sont les valeurs nées de l'histoire récente de l'humanité et des mutations des sociétés, et partagées par la plupart des sociétés, donc des valeurs de portée universelle. Pour illustrer cela, prenons le dialogue social qui est une valeur commune et partagée dans notre modèle de tolérance. Son développement doit intégrer nécessairement les pratiques traditionnelles d'intermédiation sociale (comme, par exemple, la parenté à plaisanterie) et les pratiques modernes de médiation. Les valeurs communes et partagées ne sont pas à comprendre dans un usage restrictif mais dans un usage large qui intègre valeurs traditionnelles et valeurs modernes, précisément les savoirs, savoir-faire et savoir-être traditionnels et modernes indispensables à la coexistence. Dans la mise en route d'une éducation à la tolérance, il s'agira d'identifier dans chaque valeur cardinale commune et partagée, les savoirs, savoir-être et savoir-faire, c'est-à-dire les vertus, attitudes, pratiques et comportements traditionnels et modernes indispensables.

CONCLUSION PARTIELLE

Pour conclure cette première phase de la réflexion (première et deuxième parties), nous avons posé la crise du vivre ensemble au Burkina Faso en situant ses causes lointaines et présentes. Nous avons situé la pertinence, voire l'urgence de développer une éducation à la tolérance à l'école qui s'appuie sur des valeurs traditionnelles et modernes cardinales pour contribuer à répondre à la crise sociale. Dans notre démarche de réflexion sur la tolérance, nous avons analysé les travaux de Locke, Walzer, Kymlicka et Taylor sur le sujet. Cela nous a aidé à comprendre la complexité du concept, non seulement dans sa définition, dans son usage mais aussi dans sa construction dans nos sociétés actuelles en transformation permanente. Aussi, la tolérance présente-elle, certes, une dimension universelle mais doit être pensée d'abord localement à partir des réalités contextuelles (historiques, politiques et sociologiques) des sociétés. Dans cette logique, nous avons entamé des réflexions avec des acteurs pédagogiques

(enseignants et encadreurs pédagogiques) au moyen d'entretiens, en vue d'analyser la tolérance dans le contexte historique, sociologique et politique du Burkina Faso. L'analyse de ces entretiens a permis de construire un modèle de tolérance soutenu par des valeurs cardinales communes et partagées. Chacune de ces valeurs cardinales se fonde sur des valeurs traditionnelles et modernes indispensables pour asseoir la tolérance et le vivre ensemble. Une éducation à la tolérance doit donc s'appuyer sur ces valeurs. Cette première phase de la réflexion ouvre ainsi une deuxième phase de réflexion.

Dans la deuxième phase de notre réflexion, nous tenterons de poser les jalons pour opérationnaliser les valeurs communes et partagées identifiées. Ainsi, dans la troisième partie qui s'inscrit dans la deuxième phase de la réflexion, nous poserons une esquisse pour opérationnaliser une éducation à la tolérance. Nous identifierons, dans une démarche qualitative et interactive, les attitudes, les pratiques, les comportements traditionnels et modernes pertinents à développer pour éduquer à chaque valeur cardinale fondatrice de la tolérance.

TROISIEME PARTIE : REFLEXION OPERATIONNELLE

CHAPITRE IX. GENERALITE SUR LES HUIT VALEURS CARDINALES, COMMUNES ET PARTARGEES

La première phase de notre réflexion a permis d'identifier huit valeurs cardinales, communes et partagées indispensables pour construire et entretenir la tolérance et le vivre ensemble au Burkina Faso : *le savoir-être, la justice et la paix, le dialogue social, le civisme, le respect mutuel des différences, le respect de la dignité humaine et d'intégrité, la solidarité et l'entraide, l'égalité et l'équité*. La mise en route d'une éducation à la tolérance doit être opérationnalisée à partir de ces valeurs. Avant toute réflexion dans le sens d'esquisser une éducation à la tolérance à l'école primaire, il est important de s'arrêter un instant sur ces valeurs pour éclairer leur contenu de façon générale. Dans ce chapitre, nous ferons une description sommaire de chacune de ces valeurs en situant leur importance dans l'édification d'une société de tolérance et de coexistence pacifique.

I. LE SAVOIR-ETRE

Aborder la question du savoir-être en éducation, c'est le situer dans un contexte historique et sociologique à l'échelle d'une société mais aussi dans un contexte moderne en identifiant les attitudes, pratiques et comportements traditionnels et modernes. Traiter du savoir-être au Burkina Faso comme valeur fondatrice du vivre ensemble, c'est repérer les vertus, attitudes, pratiques et comportements traditionnels et modernes indispensables à la cohabitation pacifique. Le savoir-être, comme le dit Gohier, est un concept qui semble si évident qu'on ne pense pas à s'interroger sur sa signification et sur sa pertinence¹⁹¹, pourtant, il est assez complexe dès lors qu'on tente de lui donner un contenu. Que signifie alors le savoir-être ? Comment doit-on l'aborder dans le contexte éducatif ?

I.1. Le savoir-être : un savoir-vivre avec l'autre

Le savoir-être est une attitude, un comportement indispensable pour vivre avec l'autre. La vie en communauté exige un savoir se comporter qui tient compte de l'autre. On ne peut édifier une société de tolérance sans agir sur le savoir-vivre avec les autres. Le savoir-être met toujours

¹⁹¹ Gohier Christiane, Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales* 182 (2006), 172-185. <https://apropos.erudit.org/fr/usager/politique-dutilisation> (consulté le 01/04/2017)

en relation l'autre, entendu comme individu et collectivité ; il traduit implicitement la prise en compte de l'autre. Il est essentiel pour la tolérance et la coexistence pacifique. Un regard sur les niveaux de tolérance de Walzer montre que chaque niveau de tolérance se manifeste par un type de réaction qui est un savoir-être approprié pour ce niveau. Par exemple, l'indifférence est un niveau de tolérance qui se manifeste par une réaction d'indifférence à l'autre. Cette réaction d'indifférence est le savoir-être approprié pour maintenir la tolérance par l'indifférence. Toute politique de vivre ensemble, quelle que soit l'appellation qu'elle prend : reconnaissance multiculturelle chez Taylor, citoyenneté multiculturelle chez Kymlicka ou encore coexistence pacifique chez Walzer implique des valeurs, des attitudes, des pratiques et des comportements fondamentaux. La coexistence n'est en ce sens possible que si certains fondamentaux sont respectés. Certains de nos enquêtés expliquent justement la fragilisation de la cohabitation par la défaillance des valeurs fondamentales ou cardinales en ces termes : « *L'éducation que nous donnons de façon générale dans la société à nos enfants se passe des valeurs fondamentales.* » ; « *Les valeurs cardinales qui étaient données dans le rayonnement même de la société, ces valeurs sont vraiment mises de côté* ». Ces valeurs de base sont des savoir-être pour mener une vie responsable et respectueuse des autres dans la société.

Le savoir-être, c'est savoir-vivre avec l'autre, c'est-à-dire prendre d'abord conscience de son existence et de sa différence comme composante sociologique de la société. Cette prise de conscience de l'autre, c'est d'abord un questionnement permanent de soi, une remise en cause permanente de sa pensée, ses croyances, son affection, ses émotions, son attitude, son comportement, son langage dans son existence quotidienne avec l'autre. C'est ensuite chercher à dominer ses réactions négatives à l'égard de l'autre dans l'optique de partager le même espace social avec lui.

La conscience de l'autre m'interdit d'être un obstacle à l'expression de sa différence, de tolérer cette différence même si elle me déplaît. C'est là que la vertu de la tolérance chez Walzer est intéressante. Elle est cette conscience de la différence qui veut que je reconnaisse la différence de l'autre, même si je ne l'approuve pas, et que mon attitude et mon comportement ne soient pas un obstacle à son expression. Le savoir-être renvoie donc aux attitudes, pratiques et comportements indispensables au vivre ensemble.

I.2. Le savoir-être : savoir-vivre dans un contextuel local et universel

Le savoir-être dépend de l'éducation, de l'expérience de la vie, de la culture et du contexte. Il est dynamique et évolue avec le temps. Dans nos sociétés démocratiques, hier multinationales, et, aujourd'hui, devenues multinationales et polyethniques au sens de Kymlicka, le savoir-être ne peut plus être seulement pour vivre dans un contexte multinational, il doit permettre de vivre à la fois dans un contexte multinational et polyethnique. Il est clair que le savoir-être doit répondre aux réalités actuelles des sociétés, à leurs besoins de coexistence. S'il est prioritairement orienté dans une dimension locale, il ne doit pas ignorer la dimension universelle du vivre ensemble. Aujourd'hui, les transformations sociétales caractérisées par la mondialisation, la modernité et l'interpénétration des peuples, des différences et des sociétés recommandent une autre manière d'être pour coexister avec les autres. Pour répondre efficacement à cette réalité d'un monde globalisé, le savoir-être doit être dynamique et évolutif de sorte à ce que les peuples puissent vivre en s'adaptant au rythme des transformations des sociétés. C'est dans cette perspective que la question des valeurs traditionnelles et modernes de savoir-être pour un savoir vivre trouve sa pertinence

I.3. Le savoir-être : une somme de valeurs traditionnelles et modernes

Le savoir-être qu'une société inculque à ses membres ne peut plus ignorer la réalité d'un monde devenu un village planétaire. Les seules valeurs traditionnelles semblent ne plus suffire pour maintenir un équilibre social durable tout comme les seules valeurs modernes sont à elles seules insuffisantes pour construire des sociétés stables. La stabilité sociale des sociétés doit émaner d'une certaine logique et au rythme de leurs transformations. C'est pourquoi, il est important de prendre en compte non seulement les valeurs traditionnelles des sociétés mais aussi les valeurs modernes. Le savoir-être devient alors un savoir exister avec les autres qui s'inspire des formes pratiques, attitudes et comportements traditionnels et modernes. Il faut donc penser le savoir être aujourd'hui comme une somme de valeurs à rechercher aussi bien dans les valeurs traditionnelles que dans les valeurs modernes pour édifier une société de cohabitation. C'est vers une telle orientation que doit tendre l'éducation au savoir-être.

I.4. Eduquer au savoir-être

Selon Gohier « *le savoir-être désigne la connaissance et l'expression de soi, le respect de l'autre, individu et collectif, tout aussi bien que l'aspiration au bien* »¹⁹². Respect de soi, respect de l'autre, aspiration au bien sont, entre autres, conventions sociales pour le vivre ensemble. Former au savoir-être revient alors à former à l'usage de valeurs sociales communes traditionnelles et modernes fondatrices de la cohabitation. Il s'agit de former, selon Gohier¹⁹³, à une trilogie des savoirs axés sur les compétences : savoir et savoir-faire entraînant le savoir-être. Il s'agit d'amener les élèves à prendre d'abord conscience que le vivre ensemble repose sur le respect et l'application des conventions sociales communes et partagées ; à comprendre ensuite que les actes anti sociaux fragilisent les relations sociales et compromettent la coexistence pacifique ; à découvrir, enfin, par eux-mêmes, et à développer les attitudes, pratiques et comportements traditionnels et modernes indispensables pour mener une vie vertueuse, responsable, respectueuse et valorisante dans leurs relations quotidiennes avec les autres.

II. LA JUSTICE ET LA PAIX

« *La paix n'est pas l'absence de guerre ; c'est une vertu, un état d'esprit, une volonté de bienveillance, de confiance, de justice* », disait Spinoza¹⁹⁴. Justice et paix sont interdépendantes. Elles sont une construction sociale au fondement de la tolérance et la coexistence des peuples.

II.1. La justice et la paix : un vecteur d'équilibre sociétal

L'injustice compromet la paix et le vivre ensemble. Locke a beaucoup insisté sur l'importance de lutter contre toutes les formes d'injustice dans la société pour que règnent la paix et la tolérance. Sans justice, dit Locke, il n'y aura ni paix ni tolérance entre les hommes. Kymlicka et Taylor ont soutenu également qu'une société multiculturelle ne peut vivre dans la paix sans une justice sociale. L'injustice caractérisée par les inégalités, la marginalité, la discrimination, l'exclusion, la xénophobie, le nationalisme agressif... engendrent la haine, la violence et

¹⁹² Gohier Christiane, Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales* 182 (2006), 182. <https://apropos.erudit.org/fr/usager/politique-dutilisation> (consulté le 01/04/2017)

¹⁹³ Gohier Christiane, Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales* 182 (2006), 172-185. <https://apropos.erudit.org/fr/usager/politique-dutilisation> (consulté le 01/04/2017)

¹⁹⁴ In Kora Andrieu et Charles Girard, "Guérir pour prévenir" : repenser la paix à travers les mécanismes transitionnels de justice et de sécurité, *Quaderni* N°87, 2015, p. 73 <http://quaderni.revues.org/894> (consulté le 05/05/2017)

l'intolérance entre les individus et entre les communautés. Nos enquêtés, dans la deuxième partie de notre recherche, ont également soutenu l'idée selon laquelle l'injustice conduit inévitablement à la haine, à la violence et à l'intolérance. Pour eux, l'une des causes de l'intolérance au Burkina Faso vient de l'injustice car la faiblesse de l'Etat à garantir une justice sociale, à créer une rupture de confiance entre lui et les populations. Leurs propos sont assez clairs à ce sujet : « *L'intolérance est due surtout à l'injustice qui règne partout* » ; « *Il y a une soif de justice. Les gens se font justice eux-mêmes parce qu'ils n'ont plus confiance en la justice de l'Etat* ». Andrieu et Girard affirment justement que la paix est une construction sociale qui lutte contre toutes les formes d'injustice, afin de satisfaire aux besoins de survie, de bien-être, de liberté, de reconnaissance identitaire des communautés¹⁹⁵. La paix ne se décrète pas et ne rime pas avec l'injustice soutient Halidou ; une paix civilisée et durable, poursuit-il, passe nécessairement par le règne d'une société bien organisée dont le piédestal est la justice. La paix requiert chez Poché¹⁹⁶ une attention particulière sur les formes d'injustice qui entravent les possibilités d'un vivre ensemble. La justice et la paix créent un état d'équilibre social dans lequel les gens acceptent de vivre ensemble en tolérant leurs différences et en combattant ensemble les injustices qui pourraient compromettre cet équilibre. L'UNESCO rappelle d'ailleurs que la tolérance ne saurait être évoquée pour taire des injustices, des atteintes aux droits de l'homme, à la dignité de la personne humaine¹⁹⁷. Le vivre ensemble dans la tolérance doit donc s'opérer dans un esprit de justice.

II.2. La justice et la paix : une somme de valeurs sociales

Spinoza a soutenu l'idée que la paix n'est pas une simple absence de confrontation entre les peuples. Elle est une construction sociale fondée sur des valeurs sociales parmi lesquelles la justice sociale. Pour Duvoux : « *c'est le moyen pour les hommes de réaliser leurs plus hautes aspirations, ou tout au moins d'éviter que leur vie ne soit atroce, sauvage et brève* »¹⁹⁸. La justice et la paix sont l'un des moyens dont disposent les hommes pour construire une coexistence durable et respectueuse de la diversité humaine. Elles reposent sur des valeurs

¹⁹⁵ Kora Andrieu et Charles Girard, "Guérir pour prévenir" : repenser la paix à travers les mécanismes transitionnels de justice et de sécurité, *Quaderni* N°87, 2015, pp. 73-100 <http://quaderni.revues.org/894> (consulté le 05/05/2017)

¹⁹⁶ Fred Poché, Les défis d'une paix sociale durable face au processus de désymbolisation, *Revue d'éthique et de théologie morale* 2009/3 (n°255), p. 101-115. <http://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2006-3-pages-101.htm> (consulté le 07/05/2017).

¹⁹⁷ UNESCO, *déclaration de principe sur la tolérance*, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO, Paris, 16 novembre 1995

¹⁹⁸ Nicolas Duvoux, faut-il vouloir la paix sociale ? *Le Philosophoire* 2005/1, n° 24, p. 38 <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2005-1-page-37.htm> (consulté le 15/12/2018)

socialement élaborées et partagées. Ces valeurs socialement construites ne sont pas uniquement des valeurs modernes et universelles, certaines sont traditionnelles et contextuelles. En effet, chaque société se doit d'asseoir la justice et la paix non seulement en s'appuyant, certes, sur des valeurs modernes et universelles, mais aussi en puisant dans son réservoir historique, les valeurs traditionnelles indispensables. D'ailleurs, beaucoup de pays sont souvent confrontés à des valeurs modernes et pratiques de justice qui ne cadrent pas toujours avec leurs réalités ; toute chose qui affecte la paix sociale. Il n'y a pas de formule universelle ou définitive de la justice et de la paix qu'il suffit d'appliquer dans chaque pays pour que la justice et la paix sociale règnent. Il s'agit d'une construction permanente et contextuelle. L'idée que chaque société se fait de la justice sociale et la paix doit émaner de sa propre histoire et de ses racines anthropologiques. La paix et la justice sociale doivent être construites à partir d'une analyse croisée des éléments de conflictualité possibles, des crises sociales et socio-politiques des sociétés. Cette analyse est essentielle pour guider le choix des valeurs traditionnelles et modernes à promouvoir pour asseoir la justice sociale et la coexistence pacifique.

II.3. Eduquer à la justice et la paix

Si la paix est une vertu, un état d'esprit et une volonté bienveillante de confiance et de justice, pour reprendre Spinoza, elle est alors un ensemble de valeurs et de comportements qui nécessite qu'on y prépare les individus. Construire une société de tolérance, c'est former les individus à coexister dans un esprit de paix et de justice. Pour Poché¹⁹⁹, éduquer les individus à construire des relations de paix, c'est leur permettre d'appréhender la réalité sociale de manière distanciée et critique. Il s'agit de former à construire le présent en revisitant de façon critique les relations temporelles, l'histoire commune et individuelle, afin de repérer les origines des déséquilibres sociaux et leur évolution. Cela permettra de situer les responsabilités historiques et actuelles, collectives et individuelles, des injustices et inégalités génératrices d'intolérance. Eduquer à la justice et la paix, c'est former à une culture de coconstruction du vivre ensemble ; c'est façonner à prendre conscience que les injustices finissent toujours par dégénérer, tôt ou tard, en violence.

III. LE CIVISME

Le civisme est évoqué de façon générale pour désigner la régulation juridico-politique de la vie en collectivité. Il est une vision, un modèle de société et de valeurs. Aborder le vivre ensemble

¹⁹⁹ Fred Poché, Les défis d'une paix sociale durable face au processus de désymbolisation, *Revue d'éthique et de théologie morale* 2009/3 (n°255), p. 101-115. <http://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2006-3-pages-101.htm> (consulté le 07/05/2017).

en société ne peut occulter l'épineuse question du civisme, notamment ses enjeux et son exercice.

III.1. Le civisme et ses enjeux sociaux

Le civisme renvoie à un ensemble de vertus, valeurs, pratiques et comportements définis par chaque société, afin de rendre la vie commune possible aussi bien dans la sphère publique que dans la sphère privée. Le civisme pose les conditions de possibilité d'une vie en société respectueuse de l'autre. Adhérer aux exigences civiques, c'est adhérer aux conditions d'une vie en communauté. Le respect des prescriptions civiques renforce l'unité, la cohésion sociale et le sentiment d'appartenance à un groupe social particulier et à un ensemble social qu'est la collectivité. Le civisme est en d'autres termes conscience de l'autre et une société ne peut exister paisiblement sans cette conscience de l'autre. Le refus d'observer les prescriptions civiques ou tout simplement l'incivisme conduit inévitablement au désordre. Dans ces manifestations extrêmes, il conduit à la violence et à l'intolérance. Certains de nos enquêtés ont clairement établi une corrélation entre l'incivisme et l'intolérance. La non sanction des actes d'incivisme est, selon eux, source de tensions, de violences et d'intolérance. L'incivisme est l'expression d'un dysfonctionnement sociétal, d'une dégradation des principes de base du vivre ensemble. Le civisme engage chaque individu, membre de la collectivité à œuvrer dans le sens du bien commun, à préserver l'équilibre social en y participant pleinement et activement. Il est comme le précise Siegfried « *le dévouement à la chose publique, en vertu duquel chacun, tout en revendiquant son quant-à-soi, estime devoir s'insérer dans une communauté et collaborer à la vie sociale* »²⁰⁰. Les enjeux sociaux du civisme varient d'une société à une autre. Ils traduisent, en effet, une dimension explicitement juridico-politique et une dimension implicitement socioculturelle.

III.2. Le civisme : une mobilisation de valeurs modernes et de valeurs traditionnelles

Si le civisme est universel en ce sens qu'il permet à chaque société d'exister, il reste que chaque société développe son mode d'existence à partir de son histoire, de son identité et de sa culture. Le civisme qu'une société développe doit émaner naturellement de ses réalités historiques, sociologiques politiques et culturelles afin de répondre aux aspirations de toutes ses composantes sociales. Certaines valeurs civiques sont explicitement traduites en droits et devoirs du citoyen, elles relèvent de l'ordre du juridico-politique et formalisées que l'on

²⁰⁰ http://francevaleurs.org/arg_civi2.html

pourrait qualifier de valeurs modernes ; d'autres, par contre, sont implicites et relèvent de l'ordre du socioculturel et non formalisées que l'on pourrait qualifier de valeurs traditionnelles. Ce sont des codes moraux et des pratiques sociales ancestrales indispensables à la coexistence quotidienne. Ces codes moraux et pratiques sociales sont encore appelés règles de civilité dont Yveline a montré toute la pertinence dans la construction du lien social dans une société démocratique²⁰¹. Le civisme se construit donc en mobilisant des valeurs modernes et des valeurs traditionnelles, précisément au croisement des droits et devoirs, d'une part, et des règles de civilité, d'autre part. Ainsi, le civisme se veut universel dans sa forme, mais contextuel dans son opérationnalisation car il s'enracine dans l'identité et la culture même des peuples dont il est censé réguler la coexistence. Les histoires et les trajectoires de vie différentes des sociétés commandent alors des modèles différents de civisme. C'est pourquoi, par exemple, le civisme dans une société laïque est différente du civisme dans une société religieuse.

III.3. Eduquer au civisme

Eduquer au civisme, c'est développer chez le citoyen, un état d'esprit, de vertus et de comportements qui rend la vie commune possible. C'est amener les membres d'une société à prendre conscience que l'incivisme, quelle que soit sa forme détruit le lien social, compromet la paix sociale et la vie en communauté. Kymlicka rappelle que la stabilité d'une société dépend aussi de la mentalité et de la qualité de ses citoyens. Il est important que les citoyens soient formés à la nécessité du civisme comme étant fondamental au vivre ensemble, aux valeurs qui lui sont indispensables et au sens de la responsabilité individuelle et collective. L'éducation au civisme prépare les individus à coexister pacifiquement, dans un esprit d'inclusion et de réciprocité. Son objectif est de doter les individus de compétences pour comprendre le fonctionnement de la société et y prendre une part active en s'acquittant de leurs droits et devoirs et en observant les règles de civilités indispensables à la coexistence pacifique.

IV. L'EGALITE ET L'EQUITE

L'égalité et l'équité sont essentielles pour combattre les inégalités et injustices sociales pouvant compromettre la cohésion sociale et la paix. Elles participent à la construction d'une société d'inclusion, sans discrimination liée aux différences.

²⁰¹ Fumat Yveline. La civilité peut-elle s'enseigner ? In : *Revue française de pédagogie*, volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 101-113. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1037

IV.1. L'égalité et l'équité : un impératif pour une société d'inclusion et de coexistence

L'égalité et l'équité sont des valeurs fondamentales pour lutter contre toutes formes d'injustice sociale selon le principe d'impartialité et d'inclusion sans distinction de race, d'ethnie, de religion, de culture, d'origine sociale... En effet, le principe d'universalisme de Taylor²⁰² appelle à des politiques qui mettent en avant l'égalité entre tous les citoyens. Ce principe rappelle que les stigmates et discriminations enferment certaines communautés dans des catégories sociales marginales et entretiennent les inégalités. Et lorsque les inégalités sont importantes, elles sont génératrices de tensions sociales, de conflits, de violences intercommunautaires et nuisent à la cohésion sociale. L'égalité et l'équité sont au cœur des enjeux de société, leur association apporte des solutions durables aux injustices sociales dont les causes sont souvent liées aux modes d'organisation et de fonctionnement des sociétés. Certaines inégalités sociales sont, en effet, traditionnelles et sont perpétuées de génération en génération, d'autres sont récentes car nées des mutations sociales et économiques des sociétés du fait de la modernisation et des politiques mises en place ; ce que Rousseau qualifie d'inégalités morales ou politiques (par opposition aux inégalités naturelles)²⁰³. C'est dans cette logique que Aristote²⁰⁴ voit, à travers l'équité, une véritable prise de conscience dans la réparation des inégalités là où les politiques d'égalité n'ont pas été totalement à la hauteur. L'association égalité-équité est donc indispensable pour combler les fractures sociales, résoudre les frustrations sociales et générer une cohabitation inclusive et productive. Le sentiment d'inclusion et de traitement égalitaire et équitable renforce l'unité, la fraternité, la solidarité et entretient la quiétude sociale et l'intégration des différences. Dans les sociétés multiculturelles, des politiques d'égalité et d'équité permettent d'entretenir l'équilibre social, le respect mutuel des différences et la tolérance. Elles permettent de construire chez Rawls une société juste, c'est-à-dire une société qui donne à tous ses membres les mêmes chances tout en respectant leur liberté et leurs particularités.

IV.2. L'égalité et l'équité : une association de valeurs modernes et traditionnelles

La lutte contre les inégalités sociales se veut un processus permanent, toujours renouvelé. Elle doit tenir compte du contexte actuel, mais aussi historique et sociologique dans lequel les

²⁰² Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Edition Flammarion, Paris 2009

²⁰³ Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754), Édition électronique v.: 1,0 : Les Échos du Maquis, 2011. <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Discours-sur-lin%C3%A9galit%C3%A9-1754.pdf>

²⁰⁴ Jocelyne Saint-Arnaud, Les définitions aristotéliennes de la justice : leurs rapports à la notion d'égalité, *Philosophiques* 111, 1984, pp. 157-173.

inégalités émergent, leurs formes et leur mode de survenue. Certaines inégalités sont les conséquences logiques des transformations sociales sous le poids du modernisme, d'autres, en revanche, sont solidement ancrées dans les traditions sociales. Par exemple, les inégalités de genre ont des origines profondes et lointaines à la fois structurelles, culturelles et identitaires. Il est en de même dans certaines sociétés où le rôle de subordination et de catégorisation sociale de second rang pour reprendre Taylor, de certaines communautés ou groupes ethniques s'est profondément enraciné dans l'inconscient collectif et transcende les générations ; ni les groupes victimes ni les groupes oppresseurs n'ont pas toujours conscience qu'il s'agit d'inégalités et vivent cette réalité comme faisant partie de leur identité. Dans d'autres sociétés par contre, certaines communautés sont conscientes qu'elles sont marginalisées et revendiquent une égalité de reconnaissance et de traitement. Cette revendication légitime d'inclusion peut conduire à la violence et à la radicalisation si les politiques sociales ne sont pas révisées dans le sens d'éliminer les traitements discriminatoires historiquement installés socialement et souvent légalisés implicitement de fait.

La promotion de l'égalité et l'équité entre toutes les composantes sociales doit s'opérer dans une dynamique d'association des valeurs modernes et des valeurs traditionnelles. Car, si les lois et les textes réglementaires permettent de reconnaître l'égalité de tous par principe, leur applicabilité n'est pas toujours évidente, elle présente des limites en ce qu'elle ne cadre pas souvent avec la réalité sociale. Le recours à certaines valeurs traditionnelles de coexistence est souvent indispensable pour poser les bases d'une société d'égalité et d'équité. Par exemple, au Burkina Faso, le recours aux obligations morales liées au principe traditionnel d'hospitalité peut contribuer à lutter contre la marginalisation et l'exclusion sociale de certaines communautés.

IV.3. Eduquer à l'égalité et à l'équité

La promotion de l'égalité et l'équité comme valeurs cardinales pour une coexistence harmonieuse et paisible nécessite que les populations soient formées aux implications véritables de ces deux notions. Former à l'égalité et à l'équité, c'est élever la conscience des populations (individus et groupes) que les inégalités sociales finissent par dégénérer, tôt ou tard, en tension, haine, violence et intolérance ; c'est faire comprendre que l'idéal du vivre ensemble repose sur le sentiment d'inclusion et d'appartenance à une société juste et équitable de toutes les composantes sociales. Il s'agit d'amener les populations à comprendre et combattre selon Montargot et Pereti : *« les processus psycho-sociaux mis en œuvre : catégorisation, préjugés et stéréotypes qui renforcent la domination de certains groupes sur d'autres, plus*

vulnérables »²⁰⁵ ; à développer leurs compétences à mettre en place des dispositifs sociaux (pratiques, comportement, cadres, démarches) adaptés à leur réalité sociale pour réduire, voire mettre fin aux inégalités.

V. LE DIALOGUE SOCIAL

Le dialogue est l'un des plus anciens modes de résolution des différends de notre espèce. Il a permis aux hommes de se comprendre et d'asseoir un contrat social afin de mener une vie vertueuse et paisible en société. Dans nos sociétés désormais multiculturelles, la culture du dialogue²⁰⁶ et le dialogue interculturel²⁰⁷ sont des impératifs pour entretenir une cohabitation harmonieuse surtout dans un monde où les hommes font l'expérience quotidienne d'une diversité inattendue. Le dialogue social présente des enjeux dans la cohabitation.

V.1. Le dialogue social et ses enjeux dans le vivre ensemble

L'une des explications du chaos social que traversent nombre de sociétés dont le Burkina Faso est l'affaiblissement du dialogue social. Pourtant, c'est par lui que l'humanité a pu, jusque-là, se perpétuer en surmontant les violences et guerres meurtrières qu'elle a toujours connues. C'est par le dialogue que les individus arrivent à se reprendre et à s'ouvrir les uns aux autres et à se porter mutuellement secours. Comme l'a si bien souligné Vincent²⁰⁸, le dialogue est ce qui permet un dépassement de nos différences et de nos replis sur nous-même. Idée soutenue trois ans auparavant par le Conseil de l'Europe : « *l'absence de dialogue contribue largement à développer une image stéréotypée de l'autre, à établir un climat de méfiance mutuelle, de tension et d'anxiété, à prendre les minorités comme boucs émissaires, à favoriser l'intolérance et la discrimination* »²⁰⁹. Il est clair que le dialogue présente un enjeu social majeur dans la préservation de la diversité de l'espèce humaine. Il est au cœur même de la compréhension et de l'ouverture aux autres ; il est le catalyseur des préjugés et stéréotypes conduisant inévitablement au repli sur soi identitaire, au déni de l'autre, à la méfiance et à l'intolérance.

²⁰⁵ Nathalie Montargot et Jean-Marie Peretti, Regards de responsables sur les notions d'égalité, non-discrimination et diversité, Management & Avenir, 2014/2, N° 68, pp. 183 à 200. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2014-2-page-183.htm>

²⁰⁶ Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (sous la dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Les Archives Contemporaines, Paris, 2011

²⁰⁷ Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égale dignité*, Lancé par les Ministres des Affaires Etrangères lors de la 118ème session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008

²⁰⁸ Hubert Vincent, Introduction, in Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (sous la dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Les Archives Contemporaines, Paris, 2011, p. 3-11

²⁰⁹ Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égale dignité*, Lancé par les Ministres des Affaires Etrangères lors de la 118ème session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008, p. 15

Le dialogue avec l'autre permet de déconstruire les préjugés et les stéréotypes à son égard, de se rapprocher de lui et de construire un environnement de coexistence pacifique. C'est par le dialogue que se résolvent les problèmes de coexistence, que les hommes trouvent des solutions aux différents problèmes qui minent leur coexistence.

Le dialogue social est la voie par excellence de l'ouverture interculturelle, interreligieuse, intercommunautaire... Il renvoie à l'ensemble des mécanismes développés par les différentes composantes d'une société pour communiquer, se comprendre et interagir dans l'intérêt commun. Une société qui ne cultive pas le sens du dialogue social demeure une société fragile, exposée à des crises multiformes. Car, c'est par l'écoute mutuel, que les membres d'une société arrivent à se reprendre pour se comprendre, à comprendre leurs convergences et divergences identitaires et à trouver, au besoin, des solutions aux entraves à leur existence commune. Kofi Annan affirmait en 2001 ceci : « *La nécessité du dialogue des cultures est aussi ancienne que la civilisation elle-même. Mais aujourd'hui, elle est plus pressante que jamais. Les êtres humains qui passent leur vie dans la crainte des autres cultures sans les comprendre sont plutôt attirés par la haine, la violence et la destruction d'un ennemi supposé. Mais ceux qui connaissent les cultures des autres et apprennent à les connaître par l'échange, au-delà des frontières culturelles, ont plutôt tendance à percevoir la diversité comme une force, à l'apprécier comme un don* »²¹⁰. Dans ce même ordre d'idée, Ayissi²¹¹ rappelle que la contre-productivité de la violence et la nécessité d'exister au pluriel commandent de dépasser nos différences pour débattre des problèmes qui entravent notre coexistence.

V.2. Le dialogue social : une interaction sociale multiforme

Le dialogue social est une interaction sociale entre les composantes d'une société (individus, groupes et organisations). L'interaction sociale comprend toutes les formes de pratiques, de productions verbales (parole, chant...) et non verbales (danse, art, esthétique, jeu...) qui permettent aux différentes composantes d'une société de s'exprimer et de s'éclairer mutuellement sur leurs différences. Le dialogue social est en ce sens toutes les formes d'expressions verbales et non verbales par lesquelles des individus, des groupes et des organisations arrivent à se comprendre, à interagir ensemble et à tisser des liens sociaux. Par

²¹⁰ Koffi Annan in Jürgen Endres, *Le dialogue interculturel au Conseil de l'Europe, à l'Union européenne et à l'UNESCO : état des lieux*, Secrétariat d'Etat à l'éducation et la Recherche SER, 2010

²¹¹ Ayissi L, *Exister au pluriel et dialogue avec l'autre : entre nécessité fatale et impératif éthique et politique*, in Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (sous la dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Les Archives Contemporaines, Paris, 2011, pp. 35-48.

exemple, les compétitions de danses entre les cultures dans une société sont des interactions sociales interculturelles au cours desquelles, les différentes cultures s'expriment, à travers des gestes, des pas et des enchainements. Les différentes communautés entrent en communication interculturelle et renforcent ainsi l'intercompréhension et les liens sociaux. Les formes d'expressions du dialogue social ne sont ni limitatives ni statiques ; elles varient d'une société à une autre et évoluent dans le temps. C'est pourquoi, il n'est pas insensé de parler d'expressions traditionnelles et modernes de dialogue social. Au Burkina Faso par exemple, la parenté à plaisanterie est une forme de dialogue social interethnique. Elle permet, en effet, à des groupes ethniques d'interagir par des pratiques particulières, au regard de leurs modes d'expression, dans le but d'entretenir des liens sociaux et de vivre ensemble. Promouvoir la culture du dialogue social revient à rendre dynamiques toutes les formes d'expressions traditionnelles et modernes à même d'amener les différentes composantes d'une société à interagir et à se comprendre dans le but d'entretenir un climat social de coexistence.

V.3. Les principes du dialogue social

Si le dialogue social est une interaction sociale qui permet de se reprendre, se comprendre et interagir en vue de tisser des liens durables, elle repose avant tout sur des principes. Ces principes sont les éléments, voire les préalables, à savoir les conditions sans lesquelles, l'interaction dialogique n'est possible. Ces sont les qualités que les différents interlocuteurs doivent avoir pour que le dialogue puisse produire ses effets constructifs. Il s'agit, entre autres, de :

- l'égalité entre les différentes composantes sociales (individus, groupes ou organisations) dans l'expression de leurs particularités ;
- l'écoute, être disposé à entendre l'autre (individus, groupes ou organisations) et à le reprendre dans le but de mieux le comprendre ;
- la confiance et le respect mutuel, être disposé à accepter la particularité de l'autre et à reconnaître la valeur morale de sa différence ;
- l'ouverture caractérisée par l'intention manifeste d'aller vers l'autre pour nouer des liens durables ;
- l'honnêteté et la franchise dans le partage de l'information pour favoriser la compréhension et l'interaction.

Ces principes sont des qualités comportementales à développer par l'éducation et la formation afin de rendre possible et productif le dialogue social. Ces qualités sont indispensables pour s'engager dans un dialogue avec l'autre en vue de cerner nos divergences, vaincre nos préjugés et stéréotypes destructeurs et de parvenir à une interaction constructive.

V.4. Former au dialogue social

Former au dialogue peut paraître à première vue non pertinent puisque dans notre vie de tous les jours, nous sommes en dialogue avec les autres, en famille, au travail, dans le groupe d'amis... Mais ce n'est pas toujours un dialogue où l'on cherche à comprendre nos divergences, à résoudre un différend, un conflit ou une incompréhension ; c'est parfois même un dialogue de sourds où les acteurs restent crispés sur leur position, le plus souvent, entachés de préjugés et de stéréotypes. Toute chose qui menace l'existence commune. Mais qu'est-ce que former au dialogue, précisément au dialogue social ?

Il s'agit d'éduquer d'abord les individus à une prise de conscience commune. Dans la tolérance n'est possible sans une culture du dialogue entre les différentes composantes sociales au sein d'une société ; les aider ensuite à comprendre et à développer les formes d'interactions sociales (productions verbales et non verbales) traditionnelles et modernes favorables au vivre ensemble ; enfin, développer leurs compétences à s'engager dans un dialogue social en respectant les principes, valeurs et comportements indispensables pour aller à la rencontre de l'autre.

VI. LE RESPECT MUTUEL DES DIFFERENCES

Nos différences (langue, culture, religion, race...) expriment la richesse de la diversité humaine. Notre existence quotidienne se caractérise par la coprésence des différences du fait que nos sociétés sont de plus en plus mosaïques. Aucune société aujourd'hui ne peut se réclamer homogène, de ce fait, nos différences présentent des enjeux importants pour la coexistence.

VI.1. Les enjeux sociaux liés aux différences

Rappelons que nos différences sont d'ordre naturel telles que la couleur des yeux, la physionomie, la taille des cheveux, la couleur de la peau... et d'ordre socioculturel tels que le mode vestimentaire, la danse, la langue, la religion, l'opinion... Le vivre ensemble, c'est la cohabitation harmonieuse de nos différences (naturelles et socioculturelles). Il implique le

dépassement de la peur de la différence, le franchissement du fossé entre le « eux » et le « nous » pour aller à la rencontre des autres. C'est la peur de la différence qui crée le fossé entre le « eux » et le « nous », nourrit les préjugés et les stéréotypes, engendre le déni et le non-respect de la différence de l'autre. Le Groupe Libre Théologie²¹² rappelle que la rencontre permet d'évoluer car nos différences sont source d'enrichissement ; aller pourtant vers l'autre, dit-il, est toujours une épreuve pour la plupart des gens du fait des stéréotypes et des préjugés qui le caractérisent. Nos différences sont de plus en plus rejetées et sources de tensions, de conflits et de violences compromettant ainsi le vivre ensemble. Partout où nous allons, nous sommes confrontés à la réalité de la différence, mais aussi aux stéréotypes et préjugés qui l'entachent. Pourtant, il nous faut nécessairement composer avec les autres afin de faire de notre espace social, un lieu de coexistence harmonieuse et de tolérance. Comme le rappelle le Groupe Libre Théologie : *« ce qui construit l'individu et le fait évoluer se trouve dans la rencontre, une confrontation/comparaison, une négociation avec ceux qui se trouvent autour de lui, dans un processus sans fin, à la recherche constante d'un équilibre toujours provisoire. La rencontre des autres autour de nous conduit à un équilibre toujours provisoire qui doit être permanemment entretenu »*²¹³. Nous devons donc être dans une quête permanente d'intercompréhension de nos différences en vue de parvenir à un équilibre social toujours fragile. C'est dans cette logique que se justifie la pertinence d'une formation au respect des différences.

VI.2. Le respect mutuel des différences : un ensemble de valeurs modernes et traditionnelles

La promotion du respect mutuel des différences nécessite que l'on mobilise un ensemble de valeurs (attitudes, pratiques et comportements) traditionnelles et modernes. Historiquement, si des communautés ont pu vivre ensemble, partager le même espace social, dans leurs différences, c'est parce qu'elles disposaient des valeurs y relatives. Avec les évolutions que connaissent nos sociétés, des valeurs modernes sont nées. Les mouvements migratoires inédits que nous vivons actuellement ont entraîné une interpénétration très rapide et inattendue des différences. Cette réalité des faits met de plus en plus les différences en opposition : il s'en suit rejet, discrimination, violence et intolérance. Preuve que nous vivons une crise de valeurs de

²¹² Groupe Libre Théologie de la Maison Verte, Boudier Séverine, Maffre Monique, Ratti Evelyne, Sésame Christine, Vérot Jacques, Morley Chantal, Morley Jean-Paul. Respect des différences. Et si ce n'était pas si simple ? In : *Autres Temps*. Cahiers d'éthique sociale et politique. N°73, 2002. pp. 61-74. www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_2002_num_73_1_2354 (consulté le 15/06/2017)

²¹³ Idem, p. 68

respect des différences d'où l'urgence de repenser les valeurs dans ce sens afin de contrer les formes de violations qui en résultent. Il importe alors de jeter un regard sur les valeurs traditionnelles afin d'y puiser celles qui peuvent contribuer aux côtés des valeurs modernes à promouvoir les vertus, les attitudes, les pratiques et les comportements de respect mutuel.

VI.3. Eduquer au respect mutuel des différences

Si le respect des différences a envahi les discours politiques et éducatifs ces dernières années comme l'une des conditions du vivre ensemble dans la tolérance et la paix, il est évident que le comment éduquer au respect de l'autre demeure une préoccupation. De quoi peut-il s'agir exactement quand on parle d'éduquer au respect mutuel des différences ? En effet, respecter la différence n'est pas un simple acte de politesse à accomplir à l'égard de l'autre pour prétendre être une personne respectueuse des différences. C'est un acte bien plus complexe, c'est un état d'esprit, une attitude et un comportement d'attention à l'égard de l'autre et de sa mise en valeur en tant que personne porteuse de valeurs différentes. Il s'agit d'amener les gens à prendre conscience que nos différences expriment la richesse de notre espèce, que cette richesse ne peut être mise en valeur que par le rapprochement des uns et des autres. Il s'agit d'aider les gens à dominer la peur de la rencontre, à vaincre les préjugés et stéréotypes sur l'autre, à éviter de le dévaloriser. Former au respect mutuel des différences, c'est donc développer les capacités des individus à s'accepter et à se comprendre dans la réciprocité. Dans un monde où on ne peut plus freiner l'interpénétration des différences, le respect mutuel devient une condition pour vivre ensemble.

VII. RESPECT DE LA DIGNITE ET DE L'INTEGRITE

La tolérance pose aussi la question du respect de la dignité et de l'intégrité de l'autre. Vivre en communauté ne peut occulter cette question. Historiquement, selon Proulx²¹⁴, le concept de dignité fut évoqué depuis le 18^{ème} siècle par les philosophes des Lumières. Cependant, il a fait l'objet d'une attention particulière au lendemain de la seconde guerre mondiale dans le préambule de la charte des Nations unies du 26 juin 1945. En effet, les atrocités de la guerre sur des individus et des communautés humaines ont suscité une prise de conscience de l'urgence

²¹⁴ Daniel Proulx, Le concept de dignité et son usage en contexte de discrimination : deux Chartes, deux modèles, *Revue du Barreau*, Numéro Spécial, pp. 485-542 <https://www.barreau.qc.ca/pdf/publications/revue/2003-charte-canadienne-p485.pdf>

de reconnaître et de protéger la dignité et l'intégrité humaines au regard des enjeux qu'elles posent à la survie et à la coexistence humaines.

VII.1. Les enjeux sociaux du respect de la dignité et de l'intégrité

Boni²¹⁵ note que l'usage quotidien de la notion de dignité revêt plusieurs significations, des sémantiques et approches diverses associées aux traditions, aux cultures et aux sociétés. Cependant, il faut remarquer que la dignité est très difficilement dissociable de l'intégrité car elles se nourrissent réciproquement. Par exemple, c'est par les violences, les atrocités et les souffrances visibles sur le corps humain que l'humanité a pris conscience d'une dignité inhérente à l'espèce humaine. La reconnaissance de cette dignité oblige à préserver non seulement la dignité mais aussi l'intégrité physique et morale de la famille humaine, individuellement et collectivement.

Quand certains individus et groupes dénie la dignité à d'autres individus ou groupes, cela conduit inévitablement à des violences et pratiques inhumaines qui portent atteinte à l'intégrité physique et morale. Des exemples ne manquent pas dans l'histoire de l'humanité pour soutenir cette affirmation. Le déni d'une dignité des peuples de race noire a conduit à l'esclavage des noirs avec des violences, des exactions, des tortures, des pratiques inhumaines, humiliantes et dévalorisantes. La déportation et l'extermination du peuple juif pendant la seconde guerre mondiale traduit aussi un déni de dignité à l'égard de ce peuple. Le déni donc de la dignité humaine a des conséquences désastreuses pour la coexistence pacifique. C'est pourquoi Boni²¹⁶ insiste sur le fait que notre humanité ne peut se construire dans le déni de dignité de l'autre. C'est la dignité, dit-elle, qui nous place au sommet de l'espèce animale, fait de nous des êtres supérieurs et nous oblige moralement et socialement au respect de l'autre, vivant ou mort. Le respect de la dignité et de l'intégrité de l'autre (individu et communauté) devient un impératif sociétal, une urgence et une condition pour la survie et la cohabitation harmonieuse. Aucun individu et aucune communauté ne doivent être rabaissés, humiliés, marginalisés, stigmatisés ou dévalorisés du fait de leur différence. Pour Bouchard²¹⁷, toute personne humaine mérite un

²¹⁵ Tanella Boni, La dignité de la personne humaine : De l'intégrité du corps et de la lutte pour la reconnaissance, *Diogenes* 2006/3 (n° 215), pp. 65-76. www.cairn.info/revue-diogene-2006-3-page-65.htm (consulté le 22/06/2017) Jacques Ricot, Dignité et fin de vie : de quelle dignité parlons-nous ? *InfoKara*, 2006/3 (Vol. 21), pp. 102-103. <https://www.cairn.info/revue-infokara1-2006-3-page-102.htm>

²¹⁶ Tanella Boni, La dignité de la personne humaine : De l'intégrité du corps et de la lutte pour la reconnaissance, *Diogenes* 2006/3 (n° 215), pp. 65-76. www.cairn.info/revue-diogene-2006-3-page-65.htm (consulté le 22/06/2017)

²¹⁷ Bouchard, N., La reconnaissance de la dignité humaine interprétée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique : un parcours en sept composantes, *Éthique en éducation et en formation*, (3), 2017, pp. 122-136. URI : id.erudit.org/iderudit/1042940ar (consulté le 10/11/2018)

respect inconditionnel de sa dignité et de son intégrité, quels que soient son âge, son sexe, sa santé physique ou mentale, sa religion, son origine sociale, sa condition sociale... Un équilibre sociétal ne peut être durable que s'il est bâti dans le respect de la dignité et de l'intégrité des différentes composantes sociales. Le déni de la dignité et de l'intégrité de l'autre (individu et communauté) conduit au désastre social.

VII.2. Le respect de la dignité et de l'intégrité, fondement de la tolérance et la coexistence

Sans le respect de la dignité et de l'intégrité humaines, il n'y a pas de survie encore moins de tolérance et de coexistence. Pour Boni²¹⁸, la question de la dignité est inséparable de l'idée d'humanité, des droits humains, de la vie humaine, individuelle et collective. Vivre ensemble exige que chacun reconnaisse à l'autre une dignité intrinsèque inhérente à sa nature humaine et qui l'oblige au respect de son intégrité morale et physique. C'est dans ce sens que Boni soutient : « *Pour vivre ensemble, le respect réciproque est nécessaire et, plus que le respect, la prise en compte de l'autre comme un individu égal à soi plutôt que comme une chose ou un instrument en vue d'une fin* »²¹⁹. La reconnaissance d'une dignité humaine est une condition pour que les peuples s'acceptent mutuellement aussi bien dans leurs similitudes que dans leurs dissemblances et de proscrire toutes formes de pratiques et comportements qui portent atteinte à cette dignité. Par exemple, la reconnaissance de la dignité et de l'intégrité de la famille humaine permet de préserver les valeurs des minorités en proscrivant les inégalités et injustices sociales à leur égard. La tolérance et la coexistence pacifique au sein d'une société se fondent d'abord sur sa capacité à accepter la condition humaine, à savoir la dignité et l'intégrité des individus et des communautés qui la composent. Aucun individu ni aucun groupe ne possède une dignité supérieure à un autre ; tout membre de la famille humaine, sans distinction aucune, possède une égale dignité par rapport aux autres. Le respect de cette dignité contraint au respect et à la considération de l'intégrité physique et morale non seulement de l'autre mais également de soi. La dignité désigne selon Pech : « *le principe au nom duquel on peut défendre la personne, en général contre certaines dégradations symboliques ou réelles, consenties ou subies, et ériger en norme objective le respect de soi. Et, au-delà, des individualités, la dignité humaine institue un régime d'irrévocable appartenance à l'humanité, non comme une espèce biologiquement déterminée, mais comme un tissu de relations réciproques revêtues d'une*

²¹⁸ Tanella Boni, Avant-propos : Politiques de la dignité, *Diogène* 2016/1 (n° 253), p. 3-4. <https://www.cairn.info/revue-diogene-2016-1-page-3.htm>

²¹⁹ Idem, p. 4.

qualité morale »²²⁰. C'est pourquoi elle se veut une injonction de reconnaissance même dans les situations extrêmes comme la guerre, la maladie ou même la mort.

VII.3. Eduquer au respect de la dignité et de l'intégrité

Eduquer au respect de la dignité de la personne humaine, c'est aider les individus à prendre non seulement conscience de l'inaliénabilité de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, mais aussi de l'admettre comme fondement même de la coexistence humaine. Boni affirme que : *« l'homme n'a jamais conscience de sa propre dignité que par l'action de l'autre homme : par le regard de l'autre, les transformations qu'il lui fait subir comme s'il était un objet, les épreuves qu'il lui fait traverser »*²²¹. Il est clair que les gens n'ont pas toujours conscience de l'importance du respect de la dignité humaine. C'est par un travail d'analyse de l'homme dans son rapport à l'autre qu'ils comprendront la portée du respect de la dignité de la personne humaine. C'est pourquoi une éducation dans ce sens est pertinente et tout à fait justifiée. Elle doit doter les apprenants de rudiments pour prendre conscience de la dignité humaine, ses enjeux sociétaux et s'investir pour sa préservation. Une éducation dans ce sens doit puiser aussi bien dans les valeurs traditionnelles que dans les valeurs modernes, tout ce qui peut aider à comprendre que la dignité humaine transcende nos différences et son respect est la condition même de l'existence.

VIII. LA SOLIDARITE ET L'ENTRAIDE

La solidarité et l'entraide sont des valeurs qui ont permis aux individus et aux communautés de se soutenir dans un même environnement social et, au-delà. Ce sont des valeurs indispensables à la coexistence des communautés. Vievard²²² identifie plusieurs formes de solidarité : des solidarités dites naturelles, des solidarités construites, des solidarités contraintes, des solidarités non-contraintes, des solidarités désignant l'interdépendance. Mais pour Blais : *« ce que nous devons rechercher, c'est la solidarité consciente et volontaire, celle qui organise la coopération*

²²⁰ Thierry Pech, La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation, *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 3, n° 2, 2001. <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2526?lang=en>

²²¹ Tanella Boni, La dignité de la personne humaine : De l'intégrité du corps et de la lutte pour la reconnaissance, *Diogène* 2006/3 (n° 215), pp. 65-76. www.cairn.info/revue-diogene-2006-3-page-65.htm (consulté le 22/06/2017)

²²² Ludovic Viévard, *Les fondements théoriques de la solidarité et leurs mécanismes contemporains*, FRV100, Grandlyon, Direction de la prospective et du dialogue public, mars 2012. www.millenaire3.com

de tous en vue de l'intérêt commun »²²³. Il s'agit de la solidarité mutuelle, facteur de cohésion et d'entraide.

VIII.1. La solidarité et l'entraide : l'expression de la coexistence pacifique

Le groupe « affaire sociale » des évêques de la COMES met en relation la tolérance et le principe de solidarité : « *La tolérance repose sur la solidarité, qui est l'acceptation libre et responsable d'une réalité selon laquelle l'homme en tant qu'être social se trouve en relation et dépend de l'autre* »²²⁴. La solidarité est l'expression de la tolérance. Pour être solidaire de l'autre, il nous faut accepter nos différences puisque de toute évidence nous sommes interdépendants à partir du moment où nous vivons en société. Blais²²⁵ analysant le solidarisme de Léon Bourgeois note que ses travaux s'appuient sur la thèse selon laquelle vivre en société nous oblige non seulement à l'égard de nos contemporains, mais aussi à l'égard de nos successeurs. Nous sommes donc unis par un devoir de solidarité. On comprend de cette thèse que vivre en société, c'est vivre en association ; vivre en association, c'est vivre dans l'interdépendance ; vivre dans l'interdépendance, c'est finalement vivre avec des obligations les uns à l'égard des autres. Le devoir de solidarité et d'entraide s'impose à chacun dès lors que les gens vivent en communauté. La solidarité sociale devient pour Blais « *un contrat...qui engage tout homme, du fait qu'il vit en société...* »²²⁶. Elle transcende les différences au nom du genre humain. Aucune différence sociale ne doit donc constituer un obstacle à la solidarité humaine car c'est elle qui donne un sens au lien social et entretient la coexistence selon Paugam²²⁷. Sans la solidarité humaine, certains peuples sont exposés à la marginalisation, la discrimination, l'intolérance et la violence du fait de leur différence sociale. Il est donc impératif de promouvoir les valeurs de solidarité et d'entraide.

²²³ Marie-Claude Blais, La solidarité, *Le Télémaque* 2008/1, n° 33, p. 11. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-1-page-9.htm>

²²⁴ Mémoire du groupe de travail « Affaires Sociales » aux évêques de la COMECE sur la diversité culturelle et religieuse en Europe. COMECE – Réunion plénière d'automne 2001 – 22-23 novembre 2001

²²⁵ Marie-Claude Blais, La solidarité, *Le Télémaque* 2008/1, n° 33, pages 9 à 24. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-1-page-9.htm>

²²⁶ Idem, p. 15

²²⁷ Serge Paugam, *Donné un sens au lien social est une nécessité*, Interview réalisée par Corinne Thermes. <https://www.serge-paugam.fr/docs/1.pdf>

VIII.2. La solidarité et l'entraide : une conjugaison de valeurs traditionnelles et modernes

Les transformations de nos sociétés sous le poids du modernisme ont entraîné progressivement l'affaiblissement de certaines valeurs traditionnelles de solidarité et d'entraide et la naissance de nouvelles formes de solidarité. Pourtant, il est clair aujourd'hui que les nouvelles formes de solidarité essentiellement formelles et institutionnelles à elles seules semblent insuffisantes pour entretenir un monde solidaire et de vivre ensemble. En effet, l'obligation morale d'assister l'autre en difficulté ou dans le besoin incombe de plus en plus à des institutions (Etat, organisation de la société civile...) et à des personnes au profil spécialisé de travailleur social ou d'humanitaire à qui l'on demande d'incarner des valeurs de solidarité et d'entraide. Ces solidarités nouvelles n'arrivent pas à créer et à entretenir le lien social au regard de leur caractère formel et unilatéral, c'est-à-dire sans obligation morale de réciprocité entre les personnes. Elles se déroulent selon le principe suivant : j'ai l'obligation morale et professionnelle de manifester de la solidarité à l'égard de l'autre en difficulté parce que je suis travailleur humanitaire ou travailleur social, mais l'autre en retour. La faiblesse des solidarités formelles et institutionnelles à répondre aux besoins d'un monde solidaire commande un retour des solidarités informelles et traditionnelles n'ont pour substituer les solidarités actuelles, mais pour les renforcer en vue de dynamiser le lien social et le sens social en perte de vitesse. La conjugaison des valeurs traditionnelles et modernes de solidarité et d'entraide est un levier important pour la cohabitation. Par exemple, pour répondre aux besoins d'assistance de réfugiés ou de personnes déplacées ou encore de migrants, les valeurs traditionnelles d'hospitalité peuvent être mobilisées en complément de la solidarité formelle et institutionnelle.

VIII.3. Eduquer à la solidarité

Eduquer à la solidarité et à l'entraide, c'est faire prendre conscience du caractère interdépendant des membres d'une société quelles que soient leurs différences et la nécessité d'asseoir une coexistence durable ; faire comprendre les enjeux du lien social pour la vie en société et l'urgence de le développer et l'entretenir. Il s'agit de développer l'esprit, le sens et les valeurs traditionnelles et modernes de solidarité indispensables à la construction d'une société de tolérance et de coexistence pacifique ; de doter les personnes de compétences pour initier, individuellement et collectivement, de façon volontaire et libre, des actions de solidarité et d'entraides formelles et informelles sans distinction de race, d'origine sociale, de religion, de sexe, d'opinion...

En résumé, cette brève introduction a apporté un éclairage sur les valeurs communes et partagées qui soutiennent la tolérance. Elle a montré que ces valeurs présentent des enjeux importants pour la coexistence pacifique. Chaque valeur commune et partagée mobilise des valeurs traditionnelles et modernes. Elle éclaire en outre notre réflexion dans l'optique de poser les bases d'une éducation à la tolérance. Dans le chapitre suivant, nous tenterons d'identifier, dans une approche interactive, les vertus, pratiques, attitudes et comportements modernes et traditionnels sous-jacents aux valeurs communes et partagées à développer dans une éducation à la tolérance.

CHAPITRE X. ESQUISSE POUR L'OPERATIONNALISATION D'UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES AU PRIMAIRE

Nous poserons dans ce chapitre, une esquisse pour opérationnaliser une éducation à la tolérance à l'école primaire. Cette esquisse est une suite de la première phase de la réflexion qui a permis, aux moyens d'entretiens individuels et de groupes, d'élaborer un modèle de tolérance du contexte burkinabé soutenu par des valeurs communes et partagées. A partir de ces valeurs, nous présenterons un schéma général pour opérationnaliser une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires. Notre démarche de réflexion est qualitative et interactive avec des acteurs pédagogiques. Avant de présenter la démarche de réflexion, il est important de faire un retour sur la vision de l'éducation au Burkina Faso.

I. VISION DE L'EDUCATION AU BURKINA FASO : UNE ORIENTATION CONTEXTUELLE ET OUVERTE AU MONDE

La loi 013 de 2007 donne des orientations pour une éducation et une formation qui développent les potentialités (intellectuelles, physiques, spirituelles, psychologiques) et les capacités sociales et sociétales des apprenants. Il s'agit précisément de développer les compétences indispensables à la vie professionnelle et sociale ; de préparer des individus autonomes capables de penser, d'agir et de participer pleinement à la construction de la société burkinabé et de s'insérer dans un monde désormais interdépendant. L'idéal de cette loi est de former des citoyens burkinabé, mais également des citoyens capables de vivre dans le monde. Elle (la loi) ordonne la révision des curricula, programmes, contenus et méthodes de sorte à intégrer les réalités sociales burkinabé. La vision de l'éducation burkinabé est de prendre appui désormais sur des valeurs traditionnelles et sur des valeurs universellement partagées afin que les jeunes générations s'intègrent convenablement dans leur environnement social, culturel et local, mais aussi dans un environnement global. La formation primaire et post-primaire doit développer la personnalité de l'élève en cultivant en lui le sens des valeurs de la république, le respect de soi et des autres, de son identité, de sa langue, de ses valeurs culturelles et des valeurs nationales. Elle doit préparer les jeunes générations à assumer leurs responsabilités dans la société de façon libre et à vivre dans un esprit de compréhension de tolérance, de paix, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples. Cette vision nouvelle de l'éducation a le souci de prendre en compte le caractère pluriel de la société burkinabé et de cultiver les vertus, comportements,

attitudes et pratiques favorables à la tolérance, à la diversité et la coexistence pacifique. Elle vise à former des individus capables de comprendre leurs différences comme source d'enrichissement, de les accepter et de les respecter dans leurs interactions quotidiennes. Dans la nouvelle orientation de l'éducation burkinabé, l'éducation à la tolérance trouve son sens et sa pertinence. Elle est essentielle en ce qu'elle va contribuer à répondre aux problèmes de coexistence des burkinabé. Toutefois, sa mise en route nécessite des contenus et des pédagogies appropriées. Pour donc poser l'esquisse d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires, nous avons adopté une démarche de réflexion participative.

II. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE REFLEXION DE LA DEUXIEME ETAPE

Walzer, Kymlicka, Taylor et Locke ont, chacun, insisté à sa façon sur l'éducation comme moyen de promouvoir la tolérance, la paix et le vivre ensemble dans chaque société. Walzer rappelle que dans toute société humaine, l'éducation, voire l'éducation à la tolérance est une question de survie sociale, pour cela, elle doit-être relative à la société pour laquelle, elle est conçue. Kymlicka insiste sur l'éducation à caractère multiculturel, à savoir que l'éducation doit prendre en considération les différences nationales et celles issues de l'immigration. Taylor recommande de mettre l'accent sur les particularités et sur l'universalité dans l'éducation à la reconnaissance de la diversité. Avec ces auteurs, on comprend qu'une éducation à la tolérance doit être réfléchie et formulée à partir des réalités des sociétés pour lesquelles elle est destinée. Les choix des contenus, des matières, des méthodes d'enseignement-apprentissages, des évaluations... doivent prendre en considération les contextes sociétaux. C'est dans cette optique que nous poursuivons la réflexion entamée dans la première partie.

II.1. Rappel de l'approche méthodologique de la première étape de réflexion

En guise de rappel, nous avons réalisé, dans la première étape de la réflexion, des entretiens individuels et des entretiens de groupes respectivement auprès d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques. L'analyse de ces entretiens a permis d'élaborer un modèle de tolérance du contexte burkinabé soutenu par des valeurs communes et partagées qui sont des cardinales sur lesquelles doit reposer une éducation à la tolérance à l'école. Ces valeurs cardinales sont les thématiques à développer dans une éducation à la tolérance : *le savoir-être, la justice et la paix, le dialogue social, le civisme, le respect mutuel des différences, le respect de la dignité et de l'intégrité, la solidarité et l'entraide, l'égalité et l'équité.*

II.2. Approche méthodologique de réflexion de la deuxième étape : les panels

Pour esquisser une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires, nous avons opté, dans cette deuxième de la réflexion, une approche interactive, à travers des panels. Cette deuxième étape de la réflexion est une suite de la première étape. Elle porte sur les huit valeurs cardinales communes et partagées citées précédemment. Elle cherche à poser des bases pour l'opérationnalisation, à savoir la formulation d'une éducation à la tolérance au primaire.

Les participants de cette deuxième étape (de la réflexion) sont des acteurs pédagogiques expérimentés ; leurs années d'expérience dans l'enseignement primaires varient entre 13 et 24 ans. Ils ont tous enseigné dans les trois sous-cycles du primaire (préparatoire, élémentaire, moyen) dans leur parcours professionnel. Au total, 12 acteurs pédagogiques composés de 7 instituteurs certifiés, 2 instituteurs principaux, 1 conseiller pédagogique et 2 inspecteurs pédagogiques ont pris part à la réflexion. Ces acteurs n'ont pas participé à la première phase de la réflexion, c'est-à-dire aux entretiens qui ont permis d'identifier les huit valeurs communes et partagées indispensables pour asseoir la tolérance et le vivre ensemble au Burkina Faso. Il s'agissait à travers cette option méthodologique de voir comment d'autres acteurs pédagogiques (n'ayant pas pris part à la première étape de la réflexion) comprennent et réagissent à la possibilité de poser des jalons pour l'opérationnalisation d'une éducation à la tolérance, à partir des valeurs communes et partagées identifiées par leurs pairs dans la première étape de la réflexion.

Avec les 12 acteurs pédagogiques, nous avons constitué trois panels (sous-groupes) de 4 personnes. Nous avons tenu compte de la catégorie des participants afin de constituer des panels hétérogènes. Le panel 1 était constitué de 2 enseignants certifiés, 1 instituteur principal et 1 conseiller pédagogique ; le panel 2 : 2 enseignants certifiés, 1 instituteur principal et 1 inspecteur ; le panel 3 : 3 enseignants certifiés et 1 inspecteur.

Le panel 1 a réfléchi à l'opérationnalisation des valeurs cardinales suivantes : le savoir-être, la justice et la paix, le dialogue social ; le panel 2 a travaillé sur l'opérationnalisation des valeurs cardinales : le civisme, le respect mutuel des différences, le respect de la dignité ; le panel 3 a réfléchi à l'opérationnalisation des valeurs cardinales : l'intégrité, la solidarité et l'entraide, l'égalité et l'équité. Chaque panel a travaillé pendant 1h30 mn sur les trois valeurs communes et partagées. La réflexion sur chaque valeur était orientée par les questionnements suivants :

- Quels sont les indices (problèmes de société) dans la société burkinabé qui justifient la nécessité de promouvoir la valeur cardinale ?
- Que faut-il enseigner aux élèves en termes de vertus, attitudes, pratiques et comportements traditionnels et modernes à partir des indices identifiés pour promouvoir la valeur cardinale ?
- Quelles sont les matières qui peuvent intégrer des contenus à enseigner sur les vertus, attitudes, pratiques et comportements traditionnels et modernes identifiés ?
- Quels sont les types d'exercices théoriques et pratiques qu'on peut développer ?
- Quels sont les types d'évaluations des acquis appropriés pour une éducation à la tolérance ?
- Quelles sont les pédagogies appropriées pour une éducation à la tolérance ?

Les réflexions en ateliers ont été ensuite présentées en plénière. Chaque panel a présenté les résultats de ses réflexions sur les trois thématiques sur lesquelles il a travaillé. Chaque présentation a été suivie d'échanges entre participants. Nous avons joué un rôle de facilitateur au cours des panels en apportant des précisions sur les questions réflexions ; pendant les plénières également en posant des questions sur certains points afin que les participants explicitent leurs idées et en recadrant les échanges autour des questions de réflexion.

Au niveau éthique, la participation à cette deuxième étape de réflexion a été libre et volontaire. Nous avons, dans un premier temps, informé chaque participant de l'objet de notre recherche et des résultats de la première étape de la recherche en vue de recueillir son avis favorable à participer à la deuxième étape de la recherche. Ensuite, nous avons transmis à chacun la liste des thèmes, c'est-à-dire des huit valeurs communes et partagées et les questions de réflexion au moins une semaine à l'avance dans le but de susciter déjà une réflexion individuelle au niveau de chaque participant avant les réflexions interactives.

Dans le point suivant, nous présenterons les résultats et les analyses issues des panels.

III. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DES PANELS

Les travaux des acteurs pédagogiques en panels ont produit des résultats. Ces résultats sont une esquisse pour opérationnaliser une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires au Burkina Faso.

III.1. Présentation des résultats des panels

Les panels ont permis de poser un schéma directeur pour mettre en route une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires au Burkina Faso. Ce schéma directeur présente les éléments de base sur lesquels on doit s'appuyer pour développer une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires. Il présente pour chaque valeur commune et partagée, cinq rubriques à opérationnaliser dans les programmes scolaires selon les niveaux ou sous-cycle. Ces cinq rubriques portent sur : les indices des problèmes dans la société, les leçons à développer, les matières d'intégration, les types d'exercices et activités pratiques, les types d'évaluation. Les tableaux-ci-dessous présentent les éléments de base, esquisse, pour opérationnaliser une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires.

Tableau 2: esquisse sur la solidarité et l'entraide

SOLIDARITE ET ENTRAIDE				
Indices des problèmes dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- La fragilisation des solidarités familiales - L'individualisme - L'affaiblissement des formes traditionnelles d'assistance - L'absence de travaux d'intérêts communs	- L'assistance - L'hospitalité - Le partage - La charité - Le respect d'autrui - L'unité et la cohésion sociale - La parenté à plaisanterie	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education physique et sportive	- Travaux en ateliers - Pratique du tutorat entre pairs - Activités périscolaires de solidarité - Contes - Théâtres fora	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Source : enquête terrain

Tableau 3 : esquisse sur l'égalité et l'équité

EGALITE ET EQUITE				
Indices des problèmes dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- Les stéréotypes et préjugés sociaux (sexe, ethnie, religion...) - L'exclusion de certaines couches sociales - La justice partisane - Les inégalités d'accès aux opportunités sociaux et économiques	- La justice sociale - Le genre - L'égalité - L'équité - La discrimination positive	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education physique et sportive	- Travaux en ateliers constitués des élèves des deux sexes - Responsabilisation de la classe des élèves des deux sexes dans l'organisation de la classe - Le théâtre forum - Les sketches	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Source : enquête terrain

Tableau 4 : esquisse sur la justice et la paix

JUSTICE ET PAIX				
Indices des problèmes dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- L'impunité - Le favoritisme - La discrimination (l'iniquité dans le jugement) - Conflits agriculteurs éleveurs - Conflits intercommunautaires	- La justice sociale - Le pardon et la réconciliation - La paix - Les droits humains - L'Etat de droit - La laïcité - Les valeurs démocratiques	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education physique et sportive	- Contes - Théâtres fora - Les sketches - Elaboration des règles de conduites par les élèves - Les activités périscolaires	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Tableau 5 : esquisse sur le savoir-être

SAVOIR-ETRE				
Indices des problèmes dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- Non-respect des parents et aînés - Fuite de responsabilité des parents - Non-respect de la différence - La montée des actes d'incivilité	- Le respect de l'autre - Le respect des aînés - La politesse - L'honnêteté - Le respect de la vie humaine	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education physique et sportive	- Les travaux en atelier - Les contes - Théâtres fora - Les jeux de rôles - Les activités périscolaires	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Source : enquête terrain

Tableau 6 : esquisse sur le respect mutuel des différences

RESPECT MUTUEL DES DIFFERENCES				
Indices dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- Conflits liés aux différences ethniques et religieuses - La stigmatisation ethnique et religieuse - Hostilité à l'expression de la diversité	- L'ouverture aux autres - Le respect de l'autre - Le respect des libertés fondamentales - L'interculturalité	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education physique et sportive	- Les travaux en ateliers - Les contes - Théâtres fora - Les jeux de rôles - Activités périscolaires d'échange interculturel	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Source : enquête terrain

Tableau 7 : esquisse sur le respect de la dignité et de l'intégrité

RESPECT DE LA DIGNITE ET DE L'INTEGRITE				
Indices des problèmes dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- L'exclusion sociale - Le traitement humiliant de certains groupes spécifiques - Les violences quotidiennes multiformes	- Le respect de l'espèce humaine - Le respect de la vie humaine - Le respect de l'autre - Les droits humains	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education physique et sportive	- Les travaux en ateliers - Les contes - Théâtres fora - Les jeux de rôles - Les activités périscolaires	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Source : enquête terrain

Tableau 8 : esquisse sur le dialogue social

DIALOGUE SOCIAL				
Indices des problèmes dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- La rupture du dialogue social dans la résolution des différends - Les revendications sociales violentes	- La parenté à plaisanterie - Le dialogue interreligieux - L'ouverture à l'autre - L'écoute de l'autre - La communication	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education Physique et Sportive	- Les travaux en ateliers - Les jeux de rôles - Contes et proverbes - Théâtres fora - Les sketches	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Source : enquête terrain

Tableau 9 : esquisse sur le civisme

CIVISME				
Indices des problèmes dans la société	Leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes	Matières d'intégration	Types d'exercices et activités pratiques	Les types d'évaluation
- Non-respect du bien public - Actes de vandalisme - Non-respect des symboles étatiques - Non-respect des lois - Défiance de l'autorité - La corruption	- Le patriotisme - Le respect du bien public - Le respect des symboles étatiques - La responsabilité individuelle et collective - La civilité	- Education morale et civique - Histoire - Géographie - Lecture - Expression écrite - Rédaction - Récitation-chant - Education physique et sportive	- Choix démocratique des différents responsables de la classe - Travaux en ateliers - Contes - Théâtres fora - Jeux de rôles - Montée et descente du drapeau à l'école	- Evaluation formative - Evaluation sommative

Source : enquête terrain

III.2. Analyse des résultats des panels

Dans les tableaux ci-dessus, chaque rubrique contient des éléments pour guider l'opérationnalisation d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires. Nous apportons ici des explications sur chaque rubrique.

III.2.1. Les indices des problèmes de la société

L'indice, selon le dictionnaire l'Internaute, est un signe montrant la probable existence d'une chose, d'un fait, d'une situation... Les indices des problèmes de la société sont des signes qui montrent la probable existence de problèmes sociaux au sein d'une société. Ces signes sont les faits, les événements, les situations qui renseignent sur l'état social de la société. Ils donnent des informations qui aident à analyser la réalité sociale et à apprécier l'ampleur ou l'intensité d'un phénomène social ou sa probabilité à se produire. Ils permettent de cartographier le vécu quotidien des populations, la nature du lien social et des relations sociales. On peut classer les

indices des problèmes de la société dans deux catégories selon leur nature : les indices physiques et les indices abstraits.

Les indices physiques sont les indices dont les signes sont visibles et identifiables. Ils permettent d'illustrer aisément l'existence d'un phénomène social ou d'une crise sociale. Par exemple, le massacre d'une cinquantaine de personnes de la communauté *peulh* dans la localité de Yirgou (situé au Centre-Nord du Burkina Faso), le 1^{er} janvier 2019 par des groupes d'auto-défense dénommés « *Kolgweogo* » est un indice qui permet d'analyser la crise du vivre ensemble et d'apprécier son ampleur au regard de la violence qui caractérise les faits. Les populations ont généralement consciences des indices physiques ; elles peuvent décrire et caractériser les faits. Les indices physiques laissent des traces dans la mémoire collective. Pour preuve, au lendemain du massacre de Yirgou, les organisations de la société civile, les différentes communautés ethniques, religieuses et coutumières ainsi que les politiques ont appelé à une marche de protestation contre les violences intercommunautaires, la stigmatisation, l'injustice sociale. Cette marche avait également pour but de promouvoir la tolérance, la diversité et la coexistence pacifique.

Les indices abstraits sont des indices qui ne sont pas visibles et immédiatement perceptibles. Ce sont des indices implicites qu'une analyse de contenu permet de cerner le sens et l'ampleur. Les indices abstraits se cachent généralement dans le discours. Par exemple, le discours xénophobe ou régionaliste des politiques lors des campagnes électorales ou encore le discours fondamentaliste ou radical religieux dans les lieux de culte. Les populations n'ont pas toujours conscience des indices abstraits.

Les indices physiques et abstraits permettent d'analyser la société, d'identifier les problèmes de coexistence, les facteurs responsables et de dégager les pistes de solutions. Ils aident à comprendre le dysfonctionnement de la société et les valeurs à promouvoir pour y remédier. Dans le cadre d'une éducation à la tolérance, les indices des problèmes de la société aident l'enseignant à repérer ou à identifier les attitudes, les vertus, les comportements sur lesquels il doit mettre l'accent dans la formation des élèves en vue de développer des compétences pour le vivre ensemble.

Dans notre esquisse pour une éducation à la tolérance, la pertinence des valeurs communes et partagées (solidarité et entraide, égalité et équité, savoir-être, civisme, respect mutuel des différences, respect de la dignité et de l'intégrité, dialogue social) à développer chez les élèves

est illustrée par des indices. Par exemple, dans le tableau 3, la crise des valeurs sur l'égalité et l'équité est illustrée par les indices suivants : les inégalités d'accès à la terre, l'exclusion sociale de certaines catégories de la population, la justice partisane, la discrimination...

Un travail de repérage et d'analyse des indices aide les élèves à mieux comprendre leur réalité sociale, leur vécu quotidien, les comportements antisociaux auxquels ils sont confrontés en tant qu'auteurs, complices ou victimes. Les indices ne sont pas des faits figés, ils se recoupent d'une situation à un autre ; un même indice peut caractériser un ou plusieurs problèmes de valeurs. L'analyse des indices détermine les leçons à construire.

III.2.2. Les leçons à développer sur les valeurs traditionnelles et modernes

Les leçons sont les séquences d'enseignement-apprentissage que l'enseignant construit dans le but de développer les compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) des élèves. Une séquence peut être disciplinaire ou transdisciplinaire et une ou plusieurs séances. Pour atteindre les résultats escomptés (en termes de compétences à développer), il faut que les contenus des séquences aient du sens et orientés vers les compétences cibles.

Pour développer des compétences sur la tolérance et le vivre ensemble, l'enseignant doit être capable de construire des apprentissages appropriés. Le modèle de tolérance à partir duquel, nous avons esquissé une éducation à la tolérance repose sur des valeurs communes et partagées. Chacune de ces valeurs communes et partagées est soutenue par un ensemble de valeurs traditionnelles et modernes qui sont des vertus, des attitudes, des comportements et des pratiques. Les compétences à développer portent alors sur des vertus, des attitudes, des comportements et des pratiques. Dans le tableau 6, par exemple, pour promouvoir le respect de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, les compétences à développer sont les vertus individuelles et collectives, le respect de l'autre, la solidarité, l'intégrité, la dignité.

Les leçons doivent susciter la réflexion sur la réalité sociale, en vue d'amener les élèves à prendre conscience des formes d'expressions directes et indirectes, implicites et explicites de la fracture sociale et des valeurs en crise. En effet, le Cadre d'orientation du Curriculum de l'éducation de base au Burkina Faso élaboré en 2014 par le Ministère de l'Education Nationale recommande de s'appuyer sur des situations de la vie quotidienne pour identifier les domaines prioritaires de l'intervention éducative.

Par exemple, pour préparer des séquences d'apprentissage qui ont du sens et de l'intérêt pour l'enfant, l'enseignant peut s'appuyer sur des questionnements. Que connaît l'élève du sujet, de la notion que l'on va aborder ? Quelles sont ses représentations ? Peut-il rapporter des faits sur le sujet ? Quels sont ses acquis antérieurs... ? dans cet exemple, l'enseignant n'est pas le seul qui construit les contenus d'apprentissage ; il est co-constructeur car les élèves y prennent une part active.

La lecture des différents tableaux montre une transversalité des valeurs traditionnelles et modernes sous-jacentes aux valeurs communes et partagées. Cela montre, en effet, que les facteurs à l'origine de la dégradation de la coexistence ne sont pas isolés les uns des autres, ils sont s'imbriqués. Les leçons ou les séquences pour développer les compétences cibles (les vertus, comportements, attitudes et pratiques) doivent être saisies dans une approche pédagogique globale, transversale et complémentaire entre les différentes matières.

III.2.3. Les matières d'intégration

Les matières d'intégration sont les disciplines enseignées dans les programmes scolaires dans lesquelles on peut intégrer des leçons sur les valeurs traditionnelles et modernes. La lecture des différents tableaux montre qu'on peut intégrer les leçons sur les valeurs traditionnelles et modernes les matières enseignées au primaire.

D'ailleurs, pour les acteurs pédagogiques ayant pris part à la deuxième phase de la réflexion, il est préférable qu'une éducation à la tolérance ne soit pas traitée comme une matière à part entière. Son intégration dans les matières effectivement enseignées dans les différents niveaux du primaire sera plus pertinente, efficace et efficiente en termes de résultats recherchés. Selon les acteurs pédagogiques, on peut intégrer des leçons sur des valeurs traditionnelles et modernes dans les matières suivantes : l'éducation morale et civique, l'histoire, la lecture, l'expression écrite, la rédaction, la récitation, le chant, l'éducation physique et sportive.

Il revient à l'enseignant de préparer des contenus qui s'insèrent dans ces matières. Selon les valeurs à promouvoir et les compétences à développer en termes de vertus, attitudes, pratiques et comportements, l'enseignant prépare des contenus, identifie les matières dans lesquelles il peut intégrer ces contenus et la démarche pédagogique appropriée. Le choix des matières d'intégration est fonction de la compétence à développer chez les élèves et de la capacité de l'enseignant à construire des séquences d'apprentissage dans différentes matières. Par exemple, une séquence portant sur la parenté à plaisanterie ou l'hospitalité peut être abordée à travers des

cours d'histoire, des contenus de récitation ou le chant, des sujets de rédaction, des textes de lecture....

L'éducation à la tolérance appelle à un « décloisonnement disciplinaire »²²⁸ vers une perspective interdisciplinaire. Elle permet d'établir un lien entre les matières, de mobiliser des savoirs de façon interdépendante et complémentaire. Une leçon peut mobiliser plusieurs champs disciplinaires. Par exemple, on peut éduquer aux valeurs de la parenté à plaisanterie en lecture dont le texte traite de l'histoire des ethnies au Burkina Faso...

L'éducation à la tolérance associe donc dans une dynamique de complémentarité la théorique et la pratique. Elle s'appuie fortement dans sa démarche pédagogique sur des exercices et activités pratiques afin de mettre les élèves en situation réelle.

III.2.4. Types d'exercices et activités pratiques

Les exercices et activités pratiques sont les activités pédagogiques qui permettent d'atteindre un objectif d'apprentissage ou un résultat tel que le développement d'une compétence. Ce sont des situations d'apprentissage (atelier, mise en situation, expérimentation, stage...) qui mettent les élèves à l'épreuve de la réalité pratique, leur permettant ainsi d'articuler théorie et pratique.

Dans l'esquisse que nous proposons, pour développer les compétences sur les valeurs traditionnelles et modernes, les activités pratiques à proposer doivent se dérouler aussi bien dans le cadre scolaire que périscolaire. Dans le cadre scolaire, les activités pratiques peuvent se dérouler au sein de la classe et au sein de l'école. Dans le cadre périscolaire, les activités ont lieu, hors de l'école, dans l'environnement social et culturel des élèves. Ces deux formes d'exercices sont complémentaires. Ils aident l'élève à établir un lien direct entre l'école et la société, entre ce qu'il apprend à l'école et son importance dans sa vie sociale. Les activités pratiques facilitent le réinvestissement des compétences acquises dans le champ scolaire et la vie en société.

L'enseignant peut recourir à une variété d'exercices et activités pratiques : des travaux en ateliers, des contes, des théâtres fora, des jeux de rôles, des activités périscolaires selon les compétences à développer. Par exemple, pour éduquer au savoir-être (tableau 14), l'enseignant peut s'appuyer sur des exercices et activités pratiques comme les contes et les théâtres fora. La

²²⁸ Thierry Philippot, Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre, Tréma 2016. URL : <http://trema.revues.org/2950> (Consulté le 22/06/2018)

pratique permet de reproduire la réalité sociale, approfondir la réflexion, et éveiller les consciences et susciter le changement d'attitudes, de pratiques et de comportements souhaités. Le choix des exercices et activités pratiques dépend de la créativité de l'enseignant, c'est-à-dire de sa capacité à construire ou à initier des situations pratiques d'apprentissage pertinentes pour développer les compétences visées.

L'éducation à la tolérance s'inscrit dans une approche socioconstructiviste. Avec les situations pratiques d'apprentissage, l'élève prend une part active dans la construction de ses compétences. Mais pour que les activités pratiques atteignent les résultats d'apprentissage, elles doivent obéir aux caractéristiques générales suivantes :

- cibler une ou plusieurs compétences à développer chez les élèves ;
- être adaptées à l'âge et au niveau d'étude (sous-cycle) des apprenants;
- susciter la motivation et l'intérêt des apprenants. Pour cela, il faut qu'ils comprennent la pertinence des activités ou des tâches qu'ils sont amenés à réaliser ;
- favoriser l'autoévaluation des élèves. Ceux-ci doivent pouvoir déterminer eux-mêmes leurs réussites et progrès mais aussi leurs insuffisances et faiblesses ;
- recourir à une variété d'interactions (travail individuel, en petits groupes, en grands groupes), de rythmes (convergence et divergence) et de rôles (élèves acteurs, observateurs, évaluateurs...) ;
- favoriser un retour, c'est-à-dire un feed-back multiforme (par l'enseignant, par les pairs, l'autoévaluation, par la nature même de l'activité).

Henry et Cormier²²⁹ distinguent quatre étapes dans une activité d'apprentissage. Chaque étape est caractérisée par des éléments de pertinence et d'efficacité. L'appréciation de la qualité d'un exercice ou activité pratique d'apprentissage doit tenir compte des quatre étapes et des éléments caractéristiques ci-dessous.

1. La mise en situation et représentation :

- l'existence d'un déclencheur d'intérêt ;
- l'utilité de la tâche ;

²²⁹ Jacques Henry et Jocelyne Cormier sont deux consultants pédagogues qui ont créé un bureau privé de consultation pédagogique au Québec, DISCAS. DISCA a œuvré dans le monde de l'éducation de 1987 à 2006. Aujourd'hui retraités, ils ont mis fin aux activités professionnelles de DISCAS en juin 2006. Voir : <http://www.csrn.qc.ca/discas/infoDiscas/infoDISCAS.html>

- le rappel des préalables, s'il y a lieu (connaissances antérieures nécessaires à l'accomplissement de l'activité).

2. L'expérimentation :

- les informations nécessaires à la réalisation de l'activité (consignes, matériel à consulter, etc.) ;
- une compréhension claire de l'élève du produit final attendu de lui ;
- l'usage possible d'autres sources que l'enseignant et le manuel.

3. L'objectivation :

- une mise en commun des résultats ;
- une discussion des résultats ;
- un résumé de l'information essentielle ;
- une généralisation des résultats ;
- une description par l'élève de sa démarche et les processus impliqués.

4. Le réinvestissement :

- le sujet et le contexte de réinvestissement ;
- les types d'interactions (individuellement, en équipe, collectivement, etc.) dans le réinvestissement.

Cependant, Henry et Cormier précisent qu'il ne suffit pas de s'assurer qu'une activité d'apprentissage réunit les différentes étapes et leurs éléments caractéristiques pour tirer la conclusion qu'elle est efficace ou qu'elle place l'apprenant dans la construction de son propre apprentissage. Il faut qu'elle se déroule correctement et aide les élèves à atteindre effectivement les compétences recherchées. C'est donc le résultat qui détermine l'efficacité d'une activité pédagogique. Evaluer le résultat atteint en termes de compétences nécessite la mise en place des méthodes appropriées d'évaluation.

III.2.5. Les types d'évaluations

La mise en route d'une éducation à la tolérance implique également des évaluations. Pour rendre, en effet, compte non seulement des acquis des élèves mais aussi du réinvestissement effectif de ces acquis dans le champ scolaire et hors du champ scolaire, il faut mettre en place des évaluations pertinentes et efficaces. Deux types d'évaluations peuvent contribuer à cela : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'association de ces deux types d'évaluations participent à une évaluation constructive du processus de formation des élèves, l'une ne s'oppose pas à l'autre, elles se complètent.

L'évaluation sommative apprécie les connaissances des élèves à la fin d'une leçon ou série de leçons, elle sanctionne le niveau d'acquisition des connaissances de l'élève par une note ou une certification. L'évaluation formative vient compléter l'évaluation sommative. Elle permet à l'élève de prendre conscience des différentes étapes qu'il a franchies, des difficultés qu'il rencontre et des ajustements dont il a besoin pour réaliser pleinement ses compétences. Pour Endrizzi et Rey : *« l'évaluation formative intervient dans le cours même du processus d'apprentissage, pour le faciliter, le réorienter ou le réguler, plutôt que comme une sanction a posteriori »*²³⁰. L'évaluation formative canalise l'élève vers la compétence à atteindre.

L'éducation à la tolérance est avant tout une éducation dont le résultat recherché est une somme de compétences, c'est-à-dire de vertus, d'attitudes, de comportements et de pratiques pour vivre ensemble dans la diversité et la tolérance. L'évaluation formative aide à apprécier justement la progression de chaque élève vers l'acquisition de compétences et leur réinvestissement effectif dans des situations concrètes de la vie. L'évaluation formative permet de répondre à la diversité des besoins des élèves ; de suivre pas à pas les changements qui s'opèrent chez chaque élève. Elle est interactive et intégrée au processus de formation ; elle est à la fois une évaluation par l'enseignant, une évaluation par les pairs en ce sens que les élèves s'évaluent entre eux et une auto-évaluation en ce sens que chaque élève évalue sa propre progression. L'enseignant et les élèves sont des co-évaluateurs. De façon pratique, l'enseignant peut décrire le comportement de chaque élève en observant le comportement de chacun lors des travaux pratiques (évaluation par l'enseignant) ; il peut en plus demander aux élèves de faire un retour sur le comportement de chacun de leur collègue (évaluation par les pairs) ou encore demander à chaque élève d'expliquer son attitude, son comportement lors des exercices et activités pratiques (auto-évaluation).

Toutefois, l'intégration d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires implique des pédagogies appropriées. Pour que la théorie et la pratique se complètent dans la formation des élèves, il faut privilégier des pédagogies favorables à la pratique et l'action.

IV. DES CHOIX PEDAGOGIQUES CENTRES SUR LA PRATIQUE ET L'ACTION

Une éducation à la tolérance questionne sur les choix pédagogiques à opérer. Selon nos participants, c'est à travers des pédagogies orientées vers la pratique et l'action qu'on pourra

²³⁰ Laure Endrizzi et Olivier Rey, L'évaluation au cœur des apprentissages, Dossier d'actualité de la VST, n° 39 – novembre 2008

développer chez les élèves des vertus, attitudes, pratiques et comportements indispensables à la tolérance et au vivre ensemble. L'éducation à la tolérance doit en ce sens privilégier des pédagogies interactives qui favorisent le réinvestissement des compétences acquises dans la vie courante. Se pose ici, la question du transfert des acquis scolaires hors de l'école. Perrenoud²³¹ définit le transfert comme « *la capacité du sujet à réinvestir ses acquis cognitifs dans de nouvelles situations* »²³². Ces nouvelles situations sont les problèmes auxquels l'élève fera face, que ce soit, dans le champ scolaire ou dans la société, nécessitant ainsi qu'il mobilise ses compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Car « *la prétention de toute scolarisation est de préparer les élèves à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés hors de l'école* », ajoute Perrenoud²³³. L'élève doit être capable d'établir une relation entre ce qu'il apprend à l'école et son importance dans sa vie. Il doit être capable de déployer ses acquis scolaires dans diverses situations de sa vie dans le but d'agir convenablement.

Les participants à la réflexion privilégient deux approches pédagogiques interactives dans le cadre d'une éducation à la tolérance à l'école primaire. Il s'agit de la pédagogie du projet et de la pédagogie intégrative.

IV.1. La pédagogie du projet : une pédagogie appropriée pour une éducation à la tolérance

Pédagogie du projet ou pédagogie par projet ou encore pédagogie de projet, il ne s'agit pas ici de faire un débat de terminologie. Le plus important, c'est le point commun qui est le projet, voire l'apprentissage à partir de projet. La pédagogie du projet rompt avec la pédagogie traditionnelle dont la démarche est une succession de leçons magistrales (à écouter et à apprendre par cœur) et d'exercices à traiter par les élèves sous l'autorité d'un maître détenteur du savoir. La pédagogie du projet s'appuie sur une démarche (de réalisation de projets) qui privilégie le débat, la discussion et l'interactivité entre les élèves sous la médiation d'un maître facilitateur. La passivité de l'apprenant s'efface dans la démarche du projet pour faire place à la pratique et à l'action. C'est un enseignement-apprentissage qui place les élèves au centre de l'action éducative.

²³¹ Philippe Perrenoud, Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école, *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n°3, mars 1997

²³² Idem, p. 5

²³³ Idem, p.6

L'esquisse pour une éducation à la tolérance mobilise la théorie et la pratique, à travers des exercices et activités pratiques à réaliser individuellement et collectivement dans une dynamique disciplinaire et interdisciplinaire. C'est en plongeant les élèves, individuellement et collectivement, dans les épreuves de la réalité par des projets scolaires et périscolaires qu'ils comprendront l'utilité des compétences qu'ils développent à l'école dans leur vie quotidienne et agiront au mieux. L'éducation à la tolérance se distingue, pour reprendre Perrenoud²³⁴ et Pour Catherine²³⁵, par son caractère à la fois individuel, collectif et inclusif dans le développement des compétences sociales ; son caractère pragmatique qui permet à l'élève d'établir un lien entre l'école et la société ; son interactivité dans laquelle chaque élève joue un rôle actif ; sa nature coopérative qui développe une culture de la réflexion et l'analyse partagées ; sa transversalité en ce sens qu'il mobilise plusieurs champs disciplinaires chez l'élève.

Par exemple, de façon pratique, après un cours théorique sur l'égalité et l'équité, l'enseignant peut demander à un groupe d'élèves de monter un sketch sur le thème de l'égalité et l'équité mettant en scène, d'une part, des inégalités et des injustices dans le vivre ensemble et, d'autre part, des vertus et des comportements appropriés pour vivre ensemble tels que le respect des droits humains, la discrimination positive, le genre. Ce projet de sketch à monter est :

- pragmatique, il permet aux élèves d'établir un lien entre le théorique et la réalité sociale ;
- coopératif, les élèves réfléchissent ensemble au scénario à mettre en place, chacun fait des propositions ;
- interactif, chaque élève a un rôle à jouer dans le sketch ;
- transversal, les élèves mobilisent des savoirs disciplinaires sur les différents éléments à mettre en exergue.

Si la pédagogie du projet est appropriée pour une éducation à la tolérance dans la mesure où elle favorise théorie et pratique, établit un lien entre compétences acquises à l'école et compétences sociétales en plongeant l'élève dans la réalité de la vie courante depuis l'école, elle pose, cependant, chez Catherine une inquiétude. Son applicabilité pose chez elle, un problème à deux niveaux : d'abord, le temps et l'investissement qu'elle mobilise dans la

²³⁴ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consulté le 10/08/2017)

²³⁵ Reverdy Catherine (2013), Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

réalisation d'un projet ; ensuite, l'évaluation dans la mesure où les élèves n'apprennent pas systématiquement la même chose au même moment. Sur ce dernier point l'éducation à la tolérance cherche à développer des vertus, des attitudes, des pratiques et des comportements, l'évaluation formative vient combler les difficultés de l'évaluation sommative.

Nous avons privilégié la pédagogie du projet et la pédagogie de l'intégration. Si la pédagogie du projet présente des inquiétudes telles que formulées par Catherine, qu'en est-il de la pédagogie de l'intégration ?

IV.2. La pédagogie de l'intégration : une autre approche appropriée pour une éducation à la tolérance

Une autre démarche interactive sur laquelle on peut s'appuyer pour développer une éducation à la tolérance est la pédagogie intégrative. Elle (la pédagogie intégrative) est basée selon Roegiers sur « *le principe de l'intégration des acquis, à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes* »²³⁶. Ces situations complexes sont les problèmes multiformes auxquels l'élève est confronté ou sera confronté dans sa vie sociétale et qui vont nécessiter qu'il mobilise ses compétences de base pour les résoudre.

La pédagogie intégrative met l'accent sur un ensemble de compétences ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à développer chez l'élève. On peut comprendre par ensemble de compétences ressources, une sorte de banque de compétences que l'élève peut mobiliser pour répondre à des situations au simples que complexes. Roegier distingue deux types de situations : la situation-cible et la famille de situations. La situation cible est celle que la compétence cherche à atteindre ; c'est elle qui oriente l'apprentissage à donner à l'élève. La famille de situations est l'ensemble de situations complexes qu'une compétence peut résoudre.

La pédagogie intégrative vise trois principaux objectifs : le résultat, le transfert et la résolution.

Le résultat, ce sont les compétences de base que l'élève doit acquérir à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité obligatoire. Le transfert est la possibilité pour l'élève d'investir ce qu'il apprend en situation de classe (compétences de base) dans d'autres situations. La

²³⁶ Xavier Roegiers, *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, mars 2006, p.3

résolution est la mobilisation effective des compétences de base pour résoudre des situations concrètes, simples et complexes, dans la vie scolaire, professionnelle et sociale.

La pédagogie intégrative, pour ainsi dire, développe chez l'apprenant des compétences de base et une autonomie d'adaptation à la diversité des situations-problèmes auxquelles il doit faire face.

L'éducation à la tolérance cherche à développer chez les élèves, des compétences de base indispensables pour entretenir la tolérance et la coexistence. Pour cela, elle se focalise sur des compétences de base indispensables à la tolérance et au vivre ensemble à développer chez les élèves à la fin de chaque sous-cycle ou de la scolarité primaire (le résultat) ; la possibilité pour les élèves de réinvestir (le transfert) ces compétences pour agir contre un climat social en crise et pour une coexistence pacifique (la résolution). L'esquisse que nous proposons est une posture de réflexion de la pensée vers l'action. Elle s'inscrit dans une approche d'alternance intégrative articulant théorie et pratique qui se déroulent aussi bien au sein de l'institution scolaire que sur le terrain, dans la société. Les allers-retours entre théorie et pratique, école et terrain favorisent le développement des compétences et le transfert de ces compétences pour répondre efficacement aux facteurs sociaux qui engendrent l'intolérance et le compromettent la coexistence.

Par exemple, après un cours magistral sur le civisme, l'enseignant peut demander à un groupe d'élèves de monter une pièce de théâtre forum pour sensibiliser leurs pairs. Le scénario doit mettre en évidence les conséquences de l'incivisme sur la coexistence pacifique et les vertus, attitudes et comportements appropriés pour promouvoir la cohésion sociale. Théorie et pratique se complètent ici, les élèves vont mettre en application leurs acquis en classe sur le terrain de la réalité concrète et complexe, à savoir une pièce de théâtre forum de sensibilisation à monter. Le montage effectif de la pièce montre qu'ils sont capables de transférer des compétences pour résoudre des situations-problèmes concrets, simples et complexes.

Il faut, cependant, préciser que la théorie et la pratique ne sont pas complémentaires dans un sens unilatéral, à savoir que la théorie précède toujours la pratique ou qu'on ne passe à la pratique qu'après avoir construit une base de connaissances théoriques. Dans notre exemple précédent, l'enseignant pouvait procéder d'abord par la pratique. Il pouvait demander aux élèves de monter une pièce de théâtre fora de sensibilisation sur le civisme à partir de leur vécu

quotidien, leur expérience. L'approche intégrative alterne théorie et pratique de la construction des compétences.

Pour conclure, l'esquisse que nous avons proposée, à partir d'une réflexion interactive d'acteurs pédagogiques, pour intégrer une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires s'appuie fortement sur la réalité sociale. C'est une esquisse qui se veut un changement de paradigme pédagogique au sens de Tardif²³⁷, c'est-à-dire une autre façon de former les élèves. Ce changement de paradigme pédagogique est une rupture avec la pédagogie par objectif pour aller vers des pédagogies axées sur les compétences. Elle privilégie dans son mode opératoire des approches pédagogiques favorisant le réinvestissement des compétences acquises par les élèves à l'école dans leur vie en société. Plus précisément, les élèves doivent-être capables de mobiliser leurs compétences (vertus, comportements, attitudes et pratiques) pour répondre aux problèmes de coexistence et de tolérance auxquels ils sont confrontés au quotidien dans la société. Pour cela, elle articule théorie et pratique, à travers divers exercices et activités pratiques, scolaires et périscolaires, dans une approche globale, complémentaire et transversale.

Une telle éducation, si elle est concevable, elle n'est pourtant pas sans difficultés et contraintes dans sa mise en œuvre. D'importants préalables semblent indispensables à sa mise en route. Dans le chapitre suivant, nous identifierons les obstacles éventuels à l'intégration d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires au Burkina Faso et les conditions de possibilité.

²³⁷ Conférence de Jacques Tardif sur le thème : Approche par compétence : un changement de paradigme pédagogique, le 26 février 2013 à l'Université de Lyons. <https://icap.univ-lyon1.fr>

CHAPITRE XI. CONDITIONS POUR REUSSIR L'INTEGRATION D'UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Réfléchir à l'intégration d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires ne peut occulter une réflexion sur les éventuelles difficultés, contraintes et défis à surmonter ou encore les préalables à satisfaire. Nous poserons un regard critique sur les conditions de possibilité d'une éducation à la tolérance au Burkina Faso. Nous analyserons les exigences liées à la formation des enseignants, à la mise en œuvre des pédagogies favorisant le réinvestissement des acquis scolaires et l'évaluation formative.

I. LES EXIGENCES LIEES A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'intégration d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires pose la question de la formation initiale et continue des enseignants. Doit-on repenser la formation initiale des enseignants afin de mieux les former à l'intégration de contenus transversaux dans les programmes scolaires ou doit-on envisager la formation continue pour mieux les former à cela ?

I.1. Repenser la formation initiale des enseignants

La formation initiale des enseignants est un élément central pour une bonne intégration de l'éducation à la tolérance dans les disciplines étudiées au primaire. Une formation initiale de qualité est déjà un premier niveau de professionnalisation.

I.1.1. Relever le niveau d'entrée à l'école de formation professionnelle des enseignants

Djibo²³⁸ note des insuffisances dans la connaissance disciplinaire des enseignants burkinabé. Ces insuffisances, selon Djibo, sont une conséquence logique d'une inefficacité des politiques éducatives dans le recrutement et la formation initiale des enseignants. Il précise que lorsque le niveau de scolarité est très bas à l'entrée de l'école de formation initiale des enseignants, cela se ressent sur leurs connaissances disciplinaires et leurs pratiques dans les classes. Kyelem et Barro²³⁹ établissent une corrélation entre les finalités et les stratégies, d'une part, et la réalité,

²³⁸ Djibo F., L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso, *Formation et profession*, 25(2), 2017, pp. 35-48. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.330> (consulté le 09/07/2018)

Kyelem M. et Barro M., Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités in *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*, Karsenti T. ; Garry, R.-P. ; Bechoux, J. ; et Tchameni Ngamo, S., Montréal, AUF, 2007, pp.

d'autre part. Lorsque les aspects ne cadrent pas, il est clair que le système présentera des insuffisances.

Au Burkina Faso, les enseignants du primaire sont recrutés avec le niveau Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) ou équivalent. Ils reçoivent une formation initiale à la profession d'enseignant pendant deux ans, une année de formation théorique et une année de stage pratique dans une école d'application. Au terme de ces deux années de formation sanctionnées par un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), ils sont certifiés aptes à exercer la profession d'enseignant du primaire. Ce niveau est assez faible au regard de la maîtrise de la langue d'enseignement et des connaissances disciplinaires qu'exige l'enseignement primaire.

Djibo²⁴⁰ établit un lien entre le niveau d'instruction et la compétence de l'enseignant. Il note que les enseignants qui ont un bon niveau de scolarité à l'entrée de l'école de formation initiale arrivent à pallier l'absence de manuels scolaires ou à adapter les contenus didactiques aux réalités socioculturelles des élèves. Ils arrivent par exemple à rédiger leurs propres textes en lecture ou à remplacer certains mots par des objets du contexte socioculturel. Ils arrivent à créer des situations d'apprentissage contextualisées qui ont du sens pour l'enfant et suscitent sa motivation à se former. Créer des situations d'apprentissage contextualisées interroge également l'objectif de la formation initiale.

I.1.2. Revoir les approches de la formation initiale pour une véritable professionnalisation des enseignants

Si pour Kyelem et Barro, l'objectif de la formation initiale est de rendre l'enseignant capable de planifier des activités d'apprentissage, pour Beogo l'objectif de la formation initiale va plus loin car la complexité de l'enseignement primaire exige de l'enseignant des capacités intellectuelles et humaines. L'enseignant, dit-il : *« doit être au fait de l'actualité et de la connaissance, s'engager sur le sentier de la vertu et de la justice, concilier séduction et répression, savoir s'ouvrir aux autres, tout en préservant leurs confidences, vivre au quotidien entre les dilemmes éthiques et les urgences sociales, s'exposer aux émotions en toutes circonstances rythment entre autres la fonction d'enseignant du primaire »*²⁴¹. Les propos de

²⁴⁰ Djibo F., L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso, *Formation et profession*, 25(2), 2017, pp. 35-48. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.330> (consulté le 09/07/2018)

²⁴¹ Joseph Beogo, *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*, Education, Université Paris-Est, 2014, p. 100. Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01130296> (consulté le 10/07/2018)

Beogo montrent à l'évidence que la formation initiale doit développer chez l'enseignant des compétences transversales (savoirs, savoir-faire et savoir-être), afin qu'il puisse s'adapter aux différents contextes dans lesquels, il est amené à exercer. Comme, l'a si bien dit Perrenoud²⁴², la complexité actuelle des sociétés imposent de nouveaux défis à l'éducation et l'urgence de professionnaliser le métier d'enseignant afin de former de véritables professionnels pour apporter des réponses efficaces. Former de véritables professionnels implique chez Tardif²⁴³ de corriger trois erreurs dans les pratiques des formateurs : la pratique vient après des bases théoriques, le fractionnement disciplinaire, le stage est la phase du développement des compétences.

Au Burkina Faso, la formation initiale des enseignants reste pour l'essentiel axée sur une approche par objectif dont la démarche est le fractionnement disciplinaire en vue de transmettre des savoirs disciplinaires. Une éducation à la tolérance requiert pourtant une formation initiale qui prépare de vrais professionnels au sens de Perrenoud et Tardif. La formation initiale des enseignants doit donc répondre à trois exigences :

1. relever le niveau d'entrée des élèves dans les écoles de formation. Il faut que l'élève-maître ait achevé son cycle secondaire sanctionné par le premier diplôme universitaire, à savoir le baccalauréat ;
2. adopter une posture de formation axée sur le développement des compétences qui met les activités d'apprentissages en relation de continuité et de complémentarité ;
3. former des professionnels capables d'initier et d'innover dans les apprentissages pour tenir compte des contextes (culturels, économiques, politiques...) et des défis auxquels l'éducation doit apporter des réponses adéquates.

La formation initiale ne peut, toutefois, à elle seule résoudre la question de la professionnalisation des enseignants. En effet, l'évolution continue des contextes (culturels, économiques, politiques...) impose en permanence de nouveaux défis aux systèmes éducatifs et donc aux enseignants dans leurs pratiques professionnelles. C'est en cela que la formation continue trouve son sens.

²⁴² Philippe Perrenoud, Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation*, 1993, 19 (1), 59–76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>

²⁴³ Conférence de Jacques Tardif sur le thème : Approche par compétence : un changement de paradigme pédagogique, le 26 février 2013 à l'Université de Lyons. <https://icap.univ-lyon1.fr>

I.2. Améliorer la professionnalisation des enseignants par la formation continue

La formation continue s'inscrit dans un processus permanent de renforcement des compétences. Elle est indispensable en cela pour la qualification et la professionnalisation des enseignants.

I.2.1. Développer la formation continue pour répondre aux exigences de qualité

Elle présente un double intérêt : d'une part, compléter la formation initiale des enseignants encore inexpérimentés au sortir de l'école de formation professionnelle en leur permettant de combler les difficultés éventuelles qu'ils rencontrent dans la pratique ; d'autre part, mettre à jour le niveau des enseignants afin qu'ils ajustent régulièrement leurs pratiques aux besoins des sociétés. La formation continue des enseignants améliore sans doute la qualité de l'éducation. La formation continue permet à l'enseignant de recycler ses compétences et de disposer de nouvelles ressources pour répondre efficacement aux défis, chaque fois, renouvelés de l'éducation. Perrenoud situe l'enjeu de la formation continue dans le développement de la compétence professionnelle en ces termes : « *certaines des offres de recyclage ou de perfectionnement élargissent la culture, l'information ou les talents artisanaux ou techniques des enseignants. On peut espérer que cela développera du même coup leurs compétences professionnelles...* »²⁴⁴. La diversification des thèmes dans la formation continue est un facteur déterminant pour améliorer la qualité des enseignants.

L'intégration d'une éducation à la tolérance nécessite que l'on développe, voire mette l'accent sur la formation continue des enseignants. Elle ouvre une perspective nouvelle dans l'enseignement-apprentissage en ce sens qu'il ne s'agit plus seulement de connaissances disciplinaires à transmettre aux élèves. Il s'agit désormais de développer les compétences des élèves, de leur donner des ressources indispensables pour cohabiter dans la tolérance et la paix.

I.2.2. Dynamiser les activités de renforcement des pratiques professionnelles

Au Burkina Faso, la formation continue des enseignants reste une préoccupation majeure pour répondre aux besoins d'une éducation de qualité. L'éducation primaire souffre d'une véritable politique de formation continue et de recyclage des enseignants. Plusieurs enseignants ne bénéficient pas de formation continue ou de recyclage dans leur parcours professionnel. Mais, il y a quelques activités de réflexion visant à améliorer les pratiques des enseignants : les

²⁴⁴ Philippe Perrenoud, Formations continue et développement des compétences professionnelles, *L'Éducateur*, n°9, 1996, pp. 28-33. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_27.rtf

Groupes d'Animation Pédagogique (GAP), les quinzaines critiques et les conférences pédagogiques. Et comme l'a si bien dit Leculée : « *S'il est désormais acquis que l'expérience seule n'est pas génératrice d'apprentissage, ce qui est déterminant, c'est la réflexion sur l'action qui permet de réguler, d'améliorer ou de capitaliser une pratique* »²⁴⁵ ; les GAP, les quinzaines critiques et les conférences pédagogiques participent au renforcement continu des compétences des enseignants et leur professionnalisation.

Les GAP sont organisés à l'échelle de la circonscription d'éducation de base. Un GAP est constitué de 15 à 45 enseignants de différentes écoles. La constitution des GAP tient compte de la proximité géographique des écoles. Les GAP se réunissent huit (08) fois dans l'année scolaire, précisément d'octobre à mai et de façon tournante d'une école à une autre. Ce sont des groupes de réflexion sur les pratiques pédagogiques. Les GAP permettent de résoudre d'éventuels obstacles pédagogiques, mais aussi d'apporter un appui-conseil aux jeunes enseignants encore inexpérimentés.

Les quinzaines critiques sont organisées à l'échelle école et concerne les enseignants d'une école. De façon pratique, tous les quinze jours, les enseignants d'une école se retrouvent pour échanger sur leurs pratiques pédagogiques. L'objectif est de permettre aux enseignants qui éprouvent des difficultés éventuelles dans leurs pratiques, d'exposer ces difficultés à leurs collègues. Ils échangent ensemble sur ces difficultés et dégagent des pistes de solutions.

Les conférences pédagogiques ont lieu annuellement. Initialement organisées à l'échelle nationale, elles ont été ramenées à l'échelle régionale. Elle regroupe tous les enseignants d'une région administrative scolaire au tour d'un thème national et des sous-thèmes. Les sous-thèmes peuvent différer d'une région à une autre, ils sont identifiés selon les spécificités des régions en matière d'éducation et d'enseignement-apprentissage. Les conférences pédagogiques des enseignants sont élargies aux encadreurs pédagogiques. Elles donnent l'opportunité d'aborder les innovations introduites dans l'enseignement-apprentissage comme par exemple les thèmes nouveaux introduits pour aborder des problèmes de société.

En plus de la conférence pédagogique des enseignants, il y a la conférence annuelle des encadreurs pédagogiques qui regroupe les instituteurs principaux, les conseillers pédagogiques

²⁴⁵ Annie Leculée, la formation professionnelle peut-elle contribuer au développement de l'éducation populaire ? vie sociale N°4/2009, pages 101 à 105, p. 104. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-4-page-101.htm>

itinérants et les inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Elle s'inscrit également dans les activités de renforcement des capacités pour plus d'efficacité dans l'action éducative. D'ailleurs la conférence annuelle des encadreurs pédagogiques en 2017 avait pour thème principal : *Amélioration de la formation continue. Quelles stratégies pour la dynamisation des GAP ?*²⁴⁶

Si ces activités pédagogiques permettent d'assurer, dans une certaine mesure, une formation continue des enseignants, ils restent à dynamiser et à améliorer dans leur forme et dans leurs contenus. En effet, Djibo²⁴⁷, Beogo²⁴⁸, Kyelem et Barro²⁴⁹ et bien d'autres ont relevé des insuffisances dans les activités de formation continue des enseignants du primaire. Les insuffisances relevées dans les GAP concernent, entre autres, les contenus et l'intérêt même accordé par certains enseignants aux GAP dont l'explication majeure semble être la démotivation liée à des questions financières.

Les GAP, les quinzaines critiques et les conférences pédagogiques sont des activités de réflexion sur l'action pédagogique et de renforcement continu des compétences dans lesquelles on peut déjà traiter de la question de l'intégration de l'éducation à la tolérance. Cependant, l'éducation à la tolérance est exigeante en termes de qualification et de compétences pour une contextualisation des apprentissages. La formation continue doit donc mettre l'accent sur des compétences spécifiques.

I.2.3. Développer des compétences spécifiques pour une contextualisation des apprentissages

Perrenoud identifie dix domaines de compétences de référence pour répondre aux besoins de formation continue des enseignants. Dans chaque domaine de compétence de référence, il définit des compétences plus spécifiques sur lesquelles il faut mettre l'accent dans la formation continue. En s'inspirant de ce modèle²⁵⁰, on peut définir des compétences spécifiques à

²⁴⁶ Conférence annuelle des encadreurs pédagogiques (IP, CPI, IEPD), DGEFIC, juillet 2017

²⁴⁷ Djibo F., L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso, *Formation et profession*, 25(2), 2017, pp. 35-48. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.330> (consulté le 09/07/2018)

²⁴⁸ Joseph Beogo, *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*, Education, Université Paris-Est, 2014, p. 100. Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01130296> (consulté le 10/07/2018)

²⁴⁹ Kyelem M. et Barro M., Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités in *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*, Karsenti T. ; Garry, R.-P. ; Bechoux, J. ; et Tchameni Ngamo, S., Montréal, AUF, 2007

²⁵⁰ Classeur *Formation continue. Programme des cours 1996-97*, Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996.

développer dans la formation continue des enseignants pour répondre efficacement à l'intégration d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires. Le tableau ci-dessous donne une esquisse de compétences spécifiques des enseignants à développer dans la formation continue afin de répondre efficacement à une éducation à la tolérance.

Tableau 10 : domaines de compétences spécifiques à développer*

Compétences générales	Compétences spécifiques
Organiser et animer des situations d'apprentissage	• Développer la transdisciplinarité et la transversalité dans l'intégration des valeurs dans le cadre de l'éducation à la tolérance • Concevoir des situations d'apprentissages sur les valeurs à partir des indices des problèmes de la société • Mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques pratiques articulant théorie et pratique • Engager les élèves dans des activités favorisant le réinvestissement des acquis scolaires
Gérer la progression des apprentissages	• Adapter les situations d'apprentissage au niveau d'étude des élèves • Développer un dispositif d'évaluation de la progression des élèves dans une approche formative • Établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression
Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	• Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe • Développant la coopération entre élèves dans leur hétérogénéité • Travailler avec des élèves en grande difficulté dans la mise en pratique des valeurs
Responsabiliser les élèves dans leur apprentissage	• Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire • Développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant
Travailler en équipe	• Élaborer un projet d'équipe et des représentations communes • Animer un groupe de travail • Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels
Savoir mettre en place une gestion participative de la classe et de l'école	• Impliquer tous les acteurs indispensables dans l'éducation à la tolérance • Impliquer activement les apprenants dans la gestion de la classe et de l'école avec des règles établies ensemble avec les élèves
Impliquer les parents dans la réflexion sur les problèmes de la société et l'éducation	• Animer des réunions d'information et de débat avec les parents sur les problèmes de coexistence de la société avec un accent particulier sur la coexistence au niveau local

Compétences générales	Compétences spécifiques
	• Impliquer les parents dans la valorisation et la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être à apprendre aux élèves
Exploiter les technologies de l'information et de la communication	• Exploiter les opportunités offertes par les nouveaux médias (internet, télé, radio) dans l'autoformation continue • Développer le partage d'expérience entre enseignants à distance • Savoir faire la recherche sur internet pour enrichir ses apprentissages.

Adapté du Classeur *Formation continue. Programme des cours 1996-97*, Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996.

Il faut noter que la formation continue des enseignants implique des ressources financières conséquentes. Les technologies de l'information et de la communication en éducation pourraient être un véritable tremplin pour la formation continue des enseignants. Elle pourrait justement réduire les coûts éventuels liés à la formation continue des enseignants du primaire. L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) dont la phase pilote a été lancée en mars 2018 pour former 2000 enseignants dont 1800 du primaire et 200 du post-primaire durant 9 mois pourrait apporter une réponse adéquate aux besoins en formation continue des enseignants pour intégrer de façon efficace et efficiente une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires.

Outre la question de la formation initiale et continue, les enseignants doivent bénéficier d'un encadrement approprié de la part des encadreurs pédagogiques : instituteurs principaux, conseillers pédagogiques et inspecteurs. Cela implique que ces encadreurs pédagogiques disposent de compétences nécessaires pour accompagner, suivre, superviser et évaluer les pratiques des enseignants. La formule d'intégration d'une éducation à la tolérance que nous préconisons est basée sur l'interdisciplinarité, des approches favorisant le réinvestissement des acquis scolaires et l'évaluation formative. Il est capital que les encadreurs pédagogiques soient eux-mêmes mieux formés à ces approches afin de mettre en place des dispositifs d'encadrement adaptés.

II. RELEVER LE DEFI DE LA COMPLEXITE DE L'EVALUATION FORMATIVE

L'éducation à la tolérance recourt à une autre façon de faire dans l'évaluation des acquis des élèves. Il s'agit de l'évaluation formative. C'est une évaluation pragmatique, compréhensive, contextualisée et participative. Pour Nathalie et Elvire : « *L'évaluation formative requiert d'élaborer de façon critique, informée, compréhensive et pragmatique un projet-trajet stratégique individualisé de formation* »²⁵¹. Il ne s'agit plus de comparer les résultats des élèves ou de certifier des connaissances, mais surtout d'aider chaque apprenant à prendre conscience des efforts qu'il doit fournir, à positiver ses erreurs et difficultés et à trouver une motivation profonde pour les surmonter. C'est dans ce sens que Nathalie et Elvire parlent d'une évaluation d'un projet-trajet stratégique de formation individualisée. La faisabilité donc d'une formation évaluative tient dans la construction d'éléments informés, compréhensifs et pragmatiques pour rendre compte des compétences des apprenants individuellement. Tout cela rend complexe la mise au point d'une approche d'évaluation formative en ce sens qu'il s'agit d'évaluer des compétences, précisément la manière dont l'apprenant les mobilisent pour répondre à des situations simples et complexes dans la vie scolaire et extrascolaire. Van Der Maren et Loyé²⁵² soulignent d'ailleurs que les spécialistes de la mesure et de l'évaluation sont confrontés à des difficultés lorsqu'ils tentent de mettre au point des outils d'évaluation de la compétence. Ces difficultés, selon eux, « *résultent de la polysémie du concept d'évaluation, de la difficulté de construire une représentation de l'attendu à laquelle sera confrontée la représentation de l'existant, de la multiplicité des destinataires de l'évaluation et de certaines caractéristiques du travail à l'école* ».

La mise en route d'une éducation à la tolérance nécessite alors que les acteurs du système éducatif (enseignants, encadreurs pédagogiques, chercheurs...) réfléchissent à l'opérationnalisation d'une évaluation formative dans une perspective socioconstructiviste et contextualisée. La mise en place d'un dispositif d'évaluation formative (pour compléter l'évaluation sommative) devient une condition pour satisfaire aux exigences de l'intégration de l'éducation à la tolérance dans les programmes scolaires. Jusqu'ici, l'évaluation pratiquée au Burkina Faso pour rendre compte des acquis scolaires des élèves au primaire est l'évaluation

²⁵¹ Nathalie Younes, Elvire Gaime, L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. Diversité, *VEI*, 2012, pp.161-166. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121431> (consulté le 16/07/2018)

²⁵² Jean-Marie Van Der Maren et Nathalie Loyé, A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques, *Education Sciences et Society*. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/184/112

sommative. Adopter l'évaluation formative appelle à la mise en place d'un dispositif (situations, méthodes et outils) pertinent et efficace. Cela peut nécessiter la participation éventuelle d'autres acteurs, à savoir les apprenants eux-mêmes, les parents et autres acteurs intervenant dans l'éducation. La finalité de l'éducation à la tolérance, c'est le changement de comportements, d'attitudes et de pratiques pour la tolérance et le vivre ensemble. Dans cette finalité, il s'agit d'aller vers une évaluation formative qui met l'accent sur l'observable, c'est-à-dire une évaluation qui s'appuie fortement sur l'observation du changement qualitatif d'attitudes, de comportements et de pratiques qui s'opère progressivement dans la vie de l'élève. En effet, donner simplement une note à partir de questions-réponses sur les valeurs de tolérance ne suffit pas pour dire que l'élève est désormais capable de vivre avec les autres dans la tolérance. Il va falloir aller bien au-delà pour observer comment l'élève participe progressivement à la vie commune à mesure qu'il comprend et met en application les valeurs de tolérance dans les exercices et activités pratiques.

III. RELEVER LES DEFIS DES APPROCHES FAVORISANT LE REINVESTISSEMENT DES ACQUIS SCOLAIRES

L'opérationnalisation d'une éducation à la tolérance au primaire ne peut s'opérer sans surmonter des obstacles pédagogiques. Entendons par obstacle pédagogique, les pédagogies non appropriées pour développer des compétences pour la vie telles que précisées dans la loi d'orientation de l'éducation de 2007. Cette loi appelle à une réforme de l'éducation, son organisation, ses finalités, ses contenus et ses méthodes afin de rapprocher l'école de la société et préparer les apprenants à participer activement et de façon responsable au développement de la société. Dans l'esprit de cette loi, l'éducation à la tolérance doit s'appuyer sur des pédagogies actives, participatives et interactives centrées sur les apprenants. Il s'agit de pédagogies qui placent l'apprenant au cœur de son apprentissage et de sa formation. L'élève devient co-acteur et co-responsable dans le processus de développement de ses compétences.

Notre réflexion privilégie la pédagogie du projet et la pédagogie intégrative comme pédagogies appropriées pour une éducation à la tolérance alternant théorie et pratique. Cela exige, comme le précise Raynal, Serge et al²⁵³, de repenser les situations d'apprentissage, à savoir les

²⁵³ Raynal, Serge, et al., De la pédagogie de projet à la conception de projet. Construction d'un bateau pour la compétition transatlantique, *La Revue des Sciences de Gestion*, vol. 231-232, no. 3, 2008, pp. 53-63. <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2008-3-page-53.htm>

méthodes et activités concrètes fondées sur les besoins réels des apprenants pour répondre efficacement à des préoccupations de la société.

Au Burkina Faso, théoriquement, l'enseignement primaire est basé sur des approches actives, mais il reste, dans sa forme, focalisé sur des approches transmissives. En effet, les effectifs pléthoriques rendent délicat toute mise en pratique efficace de méthodes d'enseignement-apprentissages actives centrées sur les apprenants. L'annuaire statistique 2016 du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation mentionnait un ratio élève/maître de 48,7. Ce nombre reste élevé pour mettre en route des pédagogies actives efficaces. Une réalité qui fait basculer les enseignants dans des approches traditionnelles, c'est-à-dire transmissives qui mettent l'accent sur des leçons magistrales à assimiler et à restituer lors des évaluations sommatives. Les méthodes interactives privilégiées, dans ces cas de figure, sont les questions-réponses même si les élèves sont souvent amenés à effectuer des apprentissages en sous-groupes. L'usage de la pédagogie du projet ou la pédagogie intégrative dans le cadre de l'intégration d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires est confrontée à la difficulté des effectifs pléthoriques et des méthodes d'enseignement-apprentissage appliquées actuellement dans les classes. La Conférence des encadreurs pédagogiques en 2015 a relevé plusieurs difficultés dans la mise en œuvre des programmes scolaires au Burkina Faso, entre autres :

- l'inexistence d'un dispositif fonctionnel de suivi de la mise en œuvre des programmes ;
- le non achèvement des groupes d'activités, des programmes annuels souvent trop vastes, généralement vétustes et peu motivants pour les élèves et les enseignants ;
- le mode d'enseignement dominant plutôt transmissif laisse peu de place à un apprentissage participatif ;
- les apprentissages du domaine cognitif sont privilégiés au détriment de ceux du domaine psychomoteur et du socio-affectif ;
- des programmes inadaptés et de plus en plus éloignés aux nouvelles problématiques apparues au cours de ces deux dernières décennies.

Présentement, une réforme curriculaire²⁵⁴ de l'éducation de base est en cours au Burkina Faso. Cette réforme doit favoriser le réinvestissement des compétences scolaires dans l'environnement social des apprenants, à travers une approche dénommée Approche

²⁵⁴ Cadre d'Orientation du Curriculum de l'éducation de base, MENA, Secrétariat Général, 2014

Pédagogique Intégratrice (API). L'API s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage par compétence dans une démarche socio-constructive. Selon le Cadre d'Orientation du Curriculum de l'éducation de base, l'API se fonde sur les principes suivants :

- le socioconstructivisme ;
- le paradigme de l'apprentissage centré sur l'élève ;
- l'éducabilité et l'équité ;
- la contextualisation des apprentissages ;
- le lien entre théorie et pratique en transfert des compétences dans la vie courante ;
- l'évaluation formative ;
- l'interdisciplinarité.

Pour conclure, l'intégration d'une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires présente des défis à relever. Ces défis sont les conditions ou des préalables à satisfaire. Ces défis dépassent la seule responsabilité des acteurs pédagogiques. Ils appellent à une relecture des politiques de formations initiales et continues des enseignants et des encadreurs pédagogiques pour plus d'efficacité et d'efficience. Ils appellent également à une allocation de ressources financières conséquentes pour soutenir la recherche dans le secteur de l'éducation de base pour une véritable contextualisation des apprentissages par formules pédagogiques orientées vers le réinvestissement des acquis scolaires et des formules d'évaluation plus pertinentes. C'est donc l'Etat qui est interpellé au premier plan pour relever ces défis.

CONCLUSION

Au terme de notre réflexion sur la tolérance et le vivre ensemble en vue d'esquisser une éducation à la tolérance à l'école primaire au Burkina Faso, nous n'avons pas la prétention d'avoir cerné toute la problématique de notre thème. Nous avons plutôt, pensons-nous, suscité davantage de questionnements sur les mutations rapides de nos sociétés et notre responsabilité commune et individuelle dans la construction d'un monde de tolérance et de coexistence respectueux de nos différences.

Le Burkina Faso est un pays de diversité ethnique, linguistique, culturelle et religieuse. Cette coexistence plurielle a été possible parce que les communautés ont su construire des équilibres sociaux stables pour vivre ensemble dans leur diversité. Ces équilibres sociaux stables vont subir des bouleversements profonds pendant la colonisation.

En effet, la colonisation s'est attaquée aux systèmes de valeur, d'organisation et de fonctionnement des communautés en les déstabilisant pour imposer des systèmes étrangers, essentiellement occidentaux. Ces systèmes étrangers ont, à mesure qu'ils s'implantaient, déstabilisé les systèmes traditionnels existants, créant progressivement un déséquilibre social dans l'existence quotidienne des burkinabé. Dans cette campagne coloniale, l'école a été un instrument important au service du colonisateur pour déconstruire les systèmes traditionnels et inculquer des systèmes de valeur occidentaux. D'ailleurs, on se rappelle encore de l'arrêté du 22 mars 1922 réglementant l'enseignement primaire en AOF qui précise que le but de l'enseignement est « *d'enseigner le français, donner aux élèves les éléments d'instruction générale..., affermir les qualités des caractères et développer les sentiments de loyalisme envers la France* »²⁵⁵.

La décolonisation, marquée par l'indépendance intervenue en 1960, s'est présentée comme une opportunité de rétablir les systèmes de valeur et l'équilibre social. Malheureusement, les nouveaux dirigeants n'ont pas été à la mesure des attentes placées en eux. Ils ont continué de plonger les systèmes de valeurs traditionnels et perpétuer l'héritage colonial. Les institutions sociales sont restées calquées sur le modèle occidental. La révolution démocratique et populaire intervenue en 1983, avec une idéologie nationaliste, va tenter de sauver l'identité burkinabé en

²⁵⁵ In Fernand Sanou, colonialisme, éducation et langues : hier et aujourd'hui, p. 1797, in Yenouyaba Georges Madiaga et Oumarou Nao (sous la dir.), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995*, (acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996), Karthala, Paris 200, pp. 1791-1817, Tome 2.

prônant un retour et la dynamisation des valeurs traditionnelles positives. L'idéologie révolutionnaire sera malheureusement de courte durée avec la mort précoce de son leader. La démocratie naîtra à son tour à partir de 1991 avec pour idéologie, la participation de tous à la gestion de la cité et la prise en compte des réalités existentielles des communautés. La gouvernance démocratique qui se veut une rupture totale avec l'idéologie révolutionnaire va continuer de déstabiliser les survivances traditionnelles. La fracture sociale prend de l'ampleur ; on assiste à une cristallisation des tensions, des conflits et des violences dans la cohabitation quotidienne des burkinabé. L'ethnisme, le régionalisme, l'incivisme, l'injustice et l'intolérance affectent la vie quotidienne indiquant un malaise sociétal.

Avec la fragilisation des équilibres sociaux et l'effritement des valeurs sociales, le vivre ensemble au Burkina Faso est aujourd'hui menacé. Une réalité qui appelle à une dynamisation de l'éducation aux valeurs de coexistence. Dans un contexte où les canaux traditionnels d'éducation et de socialisation ont presque disparu, l'école est devenue le principal canal d'éducation. Il devient impératif d'exploiter ce principal canal pour éduquer aux valeurs.

C'est dans ce sens que notre réflexion a porté sur la question de savoir comment l'éducation à la tolérance à l'école primaire peut s'appuyer sur des valeurs traditionnelles et modernes pour aider à construire une société de tolérance pour un vivre-ensemble dans la diversité au Burkina Faso ?

Nous avons, à travers cette question, interrogé la responsabilité individuelle et commune des burkinabé dans la fracture sociale et la montée de l'intolérance au Burkina Faso. Nous avons également, dans un contexte où les canaux traditionnels d'éducation et de socialisation ont presque disparu, analysé la possibilité d'investir le champ scolaire de la mission d'éduquer les générations futures aux valeurs de tolérance. L'objectif donc de notre réflexion était d'esquisser les bases d'une éducation à la tolérance à l'école qui puise dans les valeurs traditionnelles et modernes.

Dans cette optique, nous avons mené une réflexion en deux phases, à travers le paradigme qualitatif avec des enseignants et des encadreurs pédagogiques. La première phase a consisté à analyser à partir d'entretiens individuels et de groupes la problématique de la tolérance et les conditions d'édification d'une société de tolérance au Burkina Faso. La deuxième phase a été une réflexion interactive à partir de travaux de groupes et des plénières sur la réflexion des participants de la première phase en vue de poser les bases de l'intégration d'une éducation à

la tolérance dans les programmes scolaires. Quelles conclusions pouvons-nous alors tirer ? ou que pouvons-nous retenir ?

La tolérance reste un concept complexe à cerner. Des auteurs comme Locke, Walzer, Kymlicka, Taylor ont tenté, chacun à sa façon, de montrer comment la tolérance est fondamentale pour construire une société de diversité et de paix. Ces auteurs n'ont pas véritablement défini la tolérance même si on note chez Walzer une tentative à partir d'une échelle de cinq réactions de tolérance. Ces auteurs ont, bien entendu, au-delà de leurs divergences, identifié des éléments fondamentaux pour asseoir la tolérance et la paix : il s'agit de la justice, de l'égalité et de la liberté. Ils ont mis en évidence les dimensions politique, historique, sociologique et contextuelle de la tolérance. Il appartient donc à chaque pays, chaque nation, chaque société de construire une politique de tolérance et du vivre ensemble à partir de ses réalités existentielles.

Nous avons également noté la complexité d'une conception de la tolérance chez nos enquêtés. Ils perçoivent en effet la tolérance différemment, sous quatre registres : la simple acceptation de l'Autre ; se contenir pour accepter l'Autre ; la capacité à accepter les différences ; l'acceptation mutuelle des différences. Ces quatre différentes perceptions de la tolérance laissent percevoir trois formes de tolérance : une tolérance passive où les gens acceptent leurs différences par nécessité ou par contrainte ; une tolérance active où les individus font montre d'une aptitude à interagir avec les autres en les acceptant tels qu'ils sont et avec ce qu'ils ont de différent ; et une tolérance sous l'angle du pardon mutuel qui est commandé par une nécessité impérative et vitale d'admettre une situation, un fait, une pratique ou un comportement parce que notre survie en dépend.

L'exacerbation de l'intolérance au Burkina Faso est une réalité. En effet, les valeurs cardinales qui ont soutenu la coexistence des différentes communautés depuis l'époque précoloniale se sont aujourd'hui effritées. Elles sont méconnues et faiblement exploitées pour rendre la vie commune paisible. Cet effritement des valeurs est lié aussi à la défaillance de l'éducation. Les jeunes générations sont de plus en plus abandonnées à elles-mêmes, sans une véritable éducation, sans une préparation aux exigences d'une vie en société. Les parents et les générations adultes qui ont la lourde responsabilité d'inculquer aux jeunes générations les valeurs cardinales de la vie en communauté ont démissionné. Une situation qui expose les jeunes à des influences négatives diverses. Notre actualité est d'ailleurs pleine d'exemples de jeunes qui se sont radicalisés à travers l'internet et sont passés à des actes violents, barbares et meurtriers.

La mal gouvernance politique a également sa part de responsabilité dans la montée de l'intolérance au Burkina Faso. En effet, la faiblesse de l'Etat à lutter contre l'incivisme, l'injustice sociale, les agissements (discours et comportements) incitant à la discrimination ethnique, au régionalisme, au radicalisme... plonge progressivement le Burkina Faso dans des clivages identitaires compromettant ainsi la coexistence pacifique. Et comme l'ont soutenu Walzer, Locke, Kymlicka et Taylor, la coexistence pacifique relève au premier plan de la responsabilité de l'Etat qui doit y veiller à travers des politiques et des stratégies appropriées (politique de coexistence chez Walzer ; politique de différence chez Kymlicka ou encore politique de reconnaissance chez Taylor).

Les tensions, conflits et violences intercommunautaires ont pris de l'ampleur ces dernières années au Burkina Faso ; leur naissance à l'échelle individuelle et leur vitesse de propagation à l'échelle communautaire sont la preuve d'une montée de l'intolérance dans la vie quotidienne des burkinabé. Cette caractéristique d'une société en ébullition appelle à une politique de coexistence qui met l'accent sur la tolérance des différences et sur l'éducation à la tolérance.

Cependant, la tolérance n'est pas une vertu isolée, elle repose sur un ensemble de valeurs communes et partagées, à savoir un ensemble de vertus, de valeurs, d'attitudes, de pratiques et de comportements : *le savoir-être, la justice et la paix, le dialogue social, le civisme, le respect mutuel des différences, le respect de la dignité humaine et de l'intégrité, la solidarité et l'entraide, l'égalité et l'équité*. C'est la mise en pratique de ces valeurs qui permettra de cultiver la tolérance et d'entretenir le vivre ensemble dans la diversité au Burkina Faso. C'est pourquoi, la mise en route d'une éducation à la tolérance à l'école primaire doit s'appuyer sur ces valeurs.

Toutefois, une éducation à la tolérance doit s'insérer dans les programmes scolaires. Elle doit en outre s'appuyer sur des pédagogies actives, participatives et interactives conciliant cours théoriques et activités pratiques scolaires et périscolaires. Cela, pour permettre à l'élève de confronter directement la théorie à la réalité de son existence. L'éducation à la tolérance exige un autre regard sur l'évaluation des acquis de l'élève. Elle met l'accent sur l'évaluation formative qui fait de l'enseignant un co-évaluateur avec d'autres acteurs de la vie sociale de l'élève et l'élève lui-même. Une autre façon d'éduquer s'impose donc au système éducatif burkinabé pour développer les compétences des élèves à mobiliser des ressources en termes de vertus, de valeurs, de pratiques, d'attitudes et de comportements pour vivre dans une société burkinabé de plus en plus plurielle.

Cette réflexion que nous avons menée sur la tolérance est loin d'épuiser le sujet, elle n'en a d'ailleurs pas la prétention. Elle a suscité certainement plus de questionnements que de réponses qu'elle a apportées. Si le lecteur est plus frappé par les limites de la réflexion et les questionnements qu'elle soulève que les réponses qu'elle a apportées, alors nous pensons avoir atteint notre but, celui d'interpeller à une réflexion sur la tolérance comme support du vivre ensemble dans la diversité.

Il est clair que la question de la tolérance et de l'éducation à la tolérance ne concerne pas uniquement les acteurs pédagogiques du système éducatif scolaire. Nous aurions pu élargir la réflexion à d'autres acteurs intervenant dans l'éducation de l'enfant à différents niveaux comme les parents, les religieux, les associations et les politiques. Notre option de circonscrire la réflexion aux acteurs pédagogiques constitue sans doute une limite de la présente recherche. D'autres recherches pourront prendre en compte cette insuffisance afin d'approfondir la réflexion.

Nous avons également esquissé un contenu très général et peut-être même très ambigu pour aider les acteurs du système éducatif à opérationnaliser une éducation à la tolérance dans les programmes scolaires au primaire. D'autres réflexions pourront revenir sur cette esquisse pour dégager ses insuffisances et apporter plus d'éclairage en vue de l'opérationnalisation d'une éducation à la tolérance dans les différents sous-cycles du primaire.

Cette réflexion sur la tolérance n'est que le début d'un processus de réflexion qui va se poursuivre dans nos recherches ultérieures, afin de cerner davantage la complexité du sujet. Nous laissons cette recherche ouverte à toute critique non seulement pour mettre évidence ses insuffisances mais surtout pour approfondir et éclairer la connaissance scientifique sur la question.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES ET CHAPITRES D'OUVRAGES

Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique*, Présence africaine, Paris 1998.

Assimi Kouanda, La religion musulmane : facteur d'intégration ou d'identification ethnique : le cas des Yarsé du Burkina Faso, in *Les ethnies ont une histoire*, Jean-Pierre Chrétien et Gérard Prunier (sous la dir.), Editions Karthala, Paris, 1989, pp. 125-134.

Barbara de Negroni, *Intolérances. Catholiques et protestants en France, 1560-1787*, Hachette, 1996.

Carola Lentz, « Premiers arrivées » et « nouveaux venus ». Discours sur l'autochtonie dans la savane ouest-africaine, in *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina*, Karthala Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, Paris, 2003, pp. 113-134.

Claudette Savonnet-Guyot, *Etat et sociétés au Burkina Faso. Essai sur le politique Africain*, Karthala, Paris, 1986

Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égale dignité*, 118ème session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008

Emile Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 2006 (97^{ème} éd.)

Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1986

Hazar Benoît, Des langues volaïques (1911) de Maurice Delafosse à l'aire culturelle voltaïque : histoire et critique d'une authenticité, in *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1895-1995*, Yenouyaba Georges Madiega et Oumarou Nao (sous la dir.), acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996, Karthala, Paris 2003, pp. 111-129, Tome I.

Hubert Vincent, Introduction, in *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (sous la dir.), Les Archives Contemporaines, Paris, 2011, p. 3-11.

Jean Ziegler, *Le pouvoir africain*, Editions du Seuil, 1979.

Jean-Claude Bourguignon et Jules Casmir Kafando, *Traditions et modernité au Burkina Faso*, Les amitiés Franco-Burkinabé, l'Harmattan, Paris 2007

John Rawls, *Théorie de la justice*, Editions Points, 2009.

Joseph Ki-Zerbo : *Repères pour l'Afrique*, Panafrika, Silex/Nouvelles du Sud, Dakar, 2007.

Joseph Ki-Zerbo, *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*, Editions de l'Aube, 2003.

Kymlicka Will, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, édition la découverte, Paris 2001.

Lévi-Strauss Claude, *Le regard éloigné*, Plon, 2001

Lidia Denkova (choix et présentation), *Genèse de la tolérance de Platon à Benjamin Constant. Anthologie de textes*, Les classiques de la tolérance, UNESCO, 2001.
http://misraim3.free.fr/divers/genese_de_la_tolerance.pdf

Loraine Savoie-Sajc, l'entrevue semi-dirigé, in *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Benoît Gauthier (sous la dir), Presse Universitaire du Québec, 2003 (4^{ème} éd.).

Mahamadé Sawadogo, *Philosophie et existence*, l'Harmattan, Paris, 2001, p.37.

Marc Aicardi de Saint-Paul, *De la Haute-Volta au Burkina Faso. Tradition et modernité au « pays des Hommes intègres »*, Editions ALBATROS, 1993.

Marie-Aude Fouéré : *Les relations à plaisanterie en Afrique*, l'Harmattan, 2008.

Mathias Kyelem et Barro Missa, Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités in *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*, Karsenti Thierry, Garry Raymond-Philippe, Bechoux Juliette et Tchameni Ngamo Salomon, Montréal, AUF, 2007, pp. 80-93.

Maxime Compaoré, Chronique de l'école au Burkina Faso in *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1885-1995*, Yenouyaba Georges Madiega et Oumarou Nao (sous la dir.), acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996) Karthala, Paris 2003, pp. 1663-1675 (Tome II).

Maxime Z. Some, *Politique éducative et politique linguistique en Afrique*, l'Harmattan, Paris, 2003.

MEDA Galli, La chefferie traditionnelle dans la vie politique burkinabé, in Moussa Willy Batenga, Pierre Claver Hien, Maxime Compaore, Moustapha Gomgnimbou (eds), *La reconstitution de la Haute-Volta*, l'Harmattan, Burkina Faso, 2006, pp. 349-367.

Meirieu Philippe, *Apprendre, oui, mais comment ?* ESF éditeur, 1988.

Napon Abou, les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, in *La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels*, Felix Compaoré, Maxime Compoaré, Marie-France Lange et Marc Pilon (sous la dir.), Ouagadougou, CNRT, 2007, pp. 253-264.

Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.

Ousmane Sy, La gouvernance. Une question mondiale qui appelle des réponses spécifiques en Afrique, in *La gouvernance démocratique. Un nouveau paradigme pour le développement ?* Séverine Bellina, Hervé Margo et Violaine de Villemeur (sous le dir.), Editions Karthala, 2008.

Paul Osterrieth, *Faire des adultes*, Psychologie et sciences humaines, Mardaga, 1998.

Paulin Ismard, *L'évènement Socrate*, Flammarion, 2013.

Pierre Claver Hien, La dénomination de l'espace dans la construction du Burkina Faso (1919-2001), in, *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1895-1995*, Yenouyaba George Madiega et Oumarou Nao (sous la dir.), acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996, Karthala, Paris, 2003, pp. 23-40 Tome I

Pierre Claver Hien, les frontières du Burkina Faso : genèse, typologie et conflits (1885-1985), in *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1895-1995*, Yenouyaba Georges Madiega et Oumarou

Nao (sous la dir.), acte du premier colloque international sur l'histoire de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996, Karthala, Paris 2003, pp. 695-720, Tome II.

Pierre Ndoumaï, *Indépendance et néocolonialisme en Afrique : bilan d'un courant dévastateur*, l'Harmattan, Paris, 2011.

Richard Kuba, Carola Lentz, introduction, in *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina*, Richard Kuba, Carola Lentz et Claude Nurukyor Somda, Karthala, Paris, 2003, pp. 5-19

Walzer Michael, *Traité sur la tolérance*, Editions Gallimard, 1998

Xavier Dijon et Marcus Ndongmo (sous la dir.), *L'éthique du bien commun en Afrique : regards croisés*, l'Harmattan, Paris, 2011

PERIODIQUES, ARTICLES DE REVUE ET DE PRESSE

André Nyamba, Les relations de plaisanteries au Burkina Fas, *Communication*, vol. 21/1 | 2001 <http://journals.openedition.org/communication/5503> (consulté le 26/04/2018)

Annie Leculé, la formation professionnelle peut-elle contribuer au développement de l'éducation populaire ? vie sociale N°4/2009, pages 101 à 105. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-4-page-101.htm>

Antoine-Denis N'Dimina-Mougala, Les conflits identitaires ou ethnopolitiques africains au xxe siècle : caractéristiques et manifestations, *Guerres mondiales et conflits contemporains* 2012/4 (n° 248), p. 97-119. <https://www.cairn.info/revue-guerres-mondiales-et-conflitscontemporains-2012-4-page-97.htm> (consulté le 11/04/2018)

Aristote, *Sur la justice. Ethique à Nicomaque, livre V*, Flammarion, Paris, 2008. Présentation, notes bibliographiques, dossier réalisé par Daniel Agacinski, Traduction par Richard Bodéüs

Bah Thierno, *Les mécanismes traditionnels de prévention et de résolution des conflits*. <http://www.UNESCO.org/cpp/publications/mecanismes/edbah.htm> (consulté le 02/12/2014)

Basile Ngono, Hôpital et hospitalité : aux fondements d'un lien indissoluble, *Journal International de Bioéthique*, 2014/4 (Vol. 25), p. 17-28.

Bazemo Maurice, Captivité dans l'ancien royaume de Ouagadougou à la fin du XIXe siècle, in *Dialogues d'histoire ancienne*, vol 19 n°1, 1993, pp. 191-204. Disponible sur http://www.persee.fr/revues/home/prescript/dha_0755_72 (consulté le 02/01/2015)

Benjamin Boudou, Eléments pour une anthropologie politique de l'hospitalité, *La découverte, revue du Mauss*, 2012/2 n° 40, pages 267 à 28. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2012-2-page-267.htm>

Charles Delorme, Les parents d'élèves et l'école en Afrique de l'Ouest, *Revue internationale de Sèvres*, 31 décembre 2002. <http://ries.revues.org/1946>

Chaumier Serge. L'identité, un concept embarrassant, constitutif de l'idée de musée. In: *Culture & Musées*, n°6, 2005. pp. 21-42. <https://doi.org/10.3406/pumus.2005.1371>

Colette Baribeau et Melanie Germain, l'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques, *Recherches qualitatives*, vol 29 (1), 2010, pp 28-49. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Daniel Proulx, Le concept de dignité et son usage en contexte de discrimination : deux Chartes, deux modèles, *Revue du Barreau*, Numéro Spécial, pp. 485-542. <https://www.barreau.qc.ca/pdf/publications/revue/2003-charte-canadienne-p485.pdf>

Djibo Francis, L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso, *Formation et profession*, 25(2), 2017, pp. 35-48. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.330> (consulté le 09/07/2018)

Edgar Faure et col, *Apprendre à être*, UNESCO, Fayard, 1972. <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001329/132982f.pdf>

Florence Brisset-Foucault *et al.*, Vérité, justice, réconciliation ou comment concilier l'inconciliable, *Mouvements* 2008/1, n° 53, pp. 9-13. <http://www.cairn.info/revue-mouvements-2008-1-pages-9.htm> (consulté le 05/05/2017)

Fred Poché, Les défis d'une paix sociale durable face au processus de désymbolisation, *Revue d'éthique et de théologie morale* 2009/3 (n°255), p. 101-115. <http://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2006-3-pages-101.htm> (consulté le 07/05/2017).

Fumat Yveline. La civilité peut-elle s'enseigner ? In : Revue française de pédagogie, volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 101-113. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1037

Géraldine André, École, langues, cultures et développement, *Cahiers d'études africaines*, 186, 2007. <http://etudesafricaines.revues.org/6960> (consulté le 06 /06 2015)

Gérard Guillot, Autorité, respect et tolérance, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 2009/3 (Vol. 42), p. 33-53. www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-33.htm (consulté le 11/07/2017)

Gohier Christiane, Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales* 182 (2006), 172-185. <https://apropos.erudit.org/fr/usager/politique-dutilisation> (consulté le 01/04/2017)

Gotman Anne, La question de l'hospitalité aujourd'hui, in *Communications*, 65, 1997. L'hospitalité, sous la direction de Anne Gotman, pp. 5-19. http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1997_num_65_1_1983 (consulté le 02/04/2016)

Groupe Libre Théologie de la Maison Verte, Boudier Séverine, Maffre Monique, Ratti Evelyne, Sésame Christine, Vérot Jacques, Morley Chantal, Morley Jean-Paul. Respect des différences. Et si ce n'était pas si simple ? In : *Autres Temps*. Cahiers d'éthique sociale et politique. N°73, 2002. pp. 61-74. www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_2002_num_73_1_2354 (consulté le 15/06/2017).

Institut International pour la Démocratie et l'Assistance Électorale (International IDEA), La Démocratie au Burkina Faso. Rapport de la Mission d'Analyse, Ouagadougou, décembre 1998. www.corteidh.or.cr/tablas/12364.pdf (consulté le 15/08/2014)

J. Lonsdale, Ethnicité, morale et tribalisme politique. <http://politiques-africaine.com/numeros/pdf/061098.pdf> (consulté le 10/11/2014)

Jacques Ricot, Dignité et fin de vie : de quelle dignité parlons-nous ? *InfoKara*, 2006/3 (Vol. 21), pp. 102-103. <https://www.cairn.info/revue-infokara1-2006-3-page-102.htm>

Jean-Claude Andreani et Françoise Conchon, *méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing*, 2018.
<http://www.researchgate.net/publication/238711815>

Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754), Édition électronique v.: 1,0 : Les Échos du Maquis, 2011.
<https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Discours-sur-lin%C3%A9galit%C3%A9-1754.pdf>

Jean-Marie Tremblay, *John Locke, lettre sur la tolérance*, 1686, (traduction française de Jean Le Clerc, 1710), Les classiques des sciences sociales.
<http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/13901049.pdf> (consulté le 02/04/2015)

Jean-Marie Van Der Maren et Nathalie Loye, A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques, *Education Sciences et Society*.
https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/184/112

Jean-Pierre Olivier de Sardan, *Gouvernance despotique, gouvernance cheffériale et gouvernance postcoloniale*, colloque IRG/ARGA de Bamako (Mali), janvier 2007.
www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-263.html

Joan-Francesc Pont-Clément (Président et Rapporteur) et Col, *Tolérance et vivre ensemble*, COMALACE (Contribution des Obédiences Maçonniques Adogmatiques et Libérales A la Construction Européenne) 2015.

Jocelyne Saint-Arnaud, Les définitions aristotéliennes de la justice : leurs rapports à la notion d'égalité, *Philosophiques* 111, 1984, pp. 157-173.

Joseph Alain Sissao, *Ethnicité et culture : l'alliance à plaisanterie comme forme de culture entre les ethnies au Burkina Faso*, Institut des sciences des Sociétés, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique. http://biblio.critaoi.auf.org/39/01/Microsoft_Word_-_Article-association_transnationale.pdf (consulté le 21/06/2014).

Joseph Beogo, *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*, Education,

Université, Paris-Est, 2014. Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01130296> (consulté le 10/07/2018).

Kora Andrieu et Charles Girard, "Guérir pour prévenir" : repenser la paix à travers les mécanismes transitionnels de justice et de sécurité, *Quaderni* N°87, 2015, pp. 73-100. <http://quaderni.revues.org/894> (consulté le 05/05/2017).

Ludovic Viévard, *Les fondements théoriques de la solidarité et leurs mécanismes contemporaines*, FRV100, Grandlyon, Direction de la prospective et du dialogue public, mars 2012. www.millenaire3.com

Makram Abbes, « La question de la tolérance en Occident et en islam à travers le livre de Yves-Charles Zarka et Cynthia Fleury : *Difficile tolérance* », *Astérion* [En ligne], 3 | 2005, mis en ligne le 15 septembre 2005. URL : <http://asterion.revues.org/438> (consulté le 14 septembre 2015).

Marie-Claude Blais, La solidarité, Presses universitaires de Caen, *Le Télémaque* 2008/1, n° 33, pages 9 à 24. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-1-page-9.htm>

Martine Abdallah-Pretceille, Pour un humanisme du divers, VST- Vie sociale et traitements 2005/3, n°87, pp. 34-41. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-34.htm>

Mathias Kyélem, La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso, *revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, Vol. 11, n°1, 2009. <http://ethiquepolitique.revues.org/1324> (consulté le 08/05/2015)

Memet Özone, *A quoi sert l'école ?* Dossier forum 204, décembre 2000, pp. 16-23

Nancy Bouchard, La reconnaissance de la dignité humaine interprétée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique : un parcours en sept composantes, *Éthique en éducation et en formation*, (3), 2017, pp. 122-136. URI : id.erudit.org/iderudit/1042940ar

Nathalie Montargot et Jean-Marie Peretti, Regards de responsables sur les notions d'égalité, non-discrimination et diversité, *Management & Avenir*, 2014/2, N° 68, pp. 183 à 200. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2014-2-page-183.htm>

Nathalie Younes, Elvire Gaime, L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. Diversité, *VEI*, 2012, pp.161-166. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121431> (consulté le 16/07/2018)

Nicolas Duvoux, faut-il vouloir la paix sociale ? *Le Philosophoire* 2005/1 n° 24 | pages 37 à 50 <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2005-1-page-37.htm> (consulté le 15/12/2018)

Ola Balogun, *la société tribale est-elle un atout ou un handicap ?* <http://www.congoforum.belge/fr/analysedetail.asp?id=18694&analyse=selected>

Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consulté le 10/08/2017)

Philippe Perrenoud, Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation*, 1993, 19 (1), 59–76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>

Philippe Perrenoud, Vers des pratiques pédagogies favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école, *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n°3, mars 1997

Pierre Hazan, La Realpolitik du pardon, *Revue internationale et stratégique* 2012/4 (n° 88), p. 81-90. <https://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2012-4-page-81.htm> (consulté le 09/04/2018)

Pierre Kipré, La crise de l'État-nation en Afrique de l'Ouest, *Outre-Terre* 2005/2 (no 11), p. 19-32. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2005-2-page-19.htm>

Pierre Perroud, *Voltaire, traité sur la tolérance*. http://athena.unige.ch/athena/voltaire/voltaire_traite_tolerance.html (consulté le 14/09/2015)

Poussogho N. Désiré, Ecole burkinabè : Quel profil de citoyen dès la fin de la scolarisation de base ? lefaso.net, 2016. <https://lefaso.net/spip.php?article73639>

Raynal, Serge, et al., De la pédagogie de projet à la conception de projet. Construction d'un bateau pour la compétition transatlantique, *La Revue des Sciences de Gestion*, vol. 231-232, no. 3, 2008, pp. 53-63. <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2008-3-page-53.htm>

Roger Brubaker, Junqua Frédéric, Au-delà de l'identité, in *actes de la recherche en sciences sociales*, vol 139, l'exception américaine (2) pp. 66-85. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2001_num_139_1_3508

S.E.R, tolérance, dit-on, *Etudes* 2006/12 (Tome 405), pp. 657-667. <http://www.cairn.info/revue-etudes-2006-12-page-657.htm> (consulté le 15/12/2015)

Serge PAUGAM, *Donné un sens au lien social est une nécessité*, Interview réalisée par Corinne Thermes. <https://www.serge-paugam.fr/docs/1.pdf>

Sophie Duchesne, Florence Haegel. L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs. Nathan, pp.126, 2004. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629>

Stéphane Martineau, L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion, *Recherches Qualitatives – Hors-Série – numéro 5* – pp. 70-81, 2007. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Suzanne Bonzon, Modernisation et conflits tribaux en Afrique, *revue française de science politique*, 17^{ème} année, n° 5, 1967, pp. 862-888

Tanella Boni, Avant-propos : Politiques de la dignité, *Diogène* 2016/1 (n° 253), p. 3-4. <https://www.cairn.info/revue-diogene-2016-1-page-3.htm>

Tanella Boni, La dignité de la personne humaine : De l'intégrité du corps et de la lutte pour la reconnaissance, *Diogène* 2006/3 (n° 215), p. 65-76. www.cairn.info/revue-diogene-2006-3-page-65.htm (consulté le 22/06/2017)

Thierry Pech, La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation, *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 3, n° 2, 2001. <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2526?lang=en>

Thierry Philippot, Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre, Tréma 2016. URL : <http://trema.revues.org/2950> (Consulté le 22/06/2018)

Yves Poisson, L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n° 3, 1983, p. 369-378. <http://id.erudit.org/iderudit/900420ar>

RAPPORTS DE RECHERCHE, COMPTES RENDUS ET COMMUNICATIONS

Augustin Loada et Peter Romaniuk, *Preventing Violent Extremism in Burkina Faso: Toward National Resilience Amid Regional Insecurity*, Global Center on Cooperative Security, juin 2014.

Augustin Loada, *Politique, gouvernance et conflits au Burkina Faso : perspectives sur la paix et la stabilité politique (2014-2017)*, étude réalisée pour Centre pour la Démocratie et le Développement (CDD) en collaboration avec Society Initiative for West Africa (OSIWA), 2014.

Boureima Ouedraogo, Laldaogo Sorgho et Mahamadé Badini (col), *La cohabitation des légitimités dans le cadre de la gouvernance locale au Burkina Faso*, Compte rendu d'Atelier, Laboratoire Citoyenneté et Alliance pour refonder la démocratie en Afrique, Ouagadougou, 25 et 26 novembre 2008.

Catherine Coquery-Vidrovitch, *Histoire et Intégration des communautés : le cas du Burkina Faso*, Journal of world système research, VI, 3, Fall/Winter 2000, 827-839

Célestine Pale Traoré, Bintou Ouedraogo, Ernest Ilboudo, *Qualité de l'éducation de base au Burkina Faso : une bibliographie annotée de 1992-2002*, ROCARE-Burkina Faso, Ouagadougou mais 2003.

Cherif Bassiouni (rapporteur général), *La démocratie : principes et réalisation*, Union Interparlementaire, Genève, 1998.

COFEMEN, *Qualité de l'éducation : un enjeu pour tous. Constats et perspectives*, Dakar, 2010.

Commission interministérielle, *Rapport de réflexion sur la réforme du système éducatif*, Ouagadougou, mai 2006.

Conférence annuelle des encadreurs pédagogiques (IP, CPI, IEPD), DGEPFIC, juillet 2017.

Conseil Economique et Social (CES), *La défiance des citoyens vis-à-vis de l'autorité publique* », Rapport publique, Ouagadougou, 2013.

FESA-UNESCO, Prévention des violences et promotion de la culture de la paix en période électorale en Afrique, Conférence tenue à Luena, en Angola, les 12 et 13 décembre 2016, Paris.

Georg Lutz et Wolf Linder, *structure traditionnelle dans la gouvernance locale pour le développement local*, Université de Bern, Suisse, Institut des Sciences politiques, mai 2004.

Honorat Aguessy, *Cadre théorique. Les concepts de tribu, ethnie, clan, pays, peuple, nation, état, et les sociétés africaines*, Colloque sur la problématique de l'Etat en Afrique Noire, UNESCO, Dakar, du 30 novembre au 6 décembre, 1981.

Idrissa Kaboré, Jean-François Cobiané, Marc Pilon, Fernand Sanou, Salimata Sanou, Politique éducative et système éducatif actuel, in *la demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*, Marc Pilon et Yacouba Yaro (sous la dir.), Réseaux thématiques de Recherche de l'UEPA, janvier 2001, pp. 99-116.

International Crisis Group, *Burkina Faso : Préserver l'équilibre religieux*, Rapport Afrique N°240, 6 septembre 2016.

Jürgen Endres, *Le dialogue interculturel au Conseil de l'Europe, à l'Union européenne et à l'UNESCO : état des lieux*, Secrétariat d'Etat à l'éducation et la Recherche SER, 2010.

Marie-France Lange, les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations, in *défis et développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Marc Pilon (éditeur scientifique), IRD, UR 105 « savoirs et développement », Paris 2006.

Maxime Compaoré, *Les associations des parents d'élèves dans la vie des écoles au Burkina Faso*, Colloque internationale « éducation/formation : la recherche de qualité », IRD-IER-NIESAC, HCVM 18-20, avril 2006.

Paul Taryam Ilboudo, *L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*, ADEA, 2009.

LOIS, DECRETS, ARRETES ET AUTRES DOCUMENTS DOFFICIELS

Arrêté 91-133/MEBAM/MESSRS/MAT/MEFP portant création des associations des parents d'élèves.

Cadre d'Orientation du Curriculum de l'éducation de base, MENA, Secrétariat Général, 2014.

Décret 200B-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE portant adoption de la lettre de politique éducative.

Loi constitutionnelle n°072-2015/CNT portant révision de la constitution du Burkina Faso.

Loi N° 013-2007/AN portant orientation de l'éducation au Burkina Faso.

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, *Plan de développement stratégique de l'éducation de base 2012-2021*, Burkina Faso, 2012.

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, *Plan décennal de développement de l'éducation 2000-2009*, Burkina Faso, 1999.

UNESCO, *Déclaration de principes sur la tolérance, Conférence générale, 28^{ème} session*, Paris, 16 novembre 1995.

UNESCO,

http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/AFR/images/Rapport_Fesa_UNESCO_Luena.pdf

UNESCO, *l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, conférence mondiale sur l'éducation, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990.

UNESCO, *Le cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26 au 28 avril 2000.

UNESCO/BIE, *Données mondiales de l'éducation*, IBE/2010/CP/WDE/UV, 7^e éd. 2010/11

THESES DE DOCTORAT

Ambroise Tapsoba, *Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso*. Education, Thèse de doctorat, Université Normandie, 2017. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01760009>

Joan stavo-debauge, *venir à la communauté une sociologie de l'hospitalité et de l'appartenance*, thèse de doctorat de sociologie, Ecole de hautes études en sciences sociale, 2009.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	v
INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION DE LA RECHERCHE.....	13
CHAPITRE I. DE LA COEXISTENCE PRECOLONIALE AUX PROBLEMES ACTUELS DE COEXISTENCE : LA RESPONSABILITE COLONIALE ET POSTCOLONIALE.....	13
I. LES CARACTERISTIQUES DE L'EQUILIBRE PRECOLONIAL DANS LA COEXISTENCE.....	13
I.1. La coexistence précoloniale des groupes sociaux.....	13
I.2. Les systèmes traditionnels de coexistence	18
II. LES CARACTERISTIQUES DU DESEQUILIBRE CREE PAR LA COLONISATION	23
II.1. L'organisation des sociétés traditionnelles burkinabé au moment de la colonisation.....	24
II.2. Le bouleversement sociopolitique des sociétés traditionnelles	24
III. LA FRAGILISATION POSTINDEPENDANCE DES EQUILIBRES SOCIAUX.....	25
III.1. La poursuite de l'idéologie coloniale post indépendance	25
III.2. La révolution ou la tentative de reconstitution de l'équilibre social fragilisé	29
III.3. La gouvernance démocratique et l'aggravation de la fracture sociale	31
CHAPITRE II. LES LIMITES DE LA STRATEGIE DE PROMOTION D'UNE CULTURE DE LA TOLERANCE ET LA PAIX AU BURKINA FASO	35
I. LES FONDEMENTS DE LA POLITIQUE DU VIVRE ENSEMBLE	35
I.1. L'engagement au niveau international	35
I.2. Les réformes et initiatives institutionnelles	36
II. LA STRATEGIE NATIONALE DE PROMOTION D'UNE CULTURE DE LA TOLERANCE ET LA PAIX.....	37

II.1. Un contexte d'intolérance grandissante.....	38
II.2. Le concept de tolérance dans la stratégie nationale.....	38
II.3. La stratégie nationale pour une culture de la tolérance et la paix.....	40
III. ANALYSE DU CONTEXTE SOCIAL APRES 2014	41
III.1. Au niveau politique et administratif.....	41
III.2. Au niveau socioculturel.....	43
III.3. Au niveau économique.....	44
IV. LES INSUFFISANCES DE LA STRATEGIE ET LES RECOMMANDATIONS.....	45
IV.1. Les insuffisances de la stratégie.....	45
V. Les recommandations pour une coexistence pacifique au Burkina Faso	46
CHAPITRE III. LA FINALITE DE L'EDUCATION SCOLAIRE POST-INDEPENDANCE : ENTRE DIFFICULTES ET TATONNEMENTS	48
I. L'ECHEC DES REFORMES POUR ADAPTER L'ECOLE AUX REALITES LOCALES AU LENDEMAIN DE L'INDEPENDANCE	48
I.1. Les centres d'éducation rurale (de 1960 à 1974).....	48
I.2. L'abandon des Centres d'Education Rurale (CER).....	50
I.3. L'intégration des langues nationales dans l'enseignement primaire (de 1974 à 1983)	51
I.4. Les difficultés et l'abandon de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement	52
I.5. L'école révolutionnaire et l'alphabétisation de masse (de 1983 à 1987).....	53
I.6. Les écoles bilingues à vocation communautaire (à partir de 1994).....	54
II. L'ORIENTATION SCOLAIRE POST-INDEPENDANCE : UN VERITABLE TATONNEMENT.....	56
II.1. L'incohérence dans le rapport entre l'école et la société burkinabé.....	56
II.2. La loi d'orientation de l'éducation de 1996 : les imprécisions.....	57
CHAPITRE IV. LE SYSTEME EDUCATIF BURKINABE APRES JOMTIEN ET DAKAR : QUELLES REFORMES ?	60
I. LA CONFERENCE MONDIALE ET LE FORUM MONDIAL SUR L'EDUCATION.....	60
I.1. La conférence mondiale sur l'éducation pour tous	60

I.2. Le forum mondial sur l'éducation pour tous.....	62
II. LES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE	62
II.1. Les réflexions nationales post-jomtien	62
II.2. Les réformes du système éducatif à partir de 2007	63
II.3. Les formes d'éducation	64
II.4. Les conseils consultatifs d'éducation et de formation.....	65
III. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.....	65
III.1. Organisation de la scolarité	66
III.2. Organisation et gestion de l'école et de la vie scolaire	66
IV. LA REFORME DES PROGRAMMES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT.....	67
IV.1. La réforme des curriculums et programmes selon l'approche par les compétences.....	68
IV.2. L'introduction de thèmes émergents dans les programmes scolaires	69
CHAPITRE V. L'ECOLE : UNE ALTERNATIVE POUR UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LE VIVRE ENSEMBLE	72
I. LA CRISE DU VIVRE ENSEMBLE AU BURKINA FASO : UNE MENACE A LA TOLERANCE ET A LA DIVERSITE	72
I.1. La montée des frustrations et revendications sociales et identitaires.....	72
I.2. L'incohérence sociale et sociétale.....	74
I.3. La fragilisation des mécanismes du vivre ensemble.....	75
II. LA DESTABILISATION DES SYSTEMES EDUCATIFS TRADITIONNELS AU PROFIT DU SYSTEME EDUCATIF SCOLAIRE.....	76
II.1. Retour sur le rôle de l'école pendant la colonisation.....	76
II.2. L'éducation scolaire : la principale forme d'éducation au Burkina Faso.....	78
III. QUESTIONNEMENT POUR UNE REFLEXION SUR UNE EDUCATION A LA TOLERANCE A L'ECOLE.....	79
III.1. La question de réflexion.....	79
III.2. Les notions de valeurs traditionnelles et de valeurs modernes dans le cadre de notre réflexion	81

DEUXIEME PARTIE : THEORIES ET APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	84
CHAPITRE VI. THEORIES ET PRAXIS SUR LA TOLERANCE.....	84
I. LA TOLERANCE CHEZ LOCKE.....	84
I.1. Les principes de la tolérance religieuse	84
I.2. Les responsabilités de l’Etat dans la construction d’une société de tolérance.....	86
I.3. Condition d’exercice de la tolérance et de l’intolérance.....	88
I.4. Enjeux de la réflexion de Locke sur la tolérance	89
I.5. Apport de la réflexion de Locke dans le contexte du Burkina Faso	90
II. LA TOLERANCE CHEZ WALZER	91
II.1. Les enjeux de la tolérance.....	92
II.2. Les formes de tolérance	93
II.3. Portée de la conception de la tolérance de Walzer	95
II.4. Apport de la réflexion de Walzer dans le contexte du Burkina Faso	97
III. LA TOLERANCE DANS LES CONCEPTIONS LIBERALES DE KYMLICKA ET TAYLOR.....	99
III.1. Les défis des démocraties actuelles.....	99
III.2. Les formes de multiculturalisme : une distinction primordiale chez Kymlicka	100
III.3. La tolérance par des politiques multiculturelles chez Kymlicka.....	101
III.4. La tolérance par des politiques de reconnaissance chez Taylor.....	101
III.5. Apport de la conception libérale de Kymlicka et de Taylor dans le contexte burkinabé	102
IV. LOCKE, WALZER, KYMLICKA, TAYLOR DANS LA PROBLEMATIQUE DE LA TOLERANCE ET DU VIVRE ENSEMBLE.	104
V. THEORIES ET PRAXIS DE TOLERANCE AU BURKINA FASO	106
V.1. L’hospitalité : une pratique de solidarité et de tolérance.....	106
V.2. Le dialogue : une praxis de compréhension mutuelle et de tolérance.....	108
V.3. La parenté et l’alliance à plaisanterie : catalyseur de tensions familiales et sociales.....	110
CHAPITRE VII. APPROCHE METHODOLOGIQUE	114

I. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	114
I.1. Objectif de la recherche	114
I.2. Le choix de l'approche qualitative.....	115
II. LA CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON RAISONNE	116
III. Méthode et techniques de collecte des données	117
III.1. Le choix de l'entrevue semi-dirigée.....	117
III.2. Les techniques, outils de collecte et mode de traitement des données.....	118
III.3. Considérations éthiques.....	120
IV. LES LIMITES DE LA REFLEXION LIEES AU CHOIX OPERES.....	121
CHAPITRE VIII. PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	123
I. ANALYSE DES ENTRETIENS	123
I.1. Représentation de la tolérance par nos enquêtés.....	123
I.2. Perception de l'intolérance par nos enquêtés	127
I.3. L'existence de l'intolérance au Burkina Faso et ses causes	128
I.4. Les maux de l'éducation au Burkina Faso	132
I.5. Appréciation des valeurs enseignées à l'école	134
I.6. Appréciation de la prise en compte de la tolérance à l'école.....	135
I.7. Les valeurs cardinales à développer dans une éducation à la tolérance.....	136
I.8. Autres acteurs à impliquer dans l'éducation à la tolérance.....	137
II. INTERPRETATION DES RESULTATS	139
II.1. Les formes de tolérance	139
II.2. La montée de l'intolérance au Burkina Faso : une expression de plusieurs facteurs	143
II.3. Le modèle de tolérance burkinabé.....	147
II.4. Un modèle de tolérance basé sur des valeurs traditionnelles et modernes	151
TROISIEME PARTIE : REFLEXION OPERATIONNELLE	153
CHAPITRE IX. GENERALITE SUR LES HUIT VALEURS CARDINALES, COMMUNES ET PARTARGEES.....	153
I. LE SAVOIR-ETRE	153

I.1. Le savoir-être : un savoir-vivre avec l'autre	153
I.2. Le savoir-être : savoir-vivre dans un contextuel local et universel.....	155
I.3. Le savoir-être : une somme de valeurs traditionnelles et modernes	155
I.4. Eduquer au savoir-être	156
II. LA JUSTICE ET LA PAIX.....	156
II.1. La justice et la paix : un vecteur d'équilibre sociétal	156
II.2. La justice et la paix : une somme de valeurs sociales	157
II.3. Eduquer à la justice et la paix.....	158
III. LE CIVISME.....	158
III.1. Le civisme et ses enjeux sociaux.....	159
III.2. Le civisme : une mobilisation de valeurs modernes et de valeurs traditionnelles	159
III.3. Eduquer au civisme	160
IV. L'EGALITE ET L'EQUITE.....	160
IV.1. L'égalité et l'équité : un impératif pour une société d'inclusion et de coexistence.....	161
IV.2. L'égalité et l'équité : une association de valeurs modernes et traditionnelles.....	161
IV.3. Eduquer à l'égalité et à l'équité	162
V. LE DIALOGUE SOCIAL	163
V.1. Le dialogue social et ses enjeux dans le vivre ensemble.....	163
V.2. Le dialogue social : une interaction sociale multiforme.....	164
V.3. Les principes du dialogue social.....	165
V.4. Former au dialogue social	166
VI. LE RESPECT MUTUEL DES DIFFERENCES	166
VI.1. Les enjeux sociaux liés aux différences	166
VI.2. Le respect mutuel des différences : un ensemble de valeurs modernes et traditionnelles	167
VI.3. Eduquer au respect mutuel des différences.....	168
VII. RESPECT DE LA DIGNITE ET DE L'INTEGRITE.....	168

VII.1. Les enjeux sociaux du respect de la dignité et de l'intégrité	169
VII.2. Le respect de la dignité et de l'intégrité, fondement de la tolérance et la coexistence	170
VII.3. Eduquer au respect de la dignité et de l'intégrité.....	171
VIII. LA SOLIDARITE ET L'ENTRAIDE	171
VIII.1. La solidarité et l'entraide : l'expression de la coexistence pacifique.....	172
VIII.2. La solidarité et l'entraide : une conjugaison de valeurs traditionnelles et modernes .	173
VIII.3. Eduquer à la solidarité	173
CHAPITRE X. ESQUISSE POUR L'OPERATIONNALISATION D'UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES AU PRIMAIRE	175
I. VISION DE L'EDUCATION AU BURKINA FASO : UNE ORIENTATION CONTEXTUELLE ET OUVERTE AU MONDE.....	175
II. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE REFLEXION DE LA DEUXIEME ETAPE ..	176
II.1. Rappel de l'approche méthodologique de la première étape de réflexion.....	176
II.2. Approche méthodologique de réflexion de la deuxième étape : les panels.....	177
III. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DES PANELS.....	178
III.1. Présentation des résultats des panels	179
III.2. Analyse des résultats des panels.....	183
IV. DES CHOIX PEDAGOGIQUES CENTRES SUR LA PRATIQUE ET L'ACTION	190
IV.1. La pédagogie du projet : une pédagogie appropriée pour une éducation à la tolérance	191
IV.2. La pédagogie de l'intégration : une autre approche appropriée pour une éducation à la tolérance	193
CHAPITRE XI. CONDITIONS POUR REUSSIR L'INTEGRATION D'UNE EDUCATION A LA TOLERANCE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES	196
I. LES EXIGENCES LIEES A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	196
I.1. Repenser la formation initiale des enseignants	196
I.2. Améliorer la professionnalisation des enseignants par la formation continue.....	199
II. RELEVER LE DEFI DE LA COMPLEXITE DE L'EVALUATION FORMATIVE	204

III. RELEVER LES DEFIS DES APPROCHES FAVORISANT LE REINVESTISSEMENT DES ACQUIS SCOLAIRES.....	205
CONCLUSION	208
BIBLIOGRAPHIE	213