



De la philosophie et de son enseignement au Liban : Un bac français exilient, un bac libanais inepte

Par [Roger Naba'a](#)

Mondialisation.ca, 19 mai 2013

reenaba.com

Région : [Moyen-Orient et Afrique du Nord](#)

Thème: [Histoire, société et culture](#)

Un bac français exilien, un bac libanais inepte

- Des programmes crisogènes et monstrueux, un bac français exilien, un bac libanais inepte
- Des programmes crisogènes
- Des programmes monstrueux

Toutefois, la crise ne peut se ramener à la seule césure entre un enseignement et sa société. Les programmes y jouent un rôle clef. Mais avant que d'aborder leur contenu, une analyse de la masse des notions que l'élève doit ingurgiter s'impose.

La conception des programmes du Bac-Français se déploie autour de trois axes principaux:

* les «Notions» réparties en cinq «Champs» (le Sujet, la Culture, la Raison/le Réel, la Politique, la Morale) proposent aux élèves de réfléchir sur des questions qui relèvent, en principe, de leur expérience ordinaire et personnelle (Conscience, Inconscient, Désir, Perception); publique (Etat, Droit) ; sociétale (Société, Travail, Justice, Langage, Religion), intellectuelle-scolaire (Théorie/Expérience, Démonstration). Soit au total 28 Notions-chapitres;

** Les «Repères». A ces Champs et aux Notions qui les précisent, le programme du Bac-français joint une liste de «Repères» (Absolu/Relatif ; Abstrait/Concret ; Cause/Fin ; Idéal/Réel). Au total, 26 couples de concepts qui, présentant un caractère opératoire et transversal, devraient être mobilisés en relation avec l'examen des Notions et des Œuvres à étudier,

*** car «Œuvres» il y a, puisqu'à côté des Notions et Repères, le programme joint une liste d'œuvres complètes dans laquelle il faut choisir trois (en TL).

Comment s'en sortir quand une année scolaire ne comprend que 32 semaines de cours dont le tiers, soit entre dix et onze, devraient être consacrées à l'apprentissage des exercices que sont la dissertation et le commentaire/explication auxquels les élèves n'ont pas été préparés en Seconde ni en Première parce que les prof de français les sacrifient d'habitude pour ne se consacrer qu'à l'«Ecrit d'invention» et au «Commentaire composé», lequel n'a rien avoir avec le Commentaire/Explication de texte philosophique exigés aux examens du Bac.

C'est donc deux nouveaux exercices-oh combien difficiles et pour les élèves inédits- qu'ils

doivent apprendre à maîtriser en l'espace de ces 10/11 semaines. Il ne reste plus au malheureux professeur et au non moins malheureux élève que quelque vingt semaines pour venir à bout des Champs, Notions et autres Repères (sans parler des Œuvres, en général sacrifiées), à raison de quelque trois d'entre eux par semaine. Travail de titan d'autant plus infaisable que la philo - de par son vocabulaire technique et son haut degré d'abstraction qui exigent tout un trimestre d'initiation - est totalement hermétique à des élèves qui maîtrisent peu ou mal le français.

Quant au programme libanais, s'il ne comprend ni Repères ni Œuvres, il comprend toutefois quelque 45 Champs et Notions (TL): soit l'équivalent d'un chapitre et demi par semaine. Quand bien même il serait fait en arabe, comme l'y autorisent les instructions officielles, il n'en demeure pas moins imperméable au sens dès lors que les concepts, ne s'organisant pas dans la culture de la société qui les programme, n'ayant pas leur équivalent conceptuel en arabe, ne sont traduits que pour les seuls besoins du cours et sonnent creux dans la tête des élèves.

Ceux-ci n'y ont recours que durant le cours (et encore !), et s'étudient sans connotation, hors repères culturels et historiques, et partant sans relais de sens ni sens au-delà du sens ; bref, des «contenants de pensée» sans «contenu de pensée». Comment faire de la philo en «situation d'apprentissage bloquée»?

Un bac français exilien

A se référer à ses finalités, l'enseignement de la philo devrait, entre autres, «contribuer à former des esprits avertis de la complexité du réel» afin d'amener l'élève à «comprendre le sens de son rapport au monde pour y agir en connaissance de cause».

Louable intention mais comment amener l'élève à la réaliser quand, par exemple, le cours sur l'«Etat», issu tout droit de l'histoire de la Modernité de l'Occident, entre en flagrante contradiction avec le réel de son Etat à lui: postcolonial, failli, patrimonial, patriarcal, communautaire, corrompu, arbitraire ;

Quand le cours sur la «Société», lui aussi conçu dans les mêmes termes de la Modernité occidentale, heurte de plein fouet le réel de sa société à lui : holiste, segmentaire, patriarcale, parenténière, travaillée par la «açabiyya» (Ibn Khaldūn) et ses avatars; et comment l'étude de la «Liberté» va-t-elle l'aider à «agir en connaissance de cause» quand, sitôt le cours fini, il se retrouve, chez lui ou en société, dans un milieu autoritaire, soumis à la loi patriarcale ? Et j'en passe.

Comment échapper à l'exil dès lors que la représentation du réel - qui constitue le prisme à travers lequel tout un chacun y «crée» et «invente» son rapport au monde - fait appel à un réel halluciné par le cours de philo : se situant dans le contexte d'une extranéité radicale, c'est un réel phantasmé parce que déréalisé, qui n'est pas, ni de près ni de loin, celui de l'élève ?

Un concept, notait Hegel dans Science de la logique, n'a de sens ou de valeur d'achèvement que lié au réel, et n'a donc de sens que pour celui qui découvre qu'il est, tout simplement, l'énoncé de ce qu'il pressentait intuitivement ; mais quand il s'avère qu'il n'y a aucune possibilité de le lier au réel dont il rend compte, à aucune intuition pressentie, l'apprentissage au concept condamne à l'exil du sens.

Aussi la combinaison heurtée de ce double réseau de représentations du réel - celui

halluciné du cours vs celui du vécu de l'élève - crée-t-elle, dans l'esprit de cet élève, une antinomie insurmontable sauf à s'accepter comme autre .

Se forme alors une situation de blocage qui empêche les élèves d'apprendre faute de pouvoir comprendre.

Dès lors ne réussissent «scolairement» leur année de philo -et encore!- que ceux d'entre eux qui, culturellement, s'identifient à cette «culture venue d'ailleurs» pendant que chez les autres se développe une attitude de réception passive et résignée.

Devant ce réel qu'ils ne peuvent maîtriser, les élèves, massivement, se retrouvent en défaut d'un «territoire de parole» quand bien même le cours serait conçu -par des profs honnêtes, consciencieux, compétents et de bonne volonté- comme «espace de libre discussion», car un tel espace s'il constitue très certainement une condition nécessaire ne constitue pas une condition suffisante pour se constituer en «territoire de parole».

Et l'exil de la majorité massive des élèves, dedans la philo, se vit comme l'allégorie d'un exil à eux imposé par un programme auquel ils doivent se soumettre pour réussir leurs examens officiels.

Un bac libanais inepte

Je ne m'attarderai pas à discourir longuement sur le programme du Bac-libanais, il ne le mérite pas. L'exil culturel déjà mentionné se double ici, quand le cours se fait en arabe, d'un exil linguistique puisqu'il a fallu faire violence à l'arabe pour traduire «Conscience» par «Wa'i», «Politique» par «Siyāsa», «Etat» par «Dawla», «Liberté» par «Hurriyya» etc. ; et programme d'autant plus aberrant qu'il ne fait que reprendre celui élaboré au XIXe/s par Victor Cousin et Durkheim, les concepteurs libanais se contentant, il est vrai, d'y ajouter les doctrines élaborées après le XIXe/s.

Quant à la démarche, n'en parlons même pas ! Se voulant exhaustif, à visée encyclopédique, elle est tout sauf philosophique : elle ne fait qu'égrener en les énumérant les doctrines, sans autre perspective ni autre problématique que celle de leur juxtaposition dans une insipide succession temporelle. Et vogue la galère !

III- Quelle philo enseigner et comment l'enseigner ??

Faut-il pour autant renoncer à l'enseignement de la philo ? Tel n'est pas le but de mon propos moi qui lui dois tout ; mais tel est le risque couru, sinon à réformer de fond en comble et la philo à enseigner (le programme) et le comment l'enseigner (la démarche du «cours»). Il est bien évident qu'il ne me revient pas de fixer ni ses finalités ni ses objectifs terminaux : c'est l'affaire de l'Etat ou de ceux qu'il délègue.

Aussi ne faut-il prendre ce qui suit que comme des propositions en vue d'un débat ... hypothétique et qui probablement n'aura jamais lieu ; mais comme souvent, c'est lorsqu'est menacée une chose à laquelle on tient que, pour la défendre, on est contraint d'aller plus loin dans la compréhension de cette chose elle-même.

Un programme «des-exilé»

En droite ligne de mon propos, il me semble que la tâche prioritaire est de « dés-exiler » l'enseignement de la philo, et par « dés-exiler » je n'entends pas substituer la philo islamique -si tant est qu'il y en ait une - au programme actuel, mais de remanier ce dernier

afin de le mettre à la portée des élèves: de le concevoir de manière à y aménager - à y «bricoler» selon le beau mot de Lévi-Strauss- un «territoire de parole» qu'ils pourront investir pour y débattre et réfléchir. Or cela n'est guère possible tant que le programme ne convoque que de façon unilatérale la pensée occidentale qui restera, quoiqu'on fasse, déconnecté du monde des élèves, dont les francophones de salon, parce que «délié du réel» comme dit Hegel.

Il reste à trouver ce réel qui pourrait donner lieu à un «territoire de parole» ? Deux directions me semblent s'offrir à nous :

- 1) le langage ordinaire du «vécu» de l'élève ;
- 2) son histoire - culturelle, linguistique, sociale, politique.
- 2. Protocole d'une «leçon» de philo
- 2.1. 1e séquence du cours: le langage ordinaire de l'opinion

Partir du langage courant et donc du «concept» dans son sens usuel : quel/s sens donnez-vous à Wa'i, Dawla, Hurriyya, etc., quand vous l'utilisez au quotidien ou dans des expressions toutes faites (qu'il faudra recenser dans le manuel à venir), ou quand vous l'entendez utiliser par les médias, ou que vous le lisez dans la presse?

Cette ouverture au cours de philo ne présuppose aucun savoir spécialisé de la part de l'élève à qui il suffira de restituer le/s sens courant/s et d'y réfléchir collectivement. La finalité de cette démarche -qui s'inspire de la «Philosophie analytique»- devrait conduire l'élève à un «examen critique» de ces mots qui servent au quotidien et qui servent à tout le monde à (mal) penser. Or, en confrontant, d'une part, la parole brute et immédiate de l'opinion, celle de tout le monde, à d'autre part la parole élaborée et redressée par la philosophie et l'examen critique, le cours permet à l'élève de prendre conscience (yū'a) qu'une parole non réfléchie, trop souvent utilisée hors de propos, peut être fautive, mensongère, ignorante, ou tout simplement inadéquate et inappropriée.

Et pour que ce premier examen critique de son vocabulaire quotidien, qui met à plat l'«évidence» de vérité qu'il charrie, constitue une des voies royales qui lui permet de sortir des idées reçues, il s'agira, lors de cette 1e séquence, d'extraire le concept de sa gangue naturelle pendant que l'élève apprend à construire un problème, à en formaliser les questions appropriées au travers de l'analyse critique et réfléchie des composantes de son sens et de ses usages courants. Et, dans la foulée, il apprendra à développer le sens de l'analyse critique pour conduire une réflexion argumentée, s'interrogeant sur ce qui distingue le sens coutumier d'un mot de son sens réfléchi par la critique.

En parallèle, mais d'un parallélisme dialectique en essuie-glace, le prof fera le même travail sur le sens occidental du concept, interrogeant ses expressions d'usage («Perdre conscience», «Prendre conscience de...», «Avoir conscience/Etre conscient de» (que là encore le manuel devra recenser) pour les comparer à leur usage en arabe, les questions du prof visant alors à provoquer la création brutale de vides chez les élèves:

Là où d'habitude ils se fiaient à l'évidence pour transfigurer une opinion reçue en savoir, là où ils avaient coutume de croire qu'ils possédaient des réponses, les questions doivent provoquer une contradiction, inciter au surgissement d'un «étonnement», d'un doute, d'une mise à distance pour que sur cette base s'amorce une réflexion collective.

Bilan de cette 1e séquence :

- 1. l'élève apprend à mettre en question l'évidence de son parler et du parler quotidien de l'autre,
- 2. il s'exerce aux rudiments de la définition explicative et comparative,
- 3. il apprend à construire un paragraphe conséquent pour expliquer ou défendre son point de vue,
- 4. il apprend à passer d'un débat d'opinions (comme ceux de la télé ou des salons) à un débat d'idées (prolégomènes à toute discussion philosophique),
- 5. mais, surtout, au travers de la comparaison des deux langues et cultures, il s'exerce à l'expérimentation, réfléchie et raisonnée de la différence,
- 6. mais enfin, au travers de sa réflexion sur son parler, il commencera à se constituer un «territoire de parole».

2.2. 2nde séquence du cours : une généalogie du concept

S'il est normal qu'un chapitre de philo débute par une définition du concept, il est anormal que son traitement définitionnel, remontant à son étymologie forcément grecque ou latine, se fasse «sous l'espèce de l'éternité» et non sous l'espèce de sa généalogie : qu'est-ce que l'Etat, la Justice, le Droit, la Conscience, le Sujet, le Désir... et non pas, hélas, quand et où ce concept a été «inventé» par les philosophes et pour répondre à quelle réalité nouvelle et problématique qui, à ce moment-là et en ce lieu, se frayait un cheminement heurté vers sa conception philosophique?

Ainsi en est-il de la « Conscience»: les manuels ainsi que les cours et «leçons» qu'il m'a été donné de lire, commencent par son origine latine pour en attribuer la paternité à Descartes et à son cogito , puis, filant le contresens comme d'autres la métaphore, ils annexent la philosophie grecque la mettant au service de la «Conscience» - au travers du fameux «Connais-toi toi-même » -, sans même se poser la question de savoir comment les Grecs ont pu penser une réalité qu'ils n'ont pas nommé ... comme s'il était possible de penser une réalité innommée parce qu'impensable ?

Ainsi en est-il de «L'Etat» qui, faut-il le rappeler, n'a pas toujours existé ni partout. Lui aussi d'origine latine, « inventé » au XVIe siècle par Machiavel, le premier à en avoir usé en politique, mais surtout par Hobbes au XVIIe siècle, le premier à l'avoir théorisé comme «le plus froid des monstres froids», il se trouve, par une remontée délirante de l'histoire, réattribué à Aristote qui, lui, a pensé la Cité ... et non l'Etat impensé parce qu'impensable à son époque.

Ainsi en est-il de tous les concepts abordés dans les programmes (Français/Libanais), comme si ces concepts, à la manière des Idées platoniciennes, avaient, de toute éternité, une existence propre et constituaient des vérités absolues et transhistoriques, enfilées comme des perles qu'il suffira à l'élève de recueillir religieusement pour en ré-annoncer les définitions lors de ses exercices (dissertation, commentaires).

Or, dans la réalité, tout est histoire, tout est dispute et controverse, déconstruction et reconstruction, reprise et refonte du sens ou, comme dit Deleuze, tout est «cohérence et chaos-errances» parce qu'il n'est de philosophie ni de savoir philosophique que porteurs de problématiques et d'histoires dans lesquelles s'originent nécessairement les questions qu'elle se pose et les concepts qui tentent d'y répondre et hors desquelles elle perd son sens et tout sens. Et dans la nuit noire de l'éternité «où toutes les vaches sont grises»

(Hegel), les concepts, perdant tout lien avec la vie perdent toute pertinence rendant toute réflexion inutile parce que sans prise sur le réel.

Les questions de cette 2e séquence porteront évidemment sur la généalogie du concept : quand, où, pourquoi, le concept (Conscience, Etat, Liberté, etc.) a été «inventé», par qui et au travers de quelles controverses et discussions a-t-il été affiné, modifié, refondu... ?

Et dans un parallélisme en essuie-glace, quel sens avaient les concepts (Wa'i, Dawla, Hurriyya, etc.) avant que la Modernité ne les investisse de son sens à elle, pour traduire le concept en question au tournant des XIXe/XXe siècles.

Deux cas de figure néanmoins se présentent ici : les concepts «psychologiques» de la philosophie (comme Conscience/Wa'i...) qui, n'ayant pas été abordés, çà a connaissance, par les penseurs arabislamiques ni les hommes de la Nahda, ne donneront lieu qu'à une recherche du sens dans les grands dictionnaires arabes (sens qui devront figurer dans le manuel) ; et les autres, notamment ceux de la philosophie politique et social (Dawla, Hurriyya, Dīn, Mujtama', etc.) qui eux, par contre ont été longuement traité par les penseurs arabislamiques et les hommes de la Nahda ; aussi la recherche de leur sens se fera-telle dans trois directions : a) les grands dictionnaires arabes ; b) les textes des chroniqueurs, mémorialistes et autres penseurs arabislamiques (Tabbari, Ibn Khaldūn, etc.) ; c) les textes des hommes de la Nahda (définitions et textes qui devront figurer dans le manuel).

Bilan de cette 2e séquence :

- 1. l'élève passe de l'interrogation sur le parler courant à l'interrogation sur la généalogie d'un langage savant,
- 2. il passe du ciel des Idées à celui de l'histoire,
- 3. il approfondit et développe son apprentissage de la définition explicative et comparée,
- 4. il approfondit et développe son apprentissage du débat d'idées,
- 5. il apprend à construire un petit essai comparatif et historique pour expliquer ou défendre une argumentation orientée,
- 6. mais, surtout, au travers de la comparaison des deux langues et cultures, et donc d'une expérimentation réfléchie et raisonnée de l'altérité, il apprend, par ricochet, à penser sa propre civilisation s'il est vrai qu'«aucune civilisation ne peut se penser elle-même si elle ne dispose de quelques autres pour servir de terme de comparaison» (Lévi-Strauss),
- 7. mais enfin, au travers de sa réflexion sur la pensée de sa civilisation, il élargira et consolidera son «territoire de parole».

2.3. 3e séquence du cours : problématiques du concept

Ce n'est qu'au terme de ce parcours, lors de cette 3e séquence, qu'on pourra enfin aborder, dans des conditions de prédisposition optimale, ce qui constitue la matière traditionnelle d'un cours de philo.

Certes, la matière du cours sera toujours étrangère» puisqu'il s'agit de questions qui ont réglé l'histoire de l'Occident, mais quoiqu'étrangère, elle ne sera plus aliénante si l'on réussit à sauvegarder le «territoire de parole» déjà constitué ainsi que les acquis des deux séquences antérieures. Et pour ce faire, l'aborder selon le même esprit d'une perspective problématisante qui permettra à l'élève d'y réinvestir ses acquis, et qui revient à

développer le cours selon la même démarche du questionnement pour autoriser l'élève à réinvestir les compétences acquises (ou en voie de l'être), à savoir:

* problématiser qui fournit tout à la fois la thèse défendue et la thèse réfutée,

** définir dans une perspective argumentative, car c'est un type de discours que la définition argumentative et que l'élève doit apprendre à maîtriser pour la raison évidente, pour qui a fréquenté les philosophes, que toute œuvre philosophique, de Socrate/Platon à Foucault ou Deleuze, n'est qu'une longue définition argumentée,

*** auxquelles il faut ajouter dans le cas d'un cours scolaire la «reformulation argumentative» -c'est également un type de discours- qui permettra à l'élève de reprendre thèse et arguments des philosophes qui ont débattu de la question. (Une remarque en passant : tout prof de philo/Bac-Français qui n'aura pas mis en place, dès le premier mois de l'année scolaire, l'apprentissage en vue de la maîtrise de ces trois compétences aura fait loupé à ses élèves leur année de philo).

Aussi le cours n'est-il plus conçu selon un tableau d'exposition des théories mais selon la démarche du questionnement, ici adaptée au cours. Non pas exposer d'abord la théorie cartésienne du cogito, puis au paragraphe suivant, la théorie kantienne du Je transcendantal, puis celle de Nietzsche, puis, dans un autre chapitre, la théorie freudienne de l'Inconscient ; mais après l'exposé de la théorie cartésienne se poser avec les élèves les questions que se sont posées Kant, Nietzsche, Freud... pour nuancer, reformuler, réfuter la théorie cartésienne, et comprendre que, pour ce faire, il leur a fallu changer d'échelle.

Il devrait être évident que pour conduire une telle façon de faire de la philo, la première des règles est de casser la « leçon » ou le cours magistral pour revenir à ... Aristote et faire de la philo un «acte commun du maître et de l'élève», chaque connaissance devant apparaître aussi bien à l'élève qu'au prof, comme une réponse construite à une contradiction, c'est-à-dire à une question posée à un moment donné ou à un problème soulevé selon une perspective déterminée. Bref faire un cours de philo qui réconcilie Kant -qui appelait à «ne pas apprendre la philosophie mais apprendre à penser philosophiquement: d'où la démarche questionnante -avec Hegel qui, lui, par contre appelait à «apprendre à philosopher en apprenant la philosophie: d'où l'exposé des doctrines sur fond des questions.

La vocation d'un prof de philo, en terminale, devrait se concevoir comme «l'initiateur» de ses élèves à la philosophie : celui qui, non pas installe l'élève et l'établit dans le champ philosophique, ce qui serait ambitieux, certes, mais impossible ; mais celui qui lui permet d'accéder à la connaissance philosophique dans le but d'en faire une matière de réflexion, et non seulement une matière de mémorisation à débiter au moment des examens.

Roger Naba'a, philosophe et universitaire libanais

- Pour aller plus loin à propos de Roger Naba'a sur ce blog
- <http://www.renenaba.com/israel-et-la-fin-de-la-purete-des-armes/>
- <http://www.renenaba.com/la-revolution-arabe-par-dela-ses-lignes-narratives/>

Sa production pour le compte de la Revue «Peuples du Monde» du Philosophe Paul Vieille:
<http://www.peuplesmonde.com/spip.php?rubrique39>

Références

- 1- Programme des TL

- 2- Ce qui est le cas de certaines communautés/sociétés libanaises qui ont fait de la culture occidentale un « marqueur d'identité ».
- 3- Pour mesurer la nature de cette violence faite à l'arabe - violence qui remonte aux « missionnaires » et à la Nahda (XIXe siècle) - il suffit de se référer aux sens premiers des vocables arabes qui ont servi à traduire les concepts philosophiques : cf. le site de Lisān al-'Arab
<http://www.baheth.info/all.jsp?term=%D8%AF%D9%88%D9%84%D8%A9> (en accès libre), et plus spécifiquement pour le vocabulaire politique et social, le site de l'Encyclopédie de l'Islam : <http://www.brill.com/publications/encyclopedie-de-lislam> (en abonnement), ou le livre de Bernard LEWIS, *Le Langage politique de l'Islam*, (Gallimard, Bibliothèque des Sciences humaines, 1998).
- 4- La question est controversée. De grands penseurs comme Henri Corbin, ou de grands spécialistes comme Christian Jambet, Alain de Libéria... soutiennent mordicus qu'il y en a une. Je n'en suis pas convaincu, mais comme cette question ne ressortit pas à mon propos je m'abstiens de la soulever. Néanmoins, et quand bien même ces penseurs et spécialistes auraient raison, il reste que cette « philosophie islamique » n'a pas réussi à s'inscrire dans l'intertextualité de la pensée arabislamique: ce fut comme un coup d'épée dans l'eau, ou comme d'écrire sur le sable quand se lève l'aquilon.
- 5- Pour prendre la mesure du contresens d'attribuer la paternité de la « Conscience » à Descartes et au cogito, lire « Identité et différence. L'invention de la conscience », par laquelle Etienne BALIBAR introduit sa traduction (1998/Seuil) de l'Essai philosophique concernant l'entendement humain de Locke, qui, lui, est le véritable « inventeur » de la « Conscience », et « invention » qu'il développe au chapitre XXVII du Livre II de son Essai.
- 6- Si je ne m'abuse, le précepte du Temple de Delphes repris par Socrate figure dans trois dialogues de Platon, bien que formulé selon des énoncés chaque fois différents : L'Apologie de Socrate, Le Charmide et Le Timée. Dans les deux premiers, Platon se contente de définir le précepte de Delphes comme une maxime de sagesse, mais c'est dans Le Timée, qui est un dialogue cosmogonique et non psychologique, que Timée, précisément, lui donne son sens plein : « connaître la place de l'homme dans l'univers ». Et c'est bien parce qu'Œdipe n'a pas connu sa place - celle d'un homme - et qu'il s'est pris pour ce qu'il n'est pas - un dieu - que cette démesure (hybris) devait engendrer la tragédie.

La source originale de cet article est renenaba.com

Copyright © Roger Naba'a, renenaba.com, 2013

Avis de non-responsabilité : Les opinions exprimées dans cet article n'engagent que le ou les auteurs. Le Centre de recherche sur la mondialisation se dégage de toute responsabilité concernant le contenu de cet article et ne sera pas tenu responsable pour des erreurs ou informations incorrectes ou inexacts.

Le Centre de recherche sur la mondialisation (CRM) accorde la permission de reproduire la version intégrale ou des extraits d'articles du site [Mondialisation.ca](#) sur des sites de médias alternatifs. La source de l'article, l'adresse url ainsi qu'un hyperlien vers l'article original du CRM doivent être indiqués. Une note de droit d'auteur (copyright) doit également être indiquée.

Pour publier des articles de [Mondialisation.ca](#) en format papier ou autre, y compris les sites Internet commerciaux, contactez: media@globalresearch.ca

[Mondialisation.ca](#) contient du matériel protégé par le droit d'auteur, dont le détenteur n'a pas toujours autorisé l'utilisation. Nous mettons ce matériel à la disposition de nos lecteurs en vertu du principe "d'utilisation équitable", dans le but d'améliorer la compréhension des enjeux politiques, économiques et sociaux. Tout le matériel mis en ligne sur ce site est à but non lucratif. Il est mis à la disposition de tous ceux qui s'y intéressent dans le but de faire de la recherche ainsi qu'à des fins éducatives. Si vous désirez utiliser du matériel protégé par le droit d'auteur pour des raisons autres que "l'utilisation équitable", vous devez demander la permission au détenteur du droit d'auteur.

Contact média: media@globalresearch.ca