



Vivre ensemble dans un monde médiatisé

Parcours pédagogiques pour les
2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire

Ouvrage collectif coordonné par Catherine Bouko
et Odile Gilon, en collaboration avec
le Conseil supérieur de l'éducation aux médias





© 2016 CSEM — ULB

Éditeur responsable : Catherine Bouko

Conception et réalisation graphique : Dominique Devillers

Crédits photos : Flickr, Pixabay, Wikimedia, Wikipédia





Nous tenons à remercier très chaleureusement tous les contributeurs scientifiques et pédagogiques qui ont rédigé les articles et les fiches pédagogiques de ce manuel.

Nous remercions également les dessinateurs de presse Cécile Bertrand, Frédéric du Bus, Pierre Kroll, Carlos Latuff, Christian Louis (Clou), Jean Miaux, Olivier Pirnay, Jacques Sondron et Nicolas Vadot, qui nous ont généreusement permis d'utiliser certains de leurs dessins dans le cadre de cet ouvrage.

Enfin, nous remercions Dirk Dehouck, Linda Salah et Anne-Marie Vandavelde pour leur aide dans la mise en forme du manuel.



INTRODUCTION


Les événements dramatiques qui ont marqué l'année 2015, tant en Europe qu'au Moyen-Orient et en Afrique sont à la source de cet ouvrage. Les difficultés rencontrées par les enseignants et éducateurs devant des classes plongées dans l'émotion et divisées par des réactions contradictoires et la propension à la haine dans certains discours médiatiques et politiques ont convaincu l'ULB et le Conseil supérieur de l'éducation aux médias de croiser les regards et de s'associer pour proposer l'édition d'une ressource éducative ambitieuse et collaborative.

Un petit groupe de professeurs et chercheurs (U.L.B., U.C.L., ULg, Université de Cardiff), en collaboration avec des spécialistes de l'éducation aux médias, des enseignants du secondaire et des étudiants, ont décidé de rassembler leurs expertises pour réfléchir sur quelques-unes des notions fondamentales qui forment les piliers de nos sociétés démocratiques, et fournir les supports nécessaires pour conduire ces réflexions en classe : liberté de pensée et de culte, liberté de la presse, laïcité, esprit critique, égalité de traitement des individus.

Réfléchir à nouveau, car c'est tout ensemble la pensée, le dialogue et l'image qui ont été touchés – la pensée devenue slogan, le dialogue épuisé dans la communication, l'image réduite à un objet de scandale.

« Vivre ensemble » : cette expression minimaliste qui a eu le don d'irriter le monde intellectuel n'en intime pas moins la réflexion, car elle est elle-même le signe des difficultés qui nous attendent. Que signifie « vivre ensemble » ? Que voulons-nous ? Quel monde désirons-nous construire ? Comment relever le défi d'une société qui lie ses membres par le pacte idéal du respect, de la responsabilité et de la compréhension – oserions-nous dire de la fraternité ? Comment ne pas réduire la société à une composition fragmentée, une cohabitation indifférente, une juxtaposition de différences ? Comment sortir des discours particularisants, ou à l'inverse, unifians et totalisants, qui rejettent le défi de cette construction ?

Nos sociétés contemporaines sont désormais ouvertes aux multiples influences économiques, politiques et culturelles, produites notamment par les mécanismes de la médiatisation. Chaque société est devenue un monde ouvert, paradoxalement proche dans ses effets et distant dans ses représentations. L'échelle de ce monde ouvert diffère de celle des sociétés closes sur elles-mêmes par son ampleur et sa complexité, car ses multiples représentations – qu'elles soient scientifiques, culturelles, politiques ou médiatiques – ne se laissent plus aussi aisément réunir. Le monde contemporain est tissé comme un réseau dont les échanges ne sont plus



de simples relations mais des systèmes d'interactions qui nous rendent interdépendants.

Un monde interactif mais aussi médiatisé, non seulement parce que les rapports humains passent essentiellement par la médiation d'un système de représentations symboliques qu'un individu doit pouvoir s'approprier pour se construire, mais aussi parce que cette médiation initiale s'est doublée dans nos sociétés contemporaines de la puissance du monde médiatique – puissance qui a sans doute à voir avec la transformation d'une société appelée à gérer ses diverses représentations culturelles.

Pour tenter de répondre à ces transformations de société, nous avons réuni des réflexions de spécialistes en éducation aux médias et en philosophie, sur l'intelligence de l'image et du discours. Il nous a semblé nécessaire de croiser l'urgence de l'information et la mise en retrait de la pensée, la visibilité de la communication et l'invisibilité agissante du monde des idées, pour mieux comprendre ce que signifient la puissance technique des discours et

de l'image, et la profondeur du récit. Nous avons tenté de laisser à chacun des deux domaines sa spécificité et ses méthodes, tout en proposant des pistes croisées, de telle sorte que les deux approches puissent être conjuguées.

La conjugaison de ces deux approches devrait permettre à l'enseignant d'aider l'élève à devenir producteur de son propre discours, afin de faire face au radicalisme qui a désormais pris la figure d'un discours argumenté laissant les éducateurs démunis devant la puissance de l'esprit critique retourné contre lui-même.

Démarche croisée qui devrait idéalement pouvoir aider les élèves à se construire dans la conscience d'eux-mêmes et des autres, afin d'être présents à ce monde et vigilants – à l'exact opposé du fanatisme, de l'idéologie, de l'objectivation. Aussi avons-nous tenu à dépasser les clivages pour viser le cœur de ce qui préoccupe les enseignants : apprendre aux jeunes à devenir autonomes, critiques et responsables et à vivre ensemble... dans un monde médiatisé.

Catherine Bouko (Maître de conférences à l'Université libre de Bruxelles)

Odile Gilon (Maître de conférences à l'Université libre de Bruxelles)

Patrick Verniers (Président du Conseil supérieur d'éducation aux médias)

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

PARTIE I

- 17** La liberté d'expression
Article — Liberté d'expression, liberté de la presse et responsabilité des médias
Annexes — documents-élèves
- 33** Regards historiques sur la caricature
Article — Regards historiques sur la caricature
Annexes : documents-élèves
- 57** Cultures occidentales et Liberté d'expression
Article — Les Enjeux de la caricature dans un monde globalisé
Annexes — documents-élèves
- 77** Comprendre la complexité des identités journalistiques
Article — Journalistes : comprendre la complexité des identités journalistiques
Annexes — documents-élèves
- 95** L'information médiatique et ses critères de sélection
Article — Les critères de sélection de l'information
Annexes — documents-élèves
- 109** Analyser l'émotion dans les médias
Article — L'émotion dans l'information médiatique
Annexes — documents-élèves
- 127** Analyser la terreur dans les médias
Article — Comment répondre à la communication par la terreur?
Annexes — documents-élèves
- 145** Rumeurs et complots
Article — Qu'est-ce qu'une théorie du complot?
Annexes — documents-élèves
- 159** Évaluer la fiabilité d'une information
Article — S'informer sur Internet et la fiabilité du contenu
Annexes — documents-élèves
- 173** Les réseaux sociaux
Article — Facebook, machine à formater nos habitudes culturelles
Annexes — documents-élèves

PARTIE II

- 195** Croire et savoir
Article — Croire et savoir
Annexes — documents-élèves
- 225** Comprendre la laïcité
Article — La laïcité
Annexes — documents-élèves
- 249** Religion : statut de l'Écriture et question de la violence
Article — Religion et complexité
Annexes — documents-élèves
- 269** La neutralité
Article — La neutralité de l'enseignement : un concept polysémique, évolutif et en débat
Annexes : documents-élèves
- 291** Le libre examen
Article — Le libre examen ou le « rejet de tout a priori dogmatique »
Annexes — documents-élèves
- 309** Exercer l'intelligence émotionnelle dans la classe
Article — Que peut la rhétorique en temps de crise ?
- 321** La crise de la culture
Article — Une culture politique commune pour une pluralité culturelle
Annexes — documents-élèves
- 337** L'idéologie
Article — Idéologie
Annexes — documents élèves
- 355** Comprendre et connaître les images
Article — L'image peut-elle sauver ?
Annexes — documents-élèves
- 375** Des exercices spirituels en classe ?
Article — Philosophie et exercices spirituels

THÉMATIQUES CROISÉES

Certaines thématiques se prêtent particulièrement à des approches croisées en classe. Nous vous proposons les croisements suivants.

Groupe 1	Analyser l'émotion dans les médias	109
	Exercer l'intelligence émotionnelle dans la classe	309
	La crise de la culture	321
Groupe 2	Regards historiques sur la caricature	33
	Cultures occidentales et Liberté d'expression	57
	Comprendre et connaître les images	355
	La crise de la culture	321
Groupe 3	La liberté d'expression	17
	Comprendre la laïcité	225
	La neutralité	269
Groupe 4	Analyser la terreur dans les médias	127
	La neutralité	269
	L'idéologie	337
Groupe 5	L'information médiatique et ses critères de sélection	95
	Comprendre la complexité des identités journalistiques	77
	Comprendre la laïcité	225
	La neutralité	269
	Le libre examen	291
Groupe 6	Rumeurs et complots	145
	L'idéologie	337

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

UN SEUL OUVRAGE, DES ENTRÉES MULTIPLES POUR L'ENSEIGNANT

« Vivre ensemble dans un monde médiatisé » a été construit autour du croisement entre une approche centrée sur l'éducation aux médias et une approche philosophique. Chacune de ces approches est organisée autour de 10 thématiques. Chacune de celles-ci est présentée sous forme d'un court article de réflexion et de vulgarisation et est soutenue par une fiche pédagogique destinée à l'enseignant qui reprend le canevas d'une proposition de cours. Une « fiche élève » est téléchargeable sur le site Internet du CSEM. Elle peut être directement utilisée en classe et est modifiable par le professeur.

Cette publication est dense et multiple. Elle permet à l'enseignant, tant de l'enseignement général que qualifiant, de s'approprier chacune des thématiques de manière réflexive mais aussi très concrète et didactique. Chacun y trouvera une entrée spécifique qui le conduira vers d'autres approches. L'ouverture thématique croisée des différentes fiches permet aussi de revenir sur certains débats de nos sociétés contemporaines : construction du vivre-ensemble, pluri — ou multi-culturalité et identité plurielle, embrigadement et fanatisation des jeunes.

PARTIE 1 : L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

La partie « éducation aux médias » comprend dix thématiques qui peuvent être regroupées en deux grandes catégories. La première catégorie est consacrée aux cadres historiques, législatifs et culturels qui influencent nos modes de pensée et nos manières de vivre ensemble dans un monde médiatisé.

Dans l'article « Liberté d'expression, liberté de la presse et responsabilité des médias » écrit par **Jean-Jacques Jespers**, nous aborderons le cadre juridique dans lequel s'inscrivent les pratiques du dessin de presse, afin notamment d'examiner les valeurs sociétales à l'œuvre dans le cadre juridique.

Le deuxième article, « Regards historiques sur la caricature » écrit par **Irene Di jorio et Ornella Rovetta**,

offre un regard historique sur la caricature. Si cette dernière émeut particulièrement aujourd'hui, ses ressorts énonciatifs sont pourtant issus d'une longue tradition qui met en perspective les pratiques caricaturistes contemporaines.

L'article « Les Enjeux de la caricature dans un monde globalisé » d'**Isabelle Meuret** consacré aux approches anglo-saxonnes de la liberté d'expression souligne combien un cadre juridique plus souple se couple de pratiques culturelles soucieuses du politiquement correct, qui apparaît à double tranchant. Si ces cadres historiques, juridiques et culturels offrent de premiers points de repère, ils gagnent à être accompagnés d'une réflexion sur nos modes de production et de consommation de contenu

médiatique : quelle image médiatique avons-nous de nos communautés et des autres ? Quel regard portons-nous sur le monde à travers les médias ? Comment celui-ci se construit-il ?

Dans l'article « Journalistes : comprendre la complexité des identités journalistiques », **Florence Le Cam** présente la diversité des acteurs de l'information, soumis à des logiques (économiques par exemple) qui conditionnent leur travail.

Dans le cinquième article « Les critères de sélection de l'information », **Jean-François Dumont** se penche quant à lui sur les critères de sélection de l'information, déterminés tant par les identités journalistiques plurielles (abordées dans l'article 4) que par les centres d'intérêt – supposés ou effectifs – des consommateurs médiatiques. Au-delà des sujets choisis, les techniques journalistiques comme le recours à l'émotion peuvent, elles aussi, influencer notre consommation d'informations.

Le sixième article « L'émotion dans l'information médiatique », rédigé par **Karin Wahl-Jorgensen**, est consacré aux aspects tant positifs que problématiques d'un traitement des événements par l'émotion.

PARTIE 2 : LA PHILOSOPHIE

La deuxième partie de l'ouvrage collectif comprend elle aussi dix thématiques.

Odile Gilon et **Fabien Nobilio** explorent les divers

La communication par la terreur, dont les groupes terroristes augmentent chaque jour leur maîtrise, est abordée dans le septième article « Comment répondre à la communication par la terreur ? » par **Ricardo Gutiérrez**.

La deuxième catégorie de thématiques pose la question des enjeux de l'information internationalisée et désormais « partagée » sur les plateformes numériques. Dans l'article « Qu'est-ce qu'une théorie du complot ? », **Jérôme Jamin** déconstruit les stratégies des théories du complot, qui circulent sur les médias sociaux.

David Domingo pose ensuite la question plus générale de la fiabilité de l'information disponible sur Internet et indique quelques réflexes à adopter pour faire la part des choses dans l'article « S'informer sur Internet et la fiabilité du contenu ».

Enfin, le dixième article, « Facebook, machine à formater nos habitudes culturelles », écrit par **Catherine Bouko** et **Laura Calabrese**, est consacré aux réseaux sociaux, Facebook en particulier. Si ces réseaux constituent des canaux de premier choix pour diffuser de l'information, ils tendent également à formater nos pratiques en matière de partage de contenu, notamment au moyen d'algorithmes toujours plus puissants.

voile la complexité de leur lien, tandis que la croyance s'assimile plutôt à un mode objectualisant du réel.

Baudouin Decharneux et **Fabien Nobilio** rappellent, dans leur article sur « La laïcité » le double sens de ce terme, signifiant aussi bien un cadre juridique qu'un idéal éthico-philosophique d'ouverture et de tolérance.

Jean Leclercq propose une réflexion sur « Religion et complexité », permettant de prolonger la caractérisation symbolique de la religion vers une approche socioanthropologique qui dévoile le « fait religieux » dans sa pluriellité et sa complexité, dépassant la tendance actuelle au bricolage religieux ou à l'identitarisme.

José-Luis Wolfs souligne, dans son article « La neutralité de l'enseignement : un concept polysémique, évolutif et en débat », la complexité du concept de neutralité qui garantit l'autonomie étatique ainsi que la liberté et l'égalité des citoyens.

Pierre-Frédéric Daled, dans son article « Le libre examen ou le "rejet de tout a priori dogmatique" », rappelle l'importance de l'autonomie de la conscience par rapport aux règles qui pourraient l'asservir.

Emmanuelle Danblon et **Victor Ferry** offrent un contrepoint à la réflexion philosophique en rappelant l'efficacité de la rhétorique contre l'idéalisme philosophique

dans leur article « Que peut la rhétorique en temps de crise ? ».

Dans son article « Une culture politique commune pour une pluralité culturelle », **Anne-Marie Roviello** rappelle qu'il n'y a de culture politique que commune, pour autant qu'elle soit démocratique, et de culture qu'intimement plurielle, puisque toute culture est interrogation sur ses multiples potentialités.

Antonin Mazzu propose une réflexion sur « l'idéologie ». L'idéologie est moins un contenu doctrinal s'affirmant comme infaillible que la prétention elle-même à l'infailibilité, enfermant la langue dans des automatismes qui la coupent de sa fonction critique.

Dirk Dehouck nous conduit au travers du destin de l'image dans son article « L'image peut-elle sauver ? ». Un triple pouvoir la définit ultimement : mimétique, éthique, esthétique, au sens où la relation esthétique neutralise paradoxalement la donation de sens pour ouvrir un espace d'indétermination dans lequel se construira le regard porté sur elle.

Gaëlle Jeanmart rappelle le lien antique entre « Philosophie et exercices spirituels », lien qui souligne l'incidence transformatrice, pour l'individu, de la démarche philosophique, à l'encontre de son enfermement dans les systèmes théoriques.

BIOGRAPHIES

BIOGRAPHIE DES CONTRIBUTEURS SCIENTIFIQUES

Catherine Bouko est maître de conférences et chercheuse postdoctorale à l'Université libre de Bruxelles, où elle enseigne notamment la sémiotique et l'éducation aux médias. Ses recherches portent principalement sur l'usage des médias sociaux et mobiles dans les stratégies communicationnelles qui visent une expérience personnalisée pour les individus.

Laura Calabrese est titulaire de la Chaire en communication multilingue et directrice du Master du même nom. Elle enseigne la communication, la sociolinguistique et l'analyse du discours appliqué à la multiculturalité. Ses recherches portent sur les modes de participation des publics médiatiques sur les médias sociaux, notamment les sites d'information en ligne et Facebook.

Pierre-Frédéric Daled est Docteur en philosophie et lettres à l'Université libre de Bruxelles (ULB) et chercheur au Centre de Recherches Interdisciplinaires en Bioéthique (CRIB) de l'ULB. Il est co-titulaire de la chaire d'éthique de l'ULB, titulaire du cours « Libre pensée et libre examen » et est ancien membre du Comité Consultatif de Bioéthique de Belgique.

Emmanuelle Danblon est professeure de rhétorique à l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches portent sur l'argumentation, la rhétorique, les discours et la rationalité.

Baudouin Decharneux est spécialiste de la philosophie et historien des religions, professeur à l'Université libre de

Bruxelles, Maître de recherches du FNRS et membre de l'Académie royale de Belgique. Il enseigne notamment la philosophie de la religion et la littérature biblique. Il est professeur honoraire des Universités Autonoma de Madrid (Espagne) et du Kwazulu-Natal (Afrique du Sud).

Philosophe et plasticien de formation, **Dirk Dehouck** enseigne actuellement à l'Académie Royale des Beaux-Arts de Bruxelles, à l'école supérieure des arts de Mons (Arts2) et à l'Université libre de Bruxelles comme assistant. Ses recherches portent sur l'esthétique, la sémiotique dans le domaine de l'art ainsi que sur les enjeux de l'éducation artistique.

Irene Di Jorio est professeure d'Histoire de la communication de masse à l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches portent sur l'histoire des techniques, des savoirs et des professions de la communication.

David Domingo est titulaire de la Chaire de Journalisme au Département de Sciences de l'information et de la communication à l'Université libre de Bruxelles. Il a effectué des recherches sur la gestion de la participation du public dans les journaux en ligne et sur les réseaux sociaux, et il est co-auteur du livre « *Participatory journalism: guarding open gates at online newspapers* » (2011).

Secrétaire général adjoint de l'Association des journalistes professionnels (AJP), **Jean-François Dumont** a été journaliste de presse écrite durant 26 ans. Après diverses

fonctions dans la presse quotidienne, il a été rédacteur en chef adjoint de l'hebdomadaire *Le Vif/L'Express*. Parallèlement, il a enseigné le journalisme durant 20 ans à l'Université Catholique de Louvain. Il a publié, comme coauteur, plusieurs ouvrages sur la presse. Il enseigne à l'Institut des hautes études des communications sociales (IHECS) et à l'Université du Burundi. Il siège au Conseil de déontologie journalistique (CDJ) ainsi qu'au Conseil supérieur de l'Éducation aux médias (CSEM).

Historienne de la philosophie, **Odile Gilon** est maîtresse de conférences en philosophie médiévale et responsable de la didactique et de l'agrégation de la philosophie et de la morale à l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches portent sur la métaphysique et la pensée franciscaine du XIII^e siècle, et l'émergence du concept de mélancolie au XIII^e siècle.

Ricardo Gutiérrez est maître de conférences à l'Université libre de Bruxelles et secrétaire général de la Fédération européenne des journalistes, principale organisation professionnelle représentative des journalistes en Europe. Il est également membre du Conseil de déontologie journalistique (CDJ), organe d'autorégulation des médias francophones et germanophones de Belgique.

Jérôme Jamin est chargé de cours au Département de Science politique de la Faculté de Droit, Science politique et Criminologie de l'Université de Liège. Ses recherches portent sur la dynamique démocratique en Europe et aux États-Unis; le populisme, le nationalisme et l'extrême droite; les relations ethniques et la diversité culturelle.

Gaëlle Jeanmart est Docteure en philosophie de l'Université de Liège. Elle est l'auteure de divers ouvrages d'éthique et de philosophie de l'éducation et coordinatrice de PhiloCité® (www.philocite.eu).

Jean-Jacques Jaspers a été journaliste pendant 33 ans à la RTBF. Depuis 1980, il enseigne le journalisme à l'Université libre de Bruxelles, et plus particulièrement le journalisme de télévision et la déontologie de l'information, domaines sur lesquels portent toutes ses recherches et ses publications. Il est aussi membre du Conseil de déontologie journalistique (CDJ).

Florence Le Cam est titulaire de la Chaire de journalisme à l'Université libre de Bruxelles. Co-éditrice de la revue scientifique internationale *Sur le journalisme-About journalism-Sobre jornalismo*, elle travaille plus particulièrement les questions d'identités journalistiques, les conditions matérielles de production de l'information, l'histoire du journalisme et ses confrontations aux changements contemporains.

Jean Leclercq est philologue, philosophe et diplômé en théologie. Docteur en philosophie et lettres, il est professeur à la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres à l'Université catholique de Louvain et chercheur à l'Institut Supérieur de Philosophie. Ses travaux et recherches portent sur la philosophie d'expression française, sur la philosophie de la religion et sur les rapports épistémologiques entre les trois disciplines étudiées. Il est formateur à la neutralité à l'Université libre de Bruxelles et, depuis 2006, Secrétaire

général de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française (ASPLF).

Diplômé en psychologie clinique et Docteur en philosophie, **Antonin Mazzu** est professeur de philosophie à l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches visent à élucider le traitement phénoménologique des questions de métaphysique, d'anthropologie philosophique et de morale.

Isabelle Meuret est Docteur en Philosophie et Lettres (langues germaniques, Université catholique de Louvain, 2001). Elle est professeure à l'Université libre de Bruxelles, où elle enseigne l'anglais et les cultures du monde anglophone depuis 2005. Elle dispense également un cours sur le journalisme littéraire à l'Université de Gent, dans le Master en études américaines. Son domaine de recherche est le reportage (écrit et photographique), étudié dans une approche comparatiste.

Responsable des activités philosophiques du département Instruction Publique de la Ville de Bruxelles, **Fabien Nobile** est collaborateur scientifique du Centre Interdisciplinaire d'Étude des Religions et de la Laïcité (CIERL) de l'Université libre de Bruxelles. Outre la pédagogie, il s'intéresse à la philosophie de la religion et de la laïcité.

Ornella Rovetta est chercheuse post-doctorante en

histoire au Centre de recherche Mondes Modernes et Contemporains de l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches portent sur le Tribunal Pénal International pour le Rwanda et sur l'histoire de la justice internationale.

Anne-Marie Roviello est professeure de philosophie de l'Université libre de Bruxelles et spécialiste de philosophie moderne et contemporaine (vie des idées, éthique et philosophie politique, mouvements totalitaires), et de H. Arendt. Elle était anciennement titulaire des cours de l'agrégation en philosophie à l'ULB.

Karin Wahl-Jorgensen est professeure à l'École de journalisme, de médias et d'études culturelles de l'Université de Cardiff. Elle est l'auteure ou la directrice de cinq ouvrages, dont *Disasters and the Media* (Peter Lang, 2012, avec Simon Cottle et Mervi Pantti), ainsi que de nombreux articles scientifiques et chapitres d'ouvrage. Actuellement, elle finalise la publication de l'ouvrage *Emotions, Media and Politics* (Polity Press).

José Luis Wolfs est professeur en sciences de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles et directeur du Service des sciences de l'éducation. Ses recherches actuelles portent sur les fondements épistémologiques des apprentissages, les enjeux éthiques qui peuvent y être liés (en particulier les questions de laïcité et de neutralité) et la dimension interculturelle.

BIOGRAPHIES DES CONTRIBUTEURS PÉDAGOGIQUES

Raya Baudinet-Lindberg est critique d'art (AICA, Belgique) contemporain et art moderne, conférencière (Musée Juif de Belgique, Musée royaux des Beaux-Arts de Belgique) et enseignante en esthétique à l'ESA, le 75. Elle est également maître de Morale dans le secondaire pour la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2008. Elle est collaboratrice pour les revues *Flux news* et *L'Art Même*.

Agrégée en Philosophie et licenciée en Arts du Spectacle à l'Université libre de Bruxelles, **Stéphanie Bettens** enseigne depuis 9 ans le cours de morale ainsi que le français à l'Athénée des Pagodes (Bruxelles). Elle est également maître de stage dans le cadre de la didactique de la philosophie à l'Université libre de Bruxelles et anime depuis 2014 des ateliers philosophiques à l'HUDERF (Hôpital Universitaire des Enfants Reine Fabiola).

Yves Collard est formateur en éducation aux médias au sein de l'asbl Media Animation et enseignant à l'IHECS. Il est auteur ou co-auteur de différentes publications et outils pédagogiques sur le thème des médias.

Diplômée en philosophie de l'Université libre de Bruxelles, **Aurélié Dufour** est libraire chez Filigranes et animatrice d'ateliers-philo pour enfants. Son parcours philosophique se consacre essentiellement à la transmission de la philosophie aux enfants.

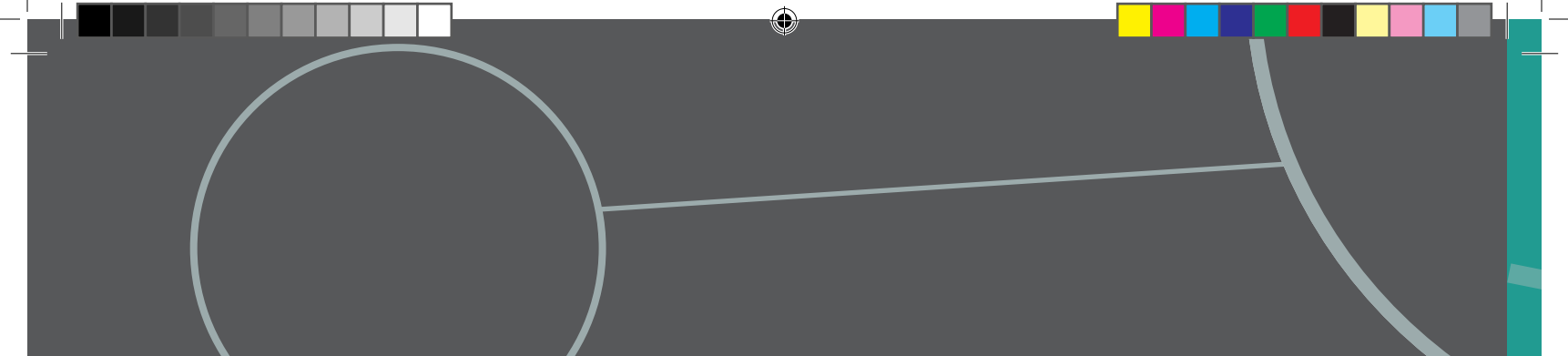
Victor Ferry est Docteur en rhétorique et membre du Groupe de recherche en Rhétorique et en Argumentation

Linguistique de l'Université libre de Bruxelles (GRAL). Ses recherches portent sur l'utilisation des concepts et des exercices de rhétorique pour la formation citoyenne. Il enseigne l'art du discours et le dialogue interculturel à l'ESCG (Bruxelles).

Manuela Guisset et **Sophie Lapy** sont chargées de projets multimédias à l'asbl Action Ciné Médias Jeunes, organisation de jeunesse d'éducation aux médias. Elles animent des ateliers auprès des enfants et des jeunes, à l'école et en dehors des murs scolaires, sur les médias, principalement Internet, les réseaux sociaux, la fiabilité en ligne, etc. Elles rédigent des dossiers pédagogiques, des articles, des ouvrages, etc. afin d'outiller les professionnels de l'éducation et les parents dans l'accompagnement des futures générations en ligne.

Après des études secondaires et universitaires au Maroc, **Demmarh Kacem Lekbir** a travaillé dans l'enseignement primaire, comme professeur des sciences de l'éducation au C.F.I. (Centre de Formation des Instituteurs) de Sidi Kacem, et comme professeur de l'interculturel en Belgique. Ses domaines privilégiés de recherches sont relatifs aux problématiques de lecture dans la pensée arabo-musulmane contemporaine en lien avec l'identitarisme.

Agrégée en Information et Communication, **Cécile Pepersack** est professeure de français à l'Athénée Emile Bockstael.



Jean-Luc Sorée est chargé de mission pour le Centre de ressources en Éducation aux Médias de l'enseignement officiel organisé par la Fédération Wallonie Bruxelles et formateur au Centre d'Autoformation et de Formation Continue (CAF) à Tihange dont les missions sont la formation continue, l'information, la production de documents et la coordination d'actions pédagogiques.

AESI puis AESS Sciences Sociales, Philippe Soutmans a été longtemps enseignant dans le secondaire puis conseiller pédagogique. Aujourd'hui, formateur d'enseignants à l'ENCBW (département pédagogique HE Vinci) au régendat (AESI) Sciences humaines, il a co-rédigé plusieurs manuels scolaires en sciences humaines et en sciences sociales. Responsable régulier de formation continue d'enseignants, il est membre du Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias et formateur en Éducation aux médias à l'IHECS.

Formé aux métiers du journalisme, Jean-François Vanwelde est enseignant en sciences humaines dans une école anderlechtoise.

Adeline Vary est formée à la recherche philosophique en classe préparatoire en France (Khâgne). Ses recherches de master portent sur le phénomène du rire social : Pourquoi et comment rit-on en société ? Quels sont les effets sociaux du rire ? Agrégée de philosophie en 2015, elle est maintenant professeur de morale en Belgique.

Agrégé de philosophie (ULB), Jérôme Vermer a débuté sa carrière professionnelle dans la communication pour ensuite se tourner vers l'édition. Il a ainsi travaillé, en qualité de chef de produit, pour plusieurs marques du Groupe Gallimard. Actuellement, il poursuit ses recherches en phénoménologie, la plupart du temps en mêlant philosophie et littérature.



LA LIBERTÉ
D'EXPRESSION

La Liberté d'expression

LIBERTÉ D'EXPRESSION, LIBERTÉ DE LA PRESSE ET RESPONSABILITÉ DES MÉDIAS

QU'EST-CE QUE LA LIBERTÉ DE LA PRESSE ?

La *liberté de la presse* n'est qu'une modalité de la liberté d'expression : c'est la liberté de s'exprimer par le moyen d'un média imprimé, audiovisuel ou en ligne. Sur 197 États reconnus sur la terre, à peine 40 sont aujourd'hui considérés comme offrant à la presse (c'est-à-dire aux médias) une pleine liberté d'information et de commentaire dans des conditions suffisantes de sécurité. Parmi eux, 6 États seulement en Afrique, 2 seulement en Asie et 2 seulement sur les 22 États dont la religion officielle est l'islam¹. Ces 40 États sont aussi les seuls qui permettent une véritable liberté d'expression. En fait, liberté de la presse comme liberté d'expression sont indissolublement liées à trois conditions nécessaires : un régime démocratique, la laïcité du pouvoir politique et une économie de marché.

L'idée de liberté d'expression est née au sein d'une classe sociale qui a émergé en Europe aux XV^e et XVI^e siècles : la bourgeoisie, c'est-à-dire les marchands, les industriels, les professions libérales et les hauts fonctionnaires. Cette classe a longtemps été exclue du pouvoir par deux autres classes : la noblesse et le clergé, bénéficiaires d'énormes privilèges héréditaires. Pour se maintenir en place, ces classes dominantes imposaient une censure absolue, soit par l'autorité publique (la police), soit par l'autorité ecclésiastique (l'Inquisition). L'idée de liberté

¹ Reporters sans frontières, *La liberté de la presse dans le monde en 2014*.

incluait donc, pour la bourgeoisie, la fin des privilèges, des patentes et des dîmes qui symbolisaient la domination de l'aristocratie foncière et de l'Église et qui handicapaient le développement de l'activité économique. La bourgeoisie s'est développée à la Renaissance. Au même moment, le protestantisme mettait en cause le monopole du clergé sur l'interprétation des textes religieux : chaque chrétien, selon Luther, avait le droit de lire et d'interpréter les textes. Cette première libération de la pensée a ouvert la porte aux philosophes des Lumières (XVII^e et XVIII^e siècles), qui défendaient l'idée que seule la raison devait guider le gouvernement et qui dénonçaient, pour ce motif, la censure.

À la fin du XVIII^e siècle, la bourgeoisie prend le pouvoir. Aux États-Unis, elle impose en 1776 une Constitution qui garantit une liberté d'expression sans limites. En 1789, lors de la Révolution française, le nouveau pouvoir promulgue la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, qui fonde la nouvelle société sur la laïcité de l'État (l'Église perd tout pouvoir temporel), la démocratie représentative (fin des privilèges de l'aristocratie, mais le peuple – paysans et ouvriers – reste exclu du pouvoir) et la liberté du commerce et de l'industrie. Dans cet esprit, l'article 4 de la *Déclaration* stipule : « la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui », et l'article 11 : « la



libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme. »

Au XIX^e siècle se mettent en place des régimes libéraux sur les plans philosophique, politique et économique. La presse s'y voit attribuer un rôle central. Comme le régime est électif, le citoyen doit être averti et *in-formé* (« formé à l'intérieur ») pour émettre un vote éclairé. Pour que le citoyen soit informé, la presse est indispensable. Pour que l'information soit libre, donc le vote éclairé,

il est nécessaire que la presse échappe à la censure, afin d'éviter que la seule opinion diffusée soit celle des censeurs. On va donc proclamer la *liberté de la presse*. La Belgique sera l'un des premiers États du monde à l'inscrire dans sa Constitution, en 1831 : « la presse est libre, la censure ne pourra jamais être établie » (article 25). Cette liberté apparemment nouvelle n'est en fait qu'une forme de la liberté d'expression, mais il a paru nécessaire de donner un statut spécial à la presse, car c'est le moyen d'expression par excellence.

L'INTERNATIONALISATION DE LA LIBERTÉ

Au XX^e siècle, après la catastrophe des deux Guerres mondiales, la communauté internationale conclut plusieurs *traités* qui s'avèrent fondamentaux pour les droits de l'Homme : en ratifiant un traité, un État signataire s'engage, en effet, à en appliquer les dispositions dans sa loi nationale. Par exemple, en 1950, 47 États du continent européen signent une *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales* et s'engagent à la respecter. Dans son article 10, cette *Convention* affirme : « Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir d'ingérence d'autorités publiques. »

Pour veiller à l'application de la *Convention*, les États signataires créent un tribunal international, la *Cour européenne des droits de l'Homme*, qui interprète la *Convention* et dont les décisions s'imposent aux États signataires. En 1976, cette *Cour européenne* juge que la liberté de diffuser des idées inclut « *celles qui heurtent, choquent ou inquiètent [...] une fraction quelconque de la population* ». Et en 1997, elle proclame que la liberté de

la presse implique « *le recours possible à une certaine dose d'exagération, voire de provocation* ». La Cour européenne reconnaît ainsi que la liberté d'expression est, dans une certaine mesure, une liberté de nuire : toutes les autres libertés se limitent à « ce qui ne nuit pas à autrui » ; l'intérêt général du respect de la liberté d'expression, valeur fondatrice de la démocratie, l'emporte sur l'intérêt personnel de celui qui s'estimerait blessé.

Le texte de la *Convention européenne* se retrouve presque intégralement dans le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* conclu par les Nations Unies en décembre 1966 et signé et ratifié par une grande majorité des 193 États membres de l'ONU. La dimension internationale de l'engagement en faveur de la liberté d'expression est ainsi confirmée. L'article 19-2 du Pacte énonce ceci : « toute personne a droit à la liberté d'expression ; ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce. » Des pays d'Asie, d'Afrique, d'Amérique et d'Océanie sont maintenant impliqués dans ce qui apparaît comme une universalisation des droits fondamentaux. Mais cela ne signifie pas, on l'a vu, que tous les États signataires



La Liberté d'expression

respectent scrupuleusement la liberté de la presse.

LES LIMITES DE LA LIBERTÉ

Toutefois, la liberté d'expression (ou de presse) n'est pas absolue. La *Convention européenne* précise (article 10-2) que les États ont le droit d'apporter des « formalités, conditions, restrictions et sanctions » à la liberté d'expression, mais à deux conditions : que ces modalités restrictives soient inscrites dans une *loi* (donc votées par le Parlement et pas laissées à la discrétion du gouvernement) et qu'elles soient *nécessaires* au bon fonctionnement d'un État démocratique et au respect des droits humains. Le *Pacte international* des Nations Unies prévoit, à quelques mots près, le même type de restrictions.

Ainsi, en Belgique, deux types principaux de limitation sont imposés par la loi à la liberté d'expression et de presse.

Première limitation : À l'égard d'un *individu*, la justice peut poursuivre les auteurs ou diffuseurs de textes ou d'images qui seraient *injurieux*, *diffamatoires* ou *calomnieux* (article 443 et suivants du Code pénal) ou qui révéleraient, sans motif d'intérêt général, *des secrets de sa vie privée*. Pour qu'il y ait calomnie ou diffamation, il faut qu'on ait méchamment (c'est-à-dire avec l'intention de nuire) imputé à une personne un fait qui est de nature à porter atteinte à son honneur. La *calomnie* consiste à imputer à quelqu'un un fait précis, mais sans en apporter la preuve alors que cette preuve est légalement admissible. La *diffamation* consiste à imputer à quelqu'un un fait précis alors que la loi n'admet pas la preuve du fait imputé (par exemple, parce qu'il est couvert par la prescription). L'*injure* consiste à avancer n'importe quel élément portant atteinte à l'honneur. Ces infractions ne sont poursuivies que sur plainte, sauf si la diffamation concerne un fonctionnaire ou un officier

public. La difficulté pour le ministère public, en Belgique, consiste à établir l'infraction, alors qu'en France, l'auteur d'allégations calomnieuses ou diffamatoires est présumé avoir agi de mauvaise foi et doit prouver le contraire.

Ce qui est essentiel pour la liberté d'expression, c'est que les poursuites éventuelles, si elles se justifient, ne peuvent être entamées qu'*a posteriori*, après que l'image ou le texte aura été diffusé. Intervenir avant la diffusion serait de la censure. De plus, pour juger d'un délit commis par voie de presse, il faut réunir une *cour d'assises*, comme pour les crimes. On a dit de ce système qu'il mettait en fait les médias à l'abri de toute poursuite, parce qu'une cour d'assises est difficile à réunir. Mais outre l'action pénale, il est possible à une personne qui s'estime lésée d'intenter une *action en réparation* devant une juridiction civile pour obtenir des *dommages-intérêts* (art. 1382 du Code civil). Dans des cas graves, le montant de ces dommages-intérêts peut être extrêmement dissuasif.

L'action en réparation s'impose aussi dans le cas d'une atteinte au *droit à l'image*. Toute personne possède, sur son image et sur l'usage qui en est fait, un droit dont nul ne peut disposer sans son consentement préalable. Toutefois, en matière d'information, on considère que la personne représentée (qui doit être identifiable pour pouvoir faire état de son droit à l'image) donne implicitement son consentement si son image est captée dans un lieu public, au cours d'une manifestation à laquelle elle participe, ou si elle publie elle-même son image sur un site accessible gratuitement et sans formalités préalables.

Une autre possibilité est ouverte à une personne (physique



ou morale) qui s'estimerait atteinte dans son honneur par un média : faire publier un droit de réponse (loi du 23.6.1961). Pour pouvoir bénéficier de ce droit dans un média *imprimé*, il suffit d'être nominativement cité ou implicitement désigné. Dans ce cas, on peut faire parvenir un texte de maximum mille signes au périodique, dans les délais et aux conditions de la loi, et ce texte doit être publié à l'endroit adéquat. Si une personne physique ou morale ou une association de fait est citée dans un média *audiovisuel*, elle peut exiger la diffusion d'une insertion gratuite, mais uniquement pour rectifier des éléments de fait et si elle y a un intérêt personnel : le fait d'être nommément cité ou identifiable ne suffit pas. Le média qui refuserait l'insertion du droit de réponse sans motif légitime encourt une peine d'amende.

Deuxième limitation : À l'égard d'une personne ou d'une *collectivité*, la justice peut poursuivre l'auteur ou le diffuseur de tout texte ou image qui inciterait à la *discrimination*, à la *haine* ou à la *violence* envers elle (loi du 10.5.2007). Dans ce cas, cependant, l'expression d'une simple opinion même injurieuse (« les Juifs contrôlent les médias », « l'islam est une religion liberticide ») ne peut jamais être poursuivie : il faut une *incitation* évidente à la discrimination ou à la haine (« relançons les chambres à gaz », « déportons les musulmans »). De même, le *blasphème* ne sera pas poursuivi : un texte ou une image qui outragerait ce que d'aucuns considèrent comme sacré fait partie de ces expressions qui « heurtent, choquent ou inquiètent », mais sont légitimes. Ni en Belgique, ni dans 23 des 28 États membres de l'Union européenne, son auteur ne peut être condamné. C'est l'un des aspects de la laïcité de l'État : une religion ne peut pas instrumentaliser la puissance publique pour faire respecter ses interdits.

Par exception au régime général des délits de presse, les

incitations à la haine, à la violence ou à la discrimination sont jugées devant les tribunaux correctionnels ordinaires et non devant une cour d'assises, car le législateur a voulu éviter que ces infractions, considérées comme très graves, n'échappent à la sanction.

En outre, dans 32 pays dont la Belgique, des organes officieux d'*autorégulation* ont été mis en place par les médias eux-mêmes. On les appelle « conseils de presse ». Ils sont composés de représentants des journalistes, des éditeurs et de la société civile. En Belgique francophone, toute personne qui estime qu'un média a agi de manière contraire à l'éthique peut adresser une plainte au *Conseil de déontologie journalistique* et, si sa plainte est fondée, le média mis en cause se verra publiquement dénoncé. Une sanction symbolique, mais qui peut s'avérer efficace. Pour établir ce qui relève ou non de l'éthique professionnelle, les conseils de presse élaborent en leur sein des codes de conduite, en fonction desquels ils prennent leurs décisions. En Belgique francophone, un *Code de déontologie journalistique* a ainsi été adopté en décembre 2013 et il est d'application dans toutes les rédactions de tous les médias. Les principes en sont classés selon trois grands axes : respecter la vérité, agir avec loyauté et respecter les droits des personnes.

Sur certains points, la loi et la déontologie peuvent parfois entrer en conflit. Pour pouvoir continuer à bénéficier de sources d'information non officielles, les journalistes doivent pouvoir dissimuler à la justice l'identité de ceux qu'on appelle parfois des « lanceurs d'alerte ». Sans ce secret des sources, les médias ne pourraient diffuser que des informations « formatées ». Heureusement, en Belgique, la loi sur le secret des sources (loi du 7.4.2005) autorise les personnes qui travaillent dans un média à se taire lorsqu'on les interroge sur l'origine de leurs sources,





La Liberté d'expression

sauf lorsque deux conditions cumulatives sont réunies : s'il existe un grave danger physique pour une personne et si l'interrogatoire est mené par un juge d'instruction.

Ce système de liberté assortie de possibilités de sanction a posteriori place les médias devant leurs *responsabilités*. Et celles-ci évoluent dans le temps et l'espace. Aujourd'hui, une image ou un texte destiné en principe à un public spécifique peut être vu dans le monde entier. Les lecteurs d'un journal satirique comme *Charlie Hebdo*, par exemple, partagent avec la rédaction du journal les mêmes codes de lecture, le même humour. Un internaute, même francophone, qui découvrirait le journal à 10 000 km d'ici ne partagerait pas nécessairement ces codes et interpréterait l'intention des auteurs d'une façon radicalement différente. Cela ne signifie pas, évidemment, que les médias doivent pratiquer l'autocensure, d'autant moins qu'ils ne peuvent pas anticiper les manipulations dont leur publication pourrait faire l'objet dans des pays lointains et du fait de pouvoirs qui veulent renforcer leur domination. Mais cela devrait inciter les médias des pays dominants, sûrs de leur bon droit, à se pencher davantage sur l'image qu'ils projettent dans les pays dominés et, peut-être, à fournir, en même temps que leur contenu, des éléments de leur « mode d'emploi ».

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- CDJ (Conseil de déontologie journalistique), *Code de déontologie journalistique*, adopté le 16.10.2013, Bruxelles, CDJ, « Carnets de la déontologie », janvier 2014.
- GREVISSE, B. 2010. *Déontologie du journalisme : enjeux éthiques et identités professionnelles*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- HAARSCHER, G., LIBOIS, B. (dir.). 1995. *Les médias entre droit et pouvoir : Redéfinir la liberté de la presse*, Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.
- HOEBEKE, S., MOUFFE, B. 2012. *Le droit de la presse*, Bruxelles : Anthemis. 3e éd.
- JONGEN, F. 1995. « L'évolution du droit depuis les Lumières : la liberté par l'État et contre la presse? », in *Les médias entre droit et pouvoir*, Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.
- MARRIE, M.-C. 2001. *Médias et citoyenneté : les codes de déontologie journalistique et les textes de référence des droits de l'homme*, Paris : L'Harmattan.
- MUHLMANN, G. 2004. *Du journalisme en démocratie*, Paris : Payot.
- POULET, B. 2009. *La fin des journaux et l'avenir de l'information*, Paris : Gallimard.
- RUELLAN, D. 2012. *Nous, journalistes : déontologie et identité*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

La Liberté d'expression

Enjeux

Prendre conscience de l'importance de la liberté d'expression dans une démocratie et déterminer ses limites

Objectifs

1. Apprendre le cadre légal de la liberté d'expression (ce qui est interdit, ce qui est autorisé aux yeux de la loi)
2. Déterminer les conditions préalables à la liberté d'expression
3. Transférer/appliquer l'apprentissage à une situation nouvelle

Durée

2x50 min.

Matériel

Documents-élèves

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

ACTIVITÉ

1

Historique de la liberté d'expression (25 min.)

Document-élève : Activité 1

Faire lire le texte intitulé « Qu'est-ce que la liberté de la presse » aux élèves. Demander aux élèves les mots de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas, les noter au tableau et leur donner la définition. Les élèves peuvent également chercher les mots dans un dictionnaire. Demander aux élèves de trouver dans le texte les trois conditions nécessaires pour garantir la liberté d'expression.

QU'EST-CE QUE LA LIBERTÉ DE LA PRESSE ?

[...] L'idée de liberté d'expression est née au sein d'une classe sociale qui a émergé en Europe aux XV^e et XVI^e siècles : la bourgeoisie, c'est-à-dire les marchands, les industriels, les professions libérales et les hauts fonctionnaires. Cette classe a longtemps été exclue du pouvoir par deux autres classes : la noblesse et le clergé, bénéficiaires d'énormes privilèges héréditaires. Pour se maintenir en place, ces classes dominantes imposaient une censure absolue, soit par l'autorité publique (la police), soit

par l'autorité ecclésiastique (l'Inquisition). L'idée de liberté incluait donc, pour la bourgeoisie, la fin des privilèges, des patentes et des dîmes qui symbolisaient la domination de l'aristocratie foncière et de l'Église et qui handicapaient le développement de l'activité économique (condition 1). La bourgeoisie s'est développée à la Renaissance. Au même moment, le protestantisme mettait en cause le monopole du clergé (condition 3) sur l'interprétation des textes religieux : chaque chrétien, selon Luther, avait le droit de

24

Concepteur de la fiche :
Jean-François Vanwelde
Article-support : J.-J. Jaspers, *Liberté d'expression, liberté de la presse et responsabilité des médias*

lire et d'interpréter les textes. Cette première libération de la pensée a ouvert la porte aux philosophes des Lumières (XVII^e et XVIII^e siècles), qui défendaient l'idée que seule la raison devait guider le gouvernement (condition 2) et qui dénonçaient, pour ce motif, la censure.

À la fin du XVIII^e siècle, la bourgeoisie prend le pouvoir. Aux États-Unis, elle impose en 1776 une Constitution qui garantit une liberté d'expression sans limites. En 1789, lors de la Révolution française, le nouveau pouvoir promulgue la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, qui

fonde la nouvelle société sur la laïcité de l'État (l'Église perd tout pouvoir temporel) (condition 3), la démocratie représentative (fin des privilèges de l'aristocratie, mais le peuple – paysans et ouvriers – reste exclu du pouvoir) (condition 2) et la liberté du commerce et de l'industrie (condition 3). Dans cet esprit, l'article 4 de la *Déclaration* stipule : « la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui », et l'article 11 : « la libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme. » [...] Source : article-support

Quelles sont les trois conditions nécessaires pour garantir la liberté d'expression ?

1. Économie de marché
2. Un régime démocratique
3. Laïcité du pouvoir politique

ACTIVITÉ

2

La liberté d'expression et ses limites (10 min.) Document-élève : activité 2

Activité par groupe de deux. Demander aux élèves de classer les propositions reprises dans le document-élève (activité 2) dans la colonne « légalement autorisé » ou « légalement interdit ». Une fois qu'ils ont classé les propositions, leur demander d'imaginer les critères légaux qui sont les points de repère à la liberté d'expression en Belgique. La discussion autour des critères se fera lors de l'activité 3. Reproduire les deux colonnes au tableau et corriger collectivement.

LÉGAL OU ILLÉGAL ?

Légalement autorisé (en gardant à l'esprit que ce qui est autorisé n'est pas nécessairement opportun)

- Critiquer un homme politique pour ses idées
- Critiquer un professeur sur sa manière de donner cours
- Se moquer d'une religion quelle qu'elle soit
- Publier dans la presse une caricature
- Affirmer une opinion personnelle comme quoi « l'homosexualité, ce n'est pas normal »

La Liberté d'expression

Légalement interdit

- Inventer une histoire que l'on raconte à tout le monde dans le but de nuire à une personne
- (De la part des actionnaires d'une entreprise) : Interdire à un journal de publier une information (censurer) parce que cette entreprise dépense beaucoup d'argent en publicité dans ce journal
- (De la part d'un gouvernement) : Interdire à la RTBF de publier une information sous prétexte qu'il s'agit d'une chaîne financée par de l'argent public et dirigée par des hommes et femmes politiques (censure)
- Inciter à la haine
- Provoquer, par la tenue d'un événement, des troubles sociaux dangereux pour la sécurité (à distinguer toutefois du droit de grève et de manifestation)
- Avoir des propos xénophobes appelant à déporter ou éliminer des personnes qui ont des origines étrangères
- Dire qu'il faudrait enfermer tous les homosexuels, ou recommander de ne pas leur confier un emploi ou un logement
- Diffuser une « photo volée » d'une personne qui bronze nue dans son jardin privé
- Appeler les entreprises à ne pas engager les « blonds »
- Affirmer que « X a une mauvaise haleine et ronfle »
- Affirmer que « X a volé dans la caisse » alors que ce n'est pas vrai
- Affirmer que « x est un connard »
- Faire l'apologie du crime et du terrorisme
- Avoir des propos négationnistes ou révisionnistes

ACTIVITÉ

3

Qu'entend-on par « Liberté d'expression » ? (15 min.)

Document-élève : activité 3

Demander aux élèves de lire le texte et de définir les mots demandés. Illustrer chacune des définitions par un exemple repris dans le tableau réalisé lors de l'activité 2.

QU'ENTEND-ON PAR LIBERTÉ D'EXPRESSION ?

Le texte fondamental qui définit la liberté d'expression en Europe a été écrit juste après la Seconde Guerre mondiale, en 1950. Son appellation? *La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales*. Il a ensuite inspiré d'autres traités internationaux.

Selon cette *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales*, « Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir d'ingérence d'autorités publiques ».

La liberté d'expression permet donc de (presque) tout dire, de tout diffuser, y compris des idées qui « *heurtent, choquent ou inquiètent [...] une fraction quelconque de la population* ». La presse, quant à elle, peut même avoir

recours « *à une certaine dose d'exagération, voire de provocation*¹ ». Il y a cependant certaines limites...

Les limites de la liberté d'expression

Si la liberté d'expression permet de heurter, choquer ou inquiéter une partie de la population, il est cependant interdit, en Belgique, de diffuser des textes/images injurieux, diffamatoires ou calomnieux² à propos d'un individu ou qui révéleraient sans motif d'intérêt général, *des secrets de sa vie privée*.

Il est également interdit de diffuser des textes ou des images qui inciteraient à la discrimination, à la haine ou à la violence³.

1 Selon la Cour européenne des droits de l'Homme, qui interprète la Convention in JESPERS J.-J., « Liberté d'expression, liberté de la presse et responsabilité des médias », 2015.

2 Article 443 du code pénal et suivants.

3 Loi du 10 mai 2005.

DÉFINIR

La calomnie

La calomnie consiste à imputer à quelqu'un un fait précis, mais sans en apporter la preuve. Pour qu'il y ait calomnie, il faut qu'on ait méchamment (c'est-à-dire avec intention de nuire) imputé à une personne un fait qui est de nature à porter atteinte à son honneur.

Exemple repris de l'activité 2 Affirmer que « X a volé dans la caisse de l'entreprise » alors qu'il ne l'a pas fait.

La diffamation

La diffamation consiste à imputer à quelqu'un un fait précis alors que la loi n'admet pas la preuve du fait imputé (par exemple, parce qu'il est couvert par la prescription). Pour qu'il y ait diffamation, il faut qu'on ait méchamment (c'est-à-dire avec intention de nuire) imputé à une personne un fait qui est de nature à porter atteinte à son honneur.

Exemple repris de l'activité 2 Affirmer que « X a une mauvaise haleine et ronfle »

La Liberté d'expression

L'injure

L'injure consiste à avancer n'importe quel élément portant atteinte à l'honneur.

Exemple repris de l'activité 2 Affirmer que « X est un connard »

CAS PARTICULIER : LE BLASPHEME ET LA CENSURE

Si l'on s'en tient à sa définition, le blasphème fait partie de ces expressions qui « heurtent, choquent ou inquiètent ». Cependant, le « délit blasphème » a été supprimé au lendemain de la Révolution française en 1789 pour éviter que la religion instrumentalise la puissance publique pour faire respecter ses interdits. Le blasphème est donc autorisé en Belgique (et en France). Il est cependant strictement interdit d'appeler à la haine contre des croyants ou des pratiquants d'une religion. À ce sujet, les sensibilités de chacun sont différentes. Ce n'est pas parce qu'on est autorisé à faire quelque chose qu'on doit le faire.

D'aucuns marqueront de la retenue pour ne pas blesser une partie de la population sensible au sujet.

Par ailleurs, la liberté d'expression interdit la censure. Autrement dit, on ne peut empêcher personne de s'exprimer ou de diffuser un texte ou une photo a priori. La personne calomniée/diffamée/injuriée peut par contre introduire une plainte en justice après la diffusion de l'offense. C'est un principe fondamental de la liberté d'expression. Après plainte, la victime pourra, le cas échéant, obtenir réparation (dommages et intérêts) ou rectification (publication d'un démenti ou droit de réponse).

DÉFINIR

Le blasphème

Texte ou image qui outragent ce que d'aucuns considèrent comme sacré.

Exemples repris dans le tableau de l'activité 2 :

1. Se moquer d'une religion, quelle qu'elle soit
2. Publier dans la presse une caricature blasphématoire

La censure

Exemples de censure repris dans le tableau de l'activité 2 :

1. (De la part de l'actionariat d'une entreprise) : Interdire à un journal de publier une information (censurer) parce que cette entreprise dépense beaucoup d'argent en publicité dans ce journal
2. (De la part d'un gouvernement) : Interdire à la RTBF de publier une information sous prétexte qu'il s'agit d'une chaîne financée par de l'argent public et dirigée par des hommes et femmes politiques

ACTIVITÉ

4

Compréhension à la lecture (2x50 min.)**Document-élève 4**

Demander aux élèves de répondre aux questions en fonction du document-élève 4 intitulé « "Charlie", Dieudonné... : quelles limites à la liberté d'expression ? » publié dans le journal *Le Monde* le 14 janvier 2015 (http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/01/14/de-charlie-a-dieudonne-jusqu-ou-va-la-liberte-d-expression_4555180_4355770.html#Rdl0sEaYIsXcUJXb.99).

**« CHARLIE », DIEUDONNÉ : QUELLES LIMITES ?**

Quelles sont les limites à la liberté d'expression en France ?

« La liberté d'expression n'est donc pas totale et illimitée, elle peut être encadrée par la loi. Les principales limites à la liberté d'expression en France relèvent de deux catégories : la diffamation et l'injure, d'une part; les propos appelant à la haine, qui rassemblent notamment l'apologie de crimes contre l'humanité, les propos antisémites, racistes ou homophobes, d'autre part ».

Quelles sont les limites de la liberté de la presse en France ?

Quasi aucune. « L'imprimerie et la librairie sont libres », on peut imprimer et éditer ce qu'on veut. Mais là encore, après le principe viennent les exceptions. La première est l'injure puis viennent la diffamation ou la calomnie, c'est-à-dire le fait de porter atteinte à l'honneur d'une personne ou d'imputer à quelqu'un des actions qu'il n'a pas commises, le tout dans le but de lui faire du tort.

La France a voté une loi en novembre 2014 contre « l'apologie du terrorisme ». Qu'interdit cette loi ?

« La loi sanctionne plus durement l'apologie du terrorisme depuis la loi de novembre 2014 sur la lutte contre le terrorisme. Le texte prévoit que des propos d'apologie du terrorisme, jusqu'ici couverts par la loi de 1881 sur la presse, fassent l'objet d'une infraction spécifique : désormais ils seront condamnés en comparution immédiate. La loi renforce les peines encourues, et considère comme un fait aggravant le fait que ces propos soient tenus sur Internet. »



La Liberté d'expression

« Le droit d'expression est sous régime répressif ». Que signifie cette phrase ?

« On peut réprimer les abus constatés, pas interdire par principe une expression avant qu'elle ait eu lieu. Mais si une personne, une association ou l'État estime qu'une personne a outrepassé sa liberté d'expression et tombe dans un des cas prévus dans la loi, elle peut poursuivre en justice ». En d'autres mots, il est interdit à quelqu'un d'empêcher quelqu'un d'autre de s'exprimer (censure). Par contre, on peut l'attaquer en justice *a posteriori*.

Qui (quelle institution) peut apprécier ce qui relève de la liberté d'expression ?

La justice.

Pourquoi Twitter a-t-il longtemps refusé de bloquer des mots-clés antisémites ou homophobes ?

Car ce réseau social (au même titre que Facebook) a été conçu « sur le modèle américain de la liberté d'expression, beaucoup plus libéral que le droit français. Aux États-Unis, le premier amendement de la Constitution, qui protège la liberté d'expression, est très large. De nombreux propos condamnés en France sont légalement autorisés aux États-Unis. »

L'humour permet-il d'avoir une liberté d'expression plus large ? Explique.

Lorsqu'il s'agit de l'humour, la jurisprudence consacre le droit à l'excès, à l'outrance et à la parodie. Ainsi, en 1992, le tribunal de grande instance de Paris estimait que la liberté d'expression « autorise un auteur à forcer les traits et à altérer la personnalité de celui qu'elle représente », et qu'il existe un « droit à l'irrespect et à l'insolence ».

Comment la justice française justifie-t-elle le droit de publication des dessins de *Charlie Hebdo* ?

« En 2007, *Charlie Hebdo* devait répondre devant la justice des caricatures de Mahomet qu'il avait publiées dans ses éditions. À l'issue d'un procès très médiatisé, [...], le tribunal avait jugé que l'hebdomadaire avait le droit de publier ces dessins :

Attendu que le genre littéraire de la caricature, bien que délibérément provocant, participe à ce titre à la liberté d'expression et de communication des pensées et des opinions [...]; attendu qu'ainsi, en dépit du caractère choquant, voire blessant, de cette caricature pour la sensibilité des musulmans, le contexte et les circonstances de sa publication dans le journal "*Charlie Hebdo*", apparaissent exclusifs de toute volonté délibérée d'offenser directement et gratuitement l'ensemble des musulmans; que les limites admissibles de la liberté d'expression n'ont donc pas été dépassées [...] ».

Pourquoi, selon l'article, Dieudonné est-il régulièrement condamné pour ses propos alors que *Charlie Hebdo* l'est beaucoup moins ?

« La loi n'interdit pas de se moquer d'une religion — la France est laïque, la notion de blasphème n'existe pas en droit (la notion de "délit de blasphème" a été supprimée en 1789 en même temps que la Révolution française) —, mais elle interdit en revanche d'appeler à la haine contre les croyants d'une religion, ou de faire l'apologie de crimes contre l'humanité — c'est notamment pour cette raison que Dieudonné a régulièrement été condamné, et *Charlie Hebdo* beaucoup moins. Dans le cas de Dieudonné, la justice a été appelée à plusieurs reprises à trancher. Elle n'a pas systématiquement donné tort à l'humoriste. Cependant, l'humoriste a été condamné à plusieurs reprises pour "diffamation, injure et provocation à la haine raciale" (novembre 2007, novembre 2012), ou pour "contestation de crimes contre l'humanité, diffamation raciale, provocation à la haine raciale et injure publique" (février 2014). »

La Liberté d'expression

Charlie Hebdo a-t-il été censuré dans le passé ? Si oui, dans quel cas ?

« *Hara-Kiri*, l'ancêtre de *Charlie Hebdo* a déjà subi les foudres de la censure. Le 16 novembre 1970, à la suite de la mort du général de Gaulle, *Hara-Kiri* titre : "Bal tragique à Colombey : 1 mort", une double référence à la ville du Général et à un incendie qui avait fait 146 morts dans une discothèque la semaine précédente. Quelques jours plus tard, l'hebdomadaire est interdit par le ministère de l'Intérieur, officiellement à l'issue d'une procédure qui durait depuis quelque temps ». *Charlie Hebdo* a également été interdit de diffusion en Belgique en 1993. À la suite de la mort du Roi Baudouin, il avait titré sa Une « Le Roi des cons est mort ».

Variante/
Suggestions

Suggestion 1 : Demander aux élèves de chercher la Convention européenne des droits de l'homme et la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Comparer ensuite les deux documents (par le biais d'un tableau comparatif). Analyser et émettre des hypothèses sur les raisons de ces différences.

Suggestion 2 : Demander aux élèves de chercher la liste des pays ayant ratifié la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et le nombre de journalistes tués ou emprisonnés par pays par an. Déterminer s'il y a des corrélations.

Convention européenne des droits de l'homme : http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf

Déclaration universelle des droits de l'homme : <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>



REGARDS
HISTORIQUES SUR LA
CARICATURE

REGARDS HISTORIQUES SUR LA CARICATURE

Le mot « caricature » désigne un objet médiatique complexe et pluriel, mêlant image et texte, art et journalisme, mémoire visuelle et actualité. Elle fait partie de notre quotidien, tout en ayant une longue histoire. Les dictionnaires identifient dans l'exagération et la déformation physique de ce « portrait en charge¹ » l'élément constitutif de la caricature en tant que « masque qui démasque ». Il serait pourtant réducteur de considérer la caricature comme un outil contribuant systématiquement à une mise à distance

¹ Voir, par exemple, « Caricature », dans *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*, <<http://atilf.atilf.fr/>>. Dernière consultation : le 19-03-2015.

critique du réel et de la société. La récupération d'images ancrées dans la mémoire visuelle, typique de la caricature, peut également en faire un outil puissant de séduction propagandiste. Donner une profondeur historique à cet objet faisant partie des enjeux et débats de notre paysage médiatique² s'avère, dès lors, indispensable pour en comprendre le fonctionnement ainsi que la pluralité des usages politiques et sociaux.

² Voir, par exemple, AVON, D. (dir.). 2010. *La caricature au risque des autorités politiques et religieuses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 202 p. ORY, P. (dir.). 2015. *La caricature... et si c'était sérieux. Décryptage de la violence satirique*. Paris : Nouveau monde éditions, 120 p.

LA « CARICATURE » : UNE PRATIQUE ANCIENNE, UN MOT DU XVI^e SIÈCLE

Étymologiquement, le mot français de « caricature » provient de l'italien « caricatura », qui, à son tour, vient du verbe « caricare », désignant l'action de charger, et singulièrement de charger certains traits d'un portrait³. Bien que la pratique du dessin satirique remonte à l'antiquité, la première conceptualisation de cette pratique peut être située autour du XVI^e-XVII^e siècle, lorsque l'académie de Bologne des Carracci devient célèbre pour ses portraits



³ « Caricatura », dans *Treccani.it – L'enciclopedia italiana*, <<http://www.treccani.it/vocabolario/caricatura/>>. Dernière consultation : le 19-03-2015.

appelés « ritrattini carichi⁴ ».

Ces « caricatures » traduisent l'intérêt particulier pour l'anatomie du corps humain typique de la culture de la Renaissance. Mais leur spécificité est aussi de mettre en exergue des traits de caractère à travers l'exagération des traits des visages. L'œuvre de Gian Lorenzo Bernini, célèbre sculpteur et peintre du XVII^e siècle, illustre bien la différence entre la caricature et le portrait.

Ses caricatures du cardinal Scipione Borghese (voir <http://www.oddonkey.com/odd-blog/?offset=1396001556602>), son mécène, se distinguent par des traits épurés et comiques, à l'inverse des portraits que l'artiste réserve

⁴ Sur les origines de la « caricature », BRILLI, A. (dir.). 1985. *Dalla satira alla caricatura. Storia, tecniche e ideologie della rappresentazione*, Bari : Edizioni Dedalo ; HOFMANN, W. 2006. *La Caricatura da Leonardo a Picasso*. Costabissara (Vicenza) : Angelo Colla Editore, (ed. orig. *Die Karikatur. Von Leonardo bis Picasso*. 1956. Wien : Verlag Brüder Rosenbaum).

également au personnage.

Ces portraits à charge sont à l'origine de ce que l'historien de l'art Ernst Gombrich définira comme la « perception physiognomique » : l'utilisation récurrente de certains traits pour caractériser des « types » (comme l'aristocrate, le

bourgeois, l'ouvrier, le juif, le musulman, etc.) dans une répétition des mêmes traits qui, progressivement, ne visera plus à la reconnaissance de l'individualité, mais à l'attribution d'une appartenance (sociale, politique, « raciale », etc.)⁵.

⁵ GOMBRICH, E. Hans. 1986. *Méditations sur un cheval de bois et autres essais sur la théorie de l'art*. Mâcon : Éditions W, pp. 91-108.

LA MASSIFICATION DE LA CARICATURE AU XIX^e SIÈCLE

La massification de la caricature intervient dans le contexte du « long XIX^e siècle ⁶ », le siècle des révolutions industrielles et politiques, de la reproductibilité et de la stabilisation de cet « espace public » qui sera une prémisses indispensable pour la massification de la politique et des médias. La fin du XIX^e siècle est marquée par l'émergence d'une société de masse qui se traduit aussi par le développement des procédés de reproduction de l'image, tels que la lithographie ou la chromolithographie. La presse grâce à l'introduction de la rotative connaît une importante diffusion. La presse satirique émerge dans ce contexte en Angleterre et en France, et s'affirme en parallèle avec d'autres supports d'images, comme le photojournalisme, qui se développera d'abord dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, puis de façon massive à partir des années trente.

Le journal français *L'Éclipse* (fig. 2) est symptomatique du rôle de la caricature en tant qu'outil de débat dans la sphère publique, cristallisant un certain nombre d'enjeux liés au contrôle de l'opinion dans une société en voie de massification.

⁶ L'historien Éric Hobsbawm parle de « long XIX^e siècle » pour désigner la période qui s'étale de la Révolution française de 1789 au début de la Guerre 1914-18.

L'Éclipse est, en effet, le nom choisi non sans ironie pour assurer une continuité au journal *La Lune*, fondé en 1865 et tombé sous le coup de la censure. D'un côté, la censure s'attaque à la presse satirique qui défie par ses représentations irrévérentes les tenants du pouvoir

politique et économique; de l'autre, la presse satirique s'attaque à la censure en lui donnant un visage qui fonctionne comme un métadiscours sur les interdictions qui frappent l'information. Dans les années 1870, la censure est représentée de façon allégorique par Anastasie (fig. 2), une vieille dame armée de ciseaux et accompagnée d'une chouette, symbole de la nuit et de l'obscurantisme, dont le nom viendrait du grec « Résurrection », pour désigner sa capacité de resurgir continuellement, bien

qu'on la croie toujours enterrée⁷.

La force de la caricature réside dans sa capacité d'évocation : l'image « parle » très rapidement, à tout le monde, y compris aux personnes illettrées, et donc, à un public élargi. Comme à son origine, ce « masque qui démasque » a pour ambition au XIX^e siècle de montrer

⁷ DELPORTE, C. 1997. « Anastasie : l'imaginaire de la censure dans le dessin satirique (XIX^e-XX^e siècle) », dans ORY, P. (dir.). *La censure en France à l'ère démocratique*. Bruxelles : Complexe, pp. 90-95.

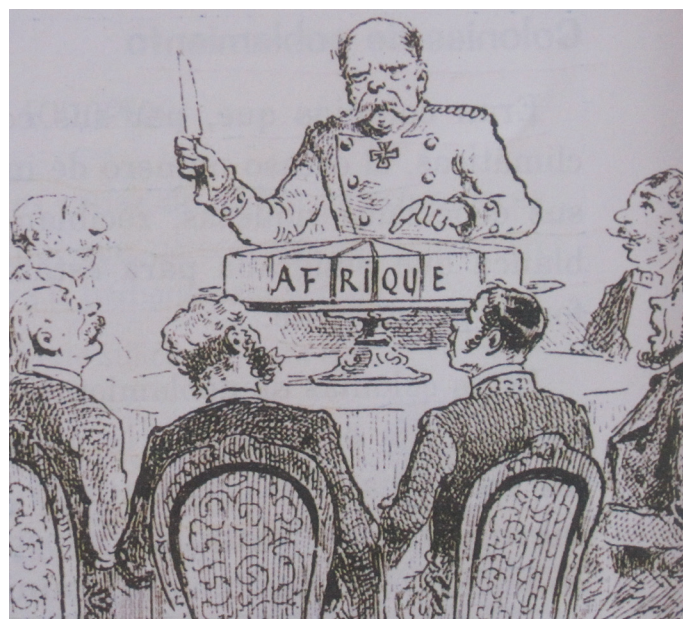


Fig. 2 – André Gil, « Mme Anastasie », *L'Éclipse*, 19-07-1874.

Regards historiques sur la caricature

ce que le sens commun ne voit pas. Pour ce faire, elle fonctionne par analogie, schématisation et condensation. Elle démasque, par exemple, les raisons de la conférence de Berlin de 1885, en condensant cet événement politique international dans la représentation du partage entre les puissances européennes d'un gâteau représentant l'Afrique (fig. 3).

Un autre procédé caricatural exploité dans les formes de communication persuasive (politique, commerciale ou religieuse) est celui de l'anthropomorphisation, qui renvoie au procédé rhétorique de l'allégorie, concrétisation simplifiée d'une idée abstraite et/ou complexe qu'elle transforme en personnages en chair et en os : c'est le cas, évoqué plus haut, de Madame Anastasie. L'allégorie figurative existe depuis l'Antiquité et a souvent une fonction exemplaire ou pédagogique. Elle peut révéler, expliquer ou dénoncer, par exemple, la violence de la colonisation, comme dans la couverture du journal *La Caricature* de 1887, où la personnification est utilisée pour représenter



de façon dramatique les différentes entités qui composent l'Afrique et qui sont arbitrairement et violemment séparées à la suite de la Conférence de Berlin (voir <https://cb12minionu.wordpress.com/>).

DES USAGES POLITIQUES PLURIELS : ENTRE DISTANCE CRITIQUE ET SÉDUCTION PROPAGANDISTE

Procédé de mise à distance critique, la caricature attire très tôt l'attention des tenants du pouvoir politique également. S'ils cherchent à la combattre par la censure, ils cherchent aussi à l'instrumentaliser. Les guerres totales du XX^e siècle et la massification de la politique ont des répercussions sur les usages politiques et sociaux de cet objet médiatique. Lors de la Première Guerre mondiale, la caricature, tout en maintenant son caractère d'outil de dénonciation, devient aussi un outil de communication persuasive ou de séduction pour tous les belligérants. « On se trouve pour la première fois dans une guerre totale non seulement

par le nombre d'hommes au front, mais aussi par le fait que la distinction entre l'avant et l'arrière s'atténue. [...] Si la propagande devient alors sujet de caricature, c'est parce qu'elle entre dans la quotidienneté des gens en même temps que la guerre. Toutes les ressources des nations impliquées dans le conflit sont mobilisées sur le plan militaire, économique, industriel et psychologique. Les femmes vont à l'usine pour remplacer ceux qui combattent. Les civils sont bombardés. Il faut donner aux gens de bonnes raisons pour les inciter à donner leur



vie et la propagande joue ici un rôle clé »⁸. La caricature fournit donc à la propagande un arsenal de techniques particulièrement adaptées à la mobilisation des esprits et faisant appel à des procédés visuels connus et puissants.

Le fascisme s'en saisit également, comme l'illustre la mobilisation de l'arsenal des humoristes pour caractériser et stigmatiser les adversaires des dictatures européennes de l'entre-deux-guerres. Investie par l'instrumentalisation politique, la caricature n'est donc pas seulement le véhicule d'une contestation politique ou sociale, mais elle peut aussi participer à un discours belliciste, liberticide, autoritaire, raciste, dans lequel interviennent différents procédés. L'animalisation (ou zoomorphisation) de la cible de l'action propagandiste est un moyen très simple et puissant, car il parle aux affects. C'est pourquoi scorpions, araignées et pieuvres envahissent souvent la scène de la propagande politique.

Ces animaux partagent, d'ailleurs, une conformation semblable et traditionnellement perçue comme menaçante : d'un côté, ils ont des membres allongés (les tentacules de la pieuvre qui enserrant la planète ainsi que

les pattes de l'araignée sur sa toile) qui leur permettent de capturer et d'immobiliser leur proie ; de l'autre côté, ce sont des animaux qui vivent dans l'ombre : le danger qu'ils présenteraient ne vient pas de leur vitesse ou de leur force, mais de leur capacité à attendre, tapis dans l'ombre, le meilleur instant pour toucher et immobiliser leur proie. Ces utilisations de la métaphore animale fonctionnent comme une vraie stratégie de déshumanisation : l'élimination des adversaires politiques, religieux et « raciaux » devient une action nécessaire aux yeux des destinataires de l'action propagandiste si on est capable de la présenter comme une campagne d'hygiène contre insectes, parasites, monstres et animaux dangereux en général. Le recours à la métaphore animale a produit des effets destructeurs dans la désignation des victimes du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en 1994. Les recherches sur l'histoire du génocide ont accordé une attention particulière à l'utilisation de la métaphore du « cafard » (*Inyenzi* signifiant cafard en Kinyarwanda) notamment dans les médias écrits et radiophoniques dans la première moitié des années 1990⁹. Si le politique investit la caricature, c'est donc aussi parce qu'elle a une force particulière dans l'ensemble des moyens de persuasion et de propagande.

8 DI JORIO, I., POUILLARD, V. 2005. « La caricature comme propagande et les propagandes dans la caricature », dans JAUMAIN, S., PIETTE, V. (dir.). *L'humour s'en va-t-en guerre. Bruxelles et la caricature en 14-18*, Fontes Bruxellae, 2. Bruxelles : Archives de la ville de Bruxelles, pp. 39-49.

9 CHRETIEN, J.-P., DUPAQUIER, J.-P., NGARAMBE, J. 1995. *Rwanda, les médias du génocide*, Paris : Karthala ; THOMPSON, A. (dir.). 2007. *The Media and the Rwanda Genocide*, London, Kampala, Ottawa : Pluto, Fountain Publishers.

UN MESSAGE CONTEXTUEL, DES PROCÉDÉS TRANSVERSAUX

La notion de contexte et de temporalité est essentielle pour comprendre une caricature, puisque, pour être efficace, celle-ci fait appel à une connaissance directe de faits ou d'acteurs, tout en puisant dans la mémoire visuelle des contemporains. Cette singularité du contexte ne doit pas masquer la continuité des procédés utilisés et compris par ceux qui les reçoivent. De nombreuses publications ont été,

par exemple, consacrées aux procédés d'infériorisation de l'adversaire¹⁰. Elles nous montrent que l'usage politique de la caricature ne s'arrête pas aux régimes fascistes ou aux guerres du XX^e siècle. La zoomorphisation est, par exemple, un procédé récurrent, dont on trouve des traces dans le

10 Voir, par exemple, le numéro thématique de la revue *Ridiculousa*. 2001, n. 8 consacré aux « Procédés de déconstruction de l'adversaire ».



Regards historiques sur la caricature



temps et à toutes les latitudes, en raison de sa capacité de condensation de réalités sociales ou politiques complexes. Cette capacité de condensation et simplification explique, par exemple, la récupération de certaines métaphores animales à des fins communicationnelles différentes, qu'il s'agisse des caricatures américaines de la fin du XIX^e siècle dénonçant la politique économique tentaculaire de la *Standard Oil Company* par l'image d'une pieuvre dont les tentacules, symbole de la compagnie, recouvrent le Congrès et la Maison-Blanche, symboles politiques forts des États-Unis (fig. 4), des pamphlets de propagande anticommuniste de la fin des années 1930 (voir <http://websupport1.citytech.cuny.edu/Faculty/pcatapano/US2/US%20Images/communistoctopus.jpg>) ou des affiches du Parti communiste français dénonçant la mainmise des

États-Unis sur la France à l'époque du plan Marshall (voir document 2 sur http://disciplines.ac-bordeaux.fr/histoire-geo/?id_category=20&id_rubrique=51&id_page=262).

Dans la caricature, le dessinateur récupère donc des images sédimentées dans la mémoire visuelle qui induisent, de la part du lecteur, une réception facilitée. Naturellement, cela est valable pour toute communication de masse, qui utilise généralement des structures, des thèmes, des stéréotypes préexistants : dans la

communication de masse, ce qui est nouveau passe nécessairement par ce qui est connu, en le reformulant et en l'adaptant aux intentions et aux nécessités du moment. D'où la polarité potentiellement bicéphale que la caricature partage avec tout objet médiatique, dont la nature n'est par définition ni bonne, ni mauvaise, ni démocratique, ni autoritaire. C'est l'usage politique et social concret qu'on en fait qui définit son intention et, donc, son rôle potentiel d'outil de débat critique et d'élargissement de l'espace public ou, en revanche, de séduction propagandiste. D'où l'importance de donner une profondeur historique à l'étude de son fonctionnement et de disposer d'outils adéquats pour en déconstruire le fonctionnement.



ARTICLE

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BARIDON, L., GUÉDRON, M. 2006. *L'art et l'histoire de la caricature*. Ouvrage préparé avec le concours du Centre national du livre. Paris : Éditions Citadelles & Mazenod.
- Bibliothèque Nationale de France (BNF), Sitographie et bibliographie sélective sur l'*Histoire*. <http://www.bnf.fr/documents/biblio_presse_satirique.pdf>. Dernière consultation : le 13-02-2015.
- Metropolitan Museum of Art, Exposition *Infinite Jest. Caricature and Satire from Leonardo to Levine*, 2011-2012. <<http://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2011/infinite-jest--caricature-and-satire-from-leonardo-to-levine>>. Dernière consultation : 24-04-2015.
- University of Kent, Templeman Library : The British Cartoon Archive. <<http://www.cartoons.ac.uk>>. Dernière consultation : le 24-04-2015.



Irene Di Jorio et Ornella Rovetta
(Université libre de Bruxelles)

39



Regards historiques sur la caricature

Enjeu

Prendre conscience de l'impact et du pouvoir de la caricature selon les milieux culturels et les époques sur les citoyens

Objectifs

1. Interpréter le langage spécifique de la caricature
2. Identifier les procédés utilisés (métaphore, ironie, etc.)
3. Comprendre les origines historiques et culturelles de la caricature
4. En percevoir les impacts potentiels

Durée

4x50 min.

Matériel

Documents-élèves

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

ACTIVITÉ

1

Représentations (20 min.) Document-élève : Activité 1

Au préalable, demander aux élèves de relever sur Internet ou dans des magazines des caricatures qui leur posent problème. Les découper et/ou les imprimer et les apporter au cours. À défaut, le professeur peut proposer une série de caricatures diversifiées.

Pour aller plus loin, réaliser un sondage pour vérifier auprès d'un public plus large si ces caricatures posent problème, pourquoi et à qui.

Exemples de caricatures

1

LE LUNDI DE MARC GOBLET



© Oli /La Meuse (01.12.14), www.humeurs.be

2

ARRESTATIONS À LA FIFA



© Frédéric Dubus /La Libre Belgique et La Dernière Heure (29.05.15)

40

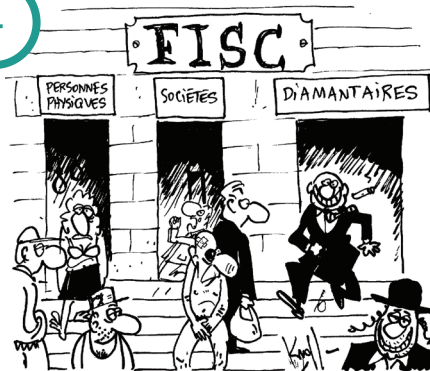
Concepteur de la fiche :
Philippe Soutmans et
Cartooning for Peace
Article support : I. Di Jorio et O. Rovetta,
Regards historiques sur la caricature

3



© Clou/La Libre Belgique (27.01.14)

4



© Pierre Kroll /Le Soir (11.05.15)

TOUJOURS
PAS D'ATTENTAT
A' BRUXELLES

5



Cécile Bertrand

© Cécile Bertrand /La Libre Belgique (25.11.10)

6

L'ARMÉE BELGE POURRAIT
INTERVENIR EN IRAK!



© Oli /« Les Humeurs d'Oli » (16.09.14), www.humeurs.be

7

SÉISME AU NÉPAL : PLUS DE 2500 MORTS



© Jacques Sondron /L'Avenir (30.04.15)

Regards historiques sur la caricature

ACTIVITÉ

2

Observation des faits (30 min.) Document-élève : Activité 2

À l'aide des documents ci-dessous, faire identifier les différentes opinions à l'égard des caricatures et les tensions entre celles-ci.

Exemple de résolution d'exercice

DOC.1 : SONDAGE

Opinion 1 : Il faut tenir compte de la sensibilité de certains musulmans et ne pas publier.

Opinion 2 : Il ne faut pas tenir compte de la sensibilité de certains musulmans et les publier.

OPINIONS À L'ÉGARD DES CARICATURES

1

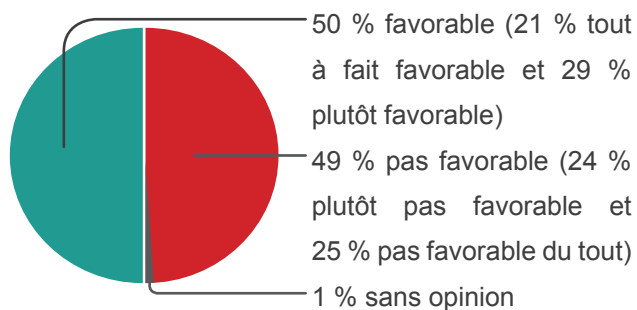
DOC. 1 : SONDAGE

Caricatures de Mahomet

Quatre Français sur dix pensent qu'il faut éviter de les publier.

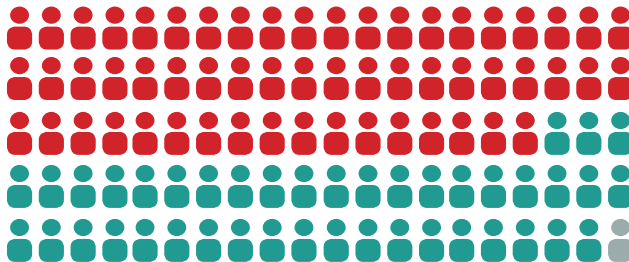


Limitation de la liberté d'expression sur Internet et les réseaux sociaux



Attitude vis-à-vis des réactions de musulmans face à la publication des caricatures

57 % ne pas en tenir compte, continuer la publication
42 % en tenir compte, éviter la publication
1 % sans opinion



Sondage 16-17 janvier sur un échantillon représentatif de 1003 personnes — IFAP

Source : <http://www.rtl.be/info/monde/international/pour-4-francais-sur-dix-il-faut-eviter-de-publier-des-caricatures-de-mahomet-692708.aspx>

42

2 DOC. 2 : BART DE WEVER

Bart De Wever, président de la NVA et bourgmestre d'Anvers, a retweeté, une caricature de lui-même, le représentant sous les traits d'Adolf Hitler. Un dessin qui a été réalisé pour le magazine flamand Knack, par le dessinateur GAL. En plus du dessin, Bart de Wever a ajouté « *Être offensé, c'est le prix de la liberté. Et nous le payons avec plaisir* ».

<http://www.lesoir.be/757767/article/actualite/belgique/2015-01-14/bart-wever-tweete-un-dessin-lui-sous-traits-d-hitler>

3 DOC. 3 : CONDAMNÉE POUR CARICATURE

Situation dramatique pour la dessinatrice iranienne Atena Farghadani!



© Atena Farghadani / Cartooning for Peace

Emprisonnée depuis août 2014 pour avoir représenté les membres du Parlement sous forme d'animaux, la dessinatrice avait été libérée en novembre dernier puis

réincarcérée en février dernier pour avoir dénoncé les actes de maltraitance dont elle a été victime dans la prison d'Evin.

Aujourd'hui condamnée à 12 ans et 9 mois de prison (alors que la peine maximale serait de 7 ans et demi pour les faits qui lui sont reprochés), elle est dans une situation sanitaire inquiétante depuis qu'elle a entamé une grève de la faim après sa réincarcération en février.

Source : <http://www.cartooningforpeace.org/situation-dramatique-pour-la-dessinatrice-iranienne-aten-farghadani/>

4 DOC. 4 : LES FONDEMENTS JURIDIQUES DE LA LIBERTÉ D'EXPRESSION

A. Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi.

La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi.

Source : Articles 10 et 11 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, texte fondamental de la Révolution française (26 août 1789)

B. 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 considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

Source : Article 19 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (10 décembre 1948)

Regards historiques sur la caricature

C. 1. Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir ingérence d'autorités publiques et sans considération de frontière. Le présent article n'empêche pas les États de soumettre les entreprises de radiodiffusion, de cinéma ou de télévision à un régime d'autorisations.

C. 2. L'exercice de ces libertés comportant des devoirs et des responsabilités peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi, qui constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire.

Source : Article 10 de la *Convention européenne des droits de l'homme* (4 novembre 1950)

5 DOC. 5 : CITATIONS

A. Les dessins de presse nous font rire.
Sans eux, nos vies seraient bien tristes.
Mais c'est aussi une chose sérieuse : ils ont
le pouvoir d'informer, mais aussi d'offenser.

Source : Kofi Annan, ancien Secrétaire général des Nations-Unies, Prix Nobel de la paix et président d'honneur de la Fondation Cartooning for Peace (1938)

B. Si on veut connaître
le baromètre de la liberté
d'expression d'un pays, il ne
faut pas aller voir le Premier
ministre, mais le dessinateur de
presse.

Source : Plantu, dessinateur français
(1951)

C. Parler de liberté n'a de sens qu'à
condition que ce soit la liberté de dire
aux gens ce qu'ils n'ont pas envie
d'entendre.

Source : George Orwell, Écrivain britannique
(1903–1950)

ACTIVITÉ

3

Problématique (15 min.)

Document-élève : Activité 3

À partir des observations étudiées à l'activité 2, formuler une question de recherche en tenant compte des différentes opinions relevées. La formulation devrait respecter la structure en paradoxe « Pourquoi... alors que ? »

Exemple de gestion de l'information

Pourquoi...	alors que... ?

ACTIVITÉ

4

Clarification des concepts (30 min.)

Document-élève : Activité 4

À partir des caricatures suivantes, demander de trouver le message du caricaturiste. Formuler ensuite une première définition à l'aide des observations précédentes.

Soit identifier avec les élèves, à partir d'une ou plusieurs caricatures (ex. : celles de l'activité 1), les processus en œuvre (démarche inductive) soit leur donner les articles ci-après et, sur cette base, identifier dans plusieurs caricatures les processus mis en œuvre par le caricaturiste.

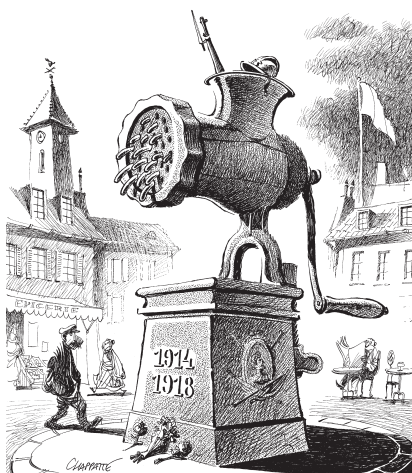
À l'aide des documents qui suivent, construire ensuite une « fiche concept » de la caricature.

Exemple de fiche concept

La caricature		
Attributs	Exemples	Contre-exemples
Définition (à partir des attributs identifiés)		

Regards historiques sur la caricature

LE MESSAGE DU CARICATURISTE



© Chappatte (Suisse) / Cartooning for peace

Qu'a voulu faire passer comme message ce caricaturiste ?

La Première Guerre mondiale a été un acte de barbarie, que l'on peut assimiler à une boucherie.

QU'EST-CE QU'UNE CARICATURE ?

A. Le dessin de presse consiste à illustrer l'actualité au travers de dessins satiriques. Se distinguant progressivement d'un simple rôle figuratif (il était utilisé comme illustration), il est devenu un moyen de donner une opinion critique, de contester, et de lancer des débats. Ce faisant, le dessinateur de presse fait un travail journalistique et n'est aujourd'hui plus un simple illustrateur. Avant l'arrivée de la photographie, le dessin était, avec la gravure,

le moyen de représentation le plus communément utilisé. Le développement de la photographie et de la télévision ont réduit sa place, mais Internet donne aujourd'hui aux dessinateurs de nouveaux moyens de faire connaître leur travail.

Source : Dessin de presse et liberté d'expression Dossier pédagogique destiné aux élèves Exposition *Cartooning for peace 2014, Guerres et cyberguerres*, du 3 mai au 3 juin, Quai Wilson, Genève



B. **Caricature** : Dessin (ou peinture) qui révèle ou accentue certains aspects, déplaisants ou ridicules. La caricature se fonde sur l'exagération, d'un trait de caractère ou physique ou de la situation, pour faire rire, pour se

moquer. Elle doit cependant permettre une identification immédiate du personnage (comme un portrait) pour fonctionner et suppose que le destinataire comprenne le message.

Voir la caricature du cardinal Borghese via le lien suivant : <http://www.oddonkey.com/odd-blog/?offset=1396001556602>

C. Étymologiquement, le mot français de « *caricature* » provient de l'italien « *caricatura* », qui, à son tour, vient du verbe « *caricare* », désignant l'action de charger, et singulièrement de charger certains traits d'un portrait. Bien que la pratique du dessin satirique remonte à l'antiquité, la première conceptualisation de cette pratique peut être située autour du XVI^e-XVII^e siècle, lorsque les frères Carrache (Agostino et Annibale) qui avaient créé l'Académie des Incamminati à Bologne deviennent célèbres pour leurs portraits appelés « *ritrattini carichi* » (1590). Ces « caricatures » traduisent l'intérêt particulier pour l'anatomie du corps humain typique de la culture de la Renaissance. Mais leur spécificité est aussi de mettre en exergue des traits de caractère à travers l'exagération des traits des visages. L'œuvre de Gian Lorenzo Bernini,

célèbre sculpteur et peintre du XVII^e siècle, illustre bien la différence entre la caricature et le portrait. Ses caricatures du cardinal Scipione Borghese, son mécène, se distinguent par des traits épurés et comiques, à l'inverse des portraits que l'artiste réserve également au personnage. Ces portraits à charge sont à l'origine de ce que l'historien de l'art Ernst Gombrich définira comme la « perception physiognomique » : l'utilisation récurrente de certains traits pour caractériser des « types » (comme l'aristocrate, le bourgeois, l'ouvrier, le juif, le musulman, etc.) dans une répétition des mêmes traits qui, progressivement, ne visera plus à la reconnaissance de l'individualité, mais à l'attribution d'une appartenance (sociale, politique, « raciale », etc.).

Source : article-support

LES CARACTÉRISTIQUES DES CARICATURES

ON AVAIT DIT PAS D'ARMES CHIMIQUES !



© Faro (Espagne)/Cartooning for Peace

Paradoxe

Le dessinateur présente une situation qui va à l'encontre de la manière de penser habituelle. L'auteur cherche à faire réagir en heurtant la raison ou la logique.



© Plantu (France) / Cartooning for Peace

Stéréotype

Un stéréotype est une vision communément partagée, parfois un cliché, sans grande finesse ni justesse. C'est une opinion toute faite, réduisant les singularités. Il peut être un instrument de cohésion du groupe, mais il peut aussi prendre une dimension idéologique. Le dessin de presse utilise le stéréotype pour représenter et ainsi identifier un groupe social ou culturel par un personnage unique.

Regards historiques sur la caricature

AVOIR DU RESPECT POUR
TOUTES LES RELIGIONS



© Kroll (Belgique)/ Cartooning for Peace

Provocation

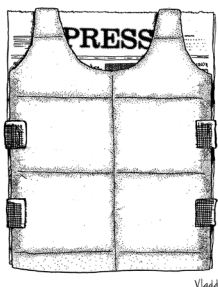
Destiné à faire réagir le lecteur, ce procédé est parfois très sévèrement puni par les autorités. La provocation comporte une part de transgression : vulgarité, désacralisation, etc. C'est un jeu qui peut aller loin. Les limites acceptables et acceptées de la provocation varient selon les publics, les régimes politiques, les époques, les cultures. La censure, l'autocensure et parfois même la sanction juridique peuvent s'exercer.



© Krauze (Grande-Bretagne)/ Cartooning for Peace

Allégorie

Personnification d'une idée abstraite. Représentation d'une entité abstraite par un être animé (un personnage) auquel sont associés des attributs symboliques.



© Vladdo (Colombie)/ Cartooning for Peace

Métaphore

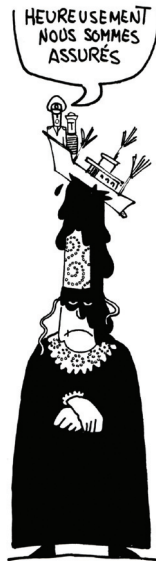
La métaphore est une figure de style largement utilisée en littérature ou dans le langage courant. Il s'agit d'utiliser des termes concrets, des objets, pour exprimer une abstraction ou un concept. En dessin, la métaphore prend la forme de la substitution de l'idée abstraite par un objet qui la représente de manière concrète. Ainsi, le résultat est souvent l'étrange ou le décalé. Le dessin métaphorique laisse au récepteur une certaine liberté d'interprétation.



© Aurel (France)/Cartooning for Peace

Ironie

Véritable figure de rhétorique, l'ironie consiste à faire comprendre le contraire de ce que l'on dit. Le dessinateur représente une position comme vraie et fondée, alors que cette position devrait rationnellement être considérée comme fausse. Il exagère le dessin de façon à montrer la mauvaise foi ou la bêtise de la situation. Dans les dessins de presse, l'ironie se décèle souvent en constatant un décalage entre le discours des personnages et l'image que l'on voit. L'effet est souvent très efficace.



© Plantu (France)/ Cartooning for Peace

Allusion

Manière d'évoquer une personne ou une chose sans en faire expressément mention. Ce procédé est utilisé quand un fait est largement débattu dans l'actualité et connu de tous. L'allusion à des événements, à des représentations supposés connus du lecteur permet d'établir une complicité avec le lecteur, mais rend difficile la compréhension, si on ne possède pas les mêmes repères que le dessinateur (époque différente, culture différente).



© Vadot (Belgique)/ Cartooning for Peace

Comparaison

La comparaison est souvent utilisée dans le dessin de presse, tout comme dans la littérature. La juxtaposition de plusieurs vignettes incite à la comparaison et met en valeur une situation de paradoxe.

Regards historiques sur la caricature



© Kroll (Belgique) / Cartooning for Peace

Détournement

Les dessinateurs peuvent détourner un objet, un monument ou une œuvre d'art (comme La trahison des images de Magritte). Ils peuvent également opérer un détournement dans l'espace ou dans le temps (anachronisme) pour traiter un sujet. Le détournement peut aussi être culturel : contes, légendes, symboles sont utilisés à d'autres fins que celles prévues initialement.



© Nicolas Vadot (Belgique)/Cartooning for Peace

« L'imagerie universelle »

Les dessinateurs recourent fréquemment aux quelques rares codes ou symboles connus de tous et directement identifiables (la tête de mort, le cœur, etc.).

Source : D'après « Dessin de presse et liberté d'expression », dossier pédagogique destiné aux élèves, exposition *Cartooning for peace 2014, Guerres et cyberguerres*, du 3 mai au 3 juin, Quai Wilson, Genève

ACTIVITÉ

5

La liberté d'expression et la caricature (15 min.)**Document-élève : Activité 5**

Identifier pour les régimes démocratiques et les régimes non démocratiques l'attitude des caricaturistes et/ou des autorités à leur égard.

Exemple de gestion de l'information

	Régime démocratique	Régime non démocratique
Attitude des caricaturistes		
Attitude des autorités		

DESSINATEUR DE PRESSE ET LIBERTÉ D'EXPRESSION

Le dessinateur de presse doit ruser pour faire passer son message tout en résistant à la censure officielle, aux pressions économiques, et parfois même à l'autocensure. La censure, qui existe depuis l'Antiquité, se définit par le pouvoir de contrôle, de surveillance et de sanction exercé par une autorité (étatique, religieuse, etc.) sur les moyens publics d'expression, comme les médias et les œuvres artistiques. Par extension, elle désigne les différentes formes de pression, financières, morales ou physiques.

Dans les pays démocratiques où il n'y a théoriquement pas de censure, les dessinateurs de presse peuvent être tentés de s'autocensurer pour éviter une polémique, un licenciement ou un procès. Le 19 janvier 2005, le dessinateur autrichien Gerhard Haderer a, par exemple, été condamné à six mois de prison par un tribunal grec pour avoir représenté Jésus en hippie, fumeur de cannabis.

Dans des pays peu respectueux de la liberté d'expression, les dessinateurs sont généralement sanctionnés quand ils violent des tabous ou des interdits. Au Maroc ou en Jordanie, il n'est par exemple pas permis de dessiner ou

d'évoquer le roi et son entourage. En septembre 2005, douze caricatures du prophète de l'Islam ont été publiées dans le quotidien danois Jyllands-Posten. Cinq mois plus tard, leurs auteurs étaient condamnés à mort par la fatwa lancée par des responsables religieux. L'un des auteurs, Kurt Westergaard, a été victime d'une deuxième tentative d'assassinat le 2 janvier 2010.

En 2005, une réflexion sur la liberté et la responsabilité des dessinateurs de presse s'est engagée, à l'initiative de Kofi Annan, alors Secrétaire général de l'ONU, et de Plantu, dessinateur du journal « Le Monde ».

Elle est à l'origine de Cartooning for Peace, qui réunit plus de 100 dessinateurs de presse et dont l'une des missions est de défendre et soutenir la liberté d'opinion. Ainsi, depuis le lancement de cette initiative en 2006, de nombreuses expositions de dessins de presse et des rencontres ont été organisées afin de favoriser les échanges sur la liberté d'expression ainsi que la reconnaissance du travail journalistique des dessinateurs de presse.

Source : D'après « Dessin de presse et liberté d'expression », dossier pédagogique destiné aux élèves, exposition *Cartooning for peace 2014, Guerres et cyberguerres*, du 3 mai au 3 juin, Quai Wilson, Genève

ACTIVITÉ

6

Les motivations des caricaturistes à l'autocensure (30 min.)

Document-élève : Activité 6

Lire l'article ci-dessous et relever les motivations des caricaturistes à l'autocensure.

Exemple de gestion de l'information

Motif d'autocensure	Contexte éventuel



NOS CARICATURISTES ENTRE REFUS, CENSURE ET MENACES

Vous permettez-vous de tout caricaturer ?

duBus : Aucun sujet n'est tabou. C'est le boulot du caricaturiste.

Cécile Bertrand : Oui, tout ! Les gens reçoivent le dessin comme ils peuvent. Le rire prête à tout et on peut rire de tout.

Clou : La caricature dépend du public. Si je travaille pour un journal généraliste, je ne travaille pas pour un satirique. Le public n'achète pas La Libre pour être choqué par des dessins très expressifs.

Vadot : Non, il y a une part d'autocensure chez chacun de nous. Mais on a le droit de blasphémer, de caricaturer énormément de choses. Personnellement, j'essaie de ne jamais sombrer dans la méchanceté pure, juste pour faire mal. Tomber dans la provoc pour la provoc, c'est rater complètement sa cible.

Pratiquez-vous l'autocensure ?

duBus : Dix fois par jour, parce que ce n'est pas drôle

ou que ça va trop loin. Le sujet n'est pas tabou, c'est la manière de le traiter qui l'est. Après, si des enfants meurent dans un accident de car ou que des gens décèdent, on est tenté de faire autre chose ou de se lancer malgré tout, en faisant quand même son métier.

Vadot : Au moment de l'affaire Dutroux, je n'allais pas me moquer des familles, de leurs souffrances. Je ne me moque pas non plus des enfants ou de ceux qui ne peuvent pas vraiment répondre.

Cécile Bertrand : Le fait d'être une experte en actualité générale, cela me rend prudente. C'est une forme d'autocensure. (...)

Vos dessins sont-ils parfois refusés ou censurés ?

duBus : Une fois, un dessin sur la pédophilie au sein de l'Église a été refusé par La DH. Mais le journal l'a finalement publié trois mois après...

Cécile Bertrand : Je suis tout le temps censurée, moi. Or, je ne suis pas *hard*. C'est peut-être le fait d'être une femme. En un an, j'ai fait face à 30 refus.

Vous parlez de censure, mais le refus n'est-il pas plutôt lié au fait que vos dessins ne sont pas toujours compréhensibles de tous ?

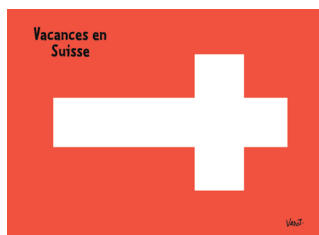
Cécile Bertrand : Oui, c'est peut-être cela. Mais pas toujours, car pour illustrer une fuite de gaz à Bruxelles, j'avais dessiné un Manneken Pis qui fait un petit prout adorable et non provocant.

Kroll : Contrairement à Cécile Bertrand, je n'estime pas qu'un dessin « refusé » soit un dessin « censuré ». Il est normal de refuser un article et donc aussi un dessin, du moment qu'on m'explique pourquoi. On peut se tromper et ne pas être compris. Franchement, des dessins refusés, il n'y en a pas beaucoup. Je dirais 2 à 3 par an. Je me venge souvent en les publiant dans un album...

Pourquoi sont-ils refusés ?

Kroll : Le refus est souvent lié à une peur de quelque chose ou à la lassitude devant les réactions outrées de certains. Ce sont plus souvent des associations juives que musulmanes d'ailleurs. Ça finit par porter ses fruits, car le journal en a marre de devoir y répondre et se défendre. Par exemple, après l'affaire des caricatures danoises de Mohamet, j'avais fait un dessin pour Pâques qui suivait ces événements-là. On m'a dit que c'était fort drôle et subtil, mais qu'on n'allait pas jeter de l'huile sur le feu.

J'ai aussi rencontré deux refus pour des dessins de Bart De Wever. Vu qu'il a pris le journal en grippe, Le Soir m'a dit que si en plus on met des caricatures trop violentes



© Nicolas Vadot (Belgique)/non publié

de lui, il n'y a plus aucune chance qu'il réponde à nos questions. La seule fois où je l'ai croisé, il m'a engueulé.

Vadot : Lors de la catastrophe de Sierre, mon dessin a été

considéré trop *touchy*. Il s'agissait d'un dessin qui ne cherchait nullement à se moquer de cette épouvantable tragédie, mais d'être le plus sobre possible. Le dessin de presse a une vocation cathartique importante, surtout en période d'actualité « poisseuse ». Finalement, Le Vif et L'Écho en ont pris des différents. Sur la pédophilie au sein de l'Église, il m'a fallu des semaines pour passer des dessins sur Vangheluwe et les autres.

Même si les faits étaient avérés, il y avait une chape de plomb sur ce sujet. Si cette affaire avait eu lieu dans un autre corps constitué, ça aurait été déballé très vite. Mais notre bonne culture judéo-chrétienne nous a empêchés de le dire, jusqu'à un certain point. Ensuite, l'affaire DSK a suivi, et là on a pu tous se lâcher. Ma rédactrice en chef au Vif m'a d'ailleurs demandé de me calmer parce qu'on allait loin. Certains lecteurs se plaignaient de ne plus pouvoir montrer le magazine à leurs enfants parce que, graphiquement, on déballait des choses comme on n'avait jamais pu le faire auparavant.



© Clou/La Libre Belgique (13.04.13)

Clou : Ça arrive très peu, et de moins en moins souvent. Parfois, on va trop loin. À d'autres moments, la rédaction en chef a des tabous. Lors du décès d'Annie Girardot, l'un de mes dessins a été refusé et je n'ai pas bien

compris pourquoi. Autre exemple, un dessin récent sur l'affaire Martin, qui a connu un véritable succès sur votre site et page Facebook, avait failli être refusé.

Lors de la première crise des caricatures, un dessin symbolique avait aussi été refusé. Je représentais une

Regards historiques sur la caricature

bombe avec la mention « autorisé » et un crayon avec « interdit ». (...)

Faites-vous l'objet de pressions de la part de politiques belges ?

Vadot : Je ne les rencontre jamais. Je ne sais même pas s'ils aiment mes dessins.

Kroll : Les politiques adorent les dessins qui concernent les autres. Quand ça les concerne directement, ils ne comprennent pas ou n'aiment pas beaucoup. C'est par exemple le cas d'Elio Di Rupo ou de Joëlle Milquet, qui se vexent.

Clou : Les politiques sont très contents d'être caricaturés.

Entretiens croisés : Dorian de Meeûs et Jonas Legge

Source : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/nos-caricaturistes-entre-refus-censure-et-menaces-51b8f148e4b0de6db9c7fbf2>

ACTIVITÉ

7

Conclusion et action (15 min.)

Document-élève : Activité 7

Reprendre la question de recherche et identifier les réponses trouvées lors de la phase d'analyse.

Les reformuler en trois paragraphes. Rédiger ensuite une grille d'analyse d'une caricature.

Pour aller plus loin, organiser une exposition de caricatures à l'école (<http://gsara.tv/~caricatures/>).

Le site de Cartooning For Peace comprend de nombreuses ressources pédagogiques : <http://www.cartooningforpeace.org/actions-pedagogiques/supports-pedagogiques/>

Variante/
Suggestions

Un message contextuel, des procédés transversaux (30 min.)
Relever les différences d'appréciations des caricatures et établir une typologie.

CONTEXTE ET TEMPORALITÉ

La notion de contexte et de temporalité est essentielle pour comprendre une caricature, puisque, pour être efficace, celle-ci fait appel à une connaissance directe de faits ou d'acteurs, tout en puisant dans la mémoire visuelle des contemporains. Cette singularité du contexte ne doit pas masquer la continuité des procédés utilisés et compris par ceux qui les reçoivent. De nombreuses publications ont été, par exemple, consacrées aux procédés d'infériorisation de l'adversaire. Elles nous montrent que l'usage politique de la caricature ne s'arrête pas aux régimes fascistes ou aux guerres du XX^e siècle. La zoomorphisation est, par exemple, un procédé récurrent, dont on trouve des traces dans le temps et à toutes les latitudes, en raison de sa capacité de condensation de réalités sociales ou politiques complexes. Cette capacité de condensation et simplification explique, par exemple, la récupération de certaines métaphores animales à des fins communicationnelles différentes, qu'il s'agisse des caricatures américaines de la fin du XIX^e siècle dénonçant la politique économique tentaculaire de la *Standard Oil Company* par l'image d'une pieuvre dont les tentacules, symbole de la compagnie, recouvrent le Congrès et la Maison-Blanche, symboles politiques forts des États-Unis, des pamphlets de propagande anticommuniste de la fin

des années 1930 ou des affiches du Parti communiste français dénonçant la mainmise des États-Unis sur la France à l'époque du plan Marshall.

Dans la caricature, le dessinateur récupère donc des images sédimentées dans la mémoire visuelle qui induisent, de la part du lecteur, une réception facilitée. Naturellement, cela est valable pour toute communication de masse, qui utilise généralement des structures, des thèmes, des stéréotypes préexistants : dans la communication de masse, ce qui est nouveau passe nécessairement par ce qui est connu, en le reformulant et en l'adaptant aux intentions et aux nécessités du moment. D'où la polarité potentiellement bicéphale que la caricature partage avec tout objet médiatique, dont la nature n'est par définition ni bonne, ni mauvaise, ni démocratique, ni autoritaire. C'est l'usage politique et social concret qu'on en fait qui définit son intention et, donc, son rôle potentiel d'outil de débat critique et d'élargissement de l'espace public ou, en revanche, de séduction propagandiste. D'où l'importance de donner une profondeur historique à l'étude de son fonctionnement et de disposer d'outils adéquats pour en déconstruire le fonctionnement.

Source : article-support



Cartooning for Peace est un réseau international de dessinateurs de presse, engagés à promouvoir une meilleure compréhension et un respect mutuel entre des populations de différentes cultures et croyances, en utilisant le dessin de presse comme moyen d'expression d'un langage universel. Depuis la création de Cartooning for Peace, mission éducative et sensibilisation au dessin de presse sont au cœur des activités de l'association. Retrouvez tous les supports pédagogiques à destination des écoles et des enseignants sur : www.cartooningforpeace.org





CULTURES
OCCIDENTALES
ET **LIBERTÉ**
D'**EXPRESSION**

Cultures occidentales et Liberté d'expression

LES ENJEUX DE LA CARICATURE DANS UN MONDE GLOBALISÉ

Les événements tragiques du 7 janvier 2015, où douze personnes, dont dix dessinateurs et proches du journal satirique *Charlie Hebdo*, ont été exécutées, ont révélé une fois de plus la difficulté de vivre ensemble à une époque où l'information circule à la vitesse de l'éclair. Dans notre monde globalisé, toujours plus contrôlé et sécurisé, mais aussi rendu vulnérable à la suite des révélations d'un Julian Assange (WikiLeaks) ou d'un Edward Snowden (NSA), Internet est un espace favorable au partage de la connaissance autant qu'un véhicule propice à la désinformation. Vérités et mensonges s'y côtoient. Tout document est visible par tous et peut être interprété de multiples façons. Dès lors, la projection instantanée sur la scène virtuelle sans frontières de textes ancrés dans leurs contextes culturels fait voler en éclat leur signification première et engendre des situations explosives¹.

Comme le souligne Flemming Rose, responsable de la publication des caricatures de Mahomet dans le désormais fameux journal danois *Jyllands-Posten* le 30 septembre 2005, la tyrannie du « politiquement correct » menace la démocratie². Selon Rose, le problème d'Internet est que l'information circule dans un monde où règnent manipulation et ignorance. La diversification culturelle, religieuse et ethnique de nos sociétés invite à un examen attentif de sa complexité³. La multiplicité des convictions

et des sensibilités sonne l'urgence de comprendre ce que liberté d'expression veut dire dans un univers traversé par tant de croyances et perspectives, où les distances spatiales et temporelles sont anéanties. Tout réside désormais dans le hic et nunc, or un contexte se distingue justement par sa plasticité spatiale et temporelle. Pour éviter le mutisme bien-pensant, il importe de dégager les contextes dans lesquels les textes polémiques sont produits, et cerner ceux dans lesquels ils sont reçus, pour mieux saisir les enjeux du droit à la parole dans les limites du respect d'autrui.

Très tôt après les événements de Paris, on a pu constater des différences majeures dans la manière de rapporter l'événement, non pas seulement entre l'Occident et le monde arabo-musulman, mais au sein même des médias occidentaux, dans des contextes culturels qui de prime abord sont proches, et où une certaine idée de la liberté d'expression est a priori partagée. En effet, les journaux américains et britanniques, s'ils condamnaient toujours les attaques terroristes et rendaient hommage aux caricaturistes, choisissaient le plus souvent de ne pas montrer les dessins controversés, contrairement aux médias français. En agissant de la sorte, ils furent accusés de lâcheté et d'hypocrisie. Mais les raisons d'un tel choix ne se réduisent pas à un simple manque de courage ; elles se fondent sur des réalités culturelles et historiques déterminées. Il n'est ici d'emblée plus question de polarisation entre deux mondes, mais bien d'une diversification de points de vue, d'une fragmentation d'interprétations. D'où l'importance d'envisager

1 ROSE, F. 14 février 2015. Interview. « Copenhagen, Speech, and Violence », dans *The New Yorker*. <http://www.newyorker.com/news/news-desk/copenhagen-speech-violence>. Dernière consultation : le 09-04-2015.

2 *Ibid.* Les éléments relatifs à la tyrannie du silence et à la contrainte du politiquement correct proviennent de ROSE, F. 2014. *The Tyranny of Silence*. Washington : The Cato Institute.

3 ROSE, F. Interview.



ces questions dans une perspective qui n'est plus internationale, mais transculturelle.

Il existe différentes conceptions de la liberté d'expression. Celle-ci est un principe fondamental en France. Nous pouvons lire dans la *Déclaration des droits de l'Homme*, à l'article 11, que « la libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme : tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi ». Cette liberté d'expression n'est cependant pas totale ; elle est encadrée par la loi et implique des devoirs et responsabilités, notamment pour les lois mémorielles. La notion de liberté d'expression est donc restrictive à deux niveaux. Diffamation et injure d'une part, perçues comme des agressions contre une personne ; la notion de diffamation existe pour protéger son image. D'autre part, le négationnisme, l'incitation à la haine raciale, les propos antisémites, racistes, homophobes, ou encore l'apologie des crimes contre l'humanité sont punissables⁴. La presse est donc libre, mais des dispositions légales existent en France pour limiter le droit à la parole. Les choses se compliquent évidemment dès lors que l'on se retrouve sur les réseaux sociaux, sphère hybride où certains propos inacceptables en France sont autorisés aux États-Unis.

Nous avons vu dans l'actualité récente que les Américains peinent à comprendre pourquoi Dieudonné est condamné pour ses propos antisémites, et pas *Charlie Hebdo* pour ses caricatures du prophète Mahomet. L'explication est relativement simple : d'une part, il y a une incitation au crime racial ; d'autre part, il s'agit de dessins qui tournent en

4 LELOUP D. et LAURENT S. 14 janvier 2015. « "Charlie", Dieudonné... : quelles limites à la liberté d'expression? », dans *Le Monde*, mis à jour 15 janvier 2015. http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/01/14/de-charlie-a-dieudonne-jusqu-ou-va-la-liberte-d-expression_4555180_4355770.html. Dernière consultation : le 09-04-2015.

dérision, mais n'encouragent pas à commettre de crimes⁵. Les propos de l'humoriste sont donc qualifiés de haineux et condamnés en France, mais ne le seraient pas aux États-Unis⁶. Il semble ainsi établi que se moquer d'une doctrine religieuse dans l'hexagone n'est pas un crime puisqu'on y revendique le droit à l'irrespect, élément central de la caricature. Or, c'est justement cela qui ne passe pas : le manque de respect ne franchit pas les frontières de certains groupes sociaux ou religieux. *Charlie Hebdo*, dans la tradition de son prédécesseur *Hara-Kiri*, s'autoproclame « bête et méchant ». Tout le monde en prend pour son grade, et pas que les musulmans, ni même les groupes religieux. Les catholiques ont souvent été tournés en dérision, héritage d'un passé anticlérical. Quant aux Belges, la Une annonçant le décès de Baudouin – « Le Roi des cons est mort » – avait en son temps créé un tollé et le numéro ne fut pas distribué dans le royaume.

Nous dénonçons souvent de ce côté de l'Atlantique l'obsession du « politiquement correct » des Américains, une attitude perçue comme méprisante et indigne. Mais le droit de se moquer des religions n'existe pas aux États-Unis ; le premier amendement de la Constitution (1787) stipule d'emblée qu'aucune loi ne légifère l'établissement ou n'interdit l'exercice d'une religion. Le bien-vivre ensemble implique qu'on ne heurte pas gratuitement les sensibilités religieuses. D'où la prudence des médias et leur refus d'envenimer des situations détonantes : il ne faut pas risquer de stigmatiser une communauté au risque de s'aliéner ses membres et de perdre un précieux lectorat. Mais se limiter à ce constat serait naïf, car au-delà d'un certain consensus sur la bonne manière de penser et de traiter ce sujet, des questions d'ordre géopolitique plus épineuses surviennent aussitôt.

5 *Ibid.*

6 ROSE, F. Interview.



Cultures occidentales et Liberté d'expression

Il existe une très longue histoire des *cartoons* aux États-Unis, lesquels ont contribué au succès de la presse dans le pays. Les caricatures politiques circulent librement sans crainte de répression, pour autant que les illustrations ou les propos tenus ne limitent pas la liberté de l'autre. Contrairement à la France, il existe aux États-Unis très peu de limites légales à la liberté d'expression, mais la pression sociale et le « politiquement correct » jouent un rôle important. Le problème d'une telle posture, c'est qu'elle mène à la « tyrannie du silence » évoquée plus haut. Craignant d'offenser, on se tait. Au-delà de cette différence fondamentale entre la France et les États-Unis, le traitement de l'information varie également. On peut effectivement s'étonner que des manifestations racistes ou des propos négationnistes soient tenus librement aux États-Unis, et que par ailleurs, il y ait une certaine frilosité, voire un refus catégorique, de publier les caricatures. Les raisons avancées sont des raisons d'usage, non des raisons légales. Heurter des groupes religieux aux États-Unis est inacceptable, d'où le regard critique porté sur *Charlie Hebdo*.

Les caricatures controversées n'ont donc pratiquement jamais été diffusées dans les médias américains, à l'exception du *Washington Post*, lequel s'est fait remarquer par la publication de la Une de *Charlie Hebdo* post-attentat, une véritable première⁷. Le journal a estimé que cette couverture, une simple représentation du prophète, n'était pas susceptible de blesser les lecteurs. Mais le *Washington Post* reste une exception (avec Huffington Post, Gawker, BuzzFeed et Vox); les autres médias ont préféré s'abstenir. Le rédacteur en chef du *New York Times*, par exemple, justifie son choix de ne pas diffuser

7 FARHI, P. 12 janvier 2015. « Washington Post Carries New Charlie Hebdo Cover Depicting Prophet Muhammad », dans *The Washington Post*. <http://www.washingtonpost.com/news/comic-riffs/wp/2015/01/12/charlie-hebdo-reveals-next-cover-a-cartoon-of-prophet-muhammad-behind-the-sign-je-suis-charlie/>. Dernière consultation : le 09-04-2015.

les caricatures par la crainte qu'elles puissent blesser certaines personnes, ce qui ne correspond pas à la ligne éditoriale du quotidien. Une description devrait suffire au lecteur pour pouvoir s'en faire une idée, argument qui a le don d'irriter le dessinateur américain Art Spiegelman, vu que les caricatures ne peuvent justement pas être réduites à des mots. Tout l'art de la caricature réside dans le talent de son auteur à représenter sans avoir recours au langage.

La réticence à publier les caricatures de *Charlie Hebdo* est regrettée par Spiegelman, qui dénonçait déjà la crainte étatsunienne face aux possibles représailles lors de l'affaire danoise. Dans son essai intitulé « Drawing Blood », publié dans *Harper's*, un des seuls journaux américains à avoir reproduit les caricatures en 2006, Spiegelman insiste sur la nécessité de voir les dessins pour tenter de les comprendre⁸. Il déplore que ces illustrations aient à ce point polarisé l'Occident et le monde musulman, positionnant ce dernier comme l'autre qui ne peut être assimilé. Dix ans plus tard, l'artiste réitère ses arguments face à la nouvelle polémique. L'essence même de la caricature est d'insulter, répète-t-il. Une caricature est une image chargée de signification, dont la concision – quelques traits adroits – parvient néanmoins à faire passer un message⁹. Et Spiegelman de s'étonner que les photos infâmes et dégradantes des prisonniers d'Abu Ghraib n'aient provoqué de réactions plus courroucées, alors que d'innocents dessins sans grande originalité s'avèrent explosifs¹⁰.

Un débat télévisé organisé dans la foulée des attentats mit rapidement en évidence les points d'opposition entre ses deux intervenants, Tariq Ramadan, professeur à

8 SPIEGELMAN, A. 2006. « Drawing Blood : Outrageous Cartoons and the Art of Outrage », dans *Harper's*, p. 43.

9 *Ibid.*, p. 45.

10 *Ibid.*, p. 47.



l'Université d'Oxford et spécialiste européen du monde musulman en Europe, et Art Spiegelmann, lauréat du Prix Pulitzer pour sa bande dessinée *Maus*, mémoire sur l'Holocauste¹¹. Si les deux hommes s'accordent sur l'importance du contexte politique général, notamment la présence américaine au Moyen-Orient, et sur le fait que l'extrémisme est désormais un combat universel, leurs vues divergent profondément quant à la normalisation du discours islamophobe et à la discrimination à l'encontre des musulmans. Là où le premier dénonce la provocation et l'acharnement systématique contre une communauté privée de dignité, l'autre réfute cet argument de partialité, car selon lui les musulmans de France ne sont pas marginalisés. Ce débat d'experts pointe une fois de plus la nécessité non seulement de décrypter les caricatures qui sont au cœur de la contestation, mais aussi de les contextualiser, à savoir s'interroger sur les motivations de leurs auteurs, les circonstances dans lesquelles elles ont été produites, l'histoire du journal qui les a publiées, les destinataires auxquels elles s'adressent.

Au Royaume-Uni, la culture anglo-saxonne et l'ancrage européen mènent à un positionnement à la croisée des chemins. La caricature politique jouit d'un immense succès outre-Manche dès ses débuts, notamment grâce à l'un de ses pionniers, le journaliste, critique, et polémiste William Hogarth. Déjà en 1740, Robert Walpole était représenté les fesses à l'air, satire radicale du culte de la personnalité et de la politique de favoritisme pratiquée par le Premier ministre. La caricature connut son âge d'or de 1760 à 1830, car la censure n'existait pas pour les dessins. Face

à ce vide juridique, les dessinateurs s'en donnèrent à cœur joie¹². Entretemps, la société britannique a changé, et si les caricatures et la presse satirique se portent bien, la publication des dessins du prophète fait débat. Ici aussi, il est essentiel de se pencher sur le contexte socioculturel. La Grande-Bretagne présente un modèle d'intégration prônant la diversité, contrairement à la France qui repose sur des valeurs républicaines et séculaires. Depuis plusieurs années, les Premiers ministres se succèdent en vantant les mérites d'une société britannique exemplaire de par son pluralisme ethnique, religieux, et même national.

Par conséquent, certaines précautions sont prises pour ne pas heurter les lecteurs. Les médias britanniques, à l'instar de leurs homologues américains, se sont plutôt gardés de reproduire les caricatures ou les ont précédées de mises en garde. L'argument déterminant repose sur la tolérance et le sens des responsabilités; il s'agit de déterminer si la publication de telles caricatures est justifiée, et ne met point en danger la vie d'autrui. Les journalistes évaluent donc leurs options en s'interrogeant sur ce qu'il est juste de faire, au sein d'une société multiculturelle et multiconfessionnelle. Comme l'écrit Roy Greenslade dans le *Guardian* en date du 11 janvier 2015, la liberté de la presse ne veut pas dire qu'on peut tout publier. Il ne faut pas jouer la carte de l'héroïsme à tout va et aliéner davantage la communauté musulmane¹³. Il faut toutefois noter que si la chaîne *Sky News* a choisi de censurer Caroline Fourest à l'antenne, car celle-ci brandissait la Une de *Charlie Hebdo*, la *BBC* revoit elle ses directives

11 « Comics Legend Art Spiegelman and Scholar Tariq Ramadan on Charlie Hebdo and the Power Dynamic of Satire », *Democracy Now !* Émission télévisée. http://www.democracynow.org/2015/1/8/comics_legend_art_spiegelman_scholar_tariq. Dernière consultation : le 09-04-2015. Voir également SPIEGELMAN, A. 1998. *Maus*. Traduction de Judith Ertel, Paris : Flammarion.

12 BAKER of DORKING, K. 4 octobre 2010. « The History of British Cartoons and Caricatures », Gresham Lecture, Museum of London. <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/the-history-of-british-cartoons-and-caricature>. Dernière consultation : le 09-04-2015.

13 GREENSLADE, R. 11 janvier 2015. « Charlie Hebdo Cartoons : Press Strives to Balance Freedom and Responsibility », dans *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/media/2015/jan/11/charlie-hebdo-cartoons-uk-press-publish>. Dernière consultation : le 09-04-2015.



Cultures occidentales et Liberté d'expression

que d'aucuns jugent totalement obsolètes. En effet, on peut y lire noir sur blanc que le prophète Mahomet ne doit pas être représenté¹⁴.

Plus interpellant fut l'article d'opinion publié par Tony Barber, rédacteur en chef du *Financial Times*, à peine quelques heures après l'attentat contre *Charlie Hebdo*. Le billet d'humeur initial vilipendait le journal français et qualifiait sa ligne éditoriale de « stupide » et « irresponsable ». Une version édulcorée fut proposée ultérieurement, à la suite des virulentes critiques adressées au *Financial Times*¹⁵. Pour comprendre une telle réaction face à la provocation française, il faut rappeler le traumatisme de la fameuse fatwa décrétée contre Salman Rushdie, auteur des polémiques *Versets sataniques*, en 1988, et qui déclencha des émeutes, des autodafés, et contraignit l'auteur à une vie clandestine durant plusieurs années. Si la page est désormais tournée, l'épisode a laissé des traces, notamment parce que les musulmans non seulement s'étaient sentis insultés, mais aussi exclus et démunis face à une loi contre le blasphème qui ne leur offrait aucun moyen de défense légitime dans leur propre pays. En effet, le Royaume-Uni n'est pas un pays laïque ; il existe bien une religion d'État. Depuis, la loi a été abrogée. Les différences entre presse française et britannique sont historiques. La caricature en France est militante et caustique ; en Grande-Bretagne, si l'on peut être très critique au niveau politique, la religion est un sujet auquel

14 PLUNKETT, J. 9 janvier 2015. « BBC Revises Muhammad Ban as BBC1 News Bulletin Features Charlie Hebdo Cover ». BBC. <http://www.theguardian.com/media/2015/jan/09/bbc-revises-muhammad-ban-bbc1-news-bulletin-features-charlie-hebdo-cover>. Dernière consultation : le 10-04-2015.

15 BARBER, T. 7 janvier 2015. « The Gunmen in Paris Attacked More than a Muslim-Baiting Magazine », dans *The Financial Times*. <http://www.ft.com/cms/s/0/9f90f482-9672-11e4-a40b-00144feabdc0.html#axzz3WqlZ9COn>. Dernière consultation : le 09-04-2015. De nombreux médias ont relayé les propos sévères de Tony Barber, avant correction de la page incriminée. Voir par exemple GOLDBERG, J. 8 janvier 2015. « We Are Not All Charlie ». [theatlantic.com/international/archive/2015/01/we-are-not-all-charlie-hebdo-attack/384319/](http://www.theatlantic.com/international/archive/2015/01/we-are-not-all-charlie-hebdo-attack/384319/). Dernière consultation : le 09-04-2015.

on ne touche pas.

Comme l'a souligné la chroniqueuse américaine au *New Yorker* Amy Davidson, l'irrévérence était la signature de *Charlie Hebdo*, et les dessinateurs assassinés doivent être salués pour avoir non seulement défendu, mais vécu selon ce principe¹⁶. Les caricatures ont été détournées de leur trajectoire et le tourbillon médiatique les a propulsées sous d'autres latitudes où la satire a engendré la barbarie. Dès lors que la caricature s'adresse à des individus issus de diverses cultures ou traditions, leur interprétation est complexe. Tout l'enjeu aujourd'hui est de parvenir à un équilibre entre liberté d'expression et bien-vivre ensemble, sans pour autant user d'un langage aseptisé, d'une rhétorique insipide où les euphémismes sont légion.

Revendiquer une identité nationale, régionale, ou confessionnelle n'est pas un crime. Les individus construisent leurs identités grâce à leurs diverses appartenances, comme l'a expliqué Amin Maalouf, et non pas en renonçant à certaines parts d'eux-mêmes¹⁷. Homi Bhabha soutient que dans l'espace hybride de nos rencontres, dans les zones interstitielles de nos contacts, dans ces lieux de la culture intrinsèquement productifs, de nouvelles identités se forment et des expressions originales voient le jour. La rencontre avec l'altérité nous fait « émerger comme les autres de nous-mêmes.¹⁸»

Le grand projet d'un bien-vivre ensemble n'est donc pas une vaine utopie, pour autant que l'on soit prêts à accepter que ces cartographies inédites soient imparfaites, le fruit de collusions inévitables et de collisions fortuites. Tout arrive par friction, rien n'est lisse. Le terrain est accidenté.

16 DAVIDSON, A. 7 janvier 2015 « The Attack on Charlie Hebdo », *newyorker.com* <http://www.newyorker.com/news/amy-davidson/attack-charlie-hebdo>. Dernière consultation : le 09-04-2015.

17 MAALOUF, A. 1998. *Les Identités meurtrières*, Paris : Grasset.

18 BHABHA, H. K. 2007. *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, traduit de l'anglais par Françoise Bouillot, Paris : Payot, p. 83.



Dans ce contexte, pour que la satire fonctionne, il faut qu'elle ait des objectifs louables, explique Tim Parks¹⁹. Selon certains médias anglo-saxons, *Charlie Hebdo* a échoué, car les caricatures ont renforcé les préjugés et mené à la violence. À quoi sert donc la satire, s'interroge Parks ? En général, on se moque, mais le motif est noble. Le but ultime n'est pas de ridiculiser, mais d'instaurer un changement. Il est essentiel, pour comprendre la satire, de partager un certain bon sens et un code moral²⁰. Un sens de l'humour bien sûr, mais aussi une certaine sagesse, telle que celle qui émane des dessins de Joe Sacco, journaliste américain, né en Europe et ayant travaillé au Moyen-Orient. Sa réponse à l'attaque contre *Charlie Hebdo* se traduit en quelques traits qui soulèvent davantage de questions qu'ils n'apportent de solutions. Dans ses dessins, il se met en scène et évoque précisément la question de l'utilité de la caricature, le désarroi face à l'horreur, l'absurdité de la violence, la difficile représentation de l'autre, nos travers et nos contradictions, constitutifs de notre humanité²¹.

19 PARKS, T. 16 janvier 2015. « The Limits of Satire ». *The New York Review of Books*. <http://www.nybooks.com/blogs/nyrblog/2015/jan/16/charlie-hebdo-limits-satire/>. Dernière consultation : le 10-04-2015.

20 Ibid.

21 SACCO, J. 9 janvier 2015. « Joe Sacco : On Satire – A Response to the Charlie Hebdo Attacks ». *theguardian.com*, <http://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2015/jan/09/joe-sacco-on-satire-a-response-to-the-attacks>. Dernière consultation : 09-04-2015.

Cultures occidentales et Liberté d'expression

Enjeux

Faire prendre conscience aux élèves que différentes approches de la liberté d'expression sont possibles et qu'elles dépendent de spécificités culturelles

Objectifs

Aider les élèves à développer un point de vue personnel, nuancé et contextualisé sur la liberté d'expression, et notamment sur la diffusion de contenus médiatiques qui peuvent choquer

1. Identifier les différences culturelles par rapport à la liberté d'expression (France et États-Unis)
2. Aborder le cadre législatif américain
3. Amorcer une réflexion sur l'équilibre entre liberté d'expression et vivre ensemble

Durée

4x50 min.

Matériel

Agrandissements de billets de banque, documents-élèves

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

ACTIVITÉ

1

Introduction aux différentes identités culturelles (15 min.)

Document-élève : Activité 1

Demander aux élèves de sortir les éventuels billets qu'ils ont dans leur portefeuille et leur demander de décrire les éléments figuratifs qui les illustrent. Faire de même avec le billet français et les billets américains. Utiliser directement le document-élève ou des agrandissements de billets s'ils n'en ont pas. Compléter le document-élève.



LES ILLUSTRATIONS DES BILLETS DE BANQUE



Style architectural classique



Style architectural roman



Style architectural gothique



Style architectural de la Renaissance

Reconnais-tu des édifices en particulier ?

Les billets en euros ne représentent pas d'édifices particuliers; ils reprennent les styles architecturaux caractérisant certaines périodes historiques de l'Europe. La Banque Centrale européenne a donc décidé d'illustrer l'identité européenne par les spécificités architecturales sur ses billets.



Examinons à présent un ancien billet de cent francs français. Quel symbole français illustre ici l'identité nationale ?



Ce billet représente notamment la *Marianne*, que l'on retrouve dans le tableau *La Liberté guidant le peuple* (1831) d'Eugène Delacroix. L'identité nationale s'exprime ici du point de vue de la révolution dont triompheront la démocratie et la république laïque.

Cultures occidentales et Liberté d'expression



Quelle devise est-elle mentionnée sur ces deux billets ? Que pouvons-nous en conclure à propos de l'expression de ces trois identités ?

Ces deux billets comprennent la devise « In God we trust ». Contrairement aux identités européenne et française (avant l'euro), l'identité américaine s'exprime ici du point de vue de la religion.

ACTIVITÉ

2

Les rapports entre religion et pouvoir aux États-Unis (15 min.)

Document-élève : activité 2

Demander aux élèves s'ils pensent que le pouvoir et la religion sont séparés aux États-Unis. En raison des éléments vus dans l'introduction, de nombreux élèves penseront sans doute que non, alors que le premier amendement de la constitution américaine (Bill of Rights) l'affirme pourtant. Analyser cet extrait avec les élèves en récapitulant les cinq idées qu'il contient.

Demander aux élèves de décrire les images du Président américain et d'imaginer ce que la notion de « religion civile » peut signifier.

>> En complément à l'activité 2, il est possible de visionner la vidéo consultable via le lien ci-dessous, qui rappelle combien la nation française s'est construite en opposition à la religion, contrairement aux États-Unis. <http://enseigner.tv5monde.com/fle/la-satire-une-tradition-francaise>

DANS LA CONSTITUTION AMÉRICAINE

« Le Congrès ne fera aucune loi qui touche à l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de la parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler paisiblement et d'adresser des

pétitions au gouvernement pour le redressement de ses griefs. » (Premier amendement de la constitution américaine)

Lis l'extrait de la constitution américaine et notes-en les cinq idées avec tes propres mots.

1. L'État n'établit pas de religion.
2. L'État n'interdit l'exercice d'aucune religion.
3. L'État ne restreint pas la liberté de parole ou de presse.
4. Les citoyens peuvent se rassembler.
5. Les citoyens peuvent exprimer leur mécontentement collectif via des pétitions.



LA NOTION DE RELIGION CIVILE



Le président prête serment sur la Bible lors de son investiture.



Chaque année, le président gracie une dinde lors de la fête de Thanksgiving. Cette tradition, d'origine chrétienne, est profondément ancrée dans la culture américaine.

On parle aux États-Unis de « religion civile », officiellement indépendante des institutions de l'État, mais profondément ancrée dans les pratiques culturelles et politiques. Ce phénomène s'explique par l'importance de la religion pour les Américains.

Cultures occidentales et Liberté d'expression

ACTIVITÉ

3

Identifier les différences culturelles dans la perception des caricatures (30 min.)

Document-élève : Activité 3

Rappeler aux élèves que le premier amendement garantit la liberté d'expression des Américains et illustrer.

Lire l'article de presse *Excuse my French* (Le Monde, 14 janvier 2015) avec les élèves et leur demander de répondre aux questions.

Exemples de la garantie de la liberté d'expression des Américains

1. Il est permis d'insulter un officier de police, au nom de la liberté d'expression.
2. Lors de l'investiture de Barack Obama, certaines associations racistes comme le Ku Klux Klan, ont explicitement exprimé dans la rue leur colère d'avoir un président noir, sans que cela ne soit punissable.

Dans ce contexte de liberté d'expression très élevée, de nombreux médias américains ont décidé de ne pas relayer les caricatures diffusées par *Charlie Hebdo*. D'une manière générale, les Anglo-Saxons (Américains et Britanniques) ont tendance à éviter des comportements qu'ils jugent provocants et choquants.

EXCUSE MY FRENCH

Floutés. C'est ainsi qu'ont été publiés dans la presse anglo-saxonne les dessins de « *Charlie Hebdo* ». Le journal satirique est un ovni aux États-Unis comme en Angleterre où s'attaquer à la religion reste tabou.

Sur le plateau de la chaîne d'informations américaine CNN, le présentateur est une fois de plus embarrassé. « *Nous avons beaucoup de mal à expliquer à nos téléspectateurs ce qu'est Charlie Hebdo, bredouille-t-il alors qu'il commente en direct la marche républicaine du 11 janvier. Nous n'avons pas de Charlie en Amérique.* »

Cela fait plusieurs jours que les médias américains tentent une comparaison, sans succès. « *Certains disent que c'est un croisement entre The Onion [journal de fausses informations] et le "Daily show" [émission télévisée], poursuit-il. Mais, non, ce n'est pas ça non plus.* » En duplex sur le terrain, place de la République, la star des journalistes de la chaîne, Christiane Amanpour, renchérit : « *Nous n'avons pas cette tradition d'irrévérence envers les religions. Je ne sais pas si les États-Unis pourraient un jour avoir un Charlie Hebdo ou même une télévision qui*

reproduirait ses dessins. »

À quelques exceptions près et principalement sur le Net (comme le Daily Beast), depuis le 7 janvier, la plupart des médias anglo-saxons ont choisi de ne pas publier les caricatures de l'hebdomadaire satirique français. Certains se contentent de décrire les « Unes » avec des mots, d'autres enchaînent les adjectifs : irrévérencieux, vulgaire, athée, de gauche, antireligieux, sardonique, obscène, etc., beaucoup ont choisi de flouter les dessins.

Entre le respect et la peur

« *Nous ne publions pas d'images délibérément offensantes envers les religions* », ont répondu les titres de presse, dont le *New York Times*. Même prudence outre-Manche. Cela a d'ailleurs provoqué la colère d'un éditeur de *Guardian*, Nick Cohen, qui a dénoncé l'hypocrisie des médias en les accusant de se planquer derrière de grands principes de respect au lieu, selon lui, d'admettre qu'ils ont tout simplement peur.

Si la crainte fait certainement partie des raisons qui empêchent les médias anglo-saxons de produire ou de reproduire des caricatures du Prophète, ce n'est pas la seule. Aucun d'entre eux ne publie jamais de caricatures religieuses, quelle que soit la religion. Ou si peu. Alors même que le délit de blasphème n'existe pas (pas plus qu'en Europe où, s'il est encore inscrit dans la loi, il est tombé en désuétude) et que les lois sur la liberté d'expression sont plus permissives.

Le premier amendement de la Constitution des États-Unis stipule que « *le Congrès ne fera aucune loi relative à l'établissement d'une religion, ou à l'interdiction de son libre exercice ; ou pour limiter la liberté d'expression, de la presse* »... L'Amérique réprime uniquement « *l'incitation à*

la haine directe et explicite, claire et précise, sans subtilité, explique Louis-Léon Christians, professeur de droit des religions à l'université catholique de Louvain (Belgique) et expert auprès du *Conseil de l'Europe*. *L'Europe, elle, peut condamner les incitations implicites* ».

La jurisprudence européenne

Au-delà des législations propres à chaque pays, depuis 1985, la *Cour européenne des droits de l'homme* applique un principe souvent très critiqué. « *Cela s'appelle le "test de l'offense gratuite", en référence à un propos qui n'apporte "rien d'utile à un débat sur les affaires du genre humain"* », explique le professeur. Ainsi dans l'affaire Institut Otto-Preminger contre Autriche (interdiction pour attaque contre la religion catholique d'un film mettant en scène la vie débridée de la Sainte Famille chrétienne), en 1994, la *Cour* a tranché en faveur de l'association autrichienne, estimant que « *l'outrance, en l'espèce moquer la sexualité de la Vierge Marie et de Jésus, n'apportait rien d'utile à la société* », poursuit le professeur.

En revanche, lorsque le journaliste et historien Paul Giniewski, auteur d'un article dans *Le Quotidien de Paris* intitulé « *L'obscurité de l'erreur* » analyse le dogme de l'Église catholique et ses liens éventuels avec les origines de l'Holocauste, la *Cour* a estimé, dans un arrêt rendu en 2006, que l'article contribuait à un débat sur les diverses causes possibles de la Shoah et posait donc une question présentant un indiscutable intérêt général.

Outre-Atlantique, les comportements sont contraints par les mœurs plus que par le législateur. « *Aux États-Unis, le contrat social est fondé sur le respect de la religion et le lien social repose sur le fait de croire*, analyse Philippe Portier, historien et sociologue des religions. *Croire, en Amérique, n'est pas perçu comme un affaiblissement de*

Cultures occidentales et Liberté d'expression

l'esprit. En France, une partie de la société s'est construite contre la religion. Pour entrer dans la modernité, opérer cette séparation de l'Église et de l'État et instaurer la laïcité, il a fallu se battre contre et la critiquer. La caricature est un art très français de la rébellion, né des Lumières et de la Révolution dans lequel s'inscrit Charlie Hebdo. »

Dès la fin du XVIII^e siècle, Le Père Duchesne caricaturait notamment les prêtres et les religieuses dans des positions érotico-porno. Ont suivi, au début du XX^e siècle,

l'hebdomadaire anticlérical *La Calotte* puis *L'Assiette au beurre*, journal satirique anarchiste, anticolonialiste, antireligieux et anticonformiste. « *La France a mené un combat d'émancipation*, souligne le professeur Louis-Léon Christians. *Avec la loi de 1905, elle a rompu avec les religions, tandis que les autres pays s'en accommodent.* »

COUVELAIRE, Louise, Excuse My French, Le Monde, 14.01.2015, mis à jour le 19.01.2015 http://www.lemonde.fr/m-actu/article/2015/01/14/des-caricatures-so-french_4556254_4497186.html

EXCUSE MY FRENCH EN QUESTIONS

Quel est l'argument principal avancé par les médias américains pour ne pas publier de caricatures religieuses ?

Le respect (envers les religions) plus que la peur.

La thèse officielle contredite par le document est-elle difficilement acceptable pour toi ?

« Nous n'avons pas cette tradition d'irrévérence envers les religions ».

« Nous ne publions pas d'images délibérément offensantes envers les religions ».

La liberté d'expression est-elle plus réprimée aux États-Unis ? Quelle loi y est en vigueur ?

Non, au contraire, les lois sur la liberté d'expression y sont plus permissives (First Amendment).

La différence d'attitude entre les médias américains et européens s'appuie sur des cadres légaux concernant la liberté d'expression qui présentent 1. une similitude de concept : laquelle ? Une différence fondamentale au niveau de la répression : laquelle ?

1. Le délit de blasphème n'existe pas.

2. Incitation explicite ou implicite.

Quel terme l'auteure utilise-t-elle pour qualifier l'attitude des Britanniques ?

La prudence.

ACTIVITÉ

4

Les pratiques médiatiques politiquement correctes (20 min.)

Document-élève : Activité 4

Identifier pour les régimes démocratiques et les régimes non démocratiques l'attitude des caricaturistes et/ou des autorités à leur égard.

Exemple de gestion de l'information

types de pratiques politiquement correctes	exemples	Qu'en penses-tu ?

1

La chaîne de télévision américaine *NBC* a mis un terme, fin juin 2015, à sa relation avec Donald Trump, candidat républicain à la présidence américaine, et annoncé qu'elle ne diffuserait plus les concours Miss Univers et Miss USA, organisés par des compagnies appartenant à l'homme d'affaires. Elle n'a pas apprécié les propos jugés racistes prononcés par le milliardaire

américain sur les immigrants mexicains : « Lorsque le Mexique nous envoie ses gens, il n'envoie pas les meilleurs éléments (...) Ils envoient ceux qui posent problème. Ils apportent avec eux la drogue. Ils apportent le crime. Ce sont des violeurs. »

Exemple basé sur l'article « Les Américains privés de l'élection de Miss USA », paru dans *Paris Match* le 30 juin 2015. <http://www.parismatch.com/Culture/Medias/Les-Americains-privés-de-l-election-de-Miss-USA-A-cause-de-Donald-Trump-791318>

2

Selon l'archéologue Denis Stanford, il est possible que les Indiens ne fussent pas les premiers Américains. Cette idée dérange : « Toucher à ce dogme, c'est en effet remettre en question la "priorité" des Indiens actuels, c'est admettre que leurs ancêtres n'étaient peut-être pas les seuls ni les premiers à occuper le continent. Ce qui n'est pas très "politiquement correct". On dispose pourtant d'un nombre croissant d'éléments qui étayent cette idée. »

Extrait de l'article « Et si les Indiens n'étaient pas les premiers Américains? », paru dans *L'Express* le 6 juillet 2000. http://www.lexpress.fr/informations/dennis-stanford-et-si-les-indiens-n-etaient-pas-les-premiers-americains_638863.html#1ceav32DcBbeH3q6.99

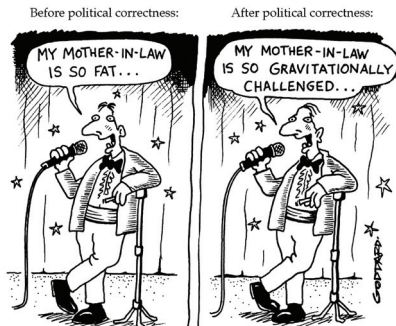
Selon l'historien Gilles Havard, à la question de savoir quelles relations les groupes d'Indiens du XVII^e

siècle entretenaient, « Une réponse à la mode – car politiquement correcte – consisterait à dire que les Indiens étaient des peuples pacifiques, mais la réalité était tout autre. Il s'agissait en effet, pour la plupart, de sociétés extrêmement belliqueuses. »

Extrait de l'article « Les Indiens d'Amérique du Nord : entre guerres et paix », publié dans le numéro de juillet-septembre 2011 de *Pour La Science*, http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/a/article-les-indiens-d-amerique-du-nord-entre-guerres-et-paix-27142.php

Par ailleurs, de vives discussions animent toujours les débats autour de la dénomination à adopter pour qualifier ces Américains. L'expression de « Native American » est par exemple privilégiée à celle d'« Indian », mais aucune dénomination n'obtient les faveurs de l'ensemble des individus.

Cultures occidentales et Liberté d'expression



© Clive Goddard / CartoonStock



© Sandy Huffaker / Cagle Cartoons



© John Darkow / Cagle Cartoons

3 Traduction Ma belle-mère est tellement grosse. Ma belle-mère défie la gravité.

4 Traduction Manger des aliments gras, fumer ce cigare, boire cette bière et, oh mon Dieu, cet humour ethnique, on vous embarque!

5 Traduction Nous préférons « bonnes vacances », « meilleurs vœux » ou « joyeuse fête séculière ! » Laissons le Christ en dehors de ça.

Types de pratique politiquement correcte

- Ne pas tenir de propos qui peuvent choquer l'ensemble des citoyens ou une communauté en particulier.
- Ne pas remettre en question des thèses instituées en dogmes.
- Privilégier des vérités historiques plus favorables à la communauté concernée.
- Utiliser une terminologie plus consensuelle et/ou recourir à des euphémismes.
- Éviter l'humour à connotation ethnique.
- Éviter les références religieuses pour privilégier un propos neutre.

Exemples

- Donald Trump très critiqué pour ses propos à l'encontre des Mexicains.
- Ne pas vouloir considérer l'idée selon laquelle les Indiens d'Amérique n'étaient peut-être pas les premiers habitants.
- Considérer que les groupes d'Indiens étaient pacifiques alors que non.
- Utiliser l'expression de « Native American » plutôt qu'« Indian » ; ne pas employer de termes comme « gros ».
- Caricature : ne pas employer l'expression « Joyeux Noël ».

ACTIVITÉ

5

Rechercher un équilibre entre liberté d'expression et bien-vivre ensemble (30 min.)**Document-élève : Activité 5**

Noter les phrases « Liberté d'expression vs. vivre ensemble? », « Liberté d'expression = engagement » et « Je suis responsable de mon propre discours » au tableau et demander aux élèves de prendre quelques instants pour y réfléchir. Leur demander comment ils comprennent ces affirmations.

Reprendre avec les élèves le point de vue ci-dessous, qui récapitule les enjeux évoqués dans les activités précédentes : « Dès lors que la caricature s'adresse à des individus issus de diverses cultures ou traditions, leur interprétation est complexe. Tout l'enjeu aujourd'hui est de parvenir à un équilibre entre liberté d'expression et bien-vivre ensemble, sans pour autant user d'un langage aseptisé, d'une rhétorique insipide où les euphémismes sont légion. »

Faire réfléchir les élèves :

1. aux dangers d'un relativisme complet des discours
2. à la responsabilité de chacun face à ses propres discours
3. à la nécessité de la tolérance et du dialogue, qui peuvent permettre de construire ensemble des points de vue sur le monde, ouverts aux autres

Poser les questions aux élèves, auxquelles ils répondront en petits groupes. Au terme de la discussion, ils réaliseront une petite synthèse des réponses qu'ils partageront avec le groupe.

L'activité 6 concrétise ces questionnements en mettant les élèves en situation.

Exemples de questionnements

1. sur les dangers d'un relativisme complet des discours : Penses-tu que tout individu peut exprimer n'importe quelle opinion, même les plus extrêmes, qui vont à l'encontre du vivre ensemble ?
2. sur la responsabilité de chacun face à ses propres discours : Que signifie être responsable de nos propres prises de parole ?
3. sur la nécessité de la tolérance et du dialogue, qui peuvent permettre de construire ensemble des points de vue sur le monde, ouverts aux autres : Comment faire pour vivre ensemble ? Quelles actions peuvent-elles permettre d'améliorer notre vie en collectivité ?

Cultures occidentales et Liberté d'expression

ACTIVITÉ

6

Diffuser les récits humoristiques caricaturaux sur Internet (50 min.)

Document-élève : Activité 6

Donner le temps aux élèves de lire la caricature et de développer leur point de vue individuel en leur demandant les arguments en faveur et en défaveur de l'autorisation d'un tel site et de telles caricatures. Demander aux élèves d'évaluer dans quelle mesure leur point de vue est une construction culturelle qui peut notamment dépendre de leur lieu de vie.

Une fois les opinions notées, diviser les élèves en groupes impairs (3 ou 5 participants) et proposer un débat argumenté aux élèves à partir du jeu de rôle suivant :

« Votre classe compose le comité de rédaction d'un journal quotidien belge, qui offre aux jeunes la liberté de développer leur propre ligne éditoriale aujourd'hui. Ce journal est diffusé en version papier et via son site Internet (accès payant). En tant que membres du comité de rédaction, vous devez décider de publier ou non cette caricature et de fournir un rapport explicatif de votre décision au rédacteur en chef. »

Proposer des questionnements pour enrichir les discussions.

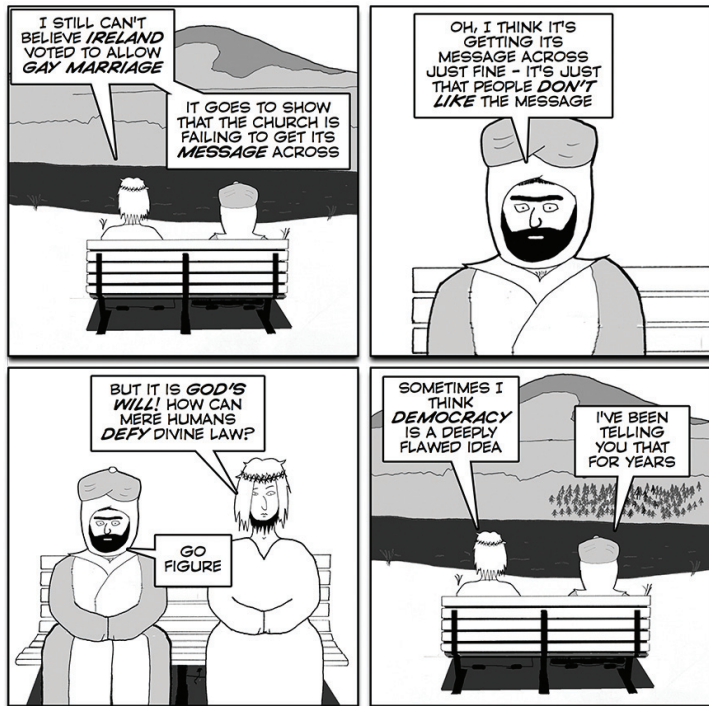
Exemples de questionnements

- Faut-il tenir compte de la diffusion internationale du journal, via son site Internet ?
- Doit-on craindre que la caricature soit diffusée sur les réseaux sociaux, en dehors de tout contexte éditorial ? Si oui, doit-on en tenir compte ?
- Le fait que le journal soit généraliste (et non un hebdomadaire contestataire comme *Charlie Hebdo*) change-t-il la donne ?
- Caricaturer une seule religion au lieu de deux comme ici changerait-il votre décision ?
- Ces publications peuvent-elles être des leviers pour plus de tolérance et de dialogue ? Si oui, comment ?
- Comment accompagner éventuellement la publication de la caricature ? (article explicatif, etc.)



JESUS AND MO

Jesus and Mo est un récit humoristique hebdomadaire diffusé sur le site Internet <http://www.jesusandmo.net/> et mettant en scène Jésus et Mohammed. Le récit suivant est un exemple de la façon dont les auteurs font de l'humour avec les religions.



© Jesus and Mo/www.jesusandmo.net

Traduction :

— Je n'en reviens toujours pas que l'Irlande ait voté pour le mariage homosexuel. Cela montre que l'Église ne parvient pas à transmettre son message.

— Oh, je pense qu'il n'y a pas de problème avec la diffusion du message – c'est juste que les gens N'AIMENT PAS le message.

— Mais il en va de la volonté de Dieu! Comment de simples humains peuvent-ils défier la loi divine?

— Va comprendre.

— Parfois, je pense que la démocratie est une idée très imparfaite.

— Cela fait des années que je te le dis.

ACTIVITÉ

7

Projet (50 min.)

Dans le cadre d'un projet de solidarité ou de l'organisation d'un voyage scolaire, une vente de t-shirts est organisée dans l'école. Chaque classe peut présenter un projet de caricature prônant le bien-vivre ensemble et la tienne y participe.

En sous-groupes de 3 ou 4 élèves, chercher une caricature à proposer à la classe, en se posant des questions et en argumentant son choix à l'aide de celles-ci :

1. Quel message voulons-nous faire passer ?
2. La caricature ne pourrait-elle pas heurter un certain public dans l'école? Si oui, qui? Et pourquoi néanmoins choisir de la diffuser ?
3. Cela pourrait-il porter à conséquence si une photo du t-shirt était diffusée via les réseaux sociaux/via Facebook ou Twitter ?

Alternative : créer des panneaux à afficher dans l'école au lieu des t-shirts.





Comprendre la
complexité des
identités
journalistiques

comprendre la complexité des identités journalistiques

JOURNALISTES : COMPRENDRE LA COMPLEXITÉ DES IDENTITÉS JOURNALISTIQUES

De Tintin à Superman, la figure du journaliste a beaucoup été utilisée dans les romans, les bandes dessinées, les films et dernièrement dans les séries télévisées. Les journalistes y sont souvent présentés sous les apparences de héros tentant de défendre la vérité et de pourfendre les malintentionnés. Ils sont présentés comme étant au cœur de la production de l'information, courant après les scoops, plongeant dans des aventures pour résoudre des mystères, des enquêtes. Et pourtant, dans les conversations, ils sont aussi depuis longtemps, l'objet de nombreuses critiques :

les journalistes déforment la réalité, ne reproduisent pas correctement les paroles des intervenants, travaillent trop vite, font des erreurs, attisent le spectacle au détriment du récit de ce qui se passe. Qui sont donc ces journalistes, ces travailleurs de l'information qui produisent l'actualité ? Comment les reconnaître ? Quelles seraient les caractéristiques de ces professionnels ? Sont-ils les seuls à nous diffuser l'information, à participer à la production des médias ?

HISTOIRES DE JOURNALISTES

Le mot « journaliste » lui-même a une histoire particulière. Les premiers qui écrivent dans les journaux ne se définissent pas encore ainsi : ils se nomment gazetiers (du nom des journaux de l'époque, les Gazettes), nouvellistes (car ils diffusent des nouvelles) ou rédacteurs (puisqu'ils rédigent). Ce n'est qu'au cours du XIX^e siècle que le terme de journaliste va commencer à être plus largement utilisé : il va progressivement définir ceux qui font le *journal*, qui *journalisent*, comme il était dit à l'époque. En étant plus facilement identifiables, les journalistes vont se regrouper pour tenter de défendre leur métier, pour essayer d'obtenir des avantages sociaux qui leur permettraient de vivre de leur plume. Avant cette époque, ceux qui *dirigent* les journaux sont majoritairement des politiciens, des écrivains, des intellectuels, qui emploient ceux qui *font* le journal (l'écrivent, le corrigent, le mettent en page,

l'impriment) pour des salaires faibles, voire misérables¹.

Dans les salles de rédaction et lors de réunions entre eux, les journalistes vont tenter de mettre en place des syndicats, de définir leur métier, de défendre des lois sur leur statut. Dans les pays occidentaux, la plupart des définitions du « journaliste » vont se baser sur les mêmes critères : pour être reconnu comme journaliste, il faut prouver que l'on travaille pour une entreprise médiatique, que l'on traite d'information, sans faire de publicités par exemple, et surtout que l'on gagne son salaire en majeure partie grâce à ce travail. Vont alors être reconnus comme journalistes : les reporters, les photographes, les dessinateurs de presse, et, au fil du temps et des évolutions, les journalistes reporters d'images, les Web-

¹ Pour approfondir l'histoire des journalistes belges : Van Den Dungen, P. 2001. « La professionnalisation des journalistes belges francophones au XIX^e siècle », dans Revue belge de philologie et d'histoire. Tome 79 fasc. 2. Histoire médiévale, moderne et contemporaine — Middelleeuwse, moderne en hedendaagse geschiedenis. pp. 629-644.



journalistes, etc.

En Belgique francophone, cette définition a finalement été reconnue en 1963 par la loi du 30 décembre sur le titre de journaliste professionnel. Ceux qui le souhaitent peuvent donc se faire reconnaître comme journaliste d'un point de vue légal, et faire la demande d'une carte de presse auprès de la Commission d'agrément de la carte. Ils peuvent

aussi se regrouper et tenter de défendre leur métier au sein de deux associations : l'Association des journalistes professionnels (AJP) et l'Association des Journalistes de la Presse Périodique (AJPP), une distinction toute belge qui permet de reconnaître un journaliste travaillant pour un média généraliste, de celui employé par un média spécialisé.

LE MONDE DIVERSIFIÉ DES JOURNALISTES

Le milieu journalistique n'est pas homogène. Au contraire, il reflète une grande variété² de trajectoires (le métier étant ouvert à tous), de statuts (de nombreux métiers composent le monde du journalisme) et de spécialisations (comme la politique, le sport, la santé, l'environnement, etc.).

Tout le monde peut devenir journaliste. Le milieu journalistique est ouvert : il doit pouvoir, en théorie, accueillir toute personne intéressée à récolter, produire et diffuser de l'information. En Belgique, cette ouverture est assurée par la Constitution de 1830 qui garantit à tous, la liberté d'expression et de presse. Toute personne intéressée par l'information et par les médias peut, à un moment de sa carrière, décider de devenir journaliste. Il lui suffit, pour cela, de réussir à travailler pour des médias et de s'adresser à un public. Tout travailleur participant à « *la rédaction de journaux quotidiens ou périodiques, d'émissions d'information radiodiffusées ou télévisées, d'actualités filmées ou d'agences de presse consacrées à l'information générale*³ » peut être reconnu comme journaliste professionnel. Il doit, pour ce faire, prouver qu'il

a bien des contrats de travail avec ce genre d'entreprises médiatiques. Il n'a pas besoin d'avoir un diplôme spécifique, d'une autorisation particulière ; la carte de presse n'est pas obligatoire, la formation au journalisme non plus. Cette ouverture du milieu journalistique vise à favoriser une véritable diversité des personnes susceptibles de diffuser l'information, afin de représenter la grande multiplicité des points de vue et des opinions sur le monde.

Être journaliste renvoie à des statuts différents. Ainsi, un journaliste peut être salarié. Rédacteur en chef, il gère et oriente le travail des employés du média. Reporter, il est sur le terrain avec son stylo, sa caméra, son micro pour rapporter les événements qui se déroulent. Secrétaire de rédaction, il relit, corrige et met en page le journal ou le magazine. Présentateur, il met en forme le journal télévisé ou parlé et conduit le déroulé de l'information. Dernièrement, il peut aussi être *community manager*, et gérer les interactions du site en ligne du média avec son public : il gère alors les espaces de commentaires, les blogs ou les réseaux sociaux.

Le journaliste peut aussi être indépendant. Dans ce cas, il a l'occasion de travailler pour plusieurs médias, de proposer des *piges*, donc des sujets qu'il vend – on parle

² Le travail le plus récent réalisé sur le profil des journalistes belges est : RAEYMAECKERS, K., HEINDERYCKX, F., DE VUYST, S., LIBERT, M., DE MAEYER, J., DE DOBBELAER, R., LE CAM, F., DEPRez, A., DE KEYSER, J. 2013. « *Le journaliste belge en 2013 : un autoportrait/ De Belgische journalist* », dans 2013 : een zelfportret, Gand : Academia Press.

³ Loi du 30 décembre 1963 : <http://www.ajp.be/la-loi-relative-au-titre-de-journaliste-professionnel/>



comprendre la complexité des identités journalistiques

de placement de sujets⁴ – aux rédacteurs en chef. Il est alors payé en fonction du sujet. Certains indépendants choisissent ce statut pour la liberté qu'il offre, car ils ne travaillent pas pour un média particulier. Ils peuvent proposer des sujets à des médias très différents. Depuis les dernières décennies, en raison des difficultés rencontrées sur le marché du travail, de nombreux journalistes sont indépendants par nécessité, car ils ne trouvent pas nécessairement un travail à temps plein dans les médias. C'est le cas de nombreux jeunes journalistes qui, pour tenter de percer dans le métier, sont obligés de choisir cette voie afin de faire leur preuve. Certains se retrouvent donc dans la précarité : les sujets sont parfois difficiles à vendre auprès des médias, la concurrence est rude, et la rémunération parfois faible.

Par ailleurs, être journaliste signifie parfois être expert dans des domaines très différents. Quel est le rapport

4 Concernant le travail des pigistes ou journalistes indépendants : PILMIS, O. 2007. « Faire valoir ses compétences : les pigistes et le placement de sujet », dans *Formation emploi*. Vol.3, N° 99, pp. 75-87.

entre un journaliste qui couvre des élections, qui critique une pièce de théâtre ou qui commente un match de foot ? Tous sont journalistes, mais se sont construits une expertise dans l'un ou l'autre domaine. Certains ont d'ailleurs parlé de sous-champs spécialisés du journalisme⁵, pour montrer combien les pratiques des journalistes, les connaissances et les réseaux professionnels qu'ils développent rendent leur travail parfois très spécifique. Cela est aussi vrai en fonction du territoire dans lequel le journaliste travaille. Qu'ils soient à Mouscron dans une rédaction locale, ou à Bruxelles dans une chaîne de télévision nationale ou une agence de presse, les journalistes ne travaillent pas de la même manière, dans les mêmes conditions et avec les mêmes rapports aux gens. Et pourtant, ils partagent les mêmes techniques de base : sélectionner et produire une information à destination d'un public. Cette diversité a mené des observateurs à parler de journalismes, plutôt que de journalisme au singulier.

5 MARCHETTI, D. 2002. « Les sous-champs spécialisés du journalisme » in *Réseaux*, (1), pp. 22-55.

LE MÉDIA COMME PRATIQUE COLLECTIVE

Dans l'entreprise médiatique, les journalistes ne sont pas les seuls employés à produire le journal imprimé, parlé, télévisé ou en ligne. La production d'information ne repose pas sur leurs seules épaules. Ils travaillent en collectif avec l'ensemble des métiers qui composent une entreprise médiatique. Ainsi, au *New York Times*, par exemple, les journalistes sont parfois appelés dans leur enquête à travailler étroitement avec des programmeurs informatiques et des graphistes pour réussir à analyser de grandes bases de données, et ensuite à les rendre intelligibles, dans la forme, pour leur public. Dans une entreprise médiatique, des informaticiens, des employés des services marketing ou des ouvriers jouent aussi un

rôle fondamental dans la production de l'information. Ils sont souvent moins visibles que les journalistes qui signent leurs articles ou apparaissent à l'écran ou en ondes, mais n'en concourent pas moins à la production d'information.

Prenons l'exemple d'un article publié en ligne sur les résultats d'un sondage concernant la popularité de tel ou tel gouvernement. Le journaliste pour réaliser son article a éventuellement besoin d'un graphiste pour réussir à mettre en forme les chiffres : on parle ici d'infographie. Il consulte le fil de l'agence de presse, qui est une ressource fondamentale pour lui, car elle permet d'avoir accès à un ensemble de dépêches d'information plutôt factuelles qui



l'aident à produire son contenu. Il fait appel aux services de photographes pour illustrer son article. Enfin, son article aura été décidé et discuté avec la rédaction en chef et ses collègues, il sera éventuellement corrigé par un secrétaire de rédaction ou un éditeur, il aura peut-être besoin d'un informaticien pour parfaire sa mise en ligne, etc.

Au quotidien, le journaliste travaille dans le cadre d'une ligne éditoriale spécifique, mais aussi dans un environnement économique particulier. La santé financière de l'entreprise médiatique conditionne non seulement son salaire, mais surtout les outils avec lesquels il peut travailler (le nombre de caméras ou les logiciels mis à sa disposition, par exemple), les moyens dont il dispose

pour se rendre sur le terrain, pour partir à l'étranger, pour avoir du temps, pour travailler avec d'autres. Cette santé financière est aussi liée à la présence de la publicité, à ses liens avec le contenu rédactionnel, aux partenariats avec des acteurs économiques ou institutionnels, aux évolutions technologiques imaginées et mises en place⁶. Les entreprises médiatiques nécessitent évidemment des capitaux pour développer de nouveaux produits (des hors série par exemple) ou de nouvelles applications (sur les mobiles ou les smartphones). Les journalistes doivent ainsi constamment jongler avec ces exigences qui complexifient, développent ou freinent leur travail au quotidien.

6 SONNAC, N. et GABSZEWICZ, J. 2013. *L'industrie des médias à l'ère numérique*. Paris : La Découverte.

LE MÉDIA HORS DE SES MURS

Les producteurs d'information ne se revendiquent pas tous journalistes. De nombreux citoyens, professionnels de la communication ou acteurs sociaux, et ce, depuis très longtemps, participent à la production d'information. Les premières formes d'imprimés étaient diffusées sous la forme de nouvelles à la main, en droite ligne des correspondances que les bourgeois du XVII^e siècle s'envoyaient de ville en ville. Les citoyens, lettrés et souvent aisés, participaient ainsi à la diffusion des nouvelles et à l'échange d'information. Aux États-Unis, dans les années 1960, des petits magazines de fans, appelés les *fanzines*, étaient rédigés par des amateurs de rock'n'roll ou défenseurs du féminisme, qui souhaitaient s'exprimer hors des médias traditionnels. Les premières radios, souvent qualifiées de pirates, étaient créées et animées par des citoyens engagés dans la production d'une information alternative.

Ces expériences sont en quelque sorte les ancêtres de ce qui a été qualifié dans les années 1990-2000 de *journalisme citoyen*, en référence aux nombreuses initiatives d'internautes seuls ou en groupe qui créent des blogs ou des sites collectifs d'information. À cette période, le développement des outils tels que les appareils photographiques ou caméras numériques et les appareils de montage d'images ou les logiciels de photographie, les facilités toujours plus importantes de la publication facile et rapide en ligne, ont encouragé la multiplication de la captation d'images en direct notamment lors d'événements internationaux. C'est ainsi que le Tsunami en Indonésie de 2004 a été largement illustré, dans les médias internationaux, par les images prises directement par les touristes et les témoins sur place.

Par ailleurs, des médias alliant le travail de journalistes professionnels et de citoyens va commencer à voir le



comprendre la complexité des identités journalistiques

jour : *Ohmynews.com*, un site collectif coréen, est réputé pour avoir le premier joué sur cette formule en activant près de 35 000 Web-reporters citoyens en quelques mois, dont la production était encadrée par des journalistes. Des sites issus d'initiatives citoyennes, comme le site *Agoravox.fr* en France, proposent à tout un chacun de publier des informations, des opinions, de participer à la diffusion et à la production d'information d'actualité. Ce brouillage des figures des producteurs d'information va faire couler beaucoup d'encre, et faire craindre ou au contraire miroiter à certains observateurs du milieu médiatique que les médias ne sont plus l'apanage d'une minorité (en l'occurrence les propriétaires et les journalistes), mais qu'ils peuvent à présent appartenir à tous, et notamment aux citoyens. Aujourd'hui, quelques années plus tard, il apparaît que le public citoyen est surtout engagé dans la production d'information sous deux formes, que ce soit dans les médias traditionnels ou pour des médias citoyens : la première renvoie à une posture de *substitution*, il est alors les yeux, les oreilles des journalistes qui ne peuvent être présents, il agit comme témoin ; la seconde s'ancre davantage dans une posture de *complémentarité*, puisqu'il est amené et fortement encouragé à donner son opinion, à commenter des événements, des articles, des opinions. Ces éléments ont élargi, pour le public, l'éventail des identités journalistiques possibles. Il est donc parfois difficile d'identifier le statut de celui/celle qui a produit l'information : le seul moyen parfois reste de tenter de comprendre l'identité éditoriale du média (par qui est-il produit ? Quel est son discours ? Sa posture idéologique ? etc.).

Cette difficulté à identifier l'identité de ceux qui nous parlent est très visible dans d'autres cas, et notamment dans le

journalisme d'entreprise⁷ ou institutionnel. Ces deux termes renvoient à la production par des institutions – comme les communes, les assurances, la Ligue des familles – ou des entreprises comme Danone, Siemens, la FNAC⁸, de magazines qui ressemblent comme des jumeaux à des exemplaires de presse magazine. Ils comprennent des articles, des photographies, ont une couverture attirante, et sont souvent déposés gratuitement dans la boîte aux lettres ou à proximité des caisses d'achat. L'objectif de ces magazines est de promouvoir la marque ou le service public auxquels ils appartiennent. Mais, en même temps, ils utilisent l'ensemble des techniques journalistiques d'écriture, d'illustration, de signature, de mise en page pour construire un rapport de crédibilité avec leur public, voire embauchent des journalistes, souvent des pigistes, pour réaliser le travail. Ces évolutions brouillent encore plus ce qui caractérise un journaliste, et renforcent encore les confusions qui peuvent être faites entre les métiers de journaliste et de communicant. Le premier est censé être le médiateur entre des faits et leur publicisation afin de rendre publics des faits d'intérêt général ; le second communique une information qui vise à attirer, séduire, convaincre, orienter l'opinion des autres. La différence entre les deux relève de l'intention : je veux promouvoir ou je veux informer.

Ces quelques paragraphes ont tenté de montrer la diversité des figures des journalistes, qu'ils aient la carte de presse ou non, qu'ils soient employés ou indépendants, spécialistes d'économie ou de gastronomie, citoyens ou employés d'institution ou d'entreprise. Identifier l'identité de ceux qui nous parlent, nous diffusent l'information, nous proposent des témoignages ou des opinions sur le

7 D'ALMEIDA, N. 2004. « Les organisations entre récits et médias », dans *Canadian Journal of Communication*, vol 29, n1.

8 SPANO, W. 2004. « Les magazines culturels de marque sous l'emprise du journalisme », dans *Communication et langage*, n° 140, pp. 97-107.



ARTICLE

monde est un premier pas pour comprendre qui produit l'information, qui s'adresse à nous, qui est censé nous aider à comprendre l'actualité.

Florence Le Cam
(Université libre de Bruxelles)

83

comprendre la complexité des identités journalistiques

Enjeu

Comprendre l'impact des médias, et en particulier des journalistes, dans notre représentation du monde

Objectifs

1. Comprendre la représentation de la réalité dans les médias
2. Identifier la ligne éditoriale d'un média
3. Identifier les producteurs d'information
4. Distinguer information et publicité

Durée

3x50 min.

Matériel

Documents-élèves

Les médias d'information proposent une vision du monde. Ils le présentent de manière formatée, à travers des codes et une manière de transmettre un message propre à eux. Cette activité a pour but de faire comprendre l'importance de la représentation du monde à travers les médias d'information et la nécessité d'être critique à leur égard.

« Identifier l'identité de ceux qui nous parlent, nous diffusent l'information, nous proposent des témoignages ou des opinions sur le monde est un premier pas pour comprendre qui produit l'information, qui s'adresse à nous, qui est censé nous aider à comprendre l'actualité. »

Source : article-support

ACTIVITÉ

1

Quelle représentation avez-vous des médias (20 min.)

Document-élève : activité 1

Demander aux élèves les médias qu'ils connaissent et qu'ils utilisent. Réaliser un *mindmap* avec leurs réponses (au niveau du deuxième degré). Conclure le *mindmap* en indiquant le nom des branches du premier degré. Cela peut aussi être fait sous forme de colonnes au tableau, en nommant les 4 colonnes par la suite.

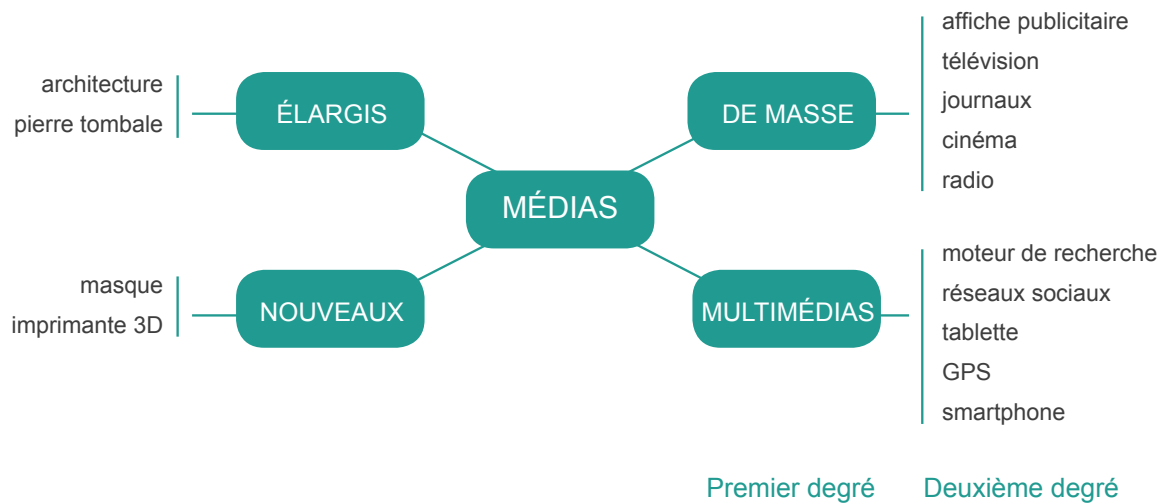
Expliquer que le terme médias dans cette activité sera compris comme le moyen de communication pour diffuser et transmettre une information.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

84

Conceptrices de la fiche :
Manuela Guisset et Sophie Lapy
Article-support : F. Le Cam, *Comprendre la complexité des identités journalistiques*

Exemple de *mindmap*



LES MÉDIAS ACTUELS SE DISTINGUENT EN TROIS CATÉGORIES

I. Les médias de masse tels que la presse écrite, la télévision et la radio avec les caractéristiques suivantes :

1. D'un point émetteur vers plusieurs points récepteurs
2. Unidirectionnel : de l'émetteur vers le récepteur
3. Information uniformisée et linéaire

II. Le multimédia

1. Utilisation de plusieurs médias simultanément (confusion entre support et média)

2. Multidirectionnel
3. Information diversifiée et non linéaire

III. Les nouveaux médias et médias à venir

1. Usage personnalisé
2. Interconnexion entre objets

Par « **médias élargis** », vous pouvez entendre, le cas échéant, des informations transmises par un objet physique non considéré comme un média dans la typographie ci-dessus (stèle commémorative, style architectural d'une maison, etc.).

comprendre la complexité des identités journalistiques

ACTIVITÉ

2

Les différents médias d'actualité (20 min.)

Document-élève : activité 2

Demander aux élèves via quels canaux ils se tiennent au courant des dernières actualités. À partir de l'information ci-dessous, classer dans un tableau les spécificités de chaque média.

SPÉCIFICITÉS DE CHAQUE MÉDIA

La **télévision** est le média qui ouvre une fenêtre sur le monde. La télévision met chaque jour l'information en image pour le public. Elle permet de traiter l'information d'actualité dans les journaux, mais également d'approfondir certains sujets par des émissions magazines.

La **radio** est le média de l'actualité instantanée. Le public peut l'écouter partout : à la maison, dans la rue, au bureau, aux champs, en voiture, en voyage, avec un simple transistor et des piles vous serez relié en direct sur le monde.

Le **Web** est le média le plus récent. Les informations publiées sur le Web sont disponibles dans le monde entier sous forme de textes, d'images et de son. Le Web est le média le plus interactif, il permet au public de réagir facilement aux informations en postant des commentaires.

La **presse** écrite est le plus ancien média d'information, c'est aussi le média de référence. Chaque jour le journal récapitule l'essentiel de l'information de la veille et la hiérarchise dans ses pages. Le journal permet aussi d'analyser, d'approfondir et de mettre en perspective l'information pour ses lecteurs.

<http://www.24hdansuneredaction.com/>

	TV	RADIO	Web	PRESSE
TYPE	Images et son	Son	Textes, images, son	Textes, images
PUBLIC	Multiple	Individuel	Individuel et interactif	Individuel
TEMPS	Rendez-vous mi — et fin de journée	Rdv chaque heure	Tout le temps	Matin
LIEU	Chez soi, lieu de sociabilité	Partout avec un outil adapté	Connecté (partout)	Partout, avec le journal
PRÉSENTATION	Journal télévisé (direct)	Journal parlé	Site, application	Journal papier
OBJECTIF	Informer de l'actualité d'aujourd'hui	Informer de l'actualité de l'heure	Informer des toutes dernières nouvelles	Informer de l'actualité de la veille

ACTIVITÉ

3

La ligne éditoriale du média (30 min.)

Document-élève : activité 3

Demander aux élèves de choisir un journal ou un magazine, observer les différents articles du magazine et compléter le tableau. Expliquer ce que veut dire la ligne éditoriale.

Le but de l'activité est de pouvoir identifier le statut du journaliste ainsi que de comprendre la ligne éditoriale. Pour cela, il est nécessaire de déceler dans les différents produits médiatiques le discours et la posture idéologique. Terminer l'activité en expliquant le terme journaliste.

Prolongement : faire cet exercice sur une période d'un mois. Chaque élève est responsable d'un journal et présente ses résultats sur une affiche (présenté sous forme de *Une* par exemple).

Exemple de gestion de l'information

NOM DU JOURNAL/MAGAZINE :

Titre de l'article	Sujet	Angle	Interviewé	Journaliste

LE JOURNALISTE

Le journaliste se définit comme la personne « intéressée à récolter, produire et diffuser l'information » (voir article-support). Il diffuse l'information à travers les médias. Il n'a pas besoin de formation spécifique ni d'autorisation particulière, le milieu journalistique est ouvert à celui qui est intéressé par les médias et l'information. « Cette

ouverture du milieu journalistique vise à favoriser une véritable diversité de personnes susceptibles de diffuser l'information, afin de représenter la grande multiplicité des points de vue et des opinions sur le monde » (voir article-support)

DÉFINIR

Ligne éditoriale

Posture du journal. Ce sont les choix que pose une rédaction et qui définissent son identité éthique et morale.

comprendre la complexité des identités journalistiques

ACTIVITÉ

4

Le monde dans 10 ans sans journaliste (30 min.)

Document-élève : activité 4

Diviser le groupe-classe en deux. L'un représentera la position de la classe politique qui tend à contrôler son image à travers les médias ; l'autre, le syndicat des journalistes. Pour cela, distribuer au premier groupe l'article sur la stratégie d'Hilary Clinton dans sa campagne électorale (http://www.rtf.be/lapremiere/emissions_matin-premiere/nos-rubriques/le-journal-du-web/article_journal-du-web-pourquoi-hillary-clinton-ne-parle-pas-aux-journalistes?id=9007044&programId=60). Ce groupe défendra l'idée qu'on peut se passer de journalistes.

Distribuer au deuxième groupe l'article sur l'agression des journalistes du Petit Journal lors du discours du FN (<http://teleobs.nouvelobs.com/actualites/20150505.OBS8410/yann-barthes-visage-meurtri-devoile-la-face-violente-du-fn.html>).

Les deux articles contiennent des vidéos qui peuvent être regardées sur un appareil mobile.

Demander aux élèves de trouver des arguments en leur faveur.

Après avoir lu les articles, faire un groupe supplémentaire de 6 élèves (3 de chaque groupe). Ce groupe servira de juge (obligation de neutralité, tout en connaissant le sujet). Lancer le débat en répondant à la question : « Peut-on se passer des journalistes dans une démocratie ? »

Au bout de 20 minutes, demander au groupe-juge de trancher en fonction des arguments présentés.

Continuer l'activité en lisant tous ensemble l'article sur la nécessité du journalisme (<http://le16.be/2015/02/14/le-journalisme-cette-necessite-qui-derange/>). S'inspirer de l'extrait suivant de l'article-support de Florence Le Cam.

Terminer l'activité en expliquant que le journalisme constitue le 4^e pouvoir de l'État (à côté des pouvoirs législatif, judiciaire et exécutif).

EXTRAIT DE L'ARTICLE SUPPORT

« Le mot "journaliste" lui-même a une histoire particulière. Les premiers qui écrivent dans les journaux ne se définissent pas encore ainsi : ils se nomment gazetiers (du nom des journaux de l'époque, les Gazettes), nouvellistes (car ils diffusent des nouvelles) ou rédacteurs (puisqu'ils

rédigent). Ce n'est qu'au cours du XIX^e siècle que le terme de journaliste va commencer à être plus largement utilisé : il va progressivement définir ceux qui font le journal, qui *journalisent*, comme il était dit à l'époque. En étant plus facilement identifiables, les journalistes vont se regrouper

pour tenter de défendre leur métier, pour essayer d'obtenir des avantages sociaux qui leur permettraient de vivre de leur plume. Avant cette époque, ceux qui *dirigent* les journaux sont majoritairement des politiciens, des écrivains, des intellectuels, qui emploient ceux qui font le journal (l'écrivent, le corrigent, le mettent en page, l'impriment) pour des salaires faibles, voire misérables¹. Dans les salles de rédaction et lors de réunions entre eux, les journalistes vont tenter de mettre en place des syndicats, de définir leur métier, de défendre des lois sur leur statut. Dans les pays occidentaux, la plupart des définitions du "journaliste"

vont se baser sur les mêmes critères : pour être reconnu comme journaliste, il faut prouver que l'on travaille pour une entreprise médiatique, que l'on traite d'information, sans faire de publicités par exemple, et surtout que l'on gagne son salaire en majeure partie grâce à ce travail. Vont alors être reconnus comme journalistes : les reporters, les photographes, les dessinateurs de presse, et, au fil du temps et des évolutions, les journalistes reporter d'images, les monteurs d'images télévisuelles, les Web-journalistes, etc. »

¹ Pour approfondir l'histoire des journalistes belges : Van Den Dungen, P. 2001. La professionnalisation des journalistes belges francophones au XIX^e siècle. In : Revue belge de philologie et d'histoire. Tome 79 fasc. 2. Histoire médiévale.



LE JOURNALISTE, 4^e POUVOIR DE L'ÉTAT ?

Le journaliste se consacre pleinement à la collecte et à la production d'information. Il suit un code déontologique clair et précis. D'autres moyens de récolter de l'information existent, mais ne garantissent pas la démarche journaliste créditée.

Certaines démarches citoyennes telles que la récolte d'information lorsque le journaliste n'y a pas accès ou l'expression de son avis et de commentaires sont complémentaires au journalisme. On parle alors de journalisme citoyen.

comprendre la complexité des identités journalistiques

ACTIVITÉ

5

Statuts dans une rédaction, de journaliste à directeur (25 min.)

Document-élève : activité 5

À partir d'un article/reportage, identifier les différentes personnes qui ont participé à la réalisation de cette production. Il est à noter qu'une même personne peut exercer plusieurs fonctions, ce qui est de plus en plus le cas aujourd'hui (Journaliste = monteur = voix off par exemple).

Pour aller plus loin, distribuer à chaque élève une fiche issue de Studyrama (<http://www.studyrama.com/formations/fiches-metiers/journalisme/>). Chaque élève devra faire deviner sa fonction aux autres élèves en expliquant son profil.

Exemple (reportage RTBF sur le « Party train pour se rendre au festival de Dour » — http://www.rtb.be/video/detail_les-festivaliers-de-dour-en-train?id=2030484)

1. Rédacteur
2. Secrétaire de direction
3. Présentatrice
4. Responsable d'édition
5. Journaliste (travail et voix off)
6. Caméraman
7. Monteur

LES DIFFÉRENTS PROFILS QUI COMPOSENT UNE RÉDACTION

Dans une rédaction, beaucoup de personnes travaillent au service de l'information. Il existe différents profils selon les tâches à réaliser :

Journaliste :

- pigiste/indépendant : le journaliste peut soit être engagé par une rédaction (salarié) soit être indépendant pour différents médias. Dans ce cas, il sera pigiste, il travaillera à la pige, il est donc rémunéré à la tâche.
- Selon les médias :
 - *grand reporter/envoyé spécial* : il va sur place et témoigne d'un événement. Généraliste, il traite de tout type d'information.
 - *Localier* : il traite de l'information locale, de sa ville et de ses environs.
 - *Correspondant* : il traite de l'information du pays dans lequel il vit pour un ou plusieurs médias étrangers.
 - *Éditorialiste* : personne qui réalise l'édito.
 - *Chroniqueur* : personne qui réalise une chronique.
- Spécialiste : il couvre l'information pour laquelle il a développé une certaine expertise.

- Agence de presse : certains journalistes (certains les appellent « agenciers ») rédigent principalement des dépêches qui seront par la suite distribuées aux rédactions abonnées.

Caméraman/ingénieur du son : la personne qui filme ou qui enregistre le son.

Monteur : la personne qui réalise le montage sonore ou vidéo à travers un logiciel de montage.

Photographe : la personne qui réalise les images d'information qui illustreront ou enrichiront l'article.

Fixeur : la personne locale qui accompagne un journaliste lors de son reportage pour faire le lien entre le journaliste et le lieu du reportage (traduction, rencontre, protection, trajet, etc.)

Présentateur : la personne qui présente le journal. On parle également du flash man, la personne qui réalise le flash en radio.

Critique littéraire/cinéma/musical : la personne qui réalise un article ou une chronique sur un livre, un film, un morceau de musique de manière subjective.

Commentateur : la personne qui commente une actualité.

Dessinateur de presse : la personne qui réalise un dessin sur l'actualité de manière subjective, souvent ironique ou

humoristique.

Graphiste/iconographe : la personne qui mettra les informations en images.

Programmeur informatique : personne qui travaille étroitement avec le journaliste et est responsable de la visibilité et l'intelligibilité de l'information. Par exemple, il gère des bases de données ou réalise un webdocumentaire.

Lecteur/correcteur : la personne qui relit les articles au niveau de l'orthographe. Aujourd'hui, ce métier a tendance à disparaître avec les correcteurs orthographiques automatiques intégrés aux programmes de traitement de texte.

Community manager : la personne qui gère les réseaux sociaux, les forums et les commentaires en ligne.

Responsable d'édition : la personne qui relie la partie rédactionnelle à la mise en forme technique.

Secrétaire de rédaction : il gère la réalisation du journal (de la collecte de l'information à la réalisation). Il veille à relire les articles, les titres et les chapeaux. Il revoit les photos et les légendes.

Rédacteur/rédacteur adjoint/rédacteur en chef : il est responsable de la ligne éditoriale du journal, il est le garant du contenu, des sujets, de l'équipe de journalistes.

comprendre la complexité des identités journalistiques

ACTIVITÉ

6

Déontologie du journaliste (25 min.)

Document-élève : activité 6

Répartir les 6 principes-clés du code de déontologie aux élèves réunis par groupes et demander à chacun de transformer le principe en une idée opposée et absurde, avec un exemple et une justification.

Pour aller plus loin, découvrir avec les élèves un avis du Conseil Déontologique et discuter sur ce qu'ils ont fait.

Exemple : principe-clé — le respect de la vérité

Les journalistes ne cherchent ni ne respectent la vérité. Ils estiment que le public n'a pas le droit de la connaître. Ils diffusent toutes sortes d'informations dont on ignore la source et l'origine. Ils ne vérifient pas les faits, s'ils sont vrais ou non et les rapportent en inventant des informations.

Par exemple, le journaliste n'a pas vérifié s'il y a vraiment eu une explosion à Liège.

Cela ne pose pas de problème, vu que personne ne vit et ne s'intéresse à Liège.

Exemple de sujet de traitement d'un avis du conseil

Plainte de l'Union de musulmans de Namur contre le journal La Meuse (<http://www.lecdj.be/telechargements/CDJ-15-19-UMN-c-A-DG-La-Meuse-avis-du-24-juin-2015.pdf>).

LE CODE DÉONTOLOGIQUE DES JOURNALISTES

Les journalistes ont un code déontologique à respecter. Autrement dit, les journalistes, réunis en syndicat, se sont imposé un ensemble de règles. Ce texte se base sur la « déclaration des devoirs et des droits du journaliste » (Munich, 1971), adaptée par les états membres de la Communauté européenne. En Belgique, le texte a été adopté en 1982 par l'Association Générale des journalistes professionnels de Belgique (AGJPB), l'Association belge des Éditeurs de Journaux (ABEJ) et la Fédération Belge des Magazines (FebelMag).

On retrouve dans ce code différents principes-clés tels que :

- le respect de la vie privée des personnes : l'information

n'est divulguée que dans un intérêt d'information collective

- le respect de la vérité : l'information doit être vérifiée et sourcée
- la non-divulgaration des sources : le journaliste doit garder ses contacts secrets dès que la nature de l'information le recommande
- l'interdiction de calomnie et de diffamation : le journaliste ne peut pas critiquer une personne, un groupe de personnes, une entreprise ou une marque sans justification, de manière mensongère ou dans le but de nuire à son honneur. On parle également

d'interdiction d'injures.

énonciative dans la mise en forme de l'information.

- Le refus de toute pression : le journaliste doit refuser toute proposition ou menace qui pourrait nuire à la qualité de l'information.
- la séparation des faits et des commentaires personnels du journaliste : le journaliste indiquera la posture

Le conseil déontologique, créé en 2009, contrôle le respect des règles et émet des avis si celles-ci ne sont pas respectées.

<http://www.codededeontologiejournalistique.be/assets/codedeontologie2013.pdf>

ACTIVITÉ

7

Différencier l'information de la publicité (25 min.)

Document-élève : activité 7

Présenter dix documents, 5 articles d'information et 5 publicités, aux élèves. Leur demander de classer les documents dans deux colonnes et de justifier leur choix.

Mise en commun. Construire avec les élèves la différence entre publicité (promouvoir une marque ou un produit) et information (informer sur un fait, un événement).

Exemples de supports d'information et de publicité

Informations : article d'un quotidien, interview d'un représentant de marque (Coca-Cola, Mc Donald), article sur des produits de beauté qui ont été testés.

Publicité : publiereportage (reportage réalisé par la marque, placé dans un espace publicitaire), *native-advertising* (reportage sur un sujet en lien avec la marque, signé par la marque, par exemple : « la nécessité de détruire les cartes d'identité » réalisé par un marchand de machines à détruire), placement de produits, publicité classique.

Exemple de gestion de l'information

INFORMATION	PUBLICITÉ
définition :	définition :
exemples :	exemples :



DÉFINIR

Information

Informer un public de données d'intérêt public

Publicité

Promouvoir un produit ou une marque

comprendre la complexité des identités journalistiques

ACTIVITÉ

8

Réaliser un publireportage (15 min.)

Document-élève : activité 8

Proposer aux élèves, en groupe, de réaliser une campagne de publicité.

Mettre à disposition des élèves une feuille A4 sur laquelle sont imprimés le logo de la marque et un objet qui lui correspond.

Décrypter ensemble les différentes campagnes.

Exemple

MARQUE	THÉMATIQUE À ABORDER
Danone	L'alimentation saine
Décathlon	L'importance du sport dans la vie courante
Chaudfontaine	La pollution de l'eau
Voo	La règle « Pas de télé avant 3 ans »
Audi	La sécurité routière

Sur les feuilles A4 sont imprimés le logo d'une des marques et un objet, respectivement un yaourt, une balle, une bouteille d'eau, une télécommande et une voiture miniature.



L'information
médiatique et ses critères
de sélection

L'information médiatique et ses critères de sélection

LES CRITÈRES DE SÉLECTION DE L'INFORMATION

Chaque matin, lorsque le journaliste s'assied devant son ordinateur à la rédaction, il trouve à sa disposition une masse inouïe d'informations – ou ce qui pourrait le devenir – venues toutes seules jusqu'à lui. Il a sous les yeux les dépêches d'agences nationales et internationales accumulées depuis la veille, les courriels que lui ont adressés de multiples services de communication, les messages de ses réseaux sociaux et les sites en ligne de la presse concurrente où il repère d'un coup d'œil ce qu'il pourrait reprendre et développer. Son agenda lui rappelle qu'une conférence de presse, un débat parlementaire ou un important vernissage auront lieu dans quelques heures et qu'il recevra des échos à ce sujet même s'il ne se déplace pas sur les lieux. Il n'a pas encore donné un seul coup de téléphone ni recherché la moindre information originale et, déjà, il a de quoi remplir dix fois le nombre de pages de son quotidien et cent fois le temps d'antenne des journaux audiovisuels. Mais, qu'il soit matériel ou numérique, l'espace médiatique n'est pas extensible à souhait. Depuis sa création en 1954, le journal télévisé belge dure toujours (en principe!) 30 minutes, et le journal en papier garde en toutes circonstances – sauf exception rare – le même nombre de pages. Si l'Internet n'a pas de limite physique, ceux qui le consultent, eux, ont une capacité limitée de consommation quotidienne. Il va donc falloir, pour le journaliste, sélectionner dans cette montagne de messages ce qui retient *a priori* son attention. Et, il le sait, s'ajoutera forcément à ce premier tri tout ce qui n'était pas prévu et qui surviendra dans l'actualité. Il faudra donc répéter au fil des heures et des événements ce travail de

sélection. Lorsqu'avec les responsables de son service ou de sa rédaction, il aura arrêté les sujets du jour, c'est encore une série de choix qui s'imposera, cette fois dans le traitement de l'information : en bref ou dans un article ? De quelle longueur ? Illustré ou pas ? En haut ou en bas de page ? Annoncé en *Une* ou non ? À quelle position dans la conduite du JT ? Pour un « billet sec » ou un « billet monté » en radio ?

On ne peut pas comprendre le système médiatique sans analyser la mécanique de la sélection des informations. Une chose est sûre : l'« importance » de celles-ci n'est pas un critère pertinent. Et pour cause : elle n'existe pas en soi et est toujours relative. Si des professionnels évoquent entre eux une « info importante », c'est qu'ils s'entendent sur les critères implicites de leur média. Il n'y a qu'à de rares occasions – décès d'une célébrité mondiale, fait-divers exceptionnel, révolution, événement aux enjeux planétaires, etc. – que les médias du monde entier opéreront en même temps la même sélection. Quels sont alors les critères qui amèneront certains faits et gestes à entrer dans le circuit médiatique plutôt que d'autres ? Des chercheurs américains ont formulé des théories à ce sujet dès la moitié du XX^e siècle. Après Kurt Levin qui montra, en 1943, que les nouvelles passaient avant leur diffusion par une succession de portes et donc de décisions, David Manning White souligna, expérience à l'appui, que les jugements de valeur et préférences personnelles du « *gate keeper* » (le gardien de la porte) étaient déterminants. Mais si la personnalité du responsable de la rédaction comptait à ce point, comment expliquer qu'autant d'informations



semblables se retrouvaient dans des journaux différents ? Un autre Américain, Paul M. Hirsch, répondra en 1977 en ajoutant au rôle de l'individu, deux autres paramètres : l'organisationnel et le sociétal. Le premier concerne notamment les moyens dont dispose le média, ses contraintes, ses règles internes, sa structure de propriété. Le second met en œuvre, dans le tri des informations, le contexte culturel, politique et idéologique. Autrement dit, les valeurs dominantes et les normes de la société où s'opère cette sélection. Si les médias ouest-européens se sont largement ouverts – jusqu'à créer des rubriques pour cela – à l'économie dans les années 1980, à la communication dans les années 1990 et à l'environnement dans les années 2000, c'est bien parce que ces domaines entraînent dans les préoccupations ou les priorités de la société.

Du simple « *gate keeper* », on était donc passé au phénomène du « *gate keeping* ». Pour l'approcher de façon plus pragmatique, plusieurs chercheurs, journalistes et enseignants ont proposé leurs critères de sélection, énonçant les qualités qu'une information doit posséder pour passer la porte, donnant la formule de la « valeur théorique » d'une info, ou, puisant dans la psychologie de la perception, les paramètres adéquats¹. Pour notre part, nous distinguerons dans les lignes qui suivent cinq critères nécessaires et suffisants au travers desquels on peut analyser la présence des contenus médiatiques : la nouveauté, la proximité, la crédibilité, l'utilité, et l'adéquation au média.

¹ Ces diverses propositions sont présentées dans l'ouvrage de THOVERON, G., DELEPELEIRE, M. et OLYFF, M. 1988. *Les médias à découvert*. Bruxelles : Éditions Vie Ouvrière.

NOUVEAUTÉ : L'HOMME QUI MORD UN CHIEN

« Quoi de neuf aujourd'hui ? » Voilà bien l'une des questions-clés qui actionnent le journaliste. La nouveauté est son moteur et son carburant. Quitte à surévaluer parfois ce qui ne s'est jamais produit ou jamais ainsi, ou à habiller artificiellement de neuf la banalité, il veut d'abord être le héraut (voire le héros) de la nouveauté. Et s'il est le seul à l'annoncer, il connaîtra en prime la griserie de la révélation, le sacro-saint scoop. On peut ranger bien des choses sous le concept de nouveauté. La rupture de la norme (de ce qui est considéré comme « normal » ou habituel) est assurément au cœur du phénomène. Les écoles de journalisme l'expliquent en un slogan : un chien qui mord un homme, ce n'est pas une information. Mais un homme qui mord un chien, voilà une info ! Le détenu qui s'évade, l'entreprise qui tombe en faillite, le train qui déraile, la première greffe de visage, l'accord de paix

après des années de guerre, la somme record gagnée à la loterie, l'attentat au sein d'une rédaction française, etc. sont autant de ruptures par rapport à la norme. Elles sont souvent malheureuses dans l'actualité sociale et dans les faits-divers, mais on se souvient aussi de ce titre « Sécurité routière — Pas de morts ce week-end » au lendemain d'un week-end pascal qui tue habituellement dix personnes en Wallonie. Le non-événement apparent devenait un fait journalistique pertinent parce qu'il y avait une (heureuse) rupture.

La nouveauté réside aussi dans la survenance inattendue d'un fait normal (le décès d'une célébrité par exemple), dans la surenchère, le rebondissement, ou encore dans le nouvel épisode d'un feuilleton médiatique que la presse veut à tout prix poursuivre.



L'information médiatique et ses critères de sélection

PROXIMITÉ : LE « MORT/KM »

Tous les trains qui déraillent dans le monde ne se retrouvent pas dans nos médias, mais seulement ceux qui l'auront fait sur notre réseau ferré. Ou alors dans un pays voisin si on déplore au moins quelques victimes ou d'importants dégâts. Ou alors aussi ceux d'un autre continent parce que le bilan de l'accident est très lourd. Un principe, aussi cynique dans sa formulation que courant dans son application, est intervenu ici : la loi du « mort/kilomètre ». Dans la sélection des faits, un mort proche pèse autant que trois morts plus éloignés qui « valent » autant que dix morts très éloignés et ainsi de suite. Le critère de proximité, rencontré jadis dans la presse populaire essentiellement, touche aujourd'hui tous les médias au point de voir fondre parfois leur intérêt pour

certaines parties de la planète. Cette proximité n'est pas seulement géographique. Elle peut être aussi identitaire, culturelle, politique ou émotionnelle. On suivra davantage, en Belgique francophone, l'actualité française que néerlandaise, et les médias européens observeront de plus près les élections aux États-Unis que celles en Inde. De même, c'est parce qu'il bouleversera le téléspectateur d'ici que le sort tragique d'un anonyme au bout du monde sera évoqué au JT. Le goût des médias pour la personnification de l'actualité – où l'on préfère mettre en scène le duel entre deux candidats plutôt qu'entre deux programmes politiques – relève sans doute du même prisme de la proximité : les gens me touchent plus que les systèmes.

CRÉDIBILITÉ : LES SOURCES « AUTORISÉES »

À moins de se spécialiser dans le pastiche et le poisson d'avril, le journaliste a horreur des bobards. Il ne retiendra pas l'information qui ne serait pas plausible, qui n'aurait pas un minimum de vraisemblance ou dont la source ne serait pas digne de confiance. « La valeur de la communication dépend de la croyance », disait le théoricien Paul Watzlawick. La presse va dès lors privilégier ce qui émane des « sources autorisées » : autorités officielles, acteurs concernés directement par les faits, témoins de premier rang, instances dont il n'y a pas lieu de douter. Mais la rumeur, la propagande et la publicité fonctionnent elles aussi sur la crédibilité du message ! Les journalistes ne peuvent donc se contenter d'une crédibilité apparente. Leur déontologie leur impose d'ailleurs un devoir non pas de vraisemblance, mais de vérité. C'est pourquoi ils devront, selon les cas, vérifier l'information, la compléter

et la confronter à leurs connaissances du dossier et à leurs doutes. Il se peut qu'entre la version du petit comité de quartier et celle, divergente, des autorités communales, ce soit la première qui dise vrai. Ou qu'un témoignage aussi émouvant qu'apparemment sincère soit une pure affabulation.

Ce critère de sélection de l'information est sans doute le plus délicat car, comme le grand public, le journaliste accordera a priori davantage de crédit à ce qui correspond à ses croyances, ses valeurs, sa culture, etc. Il devra donc, idéalement, se mettre à distance de ses propres convictions pour faire son travail. Faute de suivre cette précaution, des enquêteurs et à leur suite des médias ont fait passer, début 2015, un jeune joueur de hockey d'apparence arabe pour un possible terroriste cachant un fusil.



UTILITÉ : LA MÉTÉO, LE DÉBAT ET LES NOCES D'OR

L'information est sélectionnée aussi parce qu'elle répond à des besoins du destinataire. Celui-ci veut savoir le temps qu'il fera demain, les programmes de ce soir à la télé, le trajet de la prochaine manifestation ou la hausse du prix de l'essence. L'utilité, ici, est pratique, pour les actes de la vie quotidienne. Elle est démocratique, pour le citoyen-électeur, lorsque les médias font écho aux débats de société, aux projets et décisions politiques, aux activités des cours et tribunaux et à la vie des institutions. La presse remplit alors son rôle d'acteur indispensable au fonctionnement de la démocratie. Une troisième sorte d'utilité, psychosociologique cette fois, traverse bien des contenus médiatiques : il s'agit ici de partager des émotions, des rêves ou du lien social. Quel autre sens auraient ces reportages touristiques dans des lieux

paradisiques ou ces essais de voitures prestigieuses qu'un pourcentage infime du public seulement pourrait s'offrir? À quoi rimerait ces photos de noces d'or, de centaines et de camps scouts dans la presse régionale si ce n'est pour reconnaître et saluer les membres d'une communauté locale? L'information, ici, est bien accessoire puisque tous les acteurs concernés par ces événements-là les ont vécus. Souvent injustement décriés, les faits-divers eux-mêmes, outre leur propension à faire vendre, s'inscrivent dans le grand partage émotionnel. Ils renvoient à nos angoisses individuelles et sociétales, nous fascinent et nous font vibrer ensemble. L'utile catharsis n'est sans doute pas ici un motif de sélection, mais en tout cas un effet.

L'ADÉQUATION AU MÉDIA : GOLF OU CYCLISME ?

Un média est défini par sa ligne éditoriale, sa fréquence de diffusion, la nature de ses supports et son créneau commercial. Vise-t-il le grand public populaire ou l'intelligentsia? Est-il local, régional ou national? Spécialisé ou généraliste? Écrit ou audiovisuel? Quotidien ou périodique? La sélection et ensuite le traitement des informations seront évidemment fonction de ces questions. D'un média à l'autre, on ne privilégiera pas les mêmes sports, les mêmes spectacles culturels, les mêmes événements parce qu'on ne s'adresse pas aux mêmes publics. Une actualité ne retiendra parfois l'attention des télévisions que par l'existence d'images spectaculaires, parce que l'image est la matière première de ce média. Et l'analyse des marchés boursiers ne paraîtra que dans la presse économique et financière parce qu'elle seule s'y

intéresse à ce point. À chacun son domaine donc, ce qui souligne combien il serait absurde de placer et comparer dans la même échelle de valeurs des médias aux vocations différentes. Il n'existe heureusement pas un modèle unique de presse et de journalisme. Analyser la présence (ou l'absence) et le traitement de telle information ne peut se faire qu'à l'intérieur des caractéristiques préalablement identifiées d'un média. Ce n'est donc pas par manque de place ou par distraction qu'un journal d'humeur républicaine fait l'impasse sur la famille royale là où d'autres médias se délectent de ses moindres faits et gestes. À travers ce qu'il sélectionne, un média réaffirme sans cesse son identité.

Il faut enfin souligner, dans cette mécanique subtile, un paramètre qui n'appartient pas a priori à la logique





L'information médiatique et ses critères de sélection

journalistique, mais qui s'y est insinué de gré ou de force : le critère économique. Ce qui « fera vendre », « fera le buzz » et « fera de l'audience » pèse aussi dans le tri de certaines infos, en particulier sur les sites Web, y compris des éditeurs les plus sérieux. Pour des médias préoccupés d'abord par leur succès commercial, cela peut même devenir prédominant. Mais on n'ira pas jusqu'à considérer le marketing comme un sixième critère de sélection, car c'est davantage au stade du traitement – la mise en scène de l'info retenue – qu'interviendra cet impératif économique.

Les critères énoncés ici ne figurent pas sur une « check list » que le journaliste consulterait à chaque décision. Ils décrivent un mécanisme plus ou moins conscient chez les journalistes, nourris de leur expérience professionnelle, de la culture de leur entreprise et d'un inévitable mimétisme. On fait comme on a vu faire les aînés, les collègues, etc. et la concurrence, quitte à s'engouffrer tous dans les mêmes « agendas médiatiques » et à produire des contenus étrangement similaires auxquels ne dérogerait qu'une presse alternative ou en réinvention. Cette dernière trace heureusement aujourd'hui des perspectives pleines d'espoir.



ARTICLE



L'information médiatique et ses critères de sélection

Enjeu

Objectifs

Durée

Matériel

Comprendre comment la presse aide à porter un regard sur l'autre et à contribuer au « vivre ensemble » à travers les lois qui lui sont propres

1. Découvrir les critères de sélection de l'information de la presse écrite
2. Distinguer les représentations induites par la sélection des informations
3. Sélectionner et hiérarchiser ses informations en tenant compte du public auquel on s'adresse et du support utilisé

2x50 min.

Documents-élèves, journaux de la presse quotidienne, micro et enregistreur

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

ACTIVITÉ

1

Je feuillette (10 min.)

Document-élève : activité 1

Mettre à la disposition de la classe un nombre suffisant de journaux (titres) différents du même jour. À défaut, travailler en sous-groupes sur des ensembles de quotidiens de jours différents. Demander aux élèves de feuilleter le journal pendant 5 minutes.

ACTIVITÉ

2

Je sélectionne (10 min.)

Document-élève : activité 2

1. Demander aux élèves d'indiquer trois sujets qui ont retenu leur attention.
2. Pour chaque journal, relever les trois sujets les plus sélectionnés par les élèves sur un tableau ou faire compléter une feuille de *paperboard* par les élèves dans chaque sous-groupe et afficher les feuilles au tableau.

Exemple de gestion de l'information

Titre du journal	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3

	<i>La Libre</i>	<i>Le Soir</i>	<i>La DH</i>	<i>Sud Presse</i>	<i>l'Avenir</i>
Sujet 1, etc.					

ACTIVITÉ

3

J'observe (10 min.)

Document-élève : activité 3

À partir de l'activité 2, demander aux élèves d'établir un classement des sujets sélectionnés, du plus populaire au moins populaire. Ensuite, regrouper les élèves en fonction des centres d'intérêt qu'ils partagent. L'exercice révèle la variété des sujets dans la presse et les intérêts de chacun et permet aux élèves de prendre conscience que leurs intérêts en font un public cible défini.

Demander aux élèves d'expliquer brièvement les raisons de leur choix en répondant à la question « Quels sont les éléments de l'article qui ont retenu ton attention et pourquoi ? »

Noter les réponses au tableau et les catégoriser (fond et forme, typographie, iconographie, rapport texte/image).

Exemple de réponses attendues

Titre incitatif, photographie liée à l'article, surface occupée par l'article dans le journal, place dans le journal, choix lié aux hobbies, vécu personnel, etc.

ACTIVITÉ

4

Je cherche à comprendre (20 min.)

Document-élève : activité 4

Faire émerger le contenu du schéma « les critères de sélection de l'information » (voir page suivante) avec les élèves en le complétant. Poser des questions qui concrétisent le contenu du schéma.

Une fois le schéma construit, demander aux élèves de tracer un trait devant les mots qui caractérisent les articles qu'ils ont sélectionnés.

À partir du schéma, construire une définition de la *loi de proximité* avec les élèves.

Ensuite, par groupes de deux, demander aux élèves de définir et d'illustrer les différents axes. Expliquer la *loi du mort au kilomètre* pour l'axe géographique (voir article-support).

L'information médiatique et ses critères de sélection

Exemples de questions

D'un point de vue chronologique, une information sera la plus intéressante si elle s'est passée il y a combien de temps ?

Quelles sont les zones géographiques qui vous intéressent le plus ?

Quels sont les sujets relevant de la vie en société qui vous intéressent le plus ?

Quels sont les sujets qui relèvent de notre vie psycho-affective ? Lesquels vous intéressent-ils ?

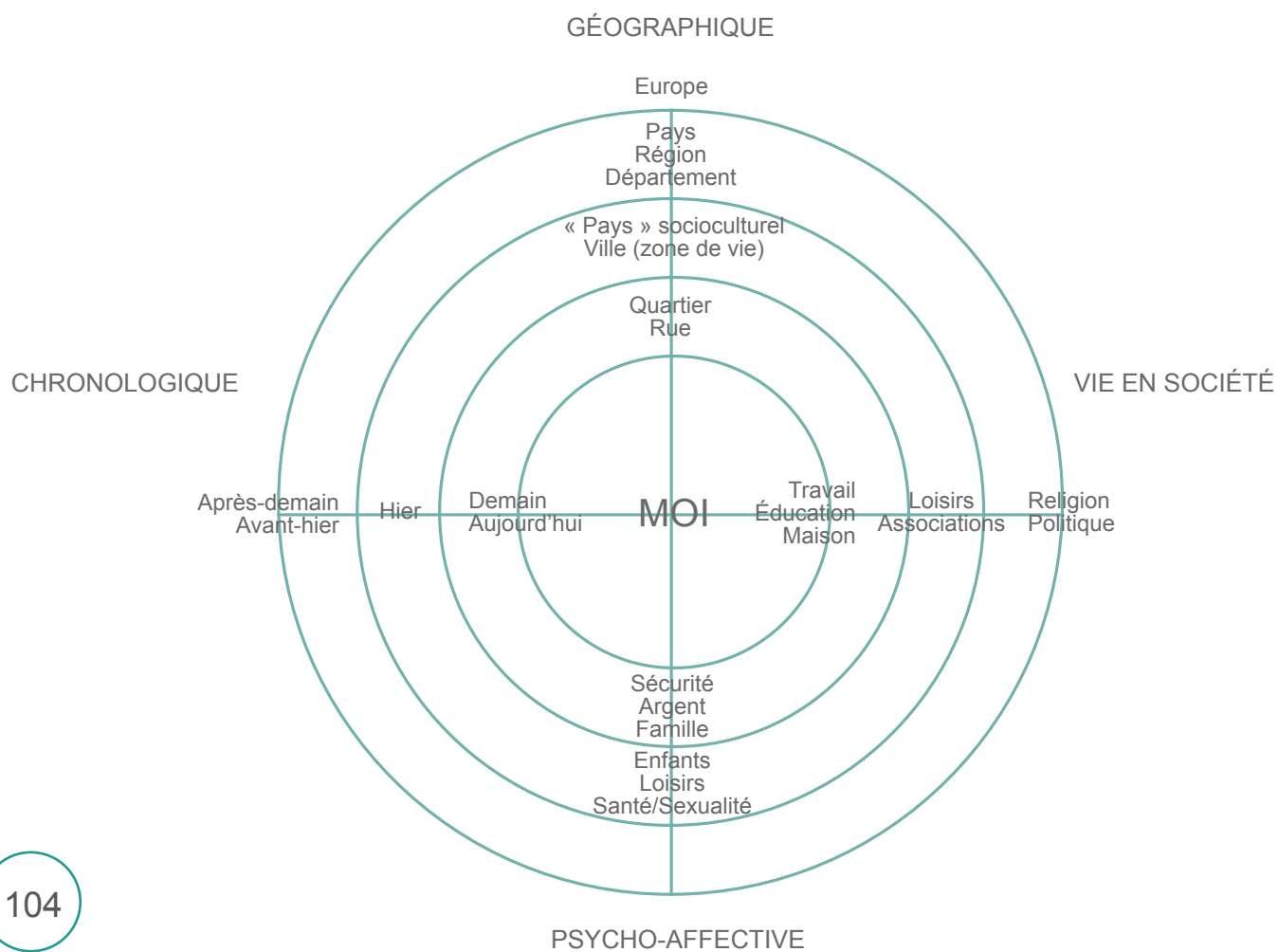
Exemple de gestion de l'information

Demander aux élèves d'exprimer les raisons du choix de leurs articles en complétant la phrase type suivante : L'article consacré à... (thème de l'article) m'intéresse parce que...



LES CRITÈRES DE SÉLECTION DE L'INFORMATION

Nos centres d'intérêt peuvent être catégorisés de différentes façons. Le schéma utilisé dans cette fiche pédagogique et présenté ci-après comprend 4 axes de proximité : géographie, vie en société, psycho-affectivité, chronologie.



○ DÉFINIR

Loi de proximité

Même s'ils ne partagent pas tous un intérêt pour les mêmes sujets, les élèves comme tous les lecteurs de presse sont naturellement intéressés, concernés par les faits qui leur sont proches dans le temps et dans l'espace, mais aussi par la vie sociale (travail, loisirs, etc.) et dans ce qui les touche sur le plan psycho-affectif (sécurité, famille, etc.). C'est ce qui explique la *loi de proximité* que les journalistes appliquent pour sélectionner l'information. La variante socioprofessionnelle et affective est liée au profil culturel et social du lecteur. Ce sont des préoccupations qui évoluent au fil du temps et en fonction du lieu où l'on vit. Ce qui relève de la vie quotidienne, la notoriété, l'insolite intéresse aussi le lecteur.

○ DÉFINIR

Axe psycho-affectif

L'axe « psycho-affectif » concerne tout ce qui passionne l'être humain (amour, haine, plaisir, souffrance, violence, etc.) et éveille sa curiosité, parfois malsaine, pour les « faits-divers » (accidents, crimes, procès, etc.).

Axe vie en société

L'axe « vie en société » concerne l'appartenance de l'individu à un groupe socioprofessionnel et son besoin d'identité et d'informations lié à ce groupe.

Axe géographique

L'axe « géographique » pourrait aussi définir la loi du « mort/kilomètre » qui veut qu'un accident de train avec des centaines de tués à l'autre bout de la terre intéresse moins le lecteur qu'un accident de voiture avec quelques blessés au bout de sa rue. Il en est malheureusement de même avec nombre de conflits, occultés parce qu'ils n'intéressent pas a priori le lecteur en vertu de cette loi dite du « mort au kilomètre ». C'est essentiellement sur cet axe géographique que la presse régionale rassemble ses lecteurs et doit son succès.

Axe chronologique

L'axe « chronologique » veut que l'on s'intéresse davantage à ce qui se passe aujourd'hui – les actualités – qu'à ce qui s'est passé hier ou à ce qui aura lieu demain sauf si des conséquences sont attendues par l'événement qui vient d'avoir lieu.

L'information médiatique et ses critères de sélection

ACTIVITÉ

5

Quelques questionnements sur ces critères (30 min.)

Document-élève : activité 5

Pour commencer, demander aux élèves de se souvenir d'un sujet d'actualité qui concerne un pays éloigné. Se souviennent-ils de nombreux événements? La loi du *mort au kilomètre* intervient-elle dans ce souvenir?

Ensuite, inviter les élèves à réfléchir aux questions suivantes :

1. Si la presse m'informe prioritairement sur les sujets qui me sont « proches », quels sont les aléas d'une telle sélection de l'information?
2. Comment sensibiliser le lecteur aux conflits ou aux problèmes sociaux, écologiques ou autres qui se déroulent à l'autre bout du monde s'ils ne rentrent pas dans les critères de sélection de l'information?
3. La loi de proximité n'agit-elle pas comme un filtre de l'information au risque d'occulter certains événements?

ACTIVITÉ

6

Je sélectionne (10 min.)

Document-élève : activité 6

Regrouper les élèves en fonction de leurs intérêts communs, identifiés lors de l'activité 3 et créer des groupes de 3-4 élèves. Annoncer la tâche finale de la classe : à partir des quotidiens mis à disposition, sélectionner un nombre de sujets en vue de réaliser une revue de presse susceptible d'intéresser un public cible déterminé qui n'a pas les mêmes centres d'intérêt que votre groupe.

Mettre à la disposition du groupe d'élèves les différents quotidiens (titres de presse) du même jour et permettre l'accès aux sites d'information en ligne.

- Consignes :
1. sélectionner les articles en fonction de la loi de proximité. La sélection des sujets doit faire l'unanimité au sein des sous-groupes.
 2. Désigner un porte-parole qui aura pour mission d'argumenter en un temps donné (maximum 3 min.) le choix des sujets sélectionnés.

Noter au tableau les sujets sélectionnés.

Inviter chaque groupe cible à exprimer son point de vue par rapport à la sélection d'articles opérée à son attention.

ACTIVITÉ

7

Je communique le résultat : réaliser une revue de presse radiophonique (15 min.)**Document-élève : activité 7**

Faire écouter une revue de presse radiophonique et en dégager les caractéristiques avec les élèves en répondant aux questions suivantes, en trois temps.

1. Écoute la revue de presse une première fois et notes-en le contenu. Selon toi, pour quelles raisons le journaliste a-t-il choisi ces sujets ? Mentionne-t-il des points de vue opposés des sujets traités (et ainsi plusieurs sources ?) Comment ces phrases sont-elles construites ?
2. Écoute une seconde fois la revue de presse et repère comment le journaliste intègre ses sources dans la revue de presse. S'il utilise des verbes déclaratifs, quels sont-ils ? Sont-ils placés avant ou après l'extrait cité ?
3. Écoute une troisième fois et repère le rythme de la revue de presse. Comment le journaliste donne-t-il un rythme dynamique à sa revue ?

(étape 1) Exemple de gestion de l'information

Sujets abordés (dans l'ordre d'apparition)	Sources mentionnées
1.	
2.	

(étape 2)

Analyser les exemples du type :

1. « C'est une catastrophe planétaire », affirme le journal AAA.
2. Pour le journal AAA, « c'est une catastrophe planétaire ».
3. Le journal AAA a affirmé que c'était une catastrophe planétaire.

Exemples de construction de phrases :

1. Le journaliste utilise un verbe déclaratif après l'extrait cité. Le discours est direct.
2. Discours direct.
3. Discours rapporté/indirect.

(étape 3) Exemples de rythmes donnés par le journaliste

Phrases courtes, fluidité de l'expression orale, adopter un style qui maintient l'auditeur en éveil avec variation du rythme et temps de pause, limiter un temps de parole à quelques minutes, en fonction du nombre de sujets, etc.

L'information médiatique et ses critères de sélection

Variante/ Suggestions

Les élèves peuvent choisir un autre mode de communication de la revue de presse (site Web, page Facebook, etc.) en tenant compte de la spécificité de chacun de ces moyens de communication. Le travail peut être effectué sur des médias différents par chaque sous-groupe.

Passer à l'enregistrement de la revue de presse, en donnant aux élèves quelques trucs et astuces pour la prise de son : le technicien lance le départ de l'enregistrement, il s'assure qu'aucun bruit parasite ne perturbe la prise de son (port du casque). Il installe le micro à bonne distance du lecteur et s'assure du bon volume d'enregistrement. Le lecteur évite les gestes de nervosité (triturer le fil du micro, tapoter avec les mains sur la table, froisser la feuille de papier, toucher le micro, etc.). Le casque permet une meilleure concentration.

Pour aller plus loin

Les questions suivantes peuvent prolonger la discussion amorcée lors de l'activité de questionnements sur les critères de sélection de l'information : La presse et les médias d'information en général usent-ils d'autres principes pour intéresser le lecteur ? Sensationnalisme ? Iconographie ? Mise en page ? L'image est-elle un élément qui suscite davantage de l'intérêt pour un sujet ? La presse régionale fédère-t-elle les gens autour d'intérêts communs ? Si oui, en quoi peut-elle favoriser la participation démocratique dans mon quartier, ma ville, ma commune, etc. ?

PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- AGNÈS, Y. 2004. *Écrire pour le journal, Guides Repères*. Paris : Éditions La Découverte.
- CHENEVEZ, O. et le CLEMI. 1991. *Faire son journal au lycée et au collège*. Paris : Éditions du CFPJ, diffusion La Découverte.
- HERR, N. 1994. *100 fiches pratiques pour exploiter la presse en classe*. Paris : Éditions Retz.
- REPORTERS SOLIDAIRES. 2012. *Les rubriques du journalisme, Décrypter, organiser et traiter l'actualité*. Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.
- BEGE, J.-F. 2007. *Manuel de la rédaction, Les techniques journalistiques de base*. Paris : Éditions CFPJ.
- MARTIN-LAGARDETTE, J.-L. 2005. *Le guide l'écriture journalistique*. Paris : Éditions La Découverte.



Analyser l'**émotion**
dans les **médias**

L'ÉMOTION DANS L'INFORMATION MÉDIATIQUE

Le journalisme a depuis longtemps un rapport à l'émotion très compliqué. Les journalistes et les organisations pour lesquelles ils travaillent sont très attachés à l'idée que la subjectivité et l'émotion devraient être exclues, ou confinées au journalisme qui propose des opinions et des commentaires. Ce point de vue est lié à l'approche du rôle du journalisme dans une société démocratique : dans beaucoup de démocraties occidentales, les organisations médiatiques sont vues comme un « quatrième État » qui agit comme un garde-fou contre les concentrations du pouvoir, notamment par les gouvernements. Cela implique que la légitimité des médias découle de leur indépendance politique, qui est souvent mise en pratique lors de ce que le sociologue Gaye Tuchman a nommé le « rituel stratégique de l'objectivité ». Celui-ci renvoie à un ensemble de pratiques que le journaliste met en place pour paraître objectif et éviter les sanctions des éditeurs ainsi que les autres risques liés à la profession, telles que les poursuites en diffamation.

La forte préférence pour une exclusion des émotions au sein des récits médiatiques est en lien étroit avec une longue histoire de suspicion à l'égard de l'émotion en théorie politique. Aujourd'hui, la façon la plus commune de comprendre la démocratie dans les sociétés occidentales renvoie généralement à la démocratie libérale, à la suite du siècle des Lumières et en référence aux points de vue de penseurs incluant Jean-Jacques Rousseau, Emmanuel Kant ou John Stuart Mill. Cette tendance était solidement basée sur la croyance en la rationalité des citoyens et en une peur de l'émotion comme menace contre la

démocratie – qui se manifeste, par exemple, dans la peur de l'irrationalité et de la colère que peuvent engendrer les foules.

Les inquiétudes formulées par ces penseurs d'avant-garde se reflètent toujours dans les points de vue contemporains, notamment en raison des preuves qui suggèrent que les émotions – tant positives que négatives – jouent un rôle significatif dans la construction de la participation des individus à la vie politique et civile. Les citoyens qui participent apparaissent comme nourris par la passion et par des émotions allant de l'amour à la haine et passant par le dégoût, la peur, la compassion et l'attention pour l'autre. Toutes ces émotions sont largement suscitées par les contenus médiatiques, qui fournissent la plupart des informations qui conditionnent les points de vue des citoyens sur le monde. Dans cette perspective, il est important de réfléchir aux rôles et responsabilités majeurs des médias dans une société démocratique. Premièrement, les médias remplissent un rôle *informationnel* : nous attendons des médias qu'ils transforment les consommateurs en citoyens en leur fournissant l'information nécessaire pour opérer des choix rationnels lors des élections. Deuxièmement, les médias sont également vus comme *intégratifs*, créant ce que l'historien Benedict Anderson appelle les « communautés imaginées » au sein de leurs publics : ils devraient nous permettre de comprendre l'expérience d'autres personnes distantes de nous et dont nous ne pourrions pas connaître les vies et les points de vue sans l'intermédiaire des médias. En retour, cette connaissance pourrait permettre



au public de mieux apprécier la diversité de la société et par conséquent de développer la tolérance et l'empathie

envers les autres qui peuvent être très différents de nous.

L'ÉMOTION DANS LE CONTENU MÉDIATIQUE : LE JOURNALISME SUR LES FAITS DE SOCIÉTÉ ET L'EMPATHIE

Malgré une approche de l'émotion en tant qu'ennemie de la rationalité et de l'objectivité en théorie politique en général et en information médiatique en particulier, cela ne veut pas dire que l'émotion soit complètement absente du traitement de l'actualité. Elle est plutôt présentée de manières soigneusement organisées, et peut également apparaître dans différentes formes en fonction des types de médias, des plateformes et des genres.

Par exemple, le journalisme d'intérêt humain aura plus tendance à contenir des histoires à propos des vies et des expériences d'individus spécifiques – souvent en termes très émotionnels – et cherchera souvent à générer de l'empathie auprès du public. Par l'intermédiaire d'histoires d'intérêt humain, nous pouvons mieux comprendre l'expérience de personnes qui peuvent nous être très distantes, mais qui vivent des émotions et des combats auxquels nous pouvons nous identifier. Partager les histoires des survivants de l'épidémie d'Ebola, des

victimes du tremblement de terre à Haïti, et des enfants vivant dans des camps de réfugiés en Syrie, par exemple, est souvent considéré comme une façon de rendre ces événements vivants pour les publics. De nombreux reporters à qui sont décernés les prix journalistiques les plus prestigieux, comme le prix Albert Londres en France et le prix Pulitzer aux États-Unis, utilisent précisément ce type de mise en récit personnalisée afin de dramatiser les sujets souvent très complexes qu'ils couvrent, comme les problèmes et enjeux des guerres civiles, des découvertes médicales et des changements dans l'industrie de la pêche mondiale. Certains chercheurs ont suggéré que ce type de mise en récit peut engendrer de la solidarité qui nous aidera à devenir plus cosmopolites – c'est-à-dire davantage capables de comprendre notre propre identité en tant que membres d'une communauté mondiale. Dans ce cas, les allégeances dépasseraient l'État-nation dont nous sommes citoyens.

LA TECHNOLOGIE ET LE RÔLE DE L'ÉMOTION EN CHANGEMENT

L'importance de raconter des histoires qui font appel et qui suscitent l'émotion s'est accélérée avec l'émergence des médias sociaux et de ce qui est souvent appelé le journalisme citoyen ou le contenu généré par l'utilisateur. Ces contributeurs sont en général des amateurs qui se trouvaient, par hasard, sur les lieux de l'événement en cours – ce que Stuart Allan (2013) a appelé les « journalistes accidentels ». Ceux-ci n'ont pas été formés à la couverture

objective de l'actualité ; leurs images sont prises et leurs histoires sont racontées à la première personne. Elles proposent un point de vue fortement incarné qui défie le reportage objectif d'un journaliste professionnel et sont souvent bien plus émotionnelles. Par exemple, les premières images des événements du tsunami asiatique en 2004 ou du marathon de Boston en 2013 provenaient de personnes ordinaires qui ont filmé les événements



Analyser l'émotion dans les médias

au moyen d'appareils photo et de téléphones portables. Certaines recherches émettent l'hypothèse selon laquelle les membres du public ont tendance à réagir positivement au style du contenu amateur, le trouvant plus authentique, plus immédiat et auquel il est plus facile de s'identifier, comparé au style objectif du journalisme professionnel qu'ils jugent distant et impersonnel. Cette hypothèse suggère que les publics pourraient préférer des formes de contenu médiatique plus émotionnelles car elles leur permettent de comprendre les histoires et de développer de l'empathie pour les personnes qui les vivent.

Il a également été démontré que l'importance grandissante du journalisme citoyen change les façons dont les

journalistes *professionnels* couvrent l'actualité, les orientant vers un style plus personnel et plus émotionnel. Cette observation est souvent illustrée par les reportages réalisés au cœur de catastrophes ou de crises en cours. Par exemple, les reporters qui ont couvert les histoires de la récente épidémie d'Ebola en Afrique de l'Ouest ou du tremblement de terre à Haïti en 2010 ont montré leur réponse émotionnelle aux événements en réconfortant les victimes et en versant des larmes. Ces tendances vers un déplacement stylistique de la couverture médiatique sont encouragées par l'augmentation de formes plus personnelles et plus subjectives de reportage, notamment celles facilitées par les blogs et les médias sociaux comme *Twitter*.

LE JOURNALISME SENSATIONNEL ET « PLEURNICHARD »

Cela étant, certains observateurs sont préoccupés par l'impact du journalisme émotionnel excessif. En 2006, la reporter Stephanie Shapiro a dénoncé l'impact de ce qu'elle appelle le journalisme « pleurnichard » (« sob-sister »), exemplifié par les types d'histoires qui remportent fréquemment des prix grâce à leur focalisation sur les expériences déchirantes de malades souffrant de maladies mystérieuses, de victimes de circonstances malheureuses dans leur vie ou sur la capacité des individus à vaincre l'adversité contre toute attente. D'autres sont inquiets face au sensationnalisme du contenu des médias populaires, notamment des *talkshows* télévisuels et des journaux à scandale, qui se focalisent souvent sur des détails choquants et alarmistes. L'idée même de « sensationnalisme » suggère une accentuation des sensations, plutôt que de la raison. Dans le même ordre d'idées, le traitement par les médias populaires de sujets sérieux, comme l'immigration ou le suicide, a été accusé

de « niveler par le bas » le contenu médiatique et de céder aux désirs d'émotion des publics, au lieu de leur fournir l'information qui leur permettrait de comprendre ces problèmes. D'un autre côté, on peut aussi considérer que de tels contenus engagent les publics qui, sinon, n'auraient pas été intéressés par ces nouvelles, et permettent de générer de nouveaux espaces de discussion et de nouvelles opportunités d'engagement. Par exemple, les *talkshows* télévisuels, bien que souvent accusés d'être des « foires aux monstres » sensationnalistes qui étalent les vies privées en public, ont été plébiscités par des chercheurs féministes. Pour ceux-ci, ces *talkshows* créent de nouveaux espaces de discussion pour aborder des sujets qui autrement resteraient tabous et emprisonnés dans la sphère privée. Ces thématiques concernent par exemple la violence domestique, le viol et la sexualité. Indubitablement, le contenu des médias populaires tend à attirer un public large, comme le montrent les chiffres en



matière d'audimat et de popularité.

LES DANGERS DE L'ÉMOTION DANS LE CONTENU MÉDIATIQUE

Cependant, il est important de ne pas plébisciter l'émotion dans le contenu médiatique de façon non critique. Si nous prenons le rôle démocratique des médias au sérieux, nous devons plutôt distinguer avec soin le contenu auquel un traitement émotionnel serait profitable et celui pour lequel cela aurait des *conséquences* dommageables. Comme je l'ai suggéré précédemment, un contenu médiatique plus émotionnel pourrait faire avancer les sentiments d'empathie parmi les membres du public, leur permettant de s'identifier de façon positive à des individus distants, qui peuvent vivre des réalités très différentes des leurs. Les histoires pourraient aussi nous rappeler la capacité de l'être humain à faire preuve d'amour, d'attention et de dévouement face à l'adversité. D'un autre côté, cependant, le contenu médiatique peut également provoquer l'effet inverse, générant des réponses émotionnelles négatives parmi le public. La tragédie à l'encontre de *Charlie Hebdo* en France constitue un exemple extrême de la façon dont la liberté d'expression d'idées, qui peuvent sembler offensantes pour certains membres du public, peut générer des réponses émotionnelles très fortes. La valeur de la liberté d'expression existe dans un rapport tendu avec les problèmes relatifs à l'évitement d'offenses, de colère et de violence ; de vifs débats sont toujours en cours sur les décisions à prendre pour gérer ces problèmes controversés, précisément à cause du contenu émotionnel et des réactions émotionnelles envers le contenu publié et diffusé par les organisations médiatiques. Ces dernières années, la façon de gérer

les discours de haine est une problématique très préoccupante, particulièrement dans les contextes où ils peuvent mener à nuire directement à des individus ou des groupes particuliers. Par exemple, la législation française interdit l'incitation à la discrimination, à la haine ou à la nuisance, d'une personne ou d'un groupe. Lors du génocide rwandais en 1994, on a pu voir que la *Radio Télévision Libre des Mille Collines* a joué un rôle central en encourageant l'hostilité raciale qui a permis au génocide de se produire. Elle prêchait la haine contre le groupe Ethnique des Tutsis, les décrivant comme des « cafards » et préconisant la violence à leur encontre. Le *Tribunal Pénal International ultérieur* a reconnu les leaders de la *Radio Télévision* coupables de génocide, d'incitation au génocide et de crimes contre l'Humanité. Le cas rwandais met en évidence le fait que les médias sont puissants, notamment en raison de leur capacité à inciter des sentiments forts auprès du public, et ce pouvoir doit être exercé de façon responsable.

Enfin, il est important de prendre en compte dans quelle mesure les différents types de médias et les différentes plateformes permettant le contenu émotionnel dépendent de différences significatives selon les nations, les régions et les époques. Par exemple, les journaux français sont connus pour leur tradition d'un journalisme d'opinion et d'interprétation, qui contraste avec la domination d'une approche objective du reportage dans le journalisme anglo-américain. Pareillement, dans une comparaison des styles télévisuels français et allemand, le chercheur





Analyser l'émotion dans les médias

Kevin Grieves a fait remarquer que la télévision française développe souvent un style plus émotionnel et personnel, qui cible l'attraction visuelle et la création de connexions avec le public, tandis que le style allemand est plus distancié et sérieux.

Pour conclure, je terminerai en rappelant que cet article a tenté de montrer que l'émotion a toujours joué un rôle central dans le contenu médiatique, même si la relation entre l'émotion et le journalisme est une relation problématique de façon systématique, en regard de l'engagement du journaliste professionnel à fournir une couverture des événements objective et impartiale. D'un autre côté, l'engagement émotionnel est central pour motiver les individus à s'intéresser aux sujets publics et à participer à la vie politique.

Cet article a tracé les points de débat principaux concernant le rôle de l'émotion dans le contenu médiatique, allant des inquiétudes face au sensationnalisme et aux discours de haine jusqu'à l'intérêt pour le potentiel de la mise en récit journalistique comme génératrice d'empathie et de compréhension d'expériences de personnes vivant loin de nos univers quotidiens.



ARTICLE



Analyser l'émotion dans les médias

Enjeu Objectifs

Analyser et réagir à l'émotion au sein des médias d'information

1. Comprendre les différents angles d'un fait et de la hiérarchisation des différents faits
2. Appréhender l'empathie dans la presse
3. Distinguer information et sensationnalisme
4. Construire une ligne éditoriale pour susciter l'engagement

Durée

4x50 min.

Matériel

Documents-élèves

Ce module a pour but de concevoir l'émotion dans les médias. Dans cette idée, les médias d'information ont un double rôle au sein d'une société démocratique (voir article-support) :

1. une fonction d'information
2. une fonction d'intégration

L'émotion se trouve à différents niveaux : celui du producteur de média (la personne peut être touchée par un sujet et le fait savoir), celui du sujet (une actualité peut être touchante de par sa nature) et celui du récepteur du média (le public reçoit le message et est touché par celui-ci). Les différentes activités aborderont ces trois niveaux.

ACTIVITÉ

1

Tes émotions au cœur des médias (25 min.)

Document-élève : activité 1

Demander aux élèves d'expliquer les derniers faits d'actualité qui les ont marqués (en positif et en négatif) et pourquoi cela les a marqués (quel traitement médiatique). Écrire les idées au tableau à l'aide d'un *mindmap* en commençant par le plus général (le traitement médiatique) vers le particulier (sujet). Le but de l'activité est d'identifier ce qui touche le public en partant des expériences des jeunes. Par là, le professeur explique le principe de proximité.

Pour mieux comprendre, jouer :

Dessiner à la craie une cible au sol. Expliquer les différents espaces : le cœur de la cible représente symboliquement l'information qui nous touche beaucoup, plus on s'éloigne, moins celle-ci nous touche. Expliquer une situation aux élèves et leur demander de se placer en fonction de leurs émotions, si cela les touche fort ou pas. Leur demander de justifier leur choix.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

Gestion du mindmap

Écrire « émotions dans les médias » au centre du tableau, l'entourer. Dès qu'une nouvelle idée est énoncée, tracer une branche de la bulle « émotion » et écrire l'idée sur cette ligne. À chaque nouvelle idée, une nouvelle branche. Si une idée complète un mot déjà indiqué, segmenter la ligne en plusieurs sous-branches et ainsi de suite.

**Exemples de traitement médiatique**

- J'ai été marqué par la fille handicapée qui s'est fait harceler par deux plus grandes. Ça m'a touché parce que la fille est plus jeune et seule face à deux autres. (« proximité des valeurs »)
- Moi, j'ai été bouleversé par le départ en Syrie d'un jeune de mon âge. Ça m'a touché parce que le jeune est un peu comme moi, même âge, même ville, même situation, etc. (« proximité de l'âge »)
- Je suis dégoûté par la politique qui n'a rien fait pour ces familles qui sont obligées de dormir dehors. Ça m'a touché parce que je les ai vues en passant par le parc. (« proximité géographique »)

Propositions de situations « à jouer »

Une voisine est élue bourgmestre de la commune, une soirée est organisée dans le quartier voisin, une entreprise connue (proche de chez vous, 30 minutes en voiture) prend feu, une Américaine découvre un os dans un hamburger du McDo, une personne condamnée à la peine de mort est innocentée, les magasins de la capitale ouvrent le dimanche.

LE PRINCIPE DE PROXIMITÉ

Ce concept explique entre autres le choix des journalistes à médiatiser ou non un sujet. En fonction du profil établi de son lectorat, les rédactions estiment l'intérêt du public :

Proximité géographique : plus l'événement est proche du public, plus cela va le toucher.

Proximité temporelle : un événement aura plus d'impact sur le public s'il est proche de lui.

Proximité affective : le public sera touché davantage par ce qui le préoccupe particulièrement.

Proximité sociale : l'information l'intéressera davantage si elle se rapproche de son travail et réseau social.

Ces critères ne sont pas exhaustifs (cf. fiche sur les critères de sélection de l'information).

Analyser l'émotion dans les médias

ACTIVITÉ

2

L'émotion du journaliste au regard des genres journalistiques Document-élève : activité 2

Le journaliste dispose de différents outils pour écrire ses articles. Découvrir les genres avec les élèves et chercher pour chaque genre à connotation subjective un exemple.

Terminer l'activité en expliquant que le débat objectivité et subjectivité est toujours d'actualité au sein des journalistes. La majorité des journalistes tend à expliquer qu'il n'existe pas d'objectivité, mais leur travail tend vers une forme la plus objective possible.



LES GENRES JOURNALISTIQUES

Plus de détails sur <https://comstudies.files.wordpress.com/2007/05/genres.pdf> ou <http://fabien.christian.free.fr/classe-relais/pedagogie/genres.htm>.

Information rapportée

- **Brève** (ou nouvelle) : texte avec les informations essentielles (5W+H : Les 5 W répondent aux 5 questions de base : qui, quoi, quand, où, comment et pourquoi)
- **Reportage** : rapport du contexte et de la situation d'un événement depuis le lieu en question
- **Compte rendu** : rapport d'éléments importants d'un événement
- **Interview** : interrogation d'une personne sur un fait, une analyse, etc.
- **Portrait** : mise en avant d'une personne

Information expliquée

- **Analyse** : présentation de tous les pans d'un événement

- **Enquête** : texte qui tend à répondre à une question posée par le journaliste

Information commentée (perçue comme un genre subjectif)

- **Éditorial** : texte d'opinion et d'argumentation autour de la Une
- **Chronique** : texte sur un sujet, librement interprété
- **Critique** : article qui met en avant le point de vue du journaliste quant à un sujet
- **Billet** : article court sur un événement, traité avec humour ou sarcasme
- **Caricature** : représentation graphique d'un événement librement interprété
- **Commentaire** : texte d'opinion autour d'un sujet en particulier

ACTIVITÉ

3

Posture du journaliste : l'information au service de l'émotion

Document-élève : activité 3

Regarder ces trois reportages.

1. « En direct de la côte belge » (http://www.rtf.be/video/detail_en-direct-de-la-cote-a-knokke?id=2027504)
2. Eldin Reporter : politique honnête (<http://www.canalplus.fr/c-emissions/c-le-supplement/pid7648-eldin-reporter.html>)
3. Un reportage « un dirigeant terroriste présumé a quitté la prison » de RTL TVI (<https://www.youtube.com/watch?v=z4ZIEDwiUBw>)

Demander aux élèves de décrire la présence du journaliste dans les reportages, le type d'information traitée, le ton, la relation avec l'interviewé et le discours.

L'objectif de cet exercice est de montrer qu'aujourd'hui, le public s'informe souvent à partir d'une source journalistique subjective, sans toujours comprendre le réel impact de sa présence.

Exemple de gestion de l'information

Reportage	Knokke	Eldin reporter	Prison
Présence ou absence du journaliste			
Type d'information (enquête, interview, commentaire, etc.)			
Ton			
Relation à l'interviewé			
Discours (pronom, construction des phrases, etc.)			

Analyser l'émotion dans les médias

LES POSTURES DU JOURNALISTE

Le face-caméra Le journaliste fait un direct. Ce « face-cam » présente un double intérêt : d'un côté, le journaliste est sur place, au plus près de l'information et de l'autre, cela permet de varier le rythme du journal télévisé (voir premier reportage proposé).

Le « journalisme gonzo » Cette approche journalistique met en scène le journaliste qui prend le téléspectateur par la main et lui explique le fait d'actualité. Il présente et assume son point de vue à travers un discours subjectif.

À travers une démarche de transparence, il explique en direct ce qu'il fait et ce qu'il vit (voir deuxième reportage proposé).

La voix off Le journaliste montre des images et vise une certaine objectivité. Sa subjectivité se transmet à travers le choix de l'angle, des mots du commentaire, des images, du choix de l'interviewé et des extraits de l'interview (voir troisième reportage proposé).

L'ÉCRITURE JOURNALISTIQUE

L'écriture journalistique cherche à présenter l'information sans mettre en avant le journaliste. L'écriture journalistique est destinée à mettre en avant l'information et non son auteur. Bien au contraire, ce dernier est tenu de s'effacer devant l'information à transmettre. Il n'écrit jamais pour se mettre en valeur, mais pour élever le niveau de connaissance de ses lecteurs (http://www.ifres.ulg.ac.be/colloque12/wp-content/uploads/2012/01/At3_Vanesse_Marc.pdf). Pourtant, on observe qu'actuellement de plus

en plus de journalistes ont tendance à se montrer tout en présentant l'information, une manière de toucher davantage son public. On peut, par exemple, citer le « *Petit Journal* » comme illustration.

ACTIVITÉ

4

Le journalisme immersif (25 min.)**Document-élève : activité 4**

Demander aux élèves de lire l'interview sur Florence Aubenas, journaliste qui s'est fait passer pendant six mois pour une femme de ménage (<http://blogs.rue89.nouvelobs.com/cabinet-de-lecture/2010/02/21/florence-aubenas-pratique-de-limmersion-en-temps-de-crise-139696>).

variante : Faire lire « Le Quai de Ouistreham »

Demander aux élèves s'il faut passer par l'immersion pour encourager l'empathie chez le lecteur. Alimenter le débat avec de nouveaux arguments :

- John Howard Griffin, « dans la peau d'un noir », a fait la même expérience d'immersion : il s'est transformé en « noir » le temps d'une enquête (1961).
- Aujourd'hui, avec les masques à réalité virtuelle, l'internaute se glisse dans la peau du journaliste

ACTIVITÉ

5

Journaliste sans règle professionnelle (30 min.)**Document-élève : activité 5**

Expliquer aux élèves l'arrivée de nouveaux journalistes dans la presse (voir page suivante).

Demander aux élèves de personnaliser chaque récit selon les trois profils (journaliste classique, journaliste accidentel, journaliste citoyen). Mettre un tableau à leur disposition (voir page suivante).

Propositions de récits

1. Un jeune homosexuel vient d'être élu président de la jeunesse du quartier
2. Une nouvelle loi interdit le port des pulls à capuche dans les écoles
3. Karyn, 6 ans, élue au concours mini-miss

Analyser l'émotion dans les médias

LES NOUVEAUX JOURNALISTES

On parle aujourd'hui de :

Journaliste « classique » chercher l'information à travers les 5 W +H

Journaliste « accidentel » informer d'un fait, généralement via les réseaux sociaux au travers de ce que l'auteur voit

et entend (exemple : photo de l'incendie, vidéo d'une manifestation qui a mal tourné, etc.)

Journaliste « citoyen » traiter l'information sans forcément s'enfermer dans une approche journalistique enseignée dans les écoles (par exemple : une personne qui tient un blog, etc.)

Personnalisez chaque récit selon les trois profils (journaliste classique, journaliste accidentel, journaliste citoyen)

	Posture de journaliste « classique »	Posture de journaliste « accidentel »	Posture de journaliste « citoyen »
Exemple : Une personne meurt dans un accident de voiture.	Il présente les faits en faisant attention à répondre aux 5 W +Q.	Il est par hasard sur le lieu de l'événement et relate ce qu'il voit.	Il présente les faits comme il le souhaite sans tenir compte des règles journalistiques.
La fête intervillage s'organise le week-end prochain.	Le week-end prochain, dans la province de Luxembourg, Tellin et Wellin s'affrontent aux grands jeux intervillages.	Ambiance garantie à Wellin pour les jeux intervillages. John, représentant de Wellin, mène les jeux au tir à l'arc.	Je découvre les jeux intervillages à Wellin ce week-end. Petit souvenir de mon adolescence où l'événement était l'occasion de clouer le bec au village d'à côté, et surtout de faire la fête.

	Posture de journaliste classique	Posture de journaliste « accidentel »	Posture de journaliste « citoyen »
Un tsunami vient d'arriver à Taiwan	Ce matin à 9 heures, heure locale, une vague de 10 mètres de haut a ravagé le sud-est de Taiwan. On compte des centaines de morts et de blessés.	Du jamais vu : une vague énorme qui emporte tout sur son passage. Ici ce qu'il reste d'une maison de pêcheurs !	Un bus de mon école a été emporté par le tsunami. Il se rendait dans le sud pour une excursion. On recherche toujours les victimes.
Un groupe extrémiste vient de lancer l'assaut dans un pays d'Afrique du Nord	À Rabat, capitale du Maroc, une bombe a explosé au marché couvert. 19 personnes sont légèrement blessées. Un groupe d'extrémistes revendiquent l'attentat.	Des étales renversées sur mon passage. L'attentat dans le marché couvert a tout détruit. Une vingtaine de personnes sont blessées.	Je me rendais à mon magasin quand j'ai entendu une explosion. Je me suis directement jeté sous une table. Le marché ne ressemblait plus à rien. J'ai porté secours à quelques blessés.

ACTIVITÉ

6

L'angle personnifié (30 min.)

Document-élève : activité 6

Demander aux élèves de lire l'un des récits et d'analyser le sujet et l'angle journalistique :

- « J'ai failli mourir quelque part entre la Somalie et Lampedusa. » — <http://www.vice.com/fr/read/immigrant-voyage-somalie-lampedusa> (l'immigration-point de vue d'un migrant et de son vécu).
- « Ce jeune gay a une terrible angoisse de son futur! Vous allez être vraiment touché lorsque vous comprendrez pourquoi... » — <http://www.demotivateur.fr/article-buzz/la-photo-de-ce-petit-garcon-emeut-les-etats-unis-parce-qu-il-est-homosexuel-la-reaction-des-gens-est-incroyable--2831> (l'homosexualité — l'inquiétude relationnelle quant au futur de ce jeune homosexuel).

Expliquer que ce journaliste a choisi une personne pour raconter son récit. Il parle d'un thème général sous l'angle du particulier. Cette façon de raconter une histoire encourage l'émotion.

Demander aux élèves de réécrire un article au choix en prenant l'angle d'une personne.

Analyser l'émotion dans les médias

ACTIVITÉ

7

À la limite du sensationnalisme (25 min.)

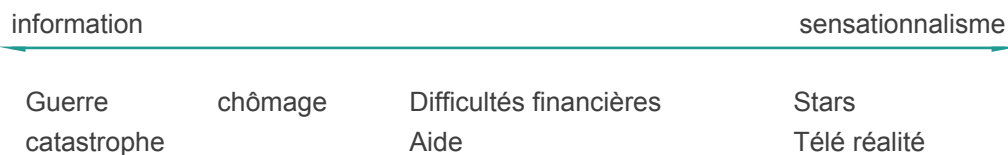
Document-élève : activité 7

Demander aux élèves de choisir un article dans un journal et de transformer le sujet de l'article dans une approche sensationnaliste à outrance, en jouant sur la personnalisation de la thématique et en encourageant le pathos.

Proposer à deux ou trois élèves de lire leur article. Demander leurs impressions. Construire avec les élèves les différents niveaux entre information et sensationnalisme avec les sujets qu'ils ont choisis.

Montrer par là que trop de sensationnalisme discrédite le sujet. Il faut équilibrer les deux approches.

Exemple



ACTIVITÉ

8

L'information au service de l'empathie (25 min.)

Document-élève : activité 8

Analyse de document : proposer aux élèves de lire un extrait de l'article-support (voir page suivante) et de montrer en quoi l'information peut être au service de l'empathie et, inversement, que l'empathie peut également être au service de l'information.

Exemples de ce que l'empathie peut susciter comme réactions auprès d'un public lors de la lecture de l'information

- Être plus tolérant à la différence
- Se montrer généreux
- Revoir son point de vue



L'ÉMOTION DANS L'INFORMATION MÉDIATIQUE (EXTRAIT DE L'ARTICLE-SUPPORT)

« Par exemple, le journalisme d'intérêt humain aura plus tendance à contenir des histoires à propos des vies et des expériences d'individus spécifiques – souvent en termes très émotionnels – et cherchera souvent à générer de l'empathie auprès du public. Par l'intermédiaire d'histoires d'intérêt humain, nous pouvons mieux comprendre l'expérience de personnes qui peuvent nous être très distantes, mais qui vivent des émotions et des combats auxquels nous pouvons nous identifier. Partager les histoires des survivants de l'épidémie d'Ebola, des victimes du tremblement de terre à Haïti, et des enfants vivant dans des camps de réfugiés en Syrie par exemple, est souvent considéré comme une façon de rendre ces événements vivants pour les publics. De nombreux reporters à qui sont décernés les prix journalistiques les

plus prestigieux, comme le prix Albert Londres en France et le prix Pulitzer aux États-Unis utilisent précisément ce type de mise en récit personnalisée afin de dramatiser les sujets souvent très complexes qu'ils couvrent, comme les problèmes et enjeux des guerres civiles, des découvertes médicales et des changements dans l'industrie de la pêche mondiale. Certains chercheurs ont suggéré que ce type de mise en récit peut engendrer de la solidarité qui nous aidera à devenir plus cosmopolites – c'est-à-dire davantage capables de comprendre notre propre identité en tant que membres d'une communauté mondiale. Dans ce cas, les allégeances dépasseraient l'État nation dont nous sommes citoyens. »

Source : article-support

ACTIVITÉ

9

S'exprimer dans les journaux pour émouvoir (30 min.)

Document-élève : activité 9

Demander aux élèves quels sujets les touchent et qui ne sont pas médiatisés (ou pas médiatisés comme ils le souhaiteraient). Par groupe de 3, rédiger soit un article d'opinion ou d'analyse (le lecteur s'exprime sur un sujet dans une page à son effigie) ou une lettre ouverte (le lecteur s'exprime dans un espace « libre »).

Pour aller plus loin Essayer de publier leur article en contactant un média ou un journaliste. Cela donne évidemment une réelle plus-value à l'exercice. Une diffusion en ligne peut également être envisagée.

Analyser l'émotion dans les médias

ACTIVITÉ

10

L'information qui pousse à agir (15 min.)

Document-élève : activité 10

En fonction du premier brainstorming, demander aux élèves sur quel sujet ils ont envie d'agir et les pistes concrètes pour cette action. Pour cela, utiliser un tableau avec une première colonne « fait d'actualité », deuxième colonne « ressenti » et la troisième « action ».

Exemple de gestion de l'information

Fait d'actualité	Ressenti	Action
Ex. : Attentat <i>Charlie Hebdo</i>	Ex. : Injuste, tristesse, etc.	Ex. : Faire un atelier sur la liberté d'expression

PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- REVAULT D'ALLONNES, M. 1995. *Ce que l'homme fait à l'homme*. Paris : Seuil.
- LECOMTE J. 2012. *La Bonté humaine : Altruisme, empathie, générosité*. Paris : Odile Jacob.
- RIFKIN, J. 2011. *Une nouvelle conscience pour un monde en crise : Vers une civilisation de l'empathie*. Paris : Les liens qui libèrent.



Analyser la **terreur**
dans les **médias**

COMMENT RÉPONDRE À LA COMMUNICATION PAR LA TERREUR ?

Le propre du terroriste est de propager la terreur. Par les actes qu'il commet comme par les images ou les textes qu'il diffuse. Une rhétorique haineuse, intolérante et intimidante qui entend aussi promouvoir une vision clivée du monde, dans le contexte d'un prétendu « choc des civilisations ». Malgré eux, les tenants du slogan « Je suis Charlie », au lendemain des attentats de janvier 2015 à Paris, ont exacerbé cette perception antagonique de l'humanité. Mais tous ne furent pas Charlie...

La lecture de « Dabiq » est instructive. Le magazine de propagande publié par le groupe terroriste État islamique atteste, d'abord, de la parfaite maîtrise, par l'organisation terroriste, des codes de la communication de masse. Les médias sont une arme de choix pour les terroristes : à la fois vecteurs d'opérations cyberterroristes, plateformes de recrutement et supports de propagande. Leur ligne éditoriale a cette constante : elle met en scène la confrontation de deux mondes, le camp de l'islam et de la foi face au camp « de la mécréance et de l'hypocrisie ».

La première livraison de « Dabiq¹ » offre une tribune au djihadiste irakien Abou Bakr al-Baghdadi. Le chef de l'organisation État islamique y martèle sa perception de l'Humanité : « Ô Communauté islamique, le monde est divisé en deux parties, en deux tranchées, il n'y en a pas

1 « Dabiq », n° 1. 29 juin 2014. Fichier PDF sur Internet. <http://media.clarionproject.org/files/09-2014/isis-islam-islamic-state-magazine-Issue-1-the-return-of-khilafah.pdf>. Dernière consultation : 28-04-2015.

de troisième, le camp de l'islam et de la Foi, et le camp de la Mécréance et de l'Hypocrisie ; le camp des musulmans et des Moudjahid là où ils sont, et le camp des juifs, des croisés, de leurs alliés et, avec eux, toutes les nations de la mécréance et de ses religions dirigées par l'Amérique et la Russie et gouverné par les Juifs ».

Le propos évoque les péroraisons du terroriste chrétien Anders Behring Breivik, l'auteur des attentats du 22 juillet 2011 en Norvège qui avaient causé 77 morts et 151 blessés. Dans son manifeste², diffusé le jour même des attentats, Breivik écrit : « Le christianisme est la seule plateforme culturelle qui peut unir tous les Européens, qui sera nécessaire dans la période à venir, durant la troisième expulsion des musulmans » (p. 1.362). « Je soutiens une Église qui croit dans l'autodéfense et est prête à combattre pour ses principes et valeurs », poursuit-il (p. 1.405). Même vision antagonique du monde que dans la littérature djihadiste, même instrumentalisation de la foi à des fins haineuses et va-t-en-guerre. « Si Ben Laden est un terroriste musulman, Breivik et McVeigh peuvent assurément être qualifiés de terroristes chrétiens », analyse Mark Juergensmeyer, professeur de sociologie à l'université de Californie³.

2 BREIVIK, A. B.. 2011. 2083, *une déclaration d'indépendance européenne*. 1.518 p.

3 JUERGENSMEYER, M. 17 avril 2012. *Is Norway's suspected murderer a christian terrorist*, in Religion Dispatches. Site Web sur Internet. <http://religiondispatches.org/is-norways-suspected-murderer-anders-breivik-a-christian-terrorist/>. Dernière consultation : le 28-04-2015.



UN ÉLAN DE COMPASSION LÉGITIME

Couvrir l'actualité du terrorisme n'est pas une tâche aisée pour les journalistes. Les risques de manipulation — par les organisations terroristes, mais aussi par les gouvernements — sont élevés. Les sources sont rares et le contexte est toujours hautement émotionnel. D'autant plus quand d'autres journalistes figurent parmi les victimes, comme ce fut le cas suite à l'attaque sanglante de la rédaction de « *Charlie Hebdo* », le 7 janvier 2015, à Paris.

Idéalement, les journalistes traitent les faits d'actualité avec distance et détachement. Étaient-ils en condition de s'y conformer, au lendemain du massacre perpétré dans la rédaction de l'hebdomadaire satirique par des djihadistes français? Nombre de consœurs et confrères se sont sentis meurtris dans leur chair : la tuerie ciblait des valeurs et des libertés qui fondent leur engagement professionnel. Personne n'est en droit de contester l'énorme élan de compassion et de solidarité suscité par le carnage, au sein de la profession.

Reste qu'au moment de rendre compte des événements, les médias, dans le monde, n'ont pas repris en chœur les « Je suis Charlie » scandés par une bonne partie de la presse française et européenne. Certains y ont vu le signe d'un prétendu recul de la liberté d'expression, voire une preuve de la « lâcheté » des titres de presse qui cédaient ainsi au « diktat » des terroristes.

La vertueuse presse solidaire de « Charlie », contre les médias complices des fanatiques de l'islam? L'antagonisme est séduisant. Mais terriblement réducteur.

Comme le proclame si bien l'hebdo satirique français *Le Canard Enchaîné*, « La liberté de la presse ne s'use que quand on ne s'en sert pas ». En vertu de ce sage précepte, il est sain qu'un grand nombre de médias européens aient reproduit les caricatures de « Charlie ». Ce geste de compassion à l'égard des victimes, acte émotionnel, était aussi une réponse politique à la tentative d'intimidation des terroristes.

QUI MENACE VRAIMENT LA LIBERTÉ D'EXPRESSION ?

Notre expérience de terrain, à la Fédération européenne des journalistes (FEJ), nous démontre quotidiennement que la liberté d'expression, sous nos latitudes, est bien plus souvent menacée par les gouvernements que par les marchands de terreur. Parfois, la presse souffre d'une coercition étatique directe, comme en Russie, en Turquie ou dans les Balkans. Elle subit partout ailleurs la menace sournoise d'une précarisation sociale et de la surveillance massive qui ruine sa capacité à exercer pleinement sa mission de contre-pouvoir.

La première *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* a cristallisé, en France, le concept de liberté d'expression : liberté de parler, d'écrire et donc de penser. Et la République en use sans s'imposer d'insurmontables limites, à entendre l'analyse de Mathias Delori, chercheur CNRS au Centre Émile Durkheim de Bordeaux, au lendemain de l'attentat chez Charlie : « Qui pense réellement que ce droit fondamental soit aujourd'hui menacé en France, notamment quand celui-ci consiste à caricaturer la population musulmane, laquelle est – et restera vraisemblablement dans les moments à venir –



Analyser la terreur dans les médias

fréquemment moquée, caricaturée et stigmatisée ?⁴ »

Face à ce constat, peut-on vraiment en vouloir aux rédactions, aux journalistes, qui ont préféré tempérer cette liberté de tout dire, de tout montrer ? Ainsi, les médias anglo-saxons, qui évoluent pourtant dans un contexte de liberté d'expression plus libéral (sans lois mémorielles, sans criminalisation de « l'apologie du terrorisme », aux États unis), se sont montrés beaucoup plus circonspects à l'heure de reproduire les caricatures de « Charlie ».

Pour Jean-Paul Marthoz, professeur de journalisme international à l'UCL, il serait simpliste de réduire la pratique de nombre de médias britanniques et américains à un réflexe de peur, voire de soumission à la terreur : « Le débat interne a parfois été intense : Dean Baquet, rédacteur en chef du "New York Times", a beaucoup hésité avant de décider de ne pas publier les caricatures de
4 DELORI, M. 8 janvier 2015. Ces morts que nous n'allons pas pleurer. <http://blogs.mediapart.fr/blog/mathiasdelori/080115/ces-morts-que-nous-n-allons-pas-pleurer>. Dernière consultation : le 28-04-2015.

Charlie. Il l'a justifié par la ligne éditoriale du quotidien, qui bannit les textes ou images qui relèvent plus de l'insulte gratuite que de la satire. Mais des journalistes de son équipe lui ont publiquement reproché de ne pas avoir marqué sa solidarité avec les victimes ».

« Les responsables de médias qui ont décidé de ne pas publier les caricatures l'ont souvent fait pour de très bonnes raisons, poursuit Jean-Paul Marthoz : respecter leur politique éditoriale ou leur code de déontologie interne, ou — comme l'a justifié le journal danois "Jyllands-Posten" — en vue d'éviter de mettre en danger la vie de leurs employés ou encore pour protéger les envoyés spéciaux dans les pays sensibles... Cette diversité dans le comportement des médias est somme toute rassurante : chaque rédaction a fait un choix. Son choix. Parce qu'elle avait la liberté de le faire.⁵ »

5 MARTHOZ, J.-P. 22 janvier 2015. Conférence co-organisée par l'UER et la FEJ, à Bruxelles.

ÉTHIQUE DE CONVICTION OU ÉTHIQUE DE RESPONSABILITÉ

Pour Didier Fassin, professeur de sociologie à Princeton, la décision de publier ou de ne pas publier les caricatures répond en fait à deux approches morales décrites par Max Weber. « D'un côté, l'éthique de conviction repose sur le principe kantien du devoir : il faut agir en fonction de principes supérieurs auxquels on croit. De l'autre, l'éthique de responsabilité relève de la philosophie conséquentialiste : il faut agir en fonction des effets concrets que l'on peut raisonnablement prévoir ».

Dans le cas de la republication des caricatures, la presse française et une bonne part de la presse européenne se sont référées aux principes de liberté de la presse et de liberté d'expression : « La démocratie suppose que chacun

puisse dire ce qu'il veut, même si cela peut offenser une partie des citoyens », résume Fassin. D'autres médias, en revanche, ont invoqué les conséquences prévisibles d'une republication : blesser toute la population musulmane en portant atteinte à ce qu'elle a de plus sacré (« l'impossible-à-supporter »), générer des réactions hostiles potentiellement dangereuses pour les journalistes, favoriser la radicalisation de certains musulmans et jouer ainsi le jeu des terroristes.

« L'ironique paradoxe, prévient Fassin, serait que ceux qui défendent la liberté d'expression radicalisent leur position au point de n'être plus en mesure d'accepter que



s'expriment d'autres opinions que la leur.⁶ »

6 FASSIN, D. 19 janvier 2015. « *Charlie : éthique de conviction contre éthique de responsabilité* », Libération.

LE DROIT DE NE PAS ÊTRE CHARLIE

De fait, le mot d'ordre « Je suis Charlie » a fini par virer à l'injonction. Comme s'il fallait nécessairement choisir son camp : pour les démocrates ou pour les terroristes ! « *Soyez libres, c'est un ordre* », ironise Pierre Rimbert dans *Le Monde diplomatique*⁷. Champion des libertés individuelles, le journaliste britannique Glen Greenwald, qui a révélé le scandale de la surveillance massive organisée par la NSA aux États-Unis, s'indigne : « Depuis quand défendre la liberté d'expression d'autrui suppose qu'on republie voire qu'on embrasse ses opinions ?⁸ »

Malgré l'horrible drame qui s'y est joué, chacun a le droit de ne pas apprécier « *Charlie Hebdo* », de ne pas « être Charlie ». Le philosophe slovène Slavoj Žižek n'hésite pas à voir dans cette adhésion une « identification pathétique... Le problème avec l'humour de *Charlie Hebdo* n'est pas qu'il va trop loin dans l'irrévérence, mais que ses excès inoffensifs cadrent parfaitement avec le cynisme hégémonique de l'idéologie dans nos sociétés. Cet humour ne menaçait en aucune manière ceux qui détiennent le pouvoir ; il rendait au contraire leur exercice du pouvoir plus tolérable⁹ »

7 RIMBERT, P. Février 2015. « *Soyez libre, c'est un ordre* », *Le Monde diplomatique*.

8 GREENWALD, G. 8 janvier 2015. Message posté sur Twitter.

9 ŽIZEK, S. 5 février 2015. *In the Grey Zone*, in « *London Review of Books* ». Site Web sur Internet. <http://www.lrb.co.uk/2015/02/05/slavoj-zizek/in-the-grey-zone>. Dernière consultation : le 28-04-2015.

Charlie, fou du roi ? Charlie, vecteur de haine misogyne, homophobe et islamophobe, comme l'affirme l'écrivaine franco-canadienne Nancy Huston¹⁰ ? Ce n'est pas l'avis de l'avocat Peter Noorlander, de l'organisation *Media Legal Defense Initiative*, qui rappelle que sur une cinquantaine de procès contre le périodique, en 22 ans, aucun ne s'est soldé par une condamnation pour incitation à la haine. « La Cour européenne des droits de l'homme condamne l'incitation à la haine à l'égard d'individus ciblés en fonction de leurs croyances religieuses, mais elle autorise la satire de la violence extrémiste au sein des convictions religieuses.¹¹ »

La glorification de « Charlie » continue à faire débat plusieurs mois après les attentats. Fin avril, le romancier canadien Michael Ondaatje ainsi que l'écrivain australien Peter Carey annonçaient leur intention de boycotter le gala du PEN American Center, le 5 mai, à New York, l'organisation ayant décidé d'attribuer son prix de la liberté d'expression et du courage à « *Charlie Hebdo* »...

10 HUSTON, N. 28 janvier 2015. Propos tenus lors d'une lecture organisée par la Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne, au Palais de Rumine.

11 NOORLANDER, P. 8 janvier 2015. *When satire incites hatred: Charlie Hebdo and the freedom of expression debate*. Site Web sur Internet. <http://journalism.cmpf.eui.eu/discussions/when-satire-incites-hatred/>. Dernière consultation : le 28-04-2015.

UNE COMPASSION À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Quoi qu'on pense de la teneur des caricatures de « Charlie », nombre de médias non européens ont aussi

soulevé la question d'une compassion à géométrie variable... L'écrivain chilien Ariel Dorfman s'en est ému :



Analyser la terreur dans les médias

« Vu depuis Santiago du Chili, dans une Amérique latine où les confrères mexicains, guatémaltèques et honduriens de *Charlie Hebdo* meurent tués de sang-froid sans que personne ne semble s'en rendre compte, il est urgent de s'interroger sur les raisons qui font que les rues de notre malheureuse planète ne s'emplissent pas de centaines de milliers de citoyens proclamant "Je suis Alfredo Villatoro, Je suis Regina Martinez, Je suis Luis de Jesus Luna"¹² ».

Au « Spiegel » qui lui demandait s'il se sentait « Charlie », Dean Baquet a répondu que sa mission consistait à couvrir les faits : « Le vrai courage, pour une entreprise de presse consiste à investir dans la couverture des faits de ce monde.¹³ »

« Comme l'avait si bien dit le journaliste américain Bob Greene, après l'assassinat par la Mafia de son confrère Don Bolles, "On peut tuer un journaliste, mais on ne peut pas tuer un sujet", rappelle Jean-Paul Marthoz. La meilleure réponse à opposer à ceux qui veulent terroriser la presse est d'intensifier les enquêtes journalistiques. La meilleure réplique du média menacé consiste à affecter 10 journalistes là où il n'y en avait qu'un qu'on a fini par faire taire. »

12 DORFMAN, A. 18 janvier 2015. *Je suis Pepone y Rodolfo y Regina*, dans Pagina12. Site Web sur Internet. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-264198-2015-01-18.html>. Dernière consultation : le 28-04-2015.

13 HULSEN, I. et STARK, H. 23 janvier 2015. « "We Were Arrogant" : interview with New York Times Editor Baquet », dans Der Spiegel. Site Web sur Internet. <http://www.spiegel.de/international/business/spiegel-interview-with-chief-new-york-times-editor-dean-baquet-a-1014704.html>. Dernière consultation : le 28-04-2015.



ARTICLE



Analyser la terreur dans les médias

Enjeu

Analyser et réagir à la communication de la terreur dans les médias

Objectifs

1. Comprendre la représentation du terrorisme dans les médias
2. Analyser la communication de la terreur (acteurs, stratégie, position, réception)
3. Distinguer communication et propagande
4. Agir face à une communication de la terreur en termes de relais et de diffusion

Durée

4x50 min.

Matériel

Documents-élèves, affiche, projecteur-vidéo, baffles, post-it

La communication de la terreur a toujours existé. On peut la découvrir au temps des massacres antichrétiens, de l'esclavagisme¹ ou – plus récemment – du génocide des juifs. Aujourd'hui, la communication de la terreur prend une nouvelle tournure 2.0. Elle se diffuse rapidement via les réseaux sociaux. Des images et vidéos apportent une nouvelle représentation du message. Pour illustrer ce phénomène, nous nous focaliserons ici sur les faits d'actualité liés à Daesh, aux attentats terroristes (en vague depuis septembre 2011) et aux extrémismes religieux.

Nous aurions également pu porter notre attention sur des sujets (moins médiatisés par l'Occident sur les réseaux sociaux) comme les séparatistes ouïgours

en Chine², les rebelles proséparatistes russes en Crimée³ ou encore le règne de la terreur au Burundi par les milices progouvernementales⁴.

L'activité a donc pour but d'analyser la communication de la terreur utilisée par Daesh et de réagir face à cette communication, en tant que journaliste d'un côté et en tant que citoyen de l'autre. Cette réaction passe notamment par le questionnement du relais et de la diffusion de la communication de la terreur dans nos médias.

1 Comparaison du message de terreur avec une approche historique <http://www.slate.fr/story/98273/lynchage-soldats-de-dieu> (03/07/2015). L'article fait référence aux lynchages des noirs. Le message raciste des blancs se teint d'une connotation religieuse, un lien intéressant à aborder avec le message actuel de Daesh.

2 <http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20140328.OBS1737/chine-au-xinjiang-contraints-de-vivre-dans-la-terreur-et-la-misere.html> (03/07/2015). Ce texte évoque les actes de violence et de terreur en Chine de la part des Ouïgours, musulmans turcophones à l'encontre du gouvernement. Selon le texte, on observe une vague d'islamisme extrémiste dans l'ouest de Chine qui terrorise la région et arrive à la capitale.

3 http://www.lepoint.fr/monde/washington-accuse-la-russie-d-imposer-le-regne-de-la-terreur-en-ukraine-11-03-2015-1911847_24.php (03/07/2015). Cet article aborde la question du point de vue des États-Unis quant au conflit en Ukraine. Selon l'article, les États-Unis condamnent la Russie de fabriquer un conflit dans le territoire de Crimée.

4 <http://www.africatimesnews.com/2015/06/burundi-une-milice-semble-la-terreur/>, (03/07/2015). Le texte évoque la situation tendue au Burundi. Des milices pro-gouvernementales encouragent à travers la violence à voter pour le président Pierre Nkurunziza, président actuel et en lice de se représenter pour un troisième mandat.

ACTIVITÉ

1

Le terrorisme dans les médias (25 min.)

Document-élève : activité 1

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

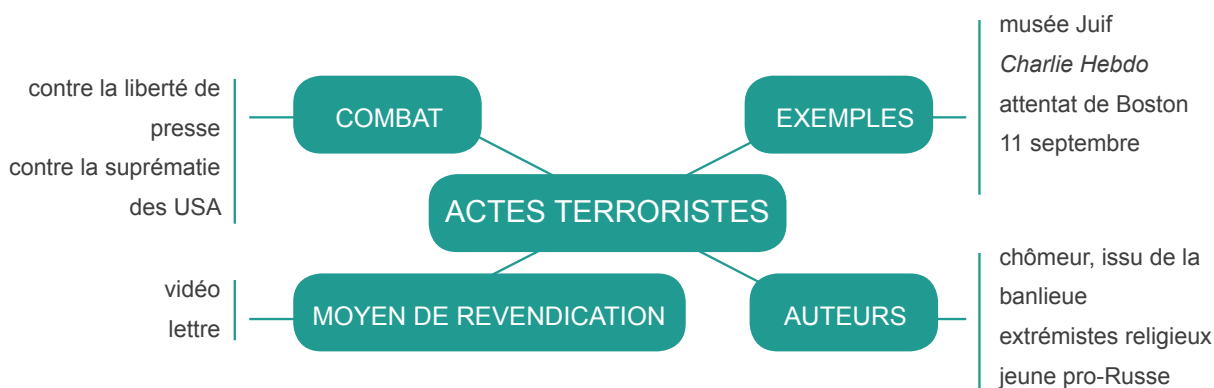
Lancer le débat en visionnant le miniclip du docteur Gamberge (<http://education.francetv.fr/education-civique/cp/video/c-est-quoi-le-terrorisme-professeur-gamberge>). Ce dessin animé de +/- 3 minutes explique qu'un terroriste est une personne qui impose son idée en attaquant des personnes lambda. Demander ensuite aux élèves un exemple d'un acte terroriste qu'ils ont découvert à travers les médias (réseaux sociaux, journal télévisé, journal papier, Internet, etc.) en expliquant qui sont les auteurs, quelle a été la manière dont ils ont revendiqué l'acte et quel était le but. Pour récolter l'information, réaliser un *mindmap*.

L'objectif de l'activité est d'amorcer le sujet, qui aborde principalement les moyens et canaux de communication par la terreur des terroristes.

Préciser qu'on aborde ici la communication par la terreur (par exemple, publier une déclaration sur twitter pour revendiquer l'attentat ou publier une vidéo de terroristes détruisant des statues) plutôt que la terreur en tant que telle (pourquoi ont-ils voulu tuer telle personne, est-ce moral, etc.).

Montrer également que l'acte terroriste prend de l'importance à partir du moment où il y a de la communication et médiatisation à son propos. De fait, à l'ère du numérique et de l'hyperconnexion, les terroristes cherchent principalement à faire passer un message à travers des actions violentes. Cette matière peut être prolongée par le cours de morale, éthique, religion, philosophie (...) en s'interrogeant sur la violence comme moyen d'expression, cf. <http://www.cafes-citoyens.fr/comptes-rendus/342-la-violence-comme-mode-d-expression>, 03/07/2015. Cet échange permet d'aborder la perception de la violence de différentes manières.

Exemple de *mindmap*



Analyser la terreur dans les médias

ACTIVITÉ

2

Distinguer les différents objectifs de la communication de la terreur (35 min.)

Document-élève : activité 2

Montrer aux élèves trois vidéos :

1. 19 HH (sur Youtube ou Dailymotion) <https://www.youtube.com/watch?v=leyvB8OJWBo>, Attention, les vidéos sont très souvent retirées ou « Flames of War »
2. « Des djihadistes français de l'EI appellent à frapper l'Hexagone », un reportage de la chaîne Euronews sur la vidéo d'extrémistes qui invitent à attaquer la France (<https://www.youtube.com/watch?v=UGIHHCe6lzY>)
3. « Al-Qaïda dans la péninsule arabique revendique la tuerie de *Charlie Hebdo* », un reportage de la chaîne 6 Médias sur la revendication de l'EI des attentats de *Charlie Hebdo* (<https://www.youtube.com/watch?v=zj2zZflb05M>)

Demander aux élèves de chercher l'auteur, le message et l'intention de la vidéo de base (non du reportage en tant que tel).

Terminer en montrant la vidéo « Daesh, un an de communication de l'horreur » (<http://video.lefigaro.fr/figaro/video/daech-un-an-de-communication-de-l-horreur/4328402314001/>), qui récapitule l'importance de la communication de Daesh sur les images.

Remarque : À cause de la puissance d'un clic (chaque vidéo regardée sur Internet fait augmenter les clics et indique à l'auteur une certaine forme de popularité), des images sensibles (beaucoup d'images choquant) et par souci pédagogique (ne pas encourager à regarder ce genre de vidéo), nous avons pris le parti de montrer des reportages plutôt que les vidéos d'origine.

Exemple de gestion de l'information

	Auteur	Message	Intention
19 HH			
Reportage Euronews			
Reportage 6 médiat			

LE SUPPORT DE PROPAGANDE

Action psychologique qui met en œuvre tous les moyens d'information pour propager une doctrine, créer un mouvement d'opinion et susciter une décision (Centre National de ressources textuelles et lexicales).

LE TRIPLE OBJECTIF DE LA COMMUNICATION DE TERREUR

La communication de terreur se base sur une excellente maîtrise de la communication (claire, cohérente, précise et ne laisse pas le choix de l'interprétation). Elle s'envisage selon un triple objectif : support de propagande, plateforme de recrutement et vecteur d'opérations terroristes (Cfr article-support).

ACTIVITÉ

3

Décoder une vidéo de communication de la terreur (35 min.)

Document-élève : activité 3

1. Expliquer le schéma de communication de Jakobson aux élèves (voir page suivante).
2. Montrer aux élèves la vidéo « Irak : des djihadistes de l'État islamique saccagent un musée d'antiquités » issue de Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=oLuVci2OK1g>).
3. Demander aux élèves d'analyser la vidéo avec l'approche de Jakobson selon deux niveaux :
Niveau 1 : reportage du journaliste vis-à-vis du téléspectateur
Niveau 2 : vidéo des extrémistes religieux vis-à-vis du public
4. Continuer l'analyse en comparant celle proposée par le Courrier International, « État islamique une macabre production hollywoodienne » (<http://www.courrierinternational.com/article/2014/08/22/etat-islamique-une-macabre-production-hollywoodienne>).

L'exercice peut également se prolonger sur l'analyse d'une vidéo de propagande, tant du point de vue du fond (message, personnages, décor, etc.) que de la forme (effets spéciaux, montage, musique, intonation, voix off, etc.) <http://teleobs.nouvelobs.com/actualites/20150304.OBS3861/daech-ou-la-fabrique-de-l-horreur.html>. L'article explique les moyens et les stratégies utilisés par les djihadistes pour construire leur vidéo de propagande. Il peut analyser une vidéo de propagande telle que 19HH, en comparaison avec celle du gouvernement français (<http://www.stop-djihadisme.gouv.fr/decrypter.html>). La vidéo du gouvernement compare les idées reçues sur le fait de partir au combat et celles qu'il estime être réelles.)

Exemple de gestion de l'information

Étape 3

	Contexte	
Destinateur	message	Destinataire
	Contact	
	Code	

Analyser la terreur dans les médias

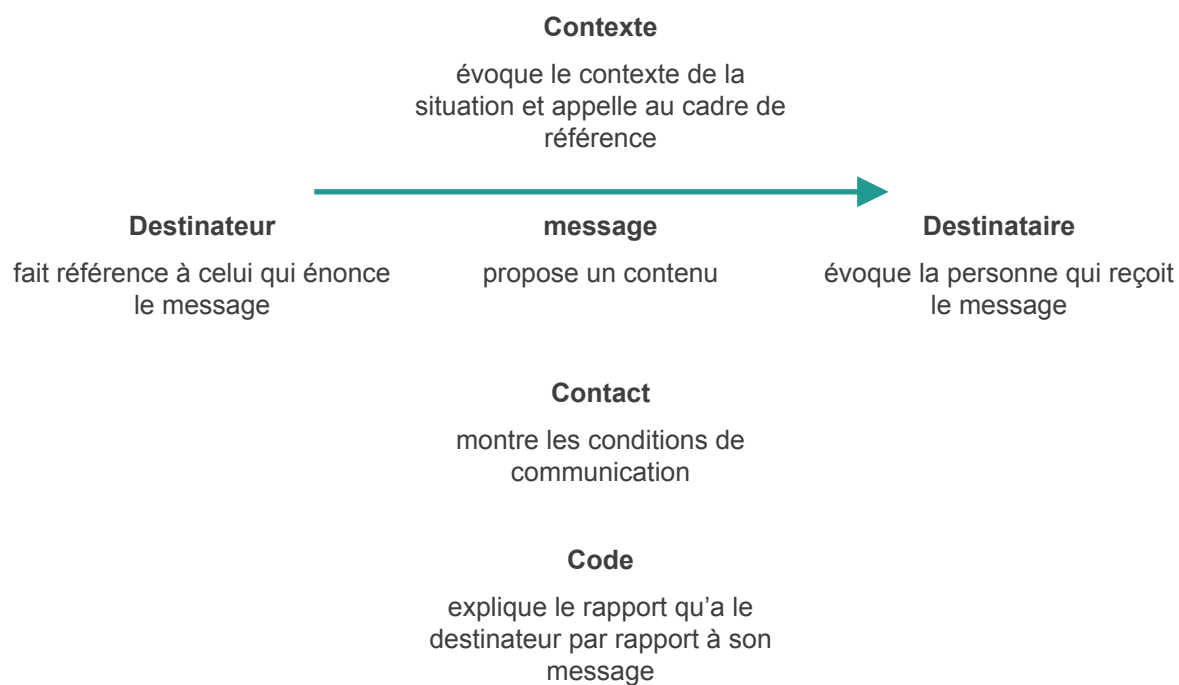
Exemple de gestion de l'information

Étape 4

	Vidéo du Courrier International	Vidéo sur le musée
Éléments		
Présentation de la victime		
Présentation du bourreau		
Nombre de personnes		
Décor		
Arme de destruction		
Langue		
Destinateur-destinataire		
Choix des angles de vue		
Message		
etc.		



SCHÉMA DE COMMUNICATION DE JAKOBSON



ACTIVITÉ

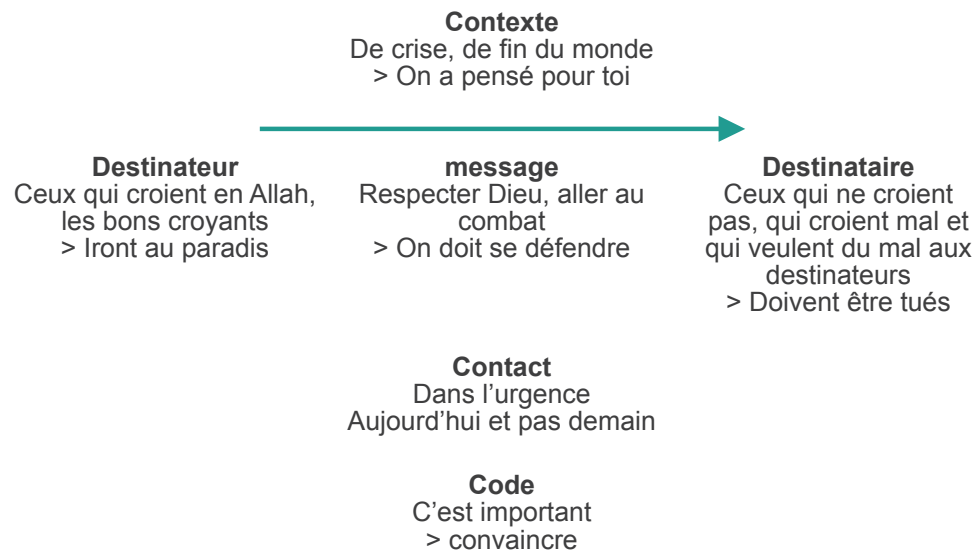
4

Décrypter l'intention de la communication par la terreur (35 min.)

Document-élève : activité 4

En repartant du schéma de Jakobson, expliquer la spécificité de la terreur dans le schéma en cherchant l'intention.

Exemple de gestion de l'information



LES BASES DE LA COMMUNICATION PAR LA TERREUR ET SON OPPOSITION AU VIVRE ENSEMBLE

La communication de terreur se base

- sur une excellente maîtrise de la communication (claire, cohérente, précise et ne laisse pas le choix de l'interprétation).
- sur la conception de deux mondes antagonistes (« les bons et les mauvais »).
- sur le fait de convaincre : leur idée est mieux que le reste.

La communication par la terreur s'oppose au vivre ensemble :

- sur une excellente maîtrise de la communication => manque de transparence
- sur la conception de deux mondes antagonistes => Respect de l'autre, égalité
- sur le fait de convaincre : n'accepter que ses propres idées, les autres ne sont pas valables => intolérance, manque d'ouverture

Analyser la terreur dans les médias

ACTIVITÉ

5

Relayer et diffuser une information : comprendre la subjectivité face à la communication de la terreur (35 min.)

Document-élève : activité 5

1. Expliquer aux élèves la mise en situation : « Félix regarde sur son compte Facebook. Il découvre qu'un ami a posté une vidéo de Youtube sur la destruction de statues d'un musée. Cet ami a commenté la vidéo en disant que c'était "dégueulasse", qu'il fallait "partager et arrêter ce massacre". Félix veut réagir à la vidéo que son ami a postée et écrire un article pour son blog. » Que va-t-il faire ?
2. Demander aux élèves d'imaginer le titre de l'article traitant de cette actualité en se mettant dans la peau de Félix. Pour cela, il faut tenir compte de son profil, de sa subjectivité. Distribuer différents profils entre élèves (un profil pour un titre).
3. Chaque élève écrit son titre sur une feuille de papier. Pour plus de facilité, demander aux élèves d'imaginer l'information qu'ils veulent mettre dans l'article. Aller dans le cliché si cela peut aider.
4. Pour la mise en commun, récolter les papiers. Lire les titres à haute voix et essayer de deviner le profil de Félix.

Exemple de gestion de l'information

si Félix est fan des antiquités et des musées.

si Félix est de religion musulmane.

si Félix est irakien et a fui son pays pour la Belgique.

si Félix est d'extrême droite et protectionniste.

si Félix a son fils qui est parti en Irak au combat.

Titre : Fin de la culture en Irak

Titre : Les extrémistes attaquent les musées

Titre : Après le musée, la mort des civils

Titre : Peine de mort pour les djihadistes

Titre : Jusqu'où iront-ils ?

DE LA DIFFICULTÉ DE TRAITER L'INFORMATION VENANT D'INTERNET

Il est difficile de traiter les informations venant d'Internet. Il y a de grands risques de « manipulation ». La manipulation se définit comme « la manœuvre occulte ou suspecte visant à fausser la réalité », « la manœuvre par laquelle on influence à son insu un individu, une collectivité, le plus souvent en recourant à des moyens de pression tels que les mass media ».

Les sources sont rares et le contexte émotionnel joue un rôle important. L'objectivité est impossible à atteindre dès qu'on traduit le sujet en mots. Quand un fait devient information, il est mis en forme par une personne, avec sa subjectivité (le sujet choisit la manière d'en parler et de le présenter à d'autres). Le plus important serait dès lors d'identifier la source et de comprendre son intention.

ACTIVITÉ

6

Relayer et diffuser des images violentes (35 min.)

Document-élève : activité 6

1. Diviser la classe en six. Répartir les six rôles. Préciser que ce sont des rôles et que ce qui est dit ne traduit pas ce qu'ils pensent personnellement. Distribuer à chaque groupe un article et laisser le temps à la lecture et à la discussion.
 - La victime (dans l'approche, elle n'est pas décédée) : « L'émouvante lettre posthume de James Foley à sa famille » <http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20140826.OBS7150/l-émouvante-lettre-posthume-de-james-foley-a-sa-famille.html>
 - La famille : « La bouleversante réaction de la mère de James Foley exécuté par l'EI » <http://www.dhnet.be/actu/monde/la-bouleversante-reaction-de-la-mere-de-james-foley-execute-par-l-ei-53f4962d35702004f7e05fa7>
 - Le public : « Les internautes censurent les images de la mort de James Foley » <http://bigbrowser.blog.lemonde.fr/2014/08/20/hashtag-les-internautes-censurent-les-images-de-la-mort-de-james-foley/>
 - Le journaliste qui veut montrer les images : « Décapitation James Foley, fallait-il montrer ces images ? » <http://www.observatoiredesmedias.com/2014/08/20/decapitation-james-foley-fallait-il-montrer-ces-images/>
 - Le journaliste qui ne veut pas montrer les images : « L'assassinat de James Foley pourquoi il ne faut surtout pas regarder la vidéo ? » <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1233268-assassinat-du-journaliste-james-foley-pourquoi-il-ne-faut-surtout-pas-regarder-la-video.html>
 - Un représentant des réseaux sociaux (Youtube, Twitter) : « Décapitation de James Foley : Twitter se mobilise » <http://lci.tf1.fr/monde/moyen-orient/decapitation-de-james-foley-twitter-se-mobilise-8470289.html>
2. Identifier un porte-parole dans chaque groupe. Lancer le débat. Terminer lorsqu'on arrive à un consensus (ou après 20 ou 30 minutes de débat).
3. Préciser à la fin de l'activité ce qu'il faut connaître pour toutes les vidéos qui circulent sur les réseaux sociaux.

Analyser la terreur dans les médias

À CONNAÎTRE POUR APPRÉHENDER LES VIDÉOS SUR INTERNET

Le producteur de la vidéo cherche du clic. Dès qu'une vidéo est lancée, elle additionne un nombre de clics, même si le visionnage est court ou qu'il a pour but de dénoncer le message. Plus une vidéo fait de clics, plus l'auteur aura envie de produire d'autres vidéos.

Les réseaux sociaux participent indirectement à la diffusion des vidéos. Premièrement, les modérateurs ne connaissent pas toujours le contenu des vidéos (le travail de contrôle des contenus est réalisé par des robots qui peuvent donc laisser passer certaines vidéos choquantes). Ensuite, lorsqu'ils suppriment la vidéo problématique, il y a rapidement un internaute prêt à la reposer avec une autre adresse url. Enfin, l'algorithme automatique encourage parfois à regarder une vidéo déjà très cliquée, quel qu'en

soit le contenu. Malgré tout, la plupart des réseaux sociaux s'engagent cependant à tenter d'enrayer la diffusion de propagandes extrémistes, en surveillant davantage les contenus et en indiquant clairement le règlement. (Pour aller plus loin : <http://www.france24.com/fr/20141008-facebook-google-jihad-reunion-europe-lutte-commission-internet-propagande-etat-islamique-decapitation>. L'article énonce la difficulté de Google et Facebook à contrôler le contenu.)

L'internaute qui partage la vidéo sur son compte souhaite souvent dénoncer l'acte. Or, son geste participe à diffuser l'information (« de réseau en réseau ») et son commentaire n'est pas toujours associé directement à la vidéo.

ACTIVITÉ

7

Réagir face à la communication de Daesh (35 min.)

Document-élève : activité 7

1. Demander aux élèves de lire le texte « Comment peut-on enquêter sur Daesh » (<http://www.20minutes.fr/television/1537035-20150210-comment-peut-enqueter-daesh>).
2. Terminer la séquence en donnant à tous les élèves un post-it. Leur demander d'écrire une piste de réaction face à cette situation. Le but est d'éviter de tomber dans l'attrait de la communication de la terreur afin d'encourager le vivre ensemble.
3. Rappeler que certains arguments encouragent justement la terreur en voulant la démonter, par exemple le fait de dénoncer certains acteurs de la terreur (encourager l'opposition), de décrier leurs arguments (encourager leur point de vue) ou encore de communiquer sur leur communication (tomber dans leur approche et surtout donner une tribune de choix aux communications des groupes terroristes).
4. Coller ces post-its sur une affiche avec comme titre « Vivre ensemble ».

Exemple de réponses attendues

informer de manière transparente, expliquer les différents points de vue, encourager l'éducation aux médias, favoriser le débat direct, etc.



PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

Comprendre les vidéos de propagande :

http://www.huffingtonpost.fr/mathieu-slama/strategie-communication-etat-islamique-daech_b_6696136.html

Communication de la terreur différente entre Al-Qaïda et EIL :

http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2014/06/16/irak-l-eiil-est-dans-une-communication-de-la-terreur-qui-differe-d-al-qaida_4439222_3218.html

Pour en finir avec le terrorisme :

<http://www.monde-diplomatique.fr/2015/04/GRESH/52846>

Lien entre terrorisme et médias :

http://www.huyghe.fr/actu_428.htm

Extrait : *Seconde image souvent utilisée : le terroriste « fait du judo » avec les médias. Il utilise leur force, la faculté de fasciner les masses, comme une faiblesse pour leur imposer sa volonté. Tout se passe comme s'il y avait un contrat implicite : le terroriste fournit l'image, le média fournit l'impact. Au passage, le premier a gagné de l'audience – l'attentat c'est l'événement par excellence, toujours dramatique, imprévu et renouvelable en série. Le terroriste, lui, a gagné l'attention de nouveaux destinataires. Il connaît la logique de notre système spectaculaire – en parler c'est l'encourager, l'ignorer c'est nourrir tous les phantasmes. Lui répondre en le réprimant, c'est le justifier aux yeux d'une partie au moins du public qu'il vise. Corollaire : le terrorisme a avantage à frapper au hasard. Moins de risques et plus d'impact. En effet, il est hyperdémocratique dans le choix de ses victimes : plus besoin d'être puissant ou d'incarner la domination pour être éligible. Au contraire, l'homme ou la femme du commun, dont la principale qualité est d'être sans qualité particulière, l'anonyme qui pourrait être vous ou moi est la cible la plus représentative puisqu'il incarne le plus petit commun dénominateur. Il lui suffit d'être là.*





Rumeurs ^{et} complot

Rumeurs et complot

QU'EST-CE QU'UNE THÉORIE DU COMPLIT ?

Il y a complot lorsqu'un petit groupe de gens puissants se mettent ensemble en secret pour planifier et accomplir une action illégale et inconvenante, une action qui a la particularité d'avoir une influence sur le cours des événements. Le complot est la rencontre et l'association volontaire entre deux ou plusieurs personnes dans le but de commettre par leurs efforts conjugués un acte criminel ou illégal. Dans ce contexte, la théorie du complot est une lecture du monde qui privilégie la recherche de complots pour expliquer ce dernier. Elle peut parfois viser juste et révéler un complot réel et incontestable – l'histoire est d'ailleurs souvent une histoire de complots —, elle peut stimuler l'esprit critique en nous invitant à ne pas croire aveuglément ce que l'on nous raconte, elle peut renvoyer à un monde « lu à l'envers » où tout ce qui est présenté comme vrai est faux, et inversement¹.

Dans les théories du complot, on trouve à chaque fois un premier groupe d'individus occultes et puissants qui cherchent à dominer le monde, un deuxième groupe, majoritaire, formé de gens manipulés sans le savoir (le peuple, la population, les « gens », etc.), et enfin un troisième groupe, souvent plus petit, composé de gens courageux qui connaissent la vérité et qui se battent contre le complot. Il existe d'ailleurs un lien fondamental entre l'importance et la gravité du complot dénoncé par les gens courageux et le rôle de héros voire de surhomme qu'une telle dénonciation donne aux protagonistes de la troisième catégorie. Ces gens lucides qui voient ce que les autres ne voient pas deviennent de véritables prophètes :

¹ Voir notre ouvrage JAMIN, J. 2009. *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux États-Unis*. Amsterdam : Presses Universitaires d'Amsterdam. L'ouvrage est disponible en ligne via www.democratie.ulg.ac.be.

« *Le bouc émissaire supporte la faute quand ceux qui le dénoncent sont traversés par un sentiment de vertu et d'unité totale*² ».

Sur le plan du mode de raisonnement, si le scientifique considéré comme « normal » cherche la vérité par déduction et induction et par observation, il teste aussi son hypothèse et est prêt à l'infirmer si les preuves ne vont pas dans le bon sens. Il en va tout autrement pour l'adepte du complot qui, en revanche, connaît la vérité dès le départ et se contente de chercher des confirmations de cette vérité. Ainsi, certains théoriciens du complot considèrent que le gouvernement américain ou la CIA ont eux-mêmes organisé les attentats du 11 septembre 2001 et, à ce titre, ils collectent systématiquement tous les éléments troublants qui contredisent la version officielle. D'autres pensent qu'Israël vise à dominer d'abord le Moyen-Orient et ensuite le reste du monde et, à ce titre, ils sélectionnent dans l'actualité tout ce qui corrobore cette analyse, notamment au niveau de l'appui des États-Unis à Israël. D'autres enfin pensent que l'Occident est l'œuvre de Satan et prennent pour preuve la pornographie, la légalisation de l'avortement, l'euthanasie, l'homosexualité et tout ce qui, à leurs yeux, affiche un monde sans Dieu et sans valeurs.

Le théoricien du complot n'est pas fou, il pense simplement qu'il a raison et ne cherche, et ne sélectionne dès lors, que les sources qui confirment son point de vue, il n'a pas besoin d'établir une démonstration. Ce type de raisonnement permet, par exemple, aux négationnistes d'affirmer que l'existence de l'État d'Israël est la preuve

² BERLET, C. et LYONS, M. 2000. *Right-Wing Populism in America*, New York: Guilford Press.



que la Shoah était bel et bien une invention! Elle était destinée à culpabiliser les Occidentaux et donc à favoriser les accords nécessaires à la création de l'État juif après la Deuxième Guerre mondiale. La vérité de départ qu'ils ne démontrent pas, c'est le fait que la Shoah est une imposture, mais ensuite tout ce qui suit est interprété en vue de confirmer cette vérité de départ. Ainsi la meilleure preuve que les chambres à gaz n'ont pas existé, c'est précisément qu'Israël existe... le complot a réussi.

Si l'analyse scientifique « classique » mobilise un ensemble de données empiriques avec pour objectif de mettre à jour des théories ou des lois plus générales, l'auteur des théories du complot va privilégier la déduction et formuler des hypothèses, mais avec des prémisses fausses, ou en tout cas qu'ils ne démontrent pas, et qui joueront cependant un rôle important. En d'autres termes, la conclusion précède toujours la démonstration, et à chaque fois, on commence la démonstration en fournissant d'emblée l'explication, et puis on organise ensuite les faits – on fait une sélection orientée — pour corroborer cette explication. Les théoriciens du complot se fondent en fait sur une réflexion circulaire qui implique un aller-retour permanent entre une affirmation de départ non démontrée et l'accumulation minutieuse de multiples éléments troublants susceptibles de donner du crédit à ce qui reste cependant non démontré. Il est, par exemple, évident que les États-Unis soutiennent de façon manifeste l'État d'Israël et il est possible d'accumuler de multiples preuves de cette réalité. Cela ne démontre cependant pas qu'Israël vise à dominer d'abord le Moyen-Orient et ensuite le reste du monde. Il est également évident que la pornographie, l'homosexualité ou l'avortement font partie de la vie des Occidentaux – parmi plein de choses —, mais cela ne démontre pas que c'est l'œuvre de Satan et que c'est le fruit d'une conspiration ou que les Occidentaux

sont tous adeptes ou en accord sur ces questions.

Pour penser de cette manière, les théoriciens du complot laissent entendre que tous les phénomènes sociaux, politiques et historiques sont l'effet et les conséquences directes de l'action consciente, volontaire et délibérée de quelques hommes, ce qui implique que « rien n'est dû au hasard », « que ce qui est compliqué est en fait un écran de fumée ou une manipulation », « qu'il n'y a pas de fumée sans feu ». Dès lors, à partir du moment où des hommes font l'histoire, des hommes seulement et pas les hommes en général, il est possible de tout expliquer à partir d'une cause, d'une action, d'une source, d'une prémisse unique. En effet, explique Raoul Girardet, avec l'idée que quelques individus fomentent un vaste complot mondial, « *tous les faits, quel que soit l'ordre dont ils relèvent, se trouvent ramenés, par une logique apparemment inflexible, à une même et unique causalité, à la fois élémentaire et toute-puissante*³ ». Enfin, avec ce qui précède, le théoricien du complot affirme que tout dans la vie quotidienne doit avoir une cause claire, bien déterminée et facilement identifiable, tout doit avoir un sens logique et simple à identifier. Par exemple, l'État islamique en Syrie et en Irak ne peut pas être le fruit d'une multitude d'erreurs stratégiques dans la région depuis la chute de Saddam Hussein en 2003, il ne peut être que l'aboutissement d'un projet qui profite soit aux Américains, soit aux Israéliens, soit au régime de Bachar el-Assad. Le chaos est toujours vu comme un chaos volontaire. Ce qui, bien entendu, ne veut pas dire que certains n'ont pas intérêt à laisser pourrir une situation. Mais c'est autre chose, il n'est alors plus question de complot.

En considérant que le monde n'est pas tel qu'il est, mais qu'il obéit à des logiques invisibles liées à des pratiques

3 GIRARDET, R. 1986. *Mythes et mythologies politiques*. Paris : Le Seuil, pp. 54-55.



Rumeurs et complot

occultes, les théories du complot développent une « herméneutique de la suspicion » où les faits avérés deviennent des faux (ou des manipulations), où les événements deviennent des fictions et où les certitudes deviennent des doutes. En effet, une fois le principe du complot accepté, « toute preuve relative à un élément devient une contre-preuve dans un univers lu à l'envers⁴ ». Cette tendance est d'autant plus forte que les médias nous ont habitués à quelques erreurs au mieux, et à quelques mensonges caractérisés au pire !

Par ailleurs, si les théories du complot fonctionnent, c'est parce qu'elles contiennent souvent une part de vérité, et que le complot doit toujours reposer sur un minimum de réalité pour être reconnu. C'est ici que les petits détails sont utiles. À chaque drame, à chaque conflit, à chaque attentat, il y a toujours des incohérences, des zones d'ombre et d'autres éléments qui alimenteront ensuite la suspicion chez ceux qui sont persuadés dès le début qu'il y a un complot à l'œuvre.

Enfin, dans le mode de réflexion du théoricien du complot, tout est obligatoirement et forcément lié. Les connections sont cachées et le théoricien du complot doit les découvrir, car « tout est lié ». Au final, devant la complexité du monde,

4 GOLDSCHLAGER, A. et LEMAIRE, J. 2005. *Le complot judéo-maçonnique*, Bruxelles : Labor/Espace de libertés, p. 14.

les théoriciens du complot, leurs adeptes, leurs lecteurs et les partis et groupes politiques qui s'en inspirent tentent de mettre de l'ordre dans le chaos, de la simplicité dans la difficulté, de la connaissance à la place de l'ignorance.

Les théories du complot ont pour origine la volonté d'expliquer avec de nouvelles théories ce que d'autres façons d'interpréter le monde ne parviennent plus à expliquer. La quête d'une explication unique et facilement compréhensible explique d'ailleurs pourquoi les théories du complot sont à la fois généralisantes, globalisantes et totalisantes.

Face au conflit israélo-palestinien aussi horrible et complexe qu'injuste et insoluble, face à l'État islamique et à son développement fulgurant au rythme de ses décapitations et des attentats qu'il revendique, face aux grandes puissances qui agiront de façon très différente en fonction de paramètres froidement égoïstes (pétrole, finance, alliances, etc.), il y a de quoi être plongé en permanence dans l'incompréhension et la complexité. Les théories du complot affichent, en revanche, au grand jour la simplicité jusque-là occultée du monde. Bref, elles nous rassurent lorsque le monde nous fait peur et que les explications officielles ne sont pas à la hauteur.



ARTICLE



Rumeurs et complot

Enjeux

Objectifs

Durée

Matériel

Dégager les caractéristiques du discours complotiste. La méthode vise à ne pas récuser d'emblée ces théories sous l'angle de la validité du contenu informatif, mais a pour objet de prendre un recul critique à propos de l'information développant une théorie du complot

1. Identifier les caractéristiques de la rumeur
2. Identifier les caractéristiques de la théorie du complot en tant que genre textuel
3. Identifier les différents niveaux de la théorie du complot
4. Estimer les causes propices au développement de la théorie du complot

3x50 min.

Documents-élèves, un document relevant de la théorie du complot, un clip-vidéo extrait du *Petit Journal* de Canal+

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

ACTIVITÉ

1

Identifier les caractéristiques de la rumeur (50 min.)

Document-élève : Activité 1

Proposer aux élèves de rapporter une rumeur apprise de bouche à oreille, par les médias ou les réseaux sociaux, d'en indiquer la source et de préciser si les informations qu'elle contient semblent vraies, fausses, en partie vraie. Le professeur sera attentif à mettre en évidence l'origine (le support) de ces rumeurs et montrera qu'elles proviennent rarement d'une source dite officielle.

Dans un second temps, poser aux élèves la question de la validité de la rumeur, en leur demandant les éléments qui semblent l'accréditer, et ses caractéristiques. Les élèves pourront mettre en évidence le luxe de détails, la vitesse de propagation, les variations dans le récit, la présence de victimes, un fait relaté souvent négatif, la référence à une autorité attestant la véracité de la rumeur, la présence fréquente de victimes dans le récit.

Ensuite, demander aux élèves de mener l'enquête sur Internet pour vérifier la véracité de la rumeur. Est-ce une information ou une rumeur? Le professeur sera attentif à ce que les élèves multiplient leurs sources et ne se contentent pas d'une éventuelle synthèse formulée par le site Hoaxbusters.com.

Demander aux élèves, si dans leurs recherches, ils ont découvert un certain nombre d'éléments neufs à propos de la rumeur et leur proposer de rédiger leur définition de celle-ci.

Demander aux élèves de la comparer à d'autres définitions de la rumeur, éventuellement tirées du dictionnaire.

150

Concepteur de la fiche :
Yves Collard
Article-support : J. Jamin,
Qu'est-ce qu'une théorie du complot?

LA DÉFINITION DE LA RUMEUR DE JEAN-NOËL KAPFERER

La rumeur est « l'émergence et la circulation dans le corps social d'informations soit non encore confirmées publiquement par les sources officielles, soit démenties par celles-ci » car elle met en évidence la question de la validation de l'information. Tant qu'une information n'est pas officiellement validée ou invalidée, elle reste

une rumeur, qu'elle soit vraie ou fausse. Dès qu'elle est validée, elle devient une information, vraie, ou fausse.

Cette définition par Jean-Noël Kapferer (*Le plus vieux média du monde*, Seuil, 1987, p. 25) est intéressante pour la suite du travail.

ACTIVITÉ

2

De la rumeur au complot (50 min.) Document-élève : activité 2

Le document de base proposé consiste dans un texte issu d'un site voulant mettre en cause la véracité des grands récits d'actualité, en l'occurrence, la version officielle de l'attentat perpétré à l'encontre de *Charlie Hebdo* : <http://www.panamza.com/220115-charlie-videaste>

1. Demander aux élèves de lire attentivement le texte, éventuellement deux fois. Les élèves sont amenés à lire très attentivement car les documents sont souvent assez complexes et détaillés, flattant ainsi l'intelligence du public, et montrant de manière fallacieuse le haut niveau d'enquête et d'investigation réclamée par la contradiction de la thèse officielle.
2. Par groupes de quatre, demander aux élèves de rédiger un résumé en cinq lignes des informations contenues dans le document, ce qu'il « raconte ».
3. Inviter les élèves à partager le récit avec les autres groupes. Ont-ils tous compris la même chose ?
4. Demander aux élèves si les événements présentés leur semblent rocambolesques ou crédibles. La « théorie du complot », à l'instar de nombreuses rumeurs, présente un enchaînement de faits assez peu crédibles, sur le fond.
5. Individuellement, leur demander d'analyser différents éléments du document proposé en répondant aux questions portant sur l'analyse générale et sur l'analyse du contenu.

Rumeurs et complot

Une démarche à adopter pour l'activité

Dans cette activité, le professeur va s'attacher à faire découvrir « la théorie du complot » en se référant à des faits d'une actualité plus ou moins proche. Il le fera en analysant ceux-ci, en prenant la précaution de ne pas avoir une démarche visant trop explicitement et frontalement la réfutation non argumentée de la théorie du complot, mais en exploitant ses caractéristiques et en mettant en évidence ses limites. Le texte proposé en annexe est un exemple, le professeur peut analyser d'autres documents en fonction des préoccupations de ses élèves. Ceux-ci sont bien souvent amenés à découvrir l'actualité à travers des sources non fiables, à qui ils font davantage confiance qu'envers des médias, officiels, à qui ils vouent parfois un intérêt relatif.

ANALYSE GÉNÉRALE

Le document réfute ou contredit une thèse officielle. Quel serait, d'après toi, cet événement, en reprenant différents éléments du texte ?

La thèse officielle contredite par le document est-elle difficilement acceptable pour toi ?

Quelle est l'échelle de grandeur du fait relaté ? Un drame ? Un incident ? Une catastrophe ? Y a-t-il un grand écart entre les effets médiatiques de l'événement et le nombre d'auteurs de celui-ci ?

La plupart de ces théories réfutent une thèse officielle, à la différence de la rumeur. Dans le document proposé, il s'agit de contredire l'idée selon laquelle les terroristes ont agi seuls et sans complices en se réclamant d'un radicalisme religieux.

Une caractéristique forte de la théorie du complot est qu'elle contredit une réalité qui peut choquer ou heurter philosophiquement ou émotionnellement son audience, autrement dit, elle génère un déni de réalité.

La théorie du complot admet difficilement qu'un grand effet médiatique soit généré par une petite cause, à savoir ici, seulement deux terroristes.

D'après le document, qui sont selon toi, les auteurs réels de l'événement ?

La théorie du complot avance souvent qu'une organisation secrète oeuvre clandestinement, pour contrôler le monde.

Le document avance une thèse explicative, en présente-t-il d'autres ?

La théorie du complot fait preuve d'absence d'autocritique.

Le document avance-t-il que :

1. l'événement ne s'est pas produit,
2. qu'il ne s'est pas produit comme on le croit,
3. qu'il s'est produit comme on le croit, mais qu'il bénéficie à d'autres ?

Il s'agit des trois niveaux de falsification de la réalité, selon les thèses complotistes. Dans le cas de l'exemple cité, il s'agit du niveau deux, les terroristes ont agi en complicité avec des commanditaires non musulmans. Ce niveau deux porte le nom de « faux drapeau » : les faits se sont bien produits, mais leurs auteurs ou leurs complices ne sont pas ceux que la thèse officielle désigne.

Quels sont les éléments du document qui te permettent de le conclure ?

Il s'agit ici, notamment, de la longue séquence du texte mettant en évidence les responsables de la construction d'un bâtiment ayant permis à un homme de main polonais de mieux filmer les événements.

Rumeurs et complot

ANALYSE DU CONTENU

Le document multiplie, en grand nombre, les références inutiles et les « preuves » non vérifiées. Cite quelques exemples :

Le document multiplie les termes exprimant l'étrangeté des faits et les coïncidences. Relève-en quelques-uns :

Le document utilise les mêmes procédés qu'il dénonce (par exemple des images recadrées). Repère ces procédés dans le texte.

Le document procède par allusions (usage de guillemets, citation de noms pour évoquer l'origine de certains protagonistes, sans citer clairement cette dernière). Repère-les dans le document.

154

Le 22.01.2015 à 22h12

Le mardi 13 janvier, Reuters, première agence (anglo-canadienne) de presse au monde, a diffusé un scoop : les premières images montrant les terroristes de

Dans cet extrait, on constate qu'il s'agit de montrer la précision des détails et le nombre très élevé de références d'hypertextes qui n'en disent pas plus que le texte initial, mais qui veulent donner l'impression d'une démarche rigoureuse et scientifique suivie par les auteurs.

Par exemple : « la coïncidence fortuite d'un ouvrier polonais »...

La coïncidence fortuite d'un ouvrier présent juste en face de l'action (sur un chantier entamé l'été dernier), apte à affronter vaillamment le danger et équipé d'un smartphone vidéo (équipé d'ailleurs d'une excellente capture audio) pourrait expliquer pourquoi le terroriste prétendant -haut et fort- avoir "*vengé le prophète Mohammed*" n'a pas hésité à ignorer le

OU

Chose étrange : contrairement au journaliste Martin Boudot, auteur d'une vidéo capturée sur le toit de l'immeuble de Charlie Hebdo (au moment du départ des terroristes), l'homme responsable du scoop de Reuters n'a pas fait le tour des plateaux pour relater ce qu'il a vu. Plus étonnant : aucun journaliste *mainstream* n'a rapporté son patronyme.

Par exemple, le cadrage sur image de l'ouvrier polonais, alors que le texte déplore le recadrage sur la voiture des terroristes.

Par exemple, on cite des noms à consonance juive sans être explicite, pour confier ce travail à l'intelligence du public.

Un zoom permet d'identifier la société alors responsable des travaux : Id-Ener Bat, créée en 2011 et dirigée par David Dahan.

Le document multiplie-t-il les détails allant toujours dans la défense de sa thèse (si oui, lesquels ?)

Exemple :

Et qu'en est-il de la curieuse désinvolture de son ouvrier, visiblement insouciant en dépit de la présence, sous ses yeux, de deux hommes armés de kalachnikov?

Le document fait observer des éléments qui, spontanément, ne sont pas identifiables. Repère un exemple dans le texte.

Exemple :

Un zoom permet d'identifier la société alors responsable des travaux : Id-Ener Bat, créée en 2011 et dirigée par David Dahan.

Le document avance-t-il des faits sans preuve ?

Une chose est certaine : si Boudot, journaliste à l'origine de la vidéo capturée sur le toit, n'avait pas eu le réflexe de sortir son smartphone, la vidéo de l'ouvrier polonais aurait été **la seule** illustration visuelle de la revendication "islamique" des terroristes à la sortie des locaux de *Charlie Hebdo*.

Nul doute qu'elle aurait alors été médiatisée plus tôt -et avec plus de vacarme- pour convaincre les téléspectateurs de *l'identité* des terroristes.

Le document fait-il état de sources diverses pour étayer sa thèse ? Si oui, lesquelles ?

Non, le document se suffit à lui-même ; il n'a pas recours à d'autres sources allant ou non dans le même sens que son argumentation.

Rumeurs et complot

ACTIVITÉ

3

Synthèse sur la théorie du complot (20 min.)

Document-élève : activité 3

Récapituler les caractéristiques de la théorie du complot en construisant une synthèse avec les élèves, reprenant les éléments suivants. Leur demander de tracer une colonne de 5 cm de largeur à droite, qui sera remplie lors de l'activité 4.

Demander pourquoi elle se développe tant de nos jours.



EN GÉNÉRAL, UNE THÉORIE DU COMLOT...

1. Réfute une thèse officielle.
2. Contredit une réalité qui peut choquer ou heurter philosophiquement ou émotionnellement son audience et ainsi générer un déni de réalité
3. Réfute fréquemment qu'un événement de grande ampleur ne puisse être l'œuvre de quelques individus.
4. Avance souvent qu'une organisation secrète œuvre clandestinement, pour contrôler le monde.
5. Fait preuve d'absence d'autocritique.
6. Porte sur trois niveaux possibles d'altération de la réalité : 1) l'événement ne s'est pas produit; 2) il ne s'est pas produit comme on le croit; 3) il s'est produit comme on le croit, mais il bénéficie à d'autres.
7. Multiplie, en grand nombre, les références inutiles et les « preuves » non vérifiées.
8. Multiplie les termes exprimant l'étrangeté des faits et les coïncidences.
9. Utilise les mêmes procédés qu'il dénonce (par exemple des images recadrées).
10. Procède par allusions (usage de guillemets, etc.).
11. Multiplie les détails allant toujours dans la défense de sa thèse.
12. Fait observer des éléments qui, spontanément, ne sont pas identifiables.
13. Avance des faits sans preuve.
14. Tire des faits hors de leur contexte (par ex. en faisant des arrêts sur image).
15. Se suffit à elle-même; il n'a pas recours à d'autres sources allant ou non dans le même sens que son argumentation.

ACTIVITÉ

4

Un peu d'humour (30 min.)**Document-élève : activité 4**

Visionner le court clip évoquant, avec humour, la prétendue origine extraterrestre de Michael Jackson et consultable via l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=5ihj7hskYhE>

Demander aux élèves de repérer si les auteurs du clip utilisent les mêmes procédés que ceux du document analysé.

Identifier les procédés relevant de la théorie du complot en indiquant une croix dans la colonne de droite tracée lors de l'activité 3.

Au terme du deuxième visionnage, demander aux élèves de décrire les procédés utilisés.

**PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES**

- COLLARD, Y. 2002. « Le statut médiatique des rumeurs. "Y a du plomb dans le pain, mon Nokia donne le cancer" ». *Carnets de la formation multimédia*, <http://pascalfroissart.online.fr/3-cache/2002-collard.pdf>.
- FROISSART, P. 2002. *La rumeur. Histoire et fantasmes*. Paris : Belin.
- KAPFERER, J.-N. 1987. *Rumeurs. Le plus vieux média du monde*. Paris : Seuil.





Évaluer la **fiabilité** d'une
information

Évaluer la fiabilité d'une information

S'INFORMER SUR INTERNET ET LA FIABILITÉ DU CONTENU

Internet est une source d'information merveilleuse : il n'y a pas d'autre médium (télévision, presse, radio) où l'on peut trouver une telle diversité de voix, une telle pluralité de points de vue et de contenu spécialisé à propos des sujets qui nous intéressent. La raison en est que la publication en ligne est devenue bien plus facile que via d'autres médias ; chaque personne ayant accès à Internet peut créer un blog personnel, partager des photos et des opinions via les réseaux sociaux ou commenter l'actualité sur les sites d'information. Cela a potentiellement de nombreux avantages pour la liberté d'expression, mais pose en même temps plusieurs défis quant à l'usage effectif de l'information : quand autant de personnes prennent la parole, à qui faire confiance ? Tout ce qui est

publié en ligne n'est pas systématiquement créé avec le soin et l'attention nécessaires pour être précis et correct. Certaines personnes postent volontairement de fausses informations (pour des raisons politiques ou simplement pour s'amuser) et d'autres les reproduisent sans les vérifier (en les « likant » sur Facebook ou en les « retweetant » sur Twitter par exemple). La plupart des citoyens n'ont pas le temps de revérifier chaque information trouvée sur Internet, mais il y a quelques étapes à suivre qui aident grandement. Cet article présente quelles habitudes peuvent aider à trouver du contenu fiable et à éviter d'être dupé par de fausses informations. Nous abordons également le rôle des journalistes et des citoyens dans l'espace d'information en ligne.

QUI PUBLIE EN LIGNE ?

Nous vivons dans un monde si complexe que personne ne sera jamais capable de voir de ses propres yeux tous les événements qui se produisent. Nous devons faire confiance aux autres qui nous les expliquent. Sur Internet les personnes jouant ce rôle sont si nombreuses qu'il semble plus que jamais difficile de décider à qui faire confiance.¹ Dans ce contexte, plusieurs idées peuvent nous permettre de rendre notre vie en ligne un peu plus facile.

La première chose à garder à l'esprit est que parmi les internautes, peu d'entre eux publient de l'information

qui intéresse les autres.² Beaucoup de personnes se contentent de chercher de l'information et ne publient jamais rien. D'autres peuvent poster des photos personnelles ou des commentaires via les réseaux sociaux. Moins de 1 % des internautes contribuent réellement aux informations et aux opinions que l'on considère comme relevant de l'actualité ou plus généralement de l'intérêt général : les idées qui aident les citoyens à prendre des décisions sur les manières de vivre ensemble.

La plupart des informations qui relèvent de l'intérêt général sont produites par des institutions de façon assez

1 GILLMOR, D. 2010. « *Praise for Mediactive* », dans *Mediactive*. Creative Commons. http://mediactive.com/wp-content/uploads/2010/12/mediactive_gillmor.pdf. [Dernière consultation le 28 avril 2015]

2 COLSON, V., DE MAEYER, J. et LE CAM, F. 2013. *Du pigeon voyageur à Twitter : histoires matérielles du journalisme*. Bruxelles : Centre d'Action Laïque.



organisée. Traditionnellement, il s'agit d'organisations journalistiques, d'entreprises médiatiques, qui prennent la responsabilité de sélectionner et d'analyser les événements les plus importants à partager dans le débat public. Aujourd'hui, beaucoup d'entreprises et d'organisations impliquées dans la vie en société, par exemple les industries alimentaires, publient également de l'information sur Internet à propos de leurs activités et de leurs points de vue; elles n'attendent pas toujours que les journalistes les interviewent; elles possèdent leur propre site Internet et leurs propres profils sur les réseaux sociaux de façon à interagir directement avec les citoyens.

Cela signifie-t-il que le journalisme n'est plus important? Non, bien entendu. Au contraire, il peut jouer un rôle plus important au sein de l'ère Internet que jamais auparavant. Si l'on consulte les statistiques des sites les plus consultés dans chaque pays, le top dix est toujours composé de deux types de sites : les services de connectivité sociale (notamment Google et Facebook) et les sites appartenant à des organisations journalistiques (journaux, télévisions et portails d'actualité professionnels). Les sites des entreprises, des gouvernements et des organisations activistes sont visités quand les individus sont très intéressés par un sujet que ces institutions maîtrisent ou quand ils souhaitent en savoir plus sur une crise ou une décision importante. Mais pour la plupart des gens, les organisations journalistiques demeurent LA référence pour avoir une idée de l'actualité via Internet. Cela ne signifie bien entendu pas que tout le monde visite la page d'accueil d'un journal en ligne chaque matin. De plus en plus d'internautes ont accès aux informations par l'intermédiaire de liens qu'ils trouvent sur les réseaux sociaux, recommandés par leurs amis, mais qui consistent *in fine* dans des articles écrits par des journalistes. La plupart des contenus en lien avec l'actualité que l'on

peut trouver sur les réseaux sociaux sont donc des liens vers des articles journalistiques et des réactions sur ces articles.

Le journalisme n'est pas important seulement parce qu'il reste le producteur principal de l'information que nous consommons sur toute une série de sujets. Il est également important, car, en principe, les journalistes ont le devoir de fournir de l'information fiable. L'essence du journalisme réside précisément dans la vérification.³ La responsabilité éthique des journalistes est de seulement publier les informations qu'ils ont pu vérifier, en interrogeant différentes sources pour obtenir les détails nécessaires sur le sujet traité, de façon à obtenir l'information la plus correcte pour les citoyens. S'ils publient quelque chose de faux, les journalistes devraient rectifier l'information et informer les lecteurs qu'il s'agissait d'une erreur. Cela ne se produit pas toujours en raison d'une combinaison de facteurs : la compétition en vigueur au sein de l'industrie médiatique (être le premier à publier une information est de grande valeur pour les journalistes et ils pourraient ne pas vérifier tous les détails s'ils sont en possession d'une histoire qui va faire grand bruit), la dégradation des conditions de travail (beaucoup de journalistes doivent produire trop d'informations et n'ont pas le temps d'approfondir leur traitement des événements); des pressions économiques ou politiques (certains médias peuvent être influencés par leurs sources ou leurs partenaires publicitaires et ainsi publier ce que ceux-ci souhaitent, même s'ils sont conscients qu'il s'agit d'informations inexactes) ou la fierté professionnelle (les journalistes pourraient ne pas vouloir admettre qu'ils ont commis une erreur car ils craignent que cela puisse nuire à leur réputation). Les journalistes utilisant les réseaux sociaux sont de plus en plus enclins

³ KOVACH, B., ROSENSTIEL, T. 2010. *Blur: How to know what's true in the age of information overload*. New York : Bloomsbury.



Évaluer la **fiabilité** d'une **information**

à être transparents sur leur processus de création journalistique et sur leurs éventuelles erreurs. Ils ont bien compris que c'était apprécié par les citoyens.

On peut donc en conclure que si le journalisme est bien mené, il continue à être la meilleure source d'information sur Internet. L'atout des sites de journalisme professionnel se loge aussi dans la régularité des publications d'informations, sur des sujets variés. Le problème est que les journalistes n'ont pas toujours la possibilité de traiter tous les sujets avec autant de profondeur. Si votre intérêt se porte sur des sujets très spécialisés, consulter les publications de plus petits éditeurs qui n'appartiennent pas à des organisations journalistiques peut être intéressant. Tout l'enjeu consiste à ne pas se limiter au contenu proposé

par Google ou par nos amis via les réseaux sociaux. Consommer de la bonne information, c'est comme consommer de la nourriture de qualité : nous voulons un menu varié provenant de producteurs de confiance. Lire la première information sur un événement consultable via Facebook peut nous conduire à de mauvaises conclusions. Il est nécessaire d'élaborer une liste de sites Internet de confiance (ou des membres de réseaux sociaux fiables) à consulter. Pour toutes ces raisons, il est conseillé d'avoir des sites journalistiques professionnels dans notre menu régulier, et d'y ajouter ensuite des sites d'organisations non journalistiques (entreprises, ONG, gouvernements, chercheurs, activistes, etc.) en fonction de nos centres d'intérêt. Voyons comment.

UN MENU D'INFORMATION ÉQUILIBRÉ

Pour élaborer notre menu de sources informatives fiables, il y a trois aspects à prendre en compte : l'auteur, le contenu et l'évolution au fil du temps. Nous évaluons tous ces trois aspects plus ou moins inconsciemment à chaque fois que nous trouvons de l'information en ligne⁴, mais effectuer cette évaluation plus systématiquement nous permettra de donner une position plus centrale aux sources fiables dans notre menu : nous pouvons télécharger leurs applications dans nos smartphones, les suivre sur les médias sociaux, etc., ce qui permet de ne plus devoir passer du temps à vérifier la qualité de l'information trouvée, tout en restant bien entendu vigilants, dans le cas où une information semble problématique.

- L'auteur : les auteurs sont des personnes spécifiques, généralement employées par une organisation, journalistique ou non. Quelle est l'expertise sur le sujet

4 LLAMERO, L. 2014. « Conceptual mindsets and heuristics in credibility evaluation of e-Word of Mouth in tourism », dans *Online Information Review* 38 (7) : pp. 954-968.

traité que l'on peut accrédi-ter à l'auteur d'un profil sur un réseau social ? Est-il/elle journaliste ? Est-ce le seul sujet sur lequel il/elle écrit ? S'il/elle est membre d'une organisation non-journalistique, les raisons des intérêts qu'il/elle défend ainsi que son expertise sont-elles expliquées ? Éprouver de l'intérêt pour un sujet ne signifie pas écrire de fausses informations, mais privilégier un point de vue par rapport à d'autres implique que le lecteur doit en être conscient, afin de pouvoir trouver des sources qui ont une perspective plus large sur le sujet. Dans certains cas, les organisations publient du matériel sans mentionner un auteur spécifique. L'expertise est alors collective ; elle sera évaluée de la même façon que pour une expertise individuelle, même si elle est plus diffuse. À l'opposé, de nombreux auteurs individuels – en particulier sur les réseaux sociaux – ne précisent pas pour qui ils travaillent, de quelle expertise ils peuvent



prévaloir, voire même quel est leur véritable nom, ce qui rend les informations qu'ils publient moins fiables.

- Le contenu : bien qu'un auteur puisse sembler digne de confiance, il peut aussi être pertinent de savoir ce qu'il publie pour décider de s'y fier. Les critères de base sont les suivants : la qualité de l'écriture, la mention des sources concernant les faits présentés, l'utilisation de son expertise ou d'information contextuelle qui facilitent l'interprétation des événements. Exprimer une opinion personnelle n'est pas forcément problématique : ce ne sont pas l'objectivité ou la rigueur scientifique que nous recherchons dans l'information en ligne, car de nombreuses problématiques sociétales impliquent plusieurs angles d'approche ou plusieurs pistes de solution. Lorsque le contenu comprend des opinions, il est important d'examiner si des arguments rationnels les accompagnent. La publication de sentiments ou d'expériences personnelles peut être d'une valeur équivalente à celle de faits et de chiffres. La question est de savoir si le contenu lui-même renforce la crédibilité de l'auteur ou non.

- L'évolution au fil du temps : sur Internet, les premières impressions ne suffisent pas. Une fois qu'on a identifié une source provenant d'un auteur potentiellement fiable, qui semble publier des informations pertinentes, il peut être intéressant d'observer ses publications dans le temps afin de déterminer si l'expertise observée les premières fois se révèle exacte et récurrente. Nous ne voulons généralement pas suivre des auteurs qui écrivent très occasionnellement, à moins que leur travail soit unique. Dans le même ordre d'idée, nous ne voulons pas non plus suivre un auteur dont des erreurs apparaîtraient au fil du temps. La règle ultime pour notre menu d'information en ligne est qu'aucun ingrédient n'est sacré : on peut cesser de suivre une source si elle devient non fiable (ou inintéressante), ainsi qu'ajouter de nouvelles sources le cas échéant. Comme à table, manger trop ou trop peu n'est pas sain ; il importe de trouver le nombre idéal de « calories » (c'est-à-dire le contenu provenant de sources fiables) propre à chaque consommateur.

LES INFORMATIONS EN LIVE : UNE ALERTE MAXIMALE

Le moment le plus délicat de notre consommation d'information consiste dans notre tentative de donner du sens à ce qui s'est produit quelques minutes après un événement de grande ampleur (une catastrophe naturelle, une attaque terroriste, un accident, un crime, etc.). Ces événements captent l'attention de nombreuses personnes, augmentant par là même le risque de circulation de fausses informations et de rumeurs. Certains individus s'amuse à publier de fausses photographies ou à inventer des détails d'un événement sur les réseaux sociaux. L'exemple de l'ouragan Sandy fin octobre 2012 illustre bien cette

dissémination fulgurante de photographies, réelles et fausses. Le journaliste Alexis C. Madrigal⁵ du journal *The Atlantic* a repéré trois types de fausses photographies de cet événement :

1. de véritables photographies, mais qui ont été prises (bien) avant l'ouragan Sandy, voire même dans un autre lieu. La photo 1 aurait été prise en décembre 2011 aux Philippines lors de la tempête tropicale

⁵ MADRIGAL, A. C. 29 octobre 2012. « Sorting the Real Sandy Photos From the Fakes », dans *The Atlantic*, <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/10/sorting-the-real-sandy-photos-from-the-fakes/264243/>. [Dernière consultation : 28-04-2015]



Évaluer la fiabilité d'une information

Washi.

Lien vers l'image : <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/10/sorting-the-real-sandy-photos-from-the-fakes/264243/>

2. des photographies transformées via des logiciels comme Photoshop, qui sont donc totalement fausses, telle celle de ces requins qui nageraient dans un centre commercial new-yorkais.

Lien vers l'image : <http://www.lefigaro.fr/international/2012/10/31/01003-20121031ARTFIG00526-twitter-inonde-de-fausses-informations-sur-sandy.php>.

Enfin, le troisième type de faux identifié par Madrigal renvoie aux photographies qui sont à la fois anciennes et modifiées par des logiciels. Ces photographies ont déjà sillonné Internet et refont surface quand l'actualité le leur permet. Ce dernier type est illustré par l'une des photographies de Sandy qui a le plus circulé :

Lien vers l'image : <http://tempsreel.nouvelobs.com/les-internets/20121029.OBS7422/photo-de-l-ouragan-sandy-petite-histoire-d-un-fake.html>

Cette photographie a été partagée plus de 600 000 fois sur Facebook, donnant lieu à de nombreux commentaires sur la beauté violente de la nature. Cette photo est pourtant un photomontage d'une photo de la Statue de la Liberté et du cliché, bien réel, pris par Mike Hollingshead dans le Nebraska en mai 2004.

Lien vers l'image : <http://tempsreel.nouvelobs.com/les-internets/20121029.OBS7422/photo-de-l-ouragan-sandy-petite-histoire-d-un-fake.html>

Les enjeux de ces faux ne sont pas toujours seulement humoristiques. Dans le cas de conflits, chaque camp tend

à diffuser des informations fausses concernant ce que l'autre camp a fait, pour gagner les faveurs du public. Pour les journalistes, le risque de publier ces rumeurs sans vérification s'accroît en raison de la compétition et de la difficulté parfois rencontrée pour revérifier les faits, quand les faits, voire même les lieux, leur sont inaccessibles.⁶

Dans ces circonstances, l'attitude la plus sage consiste à adopter un regard plus méfiant que d'habitude sur les informations fournies. Si dans un premier temps on peut faire confiance aux sources, il est utile de chercher d'autres versions afin de détecter d'éventuelles incohérences. Privilégions les récits qui fournissent le contexte, une explication des causes et des conséquences ainsi qu'une interprétation, plutôt que ceux qui expliquent les détails de dernière minute. Avant de « liker » ou de « retweeter » une information reçue de nos amis via les réseaux sociaux, posons-nous les questions suivantes : quelle est la source derrière cette information ? Quel est l'auteur qui l'a produite (journaliste, expert, protagoniste direct, personne anonyme, etc.) ? Est-il possible qu'un tel auteur produise cette information à ce moment-là ? Est-il possible de retrouver l'information originale ? Si un lien est fourni, méfions-nous-en s'il n'est pas lié à l'auteur.

Certains projets Internet (Storyful, Bellingcat) encouragent l'effort collaboratif de nombreux internautes pour vérifier l'information traitant des événements en cours. Dans la plupart des cas, c'est la réaction spontanée des citoyens qui interroge la crédibilité d'une source répandant une rumeur. Sur Twitter, trouver le « hashtag » (#) le plus utilisé pour parler d'un événement permettra de prendre connaissance des détails confirmés ou infirmés. Il apparaît que les fausses informations tendent à se répandre plus rapidement que

⁶ SILVERMAN, C. (dir.). 2014. *The Verification Handbook*. Maastricht : European Journalism Center.



ARTICLE

les corrections de ces mêmes informations.⁷ Garder ses distances face à des informations critiques tant que les journalistes n'ont pas réalisé leur travail d'investigation demeure l'un des meilleurs moyens pour maintenir notre menu d'information sain, même dans des moments de déferlement médiatique.

⁷ HERMIDA, A. 2015. « Filtering Fact from Fiction : A Verification Framework for Social Media » dans ZION, L. et CRAIG, D. (dir.). *Ethics for Digital Journalists*. Emerging Best Practices. New York : Routledge.



David Domingo
(Université libre de Bruxelles)

165



Évaluer la **fiabilité** d'une **information**

Enjeu Objectifs

Trier et évaluer l'information selon son degré de pertinence et de fiabilité

1. Identifier les critères de fiabilité d'une information
2. Faire le tri parmi la masse d'information disponible en ligne
3. Créer son propre réseau d'information pertinente et fiable
4. Adopter les bons réflexes avant de se faire « producteur » (partages, liens, écriture)

Durée Matériel

4x50 min.

Documents-élèves

L'activité a pour but d'identifier et de s'approprier les critères de fiabilité d'une information en ligne en passant par l'analyse et la production de contenu.

La facilité et la rapidité avec laquelle les informations sont échangées en ligne ont deux conséquences principales. Il s'agit premièrement d'être capable de faire le tri parmi toutes ces informations pour identifier celles qui nous sont intéressantes. Pour cela, plusieurs techniques existent, comme la curation de contenu, le recours à des leaders d'opinion (des personnes, par exemple sur les réseaux sociaux qui partagent des infos qui nous semblent dignes d'intérêt) ou encore, plus chronophage, le surf de pages en pages en fonction des clics intéressants. Deuxièmement, il est important de pouvoir identifier la fiabilité des informations qui nous parviennent.

Une des grandes craintes du public internaute, et a fortiori des enseignants quand il s'agit d'éduquer à une bonne utilisation d'Internet, est de tomber sur du contenu non fiable, des arnaques, des pièges

ou de la désinformation involontaire. Oui, elle existe. Oui, des moyens très efficaces peuvent être mis en œuvre afin d'en limiter les conséquences. Cependant, saviez-vous qu'une écrasante majorité des informations trouvées sur Wikipédia sont correctes ? (<http://www.zdnet.fr/actualites/wikipedia-presque-aussi-fiable-que-britannica-39296098.htm> https://fr.wikipedia.org/wiki/Critiques_de_Wikip%C3%A9dia)

Il est donc extrêmement important d'inciter les jeunes à se documenter en ligne, mais pas n'importe comment. Les premiers réflexes à retenir sont :

1. toujours identifier la source d'une information
2. toujours vérifier l'information avant de la diffuser ou de l'utiliser (comparer, etc.)

Cette fiche d'activité permettra aux jeunes de développer l'esprit critique et le recul nécessaires à la recherche d'information en ligne.

ACTIVITÉ

1

Introduction (15 min.)
Document-élève : activité 1

Pour introduire la thématique, il est utile de partir des connaissances, du vécu et des a priori des jeunes. Cela permettra à l'encadrant de situer son message, d'évaluer la situation des jeunes et d'identifier les précisions nécessaires à apporter tout au long de l'animation.

Commencer par demander aux élèves de citer les sources d'information qu'ils consultent habituellement. L'encadrant inscrit les sources au tableau en les classant à l'avance par colonnes : presse papier traditionnelle, presse écrite en ligne, info citoyenne, réseaux sociaux, radio, télévision, etc.

L'intérêt de cette activité apéritive est de se rendre compte que plusieurs types de sources d'information coexistent, se complètent, mais n'ont pas toutes les mêmes caractéristiques. Des réactions peuvent notamment surgir entre les élèves à l'annonce d'une source : « ah, mais ça, ce n'est pas de l'info ! » ou encore « mais tu les crois, ces gens-là ? ». C'est bien là tout l'intérêt de l'activité.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

Évaluer la **fiabilité** d'une **information**

ACTIVITÉ

2

Les critères de fiabilité (15 min.)

Document-élève : activité 2

Une fois que les différentes sources d'information ont été identifiées, il est intéressant de se demander ce qui fait que l'on a plus confiance en l'une qu'en l'autre. À cet effet, nous allons tenter d'identifier les critères de fiabilité d'une information, particulièrement quand elle est produite sur Internet.

1. Diviser le groupe en 3 équipes et proposer une activité ludique (type « chabadabada ») : chaque équipe liste sur papier, pendant 1 minute (top chrono!), le plus de critères possible qui indiquent au lecteur si une information (journalistique ou citoyenne) est plus ou moins fiable. Après une minute, lancer le jeu : chacune à son tour, les équipes citent un critère. La première équipe qui n'a plus d'idée perd le jeu.
2. Au fur et à mesure du jeu, l'enseignant (ou un secrétaire) liste les critères au tableau. Il est évident qu'un même critère ne peut pas être cité 2 fois.

Pour aller plus loin, l'enseignant peut partager avec chacun des groupes un article d'un journal en ligne afin de susciter les idées.

http://geeko.lesoir.be/2015/08/20/victime-de-la-foudre-le-data-center-montois-de-google-aurait-perdu-des-millions-de-donnees/?_ga=1.117112454.1457788012.1439895231

<http://www.fondation-nicolas-hulot.org/magazine/cop-21-quels-enjeux>

<http://www.ledauphine.com/savoie/2015/08/19/plusieurs-attaques-de-loups-ces-derniers-jours>

Exemples de critères de fiabilité

- auteur : identification, valeur pour la thématique concernée, connaissances, histoire
- intentions de l'auteur, pourquoi a-t-il publié cette info? (intérêt commercial, religieux, historique, culturel, philosophique)
- date de publication : récent (à l'échelle de l'info)
- site qui propose l'information : valeur, sérieux
- commentaires des lecteurs : pertinence, appréciation
- origine géographique (si pertinent)
- sources (bibliographie)
- liens présents dans le texte
- contexte (pourquoi l'info est-elle sortie à ce moment-là?)
- nombre de partages
- contenu : compréhension, niveau de complexité, nouveauté, risque de plagiat
- forme : présentation, lisibilité, orthographe, images, etc.
- citations
- d'autres médias en parlent, etc.

ACTIVITÉ

3

La fiabilité des journalistes (60 min.)

Document-élève : activité 3

On imagine facilement les raisons pour lesquelles une information produite par un quidam en ligne pourrait ne pas être correcte. Il est moins facile d'imaginer que les informations disponibles sur des sites « officiels » d'actualités journalistiques pourraient également être inexactes.

L'intérêt de cette activité est de comparer le traitement de l'information d'une rédaction à l'autre et d'identifier les moyens mis en place par les journalistes pour donner le plus d'informations possible tout en restant le plus correct possible.

Il est intéressant de mettre cela en parallèle avec les critères de fiabilité identifiés dans l'activité précédente afin de cerner les problèmes rencontrés par les rédactions.

1. Expliquer aux élèves que « Le moment le plus délicat de notre consommation d'information consiste dans notre tentative de donner du sens à ce qui s'est produit quelques minutes après un événement de grande ampleur (une catastrophe naturelle, une attaque terroriste, un accident, un crime, etc.). Ces événements captent l'attention de nombreuses personnes, augmentant par là même le risque de circulation de fausses informations et de rumeurs. » (cfr. article-support).
2. Diviser la classe en sous-groupes de 5 élèves environ et leur proposer de se mettre dans la peau de journalistes travaillant pour la presse traditionnelle en ligne. À chaque groupe, demander de couvrir un fait d'actualité brûlante afin de publier un texte concis à échéances définies :
 - après 5 minutes (Temps 1 : 5 lignes),
 - après 15 minutes (Temps 2 : 15 lignes)
 - après 20 minutes (Temps 3 : 10 lignes).

Un même fait d'actualité sera proposé à deux groupes afin de pouvoir comparer le traitement des informations. Il leur sera demandé d'être le plus précis, complet et intéressant possible pour être choisi par les lecteurs potentiels.

Évaluer la **fiabilité** d'une **information**

Exemples : faits d'actualité brûlante en trois temps

A. Une tornade à Durbuy

1. Temps 1 : Une tornade inattendue, inexplicée et très localisée ravage en ce moment même la ville de Durbuy. Les journalistes de La Capitale, localisés à Bruxelles, doivent couvrir l'événement.
2. Temps 2 : Toutes les antennes GSM autour de la plus petite ville de Belgique ont été arrachées, les câbles de téléphone ont été détruits. Une rumeur circule : il y aurait plusieurs morts et des centaines de blessés. Les secours sont en route.
3. Temps 3 : la 3G fonctionne toujours via les satellites. Les journalistes de « La Capitale » ont réussi à contacter via Facebook un ado habitant Durbuy qui confirme qu'il y a eu une tornade soudaine, mais que tout est à présent rentré dans l'ordre et qu'il n'y a que 4 blessés légers sur toute la commune. L'ado envoie quelques photos impressionnantes et un selfie de lui-même tout souriant.

B. La reine Mathilde est enceinte de son 5e enfant

1. Temps 1 : La princesse Élisabeth, à l'école, aurait informé ses meilleures copines du fait que sa maman, la Reine Mathilde, était enceinte pour la 5e fois. Parmi ses amies, Jeanne est la fille d'une journaliste de La Libre et informe directement sa mère par SMS.
2. Temps 2 : Les services de presse du palais royal, contactés par téléphone par les journalistes de La Libre ne veulent pas faire

de commentaire et indiquent qu'il s'agit de la vie privée du Roi et de la Reine.

3. Temps 3 : La Reine, via un tweet, confirme à tous ses contacts qu'elle est enceinte de jumeaux qui arriveront dans 6 mois. Il s'agit d'une fille et d'un garçon.

1. Temps 1 : une femme de 45 ans aurait perdu tous ses cheveux d'un coup après avoir mangé un hamburger dans un restaurant d'Arlon. Les journalistes de Top Santé envoient directement leur correspondante qui habite la région afin de vérifier l'information auprès du restaurant « La bonne fourchette ».

2. Temps 2 : Alexandra, la journaliste arlonaise a pu rencontrer en urgence la personne qui a perdu ses cheveux. Elle a effectivement mangé le midi même dans un restaurant à Arlon, mais ne sait pas si c'est la cause exacte de sa calvitie soudaine. Pendant ce temps, les journalistes de Top Santé préparent rapidement quelques lignes sur la calvitie précoce chez les femmes de moins de 50 ans.

3. Temps 3 : Le médecin de la femme de 45 ans, interrogé par Alexandra directement après la consultation, confirme que le restaurant n'est pas du tout en cause, mais qu'il s'agit du shampoing aux œufs et à la cendre de barbecue que la femme avait testé le matin même qui était la cause de la perte des cheveux.

ACTIVITÉ

4

Hoax ou information ? Le cas des « infaux » (50 min.)

Document-élève : activité 4

À la lecture d'un article de presse satirique, identifier collectivement les caractéristiques de l'écriture d'un article de presse en ligne (<http://www.legorafi.fr/2015/08/19/passage-pieton-un-feu-bloque-au-rouge-oblige-un-joggeur-a-faire-du-sur-place-pendant-36-heures/>) ainsi que les indices de la présence d'un « infaux ».

Présenter aux élèves un certain nombre d'articles « classiques » et d'articles satiriques et proposer aux élèves de les trier correctement. Les articles sont facilement trouvables sur www.legorafi.fr, norpresse.be, bilboquet-magazine.fr

Exemple de gestion de l'information

Forme	Présentation du site, présentation de l'article, titre, paragraphes, etc.
Fond	Rédaction du titre, utilisation des citations et interview, lien avec d'autres articles connexes, utilisation de nombreux détails (lieux, âge, nom, etc.), référence à un expert (Ministère de la Jeunesse et des Sports)
Indices	Pas de signature, thématique absurde, pas de source, connaissance du site, recours à des stéréotypes forts et à des lieux communs largement partagés par la population

LA DÉSINFORMATION SUR INTERNET

Il existe plusieurs types de « désinformation » sur Internet. Elles peuvent généralement être de deux types :

1. Les désinformations volontairement piégeantes, qui tentent de se faire passer pour de vraies informations (hoax),
2. Les désinformations humoristiques, voire satiriques, qui jouent sur les codes de l'information pour divertir le public tout en assumant leur caractère d'« infaux ».

La seconde catégorie est de plus en plus connue, notamment avec des sites tels que le *Gorafi*, *Nordpresse* ou encore *Bilboquet Magazine*. Ils fleurissent également dans les pays anglo-saxons.

Analyser les articles de ces sites satiriques permet d'avoir un bon aperçu de ce qui fait habituellement la recette d'un article de presse en ligne.

Évaluer la fiabilité d'une information

ACTIVITÉ

5

Hoax ou information ? La désinformation volontaire (50 min.) Document-élève : activité 5

Proposer aux jeunes de créer leur propre Hoax — ou désinformation — qui regroupera plusieurs des critères de fiabilité de l'information (tournés négativement, évidemment). Ces critères sont présentés lors de l'activité 2 de cette même fiche.

Quand tous les élèves ont terminé leur « hoax », faire tourner les papiers et proposer à chacun de deviner dans l'article d'un autre jeune les « pièges » liés aux critères de fiabilité.

Exemple de piège que pourraient utiliser les élèves

un article daté de 1993 où l'auteur, parfait inconnu de 13 ans, explique avec beaucoup de détails quels sont les pays faisant partie de l'Union européenne.

FACE À L'INFORMATION SUR INTERNET ?

De nombreux sites en ligne se proposent de faire un prétravail d'évaluation de la fiabilité d'informations circulant sur la toile. Il s'agit de sites tels que :

- Hoaxbuster.com
- Hoaxkiller.fr
- etc.

Ils sont fiables et permettent en un coup d'œil de vérifier une information avant, par exemple, de la relayer sur les réseaux sociaux.

En effet, si les internautes, à l'ère de l'Internet 2.0, ont le pouvoir de consommer, mais aussi de produire du contenu en ligne, ils sont aussi capables de relayer, commentaire,

« upper », transmettre une information très facilement grâce à de nombreux outils (réseaux sociaux, plateformes de partage numérique, outils de curation, gestionnaires de favoris, blogs et pages personnels, etc.).

L'information, via ces canaux, se dédouble, voyage, s'appauvrit ou se renforce, est agrémentée de détails supplémentaires ou est au contraire débarrassée de parties superflues. Elle devient alors difficile à sourcer. L'auteur est quasiment impossible à identifier et l'information, forcément, extrêmement difficile à vérifier. Il est donc indispensable d'adopter quelques réflexes en amont.



Les réseaux sociaux

FACEBOOK, MACHINE À FORMATER NOS HABITUDES CULTURELLES

COMMENT FACEBOOK CONDITIONNE NOS INTERACTIONS SOCIALES

Tel que le dispositif est présenté par l'entreprise, voire dans le discours social, on pourrait avoir l'impression que les réseaux sociaux sont un simple outil de socialisation, grâce auquel les individus construisent un réseau numérique en toute liberté, de manière parallèle, ou non, à celui qu'ils construisent dans leur vie *offline*. Pour reprendre les mots de Barry Schnitt, directeur de la communication externe de Facebook, le réseau « contribue à rendre le monde plus ouvert et connecté, favorise la communication entre les gens et les contacts empathiques.¹ » Or, Facebook est un produit commercial qui, comme beaucoup de technologies du Web, est géré par des algorithmes qui conditionnent nos choix et la manière dont nous créons des liens sociaux. Des actions telles que passer du temps avec des amis, échanger des idées sur ce qu'on aime ou partager des objets culturels ou personnels (livres, films, chansons, photos) sont devenues des actions algorithmiques.

Premièrement, comme le pointe Taina Bucher², Facebook constitue un « friendship maker », qui incite l'individu à étendre son réseau (en lui proposant des suggestions d'amis, etc.). La qualité de l'amitié se mesure sur

Facebook par la quantité d'amis et de contenus que l'on y poste. Les relations sociales y prennent la forme d'« amitiés algorithmiques », conditionnées, comme son nom l'indique, par les algorithmes utilisés par Facebook pour déterminer les données visibles.

Par ailleurs, comme le note José Van Dijck, le fait de partager, de se faire des amis et de « liker » sont des actions très idéologiques qui ont un impact sur le tissu social, et pas uniquement sur le réseau numérique. Si un ou des amis ont « liké » une page, celle-ci apparaît en haut à droite de notre profil, parmi les pages conseillées. Le « fonctionnement tribal³ » de Facebook, au sein duquel le contenu est partagé entre proches, conditionne donc l'accès aux informations, au risque d'uniformiser les types de contenu diffusés. Ainsi, nous lisons, nous regardons, nous écoutons ce que nos amis partagent, car toute forme de consommation (qu'elle soit dans le domaine de la culture, de l'information, des biens et des services) devient sociale sur Facebook. Ce fonctionnement tribal explique la persistance sur le réseau de la fracture sociale du « vrai » monde, ce qui explique que nous soyons confrontés en permanence aux mêmes contenus. Loin de permettre le brassage culturel, la mise en relation de personnes aux origines et aux intérêts différents, le réseau favorise l'endogamie. La data team de Facebook a, par ailleurs,

3 BENOIT, F. 2013. *Facebook*. Paris : Le Monde en 10/18, p. 82.

1 SCHNITT, B., cité dans KIRKPATRICK, M. 2009. « Why Facebook changed its privacy strategy. » dans *Readwrite*, 10 décembre. http://readwrite.com/2009/12/10/why_facebook_changed_privacy_policies. [Dernière consultation : 19-04 —

2 BUCHER, T. 2013. « The Friendship Assemblage: Investigating Programmed Sociality on Facebook. » dans *Television New Media* 14 (6), pp. 479-493.



souligné l'importance de l'homogénéité des groupes, la tendance à avoir le même type de comportement que ses relations.

Deuxièmement, le réseau social propose différents outils pour encourager l'amitié qui misent surtout sur la fonction phatique de la communication : le bouton « like » (dont le pendant « dislike » n'existe pas) et la fonction désormais disparue de « poker » quelqu'un, revenant à entrer virtuellement en contact physique avec lui en sont deux exemples bien connus. Certains chercheurs considèrent Facebook comme un « bisouland⁴ » au sein duquel une attitude cool et relativiste est favorisée, laissant peu de place aux divergences de vues, où le conflit est vite gommé. Cette caractéristique est renforcée par l'homophilie propre au réseau, car nous échangeons rarement avec des gens qui ne partagent pas nos intérêts.

Troisièmement, la manière dont les informations apparaissent sur notre profil n'a rien de personnel, car la plateforme formate la manière dont les informations sont postées, privilégiant une organisation narrative. Avec l'introduction du « Fil d'actualité⁵ » en 2011, notre profil Facebook prend la forme d'une docu-fiction qui présente les événements de vie dans un ordre inversé.

Cette présentation nous donne, selon Van Dijck⁶,
4 BENOIT, *op.cit.*, p. 47.

5 Le fil d'actualité correspond à la page d'accueil de Facebook propre à chaque internaute, dont le contenu est actualisé en permanence.

6 VAN DIJCK, J. 2013. « 'You have one identity': performing the self on Facebook and LinkedIn » dans *Media Culture Society* 35 (2), p. 205.

l'impression d'être le protagoniste d'une histoire et donne aux événements de notre vie une architecture homogène qui combine savamment des souvenirs avec l'expression d'émotions, tout cela agrémenté de données personnelles. Comme la plupart des usagers de Facebook ne possèdent pas les compétences ou l'intérêt pour contrôler leurs paramètres de sécurité⁷, cette nouvelle interface augmente le contrôle de nos données personnelles par la plateforme. Ainsi, il devient clair que l'ambition de l'entreprise Facebook est plus de transformer les échanges sociaux en données utilisables et valorisables économiquement que d'enrichir les relations interpersonnelles.

Mais il faut également souligner qu'avec le temps, les usagers des réseaux sociaux ont développé une connaissance des mécanismes algorithmiques pour les tourner à leur avantage. En effet, ces plateformes de socialisation, dans lesquelles on entretient notamment des liens dits faibles (en dehors de notre famille et nos amis proches), rendent les usagers très conscients de leur image, laquelle devient un objet de marketing susceptible de produire des bénéfices dans la vie offline. Promouvoir son image en ligne est devenu un comportement socialement acceptable dans la vie des gens ordinaires.

7 LEON PEDRO, G. et al. 2011. « Why Johnny Can't Opt Out: A Usability Evaluation of Tools to Limit Online Behavioral Advertising. » dans *Research report CMU-CyLab*. http://www.cylab.cmu.edu/research/techreports/2011/tr_cylab11017.html. [Dernière consultation le 28 avril 2015]

COMMENT FACEBOOK CONDITIONNE NOTRE ACCÈS À L'INFORMATION

Le vœu de Mark Zuckerberg, fondateur de Facebook, que Facebook soit « un espace qui puisse rendre chaque expérience en ligne sociale⁸ », est ainsi en train d'être

8 ZUCKERBERG, M., cité dans VAN DIJCK, J. 2013. *The Culture of Connectivity: a Critical History of Social Media*. Oxford : Oxford University Press, p. 67.

exaucé. Le réseau social a un impact important non seulement dans nos interactions sociales, comme nous venons de l'évoquer, mais dans la manière dont nous accédons à l'information. Aujourd'hui, on estime que 30 %



Les réseaux sociaux

des Américains s'informent sur Facebook ; d'autre part, comme l'observait Liz Heron, responsable des partenariats News chez Facebook⁹, « le trafic venant de Facebook a quadruplé chez les grands éditeurs d'infos » en 2014.

Ce bouleversement de l'organisation journalistique génère des réactions tantôt enthousiastes, tantôt méfiantes.

⁹ SCHERER, E. 2014. « Mobiles et réseaux sociaux ont pris les clés de l'info ! » <http://meta-media.fr/2014/09/26/mobiles-et-reseaux-sociaux-ont-pris-les-cles-de-linfo.html>. [Dernière consultation : 28-04-2015]

Dans ce contexte, tentons de dégager plusieurs points d'analyse, qui prennent en compte la diversité des enjeux lorsqu'on parle de traitement de l'information via les réseaux sociaux. Trois dimensions peuvent en effet être distinguées : les pratiques des journalistes sur les réseaux sociaux, le traitement algorithmique du contenu d'information et les usages par les internautes.

LES PRATIQUES DES JOURNALISTES SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

Les réseaux sociaux constituent un outil qui présente plusieurs atouts pour les journalistes professionnels. Ceux-ci les utilisent pour quatre raisons principales¹⁰ :

— L'usage publicitaire : le réseau social sert de vecteur de diffusion, sur lequel un journal, par exemple, va annoncer et ainsi promouvoir ses articles. Ce procédé peut être effectué de façon automatique, sans l'intervention d'un journaliste. À l'heure où les publications sont diffusées sur plusieurs supports (papier, site Internet, réseaux sociaux, applications, etc.) pour élargir le lectorat, cet usage publicitaire des réseaux sociaux s'inscrit dans une complémentarité en termes de public visé. La complémentarité ne se concrétise pas ici au niveau du contenu, celui-ci étant le même, quel que soit le support.

— L'usage autocentré : la parole du journaliste prime ici sur son identité de membre d'une rédaction. Il prend la parole en son nom propre et utilise le réseau social comme une tribune qui lui offre une plus grande liberté de choix, de tons ou de points de vue. Le journaliste y porte un autre regard sur les événements, dans lequel sa personnalité

est mise en avant. Par son caractère concis, Twitter se prête particulièrement à de tels procédés.

— L'usage informationnel : la diffusion en temps réel est ici particulièrement exploitée par les journalistes. Ceux-ci vont par exemple annoncer une information sur Twitter, qu'ils traiteront ensuite via d'autres supports. Par exemple, lors du procès de Dominique Strauss-Kahn à New York en 2011, les tweets des journalistes présents ont été particulièrement exploités par leurs pairs, en l'absence de caméras, interdites dans la salle.

— L'usage participatif : dans ce cas, le journaliste utilise les réseaux sociaux pour obtenir du matériel journalistique, par au moins trois moyens : premièrement, les réseaux peuvent lui permettre d'identifier des tendances sociétales et/ou rechercher des témoignages sur certains sujets. Le journaliste peut également impliquer les abonnés en leur demandant de rapporter l'actualité qui se produit près de chez eux, tels des correspondants locaux – amateurs. Enfin, il peut reprendre des informations postées par des internautes.

¹⁰ MERCIER, Arnaud. 2012. « La place des réseaux sociaux dans l'information journalistique » <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-journalisme-internet-libertes/la-place-des-reseaux-sociaux-dans-l-information-journalistique.html>. [Dernière consultation : 28-04-2015]

LE TRAITEMENT ALGORITHMIQUE DU CONTENU D'INFORMATION

Indéniablement, les réseaux sociaux remplissent un rôle de plus en plus important dans la diffusion de l'information.

Ce succès des réseaux sociaux – et de Facebook en particulier – comme vecteur d'information va de pair avec une certaine méfiance à l'égard des journalistes professionnels. D'après un sondage réalisé auprès de 33 000 personnes dans 27 pays (tous démocratiques, à l'exception de la Chine et des Émirats Arabes Unis)¹¹, les moteurs de recherche sont une source d'information plus fiable que les médias traditionnels pour la Génération Y (née entre les années quatre-vingts et le début des années 2000). 72 % d'entre eux leur accordent leur confiance, tandis que ce chiffre baisse à 64 % pour les médias traditionnels. Le rapport indique également que la recherche sur Internet constitue la source d'information principale (devant la télévision et la presse écrite), tant pour une première source d'information générale (31 %), pour un événement en live (27 %, ex aequo avec la télévision) que pour confirmer ou valider une information (37 %).

Si les journalistes exploitent à leur tour la dynamique des réseaux, il n'en reste pas moins que ceux-ci, de pair avec les moteurs de recherche comme Google, bouleversent tant le journalisme qu'ils suscitent de vives résistances et méfiances de la part des professionnels du secteur. Que leur reproche-t-on au juste ? Au moins trois grands écueils : leur caractère opaque, l'absence de segmentation et de caractérisation et un manque d'ouverture des informations diffusées. Ce dernier point sera traité dans la dernière partie de l'article, consacrée aux usages par les internautes.

¹¹ EDELMAN. 2015. *Edelman Trust Barometer, Global results*. <http://www.edelman.com/insights/intellectual-property/2015-edelman-trust-barometer/trust-and-innovation-edelman-trust-barometer/global-results/>. [Dernière consultation : 28-04-2015]

Reproche #1 : ces fameux algorithmes, de véritables « boîtes noires¹² »

La prise d'information via Internet – aujourd'hui prédominante – est conditionnée par les algorithmes mis au point par des géants comme Google ou Facebook. Ces formules mathématiques agissent comme des filtres automatiques, qui trient, choisissent et diffusent certaines informations via le site Internet pour lesquels ils ont été créés. Les premiers liens qui apparaissent à la suite d'une recherche par mots-clés ainsi que les posts d'amis ou d'entreprises commerciales que l'on voit dans notre Fil d'actualité sur Facebook ne doivent donc rien au hasard.

Eric Scherer notamment met en garde contre le rôle grandissant de ces algorithmes, dont le fonctionnement est opaque, même pour les organisations médiatiques qui y ont recours. Tant les professionnels que les citoyens deviennent de plus en plus dépendants des moteurs de recherche pour s'informer et apprendre. Leurs algorithmes ne sont pourtant nullement contrôlés, ni même régulés. Ce sont donc de grandes entreprises commerciales qui conditionnent aujourd'hui notre accès au monde par le biais d'outils informatiques complexes qu'elles-mêmes ont du mal à comprendre. En effet, aujourd'hui ces algorithmes deviennent des objets mystérieux pour leurs propres concepteurs, à mesure que les progrès en intelligence artificielle leur permettent de se développer empiriquement, sans un recours nécessaire à un informaticien. En 2010, on estimait qu'en deux jours, l'humanité produisait désormais autant qu'en deux millions d'années : l'hyperinflation des données participe à rendre ces algorithmes extrêmement

¹² SCHERER, E. 2014. « Logiciels, algorithmes, robots : journalisme sous influence » <http://meta-media.fr/2014/11/09/logiciels-algorithmes-robots-journalisme-sous-influence.html>. [Dernière consultation : 28-04-2015]

Les réseaux sociaux

complexes et en constante modification.

Reproche #2 : quand l'éditeur n'est pas là, le commercial danse

Alors que la ligne éditoriale d'un média traditionnel organise et hiérarchise les informations, celles-ci peuvent sembler amassées dans un certain fouillis virtuel, qui ne permet d'ailleurs pas toujours facilement de déceler les fausses informations et autres rumeurs parmi l'abondante offre informative. Le problème est qu'il ne s'agit pas véritablement d'un fouillis : si tel était le cas, l'internaute pourrait simplement trifouiller dans ce fouillis en fonction de ses centres d'intérêt. On sait aujourd'hui que le consommateur de contenus médiatiques est nomade, davantage versatile, qu'il picore parmi plusieurs médias, ce qui contraste avec le comportement fidèle qu'adoptaient les lecteurs du journal papier il y a quelques décennies à peine. Ce fouillis est lui aussi organisé, de façon non transparente pour ses usagers : alors que les médias traditionnels donnent le ton — un lecteur de *Marianne* ou de *Minute* est bien conscient des différences idéologiques de son hebdomadaire avec d'autres médias —, les algorithmes agissent de façon souterraine et masquée, sans positionnement idéologique identifiable. L'identité idéologique des médias traditionnels cède la place à une identité commerciale, pour qui l'information est devenue un *service* et non plus un contenu¹³.

13 SCHERER, E. 2014. « Mobiles et réseaux sociaux ont pris les clés de l'info! », *op. cit.*

Les algorithmes exacerbent ainsi des tendances déjà présentes chez les consommateurs : l'information doit *plaire*, être attractive tant du point de vue du fond que de la forme. Les productions (audio) visuelles sont privilégiées, ainsi qu'une écriture journalistique attirante, qui freinera la tendance au zapping du lecteur. Comme 80 % de la fréquentation de Facebook se produit désormais via un appareil mobile, le contenu doit lui aussi être pensé pour une lecture mobile... et moins concentrée. L'attractivité n'est plus un atout, c'est dorénavant un impératif. N'oublions jamais que ces algorithmes servent avant tout des enjeux économiques visant à séduire le client.¹⁴

Enfin, notons que Google ou Facebook ne se contentent pas de hiérarchiser les contenus selon leurs propres critères, ils les modifient ou les censurent parfois. Par exemple, en mars 2015, les images postées par Jerry Saltz sur Facebook ont été censurées, car elles ont été assimilées à de la pornographie et le compte Facebook de ce critique d'art a été bloqué avant d'être réactivé. Car il ne s'agissait pas de photos de nu... mais de documents historiques, appartenant à l'Histoire de l'Humanité, telles des illustrations datant du Moyen Âge ou de l'Égypte antique. En 2011, le tableau *L'Origine du monde* de Gustave Courbet avait lui aussi subi les foudres de la censure sur Facebook.

14 Séduire le lecteur-client ne date pas de l'ère d'Internet ; tout organe médiatique, sur papier ou en ligne, développe des stratégies de captation des publics. Cela s'accroît néanmoins avec Internet, compte tenu de l'extrême mobilité des lecteurs.

LES USAGES PAR LES INTERNAUTES

En ces temps de relative méfiance à l'égard des journalistes professionnels, la logique de recommandation convient particulièrement bien au partage de contenus informatifs. Les algorithmes de Facebook par exemple vont publier

les contenus les plus populaires chez nos amis (les plus populaires également...) sur notre propre fil d'actualité. Ce contenu portera ainsi la marque de nos « proches », qui nous le recommandent. Ce mécanisme de prise de



connaissance par recommandation est psychologiquement très puissant¹⁵, ce que les dirigeants de Facebook ont bien compris : « Prenez n'importe quoi aujourd'hui sur Internet et mettez par-dessus une lentille correspondant aux gens que vous connaissez et à qui vous faites confiance, et qui ont leur propre perspective, expliquait en 2007 Owen Van Natta, alors directeur opérationnel de Facebook. Voilà ce que nous mettons en œuvre avec la plateforme Facebook. Qu'y aurait-il de potentiellement plus précieux une fois vu à travers cette lentille ?¹⁶ »

Les internautes semblent particulièrement apprécier le partage d'informations : au printemps 2014, 50 % des Américains membres des réseaux sociaux et qui consultent l'actualité en ligne auraient déjà partagé du contenu informatif et 14 % auraient déjà créé eux-mêmes du contenu informatif en postant des photos prises d'un événement.¹⁷ Le rapport indique également que les internautes qui consultent une page d'information via Facebook ou un moteur de recherche y passent bien moins de temps que les internautes qui ont directement accédé à cette page, respectivement 1 minute 42 et 4 minutes 36.

Les types d'informations consultées via les réseaux sociaux montrent la primauté des loisirs : 73 % des membres de Facebook qui y consultent régulièrement des informations cliquent sur du contenu se rapportant au divertissement, 65 % aux personnes et événements de leur communauté, 57 % au sport, mais les chiffres tombent à 39 % pour l'actualité internationale, 37 % pour les sciences

¹⁵ On retrouve des procédés similaires sur de nombreux sites marchands, comme le site Amazon qui vous indiquera les livres également achetés par les autres internautes, en complément du livre de votre choix.

¹⁶ VAN NATTA, O., cité dans BENOIT, F., op. cit., p. 125.

¹⁷ PEW RESEARCH CENTER. 2014. « How social media is reshaping news » <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/09/24/how-social-media-is-reshaping-news/>. [Dernière consultation : 28-04-2015] Manions ces chiffres avec prudence, dans la mesure où le Pew Institute ne précise pas le nombre de personnes interrogées.

et technologies et 31 % pour le monde économique (trois derniers du classement).¹⁸ Ces chiffres confirment la fonction de Facebook comme espace de partage divertissant et local, au sein de petites communautés.

Enfin, examinons les raisons qui poussent les membres de Facebook à consulter une information. 70 % des personnes sondées indiquent qu'ils ont cliqué sur l'information, car elles étaient intéressées par le sujet; 51 % parce que le sujet semblait drôle ou intéressant; 50 %, car le sujet était surprenant ou inattendu.

Un effet de convergence se met alors en place : le contenu divertissant étant le plus populaire parmi les membres de Facebook, il sera proposé en priorité aux autres membres, et ainsi de suite. Si le contenu sélectionné se propage donc très vite, *la plupart* du contenu est ignoré. Facebook formate notre accès à l'information, voire même nos goûts, en nous proposant systématiquement les contenus les plus populaires; il nous installe dans notre bulle confortable – reproche formulé en son temps à l'encontre de la télévision —, entouré de nos amis et de contenus qui nous plaisent, laissant à la porte tout contenu moins consensuel ou moins attractif, mais peut-être plus propice aux débats d'idées et à notre connaissance de l'état du monde. Les filtres créés par les algorithmes sont autant de coussins qui construisent notre zone de confort, dans laquelle la contradiction apparaît peu. Si Facebook privilégie le consensus, cela ne signifie pas pour autant que les dissensus ne peuvent pas s'y exprimer.

Enfin, notons qu'initialement une plateforme sociale divertissante, Facebook est aujourd'hui devenu un diffuseur de contenus médiatiques. Le réseau social a en effet signé des collaborations avec des éditeurs comme

¹⁸ PEW RESEARCH CENTER. 2013. « The Facebook News Experience » <http://www.journalism.org/2013/10/24/the-facebook-news-experience/>. [Dernière consultation : 28-04-2015]





Les réseaux sociaux

le New York Times ou National Geographic afin de publier des « Instant Articles » directement sur son site, et non plus via un lien menant au site du média. Ceci renforce encore davantage le rôle du réseau social dans notre accès à l'information.



ARTICLE

Les réseaux sociaux

Enjeu

Prendre conscience du formatage de nos relations avec les autres et de notre accès aux contenus informatifs par les réseaux sociaux (et les moteurs de recherche)

Objectifs

1. Développer l'esprit critique quant aux informations publiées sur les réseaux sociaux
2. Sensibiliser les élèves à l'algorithme qui régit les réseaux sociaux
3. Sensibiliser les élèves à leurs responsabilités en tant qu'acteurs d'un Vivre Ensemble dans un monde médiatisé

Durée

4x50 min.

Matériel

Documents-élèves, projecteur et baffles ou TBI, accès Internet

ACTIVITÉ

1

Introduction : identifier les pratiques sur Internet des élèves (20 min.)

Document-élève : activité 1

Pour introduire le sujet et avant même d'écrire le titre de la leçon (les réseaux sociaux) au tableau pour ne pas les influencer, demander aux élèves le Top 5 des sites qu'ils visitent sur Internet.

Retranscrire au fur et à mesure les réponses au tableau.

Demander de regrouper ces différents sites en 5 groupes selon les activités qu'ils mènent sur ces sites.

Demander quels sites ils consultent le plus et les souligner dans le tableau. Distribuer le document élève pour qu'ils complètent le tableau.

Dégager et définir avec les élèves les notions de moteur de recherche, de réseau social, de messagerie et d'hébergeur de sites de musique et de vidéo.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

Exemple de traitement de l'information

Chercher une information (devoir, info pratique)	Communiquer avec un tiers	Publier et partager du contenu (photo, vidéo)	Écouter de la musique, visionner une vidéo	Jouer
Google, Yahoo, Bing (moteurs de recherche), sites de journaux en ligne, Wikipédia	Facebook (messenger) Gmail Outlook Yahoo Mail	Facebook Instagram Snapchat Dropbox	Youtube Deezer Spotify Dailymotion Facebook	Facebook (Candycrush, 2048, etc.) Autres site de jeux en ligne

 DÉFINIR

Moteur de recherche

Un moteur de recherche est un logiciel permettant de retrouver des ressources (pages Web, forums Usenet, images, vidéo, etc.) associées à des mots quelconques. (<http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=342> — consulté le 12 juin 2015).

Réseau social

Un réseau social est un ensemble d'entités sociales tel que des individus ou des organisations sociales reliés entre eux par des liens créés lors des interactions sociales. (<http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=11019> — consulté le 12 juin 2015).

Messagerie électronique

La messagerie est un service géré par ordinateur fournissant aux utilisateurs habilités les fonctions de saisie, de distribution et de consultation différée de messages, notamment écrits, graphiques ou sonores. (<http://www.futura-sciences.com/magazines/high-tech/infos/dico/d/internet-messagerie-electronique-3930/> — consulté le 12 juin 2015).

Hébergeurs de sites de musique et de vidéo

Un hébergeur Internet (ou hébergeur Web) a pour vocation de mettre à disposition des internautes des sites Internet gérés par des tiers. Il donne ainsi accès à tous les internautes au contenu déposé sur ces sites hébergeurs.

Les réseaux sociaux

ACTIVITÉ

2

Habanera (L'amour est un oiseau rebelle) de l'opéra *Carmen* de Georges Bizet (30 min.)

Document-élève : activité 2

Demander aux élèves d'écouter attentivement *Habanera L'amour est un oiseau rebelle* et leur demander ensuite de répondre aux questions.



HABANERA (L'AMOUR EST UN OISEAU REBELLE) EN QUESTIONS

Au préalable, émetts une hypothèse sur le titre « L'amour est un oiseau rebelle ».

L'amour est volage, l'amour refuse l'autorité

Après l'avoir écouté, que raconte cet air d'opéra ?

C'est une femme, Carmen, qui chante l'amour.

L'air de cet opéra a été repris par un chanteur belge. Qui est-il ? Connais-tu le titre de la chanson ?

Stromae. L'amour est un oiseau de malheur.



HABANERA (L'AMOUR EST UN OISEAU REBELLE) EN QUESTIONS

L'amour est un oiseau rebelle
 Que nul ne peut apprivoiser
 Et c'est bien en vain qu'on l'appelle
 S'il lui convient de refuser
 Rien n'y fait, menaces ou prières
 L'un parle bien, l'autre se tait :
 Et c'est l'autre que je préfère
 Il n'a rien dit, mais il me plaît
 L'amour! L'amour! L'amour! L'amour!

Carmen définit l'amour comme étant un oiseau rebelle, elle aime quelqu'un pour qui cela n'a pas l'air réciproque.

L'amour est enfant de Bohême
 Il n'a jamais, jamais connu de loi
 Si tu ne m'aimes pas, je t'aime
 Si je t'aime, prends garde à toi!
 Si tu ne m'aimes pas
 Si tu ne m'aimes pas, je t'aime!
 Mais, si je t'aime
 Si je t'aime, prends garde à toi!

Pour Carmen, l'amour est enfant de Bohême (quelque chose qui se vit au jour le jour et qui est en dehors des conventions sociales) et qui aime l'autre indépendamment de son amour pour elle, même si elle le met en garde de son amour.

Les réseaux sociaux

L'oiseau que tu croyais surprendre
Battit de l'aile et s'envola...

L'amour est loin, tu peux l'attendre

Tu ne l'attends plus, il est là!

Tout autour de toi, vite, vite

Il vient, s'en va, puis il revient...

Tu crois le tenir, il t'évite

Tu crois l'éviter, il te tient

L'amour! L'amour! L'amour! L'amour!

L'amour est enfant de Bohême

Il n'a jamais, jamais connu de loi

Si tu ne m'aimes pas, je t'aime

Si je t'aime, prends garde à toi!

Si tu ne m'aimes pas

Si tu ne m'aimes pas, je t'aime!

Mais, si je t'aime

Si je t'aime, prends garde à toi!

Carmen pense que l'amour est inéluctable et en même temps éphémère.

cf. Deuxième couplet

Source : <http://lyricstranslate.com/fr/Georges-Bizet-Habanera-Lamour-est-un-oiseau-rebelle-lyrics.html#ixzz3cfXD1C96>

ACTIVITÉ

3

Ressemblances et différences entre le clip *Carmen* de Stromae et *Carmen* de Bizet (40 min.)

Document-élève : activité 3

Regarder le clip *Carmen* (<https://www.youtube.com/watch?v=UKftOH54iNU>) de Stromae et analyser les paroles. Quelles ressemblances et différences de mélodie, de rythme peux-tu identifier dans cette chanson et celle de Bizet ?

Faire lire les paroles et répondre aux questions posées.

LES RESSEMBLANCES ET DIFFÉRENCES (MÉLODIE ET RYTHME) ENTRE LA CHANSON *CARMEN* DE STROMAE ET CELLE DE BIZET

Ressemblances

La mélodie et le rythme sont les mêmes que ceux de Bizet. Il s'agit toujours de l'Habanera, cette danse cubaine très rythmée.

Différences

Alors que Bizet utilise des instruments dits classiques, Stromae a, quant à lui, eu recours à des sons électroniques.

Les réseaux sociaux

LA CARMEN DE STROMAE EN QUESTIONS

L'amour est comme l'oiseau de Twitter
On est bleu de lui seulement pour 48 heures
D'abord on s'affilie, ensuite on se follow
On en devient fêlé, et on finit solo

Par quelle phrase commence ce morceau et à quoi te fait-elle penser ?

Le début du morceau démarre comme celui de Bizet.

Dès lors, à ton avis pourquoi Stromae a intitulé ce morceau « Carmen » ?

Car il en a repris le rythme, la mélodie, mais également certaines paroles.

De quel oiseau s'agit-il ?

De l'oiseau qui symbolise le réseau social qu'est Twitter.

Stromae utilise l'expression « être bleu de ». Fais un lien entre cette expression et l'oiseau.

L'oiseau Twitter est bleu, comme dans son clip.

Quel autre terme de ce premier couplet fait référence à un réseau social ?

Le terme « *Follow* » qui signifie « suivre ». C'est l'action de s'abonner au compte d'une autre personne.

Reformule ce couplet en une phrase.

Stromae aborde la dépendance aux réseaux sociaux (Twitter) qui aboutit à la solitude.

Prends garde à toi et à tous ceux qui vous like
Les sourires en plastique sont souvent des coups d'htag
Prends garde à toi ! Ah les amis, les potes ou les followers ?
Vous faites erreur vous avez juste la cote

Quelle autre anaphore fait référence à l'opéra de Bizet ?

« Prends garde »

Quel autre réseau social est-il évoqué dans ce couplet ?

Facebook (référence au « like »)

Contre quoi Stromae met-il en garde ?

Il met en garde les utilisateurs de Facebook et de Twitter contre les hypocrites, ces « amis » qui n'en sont parfois pas.

Prends garde à toi si tu t'aimes

Garde à moi si je m'aime

Garde à nous garde à eux

Garde à vous et puis chacun pour soi

Et c'est comme ça qu'on s'aime s'aime...

Comme ça consomme, somme...

(x4)

L'amour est enfant de la consommation

Il voudra toujours toujours toujours plus de choix

Voulez voulez-vous des sentiments tombés du camion

L'offre et la demande pour unique et seule loi

Prends garde à toi! Mais j'en connais déjà les dangers moi

J'ai gardé mon ticket et s'il le faut j'vais l'échanger moi

Prends garde à toi! Et s'il le faut j'irai me venger moi

Cet oiseau de malheur je l'mets en cage, j'le fais chanter moi

Refrain

Un jour t'achètes, un jour tu aimes

Un jour tu jettes, mais un jour tu payes

Un jour tu verras on s'aimera

Mais avant on crèvera tous comme des rats

Contre quoi Stromae met-il en garde ?

1. l'amour
2. l'égoïsme
3. la consommation

Pourquoi lie-t-il ces différents aspects ?

Il dénonce l'égoïsme et la consommation liés que peut engendrer l'amour.

L'image de l'amour véhiculée dans ce couplet est-elle la même que celle véhiculée dans Carmen de Bizet ?

Non, l'amour de Carmen dans Bizet est certes un amour rebelle, mais il est bien vrai alors que l'amour pour Stromae est à la merci du capitalisme.

De nouveau Stromae compare l'Amour au commerce. Comment le comprends-tu ?

Stromae connaît l'amour vu qu'il en connaît les dangers et si la femme avec qui il est ne lui convient pas, il va l'échanger vu qu'il a encore le ticket de caisse comme un objet au supermarché.

Quelle conclusion en tire Stromae ?

Avant d'aimer au sens propre du terme, on mourra.

Analyse de la chanson Carmen de Stromae, à consulter : <http://genius.com/2103615>

Les réseaux sociaux

ACTIVITÉ

4

Réflexion sur la chanson de Stromae (10 min.)

Document-élève : activité 4

Après avoir analysé Carmen de Bizet et de Stromae, réponds aux questions ci-dessous.



RÉFLEXION

À qui s'attaque Stromae dans sa chanson ?

Stromae s'attaque aux accros des réseaux sociaux, en l'occurrence Twitter et Facebook.

Sais-tu pourtant comment Stromae a dévoilé les premières images du clip de *Carmen* ?

En postant des images du clip animé sur le réseau social d'Instagram.

Dès lors, certains n'ont pas compris pourquoi il avait agi ainsi. Tente de l'expliquer.

Stromae s'est fait connaître grâce aux réseaux sociaux et même si certains le prennent comme une provocation, il voulait dénoncer le fait que ces réseaux sociaux soient incontournables.

ACTIVITÉ

5

« Nous ne choisissons pas ce que nous voyons, c'est vous qui le faites »
(50 min.)

Document-élève : activité 5

Demander aux élèves de répondre individuellement aux questions sur Facebook.

Ensuite, rappeler aux élèves sur quels sites ils vont chercher de l'information (Activité 2). Leur demander s'ils savent qui produit le contenu des informations qu'ils consultent. Projeter l'épisode 6 « Le Journal du moi » du webdocumentaire interactif de *Do Not Track* créé par Arte et consultable à l'adresse : <https://donottrack-doc.com/fr/episode/6>. Analyser la vidéo avec les élèves (9 min 30 s) : prévoir une pause à la fin de chaque intervention pour permettre de répondre aux questions et de commenter les réponses.



FACEBOOK EN QUESTIONS

Combien as-tu d'amis sur Facebook ?

500 par ex.

Sachant que le Larousse définit la notion d'amitié comme ce qui suit : « sentiment d'affection entre deux personnes ; attachement, sympathie qu'une personne témoigne à une autre », penses-tu que tes amis « facebookiens » sont de véritables amis ? Si non, qui sont-ils ?

Oui et non. Nous avons nos amis sur Facebook, mais également beaucoup de connaissances, de vieux camarades de classe que nous ne voyons plus.

Comment es-tu devenu leur ami ?

En les ajoutant grâce au moteur de recherche propre à Facebook ou grâce aux amis que me suggère Facebook.

Les réseaux sociaux

Comment crois-tu que cela fonctionne ?

En visitant la page d'un ami commun ou en surfant sur des pages dédiées à des intérêts divers, Facebook, par des algorithmes, va uniformiser ton réseau d'amis.

Dans sa chanson, Stromae évoque le commerce présent dans ces réseaux sociaux. Toi qui es un utilisateur de Facebook, as-tu déjà été confronté à ce phénomène ?

Oui. Les sites que nous consultons se retrouvent dans les espaces commerciaux de Facebook (côté droit). Dès lors, cela nous pousse à consulter et à acheter. De plus, Stromae lie l'amour et le commerce : le nombre de likes, le nombre d'amis est important pour l'estime de soi et cela devient un véritable commerce : on court après le plus d'amis et après le plus de likes.



DO NOT TRACK EN QUESTIONS

Qui sélectionne les informations que nous trouvons sur Internet ?

Nos amis.

Quel est le pourcentage des jeunes de 16 à 24 ans qui s'informent sur les réseaux sociaux ?

43 %

Vu le nombre d'informations produites chaque jour, comment sont-elles triées ? Explique le procédé.

Les informations diffusées seront sélectionnées par un algorithme, un programme informatique créé pour choisir quelles informations seront montrées.

Quand vous lisez un article sur Facebook, quand vous vous rendez sur une page quelconque, que fait Facebook ?

Il vous suggère des pages similaires.

Quel est le but ?

Renforcer notre opinion et nous donner envie de lire encore et encore sur le même sujet.

Qu'est-ce que le filtrage collaboratif ?

C'est une méthode pour faire des prédictions automatiques sur les centres d'intérêt d'un utilisateur en collectant les préférences de nombreux autres utilisateurs.

Par quoi notre vision du monde est-elle fortement influencée sur les réseaux sociaux ? Quel est l'exemple repris dans le reportage pour justifier cette influence ?

Explique la phrase : « Nous ne choisissons pas ce que vous voyez, c'est vous qui le faites. »

Qu'en est-il pour les réseaux sociaux ?

Vu qu'on va de plus en plus vers la publication des informations que nous aimons, qu'en est-il pour les informations qui nous déplaisent ? Ou celles qu'on ignore ? Emily Bell (Directrice, Tow Center, école de journalisme de Columbia) reprend un exemple, quel est-il ?

Que se passe-t-il quand nous « likons », quand nous partageons, quand nous suivons une page ?

Qu'est-ce que le *Edge Rank* ?

Par les personnes que nous suivons. L'exemple repris est la période des élections aux États-Unis sur Twitter. Les gens de gauche verront principalement des informations sur les candidats de gauche ; les gens de droite verront principalement des informations sur les candidats de droite.

Nous suivons des gens que nous aimons, nous allons donc consulter les informations qu'ils postent.

Dans la presse, c'est l'éditeur qui choisit les informations qu'il publie tous les jours et en est responsable. Il suit la ligne éditoriale du journal et donc les lecteurs savent à quoi ils s'attendent.

Cette ligne éditoriale tend à disparaître. La façon dont le contenu est assemblé manque de transparence.

Si nous n'avons droit qu'aux informations partagées par nos amis, nous ratons des informations qui peuvent être capitales pour notre vote. Dès lors, c'est problématique. Pour illustrer cette problématique, elle reprend l'exemple des électeurs.

Notre comportement est analysé. Facebook dit que si nous nous rendons sur une page, nous nous y intéressons et donc nous voulons consommer plus.

Facebook calcule ce qu'on appelle le *Edge Rank*, un score qu'il utilise ensuite pour choisir automatiquement quel type de contenu vous montrer. En fait, nous avons l'impression que Facebook transmet toutes les nouvelles provenant de nos amis, mais ce n'est pas le cas. *Edge Rank*, service de réseautage, fait une sélection selon notre comportement et dans le but de consommer plus. *Edge Rank* est donc l'algorithme dont nous avons déjà parlé.

Les réseaux sociaux

Emily Bell affirme que cet *Edge Rank* est d'une certaine manière la ligne éditoriale de Facebook. Pourquoi ?

Car il filtre ce que nous percevons du monde. Nous ne verrons qu'une partie des informations.

Gilad Lotan (chercheur en données, Betaworks) dit que la polarisation est fréquente sur les réseaux sociaux. Quelle en est la conséquence ?

Une information sera diffusée selon des angles de vue différents.

Quel en est le but ?

Facebook veut que nous restions sur leur site et que nous continuions à cliquer, dès lors, il va optimiser le contenu des informations que nous consultons.

Emily Bell parle du Quatrième pouvoir. Qui se cache derrière cette expression ? Pourquoi cette appellation ?

Les médias, car ils étaient indépendants du gouvernement, de l'église, du commerce. Il était indispensable que nous ayons une presse libre qui ne pouvait être censurée ou influencée par aucun de ces pouvoirs.

Le problème aujourd'hui est que l'indépendance dont jouissaient les médias est en train de disparaître, quelle en est la cause ?

L'algorithme d'un réseau social.



Croire et savoir

CROIRE ET SAVOIR

Croire : adhérer. Savoir : rechercher. Ne devrait-on pas interroger cette apparente division ? L'alternative croire/savoir est une question qui, bien qu'elle se fonde sur une différence intrinsèque, est historiquement constituée.

La « croyance » est tout d'abord la *doxa*, qui fait référence chez les Grecs à l'opinion. L'opinion-croyance est donc d'emblée une forme de connaissance, puisqu'elle opine à quelque chose. Rangée par Parménide de l'autre côté du sentier de la Vérité, elle s'assimile au non-être. Chez Platon, intégrant la hiérarchie des degrés du savoir, la *doxa* n'est pas seulement le degré de savoir le plus bas, qu'il faudrait dépasser, elle est aussi une activité de l'âme qui se situe entre la véritable ignorance (la sensation) et la science véritable (l'intellection). Elle peut même se soutenir d'arguments pour devenir une opinion « droite » (*orthè doxa*) – ainsi la croyance appartient-elle au champ épistémique de la connaissance. Elle est prise entre une forme d'adhésion sans recul réflexif à une certaine représentation (une adhésion, dont nous verrons qu'elle peut être le fruit de l'attachement affectif ou de l'habitude), et une forme inférieure de la connaissance. Dans le premier cas (l'adhésion), elle n'a d'autre force ni d'autre justification que l'adhésion qu'on lui porte ; dans le second cas, elle emprunte aux mécanismes de la connaissance, même si elle en forme le degré le plus bas. La complexité de la définition platonicienne de la croyance met en évidence trois acceptions courantes de la croyance qui nous porteront bien au-delà du cadre platonicien et qui permettront, nous l'espérons, de dissiper quelques malentendus malheureux.

Selon une première acception, la croyance est un type de connaissance d'un degré inférieur. Une croyance peut en effet être une connaissance imparfaite, elle peut d'ailleurs être accompagnée d'un sentiment de certitude, elle peut même être vraie, mais elle ne cessera d'être une croyance pour devenir une connaissance que si elle accède à la maîtrise de ce qui la rend vraie. Ce processus se joue notamment dans le domaine de la vulgarisation scientifique. Par exemple, croyons-nous que la terre tourne autour du soleil parce qu'on nous l'a dit et répété, ou le savons-nous parce que nous connaissons des preuves de cette vérité, des pratiques qui reposent sur elle ?

Selon une seconde acception, la croyance ne relève pas d'un autre degré, mais d'une autre nature que la connaissance. Nous nous situons ici dans le domaine de la croyance religieuse, spirituelle, mystique, avec ou sans Dieu ou dieux, avec ou sans âme ou esprit(s), etc. La relation avec l'objet ne peut être attestée que par le sujet singulier qui s'y trouve impliqué, l'existence même de l'objet ne peut être constatée par tous, pas même au terme d'une formation ou au moyen d'un équipement particulier. Au sens strict, cette « connaissance » n'est donc ni vraie ni fausse. Si le vocable de vérité lui reste traditionnellement associé, c'est à notre sens un héritage d'époques où physique et métaphysique n'étaient guère distinctes, où une vision du monde de type platonicien prévalait pour tous les domaines de la pensée, où l'intelligible ne posait pas seulement une exigence de rigueur intellectuelle, mais faisait également signe vers l'être, l'éternité et la divinité.



Selon la troisième acception que nous relevons ici, la croyance ne diffère de la connaissance que par son objet. En ce sens, seuls certains objets peuvent être objets de connaissance. Mais de quoi parle-t-on ? La connaissance autant que la croyance peut regarder un objet invisible. Cependant, dans le cas de la connaissance, devenant ici « science », l'objet est établi à partir d'une démarche spécifique et d'un mode de preuve en laboratoire. Les recherches de Louis Pasteur sur le virus de la rage montrent que l'on trouve un objet en apercevant d'abord son effet (Stengers ; Latour). Dans le cas de la « croyance », l'objet n'est pas établi, mais reçu ou dicté par la confiance en une autorité (biblique, par exemple) qui donne forme, parfois de façon conflictuelle, à un sentiment. Que faire alors des savoirs dont l'objet ne se détermine pas à partir de l'expérimentation en laboratoire, et qui n'en sont pas moins des sciences – géologie, climatologie ? Que faire de la connaissance dite « intelligible » dans la tradition, qui semble dépasser la stricte rationalité par une « illumination » ou une connaissance « mystique » ? Un début de réponse ressort de la différence frappante entre deux modes selon lesquels on peut se rapporter à quelque chose : par adhésion, ou en suivant une démarche.

Chez Platon, il n'y a de connaissance que de l'intelligible, c'est donc sur le mode de la *pistis* que l'âme se rapporte aux objets sensibles, c'est-à-dire sur le mode de la persuasion et de la conviction. C'est dans cet écart entre connaissance intelligible et conviction sensible que va s'engouffrer la croyance religieuse. Ce mouvement est au cœur de l'œuvre de Paul de Tarse, Saint Paul, le plus ancien auteur chrétien, à la croisée de la philosophie grecque et de la littérature biblique. Sous son calame, la *pistis* désigne la foi et engage résolument des faits (sur lesquels il jette un regard contestable et d'ailleurs contesté) : l'existence d'un monde ordonné (qui suppose un

créateur), la crucifixion de Jésus (suivie de sa résurrection), le témoignage des apôtres (dont la sincérité semble être un gage de véracité). Défendue par une argumentation, la foi peut être empêchée par de mauvaises dispositions (recherche de la sagesse classique ou attente de miracles personnels), mais s'impose, au final, à tout homme de bonne volonté, du moins aux yeux de Paul. Ce faisant, ce simple acte d'adhésion qu'est la foi enveloppe une réalité anthropologique appelée à changer (le christianisme est une religion de convertis), aussi bien qu'une recherche fondée sur la confiance (en la figure de Jésus et en les autorités bibliques sous leurs multiples formes).

Au terme de cette recherche, le « vrai Dieu » ne se distingue pas des « faux dieux » parce qu'il serait le seul à exister, mais parce qu'il serait le seul à mériter le nom de Dieu, les autres étant relégués au statut de démons, de puissances fantomatiques, d'esprits inférieurs¹. En ce sens, le « vrai Dieu » rend l'espace épistémique univoque – à l'inverse de la pluralité de l'horizon de vérité contemporain. De la sorte, le christianisme reprend la complexité propre à la croyance, tout à la fois pour la dramatiser (caractère fondamental de la croyance pour la connaissance, à l'inverse de Platon) et pour la simplifier (réduction de l'horizon épistémique à deux pôles complémentaires : croyance et raison).

Dans ce système, la transcendance du Dieu unique

¹ « Nous croyons » ou « Je crois en un seul Dieu, le Père tout-puissant, créateur du ciel et de la terre, de l'univers visible et invisible [...] », affirme la profession de foi chrétienne. Au-delà de la question de la réalité à laquelle l'on adhère par un geste communautaire qui oppose orthodoxie et hétérodoxie, c'est ici qu'intervient la dimension la plus existentielle de la croyance. Si l'on pouvait jouer sur les mots, « croire » n'est plus ici « croire que » (comme on croit quelque chose, dont on peut se défier si l'on nous démontre le contraire), ou « croire à », mais « croire en », c'est-à-dire conférer à l'objet de la croyance le régime de la présence à soi. Ainsi peut-on croire que le pain est bon pour la santé, mais on croit en la puissance ou l'aide d'un dieu, d'une déesse, d'une force de la nature. Croire « en », c'est aussi bien espérer et attendre. Trois dimensions quasi indissociables, qui formeront les vertus théologiques du christianisme, se dégagent ici : croyance, espérance, aspiration (amour).



Croire_{et} savoir

focalise les aspirations humaines en un seul trait, et signe une dépendance radicale de l'homme non seulement dans son existence par rapport à un Dieu créateur, mais aussi dans son aspiration rationnelle, par rapport à un Dieu qui échappe à la raison, ou qui ne donne à la raison humaine que sa révélation dans le Livre. L'horizon épistémique s'unifie autour de la croyance en un Dieu unique et créateur, dessinant une complémentarité entre deux manières de se rapporter à Dieu, dont aucune ne peut faire l'économie de l'autre : il faut, pour reprendre la célèbre expression d'Augustin, croire pour comprendre, et comprendre pour croire². L'ambiguïté constitutive de la notion de croyance-*doxa* (adhésion et connaissance) vient se doubler ici d'une ambiguïté propre à la croyance religieuse (foi et raison). Un glissement s'opère, depuis une recherche située chez Platon entre l'ignorance complète et le savoir, à une recherche située chez Augustin entre l'éloignement de Dieu et l'illumination. En clair, la croyance n'est plus uniquement une connaissance de degré inférieur, mais prétend être le pivot d'une cosmologie où la conversion de l'homme joue un rôle central, et qui ne se résout ni dans le rationalisme strict (la raison sans la foi) ni dans l'illuminisme sans raison (la foi sans la raison), comme l'indique l'expression « intelligence de la foi » (*intelligentia fidei*), au sens où la foi cherche et l'intelligence trouve.

Chercher, *pour* trouver, voilà sans doute où se loge le glissement le plus fondamental dans ce nouvel horizon de connaissance, qui voudrait toujours pouvoir bénéficier d'un *principe d'orientation de la raison*. Prétend-on croire « parce que c'est absurde » (*credibile est quia ineptum est*) comme l'affirme Tertullien³, qu'il s'agit encore et toujours de la même question : la raison ne s'oriente

² Sermo 43, VII, 9.

³ *De carne Christi*, V, 4.

pas elle-même, et si l'impossible est objet de croyance, c'est précisément, comme le soulignera Kierkegaard des siècles plus tard, parce que la raison dévoile à la foi ce que celle-ci lui dévoile comme étant ses propres limites.

Paradoxalement et précisément, c'est de cette complémentarité, remise ultimement à la préséance de la vérité divine (et donc de la foi), que naîtra le divorce progressif entre la croyance et le savoir, divorce dont l'expression la plus étrange est l'idée selon laquelle la croyance ou la foi viendrait « combler » les limites temporelles (et temporaires) du « progrès » scientifique. Les controverses sur la « double vérité » (de foi et de raison) du XIII^e siècle en sont la manifestation la plus frappante. L'horizon épistémique se déchire, comme s'il fallait à présent opposer connaissance autonome et spiritualité, qui s'était pourtant présentée comme la pointe de la connaissance – symptôme de ce que Pierre Hadot et Henry Corbin considéreront comme une véritable maladie de l'Occident. La transformation intérieure qui constituait la voie vers la « divinisation » de l'homme et l'ultime horizon de la connaissance, est désormais exilée de la recherche de la vérité. La dimension expérientielle et transformatrice de la connaissance disparaît aussi bien dans le littéralisme qui suit servilement le Livre, et ses formes contemporaines de « fanatisme » (qui réfère également à l'idée d'anéantissement en Dieu), que dans le rationalisme objectif, qui l'exclut.

Il ne restait qu'à prolonger le geste pour figer, à la modernité, la distinction entre croyance et savoir sous la forme d'une distinction entre certitude subjective et certitude objective. Ainsi Emmanuel Kant traduit-il la vieille idée selon laquelle on peut donner son assentiment à une proposition de la manière suivante : « Lorsque l'assentiment n'est suffisant qu'au point de vue subjectif, et qu'il est insuffisant au



point de vue objectif, on l'appelle croyance.⁴ » Divorce consommé, entre croyance et raison, qui a néanmoins vu émerger le décentrement vers la subjectivité (subjectivité rationnelle, et sujet des émotions). Ce même geste que reconduit malgré lui le positivisme, pour conduire, dans sa lutte contre l'obscurantisme de la croyance religieuse, l'humanité de « l'état théologique » (A. Comte) des premiers âges à « l'état scientifique ».

On comprendra sans doute mieux, partant de là, les critiques pragmatistes de la vérité (tel C.S. Peirce), qui restaurent la croyance comme état de stabilisation temporaire d'une recherche (*inquiry*) scientifique, ou les terribles soupçons nietzschéens quant à l'illusion de la vérité. Il fallait sans doute passer par la mort de Dieu, de la vérité, de l'homme, pour dédramatiser la scène de cette apparente opposition, et reprendre les rapports entre croyance et savoir de manière plus *complexe*, soulignant l'idée que la connaissance s'origine et se constitue par stratifications complexes dont les croyances ne sont que les moments de fixation.

C'est sans doute en ce sens qu'il faut comprendre la réponse de Stephen Hawking au registre des croyances, lorsqu'on les oppose à la science. Relatant l'histoire d'un savant qui donnait une conférence sur l'astronomie, et qui se vit opposer, de manière inattendue, par l'un de ses auditeurs l'opinion selon laquelle « le monde est plat et posé sur le dos d'une tortue géante », S. Hawking rappelle que si la science offre partiellement des réponses à certaines des questions fondamentales qui inquiètent l'homme (d'où vient notre univers et où va-t-il? A-t-il eu un commencement, et si oui, qu'y avait-il avant? Quelle est la nature du temps? Aura-t-il une fin?), seuls le temps, la patience et l'honnêteté de la recherche permettront de

distinguer le mythe de la connaissance⁵.

Dans la brève histoire qui est celle du temps humain, aucune certitude n'est possible, sinon celle d'un geste éthico-esthétique qui par la valeur même de l'effort qu'elle consent, peut se prévaloir d'une expérience de la vérité. Au final, la vérité ne s'approche que par une théologie négative articulée comme une remise en question permanente (l'honnêteté popperienne du scientifique). La rationalité n'est pas l'envers de la croyance; elle suspend à tout moment ce qui risque de *geler* une hypothèse en croyance. Ce principe de précaution et d'honnêteté rend sans doute l'âme plus inquiète, comme le soulignait Pascal, elle laisse sans doute l'homme dans l'angoisse (*angustia*) aurait affirmé Thomas d'Aquin, mais elle lui laisse aussi la dignité de cette inquiétude par laquelle il consent à se faire homme plutôt qu'à devenir dieu.

Au final, la distinction entre croire et savoir recoupe sans doute moins la distinction entre subjectif et objectif que celle entre un mode « objectualisant » les choses (les réduisant à des objets) et un mode qui les laisse ou les fait apparaître. Si l'esprit consent à s'enfermer dans le mode objectualisant, il peut croire, ou croire qu'il sait, disant qu'il sait. S'il cherche à faire apparaître ou laisser se présenter, il peut croire *ou* savoir, comme on se rapporte de deux manières différentes au monde, prenant l'intériorité distanciante de l'homme comme lieu où celui-ci ne cesse d'expérimenter ses propres vérités. En ce sens, littéralisme et fanatisme sont moins les fruits de la croyance que d'une *furieuse* tendance à objectualiser les représentations et les êtres. Le dernier refuge de la croyance est sans doute moins dans ces deux branches mortes de la connaissance que dans une espérance « messianique » apparemment indéradicable. À l'instar de Walter Benjamin, l'on peut ne

⁵ HAWKING, S. W. 1989. *Une brève histoire du temps. Du big bang aux trous noirs*, trad. Isabelle Naddeo-Souriau, Paris : Flammarion, Nouvelle bibliothèque scientifique, p. 17-18.

⁴ Cité par LALANDE, A. 2010. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : PUF, p. 198.





Croire_{et} savoir

plus croire en un progrès qui ne vaut que pour de trop rares lieux et temps, et néanmoins espérer que survienne soudain un événement exceptionnel qui suspend la « règle » d'austérité ou d'injustice subie par le plus grand nombre. Même si l'on ne croit plus en Dieu, ni en l'homme, l'on aime penser que..., l'on veut croire que..., et cette charge affective ou volitive est déjà de la croyance, de l'espérance. N'est-ce pas ce qu'il nous faut pour agir en connaissance de cause? Nous déprendre de notre tendance à tout transformer en objet, apprendre à faire apparaître ce qui est, fonder la connaissance, assumer et maintenir à sa juste place notre inclination à croire, agir, c'est aussi faire preuve envers nous-mêmes d'une bienveillance dont nous avons bien besoin?



ARTICLE

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- FOURNIER, E. 1996. *Croire devoir penser*, s.l. : Éditions de l'Éclat.
- GUERIN, M. 2015. *La croyance de A à Z. Un des plus grands mystères de la philosophie*, Paris : Encre Marine.
- POUIVET, R. 2003. *Qu'est-ce que croire ?*, Paris : Vrin.



Odile Gilon
(Université libre de Bruxelles)
et Fabien Nobilio
(Ville de Bruxelles)

201



Croire et savoir

Enjeu

Faire prendre conscience aux élèves de la complexité et de la plurivocité de la notion de croyance, afin de mieux situer ses propres croyances et mieux comprendre celles des autres

Objectifs

1. Faire comprendre la complexité de la notion de croyance, en ramenant notamment la croyance en dehors du cadre strictement religieux
2. Inscrire cette réflexion dans une perspective multiculturelle, sans pour autant tomber dans le relativisme

Durée

Au moins 50 min. pour chacune des activités qui peuvent être menées indépendamment

Matériel

Documents-élèves

ACTIVITÉ

1a

Phase de conceptualisation – Croire et/ou savoir (15 min.)

Document-élève : activité 1

Comparer les propositions suivantes, en mentionnant les critères qui ont permis de les classer. Revenir en fin de leçon sur la question de savoir si la danse de la pluie s'inscrit dans un régime de représentation et de causalité.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

CROYANCE ET PREUVE

1. Je crois qu'il va pleuvoir parce que la météo a annoncé de la pluie, et que je vois arriver des nuages
2. Je crois qu'il va pleuvoir parce que je vois des nuages arriver
3. Je crois qu'il va pleuvoir alors que la météo a annoncé un anticyclone
4. Je crois qu'il va pleuvoir alors que je suis dans le désert
5. Je crois qu'il va pleuvoir parce que j'ai fait la danse de la pluie

On peut remarquer des degrés de croyance de plus en plus détachés des preuves qui pourraient les soutenir, allant jusqu'à affirmer des choses contraires à ce qui appartient au régime de la preuve (propositions 3 et 4). En ce qui concerne les deux premières propositions (1 et 2), elles sont liées à la représentation de la pluie.

2), la croyance est soutenue par un régime de preuves (la météo, le lien empirique entre les nuages et la pluie). Souligner cependant que le lien empirique entre les nuages et la pluie ne relève lui-même que de la probabilité, et qu'aucune connexion nécessaire (telle que s'il y a des nuages, alors nécessairement il pleuvra) ne peut en être déduite.

La troisième proposition montre un lien plus complexe entre croyance et savoir, car on peut très bien croire à quelque chose de contraire que ce qui appartient au régime de la preuve ou autrement dit, croire à une représentation en sachant pourtant qu'elle est fautive ou improbable.

ACTIVITÉ

1 b

Définir la notion de croyance (40 min.)

Document-élève : activité 1

1. Définir la notion de croyance en partant des critères dégagés par les élèves dans l'exercice précédent, et noter les différentes réponses au tableau, afin que les élèves distinguent la garantie objective d'une opinion, de la conviction subjective, tout en prenant conscience de la force d'adhésion à une représentation.
2. Ensuite, lire le texte de Hume ci-après, relever les éléments essentiels et procéder à l'analyse.

L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves que la plus grande partie de ce qu'ils appellent leur « savoir » est ce à quoi ils ont consenti, et que ce savoir provient d'autrui (parents, professeurs, scientifiques, médias, Internet).

3. Dégager le caractère ambigu des rapports entre croyance et « savoir » : Partant, expliquer la fonction exacte de l'esprit critique.

« savoir » ne se réduit pas à « adhérer à », puisque le savoir exerce une fonction critique que n'exerce pas la croyance ; pourtant, le savoir ne serait pas possible s'il n'y avait pas à l'origine un acte de confiance (on ne peut pas tout redémontrer).

4. Montrer enfin que le texte de Hume apporte un élément supplémentaire, car il définit la croyance non seulement comme une propension de l'esprit à affirmer ce qu'il conçoit, mais aussi comme un principe d'action.

LE CARACTÈRE AMBIGU DES RAPPORTS ENTRE CROYANCE ET « SAVOIR »

La croyance [...] consiste non dans la nature ni dans l'ordre des idées, mais dans la manière dont nous les concevons et dont nous les sentons dans l'esprit. Je ne peux, je l'avoue, expliquer parfaitement ce sentiment, cette manière de concevoir. Nous pouvons employer des mots qui expriment quelque chose d'approchant. Mais son véritable nom, son nom propre, c'est croyance. Ce terme, chacun le comprend dans la vie courante.

En philosophie nous ne pouvons rien faire de plus que d'affirmer que l'esprit sent quelque chose qui distingue les idées du jugement des fictions de l'imagination. Cela leur donne plus de force et d'influence, les fait apparaître de plus grande importance, et les constitue comme principes directeurs de toutes nos actions.

David Hume, Traité de la nature humaine

Comment le texte définit-il la croyance ? Comme...

1. une manière de concevoir, une disposition de l'esprit à affirmer ce qu'il conçoit – à le prendre pour vrai
2. la croyance vient d'une idée vive, associée à une impression présente
3. la croyance joue le rôle de principe directeur de nos actions

Affirmer quelque chose à la suite d'une impression présente, c'est donner son assentiment ou faire confiance. La croyance n'est donc pas décrite ici comme l'autre de la connaissance, mais comme la façon dont certaines idées agissent sur nous. Certaines nous semblent vraies, d'autres fausses, raison pour laquelle nous affirmons les premières et rejetons les secondes. Or, ce n'est pas là une différence entre connaissance et croyance, mais entre croyance et illusion ou fiction. Il existe donc des croyances qui peuvent être compatibles avec le savoir, d'autres qui ne le sont pas.

Ultimement, on ne peut savoir quelque chose sans d'abord

donner sa confiance. Si je connais l'existence de Catilina, c'est en partie grâce au témoignage de Cicéron. Si je ne fais pas confiance dans les livres d'histoire que je lis, comment pourrais-je détenir un savoir historique ? (à noter que cette croyance de départ n'exclut pas la fonction critique). Si la science ne m'avait pas appris que la terre tourne autour du soleil et non l'inverse, comment le saurais-je ? Si je doutais du bienfondé du symbolisme mathématique, comment pourrais-je faire des mathématiques ? Si je doutais à chaque instant que j'ai deux mains, comment pourrais-je boire mon thé ?

LA CROYANCE COMME UNE PROPENSION DE L'ESPRIT À AFFIRMER CE QU'IL CONÇOIT ET COMME PRINCIPE D'ACTION

La croyance élémentaire qui se trouve à l'origine de nos actions quotidiennes est l'induction – elle est donc empirique, c'est-à-dire tirée de l'expérience. Ainsi, je ne mettrai pas ma main dans le feu, car je sais d'expérience que le feu brûle. Je sais (ou je crois) que je peux entrer chez moi sans découvrir, derrière ma porte, un gouffre béant – un glissement de terrain est pourtant possible. Je sais (je crois), pour aller plus loin, que l'ensemble des phénomènes naturels que j'observe sont régis par une loi

de causalité qui fait que si telle cause est présente, tel effet a lieu. Par exemple, si je chauffe l'eau, elle sera chaude. Mais ce savoir est une croyance dans la régularité de la nature, que rien ne démontre – en clair, nous transformons une habitude en règle ou en loi. En effet, la seule chose qui puisse être constatée empiriquement est la succession contingente (même si elle a toujours lieu) de deux événements, mais non pas leur conjonction nécessaire.

Que pouvons-nous en conclure ?

La croyance est un état mental qui porte à donner son assentiment à une certaine représentation. Cet assentiment peut être spontané (sous le fait d'une impression présente) ou être le fruit d'une appropriation (habitude), et ne se confond pas avec la connaissance. Cependant, la croyance ne s'oppose pas au savoir, et constitue même le socle initial de nombre de nos représentations.

Quel est l'écueil d'une telle définition ?

Il y a un risque d'invalider tout ce qui se fonde sur l'expérience, en ce compris l'entreprise scientifique.

LA FONCTION DE L'ESPRIT CRITIQUE

L'esprit critique rejette l'argument d'autorité (« je sais ce que je dis »), mais ne rejette pas aveuglément toute autorité (« je prouve ce que je dis ») – ce dernier objectif est important pour la phase de problématisation

consacrée au débat créationnisme/évolutionnisme. Pour Hume, la croyance est un état de l'esprit, qui n'est « rien d'autre qu'une idée forte et vive dérivée d'une impression présente et en connexion avec elle ».

Croire et savoir

ACTIVITÉ

1c

Subjectivité et objectivité (15 min.)

Document-élève : activité 1

Partir de la définition kantienne de la croyance, comme « principe d'assentiment subjectivement suffisant, mais objectivement insuffisant », afin de questionner cette distinction entre garantie objective et conviction subjective.

Donner un exemple de chaque type de croyance en complétant le tableau suivant.

Classer les croyances selon leur plus ou moins grande proximité avec une garantie objective.

EXEMPLES POUR CHAQUE TYPE DE CROYANCE

Souçons,
présomptions,
suppositions,
prévisions,
estimations,
hypothèses,
conjectures

La garantie objective de l'opinion peut se soutenir d'un fondement, même s'il est en attente de vérification.

- Les hypothèses scientifiques
- Les indices d'une enquête policière

Opinion fautive
ou douteuse :
préjugé, illusion,
superstition

La garantie objective de l'opinion est faible ou nulle, mais la conviction subjective est très élevée.

- Phénomènes surnaturels ou magiques (guérisons miraculeuses, pouvoirs de sorcellerie)
- Êtres ou événements merveilleux ou mythiques (fées, fantômes, rencontres avec des êtres supranaturels)

Convictions,
doctrines, dogmes

La garantie objective de l'opinion n'existe pas, mais l'adhésion subjective est forte.

- Convictions
- Idéologie

Croire *en*
quelqu'un ou *en*
quelque chose : foi

Conviction subjective allant contre ou au-delà de ce que peut offrir une garantie objective.

- Foi

Source : <http://www.philocours.com/cours/cours-croyance3.html#IIC>

LES CROYANCES SELON LEUR PLUS OU MOINS GRANDE PROXIMITÉ AVEC UNE GARANTIE OBJECTIVE

La foi religieuse apparaît alors comme allant au-delà de toute garantie objective possible. Si l'on reprend l'argument kantien, l'opinion porte sur un objet de savoir possible, mais non forcément démontré, tandis que la foi porte sur un objet indémontrable – la Critique de la Raison Pure réfute en effet les preuves de l'existence de

Dieu et de l'immortalité de l'âme – même si ce Dieu dont l'existence est indémontrable, et qui ne peut donc entrer dans le régime de la rationalité est un postulat nécessaire (une exigence nécessaire) pour la raison pratique, pour que se correspondent bonheur et moralité.

ACTIVITÉ

1d

Réflexion (15 min.)

Document-élève : activité 1

Poser la question suivante : la distinction entre « objectif » et « subjectif » règle-t-elle les rapports entre savoir et croyance ?

LA DISTINCTION ENTRE « OBJECTIF » ET « SUBJECTIF » RÈGLE-T-ELLE LES RAPPORTS ENTRE SAVOIR ET CROYANCE ? ÉLÉMENTS DE RÉPONSE

1. La « religion dans les simples limites de la raison », comme la désignait Kant, est-elle possible ? La croyance ne souligne-t-elle pas les limites de la raison et la nécessité de son dépassement ? Pascal souligne que la foi n'appartient pas au domaine de la raison, mais à celui du cœur : « C'est le cœur qui sent Dieu et non la raison. Voilà ce que c'est que la foi : Dieu sensible au cœur non à la raison » (Pascal, Pensées, B278). La foi fait référence aux inquiétudes existentielles de l'homme liées à la mort, à la contingence, à l'espoir du retour vers l'origine, à l'attente. La foi en un Dieu/en des dieux n'appartient-elle pas à un autre registre que celui de la raison ? Mais alors, existe-t-il une relation entre les deux, et si oui, de quel type est-elle ?
2. Par ailleurs, la science et l'épistémologie contemporaine ont montré qu'un modèle scientifique n'incarne pas tant une réalité objective qu'elle ne constitue un modèle, dont la force repose sur un système de preuves, une éthique de la preuve et une réfutabilité.

Croire et savoir

ACTIVITÉ

1^e

Problématisation (15 min.)

Document-élève : activité 1

Lire le texte suivant et problématiser le propos, en demandant aux élèves de formuler eux-mêmes une question. Mettre les questions formulées par les élèves en commun.

Exemples de questions (non exhaustif)

1. La raison exclut-elle la croyance ?
2. Peut-on considérer que la science soit une certaine forme de croyance ?
3. La croyance et le savoir sont-ils sur le même plan ?

EXTRAIT DE « *UNE BRÈVE HISTOIRE DU TEMPS. DU BIG BANG AUX TROUS NOIRS* »

Un savant célèbre (certains avancent le nom de Bertrand Russell) donna un jour une conférence sur l'astronomie. Il décrivit comment la Terre tournait autour du Soleil et de quelle manière le Soleil, dans sa course, tournait autour du centre d'un immense rassemblement d'étoiles que l'on appelle notre Galaxie. À la fin, une vieille dame au fond de la salle se leva et dit : « Tout ce que vous venez de raconter, ce sont des histoires. En réalité, le monde est plat et posé sur le dos d'une tortue géante. » Le scientifique eut un sourire hautain avant de rétorquer : « Et sur quoi se tient la tortue ? – Vous êtes très perspicace, jeune homme, vraiment très perspicace, répondit la vieille dame. Mais sur une autre tortue, jusqu'en bas ! »

La plupart d'entre nous pourraient trouver plutôt ridicule de considérer que notre univers est comme une tour sans fin, faite de tortues empilées les unes sur les autres,

mais pourquoi ce que nous savons vaudrait-il mieux que cela ? D'où vient notre univers et où va-t-il ? A-t-il eu un commencement, et si oui, qu'y avait-il avant ? Quelle est la nature du temps ? Aura-t-il une fin ? De récentes découvertes en physique, très importantes, que les fantastiques technologies nouvelles ont en partie rendues possibles, suggèrent des réponses à quelques-unes de ces questions de fond. Un jour, celles-ci sembleront aussi évidentes que le fait que la terre tourne autour du Soleil, ou peut-être aussi ridicules que la tour de tortues. Seul le temps (quoi qu'il puisse être) nous le dira.

Source : HAWKING, S. W. 1989. *Une brève histoire du temps. Du big bang aux trous noirs*, trad. Isabelle Naddeo-Souriau, Paris : Flammarion, Nouvelle bibliothèque scientifique, p. 17-18

ACTIVITÉ

2a

Phase d'argumentation – Créationnisme et évolutionnisme.
Analyse d'un documentaire (30 min. hors visionnage)

Document-élève : activité 2

À partir du film suivant, effectuer une collecte de questions à visée philosophique avec les élèves.

Film (docu-fiction) de 90 min. réalisé par H. Schuler et K. Von Flotow, *Le grand voyage de Charles Darwin. L'origine de la théorie de l'évolution*, ARTE, 2009.

Exemples de questions (non exhaustif)

1. Quelle était la motivation de Darwin pour effectuer ses expériences ?
2. Darwin était-il athée ou croyant ? Dans quelle mesure cette disposition de l'esprit l'a-t-elle ou non influencé dans la conception de sa théorie ?
3. Comment a-t-il pu juger que sa théorie révolutionnaire était assez certaine pour la publier ?
4. À quelle théorie s'oppose la théorie de Darwin ?

ANALYSE DU FILM « LE GRAND VOYAGE DE CHARLES DARWIN »

Lors de son voyage aux îles Galapagos et en Terre de Feu, Charles Darwin est chargé, en tant que naturaliste, de répertorier les espèces animales. Ses notions d'anatomie comparée renforcent son sentiment que l'espèce humaine fait partie intégrante des espèces animales. La constatation de l'échec d'une mission religieuse menée en Terre de Feu par ses compatriotes le convainc encore davantage de cette hypothèse ; l'origine de l'homme n'est pas divine, mais animale.

L'expérience de la forêt tropicale lui permet de souligner l'adaptation des espèces à leur milieu, notamment en observant le foisonnement de la vie, capable de tirer profit de n'importe quel milieu – et de souligner l'importance de la décomposition. L'incroyable variété des espèces

rencontrées aux Galapagos le conduit à se demander si chaque île peut produire une espèce animale parfaitement adaptée. Par exemple, les pinsons dits « de Darwin » comptent actuellement douze à quatorze espèces différentes et évoluent encore ! Une espèce à gros bec est récemment apparue suite à une période de famine : parmi l'espèce alors répandue, seuls les individus dotés d'un gros bec ont survécu, parce qu'ils étaient seuls capables d'ouvrir de grosses graines pour les manger. Nombre d'individus à petit bec, qui devaient se contenter de petites graines trop peu nombreuses pour les nourrir tous, ont disparu. Les individus à gros bec se sont reproduits entre eux et ont transmis à leur descendance cette caractéristique anatomique si utile. À force d'accumuler des observations de ce genre, Darwin en viendra à penser

Croire et savoir

que les espèces varient (ex. apparition de l'espèce des pinsons à gros becs) quand leur milieu change (ex. suite à une période de famine), au moyen de la sélection naturelle (ex. seuls les individus les mieux adaptés survivent et se reproduisent).

La théorie de l'évolution des espèces vise donc à expliquer

un phénomène, la variabilité des espèces, au moyen d'un mécanisme, la sélection naturelle. Darwin en tire l'hypothèse d'une origine commune, un ancêtre commun à tous les animaux, et l'évolution de diverses espèces, sans finalisme. Cette théorie s'oppose au récit mythique de la création de l'homme comme un être à l'image de Dieu.

ACTIVITÉ

2 b

Le conflit entre évolutionnisme et créationnisme : définitions (20 min.)

Document-élève : activité 2

Lire le texte suivant et répondre aux questions ci-après.

EXTRAIT DE « À L'ÉCOUTE DU VIVANT »

J'ai défendu dans ce livre [*À l'écoute du vivant*] la thèse, acceptée par la grande majorité des scientifiques, que la vie est *née naturellement*, par le seul jeu des lois physiques et chimiques. Cette thèse s'oppose à la croyance, soutenue avec plus ou moins de vigueur par de nombreux groupes religieux, qu'il a fallu une intervention divine pour « insuffler la vie à la matière ». Pour les créationnistes stricts, cette intervention ne laisse aucun doute. Pour les religions plus libérales de la tradition judéo-chrétienne, y compris l'Église catholique, elle n'est pas vérité de foi, mais elle n'est pas non plus expurgée explicitement du discours courant [...]. Je sais, pour en avoir fréquemment fait l'expérience, qu'un public non scientifique, même hautement éduqué, accueille souvent la notion d'une origine naturelle de la vie avec un sentiment mixte [...]. On voit dans cette notion une dangereuse dérive matérialiste. [...]

On doit reconnaître que l'origine naturelle de la vie n'a pas été scientifiquement démontrée, dans ce sens que l'on n'a ni observé, ni reproduit expérimentalement le phénomène. Il s'agit simplement d'une notion qui s'inscrit dans tout ce que l'on sait de la nature de la vie et qui est étayée par de nombreuses observations et données expérimentales. C'est un corollaire presque nécessaire de l'abandon du vitalisme et la seule hypothèse de travail susceptible de guider utilement la recherche. Par ailleurs, je crois avoir montré que les objections opposées à cette notion par les défenseurs de la thèse du dessein intelligent ne résistent pas à une analyse scientifique objective. Cela étant, j'estime qu'on aurait tort de faire de cette question un objet de litige entre science et religion. Si d'aucuns choisissent d'attribuer l'origine de la vie à une intervention divine, la science d'aujourd'hui ne peut les contredire. Elle ne peut

que souligner, comme je l'ai fait au chapitre 3, qu'une telle intervention n'apparaît ni nécessaire ni probable à la lumière des connaissances actuelles.

L'évolution est un fait, établi aujourd'hui d'une manière qui ne laisse plus de place au doute. Il en est de même de son principal mécanisme par *sélection naturelle*, agissant sur des modifications génétiques accidentelles *dépourvues de toute intentionnalité*. Les découvertes de la biologie moléculaire sont formelles à ce propos. Il est vrai que les spécialistes trouvent matière à bien des désaccords au sein de ce cadre général. Parfois brandies à tort par les adversaires de la théorie néo-darwinienne comme des preuves de la fragilité de celle-ci, ces discussions ne concernent que les détails de cette théorie, non sa substance. Font exception les rares scientifiques qui défendent une vision finaliste de l'évolution et prétendent que certaines étapes clés de l'histoire de la vie n'auraient

pu avoir lieu sans l'aide d'un principe directeur, que d'aucuns n'hésitent pas à identifier à la main de Dieu.

Aujourd'hui, le fait de l'évolution biologique est accepté par la plupart des groupes religieux, y compris, comme on l'a vu, l'Église catholique. Il n'est nié que par ceux qui, tels les créationnistes stricts, s'aveuglent volontairement. Pour ce qui est du mécanisme de l'évolution, les religions prennent rarement position pour ou contre la théorie moderne. Mais on ne peut nier leur sympathie pour le concept de dessein intelligent ni leur tendance à exagérer grandement l'importance et la signification du mouvement en faveur de ce concept. C'est ce que j'ai pu constater à plusieurs des réunions organisées depuis quelques années pour favoriser le dialogue science-religion.

DE DUVRE, Ch. 2005. À l'écoute du vivant, Paris : Odile Jacob poche, « sciences », p. 400-402

Définis l'évolutionnisme, le créationnisme et le « dessein intelligent ». Pourrais-tu situer exactement où se trouvent les lignes d'opposition ?

Évolutionnisme : théorie scientifique qui rend compte de l'évolution des espèces par la sélection naturelle, elle ne peut ni ne doit se prononcer sur l'existence ou sur l'inexistence d'un Dieu créateur.

Créationnisme : discours religieux selon lequel les espèces végétales et animales que nous connaissons auraient été créées telles quelles par Dieu, seraient fixes, n'évolueraient pas. Quant à l'homme, ce serait depuis toujours une créature tout à fait à part parce qu'il serait à l'image de Dieu. De nos jours, ce discours est souvent tenu par des extrémistes chrétiens qui s'appuient sur une lecture littérale du récit biblique de la création. Il existe aussi un créationnisme juif et un créationnisme musulman.

Croire_{et} savoir

Intelligent design (dessein intelligent) : mélange d'évolutionnisme et de créationnisme, ce discours confond méthode scientifique et doctrine religieuse en affirmant que l'évolution des espèces obéit à un « dessein intelligent », à un but défini par Dieu, à une finalité. Pour cette raison, on l'appelle aussi « finalisme ». Selon les tenants de l'intelligent design ou « finalistes », l'évolutionnisme prouverait que les espèces évoluent en vue d'un progrès (non en fonction des changements de leur environnement) et que le but ultime de cette évolution était présent dès le début dans l'esprit du créateur. De ce point de vue, lorsque le premier être vivant unicellulaire est apparu sur terre, il aurait été destiné à déboucher, des millions d'années plus tard, sur l'être humain (à l'image de Dieu). Il y a bien confusion entre science et religion.

ACTIVITÉ

3a

Phase de problématisation – Le créationnisme et l'enjeu de l'enseignement
Mise en contexte (15 min.)

Document-élève : activité 3

Placer les élèves dans la situation d'un professeur qui doit donner cours sur l'évolution, afin de problématiser les rapports entre croyance et savoir, et les conduire plus loin que la simple affirmation selon laquelle « chacun croit ce qu'il veut ».

Lire le texte suivant et reprendre l'argument central contre l'identification de la science à une croyance.

EXTRAIT DE « CRÉATIONNISMES. MIRAGES ET CONTREVÉRITÉS »

Dans les années 1980, en profitant du soutien explicite du président républicain Ronald Reagan, les créationnistes changent de stratégie. Au lieu de l'interdiction de l'enseignement de l'évolution, ils espèrent désormais

obtenir l'obligation de l'enseignement du créationnisme, dans un traitement égal des deux conceptions (*balanced treatment*). Cela implique un double travestissement : faire passer la Bible pour un livre de science et l'évolution

pour une religion. Dès 1969, la Californie impose un temps d'enseignement égal au transformisme¹ et au créationnisme. En 1981, la Louisiane et l'Arkansas font de même et reconnaissent ainsi explicitement l'existence d'une « science créationniste ». Dans cet État, le législateur entreprend d'ailleurs une définition assez précise de la « science créationniste » et de la « science évolutionniste », témoignant d'une grave confusion méthodologique, dans la mesure où l'activité scientifique ne saurait se réduire à des contenus [...]

La même année, en 1981, une enseignante de biologie porte plainte, avec le soutien de l'ACLU², ce qui donne lieu à un nouveau « procès du Singe »³ à Little Rock dans l'Arkansas, largement couvert par les médias.

Au cours de ce procès, le juge déclare le *balanced treatment* inconstitutionnel⁴, car les témoins convoqués

1 Dans ce contexte, « transformisme » est synonyme d'« évolutionnisme ».

2 *American Civil Liberties Union*, Union Américaine pour les Libertés Civiles, organisation apolitique qui défend les droits-libertés garantis à chaque citoyen par la Constitution et les lois des États-Unis.

3 « Procès du Singe » : allusion au débat qui eut lieu à Oxford en 1860 suite à la publication par Darwin de sa théorie. L'évêque anglican Samuel Wilberforce ironisa sur l'évolution en demandant au paléontologue Thomas Huxley, ami de Darwin, s'il descendait du singe par son grand-père ou par sa grand-mère. Huxley aurait répondu qu'il n'avait pas honte d'être apparenté à un animal, mais honte d'être apparenté à un homme qui parle de ce qu'il ne connaît pas et qui détourne le débat scientifique par ses préjugés religieux.

4 Inconstitutionnel : non conforme à la Constitution, voir plus bas.

à la barre – dont le philosophe et historien des sciences Michael Ruse – ont établi la nature religieuse et non scientifique du créationnisme. Le juge, qui redoutait que la reconnaissance officielle du créationnisme ne favorise les religions de la Bible par rapport aux autres formes de croyance, a considéré que l'enseignement du récit de la Création violait le premier amendement à la Constitution américaine, selon lequel « le Congrès ne pourra faire aucune loi concernant l'établissement d'une religion ».

Lors de ce procès [...], l'ACLU était d'ailleurs soutenue par un groupe de responsables religieux des Églises épiscopaliennes, méthodistes, africaines méthodistes, catholique romaine, presbytérienne, et baptiste du sud, ainsi que par le Congrès juif américain, l'Union des congrégations juives américaines et le Comité juif américain. Ces religieux considèrent en effet que le créationnisme est une doctrine religieuse et que d'autres rapports sont possibles entre science et foi, qui laisseraient à chacune son domaine de légitimité.

GRIMOULT, C. 2012. *Créationnismes. Mirages et contrevérités*, Paris : CNRS Éditions, p. 89-90.

Croire_{et} savoir

Quel est l'argument central contre l'identification de la science à une croyance ?

L'auteur de ce texte, Cédric Grimoult, historien des sciences, dénonce la confusion entre religion et science. Il critique le créationnisme d'un point de vue épistémologique¹. Le juge dont il parle donne raison à l'enseignante de biologie et aux autres plaignants. Selon lui, l'État de l'Arkansas a tort d'organiser l'enseignement du créationnisme, car il s'agit d'une doctrine religieuse. Or, la Constitution interdit de favoriser une religion par rapport aux autres. Il rejette donc la prétention du créationnisme en raison d'une disposition juridique (premier amendement à la Constitution) qui elle-même repose sur une préoccupation politique (assurer la neutralité de l'État et l'égalité des religions). Ce raisonnement juridique implique, lui aussi, que le créationnisme est bien une doctrine religieuse et non une méthode ou une théorie scientifique. Ce point de vue est partagé par les responsables des Églises chrétiennes et des associations juives qui ont soutenu l'ACLU lors du procès. Or, christianisme et judaïsme sont bien des « religions de la Bible ». Tous ceux qui adhèrent à ces religions ne sont pas pour autant créationnistes.

¹ Épistémologie : théorie de la connaissance. Qu'est-ce qu'une connaissance scientifique ? Quelles sont les méthodes des différentes sciences ? Qu'est-ce qui n'est pas de la science ?

ACTIVITÉ

3 b

Jeu de rôle : comment défendre ce qui va à l'encontre de ses convictions ? (30 min.)

Document-élève : activité 3

Diviser les élèves en groupes, de telle sorte que l'un d'entre eux tienne le rôle d'un enseignant, et les autres des élèves. L'enseignant doit expliquer à sa classe la théorie de l'évolution, tandis que certains de ses élèves s'opposent à cette théorie. Veiller à ce que les rôles soient distribués de telle sorte que chacun se retrouve à devoir défendre le point de vue adverse au sien propre. L'objectif est de reprendre les arguments en faveur de la partie adverse et les défendre afin de comprendre la portée exacte des arguments, et ce que signifie d'en être convaincu.

Demander ensuite aux élèves de redéfinir croyance et savoir.

ACTIVITÉ

4a

Phase de problématisation II – La magie : un peu d'anthropologie symétrique

« Je crois qu'il va pleuvoir parce que j'ai fait la danse de la pluie ». (30 min.)

Document-élève : activité 4

Susciter l'étonnement ou poursuivre la réflexion en revenant à la première activité : « Je crois qu'il va pleuvoir parce que j'ai fait la danse de la pluie ».

Mettre en évidence que la notion de croyance employée ici est plus complexe et moins naïve qu'il y paraît.

Sensibiliser à la différence culturelle : ce que nous appelons « faire la danse de la pluie » et à quoi nous prêtons l'intention évidente de faire pleuvoir, un « sauvage » ou un « primitif » l'a-t-il jamais compris de cette manière ? En a-t-il jamais parlé en ces termes ?

Initier une démarche d'anthropologie symétrique : les « sauvages » n'ont-ils pas des pratiques plus « civilisées » que les nôtres sur certains points ? N'avons-nous pas, nous aussi, des pratiques qui prêtent à rire ? Dans la littérature d'idées, le classique en la matière est l'un des Essais de Montaigne, *Des cannibales*.

Éviter le piège du relativisme : prendre acte du sens que revêtent des rites exotiques n'implique pas d'accepter leurs prétentions ambiguës à une vérité ou à une efficacité qui ne rivalisent en rien avec celles de la science moderne.

Tenter de nous déprendre de notre tendance à tout objectualiser : accepter de laisser apparaître le sens de ces rites exotiques, de se sentir dépassé par l'ambiguïté du discours qui les accompagne, de se trouver dans une position intellectuellement et éthiquement inconfortable.

ACTIVITÉ

4 b

Accroche, information et réflexion : magie ou météo ? (20 min.)

Document-élève : activité 4

Lire le texte suivant à voix haute et inviter les élèves à s'en faire chacun un petit « film mental ». Demander aux élèves de présenter les faits, les personnages, leurs intentions, etc.

EXTRAIT 1 DE « UN ANTHROPOLOGUE EN DÉROUTE »

Pour mettre en pratique son désir de modernisation des Dowayo, le *sous-préfet* vint leur annoncer que désormais tout sacrifice d'animal d'élevage était interdit et que, de surcroît, les circoncisions ne devaient plus avoir lieu qu'en période de vacances scolaires. [...] Tous les Dowayo présents opinèrent du chef et ricanèrent sous cape. Visiblement, notre instituteur bamiléké avait été prévenu de cette visite et s'y était préparé. Lorsque vint son tour de haranguer les « attardés » qui le regardaient d'un air ahuri, il leur infligea une volée de bois vert en les traitant d'indécrottables feignants et de sauvages incultes et veules. [...] C'est alors que le Vieil Homme, accroupi à l'écart, me fixa d'un air entendu puis tourna son regard en direction des montagnes. On était à la fin de la saison sèche. Des nuages voguaient dans le ciel, mais il n'était pas encore tombé une goutte d'eau. Pourtant, au-dessus des cimes montagneuses, il pleuvait à n'en pas douter.

Le *sous-préfet* reprit la parole. Insidieusement, la pluie semblait se rapprocher. L'instituteur, que la présence d'un haut fonctionnaire galvanisait, donna la liste des parents qui n'envoyaient pas leurs enfants à l'école. Puis

il brandit celle des parents qui continuaient à ne donner à leurs enfants, pour le repas de midi, que la traditionnelle bouteille de bière qui les rendait ivres pour tout l'après-midi. C'est à ce moment qu'une bourrasque s'abattit sur l'assemblée. En quelques minutes, la place devint déserte [...] L'instituteur et le faiseur de pluie me suivirent jusque dans ma hutte où je leur offris du café pour les réchauffer. « Vous avez vu ça ? me lança le Bamiléké, tous des sorciers ! Ils ont provoqué cet orage pour me couper la parole ! » [...]

Lorsque je me retrouvai seul avec le vieux faiseur de pluie, je lui demandai si c'était lui qui avait fait pleuvoir. Il me regarda d'un air innocent : « Mais Dieu seul peut commander à la pluie ! » Et il se mit à rire, satisfait de sa journée. « Mais si tu viens me voir la semaine prochaine, je te montrerai comment on peut aider Dieu. »

BARLEY, N. 1992. *Un anthropologue en déroute*, 1983, trad. M. Duchamp, Paris : Payot, p. 233-34 (en italique : l'auteur cite en français dans le texte).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE DE L'EXTRAIT DE « UN ANTHROPOLOGUE EN DÉROUTE »

Nigel Barley est un anthropologue britannique qui livre un récit de voyages entrecoupé d'éléments d'interprétation qui relèvent davantage de l'essai, sans avoir le caractère systématique et la mise en perspective bibliographique propres à la littérature scientifique – l'auteur a d'ailleurs tiré un ouvrage scientifique en bonne et due forme de la même expérience. Dans son récit de voyage, il fait part de son vécu parmi les Dowayo du nord du Cameroun, que leurs voisins les Bamiléké considèrent comme des sauvages.

La narration de Nigel Barley met en relief le caractère théâtral de l'événement. Même si les faits y sont présentés d'une manière particulièrement amusante et significative, il ne s'agit pas de fiction. Ceci incite à placer d'emblée la magie dans un jeu social :

— d'un côté, ceux qui « y croient » et qui attendent avec confiance qu'elle se révèle, les Dowayo

— de l'autre, ceux qui la rangent parmi des pratiques

archaïques, sans pour autant oser la réduire à une superstition, tel l'instituteur, qui finit par avouer malgré lui qu'il « y croit » aussi : qui est « l'attardé » désormais ?

— entre les deux, « le juge blanc » comme le disait Malinowski non sans autodérision : celui qui est pris à témoin et qui n'a aucune envie de prendre parti, puisqu'il veut rendre justice à l'ensemble du système qu'il tente d'observer tout en en faisant lui-même partie.

— et, tout près de lui, le faiseur de pluie, le Vieil Homme, qui donne malicieusement tort et raison tout le monde : il n'est pas la cause première de la pluie, mais il peut néanmoins la provoquer. Il n'affirme ni ne nie être responsable de l'orage qui a éclaté à point nommé. Avait-il préalablement accompli quelque rite magique ? A-t-il simplement reconnu les signes annonciateurs de la saison des pluies, comme l'anthropologue qui le signale, comme les Dowayo qui rient dès le début des discours ? Les sert-il, les trompe-t-il, leur joue-t-il le rôle qu'ils lui ont assigné, ou tout cela à la fois ?

ACTIVITÉ

4c

Interprétation – La magie : croyance préscientifique ou charlatanisme ? (20 min.)

Document-élève : activité 4

Lire le texte suivant avec les élèves et demander d'établir le profil du magicien selon Frazer. Ce profil correspond-il à celui du faiseur de pluie de Nigel Barley ? Pourquoi oui ? Pourquoi non ?

Consignes alternatives : À quel personnage du récit de Nigel Barley Frazer ressemble-t-il le plus ? À l'anthropologue lui-même ? À l'instituteur ? Au faiseur de pluie ? Pourquoi ?

Seul ou par deux, indiquer quelques éléments de réponse par écrit. Ensuite, mettre en commun et discuter. Si nécessaire, donner des informations contextuelles ou attirer l'attention sur des aspects négligés du texte. Terminer par une synthèse écrite personnelle ou collective.

Demander aux élèves de présenter les faits, les personnages, leurs intentions, etc.

Croire_{et} savoir

EXTRAIT DE « LE RAMEAU D'OR »

Un très grand progrès se trouve réalisé par l'institution d'une classe spéciale de magiciens, par le choix d'un certain nombre d'hommes ayant pour fonction expresse de faire profiter la tribu de leur savoir-faire, qu'on fasse appel à eux soit pour guérir les malades, soit pour prédire l'avenir, soit pour régulariser l'état de l'atmosphère ou dans tel ou tel autre but d'utilité publique. [...] Les causes de la pluie, de la sécheresse, du tonnerre et des éclairs, la succession des saisons, les phases de la lune, le retour diurne et annuel du soleil, le mouvement des astres, le mystère de la vie et de la mort, cela a dû émerveiller ces philosophes des temps reculés, et les pousser à découvrir la solution des problèmes que leurs clients sans patience les pressaient d'examiner sous leur aspect le plus immédiat et pratique, bien moins soucieux de pénétrer la nature par l'intelligence que d'en maîtriser les puissances au profit de l'homme. [...] Les idées que le magicien sauvage se faisait de la causalité nous paraissent sans

doute de manifestes absurdités, et néanmoins elles furent, de leur temps, légitimes en tant qu'hypothèses, encore qu'elles n'aient pu résister à l'épreuve de l'expérience. [...] Pour être justes, réservons reproches et railleries, non aux inventeurs de ces grossières explications, mais aux obstinés qui s'y attardaient, alors que celles-ci étaient dépassées. [...] Quelque juste raison que nous ayons de rejeter les extravagantes prétentions des magiciens, et de condamner leur charlatanisme, il n'en reste pas moins qu'à l'origine l'institution de cette caste a été, au bout du compte, d'un profit incalculable pour l'humanité. Ces magiciens furent, en ligne directe, les précurseurs non seulement de nos médecins et de nos chirurgiens, mais de nos chercheurs et de nos inventeurs, dans tous les domaines de la science naturelle.

FRAZER, J. G. 1982. *Le rameau d'or*, version abrégée 1922, trad. française P. Sayn 1927, Paris : Éd. Robert Laffont, p. 158.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE DE L'EXTRAIT DE « LE RAMEAU D'OR »

Fidèle à la vision du monde positiviste qui prévaut au XIX^e et au début du XX^e siècle, Frazer fait de la magie une sorte de théorie préscientifique, une tentative de représentation véridique du monde, empêchée par le manque de connaissances. Bien que la science moderne puisse être décrite, non seulement en termes de vérité (théorie), mais aussi d'efficacité (technique), c'est le premier pôle qui domine sous la plume de Frazer : l'expérimentation n'y est envisagée que comme preuve de la véracité de la théorie. Partant, le magicien y est rapproché du philosophe, ces

deux personnages appartenant évidemment à l'enfance de l'humanité. Il possède pourtant plusieurs traits communs avec le scientifique moderne qui incarne le savoir positif : le désir de comprendre, la nécessité vitale de trouver la vérité, l'appartenance à une catégorie sociale qui vit des consultations des particuliers ou des largesses de la collectivité. Si ce magicien-savant n'est ni tout à fait incompetent, ni foncièrement malhonnête, c'est un dévoué roublard qui fait de son mieux pour aider les autres et qui, par défaut, les trompe en toute connaissance de cause.

ACTIVITÉ

4d

Interprétation – La magie : croyance ou rite ? (15 min.)

Document-élève : activité 4

Tandis que Frazer place la magie du côté de la représentation (une représentation erronée étant de l'ordre de la croyance, une représentation vérifiée de l'ordre de la science), Wittgenstein la fait basculer du côté de la pratique (plus précisément de la pratique rituelle). Avec son sens habituel de l'exemple à la fois prosaïque et décalé, il souligne que l'accomplissement d'un rite ne suppose pas une croyance déterminée qui serait sa cause. En d'autres termes, la « danse de la pluie » n'aurait jamais été regardée comme une cause mécanique de la pluie dans aucune société dite sauvage, seulement, peut-être, dans l'analyse sauvage de quelque anthropologue...

Lire le texte avec les élèves et demander de répondre aux questions.

EXTRAIT DE « *REMARQUES SUR LE RAMEAU D'OR DE FRAZER* »

Je crois que ce qui caractérise l'homme primitif est qu'il n'agit pas d'après des opinions (à l'opposé, Frazer).

Je lis, parmi de nombreux exemples semblables, la description d'un roi de la pluie en Afrique à qui les gens viennent demander la pluie lorsque vient la saison des pluies. Or cela veut dire qu'ils ne pensent pas réellement qu'il puisse faire de la pluie, ils le feraient, autrement, pendant la saison sèche, durant laquelle le pays est « un désert aride et brûlé ». Car si l'on admet que les gens ont par sottise un jour institué cette fonction de roi de la pluie, ils ont déjà eu auparavant l'expérience du fait que la pluie commence en mars, et ils auraient fait fonctionner le roi de la pluie pour le reste de l'année. [...]

Lorsque je suis furieux contre quelque chose, je frappe quelquefois avec mon bâton contre la terre ou contre un arbre, etc. Mais je ne crois tout de même pas que la terre

soit responsable ou que le fait de frapper puisse avancer à quelque chose. « Je donne libre cours ma colère ». Et de ce type sont tous les rites. On peut appeler de tels actes des actes instinctifs, – et une explication historique, qui dirait par exemple que j'ai cru autrefois, ou que mes ancêtres ont autrefois cru, que le fait de frapper la terre avançait à quelque chose, ce sont des simulacres, car ce sont des hypothèses superflues qui n'expliquent rien. Ce qui est important, c'est la similitude de cet acte avec un acte de châtement, mais il n'y a rien de plus à constater que cette similitude.

WITTGENSTEIN, L. 1982. *Remarques sur le Rameau d'Or de Frazer*, notes de lecture probablement rédigées entre 1930 et 1933 pour celles citées ici, publiées à titre posthume, trad. J. Lacoste, Lausanne : L'Âge d'Homme, p. 24-25 (en italique : l'auteur souligne; souligné : nous soulignons).

Croire_{et} savoir

1. À partir de l'extrait suivant, formulez la question centrale posée par Wittgenstein. Est-elle intéressante pour nous ? Pourquoi ?
2. Quelle réponse y apporte-t-il = quelle est sa thèse ?
3. Quelle autre réponse conteste-t-il = quelle est l'antithèse ?
4. Quels sont ses arguments ? Adaptez-les à l'épisode rapporté par Barley.
5. Quel est le concept central ? Imaginez que l'un d'entre vous en donne une définition erronée : corrigez cette définition en conservant ce qui est exact et en reformulant ce qui ne l'est pas.

Wittgenstein a le mérite de souligner que la croyance naïve en une causalité erronée (Frazer) n'est guère crédible. Si les Dowayo croyaient que le Vieil Homme peut faire la pluie comme ses treize femmes font à manger, ne lui demanderaient-ils pas, en effet, de les rafraîchir au plus fort de la saison sèche ? Au contraire, les rites de la pluie accompagnent pour ainsi dire le passage de la saison sèche à la saison humide. En cela, les rites inscrivent la tribu dans un rythme cosmique qui ne serait pas tout à fait harmonieux si la marche de l'homme ne s'y faisait pas entendre. Dans cette perspective, la magie n'a plus guère le caractère d'une croyance préscientifique ou d'une théorie erronée, elle relève bien plutôt de la *pratique*, en l'occurrence du rite.

Pourtant... Le Vieil Homme lui-même continue d'affirmer qu'il peut faire pleuvoir. Y croit-il sous certaines réserves ? N'y croit-il pas du tout et tente-t-il simplement de « sauver la face » ou de « se faire mousser » ? Trompe-t-il les Dowayo ou joue-t-il avec eux ? Même si la roublardise du magicien-savant confronté à une tribu d'« attardés » ne peut plus être défendue dans les termes posés par Frazer, la question de la causalité, soulevée par Frazer et rejetée par Wittgenstein, reste pertinente.

Il semble que le jeu social observé entre le faiseur de pluies et ceux qui l'entourent, se poursuive dans la littérature anthropologique. Frazer et Wittgenstein apportent chacun un modèle explicatif intéressant, basé l'un sur un *savoir* incomplet, l'autre sur une pratique rituelle, tous deux incapables de donner le dernier mot de l'épisode rapporté par Barley dans son ouvrage bien nommé.

ACTIVITÉ

4e

Appropriation (20 min.)

Document-élève : activité 4

Organiser un débat anachronique entre Wittgenstein et Frazer à partir des faits rapportés par Barley qui, éventuellement, interviendra aussi.

Les élèves sont répartis en quatre ou cinq groupes qui représentent les auteurs, l'animateur, le public. Les membres de chaque groupe se concertent brièvement avant d'exprimer et d'argumenter en faveur de la position de leur auteur. Ils peuvent s'exprimer chacun à leur tour ou par l'intermédiaire d'un porte-parole. Le groupe animateur veille à la courtoisie et à la pertinence des échanges, il rappelle régulièrement le fil conducteur du débat. Le groupe public pose des questions, évalue la qualité du débat (fond et forme), propose une synthèse. Les conseils de l'enseignant avant et pendant le débat sont essentiels, surtout dans une classe qui n'a jamais pratiqué ce type de discussion.

Attention. Faire intervenir Barley nécessite de brasser davantage d'informations extraites de son ouvrage et de manipuler le concept particulièrement complexe de système symbolique. Ceci nous éloigne des rapports entre croire et savoir et constitue plutôt une transition vers une nouvelle matière. C'est donc à titre indicatif que nous livrons ce qui suit. L'épisode par lequel commence le texte encadré constitue la suite de celui vu au début de cette activité.

EXTRAIT 2 DE « UN ANTHROPOLOGUE EN DÉROUTE »

Enfin, il consentit à me montrer son « outillage » de plombier céleste. Lorsqu'il avait fait démarrer la saison des pluies avec ses pierres magiques, il pouvait à tout moment provoquer des pluies torrentielles à l'endroit qu'il choisissait [...] Il m'emmena dans la savane [...] il me fit voir ce qu'il avait de plus efficace : [...] une bille en verre [...] Il suffisait de la frotter avec de la graisse de bélier. Les crânes des morts, eux aussi, étaient frottés avec de la graisse avant d'être placés dans la savane. Les pierres, les crânes, les jarres ou les urnes jouaient divers rôles dans la même organisation symbolique. Le faiseur de pluie servait de relais entre différents domaines qui n'étaient étrangers

les uns aux autres qu'en apparence.

Mon interprétation du symbolisme culturel dowayo commençait à s'affiner. Les faiseurs de pluie avaient mis en évidence les rapports entre la fécondité humaine et les pluies qui abreuvant la terre. [...] Le jour où les pierres étaient lavées et rendues parfaitement nettes pour inaugurer le début de la saison sèche était aussi le jour où la montagne – « la Couronne sur la tête du garçon » – était mise à feu pour la première fois, comme la savane, et le jour où les premiers fruits de l'année arrivaient au village avec les jeunes garçons récemment circoncis. Ils étaient eux aussi passés de l'« humide » au « sec ». [...]

Croire_{et} savoir

Les garçons qui quittent le village pour être circoncis sont « humides » et doivent rester agenouillés dans l'eau de la rivière pendant trois jours. Lorsqu'ils sont « coupés », la pluie se met à tomber sans discontinuer. Puis ils doivent s'écarter lentement du lit de la rivière et prendre le chemin des montagnes. Ils ne reviendront au village qu'à la saison sèche pour se placer au pied du « reposoir en bois » où sont exposés les crânes du bétail sacrifié. C'est là que, le

même jour, on vient jeter les premiers fruits des champs. Tous les domaines où se manifestent des phénomènes de fertilité et de fécondité sont convergents et se retrouvent dans un même système clos. Le passage de la saison sèche à la saison humide fait corps avec le passage du garçon intact et humide à l'homme circoncis et sec.

BARLEY, N., *op. cit.*, p. 234-235 et 249-250.

ACTIVITÉ

4f

(10 min.)

Document-élève : activité 4

À partir des données exploitées dans l'activité précédente (qui ne reprennent pas l'ensemble de celles reprises dans le livre), établir un tableau (qui ne rend donc que partiellement compte du système symbolique dowayo).

Exemple d'exploitation

Humide	Sec
Graisse	crâne, bille, jarre, urne
Prépuce	pénis circoncis
rivière	montagne = « crâne de la terre »
saison des pluies	saison sèche
irrigation naturelle des champs	culture sur brûlis

La première étape pour reconstituer un système symbolique, aussi complexe soit-il, est de repérer les couples d'opposés complémentaires dans les témoignages à disposition. Passé un moment de perplexité, voire de découragement, les élèves se prennent vite au jeu. Le côté « puzzle » de la démarche et l'exotisme des pratiques, voire l'image romantique de l'anthropologue aventurier, n'y sont sans doute pas étrangers. Dès lors, pourquoi s'en priver ?



PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- BARLEY, N. 1992. *Un anthropologue en déroute*, trad. M. Duchamp, Paris : Payot.
- DE DUVE, C. 2005. *À l'écoute du vivant*, Paris : Odile Jacob poches.
- DEBRAY, R. 2005. *Le Feu sacré : fonctions du religieux*, Paris : Folio Essais.
- DERRIDA, J. 2001. *Foi et savoir*, Paris : Points Essais.
- ENGEL, P. 1995. « Les croyances » in *Les notions de philosophie*, T. II, sous la direction de D. Kambouchner, Paris : Folio.
- GRIMOULT, C. 2012. *Créationnismes. Mirages et contrevérités*, Paris : CNRS Éditions, p. 89-90.
- HUME, F. 1999 *Traité de la nature humaine*, trad. fr. Ph. Baranger et Ph. Saltel, Paris : GF Flammarion.
- WITTGENSTEIN, L. 1982. *Remarques sur le Rameau d'Or de Frazer*, trad. J. Lacoste, Lausannes : L'Âge d'Homme.

- <http://www.philocours.com/cours/cours-croyance3.html#IIC>





Comprendre la laïcité



Comprendre la laïcité

LA LAÏCITÉ

DÉFINIR LA LAÏCITÉ

Le vocable « laïque » désigne en français classique une personne n'appartenant pas au clergé régulier ou séculier. Le mot « laïcité » dont la racine grecque renvoie à l'idée de peuple (*laos* : peuple en tant qu'entité où toutes les catégories sociales sont confondues) a considérablement évolué de sorte que d'un état social, il en est arrivé à désigner un mode de vie. Plusieurs idées philosophiques sont associées à l'idée de « laïcité » : 1. L'idée de séparation de l'Église et de l'État ; 2. La revendication du droit à la liberté de conscience ; 3. L'affirmation d'une égalité entre les citoyens dépassant les spécificités confessionnelles ; 4. L'idée de laïcité en tant que choix de vie du laïque, engagement philosophique et parfois appartenance à un mouvement – notons ici l'usage du mot « laïque » qui désigne la personne engagée pour défendre la laïcité et du mot « laïque » qui est simplement l'opposé du clerc ; 5. La conviction que l'exercice de la raison émancipe l'Homme (la science étant entendue comme un vecteur de progrès). En Belgique, le stéréotype du laïque est associé aux idées d'athéisme ou d'agnosticisme par opposition à celui du « croyant » qui aurait arrêté son choix sur une religion ou spiritualité donnée. Cette façon de lire le laïque comme « un bouffeur de curé » n'est compréhensible qu'au sein d'une société où la chose politique peut se revendiquer du religieux. On pense ici aux partis confessionnels ou tirant directement leur origine de valeurs religieuses.

La séparation de l'État et des Églises est un corollaire de la vie publique au sein d'une démocratie. En effet, avec la séparation des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire)

– une avancée philosophique majeure que l'on doit aux Lumières –, l'affirmation de la nécessité d'un écart entre vies publique et privée est considérée comme la condition d'une vie politique (une chose publique reconnue comme un bien commun et non comme la propriété d'une personne, d'un clan ou d'une partie de la population) reposant sur la liberté de choix des citoyens. Cette exigence de séparation fut fondatrice de l'éveil de l'État-nation.

Un État démocratique défend par définition la liberté de culte, d'association et de conscience. Pour modernes que soient ces idées, il n'en reste pas moins qu'elles ne peuvent être dissociées des courants de pensée traversant les populations constitutives d'un État donné. Souvent, en soutenant qu'une pluralité de convictions est tolérée, on en déduit hâtivement que la chose publique peut se prévaloir d'une stricte neutralité. Il n'en est rien. En effet, l'histoire des idées et des mentalités atteste que le poids des traditions et usages reste déterminant en matière d'arbitrage entre opinions religieuses et philosophiques divergentes. Prétendre défendre une posture neutre *a priori* peut être satisfaisant sur le plan intellectuel, mais chacun sait que nos vies dépassent le cadre étroit des idées et de leur proclamation ; or, c'est précisément du rapport entre l'idéalité et son vécu dont il est question lorsqu'on parle de laïcité ou de neutralité. Il s'agit somme toute moins d'orthodoxie que d'orthopraxie.

L'historien et sociologue français Jean Baubérot a bien mis en évidence que la laïcité apparaît lorsqu'un État (ou une



union d'États) n'est pas ou plus légitimé(e) par une seule religion ou idéologie particulière. En effet, si l'émergence des États-nations fut en un premier temps associée à l'idée qu'une même religion devait être partagée entre les sujets et le prince (Paix d'Augsbourg, 1555 qui consacra le principe : *cujus regio, ejus religio* c'est-à-dire : « *tel prince, telle religion* ») les Lumières mirent en évidence que cette volonté politique d'unification et de centralisation était indigente en matière de philosophie politique. Il s'agissait donc moins de partager une religion pour cimenter l'union politique des citoyens que de partager un espace commun en centrant l'attention de tous, et non celle des seuls dirigeants, sur la chose publique. De grands principes philosophiques furent à l'origine et constitutifs de la laïcité moderne et contemporaine : le libre-examen (né de la liberté d'examiner personnellement les textes réputés sacrés), la liberté de conscience (née de l'idée d'un sujet conscient, autonome et jouissant du libre arbitre), la séparation des pouvoirs (condition *sine qua non* d'une représentation de tous les citoyens et d'une

justice personnalisée), l'autonomie de l'État par rapport aux religions et idéologies (l'État se posant en arbitre potentiel des conflits).

Ces idéaux, pour classiques qu'ils puissent paraître au sein de sociétés ayant adopté la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (née après la seconde guerre mondiale en 1948), n'en restent pas moins des idéaux à conquérir dans de nombreux pays et régions du monde. Non seulement au sein de ceux où les libertés fondamentales sont bafouées, mais aussi en raison des spécificités inhérentes à la diversité des formes de pouvoir, au sein de nombreux États démocratiques. Il tombe en effet sous le sens que la possibilité d'exercer un grand nombre de mandats au sein d'un pays ou d'une institution, le lien personnel que les dirigeants entretiennent avec une religion ou une conviction, la nature des accommodements (qui ne sont pas tous raisonnables...), le poids traditionnel d'une religion sur les consciences des citoyens, sont autant de facteurs susceptibles d'entraver le déploiement d'une laïcité politique.

LA BELGIQUE : ENTRE LAÏCITÉ ET NEUTRALITÉ

La Belgique est un pays « neutre ». La laïcité, si on lui accorde quelque importance, reste donc un idéal à conquérir. Comme nous l'avons souligné dans une publication antérieure, l'idée de laïcité, selon les temps et lieux, revêt des acceptions différentes (voir bibliographie). Il convient donc de contextualiser sa définition ; ainsi, la laïcité française postrévolutionnaire, la laïcité turque kémalienne ou la communauté laïque belge, pour ne citer que ces exemples connus, présentent certainement des points philosophiques communs, mais elles ne peuvent être confondues tant elles sont les résultantes d'évolutions socioculturelles différentes. Nous soutenions donc qu'il

fallait décliner les idées de conviction, sécularisation, laïcité, neutralité, en fonction des divers pays et régions où celles-ci sont l'objet d'enjeux sociopolitiques, plutôt que de les appréhender globalement comme si elles exprimaient une forme d'universalité philosophique. Une telle entreprise dépasse largement les limites de notre propos. Il est néanmoins important d'en tenir compte afin d'éviter les amalgames et généralisations idéologiques rendant impossible la définition de l'idée de laïcité en soi. S'il est avisé de prendre comme point de repère un idéal de laïcité, il serait maladroit d'exporter telle quelle la laïcité française qui, vis-à-vis de sa fameuse loi de 1905, se



Comprendre la laïcité

montre tantôt fétichiste (dans la lettre), tantôt volage (dans l'application).

Dans une publication récente, Jean-Philippe Schreiber a fait le point sur la question de *La loi française de séparation (1905) vue de Belgique* (voir bibliographie). L'historien bruxellois y campe magistralement le portrait d'une Belgique qui fête, cette année-là, son soixante-quinzième anniversaire. Dès les premières lignes de ce travail, il apparaît clairement que l'idée de séparation de l'Église et de l'État n'avait pas suivi le même chemin qu'en terre de France. La Constitution belge, pour reprendre les propos de Guy Haarscher, fut une des plus libérales d'Europe en 1831. Elle garantissait la liberté de conscience, autorisait la liberté des cultes et leur exercice public, et autorisait la liberté de manifester ses opinions (art. 19). En outre, la liberté d'enseignement autorisait l'ouverture d'un établissement scolaire, quelle que soit sa confession, sans qu'une autorisation ou un contrôle de l'État ne soit requis. L'État n'exerçait un contrôle que s'il subsidiait ledit établissement. Les choses évoluèrent, l'esprit de liberté qui anima les premiers législateurs se maintint bon an, mal an.

Actuellement, un enseignement qualifié de « neutre » est organisé par les communautés dans le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves. Les écoles organisées par les pouvoirs publics proposent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. L'État ne gère pas de façon directe le domaine du religieux; il finance toutefois le traitement des ministres des Cultes reconnus par la loi (catholique, protestant, israélite, anglican, islamique, orthodoxe, ainsi que la laïcité organisée). On notera que traditionnellement l'Église

catholique fut privilégiée attendu son ancrage historique en nos régions (sans que l'on tienne compte de l'ouverture de certains de ses membres éminents vis-à-vis de la laïcité); l'actualité politique focalise souvent les débats autour de l'islam (en ce compris un cortège d'amalgames dangereux). Enfin, notons que le conflit israélo-palestinien (et son insupportable exportation génératrice d'amalgames) est une des causes majeures qui attisent les haines (et parfois violences) entre communautés. La laïcité reste donc plus que jamais un idéal à conquérir tant sur le plan politique que social.

Rappelons que dès la fondation de la Belgique, un grand débat et de vives tensions opposèrent les tenants d'une école confessionnelle et ceux qui défendaient l'idée d'une école laïque. Elle a amené une dichotomisation nette de la société belge et le clivage a marqué profondément la vie politique (pilarisation de la société). Aux lendemains de la Révolution française, du Premier Empire et de l'éphémère période hollandaise, les catholiques s'efforcèrent de se réappropriier un enseignement dont ils étaient les maîtres incontestés sous l'Ancien Régime. De fait, un enseignement confessionnel, un enseignement public et un enseignement libre non confessionnel (concrétisé par la création de l'Université de Belgique en 1834 qui deviendra l'Université libre de Bruxelles) virent le jour. La loi Nothomb de 1842, dans l'esprit unioniste qui prévalait aux origines du pays, organisait l'enseignement primaire communal en exigeant de ces entités de reconnaître une école — donc une école libre pouvait être adoptée — tout en exigeant l'enseignement de la religion catholique (si cette religion était la confession du plus grand nombre des élèves ce qui, en nos contrées, équivalait à conférer au catholicisme un monopole confessionnel de fait). Entre 1878 et 1884, alors qu'un gouvernement libéral était au pouvoir (marqué par la franc-maçonnerie, un mouvement



largement humaniste qui joua un rôle important pour la défense de la sécularisation de la société belge), il fut décidé de supprimer le régime d'adoption. Cette période est traditionnellement considérée comme celle des guerres scolaires.

L'histoire de la sécularisation de la société en Belgique se confond avec celle de l'enseignement, car celui-ci fut l'enjeu principal des luttes qui animèrent les courants progressistes et laïques. En 1864, la création de la Ligue de l'Enseignement, dont l'objectif est de parvenir à l'établissement d'une école officielle, laïque, neutre et obligatoire, cristallisait la volonté de sécularisation. En 1958, au terme de décennies de conflits, le pacte scolaire reconnaissait le devoir de l'État de dispenser un enseignement de nature à assurer le libre choix et la prise en charge par l'État des rémunérations des enseignants. Les cours de religions dites minoritaires et de morale laïque étaient, à côté des cours de religion catholique, proposés dans les écoles officielles. On le voit, l'accord profitait largement à la religion catholique très puissante sur le plan politique à cette époque. La sécularisation de la société en général et de l'enseignement en particulier fut donc en Belgique un engagement philosophique. Elle reste un enjeu crucial.

La révolution a donc échoué en Belgique alors qu'elle s'imposa en France. Si nos régions devinrent françaises durant plusieurs décennies, le retour à une monarchie d'abord hollandaise, puis belge, suscita de nombreuses tensions politiques et philosophiques qui sont encore vives dans l'esprit de nombreux Belges (concurrence

des réseaux d'enseignement, querelle des cimetières, appartenance de la famille royale à une tradition religieuse, pilarisation de la société et de la vie associative...). Il n'est donc guère étonnant que les partisans de l'humanisme laïque défendissent avec énergie les idées de séparation du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel, de liberté d'expression, du droit de chaque individu à disposer de sa vie et de sa mort, etc. Ces humanistes d'un autre âge étaient parfois chrétiens et souvent d'origine chrétienne – le christianisme n'est-il pas, selon Marcel Gauchet, la religion de la sortie de la religion? Leurs revendications furent et sont essentiellement politiques – au sens fort du terme – et éthiques (touchant les curseurs sociaux traditionnellement posés par l'Église catholique dominante). Il fallut ainsi s'opposer à l'ingérence cléricale dans les affaires publiques, revendiquer le droit d'accéder à des fonctions publiques si l'on ne faisait pas partie des « Bien-pensants », exiger le libre choix du réseau scolaire (ce qui entraînait la nécessité d'un minimum de diversité), gagner l'accès au cimetière public (même si l'on n'était pas catholique), lutter pour la dépénalisation de l'avortement, exiger le droit au blasphème, s'opposer aux *Te Deum*, plaider pour la reconnaissance de l'union libre, convaincre que les femmes avaient le droit de disposer de leur corps, convertir les préjugés sur l'homosexualité... La liste pourrait presque être prolongée indéfiniment tant les débats, combats, luttes furent et sont nombreux. Ceux qui proclament la laïcité comme ringarde, ne mesurent pas ou refusent de voir la modernité et l'urgence du débat autour des valeurs qu'elle défend.

LA DIGNITÉ PHILOSOPHIQUE

Du point de vue philosophique, de quoi parle-t-on

exactement? En effet, on peut objecter d'entrée de jeu



Comprendre la laïcité

que la laïcité n'a ni le monopole de l'humanisme ni celui de la justice. Elle serait dès lors un des courants qui a contribué à l'émergence d'une société démocratique et tolérante où il fait de toute évidence meilleur de vivre que dans la multitude des États totalitaires dont les dirigeants se piquent de faire des leçons de morale à un Occident d'autant plus facilement diabolisé qu'il cultive de façon excessive l'art de l'autocritique. L'argument est juste et faux à la fois. Juste dans la mesure où il va de soi que la laïcité prônant la diversité socioculturelle comme une valeur (rassembler politiquement et socialement les différentes composantes d'une société donnée) et la transculturalité comme espérance de l'émergence d'un monde plus riche et harmonieux (apprendre de l'Autre et construire ensemble), elle ne peut qu'accepter, voire accueillir, les divers courants d'opinions (et donc les diverses formes religieuses et spirituelles) en les considérant chacune comme une facette de l'humanité. Prôner l'ouverture et la tolérance ne signifie toutefois pas que la laïcité soit par essence vouée à une forme d'angélisme qui confinerait au laxisme. Si elle est ouverte au dialogue, elle ne verse pas dans le relativisme faisant sienne et défendant contre vents et marées les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité.

Ainsi qu'Henri Pena-Ruiz l'a souligné, la laïcité n'est pas seulement le meilleur cadre juridique que l'on ait trouvé jusqu'à présent pour se prémunir contre les guerres de religion ou l'athéisme d'État, elle est aussi un idéal. Dans quel État démocratique n'y a-t-il aucun privilège, aucune confusion du temporel et du spirituel, ce « spirituel » fût-il sans Dieu ? Peut-être aucun... Aussi le principe de laïcité devrait-il jouer dans tout État démocratique le rôle d'un idéal régulateur, qui permette de déterminer si telle action politique va ou non dans le sens de l'égalité de traitement de tous les citoyens. Dans ce cadre, parler de

« laïcité ouverte » est un dangereux contresens, même s'il est parfois fait avec les meilleures intentions du monde. Certes, la notion de laïcité est parfois instrumentalisée pour justifier une posture hostile à toute conviction ou pratique religieuse, mais il faut alors rappeler, contre cette dérive langagière ou idéologique, que la laïcité ne s'oppose à une institution religieuse que quand celle-ci prétend imposer ses valeurs à l'ensemble de la société. La notion de laïcité n'est hélas pas la seule victime de ce genre de dérive. « Islam modéré » en est un bel exemple : quel sous-entendu sordide derrière cette expression lénifiante ? Autre exemple tristement actuel : « liberté responsable », une élégante expression qui, sans contester ouvertement la liberté d'expression, la ramène bien en deçà des limites légales prévues et prône benoîtement la censure ou l'autocensure. En ceci il apparaît que la laïcité est un idéal : c'est qu'elle ne se définit qu'en allant au gré des combats dont nous souhaitons ardemment qu'ils ne se déroulent plus aujourd'hui que sur le plan des concepts et sur celui des décisions politiques.

Qu'en est-il de l'idéal de laïcité dans notre pays ? En Belgique, la sécularisation de la société ne fut jamais totalement réalisée. La laïcité oscilla entre le modèle français (s'installer comme cœur de la vie politique) et un modèle alternatif (être la communauté des « non-alignés »). Pour paradoxale qu'elle puisse paraître, cette ambiguïté est intéressante sur le plan philosophique, car elle invite à questionner notre société de façon originale. On le voit, la laïcité ne se limite pas aux diverses associations composant la laïcité dite organisée. En effet, de nombreux croyants partagent le souci de sécularisation séparant la sphère de la subjectivité spirituelle et celle de l'objectivité sociopolitique, contribuant du même coup à une réflexion en profondeur sur la portée de la laïcité, ses contours, son identité. La sécularisation de la société est apparue, au



fil des décennies, comme la meilleure garante d'une paix sociale à laquelle la majorité des Belges est profondément attachée, convaincus qu'ils sont que séparer les Églises et convictions de l'État est nécessaire pour lutter contre les intolérances et fanatismes. La sécularisation est ici entendue comme disparition, éradication ou interdiction des privilèges publics d'une institution (religion ou athéisme d'État par exemple) au détriment des autres religions et convictions. Dans cette acception, la sécularisation fait partie d'un processus de laïcisation qui ne vise nullement à favoriser « la communauté des non-alignés » au détriment des communautés religieuses traditionnelles, mais bien à garantir l'égalité des citoyens, quelles que soient les communautés dont ils se réclament éventuellement.

Or, il est dans notre société un lieu un peu à part, où l'égalité s'expérimente, se réfléchit, se construit : l'école. Aussi, nous nous réjouissons de l'avancée que peut

marquer le futur cours de citoyenneté dans le travail des enseignants, dans la formation des élèves, dans les relations avec les parents. Nous espérons qu'il comprendra à cette fin une dimension philosophique au sens large : théorique, pratique, interdisciplinaire. Il y va en effet de la philosophie en tant que discipline historique et littéraire, en tant qu'atelier à mettre en œuvre dès la maternelle, mais aussi en tant que posture critique et réflexive suscitée en interaction avec les autres disciplines, notamment le droit, les sciences sociales, politiques et économiques, les sciences de la nature, l'art, etc. Partant, le levier citoyen et l'outil philosophique gagnent à être actionnés, non seulement dans un cours spécifique, mais aussi de manière transversale, par tous les enseignants intéressés, dans leur propre discipline. Les acteurs de terrain le savent bien : au sein d'un système d'enseignement public, apprendre à penser par soi-même avec les autres n'est pas une option.

Baudouin Decharneux
(Université libre de Bruxelles)
et Fabien Nobilio
(Ville de Bruxelles)

Comprendre la laïcité

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUBEROT, J. et alii. 1994. *Histoire de la laïcité*, Besançon : CRDP de Franche-Comté.
- BAUBEROT, J. 2007. *Histoire de la laïcité en France*, Paris : PUF (Que sais-je ?), 4e édition.
- BAUBEROT, J. 2015. *Les sept laïcités françaises. Le modèle français de laïcité n'existe pas*, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- BEAUREPAIRE, P.Y., BOLLE DE BAL, M., DECHARNEUX, B., ETIENNE, B., FERRER-BENIMELLI, J., LEMAIRE, J.-C., NEFONTAINE, L., ROY, J.-P., SCHREIBER, J.-P. 2003. *Le pavé mosaïque, Secret et transparence dans la Franc-maçonnerie*, Paris : Dervy.
- BEAUREPAIRE, Y. 2004. *L'Europe des Lumières*, Paris : PUF (Que sais-je ?).
- BEUKELAER (de), E. et DECHARNEUX, B. 2008. *Une cuillère d'eau bénite et un zeste de soufre, 55 mots-clés illustrés par P. Kroll*, Fernelmont : E.M.E.
- BOUSSINESQ, J. 1994. *La Laïcité française*, Paris : Seuil.
- CERF, M. et HORWITZ, M. 2011. *Dictionnaire de la Laïcité*, Paris : Armand Colin, (voir notre article « Bouffeurs de curés », pp. 73-75).
- CHEREF-KHAN, C. et LEMAIRE, J. (dir.). 2003. *Islam et Musulmans dans l'espace européen : défis de la laïcité*, Bruxelles : Espace de libertés.
- DE SMET, F. 2007. *Colères identitaires. Essai sur le vivre-ensemble*. Fernelmont : E.M.E.
- DECHARNEUX, B. 2012. *La religion existe-t-elle ? Essai sur une idée prétendument universelle*, Bruxelles : Éditions de l'Académie royale de Belgique.
- DECHARNEUX, B. et NEFONTAINE, L. 2000. *La Franc-maçonnerie, splendeurs et misères*, Bruxelles : Labor.
- DECHARNEUX, B. et WOLFS, J.-L. 2010. *Neutre et engagé. Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*, Bruxelles-Fernelmont : EME. [1er Prix de l'enseignement 2012, de la Fédération Wallonie-Bruxelles].
- DIERKENS, A. et MORELLI A. 2003. « Sectes » et « hérésies », de l'Antiquité à nos jours, Bruxelles : éd. ULB, (Problèmes d'histoire des religions, t. XII).
- DIERKENS, A. et SCHREIBER, J.-P. (éds). 2007. *Laïcité et sécularisation dans l'Union européenne*, in *Problèmes d'histoire des religions*, Bruxelles : éd. ULB.
- GAUCHET, M. 1998. *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris : Gallimard.
- HAARSCHER, G. 1996. *La laïcité*, 3e édition, Paris : PUF.
- HASQUIN, H. (dir.). 1979. *Histoire de la laïcité en Belgique*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles. (Un ouvrage fort complet qui n'a pas pris une ride).
- HASQUIN, H. 2007. Joseph II (1741-1790). *Catholique anticlérical et Réformateur impatient*, Bruxelles : Racine.
- HASQUIN, H. 2007. *La Belgique est-elle un État laïque ?*, Communication, Bulletin de l'Académie de Belgique, Classe des Lettres et des Sciences Morales et Politiques, pp. 95-126.



- HAYAT, P. 1998. *La laïcité et les pouvoirs : pour une critique de la raison laïque*, Paris : Kimé.
- JOLIBERT, B. 2005. *La Laïcité, Actualité et histoire d'une idée*, Cortil-Wodon : E.M.E.
- LIGOU, D. 1987. *Dictionnaire de la franc-maçonnerie*, article « Belgique », pp. 119-125 », Paris : PUF.
- LIGOU, D. 1987. *Dictionnaire de la franc-maçonnerie*, article « Belgique », Paris : PUF.
- MARTIN, J.-P. 1994. « *Laïcité française, laïcité belge : regards croisés* » dans *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union européenne, Problèmes d'histoire des religions*, t.5, Bruxelles : éd. ULB.
- MORELLI, A. et MENDES DA COSTA, Y. 1989. *Femmes-Libertés-Laïcité*, Bruxelles : éd. ULB.
- MORELLI, A., SUSANNE, C. et LEMAIRE, J. 1998. *Les religions et la violence*, Bruxelles : éd. ULB.
- NEFONTAINE, L. 1994. *La franc-maçonnerie. Une fraternité révélée*, Paris : Gallimard, Coll. Découvertes.
- NEFONTAINE, L. 2000. *Le protestantisme et la franc-maçonnerie*, Genève : Labor et Fides, Coll. Protestantismes.
- PENA-RUIZ, H. 2003. *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris : Gallimard.
- PENA-RUIZ, H. 2014. *Dictionnaire amoureux de la laïcité*, Paris : Plon. (article « Belgique »).
- SCHREIBER, J.-P. 2008. « *La loi française de séparation (1905) vue de Belgique* », dans *Le Figuier* 2, pp. 113-131.
- THIELEMANS, M.-R. 2008. *Goswin, baron de Stassart 1780-1854. Politique et Franc-maçonnerie*, Bruxelles : Académie Royale de Belgique (Classes des Lettres).
- WIAME, B. (dir.). 2008. *Enseignant et neutre ? Les obligations en Communauté française*, Bruxelles : De Boeck.

Comprendre la laïcité

Enjeu

Comprendre l'importance de la laïcité pour la libre expression des cultes et pour la construction d'une société plurielle

Objectifs

1. Différencier laïcité et neutralité
2. S'interroger sur le rôle et la place de la religion dans l'espace social
3. Analyser les limites de la laïcité et les limites du religieux

Durée

2x50 min.

Matériel

Documents-élèves

ACTIVITÉ

1

État des lieux des perceptions des élèves (30 min.)

Document-élève : activité 1

Conduire les élèves à exprimer leurs opinions sur la laïcité et analyser leurs réactions. Laisser une dizaine de minutes aux élèves pour répondre aux questions et corriger l'exercice en commun.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

REPÈRES : NEUTRALITÉ À LA BELGE ET LAÏCITÉ À LA FRANÇAISE

En France

Au niveau politique, la laïcité est une réalité constitutionnelle depuis la loi de 1905 qui proclame la liberté de conscience (déjà présente dans la *Déclaration des Droits de l'Homme* de 1789). Les conseillers du culte ne sont pas rémunérés par l'État. Celui-ci est neutre face aux tendances religieuses. Le prosélytisme à l'école et dans les institutions publiques est interdit : les agents publics sont astreints au devoir de réserve. En 2004, a été votée la loi contre le port de signes religieux dans l'espace public. Cette loi introduit

une nouveauté conceptuelle : avant, l'État s'appliquait à lui-même un devoir de réserve, maintenant les citoyens eux-mêmes sont contraints de respecter la neutralité.

Au niveau éducationnel, les lois Ferry (1881-1882), pendant la III^e République, ont fait de l'école un lieu laïque. Mentionnons qu'il existe aussi un enseignement privé (écoles primaires, collèges, lycées et supérieurs ; environ 17 % des élèves). Ces établissements relèvent presque tous de l'enseignement catholique, mais il n'y a presque plus d'instruction catholique.

234

Conceptrice de la fiche :
Adeline Vary
Article-support : B. Decharneux
et F. Nobilio, *La laïcité*

En Belgique

Au niveau politique, dans la *Constitution* on ne parle pas de laïcité, mais de neutralité : l'État ne privilégie aucune religion. Il en reconnaît plusieurs. Les ministres des Cultes

reconnus (catholiques, protestants, israélites, anglicans, islamiques, orthodoxes et Conseil Central Laïque qui comprend l'UVV Néerlandophone et le CAL francophone) sont rémunérés par l'État.

Je suis d'obédience chrétienne, puis-je m'inscrire dans un établissement du réseau officiel ?

Oui, un élève se revendiquant de la religion chrétienne est en droit de s'inscrire dans un établissement scolaire du réseau officiel non confessionnel. L'État belge a cette particularité d'être neutre : il ne s'immisce pas dans les croyances personnelles et respecte toutes les religions. Les citoyens sont considérés comme libres et égaux. Il leur est donc tout à fait possible de choisir un enseignement confessionnel ou non dans le respect de leurs convictions.

Problématiques : un élève chrétien inscrit dans un établissement officiel non confessionnel risque-t-il d'être prosélyte ?

Je suis laïque, donc je suis athée ?

Non, un laïque n'est pas forcément athée. Une personne laïque souhaite instaurer une ligne de démarcation entre l'Église et l'État, entre ce qui relève de la sphère privée et ce qui relève de la sphère publique. Elle peut pratiquer sa religion dans l'intimité. Un athée est une personne qui ne se revendique d'aucune religion, il ne croit pas en l'existence de dieu(x), il nie l'existence Dieu (*a-theos*). Dans un État laïque, l'incroyant a sa liberté assurée *a priori*, même s'il est tout seul, même si tous ont une seule et même religion. En d'autres termes, personne n'est tenu d'avoir une religion *plutôt* qu'une autre et personne n'est tenu d'avoir *une* religion.

La confusion entre athéisme et laïcité a pu être confortée par les régimes politiques prônant un athéisme d'État comme en République Populaire de Chine ou encore en Union Soviétique.

Comprendre la laïcité

Dans un État laïque, il est interdit d'avoir une religion ?

Problématique : la liaison entre Laïcité, athéisme et religion

Être laïque, ou ne pas avoir de religion, ne signifie pas que l'on soit anti-religieux.¹ La position philosophique d'un individu au regard de l'existence de Dieu (croyant, agnostique, athée) n'est pas à confondre avec sa position politique (laïque, religieux).

Non, dans un État laïque ce n'est pas interdit. La laïcité veut dire que l'on sépare l'Église et l'État. Les croyances sont renvoyées au domaine du privé. Un État laïque comme la France ou neutre comme la Belgique se veut tolérant. Pour cela, il est nécessaire que l'État ne recoure pas à la contrainte en matière de croyance. Le principe de tolérance assure la liberté religieuse du point de vue intellectuel, moral et de sa manifestation publique.

Si la loi interdit certaines pratiques, ce n'est pas pour le caractère religieux, mais parce qu'elles contreviennent au droit commun.

Problématique : le port du voile dans l'espace public et le port de signes religieux dans les écoles

L'État laïque, tolérant, peut-il interdire ces manifestations de la religion ? Il y a des laïcités multiples. Certains États prônent une laïcité fermée (exclusion, laïcité d'indifférence). Cette laïcité est classique. L'État s'abstient de toute forme d'engagement envers le religieux, il doit y avoir une séparation stricte entre sphère publique et sphère privée (ex. : la France). D'autres États, comme la Belgique, pratiquent une laïcité ouverte (active, nouvelle) qui tend à prendre en compte les particularismes.

À la différence de la France, l'État belge subventionne différents cultes (les cultes catholiques, protestants — évangéliques, orthodoxes, anglicans, musulmans, juifs, ainsi que les conceptions

¹ Nous renvoyons à cette phrase prononcée par Léon Gambetta, l'un des promoteurs de la laïcité pendant la III^e République, lors d'un discours à Romans le 18 septembre 1878 : « *Nous ne sommes pas les ennemis de la religion, d'aucune religion. Nous sommes, au contraire, les serviteurs de la liberté de conscience respectueux de toutes les options religieuses et philosophiques.* »

Un État laïque a-t-il une religion officielle ?

philosophiques non confessionnelles dont le Conseil Central Laïque (CCL qui comprend l'UVV néerlandophone et le CAL francophone). Le bouddhisme devrait bientôt bénéficier d'un financement public.

Oui et non. Les laïcités sont multiples. Il n'y a pas *un* modèle. Cependant, les États laïques ont des finalités communes : le respect de la liberté de conscience, la non discrimination pour raisons religieuses, la neutralité arbitrale de l'État et la séparation des pouvoirs politiques d'avec les autorités religieuses. Certains États européens ont adhéré à la *Convention Européenne des Droits de l'homme* (1950) qui stipule, à l'article 9, le respect de la liberté de pensée, de conscience et de religion, mais ont conservé une religion officielle (ex. : anglicanisme/Angleterre, luthérianisme/Norvège). En Belgique, il y a une multiplicité de religions officielles : l'État subventionne tous les cultes reconnus de manière égale. En France, cela n'existe pas.

Problématique : Un État sans religion officielle peut favoriser certain(s) culte(s)

L'État belge est neutre. Il doit se comporter de manière égale pour tous les cultes. Cependant, dans la plupart des écoles, Noël est un jour férié tandis que l'Aïd n'est pas chômé. L'absence de certains élèves ce jour-là ne sera pas excusée (Pour cette question nous renvoyons à l'essai de Nadia Geerts *École, profs, élèves : la neutralité n'est pas neutre!* La Muette, 2012).

Dans un État laïque, fête-t-on Noël, Yom Kippour et l'Aïd ?

Oui et non. Dans un État laïque (ex. : France, Belgique) le jour de Noël est un jour férié. Tandis que l'Aïd ou Yom Kippour ne le sont pas.

Problématique : Vivre en laïcité consiste-t-il à éradiquer la religion ? Si un État neutre comme la Belgique veut respecter tous les cultes, doit-il rendre fériés les jours correspondant à toutes les fêtes religieuses ? Quels sont les risques ?

Comprendre la laïcité

ACTIVITÉ

2

Étude de cas « La laïcité française » (20 min.)

Document-élève : activité 2

Laisser une vingtaine de minutes aux élèves pour lire le document et répondre aux questions.
Corriger l'exercice en commun.

REPÈRES : LA LAÏCITÉ EN FRANCE

Une réalité constitutionnelle

En France, la laïcité est une réalité constitutionnelle. Elle est inscrite dans la Constitution de l'État depuis la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905. La France a fait le choix d'organiser politiquement le pays sans la mainmise du religieux. Cette laïcité française repose sur deux principes :

1. La garantie de la liberté de conscience : l'État n'intervient pas dans les convictions de chacun. Chacun est libre d'adhérer aux croyances de son choix. La religion relève de la sphère privée.
2. L'égalité de droits pour tous : des hommes ayant des croyances différentes sont reconnus comme égaux en droit.

La laïcité reconnaît chaque individu comme citoyen : le statut politique de chaque homme ne dépend plus de son statut religieux. Le citoyen est protégé dans sa liberté de conscience et est égal à tout autre en droits.

L'importance de l'éducation

Les promoteurs¹ de cette loi de 1905 avaient à cœur

¹ Nous renvoyons notamment à Jules Ferry, Léon Gambetta, Aristide Briand, Émile Combes, Ferdinand Buisson.

d'émanciper les hommes de la tutelle religieuse. Pour cela, il fallait donner la possibilité à chacun de penser librement. L'École est ce qui allait permettre à chacun de penser par soi-même. Avant même d'instaurer la loi de séparation de l'Église et de l'État, entre 1881 et 1882, les lois Jules Ferry rendent l'école publique gratuite, obligatoire et laïque.

La situation des populations chrétiennes en Orient

Les « Chrétiens d'Orient » sont en majorité catholiques ou orthodoxes. Dans l'histoire, ces chrétiens sont apparus au Proche-Orient puis dans l'Est et le Sud-Est de l'Europe. Aujourd'hui, ce sont des minorités plus ou moins importantes qui vivent en Iran, en Turquie, en Inde, au Pakistan, en Indonésie, en Éthiopie, en Érythrée, en Égypte, en Arménie, en Syrie, en Irak ou encore au Liban. Ils vivent dans des pays à la culture majoritairement musulmane. Les évolutions et les situations de ces chrétiens sont fort différentes selon les pays dans lesquels ils vivent. De façon générale, ces populations fuient les Terres qui les ont vu naître. Cet exode s'est aggravé depuis le milieu du XX^e siècle du fait de l'essor des nationalismes de la période post-coloniale, du conflit israélo-arabe, de la guerre civile libanaise, de la guerre Iran-Irak, de la guerre

du Golfe, de la guerre d'Irak ou encore de la guerre civile syrienne. En avril 2015, lors de la Veillée Pascale, le Pape François a dénoncé la « persécution des chrétiens d'Orient

dans l'indifférence.² »

² Sources : http://www.lemonde.fr/europe/article/2015/04/05/le-pape-denonce-la-persecution-des-chretiens-d-orient-dans-l-indifference_4609878_3214.html et <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/04/03/01016-20150403ARTFIG00371-l-appel-pascal-du-pape-francois-en-faveur-des-chretiens-persecutes.php>



AFFICHE CENSURÉE DANS LE MÉTRO : LA « BÉVUE DE LA RATP » DEVIENT UNE AFFAIRE



L'affiche qui fait polémique. Monseigneur Di Falco regrette que n'apparaisse pas, dans l'annonce de ce concert, la mention — Capture d'écran/Twitter

LAÏCITÉ Sur les publicités annonçant le concert du groupe Les Prêtres à l'Olympia, affichées en mars dans le métro, la RATP a enlevé « Au bénéfice des chrétiens d'orient »...

Publié le 06.04.2015 à 13:09. — Mis à jour le 06.04.2015 à 17:03

« Je pense qu'il ne faut pas trop en rajouter. » Le cardinal André Vingt-Trois, archevêque de Paris, a tenté de calmer le jeu dimanche en évoquant une simple « bévue ». Peine perdue. Le refus de la RATP d'apposer la mention « au bénéfice des chrétiens d'Orient » sur une affiche de promotion d'un concert du groupe Les Prêtres, suscite toujours de vives réactions chez les politiques et les

associations. Jusqu'à Jean-Paul Huchon, président socialiste de la région Île-de-France qui réagit ce

lundi. 20 Minutes revient sur cette « affaire ».

Quel est l'objet de la discorde ?

Ce sont ces 250 affiches actuellement visibles dans le métro. Elles annoncent le concert des Prêtres, groupe de musique religieuse lancée par le médiatique Monseigneur Di Falco, évêque de Gap (Hautes-Alpes), le 14 juin à l'Olympia. La date et le lieu des concerts apparaissent sur les affiches de même que les trois prêtres chanteurs du groupe en compagnie de Mgr Di Falco. Mais il manque la mention « Au bénéfice des chrétiens d'Orient », ce qui a fait sortir de ses gonds l'évêque de Gap, interrogé par 20 Minutes mardi dernier.

Pourquoi la RATP a « omis » cette mention ?

Metrobus, la régie publicitaire de la RATP, s'est justifiée dans un communiqué mercredi. Elle note que cette information se situe dans le contexte d'un conflit armé à l'étranger. Et que dans ce cas, « le principe de neutralité du service public qui régit les règles de fonctionnement de l'affichage par Metrobus, s'applique (...) La RATP et sa régie publicitaire ne peuvent prendre parti dans un conflit de quelque nature qu'il soit, même si elles ne sous-estiment pas l'émotion que suscite la situation dramatique des chrétiens d'Orient. »

Comprendre la laïcité

Est-ce que la laïcité s'impose dans ce cas précis ?

Des politiques de tout bord s'insurgent en tout cas. Jean-Vincent Placé, chef de file des sénateurs écologistes se dit « sidéré ». « On ne peut pas prendre le débat sur la laïcité comme prétexte à des choses de cette nature », indique pour sa part Thierry Solère, député UMP des Hauts-de-Seine qui dénonce une « application bête de la laïcité ». « La laïcité n'impose pas d'omettre le devoir de solidarité avec une minorité religieuse constituant une cible privilégiée de Daesh et ses alliés », ajoute Gérard Bapt, député PS et président du groupe d'amitié France-Syrie.

Contacté ce lundi par 20 Minutes, Jean Baubérot, historien, président de l'École pratique des hautes études et spécialiste de la laïcité, est sur la même longueur d'onde. « Il n'y avait pas de rupture du principe de la laïcité à mettre cette mention "pour les chrétiens d'Orient" sur l'affiche, estime Jean Baubérot. La neutralité du service public aurait pu être implorée si les Chrétiens d'Orient avaient été

une armée, un pays en guerre, une organisation politique. Là, on parle de populations dont on sait bien qu'elles sont menacées et persécutées... »

Pourquoi la nouvelle affiche de la RATP ne plaît toujours pas ?

Samedi, la RATP a tenté de rétro-pédaler en proposant de procéder à un nouvel affichage, à ses frais cette fois-ci. Le communiqué précise que cette fois-ci le nom de l'association bénéficiaire, à savoir « L'œuvre d'Orient » serait mentionné. Pas de quoi réjouir Mgr Di Falco qui aurait préféré « au bénéfice des chrétiens d'Orient ». « Tout le monde ne sait pas ce qu'est L'œuvre d'Orient, dit-il à l'AFP. Est-ce que c'est le mot chrétien qui leur brûle les lèvres ? C'est invraisemblable, ça ne nous satisfait pas. »

De son côté, la coordination des chrétiens d'Orient a saisi en référé, vendredi, le tribunal de grande instance de Paris afin de contraindre la RATP et Métrobus à permettre la mention « au bénéfice des chrétiens d'Orient. »

Pourquoi la RATP a-t-elle décidé de rayer la mention « au bénéfice des chrétiens d'Orient » sur l'affiche publicitaire annonçant le concert des Prêtres ?

Le motif auquel fait référence la Régie Autonome des Transports Parisiens est la neutralité du service public « dans un contexte de conflit armé à l'étranger. » L'État français est actionnaire à 100 % de cette société. Cette dernière doit donc suivre les obligations émises par le droit du service public français. Ce droit impose un principe de neutralité. En effet, le service public doit être guidé selon l'intérêt général. Les agents de ce service doivent être neutres, c'est-à-dire ne pas faire part de leurs positions religieuses, politiques ou idéologiques pendant l'occupation de leurs fonctions. Pour la RATP, indiquer la mention « au bénéfice des chrétiens d'Orient » sur cette affiche publicitaire allait à l'encontre de ce principe de neutralité.

Pourquoi certaines personnalités politiques ou religieuses s'insurgent-elles contre cette décision ?

L'article de *20 Minutes* mentionne les noms de Monseigneur Di Falco, évêque de Gap, de Jean-Vincent Placé, chef de file des sénateurs écologistes, de Thierry Solère, député UMP, et de Gérard Bapt, député PS. Ces hommes politiques appartiennent à des partis de bords opposés, mais ils condamnent de la même façon la censure de la mention par la RATP. Le même grief revient : la laïcité ne doit pas entrer ici en ligne de compte lorsqu'il s'agit de populations opprimées. Les chrétiens d'Orient sont une minorité religieuse persécutée et non « une armée, un pays en guerre ou une organisation politique » indique Jean Baubérot, chercheur spécialiste pour les questions de laïcité.

Après cet événement, certains éditorialistes ont parlé d'une France « malade de sa laïcité ». Comment comprends-tu cette expression ? Selon toi, est-ce justifié ?

L'expression « la France est malade de sa laïcité » veut dire qu'à force de vouloir défendre un principe qui lui tient à cœur (la laïcité) la France en vient à agir de façon irrationnelle. Elle ne tient plus compte des contextes dans lesquels elle voudrait imposer ce principe. Un concept exprime cette locution : celui de laïcisme. Le laïcisme est au XIX^e siècle une doctrine prônant l'exclusion de la religion de toutes les institutions publiques. Aujourd'hui ce terme est devenu péjoratif. Il désigne des mesures extrêmes prises par certains défenseurs de la laïcité à un moment donné. Au cours de l'année 2015, plusieurs polémiques ont émergé concernant des mesures dites laïques.

Outre cette censure de la RATP nous pouvons mentionner le fait qu'un élu socialiste a décroché un crucifix au Conseil Général du Bas Rhin, qu'un rabbin a été sommé de retirer sa kippa au moment d'aller voter ou encore que certaines crèches religieuses ont été interdites¹ (le Haut Rhin n'est pas concerné par la loi de 1905 car ce territoire avait été annexé par l'Empire Allemand au moment du vote de la loi).³

1 <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/03/17/01016-20150317ARTFIG00014-haut-rhin-un-elu-ps-subtilise-le-crucifix-du-conseil-general-au-nom-de-la-laicite.php>

2 <http://www.sudouest.fr/2015/03/27/le-rabbin-de-toulouse-conteste-pour-le-port-de-sa-kippa-au-bureau-de-vote-1873225-4697.php>

3 http://www.lexpress.fr/actualite/societe/religion/creches-de-noel-interdites-la-defense-de-la-laicite-va-t-elle-trop-loin_1628969.html

Comprendre la laïcité

Es-tu d'accord avec cette décision de la RATP ? Pourquoi ? Justifie ta réponse.

Nous proposons trois pistes de réponses. L'expression est libre, on valorisera toutefois les réponses argumentées et construites rationnellement.

1. L'obsession du religieux

À la lecture de ce fait d'actualité certaines personnes peuvent dénoncer une certaine obsession du religieux. C'est le cas de l'historien spécialiste de la laïcité Jean Baubérot¹. Selon lui, cette obsession est même en contradiction avec les principes de la loi de 1905 qui cherchaient à « *dégager la société politique d'une obsession du religieux qui avait cours au XIX^e siècle.* »

2. La laïcité fermée

Pour d'autres, ce fait d'actualité peut être l'expression d'une laïcité fermée qui s'oppose farouchement à toute référence au religieux.

3. L'affirmation des contraintes étatiques

Enfin ce fait peut être interprété comme l'affirmation de contraintes étatiques. Cette contrainte s'oppose au principe de la laïcité prônant la liberté d'expression.

1 <http://www.20minutes.fr/societe/1580147-20150406-affiche-censuree-metro-retombons-obsession-religieux>

ACTIVITÉ

3

Étude de cas « La religion aux États-Unis » (30 min.)

Document-élève : activité 3

Expliquer les éléments contextuels proposés ci-après aux élèves. Ensuite, leur poser les questions concernant la décision de la justice américaine en 2004 de permettre à un écolier de 12 ans de porter à l'école un t-shirt comprenant la mention : « L'homosexualité est un péché, l'islam un mensonge, l'avortement un crime. Certaines questions sont noires ou blanches. »

LA LAÏCITÉ AUX ÉTATS-UNIS

La séparation de l'Église et de l'État : une réalité constitutionnelle

« Le Congrès ne fera aucune loi accordant une préférence à

une religion ou en interdisant le libre exercice, restreignant la liberté d'expression, la liberté de la presse ou le droit des citoyens de se réunir pacifiquement et d'adresser à l'État

des pétitions pour obtenir réparation de torts subis¹. »

C'est ce que précise le premier amendement de la Constitution de 1787. Cet amendement est toujours en vigueur. Il consacre la séparation de l'Église et de l'État aux États-Unis. Il s'accompagne d'une clause de liberté de conscience : chacun est libre de pratiquer sa religion et aucune religion n'est privilégiée. L'État est neutre en la matière. L'une des grandes différences avec les États européens tels que la France ou la Belgique est qu'historiquement la religion aux États-Unis est plurielle. Il n'y a pas de religion dominante.

Le premier amendement, la liberté d'expression et la liberté de religion

Les États-Unis accordent une large place à la liberté de religion ainsi qu'à la liberté d'expression. Le premier amendement de la Constitution de 1787 consacre ces droits. Outre le « procès Nixon », objet de la fiche élève, de nombreuses polémiques ont émergé récemment aux États-Unis concernant le maintien à tout prix de toutes les libertés religieuses. Ainsi, en avril 2015², l'Indiana avait promulgué une loi sur la liberté religieuse. Un article de cette loi permettait à un particulier ou à une entreprise d'invoquer une entrave « substantielle » à sa liberté de religion pour sa défense en cas de procès. Des associations de défense des droits des homosexuels se sentant visées par cet article ont manifesté leur désaccord avec cette loi. Pour elles, ce passage offrait un argument à un commerçant qui, au nom de ses convictions religieuses, refuserait par exemple de

fournir des fleurs pour un mariage homosexuel. Devant la fronde populaire, Mike Pence, gouverneur républicain de l'État, a annoncé que la loi allait être « clarifiée ». Cette loi remise en question ressemble à la loi fédérale votée en 1993 le *Religious Freedom Restoration Act (REFRA)*, qui rend illégal le fait « d'entraver substantiellement » la liberté religieuse d'un individu. Le but de cette loi de 1993 était à l'origine d'assurer la liberté religieuse des minorités ethniques, en particulier des Amérindiens.

La place centrale de la religion dans la vie politique et sociale américaine

Dans les faits, Église et État sont séparés aux États-Unis. Cependant, la religion occupe encore une place centrale dans la vie politique et sociale américaine. En référence à l'une des étymologies du terme, les États-Uniens voient dans la religion un lien qui « re-lie » (*religare*) chaque individu au groupe. Elle est considérée comme le ciment du tissu social. Dans la vie politique, les références à Dieu sont omniprésentes : sur la monnaie, les billets et sur les autocollants qu'affichent les automobilistes par exemple. À la Maison-Blanche, les petits-déjeuners de prière qui rassemblent divers ministres des cultes sont en général retransmis par la télévision. Dans les médias, Dieu s'affiche partout, il est présent dans des centaines d'émissions. La récupération politique de la religion aux États-Unis est un phénomène courant. Ainsi Ronald Reagan, dans l'optique de sa réélection, proclame l'année 1983 « année de la Bible ». Cependant il existe des garde-fous : la société américaine est marquée par un fort pluralisme religieux. De nombreuses religions se trouvent donc en concurrence. De plus, la Cour Suprême est garante du principe de neutralité et de séparation des Églises et de l'État.

¹ « Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of speech, or of the press, or the right of the people peaceably to assemble, and to petition the Government for a redress of grievances. »

² Sources : <http://www.la-croix.com/Actualite/Monde/Aux-Etats-Unis-une-loi-sur-la-liberte-de-religion-jugee-discriminatoire-fait-debat-2015-04-02-1298148> et <http://www.20minutes.fr/monde/1575571-20150331-pourquoi-lois-liberte-religieuse-provoquent-tolle-etats-unis>

Comprendre la laïcité

Une religion civile

À la toute fin du *Contrat Social* (Livre IV, Chapitre VIII « *De la religion civile* ») le philosophe Jean-Jacques Rousseau imagine une société politique dans laquelle les dogmes de la religion seraient remplacés par des dogmes civils, par des dogmes faits de lois. Il s'agit de créer une « religion civile ». Cette religion rassemblerait tous les citoyens autour de la nation, autour des lois fondatrices du pays. S'inspirant de cette thèse rousseauiste, le sociologue américain Robert Bellah explique dans l'article « *La religion civile aux États-Unis* » publié en 1967 qu'une telle religion

existe aux États-Unis. Cette religion possède ses fêtes : Souvenir de Martin Luther King, Memorial Day, National Day of Prayer Independence Day, et surtout Thanksgiving le quatrième jeudi de novembre, qui consiste à remercier Dieu. Elle possède également ses éléments sacrés : les textes constitutionnels sont conservés dans les archives nationales qui sont une sorte de temple civique à Washington.

La religion aux États-Unis est donc centrale dans la vie individuelle et dans la vie collective. Les États-Unis se vivent « religieux », mais cependant l'État reste neutre.

LE PROCÈS DE JAMES NIXON ET LAÏCITÉ

En 2004, un écolier de 12 ans de l'Ohio (USA), James Nixon, a gagné au tribunal le droit de porter à l'école un t-shirt comprenant la mention : « « L'homosexualité est un péché, l'islam un mensonge, l'avortement un crime. Certaines questions sont noires ou blanches. » »

L'école qui lui a demandé de ne plus porter ce t-shirt s'est vue attaquée par les parents de l'élève. Leur position aurait pu être discutable s'ils avaient fondé leur défense

sur l'une des composantes du 1^{er} amendement qui garantit la liberté d'expression, mais ils ne l'ont pas fait. Au lieu de plaider la liberté d'expression, leurs avocats ont allégué le droit constitutionnel à la liberté de religion. Le procès qu'ils ont gagné avait bénéficié du soutien de l'organisation religieuse Alliance Defense Fund d'Arizona, qui a pour vocation d'appuyer les procédures légales au nom de la liberté religieuse.

En quoi le fait de porter ce t-shirt à l'école peut-il nuire aux principes de la laïcité ?

La laïcité vise à séparer sphère privée et sphère publique, à renvoyer les croyances personnelles au domaine du privé. Ce t-shirt exprime les croyances de l'élève dans la sphère publique, il porte donc atteinte à ce premier principe. La laïcité a également pour but d'organiser le vivre ensemble dans un esprit de tolérance. Or, ici les références à l'homosexualité, à l'islam et à l'avortement visent des groupes de personnes en particulier et stigmatisent des choix de vie personnels.

La liberté de religion et la liberté d'expression sont-elles compatibles avec le respect de toutes les cultures et la non discrimination ?

Ce procès montre bien les ambiguïtés de la liberté de religion et de la liberté d'expression. Sous prétexte de clamer sa religion, James Nixon a attaqué les croyances de ses camarades. Sa liberté n'a pas porté préjudice à celle des autres (les autres pouvaient porter un t-shirt affirmant le contraire des déclarations du sien par exemple), mais il a attaqué ce qui fonde leur personnalité, leurs cultures et leurs croyances. Ce procès questionne les limites de la liberté de religion et de la liberté d'expression. Ces limites peuvent être d'ordre naturel, juridique ou politique. Pour ces questions nous renvoyons aux écrits théoriques de Kant ou de Voltaire.

RÉACTION La religion donne-t-elle le droit d'exprimer toutes sortes de croyances dans l'espace public ?

Il est important de distinguer croyances et savoir. La religion se trouve à la lisière de ces deux formes de pensée : elle comprend des croyances relatives à une autre réalité et supérieures à la réalité naturelle et humaine, elle comprend des dogmes, des vérités révélées émanant du divin, mais elle comprend également une dimension rationnelle que certains philosophes ont valorisé.¹ Ces deux dimensions rendent le phénomène religieux complexe. Il faut cependant garder à l'esprit qu'adhérer à la religion relève d'un jugement personnel qui est subjectif en soi. On ne peut forcer un être humain à adhérer à la religion et à suivre à la lettre les principes qu'elle propose. Le danger de porter la religion dans l'espace public est de ne pas tenir compte des croyances d'autrui. La laïcité est une façon de concevoir et d'organiser la coexistence des libertés, plus particulièrement les libertés d'opinion, de conscience, de croyance. Elle engage au respect des autres cultures.

¹ Nous renvoyons à Thomas d'Aquin et Averroès pour qui la voie démonstrative peut conduire à la foi. Voir également la philosophie de Pascal concernant la rationalisation de la foi. Nous renvoyons aussi au concept de « religion naturelle » qui évince le surnaturel du religieux et est compatible avec la raison commune à tous les hommes et les principes de la théologie.

RÉACTION La liberté de religion et la liberté d'expression sont-elles compatibles avec le respect de toutes les cultures et la non discrimination ?

Laisser les élèves s'exprimer librement. Accorder une attention particulière à la rationalité du raisonnement. Leur demander d'argumenter chaque déclaration.

Comprendre la laïcité

ACTIVITÉ

4

Écriture d'invention (20 min.)

Document-élève : activité 4

Laisser une vingtaine de minutes aux élèves pour imaginer la société de leur choix. Travail à élaborer de manière personnelle. Valoriser les raisonnements construits et demander à chacun d'étayer ses arguments.

Pistes exploitables pour la correction de l'exercice

Imagine une société où la religion n'existe pas

Conséquences sociales

Se référer à l'étymologie de « religion » (*Religare*) : la religion sert à « relier » les personnes entre elles. Elle est ce qui renforce le lien social. Sans religion ce lien peut-il encore exister ? Par quoi peut-on le remplacer ?

Conséquences en termes militaires

« Sans religion pas de guerre de religion, pas de fondamentalismes (attentats terroristes meurtriers, croisades, chasse aux sorcières, pas de persécution de Juifs, pas de troubles en Irlande du Nord, pas de décapitation publique des blasphémateurs, pas de femmes flagellées. » (Richard Dawkins, *Pour en finir avec Dieu*). Cette déclaration est partielle étant donné l'athéisme et le rationalisme proclamés de Dawkins. Pour certains philosophes (Machiavel ; Kant ; Freud), la guerre est inhérente à la nature humaine, pour d'autres (cf. Rousseau *Que l'état de guerre naît de l'état social*) elle résulte de contingences

externes. Supprimer la religion, est-ce réellement supprimer la guerre ?

Conséquences politiques

Se référer aux principes de la laïcité.

Conséquences économiques

Cf. « La querelle des inventaires » : l'une des conséquences de la loi de 1905 en France. Selon la loi, les établissements publics de culte doivent être administrés par des associations cultuelles indépendantes. Les catholiques manifestent car ils pensent que l'opération des inventaires des biens de l'église est une profanation et une spoliation. Ils avaient en effet pris en charge les frais de remise en état des églises suite aux troubles révolutionnaires.

Conséquences culturelles

Plus d'églises, plus d'œuvres d'art d'inspiration religieuse. Toute manifestation religieuse est prohibée.

Imagine une société où la religion est omniprésente**Conséquences sociales**

Chacun doit croire en la divinité que le pouvoir a choisi. Il n'y a pas d'athéisme.

Cf. Système des castes en Inde et la forte spiritualité que l'on rencontre dans cette contrée. Ce système d'organisation de l'État est d'origine religieuse. Il a de fortes conséquences sur l'individu et sa place dans la société.

Conséquences en termes militaires

On combat au nom du Dieu choisi.

Cf. Les croisades et le Jihad aujourd'hui.

Conséquences politiques

Le pouvoir n'est plus indépendant de la religion.

Les dogmes religieux dirigent la vie politique. Les dogmes font partie intégrante d'un grand nombre de religions. Ce ne sont pas des principes rationnels, ils renvoient au domaine de la croyance. Peut-on fonder un système de lois sur des principes relevant de la croyance ?

Cf. La Charia par exemple.

Conséquences économiques

L'organisation de la vie économique est gérée par le pouvoir religieux. Il choisit les impératifs.

Conséquences culturelles

Il n'y a plus que des œuvres d'inspiration religieuse, toute manifestation autre que religieuse est prohibée.

Imagine une société où la religion coexiste avec les principes laïques**Conséquences sociales**

Des principes sont privilégiés :

- la liberté de conscience
- la liberté de croyance
- la non discrimination pour motifs religieux.
- l'égalité de droits

Conséquences en termes militaires

On sépare les motifs de guerre religieux des autres motifs de guerre (ingérence étatique ; violation de territoire, etc.). L'armée ne fait pas de référence à la divinité.

Conséquences politiques

Cf. La France ou la Belgique.

Conséquences économiques

Cf. Neutralité/Laïcité. La différence de traitements des cultes entre France et Belgique. La France ne subventionne aucun culte. La Belgique subventionne tous les cultes qu'elle a reconnus.

Conséquences culturelles

Reconnaissance des œuvres d'inspiration religieuse et reconnaissance des œuvres d'inspiration profane. Coexistence des deux.



Comprendre la laïcité

PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- BAUBEROT, J. 2014. *Les laïcités dans le monde*, Paris : PUF, Que sais-je ?
- DAWKINS, R. 2008. *Pour en finir avec Dieu*, trad. M.F. Desjeux-Lefort, Paris : Robert Laffont.
- KINTZLER, C. 2007. *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris : Vrin.
- MONOD, J.-C. 2007. *Sécularisation et laïcité*, Paris : PUF.



Religion:
statut de l'Écriture
et question de la violence



Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

RELIGION ET COMPLEXITÉ

Parler de « la » et « des » religions est un immense défi, tant le mot, en son histoire et en son évolution, est d'une extrême complexité. Avec lui, on touche, surtout en des temps où se trame un réinvestissement du religieux, aux questions de l'intime et de l'intériorité, mais aussi de la formation des communautés, des appartenances sociales, des migrations, ou de l'interculturalité.

Aujourd'hui, les religions sont au cœur des grandes mutations contemporaines : la mondialisation, les nouveaux paradigmes anthropologiques, les progrès éthiques et technologiques, la quête de l'autonomie du sujet, les questions liées au genre ou à la sexualité. Elles sont ainsi confrontées à des (r) évolutions sociétales et à de nouveaux discours, voire de nouvelles rationalités, qui remettent en cause leurs explications et leurs visions du monde et de l'humain, mais aussi leurs systèmes normatifs et leurs prétentions éthiques.

Elles sont alors questionnées, car elles peuvent mener à des formes de l'aliénation, de la domination, du refus du progrès éthique et de l'émancipation. Et, dans le cadre occidental, la souveraineté démocratique des États modernes ajoute à ces formes de la critique une insistance sur le principe de séparation du théologique et du

politique, pour tenir à distance les références scripturaires et théologiques des religions, dans la constitution du domaine politique, en sorte de mettre en exergue les principes et vertus de la citoyenneté.

Comment alors aborder ce massif divers et prolifique des religions ? En réalité, on peut les observer de différentes façons : dans un axe synchronique (le système en tant que tel) ou diachronique (l'histoire et les transformations) ; dans un axe essentialiste (la nature théorique du système) ou fonctionnaliste (les rôles, effets et fonctions), ou encore dans un axe « statique » (normes, contraintes et institutions) ou « dynamique » (appel, élan, message). On peut aussi les observer sur le plan de l'orthodoxie (le penser juste = dogmatique) ou de l'orthopraxie (l'agir juste = éthique).

Dans ce cadre très bref, notre approche se fera d'abord essentialiste pour tenter de cerner « quelque chose » de la spécificité du religieux, puis elle se fera rapidement fonctionnaliste, en sorte de montrer l'hétérogénéité des systèmes et d'orienter vers une compréhension socioanthropologique, en privilégiant la notion technique de « fait religieux », pour tenir à distance l'axe des croyances intimes qui relève de la sphère dite « privée ».

NOUS LES HUMAINS! – EUX DES d/DIEUX?

Nous savons, par notre expérience et par l'histoire, que nous sommes obsédés par les traces, et ce depuis nos ancêtres du néolithique supérieur : des mains, des ombres,

des dessins laissés sur des parois de grottes (Lascaux, Chauvet Pont d'Arc). La trace, l'énigme de l'origine, la nostalgie, l'attente, la quête, l'absence, le vide, la distance,



l'étreinte, mais aussi ces regards furtifs ou obsédés portés vers l'au-delà ou vers l'en-deçà montrent tôt l'existence de la recherche d'un « autre » monde, d'autres modalités de vie, d'existence et de relations. La religion – comme sentiment – trouve sans doute sa lointaine naissance dans ces états complexes de la conscience.

Car, pour nous et il vaut mieux qu'il en soit ainsi, la religion est une affaire d'hommes (hélas trop rarement de femmes). Voilà pourquoi la part doit être faite à l'histoire des religions, pour comprendre comment une religion naît, se transforme, s'adapte et meurt parfois. Il faut une approche scientifique et pluridisciplinaire, d'autant que la religion n'est pas un fait social total ou un fait culturel ; elle n'est pas du même ordre. Et même s'il est un lien entre religion et culture, il ne faut pas confondre « l'interculturel » et « l'interreligieux » qui ne fonctionnent pas dans les mêmes sphères de la société.

Les humains que nous sommes sont des créateurs de symboles. Nous instaurons des partitions dans notre vécu de l'existence quotidienne : nous inventons une nature et une sur-nature, du sacré et du profane, de la transcendance, toutes ces instances qui ont bien sûr la faiblesse du langage binaire, générateur d'oppositions faciles, mais que l'on peut toutefois dialectiser ou nier. Par la création symbolique, nous nous racontons des H/ histoires, des fables, des mythes ; nous instaurons des discours de sens, en sorte de se donner un « autre » regard que celui de la physique ou de la technique, via les pouvoirs de l'imaginaire et de l'affectivité.

Cette activité symbolique se dit par des rites, des gestes, des paroles, bref une forme de discours avec une grammaire propre, des lois internes, une certaine logique systémique, au service de la création de sens. Avec le rite, on joue sur cette partition des rapports nature/sur-nature, pour échapper à la condition de la finitude, tout en touchant à des fondamentaux de l'existence : la nourriture, la reproduction, l'habitation, l'espace, le temps, le sexe, etc. Ces rites ont une fonction de régulation sociale propre et participent à la création du corps collectif.

La religion se construit à partir du sentiment de finitude, de manque, de désir, d'imperfection, voire de faute ou de nostalgie d'un ordre archaïque ou premier. Elle joue sur les angoisses collectives, les sentiments de détresse, de pauvreté, etc. et elle peut, par là, provoquer les plus grandes illusions. La psychanalyse estime ainsi que la religion est une pure production humaine, conférant un sens particulier à l'énigme de l'« origine », à travers le jeu des pulsions et des représentations inconscientes (Dieu comme image d'un Père). Elle voit dans cette activité de la psyché une illusion, avec ses constructions artificielles d'une réalité dite « surnaturelle », fondées sur des mécanismes de projection. Mais, quoi qu'il en soit, dans la recherche de cet « au-delà »/« en-deçà » de l'expérience, la religion met en œuvre du symbolique et de l'imaginaire, avec des croyances diverses plaçant le croyant dans un système de relation et de transmission propres, avec des généalogies spécifiques (filiation, fraternité, peuple, etc.).

ENTRE DÉFINITION THÉORIQUE ET RÉALISATION HISTORIQUE

La religion est un mode spécifique du croire, avec des discours, des langages, des symboles, des actions et

des rites référencés à un ensemble de croyances, de représentations et de pratiques caractéristiques. Ce



Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

« mode » du croire se particularise bien sûr, dans des livres, des images, des rites, des cultes, des dogmes, des communautés où l'on crée de facto de la séparation, du « nous » et du « eux ». Par « croyance », on entend ici une attitude personnelle dont les dimensions mentale, cognitive et affective font que l'on se situe dans le registre de l'assentiment, de la persuasion, voire de la « conviction intime », pour parler comme Paul Ricœur. On peut en « sortir » bien sûr; et certains disent que c'est la foi, d'autres l'irréligion, ou l'agnosticisme, ou l'athéisme. Si on lie, on doit pouvoir délier.

La religion investit souvent, par un surcroît de sens, les moments forts de l'existence que sont la naissance, la mort, les relations, les identités, etc. Elle touche ainsi aux géographies de l'intime et du public, elle investit les catégories du temps et de l'espace, elle instaure des rites de passage, des reconfigurations et des conversions, elle fabrique des hiérarchies nouvelles. Souvent, elle revendique un rôle officiel et une fonction sociale, sur le plan individuel et collectif, avec un système précis de visions/interprétations/compréhensions du monde.

Mais les religions se déplacent, évoluent, se transforment. Hans Blumenberg a montré comment devant l'échec de la promesse du retour d'un Christ sauveur qui ne revient pas, l'institution croyante comble le vide par l'invention d'un discours justifiant le retard du retour, via une théorie de la « grâce », au nom d'une nécessaire conversion qui devrait préparer le retour (qui ne viendra pas) et éviter un jugement trop lourd. Une religion est donc plastique, évolutive et même composite; elle est à la fois conservatrice et réactionnaire, avec des archaïsmes et des refus d'émancipation, avec des forces régressives et progressives.

Elles expriment aussi la transcendance, de façon

individuelle et de façon collective, en fabriquant corollairement du transcendant, selon d'ailleurs une structure propre que l'on retrouve dans toutes les formes historiques :

- un discours fondateur de type mythologique sur les origines;
- une interprétation et une compréhension de l'histoire et de la destinée en termes de début et de fin;
- la mise en évidence d'une communauté propre d'appartenance avec des rites spécifiques, des normes internes d'organisation, un ensemble de lois éthiques dépendant d'un système de révélation externe;
- une pré-détermination du bien, du vrai et du juste, donc corollairement l'institution d'une rupture entre nature et culture, avec bien entendu une élaboration dogmatique afférente, celle-ci s'imposant le plus souvent comme une entité de révélation, d'affirmation et surtout de normativité forte.

Avec cette constitution interne du religieux émerge alors un rapport « eux/nous », pour parler comme Régis Debray, et une compréhension restreinte de la vérité, pensée comme unique. En ce sens, la religion est plutôt de l'ordre du public et la spiritualité de l'ordre du privé et de la foi.

Ces propos avancés, voyons le plan de l'histoire. Le terme « religion » vient du latin « *religio* ». La question de l'étymologie du mot est redoutable et encore sujette à débats. Une première origine est certaine : « *Relegere* ». Elle a sa source chez Cicéron. Mais comme le mot est trop ancien, il l'explique par un autre verbe « *retractare* », c'est-à-dire « repasser/réviser », le contraire étant « *negligo* » c'est-à-dire « ne pas se soucier de », en fait c'est la « négligence » en français. Voilà pourquoi on parle d'attention scrupuleuse, de respect, de circonspection.



Une autre étymologie « *religare* », en lien avec « *ligare* » (lier, relier) est cette fois une invention des chrétiens (Lactance) qui introduisent le terme dans un système monothéiste, justement pour établir le lien avec un terme objectif — qui devient le « vrai Dieu » — avec du lien, du contrat, des croyances et bien sûr une « vraie religion », c'est-à-dire le christianisme dans ce cas, la « *religio* » du/pour le vrai Dieu. Les deux étymologies (mais il y en a d'autres) disent deux directions. Mais le mot, complexe et polysémique, désigne la forme licite et scrupuleuse des rapports entre les hommes et les divinités.

Ce mot est une appellation sémantique hautement protégée, tellement son aire d'origine est extrêmement étroite : il est une invention issue de ce petit lopin de terre des Latins, un particularisme historique, pour lequel même les Grecs, grands inventeurs de concepts, n'avaient pas de véritable équivalent dans leur lexique (le grec « *treskéia* » serait le plus proche). La « *religio* » implique donc un besoin de prise de distance, une retenue ou une garde intime, si bien qu'il y a quelque chose de l'ordre d'une discipline intérieure devant tous les formalismes d'un culte.

Alors que la « *religio* » des Romains est par nature publique et civile et qu'elle exige cette circonspection, la « *religio* » des chrétiens a des prétentions universelles, en ce compris des prétentions à l'unique vérité, au point de vouloir devenir la « forme » de la religion de la Cité, avec des Institutions qui ont la prétention de construire une autre Cité, celle de Dieu !

Le contraire de la « *religio* » est (et cela est étonnant à nos yeux) la « *superstitio* » et, par la première, on se prévient de la seconde qui est dangereuse par son anarchisme. C'est É. Benveniste qui a expliqué qu'en réalité elle consiste à témoigner du passé « comme si » on en avait été le témoin ou le « sur-vivant ». C'est donc à proprement parler

une « divination du passé » ; de là, elle est devenue une divination, au sens large et au sens négatif, puisqu'elle usurpe le pouvoir des dieux en les méconnaissant, comme elle les offense puisqu'elle manque le juste rapport aux dieux et aux lois de la nature. Il y a donc quelque chose d'outrancier, d'illégitime et d'irrationnel dans la « *superstitio* ». Or les Romains redoutaient la divination et la philosophie fit beaucoup pour que la « *superstitio* » soit un comportement négatif.

C'est ainsi que, comme il pouvait y avoir une bonne comme une mauvaise (trop de scrupules en somme) « *religio* », la « *superstitio* » devint la crédulité, et bien sûr tout ce qui n'était pas... la religion romaine, donc la religion des Juifs et des premiers chrétiens, pour lesquels, par contre, la religion de l'autre (les Romains) devenait un « paganisme » et une superstition envers de faux dieux ! « Eux » et « Nous », dans tous les sens des usages. On retiendra que la « *religio* » cherchait une connaissance mesurée du monde des dieux et du monde des hommes, en sorte de lutter contre les ignorances, la crainte et les aliénations de la raison. Elle traduisait une sorte d'attitude intérieure et réflexive, plus qu'une systématique dogmatique.

On le voit, la philologie montre une origine monoculturelle circonscrite qui appelle à une certaine modestie et une économie des usages, en sorte de ne pas l'appliquer, de façon intempestive, à des faits ou réalités dont rien ne dit qu'ils sont appréhendables et compréhensibles par ce terme. Reconnaissons aussi la dimension européocentrée et néocolonialiste du mot que nous exportons trop facilement, là où justement il est une étrangeté conceptuelle voire une bizarrerie (Chine, Japon, mondes persan et arabo-musulman). Devant cette tentation du « tout religieux », il faut travailler à une délimitation des



Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

usages du mot et ne pas en faire une catégorie à prétention universelle.

LES GRECS ET LES LATINS : NOS PATRIARCHES

Il faut désormais évoquer les religions grecque et romaine, ces sortes de matrices originaires, pour comprendre d'où nous venons. La religion grecque se caractérise par un polythéisme, un syncrétisme réel, un anthropomorphisme marqué, des cultes, des sacrifices, des représentations, des mythes et des rites spécifiques. Elle se dit dans les arts et les lettres, elle structure les espaces, la ville, la campagne, par exemple via les pèlerinages, en sorte qu'il y a une géographie du religieux.

Elle prend forme à partir d'un sentiment de limite et de crainte devant la « *physis* », ce monde de la nature matérielle, et devant les grandes énigmes de l'existence : la fécondité, la fertilité, la vie, la mort, la survie, la permanence, etc. Ainsi, les premières Vénus stéatopyges (« aux fesses grasses ») sont les déesses des forces de la vie et de la nature. Donc, la religion s'édifie sur un socle naturaliste. Dans la démocratie des Grecs, le monde des dieux est mis à distance de l'activité de la Cité, mais peut faire l'objet d'un discours, en fait une théologie. Les cultes sont alors régulés et l'impiété punie. Protagoras ou Socrate en font les frais.

La « religion romaine » a ses croyances, rites et institutions, dès le VIII^e siècle avant notre ère. Elles persisteront jusqu'à l'émergence de la religion judéo-chrétienne. Articulée à la vie politique de la Cité, elle est au service de la puissance

de Rome. Les dieux ici aussi sont omniprésents et omnifonctionnels, avec des rites, des fêtes, des liturgies, des exercices de piété et des cultes spécifiques, pour la maisonnée (« *domus* ») ou la collectivité. La liste des divinités romaines (le Panthéon) est longue, comme celle de leurs spécialités : il y a les divinités des Pénates, les dieux mânes (« *dii manes* »), les déesses du hasard, de la bonne foi (« *Fides* »), de la force ciment des citoyens (« *Concordia* »). Puis, il y a leurs multiples desservants (pères de famille, chefs de curie, ou pontifes, ces passeurs entre le monde des hommes et des dieux). Et, à Rome, il y a même un culte au « dieu inconnu » et une divinisation de l'empereur, pour asseoir son pouvoir, tant l'interaction entre le politique et le religieux est forte. Auguste (« le béni des dieux ») se proclame « fils de dieu », en raison de la protection reçue d'Apollon ; Hadrien est un « Dieu soleil » et Constantin se pense comme l'incarnation de cet astre.

À l'aube du I^{er} siècle de l'ère commune, la « religion romaine » devint une religion évoluant au cœur d'un vaste empire, avec des influences multiples, mais aussi des critiques et des remises en cause. En 392, par édit, Théodose mit fin au paganisme, Justinien ferma en 529 l'École d'Athènes. La religion chrétienne entra dans un rapport inédit au pouvoir. Le christianisme fut reconnu religion de l'Empire, mais le paganisme demeura bien sûr, percolant dans les rites chrétiens.



LES FORMES DE RELIGION

Nous ne pouvons pas entrer dans la multiplicité des appellations adjectives : « primitives », « animistes », « orientales », « monothéistes », etc. Nous ne faisons que donner quelques appellations. On parle de « religion révélée » si l'on insiste sur une « donation originaire » d'un Dieu, avec un message, des signes et une dimension verticale ou transcendante; de « religion publique » ou de « religion civile », pour évoquer une religion du contrat civil. C'est sans doute ici qu'il faut ranger les appellations « Islam de » ou « Islam républicain », même si l'on a rarement entendu parler d'un « christianisme de Belgique »... Les États-Unis d'Amérique font coexister la liberté religieuse des religions dites « positives » et la « religion civile » : « *In God we trust* ». La France, avec son concept de « laïcité », fonde son système sur le refus implicite d'une religion civile.

On parle aussi d'une « religion naturelle », en renvoyant à une sorte de religiosité « cosmique », avec une « mystique sauvage » ou « océane » ; on évoque aussi une « religion de la raison ». Là, dans la droite ligne de penseurs de la Renaissance comme Marsile Ficin (1433-1499) ou Nicolas de Cues (1401-1464), on pense une « *Communis religio* », une religion qui serait enfin « vraie » car étant la raison commune de toutes les religions. On parle aussi de « religion populaire », de façon bien entendu connotée, pour évoquer une religiosité vécue en marge des régulations habituelles d'une « religion officielle ». On parle même de « religion philosophique », où la philosophie – travail sur le concept – cherche alors le Principe, qui se dit sous les vocables de l'inconditionné ou de l'absolu, d'un « premier moteur », d'un « Acte pur », d'un « principe d'éminence », dont une science est possible.

Il convient désormais d'évoquer la notion de « monothéisme » (terme tardif, créé au XVII^e siècle), en ce sens où elle désigne une « forme » de religion pour laquelle il n'y a qu'un seul Dieu et corollairement pas d'autre, donc une négation du polythéisme. Sous cette catégorie, on compte généralement quatre grandes religions : le judaïsme, la religion de Zarathoustra (mazdéisme), le christianisme et l'Islam, sachant bien sûr que des religions dites « primitives » ont fonctionné de manière similaire et que bien des cultes et pratiques des religions de l'Antiquité recherchaient l'Un (hénouthéisme), sans toutefois nier les autres entités religieuses. Ici, ces religions investissent des personnalités qui entretiennent cette volonté et cette idéologie de l'unique et de l'unicité, en contestant et niant toutes les formes d'opposition : Moïse, Jésus, Zarathoustra, Mahomet. Le monothéisme a ceci de particulier qu'il travaille à l'élaboration d'une entité transcendante et suprême. Par exemple, Mahomet ajoute à l'idée d'un Dieu créateur du monde celle de son caractère unique puisque : « Il n'y a pas de Dieu en dehors d'Allāh et Muḥammad est son prophète. »

À cet égard, ceci montre que l'hypothèse d'une progression évolutive, linéaire et historique vers le monothéisme partant de l'animisme, puis du totémisme, puis du polythéisme n'est pas fondée, même si Kant pensait que plus l'homme devenait rationnel, plus il adhérerait à un monothéisme de la religion. La poussée monothéiste – dont rien n'assure d'ailleurs qu'elle est un progrès – est une longue histoire, notamment dans la religion d'Israël, très radicale sur ce point.

Avec les monothéismes, il appert que la révélation entend s'inscrire dans l'histoire. En judaïsme, elle se manifeste



Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

comme « *torah* » destinée à un peuple, au gré d'une tradition orale et écrite (les « *torot* » de Sepher torah et de la tradition orale, « *torah she be al pè* »), puisque la Torah entend devenir une loi de conduite humaine universelle.

Le Nouveau Testament (en réalité le « second ») prétend accomplir la révélation interne au judaïsme dans la figure de Jésus de Nazareth, présenté comme « *alpha et omega* ». La révélation est ici déclarée comme définitive, mais demeure l'attente apocalyptique d'un retour du Messie, moment ultime de jugement. Si le judaïsme se centre sur un peuple/nation, le christianisme focalise sur la personne de Jésus et l'Islam investit un livre, le Coran, un texte inspiré qui s'identifie avec la révélation (« *wahī* »), d'autant qu'il est compris comme ayant été dicté mot à mot à Mahomet.

Ce dernier grand système monothéiste reconnaît les

révélation antérieures, mais les déclare sujettes à manipulation et falsification, le Coran étant le texte authentique, « inimitable » et « intangible ». Le Coran est loi divine, « *sharī'a* ». Dès la deuxième génération, une controverse divisa cependant l'Islam, entre « sunnites », attachés aux traditions gardées dans la communauté et les « shī'ites », attachés à la descendance directe du prophète. Cette tradition se divisera encore en tenants de la descendance charnelle et tenants d'une descendance spirituelle. Un autre langage binaire ! Pour les sunnites, la connaissance de la révélation possède un caractère d'évidence, d'universalité et d'impersonnalité car elle vaut pour tous ; pour les « shī'ites », la connaissance est personnelle et appelée à s'accomplir dans le temps, par la révélation du sens plénier de la « *sharī'a* » et la parousie de l'« imām caché », descendant du Prophète bien sûr.

FAUT-IL ENCORE PARLER D'IDENTITÉ RELIGIEUSE ?

Aujourd'hui, les croyances dites « religieuses » sont devenues volatiles, mixées, éclatées, et même, objets de transactions économiques et de logiques financières. Parler d'identité religieuse est un raccourci, voire un sophisme, car la formule oublie le cas de figure de l'absence/refus d'une croyance. Ensuite, par définition, une identité – et a fortiori dite « religieuse » – évolue en sa construction, selon des dispositifs culturels, affectifs, sociaux, etc. Réifier l'identité en lui adjoignant un tel adjectif n'est pas prospectif, au risque de privilégier le modèle archaïque de « l'identité-racine » à celui plus dynamique d'« identité-rhizome ». Dans ces temps que les sociologues appellent le « temps de la post-déconstruction » et du « bricolage religieux », on voit alors les individus composer de façon hétéroclite leur rapport au religieux : tantôt ouvert et pluraliste, tantôt

identitaire, ou fondamentaliste, ou intégriste, ou radicalisé, voire sectaire.

Le fondamentalisme (terme originellement lié à la religion protestante) est une conception intransigeante de la religion, excluant tout ce qui ne relève pas de son champ de valeurs, fonctionnant par l'exclusion et l'intolérance, avec une conception conservatrice et restrictive de la vérité. C'est alors que la religion veut justifier un ordre social donné et installer son pouvoir propre, mettant ses prescrits « divins » au-dessus de ceux de la Cité. Chaque religion connaît cette possible orientation sectaire : le radicalisme en Islam, l'intégrisme en catholicisme, le fondamentalisme en protestantisme ou l'orthodoxie en judaïsme.



RELIGIONS ET CITOYENNETÉ : L'ÉTERNEL CONFLIT ?

La religion dit vouloir valoriser ou défendre la vie humaine, appelée souvent « sacrée », avec un langage propre : par exemple, on parlera de « charité ». Pourtant, ce mot n'est pas d'usage citoyen (on parle plutôt de « solidarité »). Il faut donc bien distinguer l'ordre de l'action sociale et celui de l'action religieuse, car le statut des individus n'y est pas le même : là il est citoyen à part entière avec des droits et des devoirs ; là, il est un croyant, un fidèle.

Karl Marx voyait, dans la religion, une aliénation et une domination des masses ; Alexis de Tocqueville un rôle de développement dynamique, moral, régulateur, décentrant l'homme et le rendant plus altruiste ; Max Weber un lieu de l'arrachement à l'immédiateté du monde, générant de nouveaux modes de régulation sociale ; Émile Durkheim un système capable de créer des croyances, cultes et rites, organisant la société, avec des catégories comme le « sacré », l'« interdit », en vue d'un cadre social éthique et normatif. Et on pourrait encore évoquer Rousseau, Voltaire, Nietzsche, Comte, Habermas, Taylor, etc.

De nos jours, les progrès de la connaissance, l'émergence des technologies, la crise de la métaphysique, le recul des superstitions et la lutte contre les formes de l'aliénation

confortent un mouvement de sécularisation et de laïcisation. À cet égard, la séparation du théologique et du politique a été rigoureusement pensée, surtout depuis le XVII^e et elle a été consacrée par les Lumières. Cet acte majeur porte un nom : la laïcité et ce principe de séparation est dit dans l'article 3 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* : « Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément ».

Or la laïcité est un principe supérieur, agissant dans la constitution de la raison démocratique, publique et partageable par tous. Celle-ci est par nature procédurale, discursive, argumentative, intersubjective et participative. Elle est aussi pragmatique et n'a comme transcendance que sa propre pratique discursive et argumentative. Voilà pourquoi il n'est pas possible de poser une équivalence d'efficacité entre laïcité (terme à dire au singulier même si l'on peut le décliner) et religions, en raison de leurs discours normatifs et véridatifs, qui ne sont pas partageables par tous. De même, dans une éducation à « l'être-citoyen » et au « vivre-démocratique », les religions doivent être étudiées sur un plan factuel, sans référence à la dimension convictionnelle, confessionnelle, voire culturelle.

CONCLUSION : D'ABORD UN CITOYEN !

Les religions devraient sans doute se penser comme entités de sens et de reliance, capables d'assurer la communion des hommes entre eux. Et pourtant, elles génèrent souvent des divisions, des particularismes, des haines et parfois des identités meurtrières. Elles ne sont donc pas les meilleures porteuses d'espérance. Elles ont un immense défi devant elles : vaincre ce qui divise et ce

qui individualise. Pour leur utilité sociale, un critère juste d'appréciation serait celui de savoir ce qu'une religion peut apporter à la constitution du bien public, dans l'espace d'un État de droit sécularisé, sachant qu'en pareil cas on refusera d'emblée l'idée soutenue par d'aucuns qu'« un Parlement (...) n'a pas autorité sur le sens métaphysique et biologique de la sexualité » (Affirmation de l'évêque







Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

catholique Léonard). Un prescrit religieux ne peut être considéré comme supérieur à un prescrit civil.

Les religions devraient aussi passer du stade de l'affirmation à celui de l'argumentation, en renonçant à des énoncés non fondés sur des vérités empiriquement vérifiables et en acceptant les remises en question, voire les mises en faillibilité, du système de croyances, au nom d'un Principe de Raison. Les notions de « citoyenneté », de « neutralité » et de « laïcité » sont opératoires, prometteuses et fiables pour organiser les conditions de notre « vivre-ensemble » ! La transcendance, elle, devrait rester inconditionnée et ouverte. Et, pour nous, il conviendrait surtout de ne pas la voir ou l'ajouter partout, comme par surcroît ou par magie, comme par manque de confiance et d'espoir en « nous », NOUS les Humains!



INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGE, M. 1982. *Génie du paganisme*, Paris : Gallimard.
- AZRIA, R. et D. HERVIEU-LEGER. 2012. *Dictionnaire des faits religieux*, Paris : PUF.
- BARNAVI, E. 2006. *Les religions meurtrières*, Paris : Flammarion.
- BOESPFLUG, F. et LEGRAND, T., ZWILING, A.-L. 2014. *Religions, les mots pour en parler. Notions fondamentales en Histoire des religions*, s.l. : Labor et Fides.
- DANIELLE, H.-L. 1993. *La Religion pour mémoire*, Paris : Cerf.
- DEBRAY, R. 2001. *Dieu, un itinéraire. Matériaux pour l'histoire de l'Éternel en Occident*, Paris : Odile Jacob.
- DURKHEIM, E. (1912). 1991. *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : Le Livre de poche.
- FOESSEL, M. 2000. *La religion*, Paris : GF Corpus.
- FREUD, S. 1948. *Moïse et le monothéisme* (Der Mann Moses und die monotheistische Religion, 1939), s.l., s.e.
- GAUCHET, M. 1998. *La religion dans la démocratie*, Paris : Gallimard, « Le débat ».
- GISEL, P. 2007. *Qu'est-ce qu'une religion ?*, Paris : Vrin.
- GRONDIN, J. 2009. *La philosophie de la religion*, Paris : PUF.
- LENOIR, F. 2008. *Petit traité d'histoire des religions*, Paris : Plon.
- MARX, K. et ENGELS, F. 1972. *Sur la religion, recueil de textes*, Paris : Éditions sociales.
- PENA-RUIZ, H. 2014. *Dictionnaire amoureux de la laïcité*, Paris : Plon.
- SACHOT, M. 1998. *L'Invention du Christ. Genèse d'une religion*, Paris : Odile Jacob.
- SIBONY, D. 1992. *Les Trois Monothéismes. Juifs, Chrétiens, Musulmans entre leurs sources et leurs destins*, Paris : Seuil.
- VALLET, O. 2011. *Les religions dans le monde*, Paris : Flammarion.
- WEBER, M. 1996. *Sociologie des religions*, trad. J.-P. Grossein, Paris : Gallimard.
- WILLAIME, J.-P. 1995. *Sociologie des religions*, Paris : PUF.

Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

Enjeu

Comprendre comment la presse aide à porter un regard sur l'autre et contribuer au « vivre ensemble » à travers les lois qui lui sont propres

Objectifs

1. Accueillir les réactions des élèves face aux événements de l'histoire ou de l'actualité qui associent, à tort ou à raison, religion et violence
2. Repérer et interroger les présupposés véhiculés autour de ces événements
3. Poser la question de la violence légitime dont l'État est censé avoir le monopole
4. À cette fin, libérer la parole de manière constructive dans le microcosme de la classe
5. Ouvrir la discussion grâce à l'analyse philosophique de documents qui paraissent purement descriptifs
6. Éviter la surdétermination du facteur religieux au détriment des facteurs culturels, politiques et économiques
7. Le cas échéant, transmettre les premiers éléments d'une histoire comparée des religions monothéistes – données factuelles sur les textes fondateurs, sur les pratiques, sur le rapport à l'État, à l'espace public, à la vie privée, à une spiritualité avec ou sans Dieu, etc.

Durée

Minimum 4x50 min

Matériel

Documents-élèves

ACTIVITÉ

1

Dégager le présupposé religieux. (50 min.)

Document-élève : activité 1

Faire lire par les élèves, seul ou par deux, l'article de presse suivant et le soumettre aux questions ci-dessous (les réponses peuvent être articulées sous la forme d'une grille de lecture philosophique inspirée de Michel Tozzi).

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

260

Concepteur de la fiche :
Fabien Nobilio
Article-support : J. Leclercq,
Religion et complexité



DEPUIS L'ATTENTAT DE CHARLIE HEBDO, LES VENTES DE CORAN EXPLOSENT

« Depuis les attentats, les ventes de Coran explosent. Un public qui souhaite aller à la source et se renseigner demande à nos libraires quelles sont les bonnes traductions », constate François Maillot, directeur général de La Procure, le grand réseau de librairies générales et religieuses. Une observation confirmée par le classement d'Amazon : le Coran (traduction de Malek Chebel) est entré dans le Top 100 des meilleures ventes de livres depuis 26 jours, soit depuis les attentats. A La Procure, les traductions les plus prisées du livre saint de l'islam sont celles de Denise Masson (Folio), Jacques Berque (Albin Michel) et Malek Chebel (Livre de Poche).

Deux autres livres se vendent bien et sont de bonnes introductions à l'islam, poursuit François Maillot : *Brève histoire de l'islam à l'usage de tous* d'Antoine Sfeir

(Bayard) et *L'islam expliqué aux enfants et à leurs parents* de Tahar Ben Jelloun (Seuil). Ainsi que *Le Coran expliqué aux jeunes* de Rachid Benzine (Seuil).

Les librairies La Procure conseillent également *La Maladie de l'islam*, du grand islamologue Abdelwahab Meddeb (Seuil), un essai qui analyse très bien les sources de l'intégrisme. Ainsi que le livre de Rémi Brague, professeur de philosophie arabe et médiévale, *Du Dieu des chrétiens et d'un ou deux autres* (Flammarion) qui apporte des clés essentielles pour comprendre le débat. [...]

DE LARMINAT, A., « Depuis l'attentat de Charlie Hebdo, les ventes de Coran explosent », dans Le Figaro, 2 février 2015, https://www.google.fr/search?hl=fr&q=about%3ATabs+&meta=&gws_rd=ssl#hl=fr &q=coran+attentat+charlie

Quelle est la question centrale posée (implicitement) par l'auteur ou par les personnes dont il parle ?

Comment expliquer les attentats des 7 et 9 janvier 2015 contre la rédaction de *Charlie Hebdo* et contre le magasin *Hyper Kasher* ?

Quelle est la réponse proposée, la thèse ?

Pour comprendre le terrorisme, il faut comprendre la religion, et pour comprendre la religion, il faut comprendre son texte fondateur.

Quel est l'argument principal en faveur de cette thèse ?

Argument du nombre : beaucoup de gens achètent des livres qui expliquent la religion ou son texte fondateur.

Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

Quel est le concept-clé ?

Religion, extrémisme, texte fondateur-Livre-Ecriture.

Conclusion

Sous un simple constat d'augmentation des ventes de livres, se cache en fait un présupposé sur « la source » du terrorisme (la religion) et de la religion (l'Écriture). L'argument du nombre montre l'importance de la question et de l'angle sous lequel elle est abordée.

ACTIVITÉ

2

Dégager le ressort politique (50 min.)

Document-élève : activité 2

Lire l'article de presse ci-dessous dans le but de définir le « piège politique » dont parle Robert Badinter.

Observer ensuite les deux dessins réalisés au lendemain de l'attentat et disponibles via les liens suivants : <https://twitter.com/middleeastmnt/status/552855085257334787>

<http://actuendessins.fr/tag/liberte-de-la-presse/> (dessin nommé « Attentats meurtriers au siège de Charlie Hebdo »)

EXTRAIT DE « LE FIGARO »

Au lendemain de la tuerie qui a été perpétrée dans les locaux de *Charlie Hebdo*, Marine Le Pen a réaffirmé ce jeudi sur France 2 son souhait de proposer par référendum aux Français le rétablissement de la peine de mort. L'un des principaux artisans de l'abolition de la peine capitale, l'ancien Garde des sceaux Robert Badinter, anticipe ce jeudi dans les colonnes de *Libération* cette tentation de traduire politiquement dans la loi l'émotion soulevée par le drame.

« Ce n'est pas par des lois et des juridictions d'exception

qu'on défend la liberté contre ses ennemis. Ce serait là un piège que l'histoire a déjà tendu aux démocraties. Celles qui y ont cédé n'ont rien gagné en efficacité répressive, mais beaucoup perdu en termes de liberté et parfois d'honneur [...] »

écrit le ministre de la justice de François Mitterrand. Selon lui, les terroristes islamistes nourrissent un objectif commun avec ceux qui rejettent l'islam en général :

« Pensons aussi en cette heure d'épreuve au piège

politique que nous tendent les terroristes (...) Ils espèrent aussi que la colère et l'indignation qui emportent la nation trouvera chez certains son expression dans un rejet et une hostilité à l'égard de tous les musulmans de France. Ainsi se creuserait le fossé qu'ils rêvent d'ouvrir entre les musulmans et les autres citoyens ».

Et l'ancien sénateur des Hauts-de-Seine d'appeler citoyens et politiques à la clairvoyance face au drame :

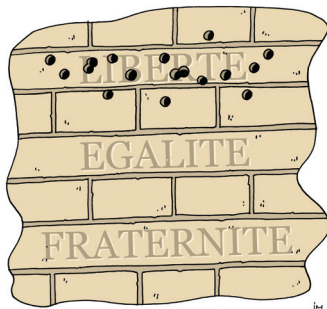
« Allumer la haine entre les Français, susciter par le crime la violence intercommunautaire, voilà leur dessein, au-delà de la pulsion de mort qui entraîne ces fanatiques qui tuent en invoquant Dieu. Refusons ce qui serait leur victoire. Et gardons-nous des amalgames injustes et des passions fratricides ». [...]

DE BONI, M., *Le Figaro*, 09/01/2015

Lequel des deux dessins illustre le mieux l'analyse de Robert Badinter? Pourquoi? Citez et reformulez un bref passage de l'article pour justifier ce choix.

1

TERRORISME
ATTENTAT MEURTRIER AU
SIÈGE DE CHARLIE HEBDO



©actuendessins.fr



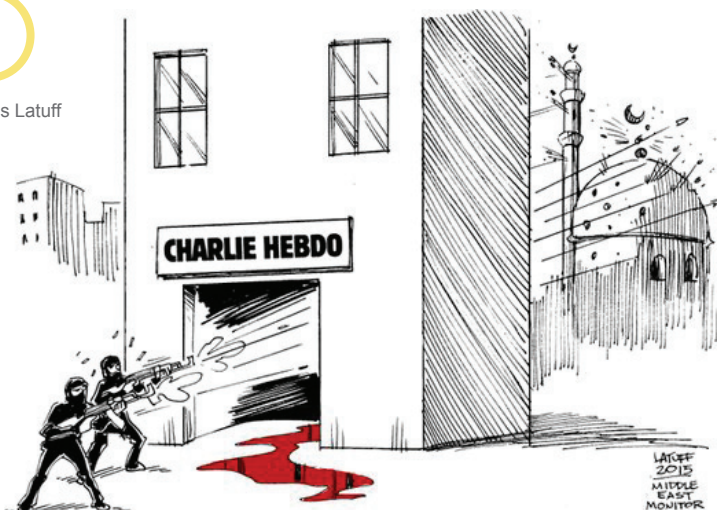
© Jean Miaux /actuendessins.fr

Le dessin 2 illustre bien l'analyse de Robert Badinter parce que le lieu de culte, situé sur le même territoire que la rédaction, est lui aussi touché. Mais la légende de ce dessin pourrait simplement être : « Le terrorisme dégrade l'image de la religion », tandis que Robert Badinter dit en substance : « Le terrorisme vise à creuser un fossé entre citoyens français, les musulmans d'une part, tous les autres d'autre part ».

Le dessin 1 aussi illustre bien le propos de Robert Badinter, parce que la liberté est prise pour cible. Mais ce dessin représente manifestement l'attaque frontale contre la liberté d'expression, tandis que Badinter parle plutôt de la liberté menacée par la tentation d'une politique exclusivement répressive. Le dessin illustrerait mieux le propos de Badinter si le mot « fraternité » était criblé de balles, conformément à la mise en garde envers les « passions fratricides ».

2

© Carlos Latuff



LATUFF
2015
MIDDLE
EAST
MONITOR

263

Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

POUR ALLER PLUS LOIN

Dans son livre *Les démocraties survivront-elles au terrorisme?* écrit suite aux attentats du 11 septembre 2001, Guy Haarscher décrit la logique du terrorisme en des termes proches de ceux employés en 2015 par Robert Badinter. Le but du terrorisme serait de déstabiliser les États de droit en montrant qu'ils sont incapables de protéger leurs citoyens, de les pousser à se radicaliser eux aussi, de susciter ainsi une surenchère dans la violence.

Ses principales causes seraient à chercher dans les inégalités économiques qui divisent les régions du monde, ainsi que dans des interventions internationales aux intentions peu claires et aux conséquences malheureuses. L'extrémisme religieux ne constituerait qu'un des aspects de ce phénomène complexe auquel il confère une unité transnationale et une autorité apparemment issue de la tradition.

ACTIVITÉ

3a

Dégager et examiner les références scripturaires Partir des idées reçues et des préconceptions des élèves (25 min.) Document-élève : activité 3

À partir de l'activité précédente, organiser une brève discussion à bâtons rompus. Noter au tableau quelques phrases-clés, reformulées, raccourcies, sans indiquer le nom des élèves qui les ont prononcées. Ceci posé, la dimension ludique de l'activité réside dans la recherche des présupposés, comme dans l'activité I. À la fin, demander aux élèves de formuler collectivement une question de recherche.

En toute fin d'activité, dégager une question conclusive de ce débat, qui servira de transition avec la suite. Les religions monothéistes sont-elles plutôt violentes ou plutôt non-violentes ? Qu'en disent leurs Écritures ?

Pistes d'exploitation de l'activité

La seule règle est celle du respect de l'autre : laisser parler, écouter, ne pas interpeler *ad hominem*. L'objectif n'est pas de revenir vers eux pour une précision ou de montrer qu'ils ont contribué à la construction d'une pensée collective, mais au contraire de rassembler des idées reçues qui passent par nous sans être de nous. En principe, cette activité est anonyme et collective. Dans les faits, si l'un ou l'autre élève réagit à la façon dont on traite « sa phrase » ou attire l'attention de la classe sur « la phrase d'untel », signaler que le but de l'exercice n'est pas de les faire changer d'avis, mais de veiller à ce qu'ils aient un avis qui soit vraiment le leur et qui repose sur des informations exactes.

Exemples

- « Les terroristes ne sont pas de vrais croyants ». Prédésumé possible : la religion est pacifique, voire elle est foncièrement bonne.
- « Les guerres de religion sont les pires ». Prédésumé possible : la religion peut être la cause unique ou principale d'une guerre, voire elle est foncièrement mauvaise.
- « C'est écrit/Ce n'est pas écrit ». Prédésumé possible : l'Écrit détermine tout le contenu de la religion.

ACTIVITÉ

3 b

Retourner aux Écritures (30 min.)

Document-élève : activité 3

Répartir les élèves en six groupes qui effectuent chacun une recherche complète sur les extraits suivants.

Variante : deux groupes par texte, l'un à la bibliothèque, l'autre à la salle informatique, soit douze groupes en tout. À chaque groupe de déterminer, avec l'aide de l'enseignant bien sûr, les questions auxquelles répondre.

Exemples de questions

1. De quel texte la citation est-elle extraite ?
2. D'où vient ce texte, de quand date-t-il ?
3. Comment est-il édité ?
4. Quel est son genre littéraire ?
5. Quel est l'auteur ?
6. Où et quand a-t-il vécu ?
7. Quelle est son intention ?
8. Quelle est sa langue d'origine ?
9. Avec quelle traduction travaillons-nous ?
10. Y a-t-il un mot qui semble avoir un sens différent de son sens ordinaire ? une construction de phrase étonnante ? une hésitation sur la ponctuation ?
11. Où et quand se situent les faits évoqués ?
12. Quels personnages sont mis en scène ?
13. S'agit-il de personnages historiques ?
14. Quel est le message central du texte ?
15. Vaut-il dans l'absolu ou dans un contexte particulier, pour tous ou pour certains ?
16. Peut-il être interprété de différentes manières ?
17. Quels sont les critères d'une bonne interprétation ?
18. Quels sont les critères d'une bonne traduction ?
19. Sur quelles ressources (bibliographiques et/ou électroniques) reposent les réponses aux questions ci-dessus ?
20. Quels sont les critères d'une source fiable ?

Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

EXTRAIT 1

Si un homme insulte son Dieu, il doit porter le poids de son péché ; ainsi celui qui blasphème le nom du SEIGNEUR sera mis à mort : toute la communauté le lapidera ; émigré ou indigène, il sera mis à mort pour avoir blasphémé le NOM.

Lévitique XXIV 15-16 (TOB).

EXTRAIT 2

Tu ne tueras pas.

/Tu ne commettras pas de meurtre.

Exode XX 13, Bible de Jérusalem/Traduction Œcuménique de la Bible (TOB).

EXTRAIT 3

En entendant ces mots, un des convives dit à Jésus : « Heureux qui prendra part au repas dans le Royaume de Dieu ! » Il lui dit : « Un homme allait donner un grand dîner, et il invita beaucoup de monde. À l'heure du dîner, il envoya son serviteur dire aux invités : "Venez, maintenant c'est prêt." Alors ils se mirent à s'excuser tous de la même façon. Le premier lui dit : "Je viens d'acheter un champ, et il faut que j'aille le voir ; je t'en prie, excuse-moi." Un autre dit : "Je viens d'acheter cinq paires de bœufs et je pars pour les essayer ; je t'en prie, excuse-moi." Un autre dit : "Je viens de me marier, et c'est pour cela que je ne puis venir." À son retour, le serviteur rapporta ces réponses à son maître. Alors, pris de colère, le maître de maison dit à son serviteur : "Va-t'en vite par les places et les rues de la ville, et amène ici les pauvres, les estropiés, les aveugles et les boiteux." Puis le serviteur vint dire : "Maître, on a fait ce que tu as ordonné, et il y a encore de la place." Le maître dit alors au serviteur : "Va-t'en par les routes et les jardins, et force les gens à entrer, afin que ma maison soit remplie." Car, je vous le dis, aucun de ceux qui avaient été invités ne goûtera de mon dîner. »

Évangile selon Luc XIV 15-24 (TOB).

EXTRAIT 4

« Vous avez appris qu'il a été dit : Tu aimeras ton prochain et tu haïras ton ennemi.

Et moi, je vous dis : Aimez vos ennemis et priez pour ceux qui vous persécutent,

afin d'être vraiment les fils de votre Père qui est aux cieux, car il fait lever son soleil sur les méchants et sur les bons, et tomber la pluie sur les justes et les injustes. »

Évangile selon Matthieu V 43-45 (TOB)

EXTRAIT 5

Ils aimeraient vous voir incroyables,
comme ils le sont eux-mêmes,
et que vous soyez ainsi semblables à eux.
Ne prenez donc aucun protecteur parmi eux,
jusqu'à ce qu'ils émigrent dans le chemin de Dieu.
S'ils se détournent, saisissez-les ;
tuez-les partout où vous les trouverez.

Coran IV 89, trad. D. Masson.

EXTRAIT 6

Si Dieu l'avait voulu,
il aurait fait de vous une seule communauté.
Mais il a voulu vous éprouver
par le don qu'il vous a fait.
Cherchez à vous surpasser les uns les autres dans les bonnes actions.
Votre retour, à tous, se fera vers Dieu ;
il vous éclairera, alors, au sujet de vos différends.

Coran V 48, trad. D. Masson.

ÉLÉMENTS DE RÉPONSE POUR UN PROJET DE CONCLUSION

Chaque tradition scripturaire – Bible hébraïque (Ancien Testament), Bible chrétienne (Ancien et Nouveau Testament), Coran – contient au moins une prescription qui n'est plus observée par les Institutions officielles ou les courants qu'on appellera, faute de mieux, « *mainstream* » par opposition à « extrémistes ». Dans ce cas, l'extrémisme se présente comme un intégrisme qui prône le retour à l'intégralité des prescriptions et va parfois au-delà, bien qu'il en oblitère d'autres.

Sur la question de la violence, chaque tradition scripturaire contient des passages dont les sens s'opposent. Certains y voient l'indice que ces textes sont contradictoires, d'autres en tiennent à l'unité dont ils font un objet de recherche. Dans tous les cas, l'interprétation dans toutes ses dimensions (historico-critique, littéraire, philosophique, voire psychologique) demande beaucoup de connaissances techniques, d'esprit critique, d'expérience de la vie, de patience, de modestie.

Religion : statut de l'Écriture et question de la violence

ACTIVITÉ

4

Mettre en lumière l'interprétation, le contexte, la pratique (50 min.)

Document-élève : activité 4

Conduire une discussion à visée philosophique (selon des consignes identiques à celles édictées supra). Veiller à ce que le savoir et le savoir-faire acquis dans les activités précédentes soient bien mis en œuvre dans la discussion.

EXTRAIT DE « *LES IDENTITÉS MEURTRIÈRES* »

On a beau se plonger dans les livres saints, consulter les exégètes, rassembler les arguments, il y aura toujours des interprétations différentes, contradictoires. En s'appuyant sur les mêmes livres, on peut s'accommoder de l'esclavage ou bien le condamner, vénérer les icônes ou les jeter au feu, interdire le vin ou bien le tolérer, prôner la démocratie ou la théocratie ; toutes les sociétés humaines ont su trouver, au cours des siècles, les citations sacrées qui semblaient justifier leurs pratiques du moment. Il a fallu deux ou trois mille ans pour que les sociétés chrétiennes et juives qui se réclament de la Bible commencent à se dire que le « tu ne tueras point » pourrait aussi s'appliquer à la peine de mort ; dans cent ans on nous expliquera que la chose allait de soi. Le texte ne change pas, c'est notre

regard qui change. Mais le texte n'agit sur les réalités du monde que par le biais de notre regard. Lequel s'arrête à chaque époque sur certaines phrases et glisse sur d'autres sans les voir.

Pour cette raison, il ne sert à rien, me semble-t-il, de s'interroger sur « ce que dit vraiment » le christianisme, l'islam, ou le marxisme. Si l'on cherche des réponses, pas seulement la confirmation des préjugés, positifs ou négatifs, que l'on porte déjà en soi, ce n'est pas sur l'essence de la doctrine qu'il faut se pencher, mais sur les comportements, au cours de l'Histoire, de ceux qui s'en réclament.

MAALOUF, A. 1999. *Les identités meurtrières*, s.l., Le Livre de Poche, 1999 (1998), p. 59-60.



La neutralité

LA NEUTRALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE, ÉVOLUTIF ET EN DÉBAT

Cet article vise à faire le point succinctement sur le principe de neutralité de l'enseignement : ses fondements conceptuels et historiques, son évolution en Belgique et plus particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que les questions qui sont aujourd'hui en débat.

LES FONDEMENTS CONCEPTUELS ET HISTORIQUES DE L'IDÉE DE NEUTRALITÉ

Quels sont les fondements de l'idée de neutralité de l'État et de neutralité de l'enseignement public? Sans entrer dans un long développement historique, il convient de rappeler les liens plus ou moins étroits qui ont longtemps existé entre États et Églises. C'est suite en particulier aux guerres de religion qui ont ensanglanté l'Europe du XVI^e siècle et aux idées développées par le siècle des Lumières que se développera très progressivement le principe d'une impartialité ou neutralité¹ de l'État à l'égard des convictions personnelles de ses habitants, en particulier en matière de religion, afin de garantir leur liberté de conscience, l'égalité de traitement et la non-discrimination. Il s'agit là des fondements du concept de neutralité en droit public :

« Dans un État de droit démocratique, l'autorité se doit d'être neutre, parce qu'elle est l'autorité de tous les citoyens et pour tous les citoyens et qu'elle doit, en principe, les traiter de manière égale sans discrimination basée sur leur religion, leur conviction ou leur préférence pour une communauté ou un parti. Pour ce motif, on peut dès lors attendre des agents des pouvoirs publics que, dans l'exercice

de leurs fonctions, ils observent strictement, à l'égard des citoyens, les principes de neutralité et d'égalité des usagers. (...) La neutralité (...) vise aussi à préserver les droits fondamentaux (...) de la personne humaine contre les abus de pouvoir des organes de l'autorité (...).² »

Ce principe implique notamment l'absence de tout prosélytisme de la part d'un agent de la fonction publique, dans l'exercice de ses fonctions. Il vaut pour tous les niveaux de pouvoir (du fédéral au local) et il n'est nullement spécifique à la Belgique. On le retrouve en droit international, en particulier dans la législation du Conseil de l'Europe³.

Ces deux conditions – assurer la liberté de conscience, d'une part, l'égalité de traitement et la non-discrimination, d'autre part – sont-elles suffisantes pour garantir la neutralité de l'État? Dans une conception laïque, une troisième condition apparaît également nécessaire :

² Conseil d'État, arrêt du 21-12-10.

³ Il existe toutefois des différences d'appréciation. Un agent de la fonction publique doit-il être neutre dans ses actes, ses comportements, ses propos ou doit-il l'être en outre dans son apparence, notamment vestimentaire? Sur ce point, les réponses peuvent varier selon les pays.

¹ Du latin « *neuter* » qui signifie : « ni l'un, ni l'autre ».



protéger l'autonomie de l'État, la fonction publique et l'enseignement public de toute ingérence religieuse, d'où l'idée d'une séparation nette entre pouvoirs politiques et religieux. L'exigence de neutralité de l'État a ainsi été revendiquée au XIX^e siècle par les mouvements libre-penseurs et anti-cléricaux, qui souhaitaient une déconfectionnalisation de l'État. Toutefois, la Belgique n'ayant pas connu, contrairement à la France, les lois de laïcisation de l'enseignement, ni la loi de séparation de l'État et des Églises de 1905, le terme « neutralité » est parfois utilisé en Belgique pour exprimer l'idée d'une « laïcité inaboutie ».

En résumé, trois enjeux majeurs sont au fondement de l'idée de neutralité de l'État : garantir la liberté de conscience et les libertés fondamentales des citoyens, assurer l'égalité de traitement et la non-discrimination, préserver l'autonomie de l'État et de la fonction publique

de toute immixtion de pouvoirs religieux.⁴ Toutefois, ces trois visées ne font pas l'unanimité et il apparaît, de fait, au moins deux conceptions de la neutralité : une qui insiste sur la protection des libertés individuelles contre toute ingérence de l'autorité publique, et l'autre qui réclame, en outre, la protection de l'État lui-même, de la fonction publique et de l'enseignement public contre toute immixtion de pouvoirs religieux. La seconde conception de la neutralité peut être qualifiée de laïque, elle correspond en effet à la définition donnée, au sens politique, à la laïcité. On remarquera dès lors que si la laïcité de l'État implique nécessairement sa neutralité, la réciproque n'est pas vraie. Ajoutons également que chacune de ces conceptions peut se décliner selon des modalités sensiblement différentes. Examinons à présent, en référence à ces enjeux, comment a évolué l'idée de neutralité de l'enseignement en Belgique.

⁴ L'existence de conceptions différentes de la neutralité a amené plusieurs auteurs à conclure que la neutralité n'est pas neutre : DE COOREBYTER, V. 2014. « *La neutralité n'est pas neutre* », dans CABIAUX, D., WIBRIN, et. al., *Neutralité et fait religieux – Quelles interactions dans les services publics*. Louvain-la-Neuve : Éd. Academia-L'Harmattan; ou encore GEERTS, N. 2012. *La neutralité n'est pas neutre*. Bruxelles : Éd. La Mulette.

L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE NEUTRALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE

1. Une neutralité abstentionniste dans une Belgique « pilarisée »

Le pacte scolaire de 1958 est un texte de compromis visant à mettre fin aux guerres scolaires. Son souci premier est de garantir les libertés individuelles (en particulier en matière de convictions) en offrant aux familles le choix entre une école publique ou confessionnelle et en outre, au sein même de l'école publique, le choix entre plusieurs cours de

religions⁵ et un cours alternatif de morale. C'est clairement la première conception de la neutralité qui prévaut, dans un contexte sociologique où le vivre-ensemble est conçu de manière « pilarisée » ou communautarisée. On peut remarquer aussi une immixtion des pouvoirs religieux dans l'enseignement public, puisque les cours de religion sont sous le contrôle de l'autorité des cultes et qu'ils

⁵ La notion de « cultes reconnus » est un héritage du concordat passé en 1801 entre Napoléon 1^{er} et le pape Pie VII. Les cultes aujourd'hui « reconnus » sont les suivants : catholique, protestant, israélite, anglican, musulman, orthodoxe. Les ministres de ces cultes, et par extension les professeurs de religions sont rémunérés par les pouvoirs publics. (La religion anglicane n'est toutefois pas enseignée dans la partie francophone du pays).



échappent à l'obligation de neutralité. Par contre, dans les autres cours, face à toute question qui concernerait les croyances et les convictions, une conception très stricte et abstentionniste de la neutralité est attendue de la part de l'enseignant, comme le précise la définition suivante de la neutralité donnée en 1963 par la commission permanente du pacte scolaire. La neutralité implique entre autres :

« La parfaite objectivité dans l'exposé des faits et une constante honnêteté intellectuelle afin de développer l'esprit critique des élèves et le respect de chaque personne dans ses convictions. Elle interdit à l'enseignant de prendre parti dans les problèmes qui divisent l'opinion, elle lui proscrie tout prosélytisme. Elle impose au maître, lorsqu'il aborde des questions qui touchent aux croyances et convictions, de le faire en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'autrui⁶. (...) l'école neutre fonde son enseignement sur l'acceptation de la diversité reconnue des idées. »

2. Une neutralité plus « active », mais dans un système toujours pilarisé

Après la fédéralisation du pays, un décret de 1994 va redéfinir le concept de neutralité pour le réseau d'enseignement de la Communauté française. Un changement notable apparaît. Suite à la montée en puissance du droit international et en particulier des Droits de l'homme, le concept de « neutralité » va être articulé à ces derniers. Il est attendu désormais de l'enseignant qu'il promeuve activement les droits de l'homme et les valeurs

qu'ils véhiculent. L'enseignant se voit aussi en quelque sorte délié de son obligation de « ne pas prendre parti (...) ». On lui demandera plutôt de ne « pas tenir de propos partisans ». Pour éviter aussi tout risque d'autocensure qui aurait pu découler d'une conception abstentionniste rigoriste, le décret précise que l'enseignant « ne s'interdit aucun champ du savoir.⁷ » Il précise aussi que « l'école a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix », ce qui a amené plusieurs analystes à considérer que ce décret comporte des « accents libre-exaministes.⁸ ». Pour caractériser plus globalement cette évolution, la neutralité ainsi redéfinie a été qualifiée de « positive », formulée en termes de valeurs à promouvoir, plutôt que sous la forme de réserves ou d'interdits, et d'« active », par opposition à une neutralité-abstention⁹.

En 2003 paraît un nouveau décret, relatif cette fois-ci à l'enseignement officiel subventionné (provinces, communes). Il étend à ce réseau un ensemble de dispositions prévues par le décret de 1994 pour l'enseignement de la Communauté française, en s'abstenant toutefois de reprendre celles qui touchent spécifiquement au choix des méthodes. Celles-ci relèvent en effet de la liberté des différents pouvoirs organisateurs d'enseignement (communes et provinces). Ceci explique que plusieurs passages aux accents « libre-exaministes » ne s'y retrouvent plus. Par ailleurs, certaines dispositions peuvent soulever des difficultés d'interprétation. C'est le cas notamment de la célèbre formule « ne pas froisser les opinions et les sentiments d'autrui » qui figure toujours dans les décrets de 1994 et de 2003. Or, même sans le

6 Cette dernière expression est une reprise d'un extrait de la célèbre lettre adressée en 1883 aux instituteurs de France, par le ministre de l'Éducation nationale Jules Ferry, dans un souci d'apaisement des tensions nées des lois de laïcisation de l'enseignement.

7 Il importe dès lors d'apprendre aux élèves à bien distinguer « savoir », « croyance » et « opinion ». Cf. à ce sujet : WOLFS, J.L. 2013. Sciences, religions et identités culturelles. Bruxelles : Éd. De Boeck.

8 DELGRANGE, X. 2010. « Les décrets relatifs à la neutralité dans l'enseignement belge francophone », dans DECHARNEUX, B. et WOLFS, J.L., *Neutre et engagé*, Bruxelles-Fernelmont : Eds. EME.

9 DE COOREBYTER, *op. cit.*



vouloir, nous pouvons froisser autrui, autant d'ailleurs faut-il le préciser, par nos paroles que par notre silence. Des formulations alternatives mériteraient donc d'être envisagées, en s'inspirant, par exemple, de celle-ci : « éviter (...) des expressions qui sont gratuitement offensantes pour autrui et constituent donc une atteinte à ses droits et qui, dès lors, ne contribuent à aucune forme de débat public capable de favoriser le progrès dans les affaires du genre humain.¹⁰ ».

Enfin, il est important de noter que les décrets de 1994 et de 2003 ne changent rien quant à l'existence des cours de religion et de morale non confessionnelle.

3. Vers une neutralité plus active et inclusive dans un système qui se « dé-pilarise »

L'idée de séparer les élèves en fonction des appartenances idéologiques déclarées de leurs parents est apparue au cours du temps de plus en plus choquante et inadéquate par rapport à l'objectif de préparer à vivre ensemble en société. De nombreuses propositions alternatives ont été formulées depuis les années 1990 visant à créer un cours commun, soit de philosophie (Y. Ylief, 1991), d'éducation civique (A. Flahaut, 1998) ou encore de philosophie et d'histoire comparée des religions (H. Hasquin, 2000). Différentes initiatives en ce sens ont été prises dans

plusieurs pays européens, ainsi qu'au Québec¹¹.

Deux faits majeurs sont intervenus en 2014-2015. Le premier est la décision prise par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'organiser un cours d'éducation à la citoyenneté d'une heure/semaine et de réduire d'autant les cours de religion/morale. Le second est un arrêt de la Cour constitutionnelle¹² rendant facultatifs les cours de religion et de morale non confessionnelle. La Cour a estimé que l'obligation faite aux parents de déclarer publiquement une appartenance convictionnelle, relevant de la vie privée, allait à l'encontre des droits de l'homme. En outre, si la constitution prévoyait bien l'obligation pour l'école d'organiser ces cours, elle n'imposait pas pour autant leur fréquentation par les élèves.

Suite à ces deux décisions, plusieurs scénarios sont à présent possibles : le premier – minimaliste et s'inscrivant toujours dans une logique « pilarisée » – consisterait simplement à accorder aux parents qui en feraient explicitement la demande la dispense pour leur enfant des cours de religion ou de morale. Le second, au contraire, serait l'occasion de franchir un pas décisif vers une neutralité active et inclusive, en considérant que la règle générale devrait être la fréquentation d'un cours commun par tous les élèves et que c'est, au contraire, la fréquentation d'un cours convictionnel particulier qui devrait être un choix optionnel, organisé éventuellement de dehors de l'horaire scolaire.

11 Pour une analyse de ces initiatives et des recommandations du Conseil de l'Europe : WOLFS, J.L. 2015. « Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale », dans LECLERCQ, J (dir). *Morale et religions à l'école? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, coll. Empreintes philosophiques.

12 Arrêt n° 34/2015 du 12 mars 2015.

10 Cour européenne, Droits de l'Homme, arrêt Otto-Preminger-Institut c. Autriche, 20-09-1994.



La neutralité

CONCLUSION

Comme le montre ce rapide survol, le concept de neutralité apparaît clairement en tension entre plusieurs conceptions :

- l'insistance sur la protection des libertés individuelles contre l'ingérence de l'autorité publique, l'insistance en outre sur la non-immixtion de pouvoirs religieux dans la fonction publique et dans l'enseignement public (la seconde, laïque, comporte également une visée d'émancipation) ;
- une attitude plutôt passive (abstentionniste) ou au contraire active ;
- une posture à l'égard des questions religieuses : « exclusive » ou d'indifférence (ne les abordant pas dans le champ scolaire¹³), « pilarisée » ou « ségréguée » (séparant les élèves selon les convictions déclarées de leurs parents) ou « inclusive » (abordant

¹³ Ce cas de figure n'a pratiquement jamais existé en Belgique. Il correspondrait, selon la terminologie de R. Debray à une « laïcité d'indifférence », alors que la conception inclusive correspondrait plutôt à une « laïcité d'intelligence ».

ces questions, ainsi que d'autres dans le cadre d'un enseignement commun).

Ces différentes conceptions renvoient à des choix de société. Si la société est conçue comme une simple juxtaposition de communautés convictionnelles (conception « pilarisée »), voire culturelles ou ethniques, on admettra que les élèves soient séparés à l'école selon les obédiences ou appartenances diverses de leurs parents et on prônera une conception passive et abstentionniste de la neutralité. Si l'on considère au contraire que la priorité est de définir un projet de société, où l'on vit les uns avec les autres et non les uns à côté des autres, et où chacun s'efforce de contribuer à un projet commun, qui dépasse les appartenances singulières et les intérêts particuliers (conception universaliste), on tendra à prôner une conception de la neutralité active, inclusive, au sens défini ci-dessus, et émancipatrice. C'est là tout l'enjeu des réformes en cours.



ARTICLE



275



La neutralité

Enjeu

Comprendre l'intérêt et le fonctionnement de la neutralité dans notre société pluriculturelle

Objectifs

1. Prendre conscience du rôle de la neutralité dans l'enseignement
2. Apprendre à raisonner correctement, à construire la définition d'une notion
3. Apprendre à discuter et échanger dans le respect du pluralisme

Durée

4x50 min.

Matériel

Documents-élèves

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

ACTIVITÉ

1

Qu'est-ce que la neutralité ? (10 min.)

Document-élève : activité 1

1. Demander aux élèves d'observer l'image suivante. Recueillir, suite à cette observation, les représentations des élèves au tableau sous la forme d'un « Mur du silence ». Les élèves sont invités à venir noter au tableau les mots auxquels ils associent le terme « neutralité ». Chaque élève en inscrit un à son tour, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'idées.
2. Reprendre ensuite chacun des mots et inviter la classe à quelques commentaires en vue de mettre à jour les représentations de la classe.
3. Créer une définition de la neutralité par rapport aux mots apparus lors du « Mur du silence ».
4. Résumer avec les élèves ce qu'ils ont compris de la neutralité. Inviter les élèves à proposer leur définition.
5. Demander aux élèves de trouver un exemple de cas/situations/comportements/etc. qu'ils ne considèrent pas comme étant neutre, mais plutôt « engagé », « fanatique », ou « radical ». Ne pas préciser de domaine particulier.

Exemples de termes qui peuvent apparaître (étape 1)

Tolérance, engagement, indifférence, différence, etc.



© Oli /enseignons.be (17.01.13), www.humeurs.be

Conceptrice de la fiche :
Stéphanie Bettens
Article support : J.-L. Wolfs,
*La neutralité de l'enseignement :
un concept polysémique, évolutif et en
débat*

ACTIVITÉ

2

Neutre ou pas neutre ? (20 min.)

Document-élève : activité 2

1. Confronter les élèves à une série d'images représentant des situations particulières.
2. Illustrer au moyen de ces exemples la densité/complexité de la notion de neutralité.
3. Demander aux élèves si cette situation leur semble neutre ou non. Leur demander de justifier brièvement leur point de vue.
4. Demander aux élèves d'exprimer en une phrase leur conception de la neutralité dans divers domaines.

Exemples de domaines (étape 4)

scientifique, moral, religieux, artistique, droit.

NEUTRE ?



Neutre

Le juge, dans un tribunal, se veut neutre. Il doit faire preuve d'impartialité pour que justice puisse être rendue. Les avocats ne sont évidemment pas neutres puisqu'ils défendent leur client.



Pas neutre

Il s'agit d'une peinture. Une peinture en soi est déjà une vision du monde proposée par un artiste. Elle n'est pas « neutre » à proprement parler. « La liberté guidant le peuple » de Delacroix est de plus, devenue au fil du temps un symbole de la République française. Elle a valeur d'emblème.

La neutralité



Neutre

Un paysage naturel pourrait être considéré comme « neutre ». Mais si on réfléchit davantage, cette photo a été prise par un photographe qui a posé son objectif d'une certaine façon. À ce moment-là, ce cliché est-il encore neutre ?



Pas neutre

Il s'agit de manifestants en faveur du mariage pour tous. Ils ne sont pas neutres dans la mesure où ils défendent une idée particulière. Ils militent, ils sont engagés.



Pas neutre

Il s'agit de manifestants qui refusent le mariage homosexuel. Ils ne sont pas neutres dans la mesure où ils défendent une idée précise et se battent pour elle. Ils militent, ils sont donc engagés.



Pas neutre

Il s'agit d'un homme politique devant sa tribune. Un politicien n'est pas neutre, il se prononce sur un certain nombre de points et c'est justement en raison de ses engagements que les citoyens vont ou non voter pour lui.



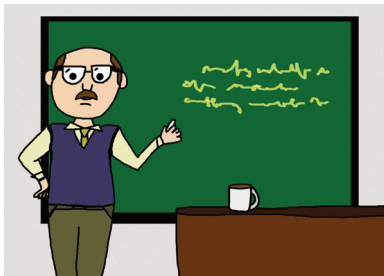
Neutre

Le journaliste est censé nous rapporter les informations telles qu'elles se sont passées et faire ainsi preuve d'objectivité. Mais à nouveau, en fonction de l'orientation politique, idéologique, ou philosophique du journal pour lequel il travaille, les faits seront présentés de telle ou telle manière. Est-il encore neutre ?



Neutre

Le scientifique est censé être neutre. Il est censé pratiquer ses recherches de manière à ce qu'elles donnent un modèle probant de la réalité. Typiquement, le scientifique va privilégier parmi toutes les opinions, celle qui émerge du monde scientifique. Fait-il alors toujours preuve de neutralité ? (ex. : théorie de l'évolution vs. créationnisme)



Neutre

Un enseignant est aussi censé faire preuve de neutralité. Il ne doit pas exprimer ses opinions personnelles, politiques, idéologiques ou philosophiques en classe. Pourtant, il ne peut pas dire qu'une opinion interdite par la loi (racisme, négationnisme, ...) est une opinion respectable... (cf. limites de la liberté d'expression).

ACTIVITÉ

3a

Jeu de rôle (15 min.)

Document-élève : activité 3

1. Appliquer le jeu de rôle en suivant les questions et/ou en mettant les élèves en situation
2. Un groupe joue le rôle des élèves, un autre celui des professeurs.
3. Placer les élèves dans la situation d'un enseignant qui doit donner cours sur l'avortement.
4. Permettre aux élèves de réfléchir en fonction de préconceptions qu'ils n'avaient pas forcément.
5. Leur demander d'abord pourquoi l'avortement constitue un sujet sensible, ensuite à quelles remarques ils risquent d'être confrontés. Proposer aux élèves d'expliquer quelle serait, d'après eux, la meilleure façon d'enseigner ce sujet et de justifier leur méthode en quelques mots.
6. Faire adopter aux élèves un point de vue qui n'est pas le leur et leur permettre de prendre du recul par rapport à la thématique.

Exemples de questions

1. Tu es enseignant et aujourd'hui, tu dois proposer à tes élèves un cours sur l'avortement.
2. Qu'est-ce que l'avortement? Pourquoi est-il considéré comme un sujet sensible?
3. Formule des commentaires auxquels tu pourrais avoir à répondre.
4. Imagine et reprends ci-dessous une situation qui illustre concrètement un cas difficile à trancher.
5. Comment aborderais-tu le sujet avec ta classe si tu étais amené à le faire?
6. Justifie ta méthode. Pourquoi, d'après toi, est-ce la meilleure manière de faire?

Exemples de formulation de commentaires

- L'avortement est interdit par la religion!
- On ne peut pas tuer (cf. Tu ne tueras point!)
- Un fœtus ou un embryon est déjà un être vivant!
- La vie ne nous appartient pas, on ne peut pas décider de reprendre une vie!
- Pourquoi nous enseigner cette pratique alors qu'elle ne correspond pas à mes valeurs?
- La femme doit pouvoir disposer librement de son corps!

Exemples de situations qui illustrent concrètement un cas difficile à trancher

- Avortement suite à un viol
- Avortement suite à un mariage forcé
- Avortement suite au constat d'un handicap du futur bébé

QU'EST-CE QUE L'AVORTEMENT ? POURQUOI EST-IL CONSIDÉRÉ COMME UN SUJET SENSIBLE ?

L'avortement est une pratique qui consiste à interrompre une grossesse avant son terme, que ce soit pour des raisons médicales ou non. La pratique de l'avortement est encadrée par la loi.

Pour certains religieux, l'avortement consiste à reprendre une vie donnée par un être supérieur et qui ne nous appartient pas. L'avortement fait polémique et des manifestations ont encore régulièrement lieu en Europe.

ACTIVITÉ

3 b

Jeu de rôle : mise en commun des réponses (15 min.)

Document-élève : activité 3

Faire un tour de table des réponses individuelles. Vérifier que les élèves aient bien compris que la position de l'enseignant n'est pas facile. Demander aux élèves de réagir par rapport aux manières de faire suggérées par leurs condisciples. Demander oralement à chaque fois si l'enseignant adopte une position neutre et pourquoi.

ACTIVITÉ

4

Analyse de textes (15 min. de travail de groupe + 35 min. de présentation)

Document-élève : activité 4

Diviser la classe en 7 groupes d'élèves. Faire travailler chaque groupe sur un texte qu'il expliquera ensuite aux autres. Privilégier une participation collective. Donner éventuellement des tâches : (porte-parole, secrétaire, contrôleur du temps, etc.)

Désigner un ou deux porte-parole qui viendront présenter leurs résultats.

En fin d'activité, demander à l'élève de compléter, préciser ou modifier sa première définition de la neutralité en fonction des éléments évoqués lors de l'activité.

À la suite de chaque présentation, demander aux autres élèves s'ils ont des questions ou des remarques. Sur une feuille annexe, leur faire prendre note de ce qui a été dit.

Exemples de questions à demander aux élèves

1. Résumer brièvement le contenu du texte.
2. Dégager ce que signifie « neutralité » dans leur extrait.
3. Vérifier si ce concept de « neutralité » comporte des failles, s'il va forcément de soi, etc. (attention : tous les textes ne comprennent pas cette « contradiction »).

TEXTE 1 : DÉCRET SUR LA NEUTRALITÉ DU 17 DÉCEMBRE 2003

« L'enseignement neutre vise à exposer et commenter les faits, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible, la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle, la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste. »

« L'enseignement neutre vise l'éducation des élèves au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle

des droits de l'homme et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à la Communauté. L'école neutre ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs. Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir. Elle a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix. Elle respecte la liberté de conscience des élèves. »¹

1 Articles 1 et 2 du Décret sur la neutralité du 17 décembre 2003 de l'État Belge

TEXTE 2 : JEAN JAURÈS (HOMME POLITIQUE FRANÇAIS 1859-1914)

« La plus perfide manœuvre du parti clérical, des ennemis de l'école laïque, c'est de la rappeler à ce qu'ils appellent la "neutralité", et de la condamner par là à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre [...].

Rien n'est plus facile que cette sorte de neutralité morte. Il suffit de parcourir la surface des choses et des événements sans essayer de rattacher les faits à des

idées, d'en pénétrer le sens, d'en marquer la place [...]. Le difficile, au contraire, pour le maître, c'est de sortir de cette neutralité inerte sans manquer à la justice. Le difficile – par exemple – c'est de glorifier la tolérance sans être injuste avec les hommes qui longtemps ont considéré la persécution comme un devoir dans l'intérêt même des âmes à sauver [...]. »¹

1 JAURÈS, J. extraits de « Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur », octobre 1908.



TEXTE 3 : ANNE MORELLI (PROFESSEUR DE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, DIRECTEUR-ADJOINT DU CENTRE D'ÉTUDE DES RELIGIONS ET DE LA LAÏCITÉ)

« En histoire, la neutralité revient tout simplement à appliquer la démarche de la critique historique. Celle-ci exige qu'on analyse les documents, qu'on découvre leurs auteurs et leurs partis-pris, qu'on confronte sans a priori les différentes versions d'un événement et les différents points de vue qui s'affrontent. (...) »

Mais, pour des tas de questions politiquement sensibles aujourd'hui, cette démarche historique n'est pas prônée. (...) »

Où sont les documents remettant en cause la version israélienne de la création de ce pays ? sur le rôle agressif de l'OTAN ? (...) »

Quels sont les chapitres de manuels qui proposent des documents sur le soutien belge à la dictature de Mobutu et sur les complicités de la monarchie belge dans l'assassinat de Lumumba ? (...) Et si on ne peut traiter de ces questions, ni remettre en cause le dogme de la démocratie, ni s'interroger au cours d'histoire sur la différence entre un "terroriste" et un "résistant", ce cours est-il autre chose qu'une courroie de transmission du pouvoir (politique, mais aussi économique, de classe et de genre), un véhicule de propagande ? »¹

¹ Repris dans DECHARNEUX, B. et WOLFS, J.-L. 2010. *Neutre et engagé*, Bruxelles : E.M.E., pp. 228-229.



TEXTE 4 : VICTOR LAROCK (MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE 1961)

La neutralité comporte des interdictions (...). Interdiction, en matière philosophique ou religieuse, d'utiliser l'enseignement comme un moyen ou une occasion de prosélytisme, direct ou indirect. Tout enseignant est libre d'avoir, en tout domaine, ses convictions personnelles. Mais il n'a pas à s'en faire le propagandiste auprès des enfants et des jeunes gens qui lui sont confiés. Son rôle est de les instruire, de les éduquer, nullement de les endoctriner ou d'en faire des adeptes (...) L'Enseignement de l'État exclut tout ce qui tend, de près ou de loin, au dirigisme des consciences.

Interdiction non moins absolue de toute forme ouverte ou insidieuse, d'intrusion politique. Non seulement il ne peut être question d'un enseignement « engagé », c'est-à-dire partisan, mais aucun enseignant n'a le droit de détourner au profit d'une cause, quelle qu'elle soit, la moindre parcelle de l'autorité ou de l'influence qu'il exerce normalement sur ces élèves. L'École de l'État est un lieu où la politique n'entre pas : c'est à cette condition qu'elle est l'école de tous. (...) La neutralité est autre chose qu'une abstention précautionneuse ou une ignorance délibérée devant des domaines interdits. C'est une volonté agissante. Volonté

La neutralité

de céder aux tutelles grégaires et aux routines mentales qui conduisent à la pire des sujétions : celle de l'intelligence. Volonté d'assurer à la jeunesse les moyens de résister aux adhésions aveugles et aux entraînements fanatiques. Mais volonté aussi de lui apprendre à respecter et honorer

toute conviction réfléchie et sincère. »¹

1 LAROCK, V. 2011. « Message au personnel enseignant », 1961, dans Bulletin du Cercle du Libre Examen — n° 51, Septembre 2011.



TEXTE 5 : JEAN-CHRISTOPHE DE BISEAU (DIDACTIQUE DE LA BIOLOGIE ULB – FACULTÉ DES SCIENCES) ET LAURENCE PERBAL (PHILOSOPHIE DES SCIENCES ULB – FNRS)

Le philosophe français de la laïcité Henri Pena-Ruiz écrit : « Certains hommes croient en Dieu. D'autres en plusieurs. D'autres se tiennent pour agnostiques et refusent de se prononcer. D'autres enfin sont athés. Tous ont à vivre ensemble. »¹ Il y a un « droit à la différence » qui est à la base de nos sociétés pluralistes. Lorsque les théories créationnistes tentent de s'introduire dans les classes de sciences en soulignant la pluralité des visions de l'origine du vivant, c'est bien une interprétation du « droit à la

différence » dont il est question notamment de sa tension conceptuelle avec le principe de neutralité.

À ce niveau, un parallèle peut être fait entre la neutralité de la science et celle de l'enseignement. Elles sont fondées sur une logique identique même si leurs objectifs sont différents. Elles font toutes les deux appel à une mise à distance des croyances par les individus, pour être un meilleur scientifique, un meilleur citoyen. »²

1 PENA-RUIZ, H. 2003. *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris : Gallimard, p. 9.

2 Repris dans DECHARNEUX, B. et WOLFS, J.-L. 2010. *Neutre et engagé*, Bruxelles : E.M.E., p. 255.



TEXTE 6 : LECTURE DE MAX WEBER – NEUTRALITÉ AXIOLOGIQUE

Les sciences humaines et sociales doivent, pour être reconnues comme telles, se distinguer des autres discours (philosophiques, religieux ou idéologiques) ayant la prétention de dire ce qu'est l'homme et ce que sont les sociétés. Il leur faut en particulier montrer que leur objet propre ne leur interdit pas d'aspirer, comme les sciences de la nature, à produire des résultats scientifiquement

valides. Par-delà les clivages entre paradigmes et courants théoriques, la neutralité axiologique est régulièrement mentionnée comme l'une des conditions de cette validité. Ce principe est invoqué pour définir la position du chercheur en sciences humaines vis-à-vis des jugements de valeur. Le linguiste ou le géographe, le sociologue ou l'économiste, le juriste ou le psychologue devraient décrire,

expliquer et comprendre ce qui est indépendamment de toute évaluation, c'est-à-dire de tout jugement appréciatif (sur ce qui est bon), normatif (sur ce qui devrait être), ou

prescriptif (sur ce qu'il convient de faire).¹

¹ CALLEGARO, F. et GIRARD, Ch. 2011. « La neutralité », dans Philosophie des sciences humaines, Concepts et problèmes », textes réunis sous la direction de HULAK, F. et GIRARD, Ch. Paris : Vrin, p. 243.



TEXTE 7 : CONSEIL DE L'EUROPE « DANGERS DU CRÉATIONNISME DANS L'ÉDUCATION »

La cible principale des créationnistes contemporains, le plus souvent d'obédience chrétienne ou musulmane, est l'enseignement. Les créationnistes se battent pour que leurs thèses figurent dans les programmes scolaires scientifiques. Or, le créationnisme ne peut prétendre être une discipline scientifique...

Le risque est grand que ne s'introduise dans l'esprit de nos enfants une grave confusion entre ce qui relève des

convictions, des croyances, des idéaux de tout type et ce qui relève de la science. Une attitude du type « tout se vaut » peut sembler sympathique et tolérante, mais en réalité elle est dangereuse...¹

¹ Extraits de la discussion par l'Assemblée le 4 octobre 2007 (35e séance) (voir Doc. 11 375, rapport de la commission de la culture, de la science et de l'éducation, rapporteur : Mme Brasseur). Texte adopté par l'Assemblée le 4 octobre 2007 (35e séance)



ANALYSE DES TEXTES

Texte 1

- Exposer et commenter des faits de la façon la plus objective possible. Rechercher la vérité en faisant preuve d'honnêteté intellectuelle, accepter la diversité des idées et développer l'esprit de tolérance. Éduquer les élèves au respect des droits définis dans les textes (Constitution, D.U.D.H. et conventions). Ne privilégier aucune doctrine relative à ces valeurs. Ne s'interdire l'étude d'aucun champ du savoir. Transmettre les connaissances et méthodes qui permettent aux élèves d'exercer librement leurs choix. Respecter leur liberté de conscience.
- Il faudrait définir ce que le texte entend exactement par le « savoir ».

Texte 2

- Distinction entre neutralité morte, inerte qui consiste à présenter les événements sans les rattacher les faits à des idées, sans en pénétrer le sens,... et une neutralité plus active.
- Difficile d'être neutre sans être injuste. (ex. tolérance vs. persécution)

Texte 3

- Appliquer la démarche de la critique historique : analyser les documents, découvrir leurs auteurs et partis-pris. Confronter les différentes versions d'un événement ou les différents points de vue qui s'affrontent, sans *a priori*.

La neutralité

- Démarche difficile. Les manuels d'histoire ne révèlent bien souvent qu'une vision des choses. Le cours d'histoire est-il alors un véhicule de propagande ?

Texte 4

- Être libre d'avoir, en tant qu'enseignant, des convictions personnelles, mais ne pas pouvoir en faire la propagande auprès des élèves. Interdire tout ce qui tend au dirigisme des consciences. Ne pas pouvoir détourner son autorité au profit d'une cause, quelle qu'elle soit. Ne pas faire entrer la politique à l'école. Assurer à la jeunesse les moyens de résister aux adhésions aveugles et entraînements fanatiques.
- La neutralité ne consiste pas simplement à s'abstenir de parler de domaines interdits. C'est une volonté agissante. (Et non passive, « molle »).

Texte 5

- Droit à la différence dans nos sociétés pluralistes.
- Nécessité de mettre les croyances à distance par les individus.

Texte 6 : Lecture de Max Weber – neutralité axiologique

- La condition de validité des résultats des sciences humaines. La neutralité axiologique permet au chercheur en sciences humaines de décrire, expliquer et comprendre indépendamment de toute évaluation, c'est-à-dire de tout jugement (appréciatif, normatif ou prescriptif).
- Position difficile car le chercheur appartient au même monde de valeurs que les hommes qu'il étudie. (Il peut être soupçonné de déformer les faits à établir en fonction de ses convictions personnelles).

Texte 7

- Considérer que tout « se vaut », utiliser toutes les visions du monde comme autant de points à présenter en classe. Faire preuve d'un relativisme absolu.
- Une telle attitude est dangereuse parce qu'elle relève d'une confusion entre ce qui est issu des croyances, des idéaux et ce qui provient de la science.

ACTIVITÉ

5

Paroles d'élèves (30 min.)

Document-élève : activité 5

Document-élèves : Activité 5 – Paroles d'élèves

Conduire les élèves à développer leur propre pensée. Présenter aux élèves plusieurs situations-types. Leur demander si le professeur fait preuve de neutralité. Si tel n'était pas le cas, qu'aurait pu faire ou dire l'enseignant pour rendre la situation « neutre » ? Demander aux élèves de justifier leur réponse.

Laisser les élèves réfléchir par eux-mêmes. Écrire quelques lignes sur chaque question.

Donner éventuellement cette activité en devoir pour le cours suivant.

Exemples de situations à commenter et réponses attendues

Trois élèves nous racontent un épisode de leur vie scolaire. Le professeur fait-il preuve de neutralité dans ces interventions ? Si tel n'était pas le cas, à ton avis, qu'aurait pu faire ou dire l'enseignant pour rendre la situation « neutre » ? Justifie ta réponse.

Situation 1

« Un enseignant de français nous avait demandé de faire une dissertation sur l'euthanasie. J'étais pour ; l'un de mes amis était contre. En discutant des idées, l'enseignant avait dit à mon ami qu'il était mieux de changer de position, car il n'existait pas d'argument valable pour défendre son opinion, mis à part "des résidus de croyances religieuses" qui avaient pour conséquence de laisser le mourant souffrir inutilement. »

Justification L'enseignant n'est pas neutre. Il suggère d'emblée que la position de l'élève contre l'euthanasie ne comporte pas d'argument valable si ce n'est quelques résidus de croyances religieuses. Il aurait dû laisser l'élève développer son point de vue et lui permettre de trouver des arguments même s'ils ne correspondent pas à son avis personnel.

Situation 2

« Je crois en un dieu parce que c'est difficile à imaginer que l'Univers a toujours été là. Le professeur me répond qu'il est également difficile d'imaginer un être sans dimensions, qui aurait toujours existé et qui aurait créé l'Univers. »

Justification L'enseignant fait plutôt preuve de neutralité. L'élève expose un point de vue et son professeur lui en propose un autre. L'élève peut ensuite trancher en faisant preuve d'esprit critique.

Situation 3

« J'explique à mon professeur que je suis intéressée par l'Islam, le Judaïsme et le Christianisme, mais que je regarde la différence fondamentale et que je me demande ce que les historiens disent sur la résurrection... Je lui demande aussi ce qu'on a comme éléments de preuve de tout ça. Beaucoup de choses ou peu ? Le professeur me répond qu'il n'a pas le droit de me répondre. »

Justification Le professeur ne se « mouille » pas. Il sait qu'il ne peut pas exposer aux élèves ses idées de manière à ne pas les influencer. Il répond donc aux différents décrets, mais cette « abstention » convient-elle pour autant à l'élève ?

ACTIVITÉ

6

À toi de jouer! (30 min.) Document-élève : activité 6

Proposer des situations « Tu es le professeur, à toi d'être le plus neutre possible » aux élèves.

Exemples

1. Lors d'une discussion sur les préjugés, un élève stigmatise l'homosexualité comme une « maladie », parce que « Dieu a créé Adam et Ève pour procréer et pas deux hommes et deux femmes, donc on devrait mettre les homosexuels en prison »¹ ! Que devrait répondre le professeur ?
2. Le cas des témoins de Jéhovah est saillant. Frappant ? Intéressant ? Selon les croyances de ces derniers, ils ne peuvent fêter autre chose que Dieu. Autrement dit, pas de fête d'anniversaire, par exemple. Dès lors, comment le professeur doit-il réagir lorsqu'un parent d'élève ne veut pas que son enfant participe à une fête d'anniversaire ?²
3. Un professeur de biologie enseigne la théorie de l'évolution. Le lendemain, un parent d'élève, protestant, transmet au professeur via sa fille, une autre version des choses : la vision créationniste. L'enseignant neutre doit-il faire part de cette version-là au reste du groupe-classe ?

1 MEURANT, F., 2010. « *Neutre et engagé* » dans DECHARNEUX, B. et WOLFS, J.-L. 2010. *Neutre et engagé*. Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone, Bruxelles-Fernelmont : EME. p. 261.
2 <http://www.lalibre.be/archive/neutralite-l-enseignant-doit-bricoler-51b8f4efe4b0de6db9c8ba83>

ACTIVITÉ

7

Projet de synthèse (25/30 min.) Document-élève : activité 7

Construire la synthèse tous ensemble à l'aide des discussions qui auront eu lieu durant la séquence.

Pistes

Il existe une neutralité plutôt passive qui revient à affirmer que toutes les positions se valent et à tout placer sur un même niveau. Cette position s'assimile au relativisme absolu (cf. neutralité axiologique). « Tout se vaut » et pour l'enseignant, cette position consiste à laisser dire et faire les opinions des élèves à l'état brut. Mais il semble exister également une neutralité plus « engagée », plus active qui serait nécessaire au pluralisme et à la liberté d'expression. Un enseignant n'est pas neutre, il a des convictions, des idées philosophiques et politiques, mais se doit d'en faire fi auprès de ses élèves. Il ne doit ni faire preuve de propagande, ni de prosélytisme. Il convient à l'enseignant d'amener les élèves à

se préparer à devenir des citoyens responsables qui sauront exercer leur esprit critique.

L'enseignement est sous la tutelle de l'État. Notre État belge est neutre. La neutralité est la seule possibilité d'un État pluriculturel. Sans elle, une seule direction s'impose. Si la liberté et la neutralité ne laissent qu'une question sans donner de réponse, l'imposition d'un sens ne donne qu'une réponse sans laisser poser de question.



PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- CALLEGARO, F. et GIRARD, C. 2011. « La neutralité », dans *Philosophie des sciences humaines, Concepts et problèmes*, textes réunis sous la direction de HULAK, F. et GIRARD, C., Paris : Vrin.
- Conseil d'Europe : « Les dangers du créationnisme dans l'éducation », Doc. 11 375, rapport de la commission de la culture, de la science et de l'éducation, rapporteur : Mme Brasseur.
- DECHARNEUX, B. et WOLFS, J.-L. 2010. *Neutre et engagé. Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*, Bruxelles, E.M.E.
- Décret sur la neutralité du 17 décembre 2003 de l'État belge
- JAURES, J. 1908. Extraits de « *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* », s.l., octobre 1908.
- LAROCK, V. 2011. « Message au personnel enseignant », 1961, dans *Bulletin du Cercle du Libre Examen*, n° 51, Septembre 2011, s.l.
- PENA-RUIZ, H. 2003. *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris : Gallimard.
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=23725>
- <http://www.ulb.ac.be/socio/germe/documentsenligne/pluralisme>
- <http://librex.ulb.ac.be/sites/default/files/publication/Bulletins/Bulletin51.pdf>
- <http://www.lalibre.be/archive/neutralite-l-enseignant-doit-bricoler-51b8f4efe4b0de6db9c8ba83>
- <http://www.enseignons.be/2013/04/04/les-cours-de-philosophie-un-enjeu-dynamique-pour-nos-jeunes/>





Le libre examen



LE LIBRE EXAMEN

OU LE « REJET DE TOUT A PRIORI DOGMATIQUE »

Esquissant l'histoire de la notion de « libre examen », précisons, en guise d'introduction, que la « liberté » s'entend ici en trois sens fondamentaux : la liberté de penser, la liberté d'exprimer (sa pensée) et la liberté d'agir (en fonction de sa pensée). Une liberté d'agir qui, elle-même, doit encore être envisagée selon deux axes : quelle est notre liberté d'agir par rapport aux autres ? Quelle est notre liberté d'agir par rapport à nous-mêmes ?

Sur ces thèmes fondamentaux pour nos sociétés actuelles, on lira, toujours avec grand profit, deux auteurs de référence dans l'histoire de la philosophie qui se sont positionnés en faveur de la liberté de pensée et de la liberté d'expression : le philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804), figure de référence des « Lumières » du XVIII^e siècle ; et le philosophe anglais John Stuart Mill (1806-1873), figure de référence de l'utilitarisme du XIX^e siècle.

Pour ne citer que l'un d'entre eux, rappelons qu'en 1784, Kant a donné la définition suivante des « Lumières » : « C'est pour l'homme sortir d'une minorité qui n'est imputable qu'à lui. La minorité, c'est l'incapacité de se servir de son entendement sans la tutelle d'un autre. [...] Aie le courage de te servir de ton propre entendement : telle est donc la devise des Lumières. »¹

Signalons toutefois que si Kant et Mill furent tous deux partisans de la liberté de pensée et d'expression, ils ont,

¹ KANT, E. 1991. « Réponse à la question : Qu'est ce que les Lumières », dans *Société française d'Étude du XVIII^e siècle* (éd.), *Emmanuel Kant. Qu'est ce que les Lumières*, choix de textes, traduction, préface et notes de Jean Monot, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 74.

par contre, divergé sur le plan moral quant à notre liberté d'agir selon notre liberté de pensée, mais c'est une autre question que nous n'abordons pas ici². Nous n'évoquons dans cet article que la notion de « libre examen » qui, dans l'histoire de la libre pensée, est liée en Belgique à celle de l'Université libre de Bruxelles, mais dont la portée philosophique imprescriptible ne se limite bien entendu ni à cette seule institution, ni à ce seul pays.

Comme l'a retracé l'historien belge Jean Stengers (1922-2002), le « libre examen » est d'abord né, en tant que principe religieux, en milieu protestant. La genèse de la notion remonte donc au XVI^e siècle, lors la naissance de la Réforme.

Ensuite, ce principe religieux a été laïcisé et popularisé par des libéraux français (Constant, Guizot et Quinet) au cours de la première moitié du XIX^e siècle. Le libre examen, affirmé au départ par le protestantisme comme un principe religieux, a donc mué en un principe philosophique.

La Belgique naissante et ses premiers représentants ont alors aussi introduit cette notion dans leurs luttes politiques en l'y appliquant à l'opposition entre catholiques

² Voir DALED, P., « La liberté selon Kant et Mill : penser, exprimer, agir », *Colloque international La liberté d'expression. Menacée ou menaçante ? Jusqu'où penser, parler, écrire librement ?*, Bruxelles, 4, 5 et 6 décembre 2014, Palais des Académies. La sortie de presse des actes de ce colloque est prévue au mois de septembre 2015. Voir aussi la vidéo de la communication au colloque sur : <http://lacademie.tv/conferences/liberte-selon-kant-et-mill>. Hervé Hasquin, Secrétaire perpétuel de l'Académie Royale de Belgique, a autorisé les éditrices de ce volume à ce que notre article à paraître – « La liberté selon Kant et Mill : penser, exprimer, agir » – qui fut donc exposé lors du colloque de l'Académie sur la liberté d'expression, y soit également publié. L'auteur et les éditrices tiennent à le remercier vivement pour avoir marqué son accord. On trouvera donc l'exposé des positions fondamentales de Kant et Mill sur la liberté de penser, d'exprimer et d'agir dans ce même volume.



et « libéraux » du XIX^e siècle.

Au cours de ce même XIX^e siècle, le principe du libre examen fut également adopté par la franc-maçonnerie belge. La jeune Université libre de Bruxelles, qui était étroitement liée à la maçonnerie et au « libéralisme », fit de même au milieu du XIX^e siècle.

Pour rappel, c'est à l'occasion de l'indépendance de la Belgique, en 1830, que la « réinstallation »³ de l'Université de Louvain vit le jour. Les évêques belges profitèrent de l'article 17 de la constitution du 7 février 1831 qui assurait la liberté constitutionnelle d'enseignement pour ressusciter l'ancienne Université de Louvain⁴. Le 13 décembre 1833, un bref pontifical en approuva la création.

Cette initiative alarma l'opinion « libérale » belge. La franc-maçonnerie se mobilisa. Celle-ci devait redouter que l'Université de Louvain fût inféodée à l'esprit ultramontain du souverain pontife Grégoire XVI (1765-1846) dont l'encyclique *Mirari vos* de 1832 venait de dénoncer cette « maxime absurde et erronée, ou plutôt ce délire, qu'il [fallait] assurer et garantir à qui que ce soit la *liberté de conscience* »⁵.

Aussi, le 24 juin 1834, lors d'un banquet à la Loge *Les Amis Philanthropes*, Pierre-Théodore Verhaegen (1796-1862), le fondateur emblématique de l'Université libre de Bruxelles, appela solennellement à ce qu'« une Université libre vienne servir de contrepoids à l'Université catholique »⁶.

3 DENIS, V. 1958. *L'Université catholique de Louvain 1425-1958*, Louvain, s. d., p. 24.

4 Fondée en 1425, l'Université de Louvain avait été supprimée le 25 octobre 1797 par la République française qui avait envahi nos contrées trois ans auparavant. Le 25 septembre 1816, Guillaume I^{er}, souverain du Royaume-Uni des Pays-Bas, avait décidé d'ouvrir trois Universités d'État dont une à Louvain, les deux autres à Liège et à Gand.

5 Voir *Lettre encyclique de Grégoire XVI à tous les Patriarches, Primats, Archevêques et Évêques* s.l., s.n., s.d. [Imprimerie de H. Remy, 1832], p. 9.

6 Voir *Histoire d'une Loge. Des origines à 1876*, Bruxelles, Association des Amis Philanthropes, 1972, pp. 98-102.

De fait, le 4 novembre 1834, la Belgique connaissait à Malines une « nouvelle » Université « catholique ». Seize jours plus tard, le 20 novembre 1834, elle comptait une seconde nouvelle Université, alors appelée « libre de Belgique ».

C'est le 1^{er} janvier 1854, soit vingt ans après l'inauguration de l'« Université libre », que Verhaegen utilisa, pour la première fois en public, l'expression de « liberté d'examen »⁷. Une liberté, disait-il, que « l'Université de Bruxelles place au-dessus de toutes les autres, parce qu'elle est l'âme de la science ». Pour Verhaegen, celle-ci consistait alors à « examiner, en dehors de toute autorité politique ou religieuse, les grandes questions qui touchent à l'homme et à la société, [...] sonder librement les sources du vrai, du bien et du bon ; entretenir et stimuler cet esprit philosophique dont le principe remonte à Dieu même et dont la science est sortie grande, honnête et pleine de bienfaits pour l'humanité [...] »⁸.

Cette époque – 1854 – où la *liberté d'examen* invitait à stimuler un esprit philosophique *remontant à Dieu* rappelle que si l'Université libre de Bruxelles fût fondée par des francs-maçons *anticléricaux*, ceux-ci n'étaient pas pour autant *antireligieux*. Ils étaient, pour une bonne part d'entre eux, *déistes*, *théistes* ou *spiritualistes* au sens large.

Spiritualiste, ce fut le cas d'un professeur alors incontournable à Bruxelles : Guillaume Tiberghien (1819-1901) qui y enseigna la philosophie de 1848 à 1897. Son intransigeance spiritualiste fut déterminante dans l'histoire du principe du libre examen à Bruxelles.

En 1890, un conflit virulent a opposé Tiberghien à son élève Georges Dwelshauvers (1866-1937) à l'occasion du dépôt de sa thèse d'agrégation en psychologie —

7 Comme signalé en introduction, Verhaegen n'a pas créé le concept de « liberté d'examen » qui existait déjà en 1854.

8 *Le moniteur belge. Journal officiel*, mardi 3 janvier 1854.



Le libre examen

l'enseignement de la philosophie et de la psychologie était alors lié.

Dwelshauvers avait été parfaire sa formation chez le philosophe allemand Wilhem Wundt (1832-1920) qui était l'initiateur d'une psychologie « expérimentale » très différente de la conception qu'avait Tiberghien de la psychologie comme stricte observation interne. Mais Tiberghien était aussi et surtout un farouche défenseur des grands thèmes métaphysiques de l'existence de Dieu et de l'immortalité de l'âme. Des questions qui lui semblaient congédiées par l'approche expérimentale de la psychologie que défendait alors Dwelshauvers.

Tiberghien donna l'ordre à Dwelshauvers de retirer sa thèse inspirée par Wundt car, disait-il, elle jurait avec son propre enseignement (spiritualiste) de la psychologie. Celui-ci refusa d'obéir à Tiberghien et la Faculté de philosophie et lettres n'accorda pas à Dwelshauvers la permission de pouvoir défendre sa thèse.

Un mois après le refus de la Faculté, Tiberghien se justifia lors du Conseil d'Administration de l'Université du 2 août 1890. Il souligna qu'une thèse d'agrégation avait pour finalité le recrutement du corps professoral. De ce point de vue-là, selon lui, il n'était pas indifférent qu'une Faculté recrutât d'une façon ou d'une autre.

Une Faculté, disait-il, avait ses « traditions » et ses « besoins » et elle devait aussi satisfaire certaines exigences publiques. Si elle changeait de « caractère », elle ne remplissait donc plus sa mission. Dans ce cas, pour Tiberghien, « la liberté de conscience du récipiendaire doit se plier à la liberté de conscience des membres de la Faculté, sinon la Faculté devrait recevoir des ennemis aussi bien que des amis [...]»⁹

9 Voir *Procès-verbal du Conseil d'administration*, n° 788, séance du 2 août 1890, cote 1A1/01, Service des Archives de l'Université libre de Bruxelles. Nous désignons dorénavant ce service par l'abréviation : SA-ULB. Nous soulignons : « *Doit se plier* »!

Cette « affaire Dwelshauvers » déclencha un tumulte invraisemblable lors de la séance de rentrée d'octobre 1890. Meetings, actions de protestation, rédaction de motions destinées à la presse se succédèrent pendant plusieurs mois. Si, par la suite, Dwelshauvers défendit une autre thèse avec succès et reprit même une partie de l'enseignement de Tiberghien en 1897, en attendant, ce conflit eut deux conséquences.

Premièrement, en 1891, un projet de réforme des Statuts de l'Université fut élaboré. Son article premier stipulait que « l'Université libre proclame le principe du libre examen en matière philosophique et scientifique. Son enseignement repose exclusivement sur le domaine de la science, il ne reconnaît aucun dogme [...]»¹⁰ Ce projet de réforme ne se concrétisa pas à cette époque.

Deuxième conséquence : une nouvelle définition du principe du libre examen fut donnée lors de la séance de rentrée d'octobre 1892 par l'administrateur-inspecteur, Charles Graux (1837-1910). Celui-ci rappela que ce principe ne signifiait plus seulement, comme auparavant, le refus des « chaînes de l'orthodoxie », c'était aussi « une liberté égale assurée aux systèmes divergents, à la seule condition qu'ils aient acquis droit de cité dans le domaine de la science ». Dès qu'un penseur était accueilli à l'ULB, expliquait Graux, il jouissait d'une entière indépendance. Il y parlait en son nom et tous pouvaient le critiquer, mais « nul n'[avait] le droit de le censurer.»¹¹

Après cette « affaire » philosophique, vint l'« incident Reclus » d'ordre plus politique. En juillet 1892, le géographe français Elisée Reclus (1830-1905) fut nommé

10 Voir « Projet de statuts de l'Université libre » (13 janvier 1891) dans *Documents 2 A 1-10* : « Textes des statuts organiques depuis 1834 jusqu'en 1962 +1970 +1991 » ; et *Documents ULB/A 11-12. Statuts/Règlements, Archives de l'Université libre de Bruxelles, SA-ULB.*

11 Voir « Discours de M. Charles Graux, administrateur-inspecteur », *Rapport sur l'année académique 1891-1892. Séance publique de rentrée du 17 octobre 1892*, Bruxelles, Imprimerie Bruylant-Christophe & Cie, 1893, pp. 11-12.



agrégé à la Faculté des sciences de l'Université libre de Bruxelles. Achevant sa *Géographie universelle*, il ne put entamer son enseignement cette année-là et demanda un délai jusqu'en 1894.

Mais, fin 1893, son cours à Bruxelles fut ajourné *sine die* en raison de ses sympathies anarchistes. En effet, d'une part, le 9 décembre 1893, l'anarchiste français Auguste Vaillant (1861-1894) avait fait exploser une bombe à la Chambre française. D'autre part, le manifeste *Pourquoi nous sommes anarchistes?*, rédigé par Reclus lui-même en août 1889, avait été tiré à part et distribué, en cette même fin d'année 1893, à l'Université de Bruxelles par l'organe des anarchistes bruxellois.

Une coïncidence qui installa un sérieux climat d'inquiétude, sur un plan plus politique que scientifique, au sein du Conseil d'administration de l'Université libre de Bruxelles qui décida donc d'ajourner *sine die* le cours de Reclus. Aussi, dès janvier 1894, plusieurs cercles d'étudiants déposèrent une protestation contre cette décision du Conseil au secrétariat de l'Université. Ils finirent même par affirmer qu'ils « ne [reconnaissaient] à aucune autorité le droit de leur défendre de penser ce qui leur [plaisait] et de déclarer ce qu'ils [pensaient].¹² » Fin janvier, dix-huit étudiants furent exclus, les couloirs de l'Université envahis et les cours suspendus jusqu'au 13 février 1894.

Cet « incident Reclus » fut le déclencheur d'une large crise institutionnelle qui porta sur la démocratie et le fonctionnement du pouvoir à l'Université. Et suite à ce tumulte institutionnel, le 10 juillet 1894, l'Université libre de Bruxelles installa officiellement en tête de ses Statuts un article premier qui stipulait alors que « l'enseignement de l'Université a pour base le libre examen¹³. »

¹² Voir *Journal des étudiants de l'Université de Bruxelles*, 19 janvier 1894, n° 61, p. 3, cote 1RR101, SA-ULB. Entendons sans doute : « Déclarer ce qu'ils [devaient penser] ».

¹³ Voir *Documents 2A 1-10, op. cit.*

C'est ensuite un contexte intensément politisé qui allait déterminer la vie du principe du libre examen. Si ce principe avait eu jusque-là à affronter des dogmatismes religieux puis métaphysiques et méthodologiques en psychologie, il allait désormais affronter des dogmatismes politiques. L'Université libre de Bruxelles et le principe du libre examen connurent, en effet, la Première guerre mondiale (1914-1918) et la révolution d'Octobre 1917 en Russie. Vinrent, dans la foulée, la naissance du « Parti communiste russe » (1918) et des Partis communistes allemand (1918), français (1920), italien (1921), belge (1921), pour ne citer qu'eux. Puis ce fut la naissance de l'Union des républiques socialistes soviétiques (1922).

L'Europe allait aussi connaître les régimes politiques du fascisme de Benito Mussolini (1883-1945) en Italie de 1922 à 1945. En Allemagne, ce fut le nazisme ou national-socialisme d'Adolf Hitler (1889-1945) qui accéda au pouvoir en 1933. Il y demeura jusqu'en 1945, fin de la Seconde guerre mondiale (1939-1945). De 1936 à 1939, il y eut aussi la guerre d'Espagne qui opposa républicains et troupes franquistes.

C'est dans ce contexte politique très tendu de montée du fascisme, du nazisme et du communisme que prirent place, à l'Université libre de Bruxelles, la création du *Cercle du libre examen* en 1928 et celle des *Cahiers du libre examen* en 1937.

Au sortir de la Seconde guerre mondiale, se mit en place la « guerre froide » – une ère de tensions et de confrontations idéologiques et politiques entre les États-Unis et leurs alliés occidentaux et l'URSS et leurs alliés communistes. C'est toujours dans ce contexte politique intellectuellement déterminant que l'Université libre de Bruxelles et le principe du libre examen affrontèrent en 1956 deux graves problèmes de politique étrangère



Le libre examen

– l'expédition anglo-française à Suez et la répression soviétique en Hongrie. Ceux-ci scindèrent alors, sur le plan politique, une partie de la population estudiantine de l'Université en deux camps opposés.

Ceux-ci allaient ensuite s'investir, au cours des années 1960, dans les houleuses questions de la décolonisation du Congo belge (1960), de la grande grève de l'hiver 1960-1961, du syndicalisme étudiant et de la démocratisation de l'Université. Cela s'y traduisit, entre autres, par des brutalités verbales, des prises de positions dogmatiques entre cercles politiques libéraux, socialistes et communistes, des combats de rue et des échauffourées violentes avec les forces de l'ordre et des blessés.

Aussi, face à l'affirmation, indiscutable selon les camps, que seule une doctrine politique, à l'exception de toutes les autres, pouvait alors répondre aux problèmes sociaux et politiques de l'époque, les autorités de l'Université ont tenu à mettre en avant un libre examen, plus ouvert et tolérant, qu'elles voulaient de « concorde ».

Ainsi, en 1964, au terme d'années déjà fort animées sur le plan politique, les autorités de l'Université rappelèrent officiellement qu'à Bruxelles, le libre examen proposait de « rejeter tout a priori dogmatique de quelque nature qu'il soit » et que, « morale librement consentie », il avait pour corollaire le « souci le plus poussé de la tolérance »¹⁴.

Reste que l'Université et le principe du libre examen allaient connaître peu de temps après l'explosion de la contestation universitaire et sociétale de « Mai 68 ». Après quoi, le 10 juillet 1970, le Conseil d'Administration de l'Université libre de Bruxelles adopta de nouveaux statuts dont l'article 1^{er} proclamait que « l'Université libre de Bruxelles fonde l'enseignement et la recherche sur

¹⁴ Voir *Programme général des cours 1964-1965*, Éditions de l'Université, 1964, pp. 5-6. Nous soulignons : « Rejeter tout a priori dogmatique de quelque nature qu'il soit ».

le principe du libre examen. Celui-ci postule, en toute matière, le rejet de l'argument d'autorité et l'indépendance de jugement.¹⁵ »

Après avoir rappelé quelques étapes de la vie du principe du libre examen entre 1834 et 1970, il importe aussi de s'interroger sur les sens possibles de ce principe. Qu'entend-t-on par rejeter l'argument d'autorité? Le libre examen, est-ce rejeter *toute* autorité? Ou, dit autrement, quel type d'argument une autorité pourrait-elle faire valoir qui respecte, à juste titre, l'indépendance de jugement?

Sur ce point, contentons-nous ici de suggérer l'argumentation suivante quant au sens possible du « libre examen ». Comme l'a expliqué, dans les années 1960, un (futur) professeur de l'Université libre de Bruxelles face au dogmatisme de son temps, deux attitudes sont possibles à l'égard des « explications » destinées à résoudre les problèmes pratiques posés à la société humaine. Soit, les accepter comme autant d'« hypothèses » et défendre leur « efficacité "jusqu'à preuve du contraire" ». Soit, y « [adhérer] entièrement, c'est-à-dire qu'on choisit de consacrer dans l'absolu une de ces solutions ».

Ainsi, la question n'est pas : un « libre examinateur » peut-il être de tel ou tel courant de pensée (philosophique ou politique)? Mais bien un « libre examinateur » peut-il « croire » en ce courant de pensée (philosophique ou politique)? Pour ce (futur) professeur de l'Université libre de Bruxelles, la réponse était alors toute nette : « Jamais le libre examen ne peut recouvrir une quelconque croyance au sens [...] d'adhésion absolue, sans qu'en aucun cas, la perspective d'une remise en question éventuelle ne soit envisagée ».

¹⁵ Voir *Université libre de Bruxelles. Statuts organiques adoptés par le Conseil d'Administration en sa séance du 10 juillet 1970. Publiés aux annexes du Moniteur belge du 4 août 1970, dans Textes des statuts organiques depuis 1834 jusqu'en 1962 +1970 +1991, cote 2 A 1-10, SA-ULB*.



Autrement dit, on peut être de tel ou tel courant de pensée, c'est-à-dire professer les solutions de tel ou tel courant de pensée, « sans pour cela “croire” en [tel ou tel courant de pensée] ». Autrement dit, on ne doute pas des « fins » de tel ou tel courant de pensée, mais bien du « caractère absolu » de tel ou tel courant de pensée en tant qu'il serait la « vérité unique et irréfragable » ou la « seule solution aux problèmes de l'humanité ». Bref, concluait-on, le « libre examinateur » ne reste « libre examinateur » que si son « engagement » s'assortit de la « réserve du doute »¹⁶. En d'autres mots : le rejet de tout a priori dogmatique de quelque nature qu'il soit.

Pour finir, tournons-nous donc vers le professeur Raymond Trousson (1936-2013) qui fut le premier titulaire, à l'Université libre de Bruxelles, du cours d'« Histoire de la libre pensée, y compris le libre examen » qui y fut créé en 1979. Comme a dit ce spécialiste des auteurs français du XVII^e au XIX^e siècle, pour définir la libre pensée, « Monsieur de La Palice eût proposé de la libre pensée une définition aussi claire que définitive : la libre pensée est la pensée libre, c'est-à-dire affranchie des contraintes extérieures – sociales, philosophiques ou religieuses – susceptibles de peser sur la décision de l'individu ».

Pour Trousson, définir ainsi la libre pensée, c'est la donner d'emblée pour le « produit de la raison individuelle et de la liberté d'examen des autres opinions répandues dans le groupe et revendiquer en même temps la liberté d'expression comme un droit naturel imprescriptible ».

Une telle conception, soulignait-il, devait inévitablement entrer en conflit avec toute autorité censée préserver l'ordre social et moral de la propagation des doctrines capables de l'affecter ou de saper les croyances généralement

16 JAVEAU, Cl., « Libre examen et engagement », dans [Les Cahiers du libre examen], « Le Libre Examen », Bruxelles, cahier [2], XIX^e série : 1963-1964, p. 27-29 (voir Archives du Cercle du Libre Examen, cote 03SN/C170, SA-ULB).

admises. Aussi, selon Trousson, la « libre pensée » s'est donc trouvée dans le « parti de l'opposition ». Pendant une longue période de l'histoire, penser librement fut d'abord, selon lui, penser « contre des opinions non seulement reçues, mais rigoureusement imposées ».

Et de ce point de vue, aux yeux de Trousson, la « libre pensée » s'est ainsi éveillée en Ionie, au VI^e siècle A.C. Des penseurs – des « philosophes » – récuserent alors les « mythes religieux » explicatifs des origines du monde et de l'ordre des choses et leur substituèrent l'« observation » et l'« analyse rationnelle ». Et l'essor intellectuel de la libre pensée fut dès lors lié, au cours des siècles de son histoire, à l'apparition d'« autres systèmes explicatifs » de l'origine des choses, au progrès du « matérialisme » et de l'« athéisme », à l'histoire de la « tolérance » et aux progrès des « sciences ».

Dans cette perspective, en 1993, Trousson ajoutait que si le « dogmatisme religieux » avait été pendant longtemps le principal adversaire de la « libre pensée », l'expérience historique avait aussi montré que la « libre pensée » pouvait également se heurter à d'autres formes de contrainte et d'« obscurantisme ». En particulier, disait-il alors, à tous les types de « totalitarisme » substituant le « dogme politique » et « civil » au « dogme religieux ».

En résumé, selon Trousson, au cours de leur histoire, la libre pensée et le libre examen se sont donc vus, au travers de multiples obstacles, une « revendication de l'autonomie de la conscience humaine contre les règles qui prétendent la limiter »¹⁷. Une revendication d'autonomie de la conscience humaine que nous a de même montrée l'histoire du « libre examen » dans le cadre de l'Université libre de Bruxelles.

17 RAYMOND, T. 1993. *Histoire de la libre pensée. Des origines à 1789*, Bruxelles, Éditions Espace de Libertés, p. 5-9.





Le libre examen

C'est ainsi, pour en donner un dernier exemple, qu'à l'occasion du 75^e anniversaire de l'Université libre de Bruxelles, le mathématicien français et professeur à la Sorbonne, Henri Poincaré (1854-1912) a prononcé un discours intitulé « Le libre examen en matière scientifique ». Dès 1909, il affirma, avec la plus grande clarté, que « la pensée ne doit jamais se soumettre ni à un dogme, ni à un parti, ni à une passion, ni à un intérêt, ni à quoi que ce soit si ce n'est aux faits eux-mêmes, car pour elle, se soumettre, ce serait cesser d'être »¹⁸.

18 Voir *L'Université de Bruxelles. LXXV^e anniversaire. Relation des fêtes*, Bruxelles, Weissenbruch, 1910, p. 98.

Et donc, de même, quelle que soit de nos jours la nature des *a priori* dogmatiques, réels ou potentiels, qui menacent ou menaceraient l'autonomie de la pensée humaine, « aie le courage de te servir de ton propre entendement » afin que la pensée ne cesse jamais d'être. Aux yeux d'un libre examen et d'une libre pensée imprescriptibles, telle doit en effet être la « lumière », inflexible, à suivre afin d'orienter la pensée au XXI^e siècle.



ARTICLE

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- DALED, P. 2009. *Le libre examen : la vie d'un principe*. Université libre de Bruxelles, 1834-1964, Bruxelles : Éditions Espace de Libertés, Coll. « Laïcité », 2009.
- KANT, E. 1972. *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée*, commentaire, traduction, notes et index par A. Philonenko, Paris : Vrin, Coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 3e éd., 1972.
- KANT, E. 1991. « Réponse à la question : Qu'est ce que les Lumières », dans *Société française d'Étude du XVIII^e siècle* (éd.), Immanuel Kant. Qu'est ce que les Lumières, choix de textes, traduction, préface et notes de Jean Monot, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, 1991.
- MILL, J. S. 1990. *De la liberté*, traduit de l'anglais par Laurence Lenglet à partir de la traduction de Dupond White, Préface de Pierre Bouretz, Paris : Gallimard, Coll. « Folio/Essais », 1990.
- STENGERS, J. 1955. « D'une définition du libre examen », dans *Revue de l'Université de Bruxelles*, Bruxelles, s.n., huitième année, octobre-décembre 1955, n° 1.
- STENGERS, J. 1959. « Le libre examen à l'Université de Bruxelles, autrefois et aujourd'hui », dans *Revue de l'Université de Bruxelles*, Bruxelles : s.n., nouvelle série, onzième année, mai-juin 1959, n° 4.
- STENGERS, J. 1964. « L'apparition du libre examen à l'Université libre de Bruxelles », dans *Revue de l'Université de Bruxelles*, Bruxelles : s.n., nouvelle série, seizième année, octobre 1963 — avril 1964, n° 1-2-3. Ces trois textes sont repris dans *Modernité du libre examen*. Textes de Chaïm Perelman et Jean Stengers, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 2009.
- TROUSSON, R. 1993. *Histoire de la libre pensée. Des origines à 1789*, Bruxelles : Éditions Espace de Libertés.

Pierre-Frédéric Daled
(Université libre de Bruxelles)

299

Le libre examen

Enjeu

Comprendre la signification du principe du « libre examen », ses dimensions éthico-politiques et sa contribution au « vivre ensemble »

Objectifs

1. Définir la notion du « libre examen » et son application comme principe, dans la vie des individus et des communautés
2. Définir l'intérêt du libre examen pour l'esprit critique et pour la compréhension du point de vue des autres
3. Définir les dimensions éthiques et sociétales de ce principe
4. Faire le lien entre le principe du libre examen et les droits fondamentaux de l'homme

Durée

3x50 min.

Matériel

Documents-élèves

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

ACTIVITÉ

1

Initier les élèves à la notion d'autorité, dans ses différentes dimensions et le rapport qu'elles envisagent entre elles. (20 min.)

Document-élève : activité 1

Présenter un tableau contenant les noms de personnalités représentatives de trois types d'autorités (politique, religieuse, scientifique) susceptibles d'influencer la pensée et l'attitude des individus et des groupes. Demander aux élèves de déterminer à quel type d'autorité ces personnes appartiennent en définissant chaque type d'autorité dans leurs propres mots.

Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que l'autorité ?
- Que signifie respecter cette autorité ?
- Pourquoi les autorités reconnues sont de trois types uniquement (religieuse, politique, scientifique) ?
- Surtout, quel type de rapport envisagent-ils entre ces autorités – sont-elles sur le même plan ?

Cela permettra de soulever d'emblée des questions du type : (1) que signifie le fait que certains sont à la fois chef de l'État et chef religieux ? (2) doit-il exister une hiérarchie entre ces différentes autorités ?

- Peux-tu définir le rôle que peuvent jouer les autorités que représentent ces personnalités dans la pensée et les attitudes des individus et des groupes ?

Personnalités	Autorité religieuse	Autorité politique	Autorité scientifique
Ayatollah Khomeiny	X	X	
Charles Darwin			X
Albert Einstein			X
Le pape François	X		
Sigmund Freud			X
François Hollande		X	
Shlomo Amar	X		

ACTIVITÉ

2

Susciter l'intérêt des élèves en les familiarisant avec le système conceptuel qui sera utilisé dans la leçon : « autorité », « pouvoir », « dogme », « violence », « coercition »... (40 min.)

Document-élève : activité 2

Demander de chercher la définition de l'autorité au dictionnaire et de la comparer ensuite avec la définition donnée par l'enseignant.

Demander aux élèves de lire les définitions suivantes et de répondre aux questions.

DÉFINITION 1

L'autorité, c'est « une force liant les hommes entre eux à partir d'une relation de dépendance acceptée et responsable, et à qui il est reconnu le pouvoir d'orienter, d'influencer ou de décider dans l'intérêt de tous ceux qu'elle relie ».

(BAZIOU, J.-Y. 2005. *Les fondements de l'autorité*, Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières, p. 69).

Dans cette définition, l'auteur fait une analogie entre la notion d'autorité et celle du pouvoir. Es-tu d'accord ?

Dans la définition citée ci-dessus, la notion d'« autorité » est synonyme de celle d'une « force », au sens où l'autorité signifie la relation de dépendance, le pouvoir d'orienter, d'influencer ou de décider, que l'on subit ou que l'on exerce. Ce qui donne une légitimité à cette autorité est l'obéissance d'un individu ou d'un groupe.

Le libre examen

○ DÉFINITION 2

- « Le “pouvoir” n’est actualisé que lorsque la parole et l’acte ne divorcent pas, lorsque les mots ne sont pas vides, ni les actes brutaux, lorsque les mots ne servent pas à violer et détruire, mais à établir des relations et créer des réalités nouvelles. » (ARENDDT, H. 1983. *Condition de l’homme moderne*, Paris : Calmann-Levy, Coll. « Agora-Presses — Pocket », p. 260.).
- « Le pouvoir, je crois, doit-être analysé comme quelque chose qui circule (...). Il n’est jamais localisé ici ou là, il n’est jamais entre les mains de certains, il n’est jamais approprié comme une richesse ou un bien. Le pouvoir s’exerce en réseau (...) Les individus (...) sont toujours en position de subir et aussi d’exercer ce pouvoir. » (FOUCAULT, M. 1997. « *Il faut défendre la société* » ; *Cours au Collège de France [1975 – 1976]*, Paris : Gallimard et Seuil, p. 26).

Compare la définition précédente avec ces deux définitions.

La conception intersubjective du pouvoir par H. Arendt signifie que le pouvoir est « toujours une puissance possible et non une entité inchangeable, mesurable et sûre, comme l’énergie ou la force ». Il est lié à deux pôles : la parole et l’action. La conception de Michel Foucault en diffère. Selon Foucault, le pouvoir s’exerce dans un jeu de relations inégalitaires et mobiles. Il n’est pas quelque chose qui s’acquiert. Le pouvoir c’est la manière dont fonctionnent les technologies politiques à travers le corps social.

DÉFINITION 3

« Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition : là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué ». (ARENDR, H. 1972. *La crise de la culture*, Paris : Gallimard, Coll. Folio/Essais, p. 123).

L'autorité instaure, selon Arendt, une différence fondamentale entre celui qui commande et celui qui obéit, et cette hiérarchie est acceptée et respectée. Qu'en penses-tu ?

Selon H. Arendt, il y a autorité là où une hiérarchie implicite est en jeu dans une relation. L'homme, par la médiation de cette hiérarchie, se sent en présence de quelque chose de supérieur à lui. En outre, l'autorité c'est ce qui relie l'homme à un ordre de supériorité. Parce que chacun la considère comme légitime, naturelle et évidente. L'autorité par rapport à notre environnement a un caractère stable et durable, puisqu'elle est ancrée dans notre histoire et considérée comme indispensable à la pérennité des sociétés humaines.

DÉFINITION 4

Toute autorité mérite obéissance. Quand l'esprit se met à obéir, il commence à aimer la certitude plus que la vérité et devient incapable de douter de ce à quoi il croit.

Qu'appelle-t-on dogme ? Quelle est la relation entre l'autorité et les dogmes ?

Les dogmes sont des certitudes ou des vérités absolues qu'on impose aux autres. Le dogme se distingue de l'esprit critique qui suppose le doute. Quand l'être humain obéit aveuglement à une autorité, il abdique sa pensée et la soumet absolument à celui qui exerce cette autorité. Les dogmes sont des systèmes qui réduisent la vitalité de l'esprit humain et l'empêchent d'être un foyer d'une volonté de savoir et pas d'une volonté de croire. Les dogmes sont des obstacles qu'il faut renverser pour se libérer de toute autorité qui prive l'être humain de sa dignité.

Le libre examen

EXTRAIT DE « LE LIBRE EXAMEN HIER ET AUJOURD'HUI »

« C'est le protestantisme, en particulier Martin Luther, qui a le premier affirmé avec force le principe du libre examen. Dans les écrits de Luther, l'affirmation de ce principe se présente comme une révolte contre l'autorité du pape et des conciles. Alors que tout chrétien doit admettre que les Écritures sacrées, c'est-à-dire l'Ancien et le Nouveau Testament, révèlent aux hommes une vérité d'origine divine, l'interprétation du texte de ces Écritures est

réservée dans le catholicisme au chef de l'Église. Luther se révolte contre ce privilège. Le Christ, nous dit-il, s'est adressé à tous les hommes et ce n'est pas le pape, mais la conscience de tout bon chrétien qui est juge en cette matière. » (PERELMAN, C. 2009. « Le libre examen hier et aujourd'hui », in *Modernité du libre examen*, Éditions de l'Université de Bruxelles, p. 138).

**D'après le texte, comment le protestantisme définit-il le libre examen ?
Quelles sont les attitudes qui constituent la dialectique permanente du principe du libre examen ?**

Le libre examen est défini, dans le protestantisme, comme une liberté entièrement individuelle (la liberté de chacun de lire et d'interpréter les Écritures). Le libre examen a pour corollaire un maximum de tolérance. Enfin, le libre examen est une affirmation de l'indépendance de la raison humaine.

D'après la conception protestante du libre examen, deux attitudes constituent la dialectique permanente de ce principe : une attitude de révolte, d'une part, de rejet d'une certaine autorité, et d'autre part, une attitude positive cherchant à fournir un critère permettant de remplacer l'argument d'autorité que l'on rejette. On rejette l'autorité du pape et des conciles et l'on affirme la validité de la conscience de tout bon chrétien pour interpréter le texte des Écritures.

ACTIVITÉ

3

Aider les élèves à formuler un avis critique et personnel à propos des concepts et des questions philosophiques et morales abordées. (30 min.)
Document-élève : activité 3

Présenter les textes de Philippe Grollet et d'André Uyttebrouk ci-après et demander aux élèves de répondre aux questions de compréhension. Faire noter les idées-clés au tableau par un élève.

EXTRAIT DE « LAÏCITÉ : UTOPIE ET NÉCESSITÉ »

« Avant d'être l'affirmation d'un droit – celui de la plus complète liberté de conscience et celui de pouvoir mettre en doute et soumettre à la critique et à l'examen toute proposition et toute affirmation quelle qu'en soit la nature (scientifique, théologique, philosophique, historique) – avant d'être affirmation de ce droit à l'autonomie de la pensée et ce droit à la critique intellectuelle, le libre examen est d'abord l'acceptation d'un devoir : celui de remettre en question ses propres préjugés, son propre conformisme, ses propres habitudes mentales ». (GROLLET, P. 2005. *Laïcité : utopie et nécessité*, Éditions Labor, p. 50)

EXTRAIT DE « APPROCHES DU LIBRE EXAMEN »

« Le libre examen n'est pas neutre, il est nécessairement engagé contre toute forme d'oppression, d'injustice, d'intolérance, contre tout ce qui peut porter atteinte à la liberté et à la dignité de l'homme. » (UYTTEBROUCK, A. *Approches du libre examen; 70 ans du cercle du libre examen*, Bruxelles : Cercle du libre examen, mai 1998, p. 125)

Le libre examen, selon Grollet, est synonyme du droit à l'autonomie de la pensée et du droit à la critique intellectuelle. Explique.

Dans sa définition du principe du libre examen comme mise en question des idées reçues (liberté de conscience) et comme refus d'accepter qu'une autorité, quelle qu'elle soit, puisse imposer de prétendues « vérités » indémontrables (esprit critique), l'auteur fait allusion à la relation immanente entre ce principe comme droit et les droits fondamentaux de l'homme : le droit à l'autonomie de la pensée et le droit à la critique intellectuelle.

Les droits à la liberté de conscience, d'opinion et d'expression fondent l'autonomie du citoyen et constituent un point de départ obligé du libre examen.

Le libre examen

Si le libre examen est l'acceptation du devoir de remettre en question ses propres préjugés, son propre conformisme, ses propres habitudes mentales, comment peut-on le mettre en application ? Pour quelle fin ?

Pour André Uyttebrouck, comment un « libre examinateur » peut-il être neutre et engagé en même temps ?

Du point de vue philosophique, on peut proposer les règles du dialogue socratique tel qu'il nous est rapporté par Platon dans ses Dialogues où il met en scène Socrate comme une véritable méthode pédagogique qui a pour but d'amener les interlocuteurs à s'interroger sur leurs opinions et leurs croyances et par là à s'interroger sur eux-mêmes, c'est-à-dire sur le sens de leurs pensées et de leurs actions.

Le but du libre examen est de problématiser, plutôt que de « solutionner », c'est-à-dire de faire apparaître les problèmes qui sont inhérents à la situation ou au sujet considéré. En effet, c'est en mettant en œuvre la réfutation par argumentation rationnelle, que l'on peut éliminer nos opinions sur le sujet et participer activement au débat citoyen.

« *Neuter* » signifie en latin « ni l'un ni l'autre » ; est neutre qui s'abstient de prendre parti, de s'engager d'un côté ou de l'autre. Une attitude neutre consiste donc à faire preuve d'équité et à ne pas exprimer, ni dans ses propos, ni dans ses attitudes une sorte de favoritisme ou de parti-pris à l'égard des uns, au détriment des autres.

Cependant, le principe même de cette neutralité trouve son socle dans le respect des valeurs qui la rendent possible : droit à la liberté de conscience et égalité de parole, c'est-à-dire des droits fondamentaux de l'homme.

Mais les droits de l'homme ne sont pas neutres, ils témoignent d'un engagement clair en faveur de certaines valeurs : liberté de conscience, égalité, etc.

Donc, le « libre examinateur » doit être neutre dans le sens où il n'utilise pas la position de l'autorité qui est la sienne et que lui reconnaît la loi pour faire du prosélytisme en veillant, en même temps, au respect des droits fondamentaux de l'homme. Parmi ces droits, les droits à la liberté de conscience, d'opinion et d'expression qui fondent l'autonomie du citoyen et constituent un point de départ obligé du libre examen.

ACTIVITÉ

4

Évaluer la capacité de l'élève à synthétiser les différentes conceptions du « libre examen » abordées dans la leçon en relation avec le principe du « vivre ensemble ». (50 min.)

Document-élève : activité 4

Présenter les deux textes suivants et demander aux élèves de rédiger une synthèse des différentes conceptions du libre examen abordées dans le cours en insistant sur la relation de ce principe avec la notion de « vivre ensemble ».

Demander de répondre aux questions :

1. Le libre examen c'est aller vers l'autre. Quel rapport entre ce principe et la constitution d'un nouveau regard envers l'autre ?
2. La « vie sans examen » s'oppose-t-elle à la vie philosophique, de liberté de conscience, faite de questionnement, de débat à l'égard de toute autorité ? Explique comment ?
3. Le libre examen est un exercice de l'esprit qui nous amène, en nous changeant nous-mêmes, à changer notre rapport au monde et aux autres. Explique.

TEXTE 1

« Le libre examen, c'est un moulin à paroles, c'est aller vers l'Autre et l'écouter. Apprendre à écouter, à parler, à dire les choses avant que d'autres gens plus spécialisés, plus compétents ne vous ferment la bouche, avant que vous n'admettiez la possibilité de devenir un être de silence, qui voit les dominations se mettre en place,

lentement, sournoisement, sous la forme du refus de l'Autre, de l'intégrisme, du désir d'oppression. Avant d'être sous la botte... » (VIENNE, P., 1998. « Pour en finir avec les définitions du libre examen », in *Approches du libre examen; 70 ans du cercle du libre examen*, Bruxelles : Cercle du libre examen, p. 102-103)

TEXTE 2

« Une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue. » (PLATON, Apologie de Socrate ; Suivi de « Criton », Présentation et traduction de Luc Brisson, Paris : Flammarion, 1999, p.67).





Exercer l'**intelligence**
émotionnelle
dans la classe



Exercer l'intelligence émotionnelle dans la classe

QUE PEUT LA RHÉTORIQUE EN TEMPS DE CRISE ?

Cette contribution vise à souligner l'importance de la technique rhétorique dans les formations à la citoyenneté pour améliorer le vivre ensemble.

La technique rhétorique, mise au point par les sophistes, a d'emblée été condamnée par les philosophes platoniciens au motif qu'elle ne constituerait qu'un parent pauvre de la raison philosophique ou, pire, un ensemble de trucs et ficelles destinés à tromper le citoyen fragile face aux tentatives de manipulations. Comme on peut le constater, ce débat reste au cœur de la réflexion actuelle sur les outils que le monde intellectuel aurait à fournir pour aider à la formation citoyenne.

STATUT DU DÉSACCORD

Le GRAL¹ a entrepris depuis quelques années un vaste chantier de recherche sur l'efficacité et la nature des outils de la rhétorique, dans une ligne qui va d'Aristote à Perelman. Notre groupe poursuit aujourd'hui sa réflexion dans un esprit interdisciplinaire cherchant à se nourrir de la recherche sur la raison humaine issue de disciplines aussi variées que le droit, les sciences cognitives, la psychologie, la linguistique, l'anthropologie, l'histoire des idées ou la philologie.

La pierre angulaire, départ de la réflexion, doit repenser

1 Groupe de recherche en Rhétorique et Argumentation Linguistique (<http://gral.ulb.ac.be>).

Loin de la condamnation séculaire de la philosophie idéaliste initiée dans les dialogues de Platon, nous pensons qu'il y a, au cœur de la raison pratique, une rationalité propre à la rhétorique dont la théorie pourrait se repenser à partir d'un déplacement du regard sur l'épistémologie de l'art rhétorique : la technique de production d'outils qui vont concourir au débat. Cette réflexion épistémologique doit aussi puiser sa source dans la pratique d'exercices tels qu'ils furent pensés et exposés dans les traités de rhétorique antiques, mais que nous nous proposons d'adapter à la société actuelle et aux défis auxquels elle nous soumet.

le statut du désaccord en démocratie, non pas comme le résultat d'erreurs de jugements et de raisonnements, source potentielle de discorde ou de guerre civile, mais comme un état de fait lié à la diversité des points de vue en démocratie. Plutôt que de déplorer un tel état de fait, la technique rhétorique propose de le prendre à bras le corps, d'en décrire les contours et de décrire et d'expérimenter des outils à l'usage des citoyens. Ces outils aideraient à assumer la réalité du désaccord tout en prenant des décisions acceptables pour tous dans un cadre de vie commun à tous.



MÉTHODE

Nous avons, à ce jour, acquis une certaine expérience dans la méthode d'acquisition de la technique rhétorique, cela auprès d'enfants du secondaire (Projet FRESH du FNRS à l'école Marguerite Yourcenar), auprès d'adultes en formation à la citoyenneté (cours de formation à la multiculturalité prodigué dans une école supérieure de Bruxelles), séminaires de recherches et cours à l'Université libre de Bruxelles, ainsi que dans des Écoles doctorales d'été.

La méthode se déroule toujours en deux volets qui se nourrissent l'un l'autre.

Dans un premier temps, on expose les grands outils de la théorie rhétorique, en particulier les trois preuves (outils qui vont produire la persuasion) que sont l'*ethos*, le *pathos*, le *logos*. L'on s'aperçoit ainsi qu'à côté de la validité logique des arguments, s'offre un arsenal impressionnant d'outils que le citoyen aura nécessairement à utiliser parce qu'ils font partie des aptitudes spontanées de celui qui s'apprête à prendre la parole. Il s'agit de figures et d'images, de témoignages, mais aussi de toute la gamme des émotions humaines, de toutes les façons possibles de se présenter face à un auditoire. Beaucoup de ces outils sont, aujourd'hui, soit dénigrés soit ignorés. L'initiation théorique à leur réalité, mais aussi à leur efficacité réelle ou supposée, permet aux futurs débatteurs de prendre conscience de ce qui va nécessairement présider aux prises de parole lors de l'échange d'arguments.

Par cet exposé raisonné des outils de la rhétorique, les individus, à qui s'adresse la formation, acquièrent une meilleure maîtrise de compétences qui permettent de mieux gérer le dialogue interculturel. Ce bagage théorique sert à aiguïser le regard, à donner une idée plus précise de facultés, de capacités que chacun possède, mais dont Aristote disait qu'elles sont inégalement distribuées. Il y a donc, à ce niveau, une volonté d'égalisation d'une situation naturelle où les dons et aptitudes sont utilisés de façon spontanée. A côté de l'idée louable de protéger le plus faible, cette méthode propose d'outiller le plus démuné avec des techniques accessibles à chacun. L'importance de cette description des outils de la rhétorique est aussi de donner à chacun une meilleure conscience de son potentiel (et de celui de l'autre) par la fréquentation de ce qui lui est le plus naturel : sa raison, ses émotions, ses opinions et sa capacité de les confronter à celles des autres.

Dans un second temps, on met les outils en pratique par l'exercice, à la façon de ce qui se fait dans un atelier d'artisan. Il s'agit d'exercices d'argumentation en situation de désaccord de plus en plus élaborée tout en commençant par les bases élémentaires. Si le but, à long terme, de ces pratiques est de développer la souplesse, l'aisance, la créativité et la hauteur de vue, dans un premier temps, la production d'échanges d'arguments produit un effet cognitif et intellectuel important sur lequel il faut s'arrêter.

NATURE ET PSYCHOLOGIE DU DÉSACCORD

Notre conception spontanée du désaccord, nous l'avons dit, nous le fait voir soit comme la source d'une erreur de

la part de l'un des protagonistes, soit comme l'indice d'un conflit potentiel. Dans tous les cas, lorsque le désaccord





Exercer l'intelligence émotionnelle dans la classe

apparaît, il nous place dans un état émotionnel inconfortable que nous ne prenons pas le temps (ni l'énergie) de traiter en tant que tel. Dans les débats spontanés, les désaccords sur des sujets sensibles débouchent rapidement sur ce que certains théoriciens appellent un « désaccord de fond » : *deep disagreement*. Face à un tel phénomène, les réponses citoyennes vont de la déclaration de guerre polémique au silence poli, mêlé de défiance. Dans tous les cas, le désaccord n'est pas traité, en tant que tel, au niveau rhétorique. Il donne lieu à une solution politique, que celle-ci soit belliqueuse ou irénique, la diversité des opinions reste une réalité non traitée en tant que telle. La pratique d'exercices de rhétorique, dans un premier temps sur des sujets neutres ou anodins, permet de distinguer la dimension émotionnelle toujours attachée à l'apparition du désaccord, de la divergence d'opinion en tant que telle. Or, au cours de l'exercice, cette distinction n'est pas exposée théoriquement, elle est *éprouvée* dans la pratique. Cette dissociation entre l'opinion et l'émotion qui lui est (naturellement et légitimement) attachée permet de considérer l'opinion comme un fait de société

« objectif » détaché (le temps de l'exercice) de celui qui la défend. Mieux, la technique des *dissoi logoi* (arguments antithétiques) propose à chaque apprenti orateur de produire tour à tour, sur un même sujet, un argument pour, un argument contre. Il ne s'agit pas de produire tout un argumentaire. Il s'agit, techniquement, de produire un argument qui va dans un sens et immédiatement après un argument qui va dans un sens opposé. Cet exercice dont nous avons maintenant une réelle expérience produit toujours sur les participants une sorte d'illumination : la compréhension *par l'expérience vécue* de la différence entre l'argument (qui appartient à tous) et l'opinion (qui est attachée à l'un en particulier). C'est une distinction intellectuelle essentielle pour mieux comprendre la nature des désaccords. Or, nous pensons que cette distinction ne se comprend réellement que par l'exercice. Cette mise au point nous donne un argument de poids pour défendre l'épistémologie de la raison pratique de la rhétorique contre un point de vue trop étroitement théorique qui craindrait, par le développement de ces pratiques, de créer, chez le citoyen, une tendance au cynisme ou au relativisme.

VERS UNE NOUVELLE ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RAISON PRATIQUE

L'on voit que dans ce bref exposé des outils de la rhétorique à la formation citoyenne, se niche un vieux débat qui fait rage depuis au moins 2500 ans. Il semble à ce jour avoir tourné en rond en un dialogue de sourds. La crise que traverse notre société doit être perçue, pensons-nous, comme la mauvaise conscience de ce débat auquel beaucoup ont renoncé par ignorance,

fatigue ou découragement. Nous pensons qu'il y va de la responsabilité des intellectuels, aujourd'hui, de reprendre ce débat à bras le corps, loyalement, sans déni et sans faux-semblants, en s'attaquant, par exemple, à l'un de ses avatars contemporains les plus inquiétants : les *théories du complot*.



CONCLUSION

Dans le cadre d'un cours de pratique du dialogue interculturel, l'objectif est d'éviter la dispute, sans esquisser le désaccord. La dispute est une perte de contrôle, un déraillement du désaccord. L'évitement du désaccord est une forme plus larvée d'échec de la démocratie. Mais c'est peut-être celui-ci auquel sont le plus confrontés les enseignants aujourd'hui.

Lors d'une réunion qui a suivi les attentats parisiens de janvier 2015, de nombreux enseignants exprimaient leur désarroi face au succès des théories du complot dans le chef des adolescents dans les classes. Beaucoup d'entre eux se sentaient démunis et choqués à l'idée de ne pas se sentir outillés pour organiser le débat face à ce phénomène. Beaucoup y ont même renoncé en toute responsabilité, ayant peur de produire l'effet inverse de celui qu'ils espéraient voir émerger.

L'un de ces professeurs a pris la parole pour dire qu'il n'aurait eu personnellement aucune difficulté théorique à

démonter les arguments complotistes devant ses élèves, mais qu'il avait préféré renoncer à organiser le débat pour éviter la dispute. À nos yeux, le plus préoccupant n'est pas cette renonciation à laquelle chacun de nous peut se trouver confronté un jour. Le plus préoccupant est l'épistémologie spontanée de cet enseignant intelligent et chevronné. En tant que rhétoriciens, nous savons bien qu'il n'y a aucun moyen simple et infaillible de « démonter » les théories du complot mais cette croyance est si tenace dans le chef du monde intellectuel, politique et citoyen aujourd'hui, qu'elle produit chez les meilleurs d'entre nous un mélange de déni et d'illusion qui est, finalement, la première victoire des ennemis de la démocratie. Dans les 2500 ans de dialogue de sourds qui ont divisé les philosophes et les sophistes, on ne peut plus nier que l'idéalisme a gagné le premier grand combat. Depuis le début de cette année, on ne peut plus nier non plus que ce soit au détriment de la démocratie.

Emmanuelle Danblon
et Victor Ferry
(Université libre de Bruxelles)

Exercer l'intelligence émotionnelle dans la classe

Enjeu

Se placer dans le cadre d'un débat démocratique et citoyen, dans le respect de l'autre, en prenant conscience de ses émotions et de leur rapport avec l'argumentation

Objectifs

1. Explorer la topique des émotions et prendre en compte la diversité des points de vue et des sensibilités
2. Concevoir des stratégies émotionnelles et faire preuve de tact
3. Produire un discours émotif et maîtriser l'intensité des émotions ressenties

Durée

6x50 min. Cet exercice a été conçu pour un public de jeunes adultes. Sa mise en œuvre avec un public d'adolescents pourrait demander quelques adaptations

ACTIVITÉ

1

Explorer la topique des émotions (2x50 min.)

Demander aux élèves de lire l'énoncé suivant et d'exprimer leurs réactions émotionnelles.

ÉNONCÉ

Aux environs de 8 h, en pleine heure de pointe, Véronique, 35 ans, PDG dynamique d'une entreprise prometteuse, est renversée par Marc, 45 ans, chef de rayon dans un magasin d'électroménagers. Véronique ne traversait pas dans les lignes et était au téléphone avec un collègue

au moment du choc; elle ne regardait pas et n'a pas vu la voiture arriver. Elle est décédée avant l'arrivée des secours. Marc était pressé de conduire ses enfants à l'école; il roulait à une vitesse de 47 km/h; le feu du carrefour tout proche venait de passer à l'orange.

Pistes d'exploitation de l'activité

L'énoncé permet de placer les élèves dans le vif du sujet avec le récit d'un événement à fort potentiel émotionnel : un accident ayant coûté la vie à un être humain.

La première activité vise à développer chez les élèves la conscience de la diversité des réactions émotionnelles possibles face à un même événement. En termes rhétoriques, on dira qu'il s'agit d'explorer la *topique* des émotions. Sur toute question, à un certain degré d'abstraction, il existe des formes argumentatives communes, littéralement, des lieux (gr. *topoi*) communs. Par exemple, dans une controverse judiciaire, la défense comme l'accusation pourront tirer leurs arguments des circonstances du crime, qu'il s'agisse d'augmenter ou d'atténuer la gravité des actes. De façon comparable, il va exister différents types de réactions émotionnelles face à un même événement. Les élèves seront incités à les découvrir : que ressentira un proche de Véronique ? Que ressentira la femme du chauffeur ? Que ressentira le maire de la ville ? etc.

Ce travail d'identification des émotions pourra être nourri par la lecture d'extrait du second livre de la rhétorique d'Aristote. Le philosophe grec y adopte une approche empirique : après une brève définition des émotions, il énumère l'attitude de ceux qui les ressentent ou bien les personnes ou les situations vis-à-vis desquelles on éprouve ces émotions. À titre d'exemple, Aristote décrit la pitié comme « une peine consécutive au spectacle d'un mal destructif ou pénible frappant qui ne le méritait pas et que l'on peut s'attendre à souffrir soi-même, dans sa personne ou dans la personne d'un des siens » (Aristote, *Rhét.* II, 8, 1385 b). De telles descriptions contribuent à affiner la capacité des élèves à porter un regard théorique sur les émotions. Elles permettent de prendre conscience du fait que, loin d'être de purs jaillissements irrationnels, les émotions sont associées à une évaluation de la part du sujet éprouvant. L'exercice forme précisément à maîtriser les paramètres de cette évaluation : la connaissance et l'utilisation consciente de ces paramètres nourrissent la capacité à décoder la rhétorique des émotions et à repérer les éléments d'une situation qui pourront être exploités pour amplifier ou atténuer une émotion donnée. À cette fin, les éléments de notre énoncé ont été sélectionnés pour leur ambiguïté. Par exemple, à propos des circonstances, il est dit que le chauffeur roulait à une vitesse de 47 km/h et que le feu venait de passer à l'orange. Ces éléments peuvent aussi bien être utilisés pour susciter la colère à l'égard de Marc (« c'est tout à fait irresponsable de ne pas adapter sa vitesse lorsqu'on arrive à un croisement ») que pour apaiser cette émotion (« on ne peut quand même pas accuser Marc d'être un chauffard »). Au fil de l'exercice, les élèves identifient des stratégies plus audacieuses, voire plus risquées. On pourra, par exemple, s'appuyer sur les conditions sociales respectives des deux personnages pour susciter du mépris à l'égard de Marc ou du ressentiment au regard de la réussite de Véronique. Si toutes ces stratégies rhétoriques sont possibles sur le papier, certaines se révéleront maladroites face à un public. D'où l'importance de la seconde activité de l'exercice : apprendre à juger la pertinence des choix rhétoriques en matière d'émotions.

Exercer l'intelligence émotionnelle dans la classe

ACTIVITÉ

2

Concevoir des stratégies émotionnelles (2x 50 min.)

Mettre les élèves en situation de produire des discours appartenant aux trois genres traditionnels de la rhétorique. Les faire expérimenter ainsi le fait que la construction rhétorique des émotions doit s'adapter aux circonstances et aux auditoires.

Demander de répondre à la question suivante :

Construis un discours appartenant à un des trois genres traditionnels de la rhétorique, qui développe un *pathos* différent selon (1) que l'on veuille faire passer une loi pour limiter la vitesse dans la ville (délibératif); (2) que l'on veuille que Marc soit relaxé ou finisse ses jours en prison (judiciaire); ou (3) commémorer la mort de Véronique (épidictique).

Pistes d'exploitation de l'activité

La notion-clé, pour cette seconde phase, est celle d'une *convenance* en matière d'émotions. Aristote affirmait que « le style aura de la convenance s'il exprime les passions et les caractères, et s'il est proportionné aux choses qui en sont le sujet » (*Rhét.*, III, 7, 1408 a). Lors d'une mise en œuvre de cet exercice¹, nous avons pu expérimenter le bienfondé de ce critère. Nous avons simulé un procès et demandé aux participants de produire des discours d'accusation et de défense. L'un de nos étudiants, dont le rôle était de défendre Marc, avait alors présenté Véronique comme « une jeune femme inconsciente et distraite qui ne traversait pas sur un passage piéton, et qui ne faisait attention ni à la route ni aux voitures, sans doute trop absorbée par sa conversation téléphonique ». En blâmant la victime, cet étudiant a adopté une stratégie qui enfreint le principe de *convenance*; il a reçu un accueil négatif de la part de l'auditoire. Il est plus judicieux d'envisager une stratégie du type : « Marc aussi pleure la victime. Lui, le père et l'employé modèle est aujourd'hui un homme détruit : détruit d'être perçu comme un assassin pour avoir seulement manqué de chance ». Cette stratégie poursuit le même but, la défense de l'accusé, tout en tenant compte des émotions que pourrait légitimement ressentir la partie adverse (la tristesse pour la victime). Concéder cette émotion est un bon moyen de s'assurer que le propos touchera un auditoire plus universel². De manière générale, on pourra autant reprocher à un orateur son insensibilité que sa surenchère pathétique. C'est donc bien une *convenance* en matière d'émotion qu'il s'agit de viser.

1 Avec des étudiants de troisième année de l'Université libre de Bruxelles

2 Sur les stratégies de concessions émotionnelles, voir les analyses que propose Raphaël MICHELI (2010) du débat français sur l'abolition de la peine de mort. L'auteur analyse notamment la manière dont les anti-abolitionnistes brandissent la pitié pour les victimes des condamnés à mort. Les abolitionnistes sont alors obligés de concéder cette émotion, sous peine de paraître insensibles, tout en s'efforçant d'atténuer la force persuasive de cette stratégie.

ACTIVITÉ

3

Produire un discours émotif (2x 50 min.)

Demander aux élèves de délivrer, publiquement, un discours émotif. Leur objectif est de trouver les mots et le ton juste pour partager une émotion avec leurs camarades.

Pistes d'exploitation de l'activité

Dans son *Institution Oratoire*, Quintilien propose une méthode qui se révèle être d'une grande pertinence pratique :

Le grand secret pour émouvoir les autres, c'est d'être ému soi-même ; car toujours en vain, et quelquefois même au risque d'être ridicules, imiterons-nous la tristesse, la colère et l'indignation, si nous y conformons seulement notre visage et nos paroles, sans que notre cœur y ait part. [...] Il faut donc que ce qui doit faire impression sur les juges fasse d'abord impression sur nous, et que nous soyons touchés avant de songer à toucher les autres. (QUINTILIEN, *L'institution Oratoire*, Livre VI, Ch. 2¹)

Pour se préparer à cette dernière phase de l'exercice, l'élève devra donc se mettre dans la disposition émotionnelle qu'il cherche à partager avec son auditoire. Un bon conseil, dans cette perspective, est d'éviter toute surenchère pathétique. L'émotion, dès lors qu'elle est surjouée, déclenchera l'incrédulité ou les rires de l'auditoire. Il faut bel et bien, comme le recommande Quintilien, que les émotions affichées soient authentiques. Toute la difficulté de l'exercice tient au fait que l'orateur, dans le même temps, ne doit pas se laisser déborder par l'émotion qu'il parviendra à ressentir. Il doit, à tout moment, avoir la lucidité nécessaire pour adapter sa stratégie rhétorique s'il perçoit que son usage du *pathos* ne fait pas mouche. Partager un sentiment de pitié, de colère, de crainte ou de fierté suppose un juste dosage qui s'acquiert par la pratique.

Voici, à cet égard, deux exemples de discours émotifs qui ont été fournis en guise de correctifs² et ont produit l'effet voulu :

La colère

Ça vous est déjà arrivé, sur un passage piéton, de vous retrouver face à un chauffeur peu attentif qui vous voit au dernier moment et qui s'arrête à quelques centimètres de vos genoux. Vous ressentez cette agression, celle de la grosse machine de taule vulgaire qui se croit supérieure au corps humain. C'est de ça dont on parle, un homme, bien au chaud dans sa voiture, méprisant le monde qui l'entoure, méprisant la vie de l'autre. On parle d'une machine imbécile et brutale qui bousille un être humain. Moi, cette brutalité, ce déséquilibre des forces, je ne l'admets pas. Cet homme, là, Marc, il fait le fier, dans sa grosse bagnole... qu'il vienne un peu, qu'il vienne un peu pour voir ce que ça fait de se prendre une tonne de taule dans la face.

¹ Voir également CICERON, *De Or.* II, 185-216.

² Ces deux discours ont été présentés comme correctifs par Victor Ferry lors d'une mise en œuvre de l'exercice avec un groupe d'une cinquantaine de participants à l'École Supérieure de Gestion et de Communication de Bruxelles, en mars 2014.

Exercer l'intelligence émotionnelle dans la classe

La pitié

Imaginez-vous au volant de votre voiture. Vous voyez cette femme, là, devant vous. Vous la voyez, mais vous la voyez trop tard. Son cri de surprise se change en cri de douleur. Vous sentez dans vos mains, dans vos bras, dans votre chaire, le terrifiant craquement d'un corps détruit. Devant vous, par votre faute, un être humain, tendre et fragile, est transformé en petit tas de chair et de sang. Le son, la vibration, l'image de la mort vous hante à tout jamais. Cette expérience est celle de Marc. Pauvre petit homme.

S'il n'existe pas en rhétorique de bonnes ou de mauvaises réponses, il existe, en revanche, de plus ou moins bonnes performances.³ Le critère d'une bonne performance est le jugement de l'auditoire. Le protocole d'évaluation consiste à demander aux participants de s'évaluer mutuellement, avec une note sur dix prenant en compte trois éléments : l'*ethos* de l'orateur (est-ce qu'il m'apparaît comme bienveillant?), le *pathos* qu'il construit (est-ce qu'il me fait ressentir des émotions appropriées?) et le *logos* (le propos de l'orateur est-il clair et bien construit?). Afin de se maintenir à niveau, le professeur a tout intérêt à soumettre régulièrement ses productions rhétoriques au jugement de ses élèves.

Si le passage de la colère à la pitié est relativement éprouvant, il s'agit d'un bon moyen de développer la capacité à contrôler l'intensité des émotions. Passer de la colère à la pitié demande, en effet, non seulement de savoir se mettre intentionnellement dans une disposition émotionnelle donnée, mais, de plus, de parvenir à s'en désengager. C'est, finalement, la compétence maîtresse que vise la formation rhétorique aux émotions : un contrôle des affects qui soit suffisamment serein pour permettre aux participants d'agir et non de subir les échanges argumentatifs.

3 Cfr. FERRY, V., SANS, B. 2015. « Éduquer le regard rhétorique », publié en ouverture du numéro 5.1 de la revue *Exercices de rhétorique*.

PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- ARISTOTE. 2007. *Rhétorique*, trad. P. Chiron, Paris : GF Flammarion.
- FERRY, V. et SANS, B. 2014. « Educating Rhetorical Consciousness in Argumentation » in *Proceedings of the Sixth Annual Conference of The Canadian Association for the Study of Discourse and Writing*.
- FERRY, V. et SANS, B. 2015. « Introduction : éduquer le regard rhétorique ». *Exercice de rhétorique*, 5.1 [En ligne].
- GOLEMAN, D. 1995. *Emotional Intelligence*. Londres : Bloomsbury.
- MICHELI, R. 2010. *L'émotion argumentée*. Paris : Cerf.
- SALOVEY, P. et MAYER, J. 1990. *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9.3, 185-211.





La **crise**
de la **culture**

UNE CULTURE POLITIQUE COMMUNE POUR UNE PLURALITÉ CULTURELLE

On confond, le plus souvent, dans les débats publics, le plan des multiples cultures singulières, d'une part, et, de l'autre, celui de la culture politique qui ne peut être que commune. La culture politique démocratique n'est donc pas une culture particulière à côté d'autres cultures particulières, elle s'institue en référence à des principes – plutôt que des « valeurs » – recevables par toute culture : celui de l'égal respect et celui de l'autonomie également respectable en chacun.

Prélevons, dans la masse des affirmations qui courent dans les médias, à ce propos, quelques expressions : « *la coexistence de communautés diverses au sein d'une même société* » ; « *la coexistence de valeurs particulières* » ; « *la plénitude des différences* ». Toutes ces expressions d'apparence auto-évidente donnent, en réalité, l'image factice d'une société mosaïque où chaque communauté serait un atome culturel totalement clos sur lui-même, en adhésion fusionnelle à ses propres « valeurs » particulières, elles-mêmes univoques, et figées pour l'éternité en cette univocité.

Telle qu'elle est posée aujourd'hui, telle qu'elle est le plus souvent reprise dans nos médias, la question de la communication entre cultures est une fausse question s'appuyant sur la fausse présupposition qu'une culture est ce qu'elle est, non travaillée par des interrogations, et donc par des conflits d'interprétations qui en font évoluer constamment le sens institué. Toute culture est, en réalité, d'emblée, intrinsèquement, et par principe, pluriculturelle, d'emblée démultipliée en des interprétations différentes

et divergentes, d'emblée ouverte à l'autre que soi, parce qu'ouverte à sa propre altérité intérieure, car toute culture est interrogation sur elle-même, sur les multiples potentialités de ses principes fondateurs plutôt que d'être « identité » figée en ces principes. Les cultures, les significations religieuses ou philosophiques différentes se rencontrent « latéralement » (Merleau-Ponty).

Les cultures ne sont pas des îlots de significations séparés par un océan : « Il n'y a pas insularité du chrétien et du non-chrétien (de l'occidental et du non-occidental, du croyant et du non-croyant). Ceci ne veut pas dire qu'il n'y a pas de coupures, de changements, d'écarts. Simplement ils ne sont pas toujours les plus déclarés¹. » Il existe, dès avant toute institution politique du commun, de l'universel, des universels en contexte, des universels inchoatifs² qui font les cultures s'entre-exprimer dès avant toute rencontre, tout autant qu'elles peuvent et doivent se frotter et se confronter les unes aux autres.

La communication entre cultures a donc, toujours, déjà eu lieu, elle est cette communication existentielle tacite, mais non moins présente, entre besoins humains fondamentaux, entre expériences humaines fondamentales, entre interrogations humaines communes, qui nourrit leurs reprises plurivoques en des « valeurs », « convictions », « opinions », mais qui s'exprime aussi par des significations imaginaires, des symbolismes, des rituels, religieux ou non, et qui ne posent aucun problème à nos sociétés démocratiques.

1 MERLEAU-PONTY, M. 2003. *L'institution, la passivité*, Notes de Cours du Collège de France (1954-1955). Paris : Belin, p. 115.

2 RICŒUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, p. 333.



La pluriculturalité d'une société n'est pas, par elle-même, problématique. Ce qui la rend problématique, tant pour la société globale que pour les cultures particulières, c'est la fondamentalisation des identités. Le fondamentalisme n'est pas une conviction, il est, précisément, la fondamentalisation des convictions qui vide celles-ci de leur substance.

Les problèmes commencent lorsque sur la pluriculturalité vient se greffer l'idéologie multiculturaliste et lorsque le multiculturalisme devient lui-même l'alibi d'un intégrisme qui est contre toute culture, à commencer par celle qu'il prétend défendre inconditionnellement. Le « multiculturalisme » communautariste est la meilleure manière de ne pas respecter la pluralité des communautés *en même temps que la pluralité interne à chacune d'elles*. Il assoit sa visibilité sur le refoulement du conflit des auto-interprétations qui travaillent ces communautés.

Les intégristes établissent sur leur communauté leur emprise, obligeant leurs membres à se tenir à l'écart du monde commun comme d'un monde qui ne pourrait qu'entamer, voire détruire ce qu'ils prennent pour leur authenticité et qui n'est qu'uniformisation et solidification.

Au nom du multiculturalisme, certains démocrates convaincus, ne percevant que les plus visibles d'une communauté, c'est-à-dire ceux qui exercent leur emprise sur celle-ci, font progresser ceux qui, au sein des communautés, cherchent à en détruire toute la diversité en rejetant dans l'invisibilité tous les autres.

Au nom du respect de la liberté religieuse, des autorités publiques en viennent alors à retirer progressivement aux membres d'une communauté qui résistent à leurs fondamentalistes et à leurs intégristes, l'appui indispensable de la résistance publique. Et on avance de plus en plus bloc contre bloc, tandis que ces blocs tournent

toujours plus à l'excommunication réciproque et violente.

À ce propos, il est une autre confusion récurrente dans les débats publics sur cette question : on fait le plus souvent l'amalgame entre une culture, une civilisation, d'une part, et de l'autre, toutes les sédimentations historiques de contraintes idéologiques qui ont parasité cette civilisation, cette culture. Et on accorde aux secondes une dignité culturelle qui ne leur revient pas.

Cela donne une autre kyrielle d'imprécisions nébuleuses qui circulent, telles des évidences, dans nos espaces médiatisés et déstabilisent le jugement des citoyens. Prélevons-en quelques-unes « *le retour du religieux* », « *le retour de l'islam* », « *l'islam est-il soluble dans la démocratie ?* ».

Dans l'histoire de toute culture, de toute civilisation, viennent se greffer sur ses principes et sur ses significations imaginaires des contraintes imposées par des pouvoirs qui pervertissent ses significations vivantes, changeantes et chatoyantes en idéologie, dont la visée n'est plus de signifier le monde, dans sa multiple richesse, mais d'exercer sur les hommes et sur leur conscience un pouvoir abusif en leur imposant la signification univoque monopolisée et promue par ce pouvoir.

Dès lors, la vraie question qui se pose aux démocrates n'est pas de savoir comment reconnaître telle ou telle culture, dans son identité univoque, mais : parmi les multiples interprétations qui constituent toute tradition culturelle, lesquelles s'ouvrent au principe d'égalité autonome, d'égal respect, lesquelles heurtent ce principe ? Comment promouvoir les premières contre celles qui cherchent à les nier ? Demandons-nous comment promouvoir ces traditions parfois moins visibles, parfois cachées, contre ceux qui cherchent à les étouffer, qui les étouffent déjà. Et ceci vaut également pour notre culture occidentale.



La crise de la culture

Terminons par une dernière salve d'affirmations auto-évidentes et qui sèment pourtant la confusion dans les débats par leur imprécision : « *Comment réconcilier les valeurs communautaires avec les principes communs ?* » « *Il faut respecter les principes communs, mais aussi la pluralité des valeurs* ». On établit ici une fausse extériorité entre les principes communs et les valeurs particulières. En réalité, c'est seulement en respectant les principes communs qu'on pourra accorder égal respect aux valeurs particulières. *Égal* respect, ce qui ne signifie pas accueillir toutes les valeurs, toutes les convictions, *quelles qu'elles soient*³, mais seulement celles qui auront fait sur elles-mêmes le travail de libre examen, non pour se renier, mais pour se transformer en convictions bien pesées, ce qui revient à métamorphoser en autonomie leur prétention à l'autocratie.

L'obnubilation sur « la » différence culturelle, sur le « multiculturalisme », sur « la » liberté religieuse revient la plupart du temps à défendre les courants les plus fondamentalistes des cultures que l'on prétend respecter.

3 RICŒUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, p. 335.

Une manière bien pervertie de défendre « la différence », puisqu'elle donne encore plus de visibilité à ces courants qui en ont déjà le plus, occultant ces traditions minoritaires qui leur résistent.

Au nom de la liberté religieuse, au nom de l'égalité autonome de chacun dont dérive cette liberté religieuse, on finit par apporter l'appoint d'un État démocratique aux plus forts d'une communauté religieuse dans leur bâillement de la liberté religieuse des plus faibles de cette même communauté.

Plutôt que de continuer vainement à chercher à inculquer aux élèves, de manière de plus en plus incantatoire et contre-productive, des principes généraux qui paraissent, à certains, étrangers, tout en laissant ceux-ci être nourris par des courants toujours plus fondamentalistes, demandons-nous comment donner pour ces élèves une véritable visibilité à ces courants libéraux qui habitent leur propre culture, et qui portent déjà, de manière plus concrète, ces mêmes principes.



ARTICLE

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- ROVIELLO, A.-M. 1984. *L'institution kantienne de la liberté*, Bruxelles : Ousia.
- ROVIELLO, A.-M. 1987. *Sens commun et modernité chez Hannah Arendt*, Bruxelles : Ousia.
- ROVIELLO, A.-M. 1986. « L'individu et l'universalité de la loi chez Kant », dans *La pensée et les hommes*, décembre, Bruxelles, pp. 38-46.
- ROVIELLO, A.-M. 1988. « L'idée kantienne à l'horizon du conflit des interprétations », dans revue *Esprit* sur Paul Ricœur, Paris, juillet-août 1988, pp. 152-162.
- ROVIELLO, A.-M. 1992, 2010. « La communication et la question de l'universel » dans revue *Hermès*, Paris : CNRS.
- ROVIELLO, A.-M. 1994. « L'État de droit et la question du formalisme », dans *Les Cahiers de philosophie* n° 18, Lille, pp. 103-124.
- ROVIELLO, A.-M. 1998. « Dworkin. Conflits de droits ou conflits d'interprétation quant au droit? » dans vol. coll. sur *Ronald Dworkin*, Bruxelles : Ousia.
- ROVIELLO, A.-M. 2003. « L'islamo-fondamentalisme fait son entrée dans nos instances de représentation » dans *Entrevues*, Bruxelles, mai-juin.
- ROVIELLO, A.-M. 2005. « La neutralité, un principe intermédiaire » dans *Entrevues*, Bruxelles, mai-juin.
- ROVIELLO, A.-M. 2009. *La mondialisation : perte ou nouvelle intelligence du monde commun ?*, Bruxelles : Presses universitaires des Facultés Saint-Louis.

Anne-Marie Roviello
(Université libre de Bruxelles)

325

La crise de la culture

Enjeu

Prendre conscience de ce que recouvre le mot « culture » et du sens à accorder au terme « fondamentalisme » comme négation du « vivre ensemble »

Objectifs

1. Comprendre la culture comme ouverture mais également comme identité complexe
2. Favoriser le « vivre ensemble » par la valorisation des différences et le respect du contexte culturel dans lequel celles-ci s'inscrivent

Durée

4x50 min.

Matériel

Documents-élèves, Internet, supports musicaux

ACTIVITÉ

1

État des lieux : prendre connaissance de ce que les élèves entendent par la notion de « culture » (15 min.)

Document-élève : activité 1

À partir des différentes images ci-dessous, demander aux élèves comment ils comprennent le terme « culture ». Chacun note dans l'encart vierge ce que ce mot signifie pour lui.

Une fois cette tâche terminée, prendre soin d'inscrire au tableau le titre « Qu'est-ce que la culture ? » et les mots-clés qui ressortent des différentes réponses des élèves.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

Voici plusieurs images relatives à la culture de la Belgique. Après les avoir attentivement observées, indique dans l'espace ci-dessous ce que tu entends par le mot « culture » ?

Musique, art, littérature, folklore, politique, groupe, collectif, vêtements, architecture, etc.

Les moules! un plat national, le peintre René Magritte, l'écrivain Marguerite Yourcenar, le roi et la reine des Belges, le Concours Reine Elisabeth, la joueuse de tennis Justine Henin, le dessinateur Franquin, le chanteur Jacques Brel, le tour des Flandres, le monument l'Atomium.



La crise de la culture

ACTIVITÉ

2

Faire comprendre aux élèves les circonstances d'émergence de la notion de « culture » et ce qu'il y a lieu d'entendre par celle-ci (40 min.)

Document-élève : activité 2

Pour chaque texte ci-dessous, demander aux élèves d'exposer en quelques lignes ce qu'ils en ont retenu.

TEXTE 1

La notion de culture a été promue assez tard. Johann Gottfried von Herder (1744 — 1803), poète et philosophe allemand, est parmi les premiers à avoir théorisé sur ce terme. Proche de Goethe, il est aussi un disciple de Kant. Il lie la notion de culture à celles de civilisation et de nation comme ensemble d'individualités façonnées par un même environnement, un même climat, les mêmes événements historiques. Ainsi, une civilisation née au cœur du continent africain ne pouvait donner lieu aux mêmes traditions, aux mêmes œuvres d'art que celles qui ont vu le jour parmi les paysages d'Europe. En cela, Herder se montre opposé à tout déterminisme qui valoriserait certaines civilisations

par rapport à d'autres. Loin de toute hiérarchie, il considère que toute culture se fonde dans un dialogue avec la nature. L'environnement dans lequel évoluent les hommes est déterminant. Corollairement, chaque individu se définit par son appartenance à une culture donnée. Outre la mise en avant, nouvelle pour l'époque, de la notion de culture, nous assistons avec Herder à la prédominance de la notion de nation et à l'idée que l'Histoire ne peut être, en somme, que celle des peuples et de ses individus plutôt que celle des rois et de leurs ministres. (J. G. von HERDER, *Histoire et cultures*, Paris : Flammarion, 2000)

TEXTE 2

Dans *Par-delà nature et culture*, l'anthropologue Philippe Descola expose la façon dont nous, Occidentaux, avons jusqu'ici pensé la différence entre culture et nature. Il résume cela comme suit : « Ce qui différencie les humains des non-humains pour nous, c'est bien la conscience réflexive, la subjectivité, le pouvoir de signifier, la maîtrise des symboles et le langage au moyen duquel ces facultés

s'expriment, de même que les groupes humains sont réputés se distinguer les uns des autres par leur manière particulière de faire usage de ces aptitudes en vertu d'une sorte de disposition interne que l'on a longtemps appelée l'"esprit d'un peuple" et que nous préférons à présent nommer "culture". » (Ph. DESCOLA, *Par-delà nature et culture*, Paris : Gallimard, 2005, p. 243)

TEXTE 3

Dans *Le Monde comme volonté et comme représentation*, le philosophe allemand Arthur Schopenhauer (1788-1860) dit de l'être humain qu'il est cette créature étrange qui s'arrache constamment à la terre qui le nourrit *pour opposer ce qui pourrait ou ce qui devrait être à ce qui est*, pour promouvoir un monde plus approprié à ses propres ambitions. Imaginatif, créatif, laborieux, exigeant,

insatisfait, il crée un univers de formes symboliques qui lui permet de relativiser sa finitude et de sublimer sa condition. La culture propre à l'être humain est donc cette manière que celui-ci a de s'accomplir en tant qu'homme distinct du monde naturel. Par la culture, l'homme est pleinement homme. (SCHOPENHAUER A., 1966. *Le Monde comme volonté et comme représentation*, Paris : PUF, 1966)

Pour chaque texte, écris en quelques lignes ce que tu en as retenu.

Texte 1

La notion de culture a été promue assez tard. Johann Gottfried von Herder est l'un des premiers à mener une réflexion sur celle-ci à la fin du XVIII^e siècle en la rattachant à l'idée de nation et de « peuple ».

Texte 2

L'auteur montre que pour nous, Occidentaux, une distinction est faite entre culture et nature. L'être humain se distingue du non-humain notamment par la conscience qu'il a des choses et l'usage qu'il fait de celles-ci. Issus d'un même environnement, s'inscrivant dans un même contexte, les hommes présentent des dispositions similaires que l'on peut nommer « esprit du peuple » ou encore « culture ».

Texte 3

Par la culture, l'homme se donne l'occasion de prendre distance avec le réel, de dépasser sa propre finitude et de sublimer sa condition d'être humain, mortel par nature. Par la culture, l'homme se vit pleinement en tant qu'être humain. Il se fait conscience des choses, du monde qui l'entoure, et cela, à la différence de tout autre être vivant. Priver l'homme de cette dimension de son être serait tout simplement lui supprimer sa condition d'homme.

La crise de la culture

ACTIVITÉ

3

Montrer aux élèves en quoi la culture a aussi, à travers l'art, un rôle d'éducation. (15 min.)

Document-élève : activité 3

Lire le texte suivant avec les élèves et aborder la question du « rôle » de la culture par le biais de *La Crise de la culture* d'Hannah Arendt.

TEXTE 1

Dans son essai *La Crise de la culture*, la philosophe allemande Hannah Arendt (1906-1975) se penche sur ce qu'il faut entendre par la notion de culture en décrivant dans un premier temps ce qu'elle n'est pas. La culture n'est pas ce à quoi la réduit le philistin. En effet, celui-ci, par une sorte de narcissisme, ne voit dans la culture qu'un moyen de favoriser sa position sociale. Il la réduit à une fonction « utilitaire ». La culture ne peut pas, non plus, être comprise comme un simple bien de consommation comme a tendance à le faire la « société de masse ». La culture est perçue par celle-ci comme un loisir destiné à

« combler » le temps libre comme d'autres moments sont comblés par le sommeil et la nourriture.

Pour comprendre ce qu'est la culture, il faut en référer à ce qu'est intrinsèquement l'œuvre d'art. L'art n'est art que s'il est pris pour lui-même. « [...] c'est seulement là où nous sommes confrontés à des choses qui existent indépendamment de toute référence utilitaire et fonctionnelle, et dont la qualité demeure toujours semblable à elle-même, que nous parlons d'œuvre d'art. » (H. ARENDT, *La Crise de la culture*, Paris : Gallimard, 1972, Coll. Folio Essais, 1989, p. 269)

ANALYSE DU TEXTE

Prise pour elle-même, par-delà donc toute dimension utilitaire, l'œuvre d'art revêt de ce fait un caractère intrinsèquement éducatif.

Quand on aborde la question de l'art et de son sens premier, apparaît, corollairement, celle portant sur la distinction entre art majeur et art mineur. Celle-ci revêt des significations très différentes selon les époques mais

également suivant le point de vue que l'on porte sur la création artistique. Cependant, il est une façon particulière de percevoir cette différence qui, outre sa pertinence, fait sens compte tenu du propos d'Hannah Arendt. L'art majeur serait celui de l'artiste qui, « indépendant du système productif (ce qui ne veut pas dire des moyens de production) », serait porteur d'un message et d'une

esthétique inédite, qui lui est propre. L'art mineur, quant à lui, serait celui du designer ou de l'artisan soumis au système de production ou à l'entreprise à laquelle ils appartiennent. Leur création est avant tout dictée par la rentabilité. L'objectif est clair, procurer du bien-être aux gens afin d'être succès de consommation. ([En ligne] <http://www.almanart.org/design-art-mineur-ou-art-majeur.html#majeur>)

Nous parlons de designers ou d'artisans, mais nous pouvons également évoquer tout simplement la production

de masse destinée à la consommation. Une grande partie de la production éditoriale, par exemple, est dictée par les lois du marché et a pour but premier de garantir la survie de la maison d'édition et celle de son auteur. L'acte artistique n'est pas, ici, un acte désintéressé et gratuit. Soumis aux lois du marché, réalisé dans un souci de grande diffusion et de grande consommation, cet art est un art mineur.

Là où l'art mineur a pour vocation de procurer du plaisir aux gens, l'art majeur a, quant à lui, pour vocation d'éduquer.

ACTIVITÉ

4

Faire comprendre aux élèves en quoi la « culture » est intrinsèquement « vivante » parce qu'au contact d'autres cultures (20 min.)

Document-élève : activité 4

Afin d'aborder la dimension vivante de la culture, lire et expliquer le passage théorique ci-dessous prenant pour exemple le caractère vivant et évolutif d'une langue. Demander ensuite aux élèves de souligner les mots qui leur semblent issus d'autres langues que le français.

TEXTE 1

Une culture vivante évolue sans cesse, au contact des autres cultures notamment. Elle n'est pas figée, immuable, établie pour toujours et close sur elle-même.

Exemple : Toute langue est le résultat de rencontres avec d'autres langues. Le français, en l'occurrence, regorge d'un nombre important de mots issus d'autres langues au contact desquelles il s'est trouvé tout au long de son histoire. Ainsi, aujourd'hui, beaucoup de termes tombés

dans le langage courant proviennent d'autres langues que la nôtre. Par exemple, issus de l'arabe, nous trouvons : toubib, momie, sirop, algèbre, almanach, baldaquin, carafe, chiffre, etc. Mais le français contient également des mots tirés de l'anglais, de l'italien, de l'allemand, du néerlandais, de l'espagnol, du perse, des langues amérindiennes, de langues asiatiques orientales, de diverses langues afro-asiatiques, de langues slaves ou baltes et de bien d'autres langues encore.

La crise de la culture

Relève dans les phrases ci-dessous les mots qui paraissent, d'après toi, issus d'autres langues que le français et qui font maintenant pleinement partie de notre vocabulaire.

« Au loin, un noir rougeolement indiquait l'emplacement des boulevards et des places illuminées. » (Albert Camus)

Boulevard : d'origine néerlandaise

« La langue française, dès cette époque, commençait à être choisie par les peuples comme intermédiaire entre l'excès de consonnes du nord et l'excès de voyelles du midi. » (Victor Hugo)

Nord : d'origine néerlandaise

« Par rapport à l'Occident, tout en Russie se hausse d'un degré : le scepticisme y devient nihilisme, l'hypothèse dogme, l'idée icône. » (Cioran)

Icône : d'origine russe

« Le peignoir rose d'Olympia, le balcon framboise du petit Bar, l'étoffe bleue du Déjeuner sur l'Herbe, de toute évidence sont des taches de couleur, dont la matière est une matière picturale, non une matière représentée. » (André Malraux)

Balcon : d'origine italienne

« Le piano, c'est l'accordéon du riche. » (Michel Audiard)

Accordéon : d'origine allemande

« Souvent pour s'amuser, les hommes d'équipage prennent des albatros, vastes oiseaux de mer... » (Charles Baudelaire)

Albatros : d'origine portugaise

« Et pendant que le navire abordeur s'en allait à la dérive, le paquebot avait coulé à pic, en dix minutes. » (Gaston Leroux)

Paquebot : d'origine anglaise

« Être brave avec son corps ? Demandez alors à l'asticot aussi d'être brave, il est rose et pâle et mou, tout comme nous. » (Louis-Ferdinand Céline)

Brave : d'origine italienne

ACTIVITÉ

5

Faire comprendre aux élèves en quoi une « culture » n'est « forte » que si ouverte sur les autres cultures (20 min.)

Document-élève : activité 5

Une culture n'est « forte » que si elle n'est pas fermée mais, au contraire, « vivante » c'est-à-dire qu'elle intègre les influences des cultures qui lui sont extérieures. Afin de faire comprendre cela aux élèves, présenter différents éléments culturels qui montrent que chacun peut sentir au fond de lui-même une certaine sensibilité (résonnant même comme une sorte d'appartenance) à d'autres cultures.

Exemple

- faire écouter des chants russes
- montrer une vue du Grand Canyon d'Arizona
- lire un poème arabe
- faire écouter de la musique baroque allemande

ACTIVITÉ

6

Faire prendre conscience aux élèves qu'une culture n'est cependant vivante que parce qu'elle a su conserver sa pluriculturalité (20 min.)

Document-élève : activité 6

Faire entendre aux élèves qu'une ouverture sur l'extérieur sans une conservation de ses principes fondateurs peut mener une culture à se nier elle-même. Pour cela, faire lire aux élèves l'extrait ci-dessous et les questionner quant aux conséquences néfastes que la mondialisation et la prédominance de certaines multinationales pourraient exercer sur les cultures nationales.

Montrer qu'une culture « ouverte » sur l'extérieur peut également perdre son caractère vivant si elle n'est pas attentive à la préservation de ses particularités et donc de sa pluriculturalité. Entre ouverture et conservation, la culture est avant tout le jeu d'une identité complexe.

La crise de la culture

TEXTE

« Pour Bertrand Badie, politiste français spécialiste des relations internationales, la mondialisation est la mise en œuvre de quatre processus : la globalisation financière, l'organisation mondiale de la production, la libre circulation des marchandises et l'instantanéité de l'information. À cette vue, les multinationales ont sans doute un rôle majeur dans cette transformation récente du monde.

Elles sont souvent l'objet de débats passionnés. Certains y voient une source de richesses, et se réjouissent de l'homogénéisation politique et de l'interdépendance économique mondiale qu'elles entraînent, y voyant un

facteur de croissance et de paix. D'autres y voient les vecteurs d'une exploitation grandissante des pays du Sud au profit d'une classe mondiale privilégiée, responsables de l'inégalité grandissante entre les riches et les pauvres. Le linguiste et philosophe américain Noam Chomsky qualifie les multinationales de "tyrannies privées" et d'"institutions totalitaires" dans la mesure où elles exercent un pouvoir de plus en plus important en dehors de tout contrôle démocratique. » ([En ligne] <https://fr.wikipedia.org/wiki/Multinationale>)

Lis attentivement l'extrait sur les multinationales et explique en quelques mots en quoi celles-ci pourraient représenter un risque pour les cultures ouvertes sur le monde.

Une culture ne peut pas être qu'ouverture sur l'extérieur. Elle doit aussi se donner les moyens de préserver ce qui la différencie des autres cultures, ses principes fondateurs.

La mondialisation et la dominance des multinationales peuvent parfois signifier la fin de certaines cultures qui n'ont pas réussi à maintenir l'équilibre ouverture/préservation de soi.

ACTIVITÉ

7

Aborder la question du fondamentalisme comme double négation de la culture en tant que « vivre-ensemble » (20 min.)

Document-élève : activité 7

Aborder la notion de fondamentalisme par le biais de l'extrait ci-dessous issu de l'article-support d'Anne-Marie Roviello. Demander aux élèves d'exprimer avec leurs mots comment ils comprennent ces quelques lignes.

TEXTE 1

« Le fondamentalisme n'est pas une conviction, il est, précisément, la fondamentalisation des convictions qui vide celles-ci de leur substance. [...]

Les intégristes établissent sur leur communauté leur emprise, obligeant leurs membres à se tenir à l'écart du monde commun comme d'un monde qui ne pourrait qu'entamer, voire détruire ce qu'ils prennent pour leur

authenticité et qui n'est qu'uniformisation et solidification. »
(Anne-Marie Roviello, Une Culture politique commune pour une pluralité culturelle)

À l'aide de cet extrait, explique en quelques phrases en quoi le « fondamentalisme » apparaît comme la négation d'une culture vivante et pluriculturelle ?

ANALYSE DU TEXTE

Tout homme est avant tout un être culturel. Évoluant au sein d'une culture, il se l'approprie et lui permet, de ce fait, de vivre à travers lui. En brimant la diversité, le fondamentalisme nie la culture comme « vivre ensemble ».

De plus, par un « retour » aux fondements et un conservatisme exacerbé, les fondamentalistes empêchent

leur culture d'entretenir cette ouverture sur l'extérieur nécessaire au maintien de son caractère vivant.

En provoquant le repli d'une culture sur elle-même et en empêchant les individualités, de par leur condition d'êtres culturels, de la nourrir de l'intérieur, le fondamentalisme apparaît comme la double négation du « vivre ensemble ».

La crise de la culture

ACTIVITÉ

8

Mener les élèves à la réflexion autour de la notion d'identité complexe caractéristique de la culture (30 min.)

Document-élève : activité 8

Mener les élèves vers une réflexion sur la notion d'identité complexe caractéristique de la culture en leur soumettant la question ci-dessous :

Un établissement scolaire décide de ne plus servir aux élèves inscrits à la cantine que des plats certifiés « halal ». Au regard de la notion d'identité complexe caractéristique de la culture, quels sont, d'après toi, les arguments en faveur et/ou en défaveur d'un tel projet ?



PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- ARENDT, H. 1989. *La Crise de la culture*, Paris : Gallimard, 1972, Coll. Folio Essais.
- DESCOLA, P. 2005. *Par-delà nature et culture*, Paris : Gallimard.

Notons que, dans son livre, l'auteur prend soin d'expliquer en quoi le concept de nature est en soi une invention de l'Occident. Ainsi, dans certaines sociétés amérindiennes, par exemple, la nature telle que nous l'entendons n'est pas présente. Les non-humains sont considérés comme également capables d'intériorité, réduisant ainsi à néant cette distinction culture/nature qui nous est propre.

- SCHOPENHAUER, A. 1966. *Le Monde comme volonté et comme représentation*, Paris : PUF.
- VON HERDER, J. G. 2000. *Histoire et cultures*, Paris : Flammarion.



L'idéologie

L'idéologie

IDÉOLOGIE

Le terme « idéologie » et les concepts ou conceptions qu'il sert à désigner attestent, bien plus que n'importe quel autre élément du vocabulaire philosophique ou intellectuel en général, les enjeux politiques dont la langue de la réflexion peut être porteuse. Pour nous prémunir de faire nous-mêmes un usage « idéologique » ou tout au moins naïf du terme d'idéologie, il convient de se rendre attentifs à quelques exigences qui concernent les usages critiques de la langue.

Rappelons, pour commencer, quelques considérations de caractère assez général. La première concerne les multiplicités dont toute langue naturelle (par exemple, le français ou n'importe quelle autre langue parlée ordinairement par une collectivité) est porteuse. Il y a d'abord la multiplicité extraordinairement vaste des unités sémantiques élémentaires qu'elle contient. Si nous prenons le mot comme unité, il s'agira alors de la variété considérable des mots que contient le lexique d'une langue. Il y a ensuite la variété indéfinie des combinaisons possibles entre ces mots en groupes sémantiques articulés (groupes de mots, phrases, enchaînements de phrases, etc.). Le troisième type de multiplicité est donné par la variété des contextes dans lesquels les variétés précédentes sont utilisées. Les mots, en effet, sont plurivoques. C'est une vertu majeure de la langue que cette ouverture à la plurivocité. Les mots ne prennent un sens défini que dans un ensemble de relations qui forme le contexte, chaque fois particulier, de leur usage.

Si nous ajoutons à cette triple multiplicité interne à une langue prise au présent la profondeur de champ qu'elle contient par son histoire et si nous rappelons

que tout être humain est susceptible de rencontrer les multiplicités internes à d'autres langues, nous aurons une représentation générale de l'extraordinaire complexité, mais aussi de l'inépuisable richesse dont la pensée peut faire l'expérience dès lors qu'elle s'articule dans le milieu ouvert du langage.

Toutefois, l'utilisation scientifique, rationnelle ou critique des mots consistera à expliquer et justifier le contexte d'utilisation. En effet, chaque fois que la langue est prise comme milieu d'expression de la réalité ou d'une réalité, chaque fois que l'on prétendra dire les choses telles qu'elles sont, chaque fois que l'on prétendra « révéler » la réalité à travers les mots de la langue (ou d'une langue déterminée à l'intérieur de la langue ordinaire), l'usage critique, scientifique ou tout simplement *honnête* exigera la mise au jour précisément critique du contexte d'utilisation, de ses présuppositions et de ses axiomes initiaux. Ceci a deux corollaires :

- La reconnaissance de l'existence, voire de la pertinence d'autres contextes d'utilisation (d'autres contextes sémantiques) et par conséquent, la validité seulement relative de notre propre usage, c'est-à-dire la validité relative du cadre sémantique qui lui donne son sens.
- La reconnaissance qu'il en découle une conséquence d'importance majeure. Si dans ses usages scientifiques et, à certains égards, philosophiques la langue est censée valoir comme milieu d'expression de la réalité et si, cependant, la réalité prend ses déterminations de manière à chaque fois relative aux contextes sémantiques qui donnent leur sens aux



termes particuliers, alors la réalité doit elle-même être vue comme multiple dans ses significations.

Nous rencontrerions ainsi une sorte de corrélation fondamentale entre l'ouverture interne de la langue (c'est-à-dire son ouverture à ses propres multiplicités) et l'ouverture interne de « la » réalité à des déterminations multiples. On comprendra assez aisément que cette double ouverture corrélée forme une condition (sans doute parmi d'autres) de la fécondité de la vie de la culture et qu'elle aide à comprendre les raisons pour lesquelles l'entrée d'une subjectivité dans la vie de la culture se marque, pour elle, par l'épanouissement d'un espace « intérieur » qui, à vrai dire, n'est pas intérieur à sa sphère privée, mais intérieur à l'univers d'interrelations entre le monde, les humains, l'histoire et la (ou les) langue(s). Une individualité humaine se découvre porteuse d'une puissance d'ouverture qui, en se cultivant, prend les dimensions illimitées de la culture et cette puissance d'ouverture qui, sans cela, resterait en friche se voit rendue effective et concrète grâce aux lignes, aux registres de développement dans lesquels elle s'insère.

Pour ce qui concerne les contextes sémantiques de l'usage du terme d'idéologie, limitons-nous ici à faire remarquer qu'il est, en règle générale, porteur de connotations dépréciatives et qu'il sert souvent à disqualifier un adversaire, soit sur le terrain de la politique, soit sur celui des idées. Dans ce cas, il fait partie de ces termes qui, loin de nourrir l'échange, interrompent la communication par le discrédit opposé à celui qui est qualifié d'« idéologue ».

Le terme ne porte, cependant, pas de lien nécessaire avec une utilisation polémique. Son origine en français remonte à A. Destutt de Tracy (1754-1836), chef de file de l'école dite des « idéologues ». Dans ce contexte, l'idéologie est conçue, au sens large, comme la science

de la connaissance et, au sens étroit, comme la « science des idées » (une partie, avec la « grammaire » et la « logique », de la science générale recherchée)¹.

Il arrive, encore aujourd'hui, que le terme « idéologie » soit pris de manière assez neutre pour désigner un ensemble, censément organisé, de représentations qui éclaireraient la nature de l'objet étudié (en général, la société, l'histoire, les relations humaines et le droit) ou qui porteraient un projet appelé par ses défenseurs à être réalisé.

Cependant, le terme prend, très tôt, un sens dépréciatif lorsque Napoléon Bonaparte, voulant disqualifier quelques membres de l'école des idéologues qui étaient des adversaires politiques, les fait passer pour des doctrinaires.

Il faut attendre *L'idéologie allemande* (1845-1846) de K. Marx et de F. Engels pour observer un examen systématiquement critique de la notion d'idéologie². Depuis, « idéologie » et « critique » sont des notions associées et ceci au sens où la fonction principale de la critique intellectuelle est précisément de débusquer et de démanteler les discours qu'elle désigne comme « idéologiques ». La critique de Marx et Engels s'adressait aux « jeunes hégéliens » de gauche de leur époque à qui ils reprochaient de se contenter, pour faire la critique de leur temps, du moyen inefficace des idées, des recherches intellectuelles et des spéculations. L'importance du texte tient en ce qu'il définit pour la première fois, l'idéologie comme étant tout discours qui dissimule le réel et dès lors le rend inaccessible dans sa vérité.

Cette critique comprend, cependant, une caractéristique majeure qui nous donnera rapidement accès à la

1 DESTUTT DE TRACY, A. 1804. *Éléments [Éléments] d'idéologie. Partie I, Idéologie proprement dite*, Paris.

2 MARX et ENGELS. 1982. *L'idéologie allemande (Conception matérialiste et critique du monde)*, dans MARX, K. Œuvres, III, Philosophie, Paris : Gallimard, coll. « Pléiade ».



L'idéologie

compréhension du mécanisme, le plus souvent caché, qui transforme un discours en position idéologique. En effet, le texte de Marx et Engels ne visait pas seulement telles ou telles positions philosophiques particulières, mais entendait, à travers celles-ci, dénoncer une illusion séculaire dans laquelle serait prise la pensée. L'illusion résiderait dans le fait de croire que les « idées » (Marx et Engels désignent pêle-mêle la philosophie, la religion, la morale et la métaphysique) seraient le lieu de manifestation de la réalité alors même qu'elles lui substitueraient un artefact, une image, une « ombre ». Les « idées » ne seraient qu'un reflet et, en outre, un reflet inversé de la réalité. À ce niveau de généralité, la critique de l'idéologie, si l'on veut s'exprimer d'un mot, est en fait la critique de l'idée.

Quelle serait dans ce cas la voie de sortie hors de l'idéologie ? Marx et Engels mettent en place un dispositif qui oppose, d'une part, idéologie et réalité, et, d'autre part, idéologie et science. Ces deux couples sont ensuite associés dans une nouvelle opposition entre idéologie et « science réelle, positive ». Démanteler l'idéologie consisterait, au nom de la « réalité » et muni de la science adéquate, à déchirer le voile des idées, quelles qu'elles soient, pour laisser paraître les forces constitutives de l'histoire réelle dans leur « en soi », dans leur nudité, à la faveur d'une « présentation » (*Darstellung*) prétendument neutre. C'est ainsi que Marx et Engels écrivent :

Là où cesse la spéculation, dans la vie réelle, commence donc la science réelle, positive, la présentation de l'activité pratique, du processus pratique de l'évolution des hommes. Les phrases sur la conscience prennent fin, il faut que le savoir réel prenne leur place. Avec la présentation de la réalité, la philosophie autonome perd le

milieu nécessaire de son existence. (...) En soi, détachées de l'histoire réelle, ces abstractions sont sans la moindre valeur.³

Cependant, il n'est pas difficile de comprendre que ce type de critique de l'idéologie est sans issue et qu'il est lui-même générateur d'idéologie dans sa forme la plus dure. Cela vient de ce que cette sorte de tentative, en cela paradigmatique, est, ou feint d'être, aveugle à sa propre productivité théorique, à son propre travail de médiation, à sa propre responsabilité. Elle se fonde sur une pétition de principe : le réel est cela même que dit mon discours et, dès lors, entre celui-ci et le réel la distance – distance d'idée – serait nulle. Mon discours serait l'unique puisqu'il ne serait rien d'autre que le réel se donnant les moyens de sa propre expression. Nous rencontrons là une figure de la croyance selon laquelle la vérité réside en un dévoilement, destinée aux esprits sans préventions.

Certains traits que nous pourrions considérer comme distinctifs de l'idéologie en ressortent. Il y a le *prophétisme* : prétendre être le porte-parole privilégié du vrai en soi et, partant, prétendre implicitement se dégager de l'échange des idées, de la communauté dialogique et de la critique. Il en découle la prétention à l'*infaillibilité* et l'*automatisme idéologique* consistant dans l'engendrement interne d'une discursivité *sans limite* (puisque, selon ce dispositif, aucune extériorité n'est reconnue sinon celle de l'erreur, en soi destinée à s'évanouir comme l'ombre qu'elle est). La totalisation désignerait l'accomplissement extrême de ce processus de pensée : le discours devenu total, épuisant en lui toute la discursivité sensée, manifesterait le réel total. La « stratégie » qui consiste à opposer brutalement « discours vrai » et « discours idéologique » mène à une impasse. Non pas parce que, dans le vague, tout discours serait idéologique, mais parce que, une fois admis que

³ *Ibidem*, p. 1057.



nous vivons dans un univers de représentations, il est plus fécond de travailler à cerner les *usages idéologiques* des discours de toute nature et à les distinguer de leurs *usages critiques*. La critique ne sera pas alors entendue en un sens négatif seulement, comme dénonciation, mais en un sens productif comme réflexivité. La dénonciation sera probante si elle n'oppose pas une vérité substantielle à une autre vérité substantielle, mais si elle oppose à toutes deux la vérité de la critique réflexive.

La théorie, un ensemble articulé de représentations, semble raisonnablement à l'abri de la dérive idéologique si elle admet, par principe, le mouvement réflexif qui explicite les conditions de l'usage légitime des notions, qui précise et clarifie celles-ci et qui énonce, du sein du mouvement d'avancée des thèses, les *limites* de leur utilisation. La théorie doit, pour cela, s'assumer pour ce qu'elle est, un dispositif intellectuel fécond s'il accroît l'intelligibilité dans son champ d'étude mais faillible. En s'enrichissant de la critique, la théorie renonce à supposer qu'elle est le milieu diaphane à travers lequel le réel en soi se rendrait visible. L'esprit théorique doit, en outre, reconnaître que l'expérience humaine passe par des registres divers, entre eux irréductibles et appelant un traitement spécifique. Il saura, en d'autres termes, qu'il n'existe pas de science totale. La critique aura soin de distinguer ces registres sans disqualification ni confusion.

Nous sommes partis, dans cette brève analyse de la notion d'idéologie, de la thèse selon laquelle il y a une corrélation productive entre les diverses multiplicités qui habitent la

langue et la diversité des interprétations auxquelles la réalité se prête. Nous avons ensuite montré que la critique de l'idéologie ne devrait pas concerner tel ou tel type de discours, mais l'attitude, susceptible de les concerner tous, visant à refermer, d'un même geste, la langue et le sens du réel. L'un des plus beaux textes que nous connaissons à ce propos est l'appendice que G. Orwell a placé à la fin de 1984 sous le titre « Les principes du novlangue⁴ ». Dans ces quelques pages, Orwell montre admirablement en quoi consiste, plus que l'appauvrissement, la destruction de la langue à des fins d'asservissement : les mots doivent opérer comme des signaux, la pensée est une sorte d'appareil reflex conditionné pour réagir adéquatement aux dits signaux, le monde ne comprend que des choses, les « idées » sont elles-mêmes traitées comme des choses aussi inertes et figées que les « tables » et les « chaises ». Le monde, simplifié à l'extrême, est devenu comme une grande machine dont le bon fonctionnement exige qu'en soit éliminée l'inventivité. Le monde est ce qu'il doit être, une fois pour toutes : il est ce que le discours du Parti régnant veut qu'il soit. Il ne s'ouvre ni en horizons de passé ni en horizons d'avenir :

Le but du novlangue était, non seulement de fournir un mode d'expression aux idées générales et aux habitudes mentales des dévots de l'angsoc, mais de rendre impossible tout autre mode de pensée.⁵

4 ORWELL, G. 1984. trad. fr. Aurélie Audiberti, Paris, Gallimard, coll. « Folio ». L'appendice « Les principes du novlangue » se trouve aux pp. 395-408.

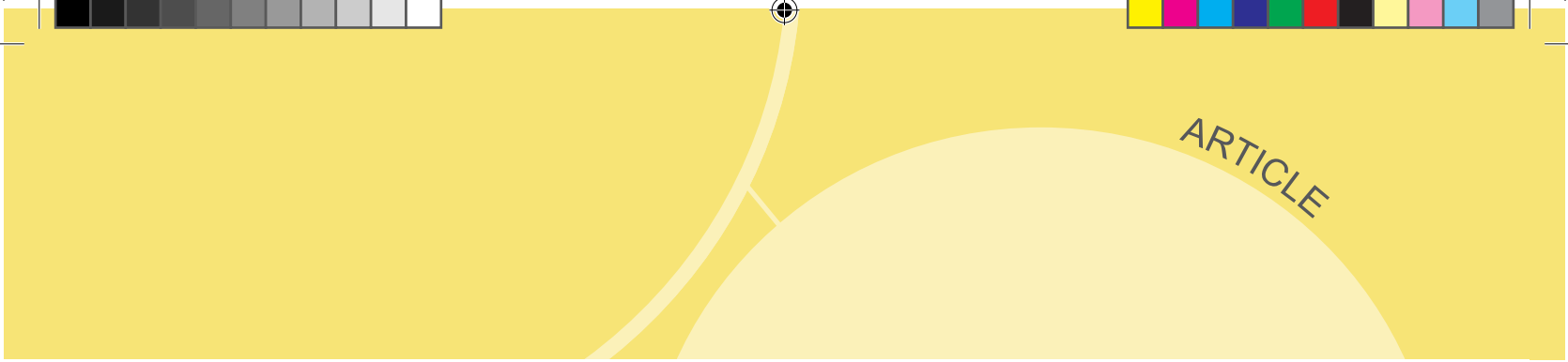
5 *Ibidem*, p. 395.



L'idéologie

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- DESTUTT DE TRACY, A. 1804. *Élemens [Éléments] d'Idéologie*. Partie I, *Idéologie proprement dite*, Paris.
- HABERMAS, J., *La technique et la science comme « idéologie »*, trad. fr. J. R. Ladmiral, Paris : Gallimard, coll. « Tel », 1973.
- MANNHEIM, K., *Idéologie et utopie. Une introduction à la sociologie de la connaissance*, trad. fr. P. Rollet, Paris : Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956.
- MARX, K. et ENGELS, F., *L'Idéologie allemande (Conception matérialiste et critique du monde)*, MARX, K. 1982. *Œuvres*, III, *Philosophie*, Paris : Gallimard, coll. « Pléiade ».
- MAZZU, A. 2010. « Temps et Révolution chez Hannah Arendt » dans GELY, R., LAOUREUX, S., VAN EYNDE, L. *Affectivité et création sociale*, Éditions des Facultés Universitaires Saint Louis, p. 205-232.
- ORWELL, G. 1950. *1984*, trad. fr. A. Audiberti, Paris : Gallimard, coll. « Folio ».
- RICŒUR, P. 1997. *L'idéologie et l'utopie*, Paris : Seuil, coll. « Points ».



ARTICLE



L'idéologie

Enjeu

Prendre conscience de ce qu'une idéologie peut avoir de nuisible par rapport à la liberté de penser des individus

Objectifs

1. Réfléchir à l'influence qu'une idéologie peut avoir dans la vie des individus
2. Refuser le conformisme et oser penser par soi-même
3. S'interroger sur le monde dans lequel nous vivons et faire un lien avec l'Histoire passée
4. Opérer une analyse d'un média particulier à savoir le film

Durée

4x50 min.

Matériel

Documents-élèves, matériel de visionnement, bibliographie des textes

ACTIVITÉ

1

1984 de George Orwell par Orson Welles (90 min.)

Document-élève : activité 1

Introduire rapidement le roman *1984* de George Orwell à l'aide des deux textes ci-après, leur remettre les consignes (voir activité 2) puis visionner le film avec les élèves.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

1984



George Orwell (1903-1950), écrivain anglais

1984 est un roman philosophique et d'anticipation publié en 1949, dans lequel Orwell dessine un monde totalitaire dans lequel les idéologies ont triomphé de l'individu. À travers ses œuvres, George Orwell y développe certains de ses engagements. Dans celles-ci, nous pouvons voir sa critique de l'impérialisme et du totalitarisme, quel qu'il soit. George Orwell a toujours combattu pour la justice sociale et a soutenu les classes ouvrières afin de lutter contre leurs conditions déplorables.

344

Conceptrice de la fiche :
Aurélien Dufour
Article-support : A. Mazzu,
Idéologie

1984 — RÉSUMÉ



Orson Welles (1915-1985),
Scénariste américain et acteur.

L'histoire se passe à Londres en 1984. Le monde est divisé en trois grandes ères géopolitiques en guerre : l'Eurasia, l'Estasia et l'Océania, toutes trois totalitaires, dirigées par des partis communistes qui se voulaient, au départ, être des agents de libération du prolétariat. Le personnage principal, Winston Smith, travaille au Ministère de la Vérité, où il révisé l'histoire pour la rendre adéquate à la version du Parti. Smith est donc un personnage lucide sur les manipulations opérées par le Parti, mais il dissimule ses opinions. Smith décrit la société qui l'entoure : la délation généralisée, la négation du sexe et de toute sensualité, la police de la pensée et de la langue et surtout la surveillance de Big Brother, un système de caméra, réduisent l'individu à néant et l'isolent. Mais la rencontre avec une jeune femme, Julia, le pousse à transgresser les règles du Parti : ils font l'amour et rêvent à un soulèvement de la population. Trahis par un de leurs « amis » (O'Brien), ils sont arrêtés, torturés et rééduqués. La victoire du Parti sur Smith est totale puisqu'il reniera Julia. (source : <http://la-philosophie.com/1984-orwell-analyse>).

ACTIVITÉ

2

Analyse du film *1984* d'Orson Welles (20 min)

Document-élève : activité 2

Demander aux élèves de répondre aux questions ci-après. Faire une mise en commun en classe.

QUESTIONS D'ANALYSE

Comment décrirais-tu la caractéristique principale de la société dépeinte dans le film d'Orson Welles ?

Tout est sous contrôle par les écrans. La société est surveillée en permanence et on ne parle au peuple que via ces mêmes écrans. De ce fait, le peuple vit dans la peur et la suspicion.

L'idéologie

Pourquoi Winston Smith est-il appelé par ses supérieurs ? Quel est son rôle dans le Parti ?

Pourquoi Winston Smith écrit-il un journal en cachette ?

Pourquoi le Parti montre-t-il le visage de l'ennemi du régime ? À quoi sert ce rituel ?

Pourquoi Julia et Winston font-ils appel à O'Brien ? Pourquoi s'intéressent-ils à Goldstein, l'ennemi du régime ?

Quel était le véritable rôle d'O'Brien ?

Quel est le but des tortures infligées à Winston et Julia ? Pourquoi est-il important pour le Parti que ces deux amants se trahissent l'un l'autre ?

Que découvre-t-on à propos de Goldstein et de son livre ?

À la suite de ce film, résume en quelques lignes ce que ce dernier a voulu nous montrer sur la société de Big Brother ?

Selon toi, qui est Big Brother ?

Son rôle dans le Parti extérieur est de faire coller le passé avec les discours du Parti. Il doit par exemple retravailler les archives.

Winston Smith commence à douter et il écrit son journal afin de laisser une trace de tout ce qu'il se passe.

Ce rituel est utile afin d'unir le peuple dans un but commun et afin de mieux pouvoir contrôler le peuple au sujet de ce que ce dernier doit penser.

Ils pensent qu'O'Brien a aussi des doutes et ils pensent que ce dernier peut les aider. D'ailleurs, O'Brien leur donne le livre de Goldstein qui dénonce les manipulations du Parti.

O'Brien travaille en réalité pour le Parti Extérieur. Il a pour but de dénoncer les traîtres et les résistants.

Le but est de les détruire en tant qu'humain, de les briser et mieux enlever leur part d'humanité afin de pouvoir les rééduquer.

On découvre que le livre de Goldstein est en réalité une invention du Parti.

La société de Big Brother est une société qui écrase toute part d'humanité. Cette société enlève tout libre arbitre et supprime toute mémoire passée, mais aussi future.

Ce n'est pas très clair chez Orwell, mais nous pouvons dire que Big Brother est tout et rien à la fois. Big Brother c'est l'État, la police, le Parti, etc. Big Brother, c'est avant tout un système.

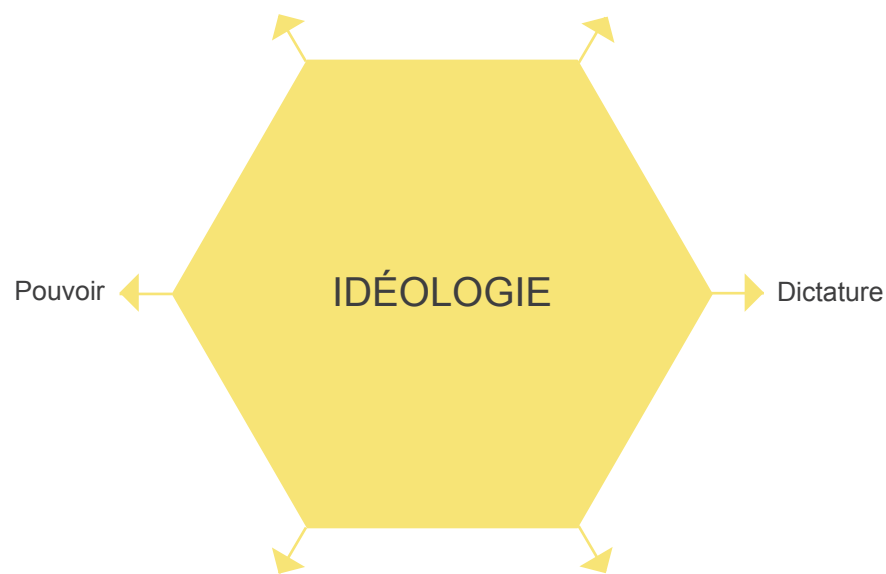
ACTIVITÉ

3

« Qu'est-ce que l'idéologie ? » (10 min.)

Document-élève : activité 3

À la suite de la mise en commun à propos du visionnement du film *1984*, passer à une partie plus réflexive afin d'amener les élèves à avoir une réflexion philosophique sur l'idéologie. Demander aux élèves ce que le film leur a permis de comprendre sur l'idéologie et leur demander de noter un mot ou une situation qu'ils associent à ce concept au tableau (pouvoir, oppression, dictature, contrôle, etc.). Ensuite, élaborer une définition de l'idéologie avec les élèves.



COMMENT DÉFINIR L'IDÉOLOGIE ?

L'idéologie, c'est un système de pensées, d'idées qui dictent aux individus comment il faut penser. Selon Hannah Arendt, l'idéologie est un mode de manipulation de la pensée des individus afin de réduire la pensée à une seule idée pour enfermer et mobiliser le peuple en une masse d'individus indifférenciés. Le système totalitaire se base sur l'idéologie et sur la terreur.

« L'idéologie est un processus que le soi-disant penseur accomplit sans doute consciemment, mais avec une conscience fautive. Les forces motrices véritables qui le mettent en mouvement lui restent inconnues, sinon ce ne serait point un processus idéologique. » Engels. (Lettre à Mehring, 14 juillet 1893, in MARX K., ENGELS F., *Études philosophiques*, Éditions sociales, pp. 165.)

L'idéologie

ACTIVITÉ

4

Les penseurs de l'idéologie – Hannah Arendt et son rapport « Eichmann à Jérusalem » (90 min.)

Document-élève : activité 4

Demander aux élèves, seuls ou par deux, de travailler le texte d'Hannah Arendt à propos du procès Eichmann. Leur faire lire le texte de la page 255 à la page 258 de l'édition Folio concernant « les devoirs d'un citoyen respectueux de la loi ». Mettre les réponses en commun directement après chaque question car certaines questions requièrent le visionnage d'un extrait du film *Hannah Arendt* de Margarethe Von Trotta.

HANNAH ARENDT, SA VIE, SON ŒUVRE

Hannah Arendt, née à Hanovre en 1906, a fait ses études en Allemagne et a suivi ses cours aux universités de Marbourg et de Fribourg, puis, a obtenu un doctorat en philosophie de l'université de Heidelberg. Cette ancienne élève de Heidegger et Jaspers s'est exilée en France, de 1933 à 1940, avant d'aller aux États-Unis pour y enseigner, notamment, aux universités de Californie, de Chicago, de Columbia et de Princeton. Elle a écrit plusieurs ouvrages dont quelques-uns sont traduits en français : *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, 1961 ; *Eichmann à Jérusalem*, Gallimard, 1966 ; *Essai sur la révolution*, Gallimard, 1967 ; *La crise de la culture*, Gallimard, 1972 ; *Le système totalitaire*, Seuil, 1972 ; *Du mensonge à la violence*, Calmann-Lévy, 1972 ; *Vies politiques*, Gallimard, 1974. Elle a collaboré à plusieurs revues et journaux ; pour ne citer que les plus connus : *Partisan Review*, *Commentary*, *Review of Politics*, *Journal of Politics*, *The New Yorker*, *Social Research*, etc. Elle est décédée en 1975. Hannah Arendt, une des figures majeures de la pensée contemporaine, dont l'œuvre, avec une rare clairvoyance, a approfondi des thèmes

aussi difficiles que tragiques, tels l'antisémitisme et le totalitarisme. Le parcours d'Hannah Arendt est unique. Tout au long de sa vie, elle fit preuve d'un œcuménisme assez rare chez les intellectuels de son temps. D'origine juive, bien que non pratiquante, Arendt s'intéressa, en philosophe, au christianisme. Elle fit ses premières armes intellectuelles en soutenant, en 1928, une thèse sur le concept d'amour chez saint Augustin, sous la direction du philosophe allemand Karl Jaspers. Arendt aimait son pays, l'Allemagne, où elle naquit à Hanovre en 1906, et sa langue, encore plus. Cependant, les persécutions des nazis contre les juifs l'obligèrent à prendre la route de l'exil en France en 1933, ce qui suscita chez elle une réflexion sur la tradition juive, le judaïsme et le sionisme. Les États-Unis devinrent sa nouvelle terre d'adoption en 1941. Elle devint citoyenne américaine en 1951, après dix-huit années comme apatride. Elle s'éteignit en 1975, laissant comme héritage une œuvre considérable et un essai inachevé, *La vie de l'esprit*. (source : http://agora.qc.ca/dossiers/hannah_arendt).

Eichmann ne faisait qu'obéir aux ordres et à la loi. Quelle est la différence entre ces deux notions ?

Quels étaient le souci et l'explication d'Eichmann en ce qui concerne son obéissance « aveugle » ?

Regarde l'extrait suivant et tente de compléter la question précédente en ce qui concerne les explications que donnait Adolf Eichmann sur son rôle dans la Solution Finale. (Extrait du film : de la 25^e à la 38^e minute)

Eichmann explique qu'il suit la loi morale de l'impératif catégorique de Kant. À l'aide du texte de Kant ci-dessous, explique ce qu'est l'impératif catégorique.

Après avoir vu ce qu'est l'impératif catégorique selon Kant, reprend le texte d'Hannah Arendt et montre pourquoi Eichmann prétend suivre cet impératif ?

La loi, contrairement à l'ordre, est d'une teneur supérieure. Un ordre attend une obéissance sans forcément une réflexion derrière. Dans le texte d'Arendt, on se rend vite compte que la loi a une profondeur et une transcendance qui implique tout l'individu.

Le souci majeur d'Eichmann est avant tout de se couvrir même si nous pouvons voir que, pour ce dernier, il n'est en rien responsable et y croit indéniablement.

Pour Eichmann : son souci était d'obéir, on ne lui demandait pas de réfléchir, mais d'obéir. Il dit qu'il aurait tué son propre père s'il avait dû le faire.

Pour Arendt, Eichmann est une personne médiocre et lâche. Il n'est qu'un bureaucrate.

Un impératif est une nécessité (nécessaire en philosophie : qui ne peut pas ne pas être). L'impératif catégorique dicte que l'on ne saurait agir autrement. On agit de manière à ce qu'on souhaite que la loi morale et que notre conduite soit valable comme loi universelle.

Eichmann suit la loi du Führer comme universelle et surtout il agit comme s'il était le garant et l'auteur de cette loi.

L'idéologie

Pourquoi Eichmann dit de son application de l'impératif kantien que celle-ci est une adaptation de Kant à « l'usage domestique du petit homme » ?

Dans l'Allemagne nazie, il ne fallait pas seulement obéir, mais agir. Relie ce principe à celui dicté par l'impératif catégorique invoqué par Eichmann ?

En quoi penser est à ce point fondamental dans la théorie d'Arendt en ce qui concerne Eichmann ? Regarde l'extrait pour t'aider à répondre à cette question. (Extrait du film : 62^e minute)

Que veut dire Hannah Arendt par banalité du mal concernant Eichmann ? (Extrait du film : de la 46^e à la 50^e puis de la 55^e à la 57^e minute)

Pourquoi l'ouvrage « *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal.* » a été si mal reçu ? Pourquoi Hannah Arendt a été si mal comprise ? (Extrait du film : de la 68^e à la 71^e minute)

Eichmann prend cette loi au pied de la lettre. Eichmann doit faire plus qu'obéir, il doit soumettre sa volonté entière au principe qui sous-tend la loi.

Eichmann agissait comme s'il était le législateur de la loi. Simplement obéir ne suffit pas.

Pour Hannah Arendt, penser c'est agir. Si on ne pense plus par soi-même, on agit plus et donc on meurt. On devient comme Eichmann, on exécute sans réfléchir. Pour Arendt, il est donc vital de penser.

Eichmann était un homme banal, médiocre qui ne pensait pas. Par banalité du mal, Arendt entend que le mal peut émerger de la plus simple normalité, de la plus simple banalité et que cela peut se reproduire.

Beaucoup ont compris qu'Hannah Arendt disait que le mal était banal et non que c'est la banalité qui a rendu ce mal possible. De plus, la collaboration de certains chefs juifs a aussi été pointée par Arendt lors du procès Eichmann. Arendt a été accusée de défendre Eichmann et de tenir le peuple juif responsable de son sort dans la Solution finale.

Résume en quelques lignes la pensée d'Arendt grâce à ce dernier extrait. (Extrait du film : de la 90^e à la 103^e min.)

En ce qui concerne la banalité du mal et d'Eichmann, ce dernier est vu comme une personne médiocre qui se défend d'avoir pris la moindre initiative et récuse le fait d'avoir eu la moindre implication personnelle. Arendt explique que la banalité du mal est possible à cause de la normalité, de personnes qui, comme Eichmann, n'ont aucune conviction, ni pensée, ni jugement moral, ni aucune intention d'agir pour le bien ou pour le mal.

Après avoir lu ce texte sur Eichmann, quel lien peux-tu faire entre le personnage d'Adolf Eichmann et le film *1984*? Que nous montrent-ils à propos de l'idéologie ?

L'idéologie écrase et empêche de penser. Elle rend les individus perdus et individualistes. La question de la responsabilité est éclatée, tout le monde est responsable et personne à la fois. Cela a été particulièrement remarqué pendant la période nazie avec le procès Eichmann.



EXTRAIT DE « MÉTAPHYSIQUE DES MŒURS »

« Cela étant, tous les impératifs commandent soit hypothétiquement, soit catégoriquement. Les premiers représentent la nécessité pratique d'une action possible, en tant qu'elle constitue un moyen de parvenir à quelque chose d'autre que l'on veut (ou en tout cas dont il est possible que l'on veuille). Quant à l'impératif catégorique, il serait celui qui représenterait une action considérée pour elle-même, sans relation à une autre fin, comme objectivement nécessaire.

Parce que toute loi pratique représente une action possible comme bonne et donc comme nécessaire pour un sujet susceptible d'être déterminé pratiquement par la raison, tous les impératifs sont des formules exprimant la détermination de l'action qui est nécessaire d'après le principe d'une volonté bonne en quelque manière. Dès lors, si l'action n'est bonne que comme moyen en vue d'autre chose, l'impératif est hypothétique ; si elle est représentée comme bonne en soi, par conséquent comme appartenant

nécessairement à une volonté intimement conforme à la raison, s'il constitue le principe d'une telle volonté, il est alors catégorique. »

« Mais si je conçois un impératif catégorique, je sais immédiatement ce qu'il contient. Car, dans la mesure où l'impératif ne contient en dehors de la loi que la nécessité qui s'impose à la maxime d'être conforme à cette loi, mais que la loi ne contient aucune condition qui vienne la limiter, il ne reste rien d'autre que l'universalité d'une loi générale, à laquelle la maxime de l'action doit être conforme, et c'est uniquement cette conformité que l'impératif fait apparaître véritablement comme nécessaire. Il n'y a donc qu'un unique impératif catégorique, et c'est celui-ci : Agis seulement d'après la maxime grâce à laquelle tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle. »

(KANT, *Métaphysique des mœurs I*, Paris : GF-Flammarion, 1994, pp. 88 et 97.)

L'idéologie

POUR ALLER PLUS LOIN

La simulation d'un procès

Préparer une simulation du procès d'Eichmann. Cette activité peut, à elle seule, conduire à 4x50 min car on peut imaginer que cette activité se diviserait de la manière suivante :

2x50 min : regarder des extraits du procès Eichmann, faire un cours « historique » sur le personnage, sur ses actes, sur le contexte, etc. Il peut être demandé aux élèves de faire un travail à la maison et en bibliothèque afin qu'ils travaillent sur des archives et qu'ils fassent leurs propres recherches sur le sujet.

À la suite de ce cours historique sur le personnage, constituer un dossier d'articles représentant les différentes composantes du procès. C'est l'étape de la distribution des rôles.

2x50 min : les rôles sont distribués et chaque groupe doit travailler sur les articles du dossier (les avocats, les juges, les témoins, l'accusé, etc.) afin de constituer ses arguments. Cette étape-là peut durer environ 1x50 min. À la suite de cette heure, on peut commencer la simulation du procès.

Lecture d'un roman : *2084* de Boualem Sansal

Dans ce roman, l'auteur met en scène une société musulmane où le totalitarisme religieux empêche de penser et rend impossible une autre société qui ne soit pas dirigée et contrôlée par la religion. Entre les lignes, nous pouvons y voir une critique cinglante de la religion

extrémiste. Ce roman, dont le titre « 2084 » est clairement une référence à l'œuvre d'Orwell, traite à sa façon des dangers de l'idéologie, que celle-ci soit religieuse, politique ou autre.

PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- ARENDT, H. 2002. *Les Origines du totalitarisme*, Paris : Gallimard, Coll. Quarto.
- ARENDT, H. 2008. *Idéologie et terreur*, Paris : Hermann Editeurs.
- ARENDT, H. 2012. *Eichmann à Jérusalem*, Paris : Gallimard.
- ARENDT, H. 2014. *Qu'est-ce que la politique ?*, Paris : Seuil.
- BETTELHEIM, B. 2014. *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : Pocket.
- BOUDON, R. 1986. *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris : Points.
- DE VAULX, G. 2013. *Apprendre à philosopher avec Arendt*, Paris : Ellipses.
- DUMONT, F. 1974. *Les idéologies*, Paris : PUF.
- GABEL, J. 1974. *Idéologies*, Paris : Anthropos.
- HEL-GUEDJ, J.-F. 1997. *Orson Welles. La règle du faux*, Paris : Michalon.
- LANQUAR, R. 1992. *L'empire Disney*, Paris : PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
- LEYS, S. 2014. *Orwell ou l'horreur de la politique*, Paris : Champs essais Flammarion.
- MEREGHETTI, P. 2007. *Orson Welles*, Paris : Cahiers du cinéma.
- ORWELL, G. 2004. *1984*, Paris : Folio Gallimard.
- RICŒUR, P. 1997. *L'idéologie et l'utopie*, Paris : Points Essais.
- RUSS, J. 2009. *Dictionnaire de philosophie*, Paris : Bordas.
- SERVIER, J. 1992. *L'idéologie*, Paris : PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
- VADEE, M. 1973. *L'idéologie*, Paris : PUF.
- ZARADER, J.-P. 2007. *Le vocabulaire de Hannah Arendt*, Paris : Ellipses.





Comprendre et
connaître
les images



Comprendre et connaître les images

L'IMAGE PEUT-ELLE SAUVER ?

Les historiens rapportent qu'en Italie, entre le XIV^e et le XVIII^e siècle, il était de coutume d'apaiser un condamné durant les quelques instants qui précédaient sa mise à mort. Comme le note David Freedberg, l'instrument de cette consolation était de petites images peintes. « Chaque *tavoletta* était peinte sur deux faces, d'un côté une scène de la Passion du Christ; de l'autre, un martyr plus ou moins en relation avec le châtement destiné au prisonnier.¹ » La *tavoletta* était ainsi placée sous les yeux du condamné tout au long du trajet vers le lieu de son exécution jusqu'au moment de sa mise en œuvre et ainsi maintenue « devant le visage de *l'afflitto*² » tant que le consolateur qui l'accompagnait jugeait celui-ci encore en vie.

La question n'est peut-être pas tant de savoir si le condamné à mort se trouvait réellement apaisé par cette contemplation. Qui pourrait d'ailleurs en attester? En revanche, cette pratique suscite une interrogation sur le pouvoir ainsi prêté ou dénié aux images. Les images possèdent-elles une puissance qui leur est propre? Reconnaissons-nous aux images un *pouvoir causal* comme dans ces fables anciennes qui relatent le fait, pour les parents, de contempler une belle image au moment de l'acte de procréation afin que cette beauté, imprimée dans la semence des géniteurs par la médiation de l'image, se transmette à l'enfant ainsi conçu?

Le pouvoir d'être à ce point affecté trouve peut-être son expression la plus intense dans la conception épicurienne

1 FREEDBERG, D. 1998. *Le pouvoir des images*. Paris : Gérard Monfort. p. 27.
2 *Idem*

des simulacres. Dans sa *Lettre à Hérodoté*, Épicure suggère, en effet, qu'il n'est pas impossible que de fines répliques de la même forme que les solides s'en détachent, traversent l'air à une vitesse insurpassable pour venir s'introduire dans la pensée par l'intermédiaire des sens. Fidèle à l'atomisme de son maître, Lucrèce nous invite à concevoir un monde où « des images de toutes sortes voyagent partout, les unes se formant spontanément en plein milieu de l'air, tandis que d'autres sont celles qui se détachent de diverses choses et qui naissent de la combinaison de leurs formes.³ »

Il n'est pas nécessaire de partager la cosmologie des atomistes du III^e siècle av J-C. ou de l'auteur du *De rerum natura* pour se sentir contemporain du monde ainsi décrit. Les images voyagent, leur transmission a aujourd'hui atteint cette vitesse insurpassable qu'Épicure attribuait déjà aux simulacres.

Dans ce contexte, comment ne pas poser la *question des usages et des fonctions dévolues aux images*? Mais aborder l'image sous l'angle de ses pouvoirs, c'est lui supposer une force susceptible de contraindre ceux qui la regardent. De quelle nature est cette contrainte? Que présuppose-t-elle? Est-ce « parce que l'on traite l'image comme un sujet qu'on la soupçonne de pouvoir abuser de sa puissance »; est-ce là que « commencent les glissements et les malentendus » comme le suggère Marie-José Mondzain⁴?

3 LONG T. et SEDLEY D. 2001. *Les philosophes hellénistiques*, I, Paris : GF Flammarion, p. 157.
4 MONDZAIN, M.-J. 2002. *L'image peut-elle tuer?* Paris : Baillard, p. 22.



CONSTRUIRE LA COMMUNAUTÉ PAR L'IMAGE

Dans son ouvrage consacré aux sources byzantines de l'imaginaire contemporain, *Image, icône, économie*⁵, Mondzain retrace l'histoire de ces malentendus montrant comment s'est élaborée une philosophie de l'image fondée sur une conception économique qui distingue, pour les articuler, l'image d'un côté et l'icône de l'autre. Au cœur de cette distinction, s'est jouée une lutte pour le pouvoir et l'instauration d'une communauté au moyen de l'image : « il s'agit d'une conception économique de l'image naturelle fondatrice de l'image artificielle qui vient à son tour fonder le pouvoir temporel⁶ » de l'Église sur ses sujets.

Cette conception économique de l'image introduit une distinction entre l'image et toute autre forme de *visibilité*, entendons par là toute production visuelle en ce compris l'icône. Comment faut-il toutefois comprendre cette distinction et l'affirmation selon laquelle « l'essence de l'image n'est pas la visibilité », ou encore que « la visibilité appartient à la définition de l'icône, et non pas à celle de l'image⁷ » ? Autrement dit : qu'est-ce qu'une image qui ne serait pas visible ? Et qu'est-ce qu'une image de l'invisible ?

Pour comprendre le rapport de l'image à l'invisible et la puissance causale que la culture occidentale a pu lui reconnaître, il peut être utile de faire un détour par la doctrine de la Trinité et considérer la relation entre l'image (Fils) et le prototype (Père) comme une relation de similitude essentielle. En effet, le christianisme primitif a développé une théorie de l'*image naturelle* définie par une relation de consubstantialité où se maintient une distinction sans confusion entre les personnes de la Trinité. L'élaboration conceptuelle de cette théorie expressive

5 MONDZAIN, M.-J. 1996. *Image, icône, économie : les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*. Paris : Seuil.

6 *Ibid.*, p. 14.

7 *Ibid.*, p. 110.

remonte à Saint Augustin qui, entreprenant de répondre à la question générale « qu'est-ce qu'une image ? », propose une articulation fine de trois notions décisives. Comme le résume Olivier Boulnois : « En combinant simplement ces trois concepts, ressemblance, image et égalité, Augustin peut définir les rapports entre individus de même espèce (ils se ressemblent et sont égaux, mais ne sont pas l'image l'un de l'autre), entre l'original et son reflet dans un miroir (il y a ressemblance et image, mais pas d'égalité) entre Dieu et l'homme (image sans égalité) entre le Père et le Fils (image et égalité).⁸ »

Le nœud augustinien consiste à faire fonctionner ensemble trois principes dont la portée excède largement la théologie chrétienne : l'image implique la ressemblance, mais pas nécessairement l'égalité ; l'égalité implique la ressemblance, mais pas pour autant l'image et, enfin, la ressemblance n'implique nécessairement ni l'image ni l'égalité. Sur cette base, Augustin parvient à concilier une *conception philosophique de l'image* avec la rationalité théologique et à apporter une solution au problème du statut des personnes de la Trinité. Le Fils est bien l'image du Père – dans la mesure où par image, il convient d'entendre, pour Augustin, ce qui est « tiré de » (*expressum*). Puisqu'il y a image, il y a ressemblance. Reste donc l'égalité.

Comment soutenir qu'entre l'image et ce dont elle provient il y a égalité ? En effet, depuis Platon, l'histoire occidentale de l'image n'a eu de cesse d'affirmer une infériorité (ontologique) des images. Ce dogme fut justifié de plusieurs façons, dont l'une consistait à affirmer qu'un effet a moins d'être que sa cause. En outre, si la cause précède l'effet elle ne peut être égale à celui-

8 BOULNOIS, O. 2008. *Au-delà de l'image. Une archéologie du visuel au Moyen Âge, V-XVI^e siècle*. Paris : Seuil, p. 31.



Comprendre et connaître les images

ci. Or, dans le cas des personnes de la Trinité, l'égalité pouvait être affirmée si l'on considérait que le Fils avait été engendré hors du temps. Augustin jetait ainsi les bases d'une pensée de l'image naturelle et première, tout en prolongeant le discrédit jeté sur les images artificielles toujours suspectées d'être contemplées pour elles-mêmes et non comme instances médiatrices. Si l'image artificielle

est tolérée, c'est pour être aussitôt indexée à une *fonction didactique* orientée vers l'exercice de la mémoire et de la connaissance, dont l'ultime visée est la connaissance du divin. Plus généralement, la fonction didactique de l'image suppose souvent qu'on s'en tienne au visible. Donnant à voir, elle commande ce qu'il faudrait faire.

UNE PAROLE LOGÉE DANS L'IMAGE

Le problème de la Trinité a ainsi été le soubassement théologique qui a permis de *fonder une pensée de l'image indépendante de la visibilité* et de préserver l'image des accusations d'idolâtrie. En effet, dans la querelle qui oppose les iconoclastes et les iconodoules au seuil du premier millénaire, les partisans des images défendent la production des icônes en référence au dogme de l'incarnation. La doctrine de l'image naturelle pose une relation vivante où l'image naturelle se fait *chair*. L'incarnation n'est pas le redoublement mimétique. C'est pourquoi, l'icône à laquelle il appartient d'être visible n'est pas une copie, mais l'actualisation de l'incarnation⁹. Pour le christianisme primitif, l'image n'est tolérée qu'à la condition d'être une médiation vers autre chose qu'elle-même. Comme le précise Boulnois, « l'icône est un intercesseur, car l'icône voit, entend, parle, pleure [...] elle joue un rôle de médiation entre l'humain et le divin¹⁰ ». Ce rapport à l'image n'est cependant pas spécifique à l'histoire occidentale chrétienne. Que l'on pense un instant à la façon dont les sociétés dites « primitives » considèrent les images et, plus généralement, les artefacts produits par l'homme comme étant investis d'une force animale, cosmique ou spirituelle.

Mais cet écart qui creuse l'image et l'ouvre vers un au-delà n'est pas visible en lui-même. C'est pourquoi l'icône donne à voir le retrait de la figure et le devenir corps de la chair. Parce qu'elle mime l'incarnation, l'icône est le lieu d'une circulation et d'un commerce des regards : l'icône nous contemple et, de ce fait, transfigure le regard porté sur elle.

Le dogme de l'incarnation supporte une conception de l'image face à laquelle le regard se trouve exposé à une double tentation. D'un côté, l'identification fusionnelle pouvant conduire, au mieux, à l'élévation morale et, au pire, à la destruction. De l'autre, l'explicitation de cet écart entre le visible et le sujet du regard. Or, cette explicitation passe par la parole¹¹ qui ouvre l'accès au *sens*. L'image, comme telle, est en attente d'un sens qu'elle ne supporte que par la parole qui déploie le regard dont elle se soutient. Cette complémentarité ou cette suppléance qui conjugue le regard et la voix conduit Marie-José Mondzain à envisager l'image comme étant, en elle-même, indécise et indécidable, soustraite à toute assignation à communiquer un message.

La distinction entre visibilité et image s'opère sur le fond d'enjeux théologiques, mais peut-être permet-elle de poser

9 Cf. MONDZAIN, M.-J. *Image, icône, économie*, op. cit., p. 118; BOULNOIS, O. *Au-delà de l'image*, op. cit., p. 279.

10 BOULNOIS, O. *Au-delà de l'image*, op. cit., p. 194.

11 « L'invisible, dans l'image, c'est l'ordre de la parole elle-même », MONDZAIN, M.-J. *L'image peut-elle tuer ?*, op. cit., p. 42.



les jalons d'une éthique et d'une pédagogie soucieuses de faire place à la construction du regard par la parole, de maintenir éveillé le désir de voir et d'en préserver l'inassouvissement¹². S'il doit y avoir une éducation des

12 « Voilà pourquoi mieux vaut distinguer au cœur du visuel les images des visibilités en fonction des stratégies qui assignent ou non le spectateur à une place dont il peut bouger. Hors de tout mouvement, l'image se donne alors à consommer sur un mode communiel », MONDZAIN, M.-J. *L'image peut-elle tuer?*, op. cit., p. 54.

regards elle ne sera possible qu'à la condition d'une invitation réitérée à soutenir la construction du sens depuis la place d'un sujet parlant en relation avec d'autres. Simultanément, elle ne pourra qu'accroître le discernement au moyen duquel s'opère une différenciation au sein du visible.

DIFFÉRENCIER LES FONCTIONS DES IMAGES

Mais pour que cette différenciation ne se résume pas à une opposition morale entre de bonnes images et de mauvaises productions visuelles, il convient aussi de mobiliser les ressources d'un perspectivisme modeste des fonctions et des usages des images ainsi qu'une typologie des régimes de leur appréhension.

Ainsi, lorsqu'en 787 le concile de Nicée II reconnaît un droit aux icônes, c'est en mettant en exergue une triple fonction des images : *didactique, éthique et culturelle*. Dans sa fonction didactique, l'image ravive la mémoire des événements historiques. En outre, l'image assume la fonction supplémentaire d'être une écriture muette pour les illettrés qui peuvent, par son intermédiaire, accéder aux scènes des Écritures. Éthique, l'image stimule l'imitation des saints qu'elle représente. Dans sa fonction culturelle, elle constitue une médiation par laquelle la vénération dont elle est l'objet n'est acceptée que

parce qu'elle atteint le prototype dont elle est l'image. Au tournant du VIII^e siècle, le pape Grégoire le Grand justifiait même l'utilisation d'icônes portatives au moyen de quatre arguments : l'icône est image de l'invisible, aide-mémoire, substitut de l'écriture et occasion d'une émotion¹³. Par là, il reconnaissait aussi l'image dans sa fonction *esthétique* et non seulement éthique.

La question de savoir si l'image a le pouvoir de sauver n'a peut-être un sens qu'à la condition de l'envisager sous un angle éthique et, peut-être, dans un cadre théologiquement marqué. Pourtant, même dans un contexte profane et sécularisé, il n'est pas rare de reconnaître aux images un pouvoir similaire dès lors qu'il s'agit de leur faire porter la responsabilité des actes de violence dont elles seraient la cause. Par ce qu'elle donnerait à voir, *l'image aurait-elle le pouvoir de faire faire?* Ce postulat est commun à toutes les entreprises d'éducation par l'image.

13 BOULNOIS, O. *Au-delà de l'image*, op. cit., p. 205 et 208.

EST-CE BIEN FAIT ? PEUT-ON LE FAIRE ? QU'EN DIRE ?

Ainsi dotée d'une efficacité pédagogique, l'image peut revêtir une fonction politique. Analysant « les paradoxes de l'art politique », Jacques Rancière propose de distinguer *trois régimes pédagogiques de l'art et des*

*images*¹⁴. Le régime mimétique ou représentatif repose sur la croyance en l'existence d'une relation de continuité

14 RANCIÈRE, J. 2008. « Les paradoxes de l'art politique », dans *Le Spectateur émancipé*, Paris : éd. La Fabrique. Voir également *Le destin des images*, Paris : éd. La Fabrique, 2003 et *Malaise dans l'esthétique*, Paris : éd. Galilée, 2004.



Comprendre et connaître les images

entre la production d'images, les sentiments et les dispositions de ceux qui les regardent ou encore entre l'action qui se déroule sur une scène et celle qu'elle induit chez les spectateurs. On suppose « que l'art nous rend révoltés en nous montrant des choses révoltantes.¹⁵ » Cette pédagogie de la médiation représentative implique l'existence d'un ensemble de règles qui établissent des rapports de convenance.

La question des effets caractérise en propre ce régime représentatif comme l'illustre ce passage de la *Poétique* dans lequel Aristote demande : « que faut-il viser et que faut-il éviter en constituant la fable, et où trouvera-t-on le moyen de faire produire à la tragédie l'effet qui lui est propre ?¹⁶ » La *Poétique* établit ainsi les règles qui régissent la composition de la tragédie. La représentation repose sur un rapport réglé entre *mimésis*, *poiesis* et *aïsthesis* régissant ce qui est représentable et comment, à l'aide d'un ensemble de normes, de prescriptions, de canons et des manières de faire.

La question qui importe ici est davantage celle de savoir si telle ou telle chose est bien représentée que de demander si elle peut être représentée ou non. Cette dernière caractérisant plutôt un régime éthique des images. Si l'efficacité pédagogique du premier repose sur la médiation représentative, celle du second suppose sa réduction. La typologie que propose Rancière comporte, cependant, un troisième grand modèle.

Le troisième régime, esthétique, se distingue des deux

15 RANCIÈRE, J. *Le Spectateur émancipé*, op. cit., p. 57.

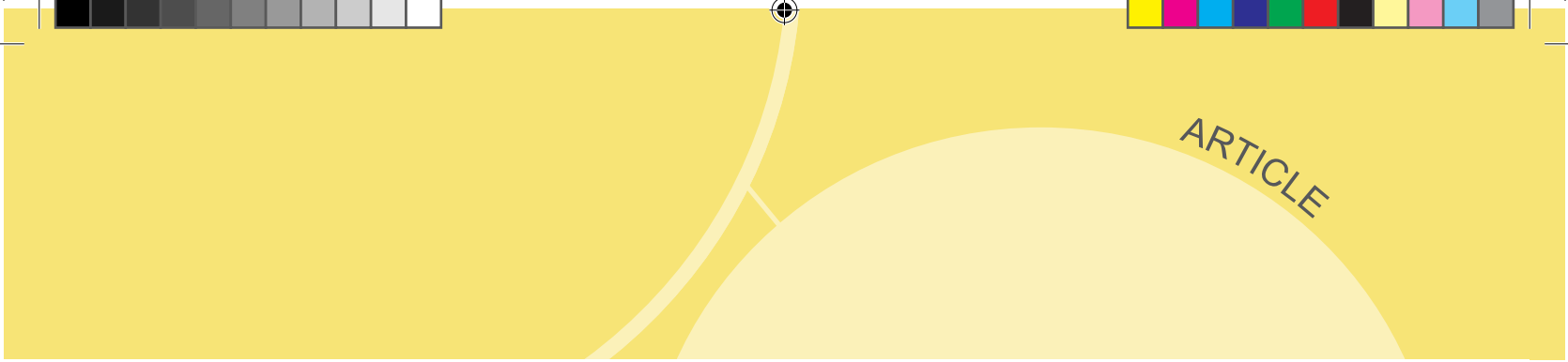
16 ARISTOTE. 1996. *Poétique*, §13, trad. J. Hardy, Paris : Gallimard, p. 99.

premiers par une efficacité paradoxale dans la mesure où la distance esthétique *neutralise* toute relation entre une intention, une forme sensible – comme l'image artificielle – et les dispositions et sentiments de celui qui la regarde. Dans ce régime, l'image se soustrait « à tout *continuum* qui assurerait une relation de cause à effet entre une intention d'un artiste, un mode de réception par un public et une configuration de la vie collective » précise Rancière¹⁷. L'image n'est ni une médiation au service d'une élévation morale, ni le support d'une identification fusionnelle. L'efficacité esthétique des images est proprement paradoxale puisqu'elle repose sur la reconnaissance d'une indétermination qui les isole « du réseau de connexions qui leur donnait une destination en anticipant sur leurs effets¹⁸ » et sur le sens qu'elles véhiculent pour celui qui les regarde. Définissons avec Rancière cette efficacité à l'aide de la notion de « *dissensus* » par quoi il faut comprendre la neutralisation et la reconfiguration des partages entre le visible et l'invisible, entre le privé et le public, l'interdit et le permis, l'apparence et la réalité, etc., autant d'oppositions qui configurent des mondes communs.

Ces trois régimes appartiennent à une histoire complexe où ils se succèdent et cohabitent. Il n'entre pas dans ce propos de revenir sur cette histoire ni de critiquer la validité de cette distinction, mais de suggérer que ces trois modalités du regard et les figures du spectateur qu'elles permettent de dégager peuvent orienter l'action pédagogique à condition toutefois qu'elle ne se prête à aucun calcul et ne préjuge pas du pouvoir des images.

17 RANCIÈRE, J. *Le Spectateur émancipé*, op. cit., p. 64.

18 *Ibid.*, p. 67.



ARTICLE



Comprendre et connaître les images

Enjeu

Réfléchir à la nature et à la fonction des images pour apprendre à mieux les appréhender et les discerner

Objectifs

Lier l'acte de voir à l'acte réflexif en montrant que les images perçues peuvent faire l'objet d'une parole partagée sur ce qu'elles représentent

1. Accroître le discernement des élèves face aux images
2. Amener les élèves à mettre des mots sur les images, c'est-à-dire à se les approprier afin d'arriver oralement à les critiquer, les évaluer, et à les comprendre, en partant de photos, de vidéos, de magazines etc.
3. Montrer aux élèves que les images ne sont pas justes des copies du réel, mais des manières de voir, porteuses d'écarts et de dissemblances avec celui-ci
4. S'interroger sur ce que signifie connaître à partir des images

Durée

Minimum 4x50 min.

Matériel

Documents-élèves, images sur tout type de supports amenés par le professeur et par les élèves

ACTIVITÉ

1

Savoir distinguer les images entre elles (50 min.)

Document-élève : activité 1

Demander aux élèves de compléter le tableau ci-dessous à partir de quatre types d'images :

1. Séquence d'archive : type document historique
2. Extrait d'un journal d'informations télévisées
3. Photos de famille
4. Extraits de séries télé

Les images sont montrées au préalable sur un écran. Les photos et les séquences (captures d'écran) sont ensuite distribuées sur format papier aux élèves.

Refaire le tableau à la craie rapidement afin de mettre en commun les réponses des élèves.

Noter, en la résumant, chaque réponse apportée. La justification du choix se fait oralement.

Noter trois points de vue différents maximum par case et passer à la case suivante.

Retrouvez les documents-élèves personnalisables sur www.csem.be/vivreensemble

362

Conceptrice de la fiche :
Raya Baudinet
Article-support : D. Dehouck,
L'image peut-elle sauver ?

Pistes d'exploitation de l'activité

Cette récolte des réponses doit permettre de présenter une cartographie des points de vue émis dans la classe.

Montrer, ensuite, les liens entre les points de vue en mettant l'accent sur l'intention derrière la formulation.

Exemple : un élève peut considérer qu'il « aime » la série Dr House et qu'il « aime » ses photos de famille. Aider l'élève à identifier pourquoi il « aime » Dr House, peut-être est-ce en raison d'une familiarité avec les personnages de la série retrouvés épisode après épisode comme avec certains membres de sa famille.

Amener les élèves à passer d'une opinion d'ordre général à une argumentation fondée en raison et déductive. En d'autres termes, montrer que l'expression de la subjectivité de chacun, quant aux images, est aussi un exercice de la pensée si l'on considère que l'on doit passer par une réflexion étayée lorsque l'on expose ce que l'on voit aux autres. Les catégories prédéfinies du tableau doivent soutenir les élèves dans cet effort réflexif.

Comparer les réponses entre elles, et montrer de quelle manière ces points de vue différent également les uns des autres, et ce que cela implique.

Exemple : si l'on considère qu'on peut « croire » à la série Dr House car elle est réaliste et bien documentée, un autre élève peut trouver a contrario qu'on y croit justement parce que ce n'est pas vrai.

Montrer que ces apparentes difficultés ne sont pas seulement des querelles de mots, mais portent sur notre manière de connaître grâce aux images. Images et connaissance ont donc partie liée. D'une part, parce que les images sont considérées comme un moyen de s'informer donc de savoir, de sorte qu'il existerait un savoir amené par les images — ce qui pose alors la question du crédit à apporter ou non à ce qu'on voit. D'autre part, parce que les images sont également le vecteur principal de la fiction donc une voie d'accès vers l'imaginaire.

Exemple : la série Dr House serait cette histoire dont on accepterait par convention le statut de fiction. Autrement dit, la possibilité de la fiction passerait par un régime de croyance qui la rendrait possible : on accepte de croire ce que l'on voit, tout en sachant que ce n'est ni réel, ni vrai. Or, peut-être que cette croyance est moins le résultat d'un choix, qu'une expérience sensible, où se rencontre l'univers d'un auteur avec l'assentiment d'un spectateur.

Proposer aux élèves de compléter entièrement leur tableau, même s'ils ont laissé des cases vides afin de les amener à problématiser.

Exemple : un élève n'a pas complété pour « le journal télévisé » la catégorie « Se souvenir » car à son avis l'actualité du journal télévisé est vite oubliée car souvent surabondante (un événement remplaçant vite un autre événement au gré de l'actualité).

Comprendre et connaître les images

	INFORMER	FAIRE PEUR	SE SOUVENIR	AIMER	JOUER	CROIRE
Discours de la déclaration de guerre de 1940 par Mussolini	Images qui donnent à savoir. Vérité historique.	Violence du discours guerrier.	Document historique. Rôle de l'archive.	Culte de la personnalité. Propagande.	Manipulation des images.	Discours de propagande destiné à convaincre.
Extrait de la série télévisée : Dr House	Série documentée sur le monde médical. Vérité scientifique.	La maladie fait peur. Être face à la souffrance des autres.	DVD des séries. Archivage.	Empathie. Familiarité.		Réalisme de la série.
Photo de famille	Généalogie. Héritage. Histoire.	La mort. La disparition.	Mémoire familiale.	Conserver.		Élément de preuve.
Extrait du Journal télévisé	Information sur l'actualité mondiale.	Violence des images.			Manipulation. Montage.	Réel/Vérité.

Le corrigé professeur doit servir de point de repère pour les élèves et le professeur, mais n'a pas l'ambition d'être exhaustif.

ACTIVITÉ

2

Situer les images dans le temps (30 min.)**Document-élève : activité 2**

Proposer aux élèves de compléter un tableau qui situe dans le temps les quatre photos et séquences présentées en classe. Récolter ensuite les réponses auprès des élèves, en demandant de développer leur choix oralement. Procéder comme pour l'activité n° 1, par comparaisons, liens, et distinctions entre les réponses trouvées par les élèves en orientant l'exercice philosophiquement.

Pistes d'exploitation de l'activité

Exemple : Dr House est une série contemporaine et, cependant elle utilise des flash-back (des retours dans le passé) ou elle anticipe sur le futur en proposant des scénarios à la limite de l'anticipation fantastique. De sorte que bien que cette série soit ancrée dans la réalité la plus contemporaine, elle se développe selon des actions successives et simultanées qui construisent une forme qui a l'apparence de la réalité, mais n'est pas la réalité. La réalité concrète est absente, c'est une représentation du monde à laquelle on assiste qui nécessite en outre un découpage du temps, ne serait-ce que pour rendre possible une mise en récit. Cette temporalité différée n'est pas juste l'effet d'un montage, elle résulte aussi d'inventions scénaristiques qui ouvrent sur un champ plus vaste que la réalité courante ; celui de l'imaginaire d'un auteur, donc sur un infini du temps.

Montrer que l'impression d'immédiateté et d'éternel présent opèrent moins avec les images documentaires, en raison de leur ancrage historique. Cette référence au passé pose entre l'image et ce dont elle est l'objet, une distance d'ordre temporel qui peut amener à douter de leur réalité, et a fortiori, de leur véracité pour cette raison même. Par exemple, il peut arriver qu'on mette en doute les événements présentés par l'archive car ils semblent si éloignés dans le temps qu'ils donnent une impression d'irréalité.

Amener les élèves à faire progressivement la distinction entre la durée de l'expérience vécue et le temps de l'histoire, en développant les réponses à l'intérieur du tableau.

Dépasser avec les élèves la forme schématique et non problématique du tableau, pour progressivement, à l'intérieur des catégories temporelles, réfléchir avec eux aux implications philosophiques de leurs réponses.

Exemple : Amener les élèves à s'interroger sur l'évidence du temps présent dans les séries télévisées. Ces images sont-elles situées véritablement dans le présent immédiat si l'on se place du point de vue de l'expérience de la durée ? Par conséquent, est-ce que regarder une série télévisée me place à l'intérieur ou à l'extérieur de mon histoire, et par conséquent de mon expérience du temps, ou au contraire dans l'expérience d'un temps autre qui ne m'appartient pas ?

Comprendre et connaître les images

	PASSÉ	PRÉSENT	FUTUR
Discours de déclaration de guerre de 1940 par Mussolini	Ces images font partie de l'histoire. Le savoir historique passe par les images d'archives, qui ont valeur de document sur le passé.	Ces images sont présentes au moment où nous les voyons, mais elles n'appartiennent pas au présent en tant que durée. En revanche nous leur redonnons une actualité par notre regard, nos commentaires, nos analyses historiques.	Ces images continueront d'être transmises et montrées aux générations futures.
Extrait de la série télévisée : <i>Dr House</i>	Nous gardons le souvenir des épisodes précédents. Ces images appartiennent donc aussi au passé si on considère notre expérience de la durée.	Ces images sont actuelles. Le contexte, les préoccupations à l'œuvre dans la série sont à l'évidence contemporaines. Les images qui nous sont présentées nous semblent instantanées. Ces images nous apparaissent comme données et évidentes du fait de leur contemporanéité et de leur immédiateté.	Ces images présentent un contenu fictif qui dépasse alors les limites du présent, et de la réalité présente via des situations imaginaires.
Photo de famille	Cette image est la trace de personnes disparues. Les personnes photographiées ont changé. Ces images montrent un état du corps révolu.	Ces images permettent de rendre présente une absence. Ces images sont un présent éternel.	Ces images vivront après nous. Ce sont des documents familiaux transmis de génération en génération.
Extrait du Journal télévisé	Ces images ne sont déjà plus d'actualité. L'actualité est toujours menacée par son obsolescence.	Ce sont des images d'actualité, immédiatement présentes. Impact instantané de l'événement.	

ACTIVITÉ

3

Savoir évaluer la réalité d'une image (30 min.)

Document-élève : activité 3

Proposer aux élèves de compléter un tableau qui classe quatre représentations picturales afin de procéder à une progression dans la connaissance des images, qui commence avec des images issues de supports médiatiques, ou de l'archive, en allant *crescendo* vers une distinction entre ce qui relève de la réalité la plus visible, et de l'ordre symbolique permis par la création artistique. Amener les élèves à travers les tableaux à redonner aux images leur double appartenance au visible et à l'invisible. Récolter les réponses et orienter l'exercice philosophiquement comme pour les activités précédentes.



	Réel	Abstrait	Ressemblant	Dissemblant
Composition N° 8 de Kandinsky (1923)	Les couleurs, le tableau le sont. Caractère visible donc réel des formes. Réalité des formes géométriques qui ont présidé à la construction.	Forme abstraite pure. Invisibilité du modèle. Le modèle réel importe peu. Invention pure. La beauté du tableau est au-delà de la réussite d'une copie conforme à la réalité.	Le peintre s'attache aux formes seules non à la reproduction de la réalité. Dissymétrie.	Image sans modèle Image qui n'est pas le miroir ou le double de la réalité.

Comprendre et connaître les images

<p>La mort d'Actéon de Titien (1559-1575)</p>	<p>Réalité d'une croyance. Le mythe est exemplaire pour les humains. Importance des grands récits pour la construction de l'identité en Grèce ancienne.</p> <p>Réalisme et naturalisme des personnages représentés et reconnus pour ce qu'ils sont.</p>	<p>Mythe d'Actéon/ mythologie grecque.</p> <p>Parabole liée au contenu. Monde légendaire qui constitue, pour une société et une tradition, son passé.</p> <p>Importance des grands récits pour la construction de l'identité en Grèce ancienne.</p>		
<p>Les époux Arnolfini de Van Eycke (1434)</p>	<p>Représentation des commanditaires. Ils ont existé. Naturalisme de cette représentation.</p>	<p>Réalité magnifiée. Beauté fictive.</p> <p>Illusionnisme des formes.</p>	<p>Symétrie.</p>	
<p>Marilyn Monroe d'Andy Wharol (1967)</p>	<p>Star de cinéma qui a existé.</p>	<p>Marylin est toujours présente grâce à la magie du cinéma. Éternité de l'icône.</p>	<p>Avec le modèle existant.</p>	
<p>L'Annonciation de Fra Angelico (1430)</p>	<p>Personnage biblique : la Vierge, l'Archange Gabriel auquel on peut croire.</p> <p>Réalité du symbole pour des millions de chrétiens dans le monde.</p>	<p>Surnaturel.</p> <p>Perspective faussée.</p>		

ACTIVITÉ

4

Pensée et image (2x50 min.)

Document-élève : activité 4

Proposer aux élèves un texte de Merleau-Ponty extrait de son ouvrage *L'œil et l'Esprit* pour aller plus loin dans la réflexion sur les images. Demander aux élèves de répondre aux questions ci-après et utiliser les repères d'analyse proposés. La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise ; il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.

Questions pour l'élève

Relève les procédés d'argumentation du texte

1. Pourquoi le philosophe Merleau-Ponty utilise-t-il dans une version contraire l'expression courante : « l'homme est un loup pour l'homme » quand il écrit : « l'homme est miroir pour l'homme » ?
2. Explique la phrase : « Quant au miroir, il est l'instrument d'une universelle magie qui change les choses en spectacles, et les spectacles en choses, moi en autrui et autrui en moi. »
3. Décris précisément en quoi consistent le fait de voir et ensuite le fait d'être vu à partir d'exemples pris dans le texte.
4. Dans quel sens Merleau-Ponty comprend le mot « métamorphose » et comment le rapporte-t-il à une expérience de notre corps ?
5. Définis le terme « voyant » et le terme « visible » à partir des explications données par le texte. Qu'ont-ils de différent et qu'ont-ils en commun ?
6. La démonstration du texte s'appuie-t-elle sur la séparation du voyant d'avec le visible ou sur leur fusion possible ? Donne des exemples pris dans le texte pour justifier ta réponse.
7. L'auteur développe, tout au long du texte, un parallèle entre le miroir et le travail du peintre, Quel est ce parallèle ? Relève dans le texte toutes les expressions qui font référence à ce parallèle.
8. À ton avis en combien de moments se découpe le texte ? Identifie ces moments de l'argumentation et donne-leur un titre.

Trouve les enjeux philosophiques du texte

1. À partir de ta propre définition du miroir et de ses propriétés, explique pourquoi l'homme est miroir pour l'homme ?
2. Décris ta propre expérience du miroir, et tente de rendre compte précisément de ce qui se passe dans ton corps, dans ta tête, et autour de toi.
3. Donne la définition du miroir tel que le philosophe Merleau-Ponty le comprend dans le texte. Est-ce différent ou semblable à ton expérience ?
4. Penses-tu que la réflexion de ta propre image rendue possible par le miroir est du même ordre que la réflexion intellectuelle ? À ton avis quelle est la position de Merleau-Ponty à ce sujet ?
5. Quelle est la connaissance apportée par cette expérience du miroir selon Merleau-Ponty ?
6. À la lecture du texte peux-tu dire si l'image renvoyée par le miroir est vraie ou fausse ?
7. Quelle pourrait être, à partir de ta lecture du texte, l'expérience du miroir pour un peintre ?
8. Quel enseignement en tire-t-il ?
9. Pourquoi, à ton avis, les peintres se sont-ils représentés dans leurs tableaux ?
10. À ton avis, avons-nous besoin de miroirs pour être au monde ? D'images ? Si oui, de quel type d'images s'agit-il ?
11. En te référant à l'activité sur le temps des images, et à partir de ta lecture attentive du texte, explique à quelle temporalité il est fait allusion dans la dernière partie du texte consacrée à Cézanne.

Comprendre et connaître les images

EXTRAIT DE « L'ŒIL ET L'ESPRIT »

« (...) L'homme est miroir pour l'homme. Quant au miroir, il est l'instrument d'une *universelle magie* qui *change* les choses en spectacles, et les spectacles en choses, moi en autrui et autrui en moi. Les peintres ont souvent rêvé sur les miroirs parce que, sous "ce truc mécanique" comme sous celui de la perspective, ils reconnaissaient la *métamorphose* du voyant et du visible, qui est la *définition* de notre chair et celle de leur vocation. Voilà pourquoi, ils ont souvent aimé (...) à se *figurer* eux-mêmes en train de peindre, ajoutant à ce qu'ils voyaient alors ce que les choses voyaient d'eux, comme pour *attester* qu'il y a une vision totale ou absolue, hors de laquelle rien ne

demeure, et qui se referme sur eux-mêmes. [...] L'"instant du monde" que Cézanne voulait peindre et qui est depuis longtemps passé, ses toiles continuent de nous les jeter, et sa montagne Sainte-Victoire¹ se fait et se refait d'un bout à l'autre du monde, autrement, mais non moins énergiquement que dans la roche dure au-dessus d'Aix.

Essence et existence, imaginaire et réel, visible et invisible, la peinture brouille toutes nos catégories en déployant son univers onirique, d'essences charnelles, de ressemblances efficaces de significations muettes. »

1 La montagne Sainte-Victoire située près d'Aix en Provence a été peinte à de nombreuses reprises par le peintre Cézanne.

MERLEAU-PONTY, M. 1964. *L'Œil et L'esprit*, Paris : Gallimard, p. 35.

REPÈRES D'ANALYSE

- 1. Idée défendue :** Il existe entre l'homme et le monde une nécessaire fusion. Il pense avec son corps, et ce corps lui-même fait partie intégrante du monde. L'identité du monde et du sujet ne font qu'un. La vie n'acquiert son sens que dans cette incorporation rendue possible par nos sens.
- 2. Idée critiquée :** l'homme n'est pas qu'une raison raisonnante, subjective, et repliée sur elle-même. Chez Merleau-Ponty, l'homme, parce qu'il sent, pense. Ses organes des sens ne sont pas le siège d'une tromperie entre réalité et apparence

contrairement à la tradition philosophique remontant à l'Antiquité témoignant d'une méfiance à l'égard de la connaissance sensible (développement possible sur les *Méditations métaphysiques* et Descartes).

- 3. Preuve de l'idée défendue et argumentation :** le peintre plus que tout autre par l'intermédiaire de son œil et de sa main pense le monde à travers son corps. De là, sa position n'est pas celle d'un simple spectateur du monde, mais d'un individu qui change le monde en peinture.



REPÈRES POUR L'ANALYSE DU DÉCOUPAGE DU TEXTE COMMENT L'HOMME HABITE-T-IL LE MONDE ?

Le texte se découpe en trois parties qui sont aussi trois hypothèses de réflexion.

Première hypothèse : l'homme habiterait le monde par l'intermédiaire de son corps

Élément de preuve technique : la propriété du miroir est de me rendre visible à moi-même selon un dédoublement où, me voyant tout en me sentant voir, je perçois mon intériorité incorporée dans un monde plus vaste, celui du monde visible. Un monde que je partage avec d'autres que moi.

Développement spéculatif de la preuve : Merleau Ponty va plus loin, le verbe « changer » dans la deuxième phrase a son importance, puisque le miroir figure le monde où fusionne celui qui voit : le voyant, avec ce qui est vu : le visible, et cela sans coupure entre ces deux modes de

l'expérience visuelle. Cette « universelle magie », mot utilisé à bon escient, figure ainsi ce dépassement quasi surnaturel du procédé technique de la réflexion, par la possibilité commune à tous de s'incarner, donc d'être, en tant que l'homme qui se découvre par son image reflétée. Par ce regard dans le miroir, il se révèle à la fois : identique à lui-même et différent. Le miroir, seul, rend compte concrètement de cette conscience d'être au monde et, par là, fonde l'identité d'un individu à travers sa propre image (développement possible sur « le stade du miroir » chez Lacan).

Deuxième hypothèse : la peinture pourrait être la célébration de cette incarnation par l'image.

Élément de preuve technique : le miroir a ceci de commun avec la technique picturale de la perspective — qui ouvre la surface plane du tableau à la profondeur — qu'il permet d'accéder à la perception de son corps dans un espace (l'envers et l'endroit d'un corps par exemple). En outre, la déformation des proportions et l'illusion de la profondeur offertes par la surface réfléchissante n'ont cessé d'influencer la forme picturale.

Développement spéculatif de la preuve : cette « métamorphose du voyant et du visible » qui a pu fasciner les peintres pose plus encore la possibilité d'un dédoublement de notre être à la fois perçu et percevant, qui, rendu effectif par l'expérience spéculaire, fonde à la fois la compréhension de notre condition humaine : faite

d'intériorité et d'extériorité et répond nécessairement de la coappartenance du peintre et du monde dans la représentation picturale.

Élément de preuve technique : les peintres se sont peints (les autoportraits sont souvent le résultat de la vision du peintre telle qu'elle est renvoyée par un miroir) peignant « pour attester » donc faire la preuve expérimentale qu'ils sont « voyants » autant que « visibles » c'est-à-dire autant des sujets qui voient, que des objets vus.

Développement spéculatif de la preuve : Les peintres se représentent moins pour se surajouter à leurs tableaux et y graver corporellement leur signature, que pour s'y fondre comme la partie d'un tout. Ce faisant, ils semblent regardés par le tableau lui-même qui rend compte de leur

Comprendre et connaître les images

être comme objet de peinture.

Ils donnent là la preuve que la peinture n'est pas juste affaire de ressemblance mimétique avec le réel, mais

que le réel lui-même n'existe que parce qu'il est perçu. Cette intrication entre voyant et visible participe de la chair même du monde dans sa totalité.

Troisième hypothèse : Les images de Cézanne seraient une expérience de vie, du monde et de la peinture.

Élément de preuve technique : seuls les tableaux de Cézanne gardent la trace du monde tel qu'il le voyait. Autrement dit, ils sont aussi tangibles et réels que la roche minérale que Cézanne tentait de saisir par ses traits et ses couleurs.

Développement spéculatif de la preuve : la peinture a ceci de particulier qu'elle rend compte du monde et de l'individu, et par voie de conséquence de Cézanne et de ceux qui regardent ses tableaux. Aussi, ce qui est montré dans les

toiles de Cézanne l'est pour toujours et de façon répétée, même si ce qui est représenté a disparu. Désormais invisible, ce qui fut, demeure. De sorte qu'on peut dire que la peinture n'est ni totalement réelle, ni totalement abstraite, mais « visible et invisible » « imaginaire et réel ». L'image picturale, si on tente de la qualifier, pourrait traduire, dès lors, l'engagement existentiel des peintres dans le monde qu'ils habitent de leurs corps, à l'instar des individus qui ne peuvent exister que par l'intersubjectivité qui les fait être au monde sous le regard d'autrui.

ACTIVITÉ

5

Synthèse globale des activités (15 min.)

Inviter les élèves à créer une synthèse collective et globale des activités.

Nous n'avons pas tous le même regard sur ce que nous voyons, mais nous pouvons tous parler ensemble de ce que nous voyons. Nous pouvons créer une communauté du « voir » au-delà de la division des subjectivités. Échanger des paroles et des mots au sujet de ce que l'on voit, permet souvent de mieux comprendre ce que l'on voit, et de ne pas être un spectateur passif des images. En outre, on « voit » d'autant mieux, qu'on peut situer les images dans le temps et dans l'espace, mais aussi qu'on se pose la question de la provenance des images, et de leur mode de production. Le point de vue, comme son nom l'indique, est autant un regard sur une ou des images, qu'une manière de penser. Voir et penser sont donc concomitants, et la perception sensorielle dans l'acte de voir n'est pas qu'une activité purement motrice, elle est réflexive. Autrement dit, les images ne se contentent pas d'être regardées, elles se pensent. Cette pensée, pour avoir une réalité, doit pouvoir se transmettre et se partager par la parole avec d'autres.



PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- FOUCAULT, M. 1966. *Les Mots et les choses*. Paris : Gallimard, chap. 1.
- MONDZAIN, M.-J. 2002. *L'image peut-elle tuer?* Paris : Bayard.
- MERLEAU-PONTY, M. 1964. *L'Œil et L'esprit*. Paris : Gallimard.
- PLATON, 1993. *Le Sophiste*, trad. N. Cordero, Paris : G.F-Flammarion, 235b-236d, pp. 120-123.
- SARTRE, J.-P. 1940. *L'imaginaire*. Paris : NRF Gallimard, pp. 14-18 et pp.16-17.





Des **exercices**
spirituels en classe ?

Des exercices spirituels en classe ?

PHILOSOPHIE ET EXERCICES SPIRITUELS

Dès qu'on entend le mot « spiritualité », on se tourne aujourd'hui vers l'Orient, grand pourvoyeur de sagesses pour vivre mieux. La philosophie d'aujourd'hui ne semble plus pouvoir nous aider à être plus heureux et meilleurs – à quelques exceptions près, plutôt extérieures à l'Université, comme les livres grand public d'André Comte-Sponville ou d'Alexandre Jollien.

Mais de quand date cet écart qui semble s'être creusé entre « être plus philosophe » — référant à une certaine sérénité face aux aléas de l'existence — et « être philosophe » — référant à un diplôme universitaire étranger à la spiritualité ? Il n'a effectivement pas toujours existé. On peut se tourner d'abord vers l'Antiquité pour mieux comprendre la dimension spirituelle inaugurale de la philosophie occidentale et envisager ensuite le tournant vers une philosophie académique qui n'a plus pour enjeu premier d'être une thérapie de l'âme et de rendre plus apaisé, heureux ou bon.

Mais, avant de voyager dans l'histoire de la philosophie comme pratique et discipline, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons par le terme « spiritualité » pour éviter les équivoques que ce terme pourrait générer. La

spiritualité est un courant de pensée caractérisé par la place essentielle qu'il accorde à l'esprit considéré comme une réalité autonome, à la source de l'agir humain et donc de la conscience morale. C'est la définition la plus générale que l'on puisse trouver de la spiritualité, mais elle est insuffisante. Il faut y ajouter deux éléments. D'abord, le fait que la spiritualité s'intéresse toujours à la fois à la définition des fins de l'homme et aux moyens de parvenir à leur réalisation effective, de sorte qu'elle implique toujours conjointement un certain nombre de pratiques destinées à accomplir le sujet, à accomplir cette partie essentielle de lui-même qu'est son esprit ou son âme. Deuxièmement, on peut dire que ces processus de transformation lui ouvrent toujours l'accès à la vérité ou à plus de vérité. La spiritualité postule donc, d'une part, que la vérité n'est jamais donnée au sujet de plein droit et tel qu'il est, mais qu'il faut qu'il se modifie pour s'assurer un accès au vrai. Elle postule, d'autre part, que cet accès à la vérité produit en retour des effets sur lui : la vérité n'est pas simplement le fruit d'un acte de connaissance, elle illumine, elle donne la tranquillité, le bonheur véritable : en somme, elle accomplit le sujet.

LA SPIRITUALITÉ ARCHAÏQUE ET PRÉ-PHILOSOPHIQUE

La dimension spirituelle de la philosophie trouve sa source dans une spiritualité pré-philosophique proposant des pratiques de soi, des exercices concrets sur soi-même pour s'ouvrir l'accès à la vérité.

Les rites de purification reposaient sur le postulat que tant qu'on ne s'était pas purifié, on était privé des accès traditionnels à la vérité : on ne pouvait pas pratiquer de sacrifices, entendre et surtout comprendre l'oracle,



bénéficier d'un songe qui nous éclaire parce qu'il délivre un message divin. Les diverses pratiques de la purification étaient des rites nécessaires et préalables au contact, non seulement avec les dieux, mais surtout avec ce que les dieux pouvaient nous dire de vrai. Sans purification, pas de rapport avec la vérité détenue par les dieux.

Les techniques de concentration de l'âme reposaient sur une conception de l'âme comme un souffle, un *pneuma*, c'est-à-dire une réalité mobile, volatile, qui peut être agitée soit par des courants intérieurs, soit par les effets des mouvements extérieurs sur elle. Les exercices de concentration visaient à éviter que ce *pneuma* ne se disperse, qu'il ne s'expose à un danger intérieur ou extérieur, que quelque chose, une passion, une obnubilation, ou quelqu'un n'ait prise sur lui. Il fallait concentrer ce *pneuma*, le recueillir, le ramasser, le rassembler sur lui-même, pour lui donner une consistance, une solidité et une permanence qui lui permettent de résister tout au long

de la vie aux pressions diverses et de ne pas s'égarer une fois venu le moment de mourir.

Le troisième type d'exercice, la *technique* de la *retraite* (*anakhôrêsis*) eut par la suite une fortune considérable dans la spiritualité chrétienne (chez les moines qui vivaient au désert, isolés, pour vivre une expérience spirituelle intense et qu'on appelait précisément « anachorètes »). L'anachorèse est une manière de se détacher ou de s'absenter du monde, de faire comme si on ne voyait plus et plus généralement, de ne plus sentir aucune sensation. L'objectif est, de nouveau, de ne plus être agité par tout ce qui se passe autour de soi, par les objets du monde, pour rester dans le seul contact de ses pensées.

Sans ces techniques de purification, de concentration et de retraite, l'âme est prise dans le tumulte du monde et de ses propres passions et son accès à la vérité s'en trouve perturbé ou empêché.

PHILOSOPHIE ANTIQUE ET EXERCICES SPIRITUELS

Qu'en est-il des rapports de la philosophie naissante avec cette spiritualité grecque ancestrale ? C'est une question qui peut se poser depuis les travaux de Pierre Hadot sur les exercices spirituels dans la philosophie antique. Cette notion d'« exercice spirituel », Hadot l'a forgée pour mettre en lumière les pratiques réfléchies et volontaires par lesquels les philosophes cherchaient à se transformer eux-mêmes. Hadot souligne que la philosophie était, à l'origine, d'abord une thérapie, une cure de l'âme visant une conversion de cette âme qui la fasse passer d'un état désaxé, perturbé par le souci et la passion, à un état qualitativement autre, où l'homme accède à une vision exacte du *cosmos* et de sa place dans ce *cosmos*, où il parvient à la conscience de lui-même, à la paix et à la

liberté intérieures.

Le *gnôthi seauton* socratique qui invite chacun à se soucier d'abord de son âme avant de se soucier de sa renommée ou de sa richesse est une expression de cette « spiritualité philosophique ». C'est une invitation à pratiquer un exercice d'attention qui concentre le sujet sur son âme. Mais la philosophie socratique n'est pas la seule expression de la spiritualité philosophique. On peut dire en réalité que toutes les écoles antiques posent le même diagnostic : l'homme est un être malade, il ne vit pas vraiment, il est aliéné par des choses qui lui sont étrangères et qui sont superflues. Et elles proposent un même type de remède : des exercices de purification,



Des exercices spirituels en classe ?

de concentration ou de retraite pour revenir à ce qui est vraiment nous-mêmes et à ce qui dépend de nous.

La philosophie antique n'est donc jamais seulement une doctrine abstraite, une théorie, c'est une direction spirituelle destinée à transformer, de l'intérieur, l'apprenti-philosophe. La « contemplation », c'est-à-dire en grec la *théôria*, qui constitue le but de l'activité philosophique, n'est pas une connaissance « théorique » au sens moderne, mais une connaissance qui transforme l'être et conduit au bonheur; et elle n'est pas le résultat d'une accumulation de raisonnements et de connaissances apprises, mais, comme le dit Porphyre, le résultat d'une manière d'être et de vivre qui répond à certains critères de style¹. On accède à la vérité quand on s'engage dans sa recherche de toute son âme et de manière telle que la façon dont on vit est modifiée par cette quête. La philosophie antique se fixe comme but et réalisation d'elle-même une sagesse « qui ne se dépose pas seulement dans un système, mais s'incarne dans une existence, à tel point que c'est sur sa vie et ses actions que l'on peut juger et réfuter un philosophe.² »

C'est donc à tort que nous considérons que les philosophes de l'Antiquité étaient essentiellement des « théoriciens », des auteurs de systèmes, des fabricants de concepts, préoccupés de raisonner et d'argumenter ou, encore, des auteurs et des lecteurs, préoccupés de commenter les œuvres de leurs prédécesseurs ou, enfin,

1 Ainsi qu'en avertit Porphyre : « La contemplation qui nous conduit au bonheur ne consiste pas en une accumulation de raisonnements ni en une masse de connaissances apprises (...) bien loin que toutes sortes de connaissances puissent réaliser pleinement la contemplation, les connaissances portant sur les étants essentiels en sont elles-mêmes incapables, s'il ne s'y ajoute une seconde nature et une vie conforme à ces réalités ». PORPHYRE. 1977. *De l'abstinence*, I. 29, 1-2, trad. J. Bouffartigue, Paris : Les Belles Lettres, p. 63. Ou encore : « on n'est pas cultivé pour avoir appris toutes sortes de connaissances, mais pour s'être affranchi des passions de l'âme ». PORPHYRE. 1982. *Lettre à Marcella*, 9, trad. E. Des Places, Paris : Les Belles Lettres, p. 110.

2 SOLERE, J.-L. 2002. *La servante et la consolatrice. La philosophie dans ses rapports avec la théologie au Moyen Âge*, Paris : Vrin, p. 1.

des professeurs ou des fondateurs d'institutions. C'est à tort aussi que nous considérons que leurs œuvres étaient destinées essentiellement à communiquer des informations concernant un contenu conceptuel donné. En réalité, elles sont, la plupart du temps, des exercices spirituels que l'auteur pratique lui-même et fait pratiquer à son lecteur pour se transformer. Dès lors, toute assertion doit être comprise dans la perspective de l'effet qu'elle vise à produire sur l'âme et non comme une proposition exprimant adéquatement la pensée et les sentiments de son auteur³.

En somme, on peut dire que puisque la philosophie antique était d'abord une thérapie de l'âme faite d'exercices pour se constituer un genre de vie particulier qui ouvre sur la contemplation, c'est-à-dire sur une connaissance en vérité qui accomplit le sujet, elle conserve bien une parenté avec la spiritualité archaïque dont elle reprend à la fois les exercices spirituels et les questions fondamentales liées à ces exercices : comment être heureux ? Comment être juste ? Quelles sont les fins dernières de l'existence ? Quel est le sens de la mort et comment l'affronter au mieux ?

Or, ce passage de l'état maladif à la pleine santé, qui suppose une transformation radicale de l'homme, une manière de vivre atypique et qui ouvre à la contemplation et à la sagesse, semble être sorti du champ des préoccupations de la philosophie contemporaine. Celui qu'on appelle aujourd'hui philosophe n'est plus une figure de la sagesse, ne serait-ce qu'en projet, mais une figure du savoir, un professeur. Pour être appelé tel, il faut et il suffit de passer des examens où sont requis une certaine compétence intellectuelle, une rigueur dans l'analyse, une maîtrise des concepts et une solide formation historique. Comment expliquer ce processus ? « À partir de quand le

3 HADOT, P. 1987. *Exercices spirituels et Philosophie antique*, Paris : Études augustiniennes, p. 9.



philosophe renonce-t-il à l'ambition d'être une figure de la sagesse, pour être un intellectuel, dont la fonction critique, revendiquée comme étant l'héritage de Socrate, a pourtant moins trait à la conduite concrète de la vie personnelle qu'à la discussion théorique ?⁴ »

4 SOLERE, J.-L., *op.cit.*, p. 1-2. Ce processus n'est ni brutal, ni absolu : « Si le philosophe antique, un Épicure ou un Marc-Aurèle, passe pour le type même du sage, il est pourtant clair que le souci de sagesse n'est pas absent chez certains auteurs modernes, à commencer par Descartes, tout comme chez Spinoza, Schopenhauer ou Alain, pour ne citer arbitrairement qu'eux, et pour ne point parler de quelques réactualisations contemporaines. »

On peut proposer deux explications complémentaires : le passage de la philosophie antique par le monde chrétien, qui a impliqué la confiscation de sa dimension spirituelle originelle par la discipline monastique (explication proposée par Pierre Hadot) et la redéfinition au début de la Modernité des conditions de l'accès à la vérité qui a impliqué que, depuis Descartes, on considère que tel qu'il est, le sujet est capable de vérité et qu'il n'a plus besoin de se transformer pour se ménager un accès au vrai (hypothèse de Michel Foucault).

DÉ-SPIRITUALISATION DE LA PHILOSOPHIE : L'HYPOTHÈSE DE PIERRE HADOT

Dans l'antiquité pré-chrétienne, la vie philosophique n'était pas concurrencée par les religions païennes, parce que celles-ci étaient davantage des religions civiques que le choix d'un mode de vie impliquant l'âme toute entière ; les religions étaient détachées de la spiritualité⁵. Mais la religion chrétienne, qui était à la fois une religion d'État, une doctrine et un mode de vie particulier, était susceptible d'entrer en concurrence avec la philosophie. Et c'est précisément sur ce terrain de la spiritualité que se sont jouées la concurrence et la rupture entre philosophie antique et religion chrétienne.

Si le platonisme pouvait être réapproprié par la pensée chrétienne dans la mesure où les Pères de l'Église étaient plutôt disposés à reconnaître à quelques philosophes grecs, et particulièrement à Platon, la découverte d'un certain nombre de vérités conformes à celles de l'Évangile, ils étaient nettement moins prêts à lui reconnaître la capacité à transformer pratiquement les sujets. On pouvait d'ailleurs mettre sur le compte d'une source commune la proximité théorique des pensées chrétienne

et platonicienne : Platon, disait-on, avait emprunté à Moïse et aux prophètes tout ce qu'il y avait de vrai dans son enseignement. Mais si les platoniciens étaient capables d'avoir une vision juste du monde et des principes moraux de l'action, ils ne donnaient pas les outils adéquats pour parvenir à transformer les sujets selon ces principes. De fait, dès l'Antiquité, des apologistes ou des évêques chrétiens comme Justin, Origène ou Augustin ont présenté le christianisme comme le seul mode d'être, le seul style de vie permettant d'accéder à la sagesse, celle que les philosophes recherchaient et ne purent, selon eux, trouver. La réalisation des buts mêmes de la vie philosophique, la guérison de l'homme et l'accès à la béatitude devaient désormais passer par les formes de la vie chrétienne car la finalité ultime de la vie humaine ne peut être atteinte par les moyens de la seule nature et de la seule raison. Il y fallait l'intervention de la grâce divine qui répondait à la foi humaine. C'est l'humilité de la reconnaissance de la finitude et des limites de l'homme posées face à l'infinité de Dieu qui permettait de transformer les sujets.

Ainsi, lorsque le christianisme a été amené à délimiter strictement son domaine de compétence par rapport à

5 HADOT, P. 1995. *Qu'est-ce que la Philosophie antique?*, Paris : Gallimard, Folio, p. 409.



Des exercices spirituels en classe ?

celui de la philosophie, celle-ci s'est trouvée dépouillée des exercices spirituels qui sont passés du côté de la théologie ou de certaines de ses subdivisions : la morale, l'ascétique ou la mystique. Les directeurs de conscience ont mis les philosophes au chômage spirituel ! La philosophie s'est ainsi trouvée limitée à une activité seulement théorique et abstraite, à un discours rationnel, voire même ratiocinant, un travail conceptuel destiné à fournir à la théologie un outillage notionnel logique et métaphysique. La philosophie universitaire est l'aboutissement de cette distinction opérée par les chrétiens entre une spiritualité (chrétienne) et une philosophie grecque à prétention

seulement théorique. Contrairement à une idée héritée des auteurs renaissants (comme Érasme et Pétrarque), les scolastiques n'ont pas « dé-spiritualisé » la philosophie, ils ont hérité d'une philosophie déjà desséchée que, pour cette raison, ils ont placée en dessous de la théologie, tandis que les exercices spirituels de la philosophie antique (particulièrement le stoïcisme) influençaient largement la spiritualité monastique, qui, d'une part, n'en a pas assumé ou revendiqué l'héritage et, d'autre part, en a considérablement modifié la portée en les plaçant dans un cadre sotériologique surnaturel.

DÉ-SPIRITUALISATION DE LA PHILOSOPHIE : L'HYPOTHÈSE DE MICHEL FOUCAULT

On pourrait voir, dans la philosophie moderne, les résultats de ce processus de différenciation entre la philosophie et une spiritualité monastique qui voulait garder le monopole de la vie et de la transformation spirituelle des individus. On pourrait comprendre le repositionnement de la question des liens du sujet et de la vérité dans l'œuvre de Descartes comme l'aboutissement de ce processus initié par la théologie chrétienne.

Comme le souligne Foucault, le fait que le bon sens soit, pour Descartes, réputé « la chose la mieux partagée du monde » implique que la philosophie se dispense d'agir concrètement sur l'individu pour qu'il accède à la vérité, puisqu'il possède nativement tout ce qui est nécessaire pour connaître. Pour le dire schématiquement, avant Descartes, un sujet ne pouvait avoir accès à la contemplation à moins de réaliser d'abord, sur lui, un travail qui le rendît susceptible de connaître la vérité et, à partir de Descartes, pour accéder à la vérité, il suffit que je sois n'importe quel sujet capable de voir ce qui est évident, de sorte que dans la philosophie cartésienne et, depuis

elle, dans toute la philosophie moderne et contemporaine, « l'évidence est substituée à l'ascèse⁶ » comme condition du savoir véritable. Mettre l'évidence à la source de la connaissance, c'est aussi parallèlement requalifier la pratique philosophique : avec Descartes, la philosophie est devenue une forme de pensée qui s'interroge sur ce qui fait que l'on peut ou non départager le vrai et le faux, elle a interrogé les conditions et les limites de l'accès du sujet à la vérité. On est entré ainsi dans l'âge moderne en admettant avec Descartes que ce sont les conditions internes de l'acte de connaissance, à savoir les règles formelles, la méthode, la structure de l'objet à connaître et la structure du sujet connaissant, qui ont, seules, défini l'accès à la vérité. Autrement dit, la philosophie moderne s'est donné une tâche d'abord épistémologique, en écartant les conditions spirituelles de la connaissance.

Cette nouvelle définition de la tâche épistémologique essentielle de la philosophie a conduit, à son tour, à un

6 FOUCAULT, M. 2001. *L'herméneutique du sujet*. Cours du collège de France (1981-1982) Paris : Gallimard, p. 48.



changement dans la conception du sujet car le sujet supposé par ces exercices spirituels est un sujet éthique, plutôt qu'un sujet idéal de connaissance : c'est un sujet transformable, qui se construit, qui se forme à travers des exercices, des pratiques, des techniques, etc. Autrement dit, les exercices spirituels sont ce que Foucault appelle des « processus de subjectivation », des manières de construire des sujets éthiques différenciés par et selon les différents exercices. Ces processus de subjectivation mis au jour par Foucault sont en opposition à toute une tradition philosophique qui, de Descartes à Husserl, interroge la nature originaire, pré-donnée, essentielle d'une structure subjective qui pourrait connaître en vérité (la *res cogitans* de Descartes, le *Je* comme pure fonction transcendante chez Kant, la *conscience donatrice de sens* chez Husserl, etc.)

En oubliant les exercices spirituels dans lesquels se travaillait une dimension pratique, oubliée elle aussi, de la philosophie comme mode de vie, la tradition historiographique de la philosophie se serait aussi rendue étrangère à la conception philosophique originaire du sujet comme matière éthique qui se façonne dans un rapport à lui-même, aux autres et au monde.

Des exercices spirituels en classe ?

Il est possible que les exercices proposés ici tranchent quelque peu avec les autres de ce recueil et, plus généralement, avec les exercices scolaires classiques. En effet, ils visent un travail peu fréquent à l'école : il s'agit de travailler sur soi-même, sur ses émotions et sur les jugements qui en sont à la source. On propose plus souvent ce type d'exercices dans des activités parascolaires, comme les exercices de pleine conscience, de yoga ou certaines formes de thérapie. Il serait dommage toutefois, d'une part, de les considérer comme extérieurs à l'école et, d'autre part, d'oublier qu'ils sont un ancestral patrimoine culturel de notre société, doté d'une double dimension existentielle et intellectuelle, indissolublement liées. Notre société psychologisante nous conduit sans doute à les considérer sous l'angle de la thérapie

psychologique, mais ils restent pleinement des exercices critiques qui ont toute leur place dans une école soucieuse de développer l'esprit critique et la citoyenneté.

Évaluation ?

L'exercice spirituel est d'abord un exercice et non une connaissance qui se transmet une fois pour toutes et dont on pourrait évaluer aisément l'acquisition. Il serait effectivement difficile de vérifier, en remplissant une grille d'évaluation, s'il y a bien eu processus de transformation de soi et acquisition de sérénité ! On privilégiera ici plutôt des évaluations faites individuellement par les élèves eux-mêmes qui auront à se questionner sur ce que l'exercice produit (ou non) sur eux.

Enjeux L'intérêt des exercices est de renouer avec cette conception du sujet, parce qu'une telle approche de la subjectivité nous paraît pédagogiquement intéressante : elle introduit un grain de sable dans une conception commune (particulièrement chez les enfants et adolescents) de l'identité qui a tendance à la figer ou à la substantifier : « Je suis comme ça », « J'aime ceci », entendez : c'est comme ça une bonne fois pour toutes et ça ne peut pas changer.

Les exercices spirituels avaient, au contraire, pour objectif la modification du sujet, sa « conversion » et pour condition de possibilité une plasticité du sujet : nous ne sommes pas granitique ou plutôt, si : nous sommes tel un granit qu'on pourrait tailler pour en faire une magnifique statue – l'image est de Plotin. La philosophie antique est une pratique d'exercices quotidiens destinés à se modeler éthiquement. S'occuper de soi, c'est se rehausser en direction de soi-même, s'obliger à une cohérence entre ce qu'on pense, ce qu'on dit, ce qu'on fait et travailler sur sa propre pensée pour ne pas y accueillir la mesquinerie, la médiocrité, l'envie, la jalousie, une colère irraisonnée, etc.

Objectifs Se transformer, se sculpter, devenir meilleur ou affronter plus sereinement les difficultés de l'existence. (Ces objectifs peuvent recouper un certain nombre des exigences du programme du cours de morale sur l'engagement, les valeurs, l'action, l'entraînement au jugement, le travail des attitudes, etc.)

Durée 4 x 50 min.

AXE DES EXERCICES PROPOSÉS

Les exercices spirituels que nous proposons ici tournent autour d'un même axe : le travail critique sur les représentations. En réalité, on pourrait distinguer au moins deux façons distinctes de se transformer : travailler sur les représentations, comme le proposaient les stoïciens, et travailler sur l'*hexis*, l'habitude, comme le suggérait Aristote qui invitait les éducateurs à forger chez les jeunes de nouveaux plaisirs plus complexes en créant chez eux de nouvelles habitudes. Aristote soulignait qu'on prend naturellement plaisir à ce qu'on fait régulièrement (c'est ainsi qu'on peut prendre plaisir à une activité comme le jogging qui est initialement un effort

ou une contrainte). Par habitude, on peut ainsi prendre plaisir à ce qu'on n'aimait pas initialement. On pourrait ainsi manger régulièrement tel aliment qu'on n'aime pas beaucoup et voir ce que ça change dans nos goûts. Nous nous en tiendrons cependant ici à travailler le jugement, en vous proposant quelques exercices spirituels inspirés ou recomposés à partir de ce que nous connaissons du stoïcisme (impérial principalement : celui de Sénèque, Marc-Aurèle ou Epictète). Quoi qu'il en soit, c'est quand même la répétition d'un tel travail sur soi qui peut produire de réels effets de transformation de soi.

ACTIVITÉ

1

Cartographie des certitudes (50 min.)

Proposer aux élèves de répondre individuellement à la question « De quoi es-tu certain ? », avant de faire un tour de table. Écrire ensuite la liste des réponses au tableau.

Inscrire, en vis-à-vis, dans une deuxième colonne, les motifs de cette certitude. Sur quoi repose-t-elle ?

Un travail peut alors se faire sur la valeur absolue ou relative de ces critères de la certitude. Peut-on toujours s'y fier ? Qu'est-ce que je connais ? Comment est-ce que je le sais ? Les livres, la télé, mes parents, je l'ai vu de mes propres yeux, j'en ai l'intime conviction, etc. Mais encore faut-il peser la valeur de ces moyens de connaissance. Mon intime conviction, par exemple, me trompe-t-elle parfois ? A-t-on des exemples, des situations où c'est arrivé ? Que faire alors avec les certitudes issues de mon intime conviction ?

Proposer ensuite une phase d'auto-évaluation : es-tu capable de desserrer le poing, c'est-à-dire d'introduire un doute raisonnable dans ce que tu crois initialement ou ce que tu sais en toute certitude, en tenant compte de ce recul critique vis-à-vis des motifs de ta certitude ou de ta conviction ?

Si certains élèves ne le peuvent pas, c'est probablement que ce travail critique sur les certitudes n'a pas été investi suffisamment : l'exercice est resté scolaire et n'a pas permis un examen authentique, engageant réellement l'élève en tant que sujet dans la recherche.

Des exercices spirituels en classe ?

QUELQUES REPÈRES

Une des images stoïciennes classiques pour parler de l'intérêt d'un travail critique sur ses représentations est celle du changeur qui vérifie l'authenticité de la monnaie. Peut-on être à l'égard de ses propres jugements comme un changeur qui vérifie chaque pièce pour déterminer si elle est vraie ou fautive de façon à lui accorder un crédit qui corresponde à sa valeur réelle ? Les stoïciens nous invitent ainsi à prendre conscience des phénomènes de conviction ou d'assentiment et à entretenir un rapport critique à nos propres jugements de façon à pouvoir modifier la force de l'assentiment que nous leur donnons.

Les stoïciens distinguent trois types de jugements, qui devraient légitimement correspondre à trois formes d'assentiment : l'opinion est un jugement peu fondé qui devrait emporter un assentiment faible, la compréhension présente la marque évidente du vrai et on y adhère avec une certaine force ; à la science, compréhension sûre et solide qu'aucune raison ne peut plus modifier, on donne par conséquent une adhésion sans faille. La certitude n'est légitime que pour ce troisième type de jugement.

L'assentiment est un rapport subjectif à un contenu : on peut très bien adhérer à la même proposition qu'un mathématicien, par exemple, mais puisque cet assentiment n'est pas lié à la même compréhension claire et distincte, il ne constitue pas une compréhension, mais une opinion et notre adhésion à cette proposition est par conséquent moins forte que celle du mathématicien.

Zénon prend l'image d'une main qui, dans un cas, ne fait qu'effleurer un objet, et dans l'autre se referme complètement sur lui dans un poing fermement serré et, dit-il, de même que le poing est une certaine manière d'être de la main, de même la science du sage est une manière d'être de l'assentiment : une compréhension sûre et ferme, qu'aucun raisonnement ne peut renverser. La compréhension, par analogie avec la préhension de la main, est la manière dont l'âme se saisit activement, fermement, d'une représentation évidente passivement reçue. Est sage celui qui ne donne un assentiment ferme et définitif qu'à ce qu'il conçoit clairement et qui tente autant que possible de comprendre toujours mieux et de savoir toujours plus finement, plus certainement.

ACTIVITÉ

2

Exercice de neutralisation des émotions négatives (50 min.)

C'est un exercice qu'on fait oralement, avec toute la classe, à partir de l'une ou l'autre situation proposée par des élèves. À propos d'une situation qui a généré chez l'un des élèves une émotion négative ou vécue comme une contrariété et dont il accepte de parler, tenter de nommer l'émotion et retrouver le jugement qui serait à la source de cette émotion, distinguer les éléments descriptifs de la situation et voir si d'autres jugements sont plus fondés, parce que davantage appuyés sur ces éléments factuels précis.

Émotion	Jugement	Description de la situation	Jugements alternatifs

Exemple

vous êtes en colère en raison de l'annulation d'un rendez-vous à la dernière minute. On remplit d'abord la colonne « émotion » : vous éprouvez de la colère. Venons-en au jugement. Qu'est-ce que vous estimez au sujet de ce retard qui vous met en colère ? Ce peut être ici, par exemple, que vous portez un jugement, identifiant cette annulation tardive à un manque de respect à votre égard. Ce jugement paraît bien légitime, sauf que... vous ne vous êtes pas assuré qu'on vous manque effectivement de respect ! Ce jugement n'est, le plus souvent, pas très solidement fondé et il n'est pas non plus universel : d'autres s'en fichent ou imaginent une autre raison à cette annulation et éprouvent donc d'autres émotions lors d'une situation pourtant similaire à la vôtre. Il ne s'agit pas de vous culpabiliser en vous montrant que vous avez tort d'éprouver ce que vous éprouvez, mais de travailler le jugement sur lequel repose votre émotion pour vous en libérer parce qu'elle n'est pas agréable pour vous et pas toujours très juste non plus.

Deux choses peuvent vous permettre d'apaiser votre emportement :

1. la description neutre aussi fine que possible de la situation, qui vous met du côté de l'objectivité des représentations, plutôt que de la subjectivité d'un jugement de valeur souvent peu fondé parce que prématuré (l'émotion est rapide ; les stoïciens prennent l'image d'un coureur emporté dans son élan pour parler de l'homme ému).
2. la variation des jugements qu'on peut porter sur cette situation factuelle peut vous aider aussi à vous décambrer de votre jugement et de l'émotion qu'il nourrit. Si vous parvenez à voir ce que d'autres que vous voient de la situation, vous aurez pris un peu de recul, salutaire pour vous déprendre de votre colère.

Mais il faut s'ouvrir réellement à une compréhension plus large et fine de la situation pour espérer modifier son émotion.

Des exercices spirituels en classe ?

QUELQUES REPÈRES

L'une des manières de pratiquer la philosophie dans sa fonction thérapeutique passe par l'art de juger en travaillant les affects dont nos jugements sont la source. C'est une hypothèse forte des stoïciens : notre émotion repose toujours sur un jugement antérieur. Par exemple, c'est parce qu'on porte un certain regard sur la mort qu'elle nous paraît triste, elle n'est pas triste en elle-même. « Ce ne sont pas les choses qui nous attristent, dit Epictète, mais la représentation (ou le jugement) que nous en avons. » (*Manuel*, 5). Sénèque souligne aussi que, dans les faits, rien ne distingue quelqu'un qui est mort de quelqu'un qui est absent. C'est le jugement que nous ajoutons à ces faits qui nous les fait paraître tout différents : « Ce qui fait l'amertume de nos larmes, c'est qu'il n'est plus là, celui qu'on aimait tant. Mais, en soi, ce regret devrait nous sembler supportable. En effet, les absents, ou ceux qui vont l'être, tant qu'ils vivent, nous ne les pleurons pas, bien que nous soyons entièrement privés de les voir et de jouir d'eux. Le mal gît donc dans l'opinion, et nos souffrances ont pour mesure le tarif que nous leur fixons. Le remède est en notre puissance ! Regardons les morts comme absents, et ce ne sera pas nous abuser : nous les avons laissés partir, que dis-je ? Envoyés devant pour les suivre. » (*Consolation à Marcia*, chap. XIX).

L'assimilation de nos émotions à un jugement dont nous sommes responsables, à une activité de notre esprit que nous pourrions contrôler davantage nous donne la possibilité de la libération. Ce n'est pas seulement que la représentation peut asservir, mais que seule la représentation asservit ; nous avons trouvé le lieu unique du travail de l'asservissement et délimité le seul travail utile pour se libérer : contrôler ses représentations

(*chrêsis phantasiôn*), travail par lequel le Sage tempore se avec celles qui sont trop séduisantes ou les décompose par l'analyse afin de les dissoudre. Nous retrouvons ici le lien entre vérité et sérénité et donc une conception spirituelle de la vérité : pour être serein, il faut que nos représentations des choses soient exactes.

Travailler son jugement, c'est alors tout naturellement travailler à apaiser ses angoisses ou ses colères. Les stoïciens visaient l'*apatheia*, l'absence de toute passion ou émotion par le travail critique sur les représentations qui sont à la source de l'émotion. Au regard de l'époque des stoïciens, nous sommes, aujourd'hui, dans une époque de valorisation de l'émotion qui ne ment pas, qui nous fait vivre les choses plus intensément, etc. Ces exercices doivent donc trouver un sens, qui ne s'impose pas de la même façon aujourd'hui que dans l'Antiquité, où la passion était identifiée à une maladie et opposée à la saine raison.

Quel pourrait être l'intérêt d'un tel travail de neutralisation de ses émotions ?

- Le fait que nos émotions peuvent nous couper de ce que les autres perçoivent de la réalité, parfois mentalement (« il est dans son monde »), parfois par des gestes fous : un enseignant qui enlève une élève de 15 ans conduit par sa passion pour elle ou un adolescent qui se suicide. On ne voit plus alors le réel que sous un angle, parfois très étroit.
- Le fait que nous nous échappions à nous-mêmes dans l'émotion : si nous filmions une de nos colères, nous en serions peut-être bien gênés en regardant le film sans plus être dans l'émotion.

- Nous souhaitons sortir parfois d'une émotion persistante qui est douloureuse, qui nous empêche de nous consacrer à autre chose ou plus simplement de dormir.
- L'émotion a parfois des effets de contagion qui ne sont pas souhaitables : c'est peut-être parce que je suis irrité que tout va me paraître irritant.

ACTIVITÉ

3

Exercice de variations du jugement — Devenir saint ou bourreau¹ (50 min.)

Proposer une réflexion aux élèves portant sur le sens des jugements positifs et négatifs. L'exercice peut se faire par écrit et ensuite oralement – sans que les élèves ne soient obligés pour autant de lire un texte écrit (il ne faut pas que l'écriture devienne un obstacle à l'exercice!).

¹ Exercice inspiré de DROIT R.-P. 2003. *101 expériences de philosophie au quotidien*, Odile Jacob poche, pp. 143-144.

Énoncé de l'exercice

On ne juge pas que les autres et les situations, on se juge aussi soi-même. Êtes-vous bon ? Êtes-vous méchant ? De la réponse dépend une foule de conséquences. C'est en tout cas ce qu'on croit parce qu'on accorde un sens à cette interrogation. Un exercice ludique peut vous convaincre aisément que cette demande, si importante en apparence, est dépourvue de sens.

Considérez votre journée d'hier. Retrouvez ses moments principaux, leur enchaînement, si possible les menus détails et les pensées qui les ont accompagnés heure après heure. À partir de cette reconstitution, considérez votre attitude. Tentez de la juger, non pas objectivement, comme si vous parveniez à prendre sur vous un point de vue objectif et neutre mais insidieusement au contraire, de manière partielle, tendancieuse, excessive !

Apercevez d'abord l'extrême magnanimité de vos moindres gestes. Interpréter en bonne part toutes vos cogitations intimes. Voyez comme vous avez été dévoué, attentif, altruiste, compatissant, désintéressé, modeste, efficace, humain, solidaire, charitable, respectueux, etc. tout au long de la journée.

Le but de l'expérience est que vous parveniez à expérimenter, à considérer vos faits et gestes sous cet angle. Peu importe ce que vous avez bien pu accomplir. Vous devez parvenir à discerner dans votre journée d'hier — que l'on supposera plus ou moins banale — les signes évidents de votre sainteté.

Lorsque vous aurez le sentiment que ce résultat est à peu près acquis, suivez le chemin exactement inverse. Efforcez-vous de trouver, dans les mêmes actes et pensées de cette journée, les indices évidents de votre perversité, de votre méchanceté fondamentale. Soyez fin dans l'interprétation et parvenez à trouver, dans tout ce qui a été fait, dit et pensé, la confirmation de votre caractère ignoble et mesquin. Voyez-vous en bourreau, en salaud. Sans plus de raison que vous vous voyiez en saint, mais avec non moins de vraisemblance si possible.

Des exercices spirituels en classe ?

Appliquez cela aux autres, à votre entourage (ça vous évitera de condamner trop vite ou d'admirer sans plus d'examen critique).

Ensuite, si vous l'avez suffisamment bien accompli, essayez donc de croire aux jugements moraux, aux examens de conscience et à la valeur objective de la culpabilité ou du sentiment de droiture ou d'honnêteté!

ACTIVITÉ

4a

Exercice de variation du jugement – Approche critique des médias Analyse du traitement d'un sujet d'actualité par les médias. (30 min.)

Demander aux élèves d'apporter divers articles de presse traitant d'un même sujet ou apporter le matériel médiatique à distribuer parmi les élèves. L'exercice vise à rendre les élèves attentifs à la façon de présenter cet événement par les différents médias. Leur proposer le questionnement suivant : Où sont les jugements de valeur et où sont les descriptions ? Soyez cependant vigilants aussi par rapport aux descriptions : qu'est-ce qui est montré de la réalité et qu'est-ce qui est occulté ? Quelles questions se posent et lesquelles ne sont pas posées et auraient pourtant pu légitimement se poser ?

L'objectif de cet exercice est de mieux voir ainsi comment les connotations positives ou négatives et le choix des images ou métaphores pour présenter un événement peuvent modifier la perspective sur l'information et d'en être par conséquent moins dupe. Il s'agit d'un exercice de pensée critique et d'auto-défense intellectuelle pour résister aux influences d'une information plus idéologique qu'elle ne veut bien l'assumer.

ACTIVITÉ

4 b

Exercice de variation du jugement – Approche critique des médias Exercice d'écriture façon Exercices de style de Queneau (20 min.)

Demander aux élèves de tenter de varier les présentations d'un même événement en jouant sur les connotations des mots et en privilégiant donc des mots tantôt laudatifs, tantôt péjoratifs au contraire.

Ils peuvent jouer sur les images ou métaphores utilisées : ils peuvent par exemple présenter un même événement en jouant sur la métaphore de la guerre, puis sur celle de la nature, de la campagne. Il s'agit ici aussi de varier les connotations positives ou négatives dans le choix de la métaphore : présenter par exemple la guerre à partir du registre médical, en parlant de « frappes chirurgicales » et d'« opérations » de commando, a une évidente fonction de légitimation de la guerre : elle fait mal, mais c'est pour soigner ! Il est aussi possible de multiplier les points de vue : comment décrirait-on cet événement depuis les pays du Tiers-Monde, dans une banlieue ou dans un quartier chic, etc. ? Proposer le traitement médiatique ou politique réservé à des actes criminels commis par des pays ennemis ou par des amis (par des nations « amies » par exemple, ou bien par des syndicalistes d'une entreprise honorable, etc.).



PROPOSITIONS DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

Sur les stoïciens

- EPICTETE. 1997. *Le Manuel*, et l'introduction de Laurent Jaffro, Paris, GF Flammarion.

Sur les exercices spirituels

- HADOT, P. 1987. *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris : Études augustinienes.
- HADOT, P. 2014. *Discours et mode de vie philosophique*, Paris : Les Belles Lettres.

PhiloCité® vous propose chaque mois sur son site (www.philocite.eu) un nouvel exercice spirituel à faire seul(e) ou en classe.







Vivre ensemble dans un monde médiatisé

Parcours pédagogiques pour les
2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire

Ouvrage collectif coordonné par Catherine Bouko
et Odile Gilon, en collaboration avec
le Conseil supérieur de l'éducation aux médias

Les événements dramatiques qui ont marqué l'année 2015, tant en Europe qu'au Moyen Orient et en Afrique, engendrent de nombreux défis pédagogiques pour les enseignants. Face aux émotions et aux réactions des élèves, parfois sensibles à la propension à la haine dans certains discours médiatiques et politiques, comment traiter les notions fondamentales qui forment les piliers de nos sociétés démocratiques ?

Cet ouvrage collectif, fruit du travail d'une trentaine de chercheurs et de professionnels de l'éducation, entend proposer des supports pour conduire des réflexions en classe autour de la liberté de pensée et de culte, la liberté de la presse, la laïcité, l'esprit critique et l'égalité de traitement des individus.

Cet ouvrage a été construit autour du croisement entre une approche centrée sur l'éducation aux médias et une approche philosophique. Chacune de ces approches est organisée autour de dix thématiques. Celles-ci sont présentées sous forme d'un court article de réflexion et de vulgarisation et sont soutenues par une fiche pédagogique destinée à l'enseignant qui reprend le canevas d'une proposition de cours. Un « document-élève » est téléchargeable sur le site Internet du Conseil supérieur d'éducation aux médias (www.csem.be/vivreensemble). Il peut être directement utilisé en classe et est personnalisable par l'enseignant.

Cette publication est dense et multiple. Elle permet à l'enseignant, tant de l'enseignement général que qualifiant, de s'approprier chacune des thématiques de manière réflexive mais aussi très concrète et didactique. Chacun y trouvera une entrée spécifique qui le conduira vers d'autres approches. Les croisements possibles entre différentes fiches permettent de revenir sur certains débats de nos sociétés contemporaines : construction du vivre-ensemble, approche citoyenne des médias, multiculturalité et identité plurielle, embrigadement et fanatisation des jeunes, etc.

Catherine Bouko et **Odile Gilon** enseignent respectivement la didactique de l'information et de la communication et la didactique de la philosophie à l'Université libre de Bruxelles.



UNIVERSITÉ
LIBRE
DE BRUXELLES



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

CSEM

Espace 27 Septembre
6^e étage (bureau 6E635)
Boulevard Léopold II, 44
1080 BRUXELLES
www.csem.be

Université libre de Bruxelles

Avenue F. Roosevelt 50
1050 BRUXELLES
www.ulb.ac.be



NE PEUT ÊTRE VENDU.

