

Thèse de doctorat

Université de Limoges

ED 612 - Humanités

EA6311-FReD (Éducation et Diversité en espaces Francophones)

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Présentée et soutenue par
EL OURMI Mohammed

Le 29 juin 2021

Étude de l'effet d'une éducation à la responsabilité sur des compétences supposées antagonistes avec les radicalisations violentes.

Thèse dirigée par Hélène HAGEGE et Angela BARTHES

JURY :

Président du jury
M.

Rapporteurs

M. Jean-Marc LANGE, Professeur des Universités, faculté d'éducation de l'université de Montpellier

M. Julien MASSON, Maître de conférences HDR, Université Claude Bernard Lyon 1, Laboratoire P2S

Examineurs

M. Mohammed Zernine, Professeur des universités au centre de planification et de l'orientation scolaire (COPE). Ministère de l'Éducation nationale, Maroc

Directrice et co-directrice de thèse.

M. Hélène HAGÈGE, Professeure des universités, Unité FrED, Université de Limoges.

M. Angela BARTHES, Professeure des universités, Unité ADEF, Université Aix-Marseille

Remerciements

Je voudrais dans un premier temps remercier, mes directrices de thèse, **Hélène HAGEGE** et **Angela BARTHES** pour leur patience, leur disponibilité et surtout leurs judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion et m'orienter vers les bons axes de recherche. Mes mots ne seraient jamais à la hauteur de l'aide que vous m'avez procurée tout au long de ce travail. J'aimerais vous exprimer toute ma gratitude et reconnaissance.

Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de cette thèse :

Todd Lubart, qui m'a beaucoup appris sur le test EPoC et a partagé ses connaissances et expériences dans l'adaptation du test avec notre population cible.

Paulo Gomez, pour son aide dans la correction du test EPoC.

DELAUNAY Thomas, qui m'avait donné accès à ses étudiants pour le groupe contrôle.

France Arboix-Calas, pour sa contribution avec les questionnaires du groupe contrôle.

Alain Ruffion, pour m'avoir permis de voir de plus près des expériences dans le domaine de la lutte contre la radicalisation.

Mes parents et mon épouse, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	5
TABLE DES TABLEAUX.....	8
ABREVIATIONS	11
AVANT-PROPOS.....	13
INTRODUCTION	15
1. PREMIER CHAPITRE : LE CONTEXTE INTERNATIONAL ET SOCIÉTAL DE LA RECHERCHE ...	19
1.1. LE RADICALISME EN GÉNÉRAL.....	19
1.2. LE RADICALISME ISLAMISTE :	34
1.3. PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS DE CE CHAPITRE :	52
1.4. LA LUTTE CONTRE LA RADICALISATION VIOLENTE	53
1.5. LA PRÉVENTION DE LA RADICALISATION VIOLENTE	57
2. DEUXIÈME CHAPITRE : ENJEUX ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	73
2.1. ENJEUX DE LA RECHERCHE :	73
2.2. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	87
3. TROISIÈME CHAPITRE : ÉTAT DE L'ART ET CADRE THÉORIQUE	93
3.1. RADICALISATION ET FERMETURE PSYCHOLOGIQUE :	93
3.2. RESPONSABILITÉ ET OUVERTURE PSYCHOLOGIQUE.....	98
3.3. LES MOYENS PERMETTANT DE DÉVELOPPER LA RESPONSABILITÉ	104
3.4. LES DÉFINITIONS OPÉRATIONNELLES DES CONCEPTS RETENUES DANS NOTRE CADRE THÉORIQUE.	135
3.5. SYNTHÈSE ET HYPOTHÈSE CENTRALE DE LA RECHERCHE ACTUELLE	136
4. QUATRIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE.....	140
4.4. ÉTUDE PRÉLIMINAIRE	140
4.5. LES MODIFICATIONS SUITE AUX RÉSULTATS DE L'ÉTUDE PRÉLIMINAIRE	149
4.6. ÉTUDE PRINCIPALE	149
4.7. LES HYPOTHÈSES À TESTER	160
5. CINQUIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	162
5.1. STRATÉGIES D'ANALYSE ET ANALYSES PRÉLIMINAIRES	162

5.2. FILTRAGE ET NETTOYAGE DES DONNEES.....	168
5.3. RESULTATS DE L'ETUDE PRINCIPALE DU GROUPE UNIVERSITE	173
5.4. RESULTATS DE L'ETUDE PRINCIPALE GROUPE (HORS UNIVERSITÉ).....	194
6. SIXIEME CHAPITRE : DISCUSSION	205
6.1. RESUME DU CONTEXTE DE L'ETUDE	205
6.2. CONCLUSIONS LIEES AUX RESULTATS DE L'ETUDE (GROUPE UNIVERSITE)	206
6.3. CONCLUSIONS LIEES AUX RESULTATS DE L'ETUDE (GROUPE HORS UNIVERSITE).....	209
6.4. SYNTHESE.....	211
6.5. LIMITES DE L'ETUDE	212
6.6. PERSPECTIVES	213
CONCLUSION	216
BIBLIOGRAPHIE	218
LES ANNEXES	242
RESUME	342
ABSTRACT.....	342

Table des illustrations

Figure 1 : Les sites squattés par les zadistes en France	33
Figure 2 : les individus signalés comme radicalisés en France	36
Figure 3 : Schéma du processus d'engagement radical.....	52
Figure 4 : La stratégie de l'UE dans la lutte contre le terrorisme.....	55
Figure 5 : top 20 sources de combattants étrangers en Syrie et en Irak.	60
Figure 6 : Synthèse du Plan d'action pour la prévention de la radicalisation	72
Figure 7 : pensée critique et pensée réflexive.	113
Figure 8 : Représentation schématique de l'approche multivariée de la créativité....	117
Figure 9 : les compétences pour une éducation à la responsabilité,	134
Figure 10 : le principe de l'éducation à la responsabilité.....	139
Figure 11 : questionnaire de la flexibilité cognitive.	144
Figure 12 : comparaison moyennes EV au post test (groupe C vs groupe M).....	179
Figure 13 : comparaison moyennes D au post test (groupe C vs groupe M)	179
Figure 14 : comparaison moyennes V au post test (groupe C vs groupe M)	180
Figure 15 : comparaison moyennes IV au post test (groupe C vs groupe M)	180
Figure 16 : comparaison moyennes BE au post test (groupe C vs groupe M)	180
Figure 17 : comparaison moyennes CN au post test (groupe C vs groupe M).....	181
Figure 18 : comparaison moyennes PEC au post test (groupe C vs groupe M).....	181
Figure 19 : comparaison moyennes IDEM au post test (groupe C vs groupe M)	181
Figure 20 : comparaison moyennes COMEM au post test (groupe C vs groupe M) .	182
Figure 21 : comparaison moyennes REGEM au post test (groupe C vs groupe M) ..	182
Figure 22 : comparaison moyennes EMP au post test (groupe C vs groupe M)	183
Figure 23 : comparaison moyennes CREATIVITY au post test (groupe C vs groupe M)	183

Figure 24 : comparaison moyennes EV au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	186
Figure 25 : comparaison moyennes D au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	186
Figure 26 : comparaison moyennes V au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	187
Figure 27 : comparaison moyennes IV au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	187
Figure 28 : comparaison moyennes IA au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	188
Figure 29 : comparaison moyennes BE au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	188
Figure 30 : comparaison moyennes PEC au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	189
Figure 31 : comparaison moyennes IDEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	189
Figure 32 : comparaison moyennes COMEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)	190
Figure 33 : comparaison moyennes REGEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)	190
Figure 34 : comparaison moyennes UTIEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)	191
Figure 35 : comparaison moyennes BC au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	191
Figure 36 : comparaison moyennes EMP au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).....	192
Figure 37 : comparaison moyennes CREATIVITY au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).	192

Figure 38 : comparaison moyennes CREATIVITY au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)	202
--	-----

Table des tableaux

Tableau 1 : Variables psychologiques ‘normales’ contribuant à l’adoption d’idéologies extrêmes.	80
Tableau 2 : Occurrences de mots suggérant des émotions négatives fortes.....	80
Tableau 3 : les cinq compétences émotionnelles de base.....	128
Tableau 4 : les compétences épistémiques	130
Tableau 5 : le contenu des compétences attentionnelles favorisant la responsabilité	132
Tableau 6 : les compétences relationnelles favorisant la responsabilité	133
Tableau 7 : les compétences axiologiques favorisant la responsabilité	134
Tableau 8 : esprit fermé (RV) vs esprit ouvert (la responsabilité)	137
Tableau 9: répartition des sujets du groupe de l'université selon l'âge et le sexe.	150
Tableau 10 : répartition des sujets du groupe de hors université selon l'âge et le sexe.	150
Tableau 11: échantillon de la formation hors université	151
Tableau 12: échantillon de l'université.....	151
Tableau 13 : Dates et organisation de la formation hors université du module HLSEG404 (initiation à la méditation)	154
Tableau 14 : Dates et organisation de la formation hors université.	155
Tableau 15 : répartition des sujets de l'étude.	164
Tableau 16 répartition des sujets de l'étude selon le module de culture générale.	164
Tableau 17 : répartition des sujets de l'étude selon le sexe.....	164
Tableau 18 : répartition des sujets de l'étude selon l'âge.....	165
Tableau 19 : répartition des sujets de l'étude selon le niveau d'étude.	165
Tableau 20 : répartition des sujets de l'étude selon le pays d'origine.....	165
Tableau 21 : répartition des sujets de l'étude selon le type d'environnement où ils ont passé l'essentiel de leurs enfances.	165
Tableau 22 : répartition des sujets de l'étude selon la prise de médicament pouvant influencer les choix des réponses..	166

Tableau 23 : répartition des sujets selon le groupe	166
Tableau 24 : répartition des sujets selon le sexe	166
Tableau 25 : répartition des sujets selon le niveau d'études	167
Tableau 26 : répartition des sujets selon le pays où ils ont passé la majorité de leurs vies ...	167
Tableau 27 : répartition des sujets selon l'environnement où ils ont passé l'essentiel de leurs enfances	167
Tableau 28 répartition des sujets selon la pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience à la maison, en famille ou à un niveau local	167
Tableau 29 : répartition des sujets selon la pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience dans un groupe ou une association.....	167
Tableau 30 : répartition des sujets selon la pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience professionnellement (métier envisagé).....	168
Tableau 31 : répartition des sujets selon l'estimation du temps de pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience.	168
Tableau 32 : répartition des sujets selon la régularité de leurs pratiques des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience.	168
Tableau 33 : les valeurs d'asymétrie et de kurtosis toujours groupe université.	170
Tableau 34 : les valeurs d'asymétrie et de kurtosis groupe hors université.....	171
Tableau 35 : consistance interne des échelles au pré-test (groupe université n=105).....	172
Tableau 36 : consistance interne des échelles au pré-test (groupe hors université n=49).....	173
Tableau 37 : T-tests pour échantillons indépendants des groupes (groupe expérimental et groupe contrôle) au pré-test (n=85))	174
Tableau 38 : T-tests appariés pré-test vs. post-test (groupe C, n=36).....	175
Tableau 39 : tests appariés (pré-test vs. post-test) (groupe M, n=49)	176
Tableau 40 : Analyse de covariance pré-test, facteur groupe (n=86).....	178
Tableau 41 : Analyse ANCOVA avec covariable pré-test (facteurs groupe et sexe)	185
Tableau 42 : Corrélations des bénéfices pré-test/post-test et la pratique de la méditation.....	193
Tableau 43 : Corrélations des bénéfices pré-test/post-test avec d'autres variables.	194

Tableau 44 : test non paramétrique pour échantillons indépendants des groupes (expérimental et témoin) au pré-test (n=33).....	195
Tableau 45 : Test de Wilcoxon et test des signes pour échantillons appariés pré-test vs post-test (groupe contrôle, n=16).....	197
Tableau 46 : Test de Wilcoxon et test des signes pour échantillons appariés pré-test vs post-test (groupe expérimental, n=17)	198
Tableau 47 : analyse de covariance pré-test facteur groupe (groupe hors université, n=49) .	200
Tableau 48 : analyse de covariance pré-test facteur groupe/sexe n=49.	202
Tableau 49 : Corrélation des bénéfices pré-test/post-test et avec d'autres variables	204

Abréviations

ANCOVA	Analyse de covariance
BC	Besoin de clôture
BE	Bien-être
CIPC	Centre international pour la prévention de la criminalité
CIPD	Centre international pour la prévention de la délinquance
CN	Connexion avec la nature
COMEM	Communication de mes émotions (sous échelle PEC) ;
CPREM	Center of Preventing Radicalisation in Europe & Mediterranea
D	Décentrement vis-à-vis des pensées et émotions
ddl	Le degré de liberté
DU	Diplôme Universitaire
EA	Affects envers l'erreur (différentiateurs sémantiques)
EC	Compétence émotionnelle
ECE	L'Échelle de Croyances Épistémiques
EMC	Éducation Morale et Civique
EMI	Éducation aux Médias et à l'Information
EMP	Empathie
EPoC	Batterie de test d'évaluation du potentiel créatif
EV	Valeurs envers l'erreur(différentiateurs sémantiques)
EXEM	Exprimer mes émotions (sous échelle PEC) ;
FC	Flexibilité cognitive
FU	Fusion avec les pensées
IA	Affects envers l'incertitude (différentiateurs sémantiques)
IDEM	Identification de mes émotions (sous échelle PEC) ;
IV	Valeurs envers l'incertitude (différentiateurs sémantiques)
K	Connaissance de soi et cohérence avec ses valeurs
PART	Le plan d'action contre la radicalisation et le terrorisme
PEC	Profile de compétences émotionnelles
PLAT	Le plan de lutte antiterroriste
PNPR	Le Plan National de Prévention de la Radicalisation
EQ	le quotient d'empathie
QER	quartiers d'évaluation de la radicalisation

QSV	Questions Socialement Vives
REGEM	Régulation de mes émotions (sous échelle PEC) ;
RM	Rigidité mentale
RMpost	RM au post-test
RMpré	RM au pré-test
RV	Radicalisations violentes
S	Épistémologie personnelle scientifique (sous échelle ECE)
sig	La valeur de p
UTIEM	Utilisation de mes émotions (sous échelle PEC) ;
V	Conscience de la co-construction entre soi et le monde
VD	La variable dépendante
VI	La variable indépendante
η^2	La grandeur de l'effet

Avant-propos

Parallèlement à ma mission, en tant que professeur de langue et de culture d'origine (ELCO), mis à disposition du ministère de l'Éducation nationale pour faire face aux enseignements proposés par des associations et des mosquées, susceptibles d'offrir un enseignement autre que la langue, je poursuivais mes études supérieures. D'abord en Maîtrise en science de l'éducation à Paul Valéry Montpellier 3, puis en Master à la faculté d'éducation. Au départ, j'ai été attiré par l'histoire et la sociologie, mais le besoin d'améliorer mes compétences dans le domaine de l'éducation a influencé mon orientation vers les sciences de l'éducation. Ainsi, le Master éducation, santé, environnement et citoyenneté (ESEC), encadré par une équipe formidable composée d'une élite de professeur, m'a permis de découvrir les « éducations à » et « les questions socialement vives ». Cette découverte constitue/ ou participe à la manifestation d'une attraction vers ces questions qui suscitent l'intérêt des acteurs sociaux, individuels ou collectifs, et constituent un objet de controverse qui provoque largement le débat dans la société.

Cela m'a motivé davantage à m'intéresser à plusieurs questions et surtout celle de « la radicalisation ». À cette période la radicalisation était très médiatisée et les débats étaient souvent focalisés sur l'islam et les musulmans de France dont je ne faisais pas partie, mais que je côtoyais tous les jours en raison de mon travail. En effet, pendant plusieurs semaines j'avais constaté une diminution assez considérable dans la fréquentation de mes cours et le peu des parents dont les enfants étaient assidus semblaient mal à l'aise.

Le fait que je suis musulman pratiquant m'a permis d'éclairer certains aspects relatifs au pointage de l'islam comme principale cause, notamment avec le soutien de l'équipe didactique et socialisation (DS) du laboratoire LIRDEF à l'université de Montpellier. Ainsi, j'ai concentré mes recherches bibliographiques sur la compréhension des processus de la radicalisation. Au départ pour les comprendre ainsi que leurs causes et après pour contribuer modestement à cette lutte contre ce phénomène. Je me suis également focalisé sur la radicalisation et les réseaux sociaux en travaillant sur l'éducation à la citoyenneté numérique dans mon mémoire de Master 2. A ce propos, les résultats de mon étude exploratoire montraient un décalage entre les directives du ministère de l'Éducation nationale à travers le plan national de prévention de la radicalisation de 2014 et les pratiques déclarées des enseignants interviewés. Toutefois, les écrits recensés m'ont éclairé sur le fait qu'Internet à elle seule ne constitue pas

un facteur déterminant dans la radicalisation des jeunes en France. Et bien qu'un nombre important d'articles théoriques traitent de la radicalisation, peu d'écrits en revanche présentent des résultats de recherches de type empirique . Ces points parmi d'autres (qui seront esquissés dans ce présent travail) m'ont motivé à changer d'approche et de méthodologie. En effet, cette thèse s'inscrit dans cette voie peu explorée et elle vise un public adulte dans la perspective de promouvoir les facteurs psychologiques de protection.

Introduction

Janvier et novembre 2015 resteront à jamais tristement marqués dans l'Histoire de la France, une année sanglante : les attentats contre Charlie Hebdo, le carnage du 13 novembre, avec la mort de 130 personnes et des centaines de blessés. Le terrorisme ne touche pas seulement la France, puisque quelques mois plus tard, une banlieue de Bruxelles est devenue tristement célèbre. Un quartier soupçonné d'être sous l'emprise du radicalisme islamiste, où un petit réseau passe à l'action en perpétrant les derniers attentats. Aucun pays n'est désormais à l'abri du terrorisme islamiste même les pays dont la confession islamique est majoritaire, la Tunisie et la Turquie sont directement touchées. Les attentats terroristes en Catalogne, en Espagne, et le choc de l'opinion publique, espagnole et européenne, ont produit les mêmes scènes choquantes des attentats terroristes à Paris, Nice, Bruxelles, Londres et Madrid, et un débat renouvelé sur la communauté musulmane et la question de l'extrémisme religieux. Les principaux protagonistes de ces événements tragiques sont de jeunes fanatiques (Khosrokhavar, 2014), qui se donnent la mort comme une sorte de rite de passage pour entrer dans la « vraie vie ». N'y sont-ils pas déjà ? Issus pour la plupart de l'immigration certes, mais la majorité est née en Europe, et comme tous les enfants de leur âge ils ont fréquenté les mêmes écoles qui inculquent les mêmes valeurs communes à tout le monde, et pourtant ils ont basculé à un moment donné vers l'islamisme radical violent. Est-ce une défaillance du système éducatif ? Comment expliquer que ces jeunes, âgés pour la plupart entre 14 à 30 ans¹, quittent leurs familles, leurs pays et leurs vies pour devenir les « petits soldats du djihad »², les « apprentis djihadistes »³, « les enfants perdus du jihad »⁴ ou encore « les nouveaux fous d'Allah »⁵ ? Face aux multiples interrogations qui tentent d'éclairer cette incompréhension émerge Internet comme un facteur explicatif de ces dérives extrémistes, au point que le Premier ministre Manuel

¹ <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/06/20/01016-20140620ARTFIG00248-ces-francaises-qui-partent-faire-le-djihad-en-syrie.php>, consulté le 01/02/2017.

² http://www.lexpress.fr/actualite/monde/proche-moyen-orient/djihadisme-nos-petits-soldats-d-allah_1497087.html, consulté le 02/02/2017.

³ http://www.lemonde.fr/police-justice/article/2016/03/23/quatre-apprentis-djihadistes-francais-condamnes-pour-avoir-tente-de-rejoindre-la-syrie_4888897_1653578.html, consulté le 02/02/2017

⁴ http://www.lepoint.fr/societe/les-enfants-perdus-du-djihad-08-10-2014-1870521_23.php, consulté le 03/02/2017.

⁵ http://www.lepoint.fr/societe/les-fous-d-allah-sont-ils-malades-1-6-13-06-2016-2046388_23.php, consulté le 03/02/2017.

Valls lance le 18 novembre 2016 un nouveau dispositif gouvernemental pour contrer les islamistes radicaux sur leurs terrains de prédilection : Internet et les réseaux sociaux⁶. Également, nombreux sont les auteurs qui se sont focalisés sur la question de l'importance du numérique dans les processus de recrutement des jeunes, notamment dans la cause djihadiste. Guidère (2016) considère qu'« *Internet est devenu l'instrument de propagande privilégié des organisations terroristes et le principal lieu de radicalisation des jeunes* » (p. 123). Le Breton (2016) quant à lui affirme qu'Internet est la première source de radicalisation chez les jeunes et que leur adhésion est strictement individuelle, niant ainsi le poids qui peut être opéré par le groupe. Or, nous expliquerons un peu plus loin en exergue que l'engagement violent des jeunes est d'abord une affaire collective (Bonelli, 2011) et (Bonelli & Carrié, 2018), et que l'espace numérique bien qu'il occupe une place prépondérante dans les trajectoires de ces jeunes, il constitue plus un outil de renforcement des croyances qu'un déclencheur de radicalisation (Ducol, 2013) et (Ducol, 2015a).

La recrudescence des attentats revendiqués par Daesh et, plus généralement, la montée des extrémismes violents (nationalistes ou xénophobes par exemple), suscitent une réponse démocratique. Toutes les composantes de la société sont concernées et doivent se mobiliser et être surtout complémentaires et solidaires. Toutefois, dans de telles circonstances, les regards se tournent vers l'école pour son rôle de prévention. En effet une politique efficace de prévention peut épargner de grands efforts désespérés, de déradicaliser des jeunes sous emprise de l'extrémisme. Surtout après un dernier rapport au sénat qui affirme que « la déradicalisation, en soi, n'existe pas »⁷. Depuis septembre 2014, l'Éducation nationale a signalé auprès des préfetures plus de 1474 jeunes potentiellement radicalisés, un nombre inconnu de collégiens et de lyciens, originaire de tous les milieux, est parti rejoindre l'État islamique en Irak et en Syrie⁸. C'est pourtant à l'école qu'on a confié la mission d'éduquer, de socialiser, de forger ce citoyen garant du prolongement de la paix, dans une société devenue pluraliste suite aux flux

⁶ <http://www.gouvernement.fr/toujourslechoix-une-campagne-web-pour-lutter-contre-la-radicalisation>. Consulté le 12/03/ 2017.

⁷ Rapport au sénat n°438/février 2017, P : 30.

⁸ <http://www.leparisien.fr/faits-divers/le-nombre-de-jeunes-francais-candidats-au-jihad-a-double-en-un-an-08-03-2015-4585627.php>. Consulté le 22/06/2016.

migratoires qui ont modifié la composition démographique devenue de plus en plus hétérogène (diversité culturelle, ethnique et religieuse) (Hébert, 2002) (Bertheleu, 2007) (Ouellet, 2002).

Par conséquent, l'école d'aujourd'hui est mandatée pour prendre en considération toutes ces variables dans la formation des citoyens du futur, capable de préserver et de maintenir la cohésion sociale. Ainsi, la politique de l'Éducation nationale dans la lutte contre la radicalisation violente se base sur l'action préventive, pour éviter le basculement dans des réseaux extrémistes et le passage à l'acte violent. C'est dans cette perspective et dans le cadre des actions coordonnées par le Ministère de l'Intérieur que Madame Najat Vallaud Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, a lancé, depuis avril 2014, le plan national de prévention contre la radicalisation et les filières terroristes dans l'école française, basé spécialement sur le développement d'un esprit critique par une éducation aux médias et à l'information⁹. Cette dernière s'inscrit dans le cadre des « éducations à » (Barthes, Lange, & Tutiaux-Guillon, 2017) qui se présentent comme d'éventuelles alternatives face à la crise de l'école principalement liée à la mise en cause de la légitimité des savoirs scolaires (Alpe & Barthes, 2013).

Dans ce présent travail nous évoquerons principalement les radicalisations violentes liées à l'islamisme radical, car ce sont celles sur lesquelles la littérature scientifique contemporaine semble la plus abondante. Nous supposons néanmoins que nos conclusions s'appliquent également à toutes les autres RV, car, quelle que soit la définition il y a toujours l'existence de l'idée d'un mouvement qui pointe vers un « extrême », sous l'emprise d'une idéologie radicale. Toutefois, le véritable problème ne réside pas dans un débat conceptuel, mais plutôt dans la montée inquiétante du nombre de jeunes radicalisés. La radicalisation touche désormais plus de jeunes issues de la classe moyenne, des adolescents pour la plupart convertis qui n'avaient pas de véritables haines envers la société, alors que pendant longtemps la majorité des cas était des jeunes des banlieues, pour la plupart d'origine musulmane qui redécouvraient la religion et qui étaient marqués par les sentiments de précarité, d'humiliation, d'exclusion..., qui nourrissaient leur haine de la société laissant ainsi un terrain favorable aux islamistes (Khosrokhavar, 2014).

⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid92084/la-prevention-de-la-radicalisation.html> consulté le 12/02/2015.

Afin d'apporter une touche créative aux recherches dans le domaine de lutte contre la radicalisation, notre objectif à travers ce présent travail est de faire de la prévention de la radicalisation un contenu nouveau dans les politiques de prévention classiques. En effet, ce travail suggère une reconsidération des manières habituelles de prévenir les radicalisations violentes centrées sur les aspects de la sécurité, de la justice et de la rationalité, en les complétant avec des approches qui favorisent explicitement les compétences épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques, permettant ainsi de construire un sujet responsable et doué de libre arbitre. (Fabre, 2014). Dans cet écrit nous argumenterons à la lumière de la littérature que la responsabilité est la pierre angulaire du système éthique qui fonde l'éducation pour le développement de sociétés responsables, suppose la conscience (Becker & B, 1992), suppose également la liberté (Ibid.), fait appel à la réflexivité : c'est la cohérence entre l'être et l'agir qui est en cause (Henriot, 1995), s'applique non seulement à la sphère de l'identité et à celle de l'altérité, mais aussi à la sphère de l'environnement (Sauvé, 2007) et (Hagège, 2015, 2018) et en fin la responsabilité est porteuse d'un cadre intégrateur pour les différentes dimensions de l'éducation contemporaines qui concernent les problématiques sociales et environnementales actuelles (Ibid.). Ainsi nous supposons qu'une l'éducation à la responsabilité peut ouvrir une piste pour prévenir les RV.

Cette thèse se présente en six chapitres. Le premier chapitre expose le contexte international sociétal dans lequel s'inscrit le travail. Le deuxième chapitre présente les enjeux et la problématique sur laquelle s'appuie l'étude. Nous y retrouvons les préoccupations liées aux politiques de prévention classique ainsi que les objectifs et l'importance de notre recherche. Nous y retrouvons également l'hypothèse générale et les frontières considérées dans la présente étude. Le troisième chapitre comporte le soutien théorique des concepts retenus. Le quatrième chapitre décrit la méthode retenue pour réaliser la recherche. Il comprend le plan de l'expérience, la description de l'étude préliminaire et de l'étude principale (présentation générale du module HLSGE404 et la formation réduction de l'égo, des participants, du déroulement et des instruments). Le cinquième chapitre présente les résultats de l'étude principale qui permettent de vérifier les hypothèses. Le sixième chapitre est consacré à la discussion des résultats. Le document se termine par les limites de l'étude et une conclusion générale.

1. Premier chapitre : le contexte international et sociétal de la recherche

1.1. Le radicalisme en général

Le but de ce paragraphe est de démystifier cette notion, ainsi que tous ses dérivés comme la radicalité, être radical, attitude radicale ... et au passage les différentes formes de radicalisme à travers l'histoire, pour essayer de montrer que c'est un phénomène ancien et qui peut exister n'importe où et toucher tous les domaines. Nous distinguerons cependant les formes de radicalisme les plus dangereuses pour la société : des formes qui font appel à la haine et à l'intolérance, pour semer la terreur et mettre en péril le vivre ensemble et la paix.

1.1.1. La radicalité

Le qualificatif « radical » renvoie étymologiquement à ce qui est relatif à la racine (*radix* en latin). Par extension il renvoie à « *l'essence ou au fondement de l'entité ou du processus approché de manière radicale. C'est par exemple le sens que donne Karl Marx à cette expression lorsqu'il affirme dans sa critique de la philosophie du droit de Hegel qu'« Être radical, c'est prendre les choses par la racine* » (Keucheyan, 2010, p. 3). En revanche tout est fait aujourd'hui pour identifier « la radicalité » aux gestes les plus meurtriers et aux opinions les plus asservies (Mondzain, 2017). En effet, le sens commun actuel considère comme dangereuse pour le consensus démocratique toute politique radicale, même s'il ne sait pas très bien ce que signifie le mot « radical ». Ainsi on l'identifie aux extrêmes ou bien on trace des analogies entre les mouvements fascistes ou réactionnaires et les groupes révolutionnaires ou libertaires (Benasayag et Del Rey, 2011). Dans la littérature, la plupart des publications qui traitent de la « radicalité », surtout en domaine politique, mettent souvent l'accent sur des formes violentes d'action, comme l'extrémisme, le terrorisme ou le fanatisme. Pour la réduire dans un nouveau lexique à ne désigner que les convictions doctrinales et les stratégies d'endoctrinement (Mondzain, 2017). Elle est aussi souvent liée à une rupture nécessairement violente, sans modération et immédiate, à du hors norme, à une exagération qui doit s'imposer à tous etc. Ainsi le terme « radical » est devenu le mot horrible qui fait peur à tout le monde, puisqu'il menace le modèle social actuel. Or, « *La radicalité, au contraire, fait appel au courage des ruptures constructives et à l'imagination la plus créatrice. La confusion entre la radicalité transformatrice et les extrémismes est le pire venin que l'usage des mots inocule jour après jour dans la conscience et dans les corps* » (Ibid., p. 10).

À l'heure actuelle de nombreux sociologues, politistes, historiens et psychologues développent des analyses de la « radicalité ». Mais celles-ci n'abordent pas tous ses aspects, surtout en matière intellectuelle (Keucheyan, 2010). Ainsi, la signification du mot radical est loin d'être bien facile, car cette notion nécessite une importante clarification conceptuelle, que nous essayerons de développer à travers les questions suivantes : devons-nous préciser la nature de la radicalité pour mieux la comprendre ? Est-ce qu'on peut être radical dans un domaine sans l'être dans un autre ? Quelle est la distinction entre une personne/ une attitude / un propos radical et un autre qui ne l'est pas ? Pourquoi choisit-on de prendre une attitude ou une prise de position radicale ? En quoi une personne qui fait un choix radical pose-t-elle problème à la société qui l'entoure ? y a-t-il un lien entre radicalité et violence ?

1.1.1.1. Que signifie être radical ?

« En mathématique, le radical est synonyme de la racine carrée positive d'un nombre. Dans la pratique médicale, les radicaux libres sont ces molécules d'oxygènes qui attaquent nos cellules saines à la racine. Pour les botanistes, les radicaux sont ces éléments qui partent de la racine. Et pour les chimistes, le radical est un corps simple dans les acides ou les bases » (Pasquet, 2016, p. 4). Dans les différents dictionnaires, le mot « radical » est présenté comme un adjectif qualificatif qui renvoie à ce qui est relatif à la racine, et peut avoir plusieurs extensions comme le principe premier, fondamental, qui est à l'origine d'une chose, d'un phénomène ou du processus approché de manière radicale. En d'autres termes être radical signifie appréhender les choses par les racines. Également *« être radical, ou interroger la racine des choses signifie remettre en question ces évidences données du réel. Et cette remise en question, dans sa forme la plus cohérente, se présente sous la forme du vécu quotidien de ceux et celles qui la réfléchissent et en prennent acte »* (Massicotte & Marques, 2012, p. 167). En se permettant de faire le parallèle avec le mouvement « *salafiste wahhabite* », qui est considéré des plus radicaux, puisque nous pouvons constater que leurs « *Amîrs* » contestent explicitement le modèle social occidental et ne proposent qu'une seule alternative possible c'est leur interprétation de le « *charia* ». De même dans leur vie ils mettent en pratique quotidiennement ce qu'ils revendiquent, à travers des initiatives économiques, la solidarité exclusive à leur communauté, la multiplication de leurs modèles d'enseignement. Globalement leur vie privée et leur vie publique se confondent, et en plus ils vivent collectivement, avec la frustration contre un modèle social qui ne leur convient pas et qu'ils accusent de leur marginalisation.

1.1.1.2. Les propos et attitudes radicaux de quoi s'agit-il ?

« Les propos radicaux supposent que l'idée n'est plus l'objet de discussion. Son objet est l'action. Il ne s'agit pas tant d'échanger sur des idées, que d'imposer une réalité, quitte à ce que cette pratique s'impose par les armes » (Pasquet, 2016, p. 4). Dans le sens commun et surtout depuis les attentats de Charlie Hebdo, qualifie de propos radicaux toute expression qui commente favorablement un acte terroriste publiquement ou sur des réseaux sociaux, ou entache la mémoire des victimes. Tenir ces propos est un grave délit d'« *apologie de terrorisme* » susceptible de peine de prison et de fermeture de site Internet¹⁰. Les exemples sont multiples, mais le plus surprenant c'est l'histoire d'un petit garçon de 8 ans à l'aube des attentats contre Charlie Hebdo qui a fait le tour des médias et la une des journaux en France. Selon Fabienne Lewandowski, directrice adjointe de la sécurité publique de Nice, interrogée par BFMTV¹¹, l'enfant aurait explicitement exprimé son envie de tuer tous les Français et qu'il serait aux côtés des terroristes qui ont bien fait de tuer ceux qui ont profané le prophète. Dans cette affaire une fois la police alertée par la directrice et l'enseignante, le petit enfant fut entendu pour apologie de terrorisme. Par ailleurs, une attitude est dite radicale quand elle ne reconnaît aucune existence aux mots d'ouverture, compromis, écoute et empathie, c'est une attitude d'une intransigence absolue. Par conséquent, la considération du consensus dominant comme le seul fondement acceptable dans une société, laisse à dire que toute position extrême ou qui rompt avec ce consensus est une position radicale.

1.1.1.3. La radicalité est-elle évaluable ?

« La notion de radicalité, comme bien sûr celle de radicalisation, suppose et supporte des degrés, des graduations. Elle renvoie à des processus ou des progressions, et là encore, engage des jugements de proportionnalité : telle position ou telle action sera jugée « trop radicale » ou « pas assez radicale » (Chateauraynaud, 2013, p. 2). En d'autres termes, la dimension de radicalité peut varier considérablement selon les situations, les acteurs et les énoncés (ibid.). L'intérêt majeur envers les variations, les degrés et les graduations de la radicalité, aux manières de la poser et de l'évaluer, ainsi qu'aux objets sur lesquels elle porte « permet de comprendre ou de lever bien des contradictions ou des paradoxes : ainsi, en

¹⁰ Art. 421-2-4-1 du Code pénal

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=H7mh-eNj4ac>

France, le Front de Gauche supposé incarner la radicalité critique en politique, l'est beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'énergie nucléaire » (p. 2)

1.1.1.4. Choisit-on d'être radical ?

Dans le domaine de la pensée, le choix de la radicalité (la pensée radicale) est primordial, car elle est la seule pensée encore capable de créer des concepts audacieux qui brisent l'ordre idéologique et d'anticiper l'avenir en rompant avec le présent verrouillé d'une civilisation qui arrive à une fin de cycle (Faye, 1998). Les dernières grèves des camionneurs contre l'écotaxe, les salariés de la compagnie d'Air France ainsi que les marches et les nuits debout des étudiants contre la loi du Travail, interrogent peut-être les intellectuels sur un éventuel choix de la radicalité comme forme d'action des militants travaillistes, en ayant recours assez fréquemment à la violence. D'un côté, la crise économique, la montée des taux de chômage, l'enrichissement des patrons au détriment des ouvriers, peuvent influencer un choix de radicalité comme forme de militantisme. De l'autre les casseurs qui infiltrent volontairement les manifestations pour créer des émeutes et en profiter pour saccager les boutiques, ont choisi le recours à la violence pour faire le plus de dommage possible au système qu'ils considèrent leur principal ennemi.

Or, les jeunes qui sombrent dans l'obscurantisme de la radicalisation islamiste, qui choisissent de partir faire une guerre qui n'est pas la leur et acceptent de se donner la mort en public, tuant au passage des centaines d'innocents, ont-ils vraiment choisi ce parcours ? Sont-ils vraiment conscients de ce choix qui semble irrationnel ? Pour comprendre ce choix nous nous référons à l'enquête de Bonelli & Carrié (2018), selon laquelle nous pouvons distinguer quatre types de radicalité. La première est une « *radicalité apaisante* » caractérisée par des familles en difficultés socio-économiques et qui encadrent faiblement les relations de leurs enfants. Les jeunes mineurs qui entrent dans une logique de radicalité apaisante sont majoritairement des filles, pour qui le choix d'un islam rigoriste est une « *mise en ordre des désordres familiaux* ». Le second type est « *la radicalité agonistique* », elle est composée de garçons de quartiers populaires dont le monde des bandes structure la sociabilité. Leur choix semble impliquer un sentiment d'appartenance à un groupe (« *endogroupe* ») et un rejet des exogroupes (Borum, 2011) et de ses membres (Myers, 2009). Le troisième est « *la radicalité rebelle* », elle est composée de jeunes des classes moyennes et en situation stable dont la famille encadrerait de façon serrée leur agenda et leurs relations avec les autres jeunes, ce qui a engendré

des conflits avec leurs parents, souvent leur choix est catalysé par la rébellion et la conversion, sans déboucher sur un engagement collectif. En revanche, les jeunes qui se situent dans le quatrième type de radicalité à savoir « *la radicalité utopique* » sont dans des dynamiques d'engagement idéologique, visant le renversement d'un ordre social. Ce point sera développé en exergue ci-dessous.

1.1.2. Le radicalisme

La radicalisation comme on va essayer de développer dans cette partie, n'est pas un phénomène qui surgit de nulle part ou par hasard, mais c'est plutôt une conséquence d'une certaine forme de directives qui est le radicalisme. Dans le cas par exemple de la radicalisation dite islamique, elle est une conséquence directe de l'islam radical dont les adeptes présentent leur propre interprétation des textes, présumés faits à la lettre, comme seule vérité absolue, valable et valide. Selon le dictionnaire Larousse « *le radicalisme est une attitude d'esprit et doctrine de ceux qui veulent une rupture complète avec le passé institutionnel et politique* ». Cette explication est plus appropriée au champ politique, mais par contre elle plus exhaustive, car elle ne le renferme pas dans un simple mouvement politique, mais plutôt dans une forme de pensée, une esquisse d'organisation sociale, une vision du monde ou un état d'esprit (Nicolet, 1974). Le passé institutionnel auquel fait référence le dictionnaire est le passage, marqué par la Révolution française, de la politique du domaine de l'empirisme au domaine de la morale, et l'élaboration d'une nouvelle sorte d'homme : le citoyen. Dans l'exemple des anarchistes qui considèrent la forme étatique comme inutile et s'opposent radicalement à n'importe quelle hiérarchie humaine, ils proclament une rupture absolue avec cette forme d'institution et préconisent une sorte de coopération libre et volontaire entre les individus. De manière générale, le radicalisme est l'ensemble des tendances politiques éloignées du centre, il est plus souvent lié dans le sens commun au radicalisme religieux et surtout islamiste.

1.1.2.1. Étymologie du mot radicalisme :

Dans la littérature consultée l'origine du mot « radicalisme » est sans conteste anglaise. En effet, « *Le mot vient d'Angleterre, où il s'appliquait, dès les années 1770, aux partisans de la démocratisation d'un système oligarchique et corrompu.* » (Baal, 1994, p. 5). Il fait sa première apparition dans le vocabulaire politique en France en 1819, au fil des années il évolue de l'extrémisme au juste milieu. (Ibid.)

1.1.2.2. Y a-t-il un lien entre radicalisme et violence ?

De manière générale, chaque forme de radicalisme a plus ou moins des causes spécifiques, il n'y a pas de liens particuliers, mis à part le fait de vouloir changer un passé de manière radicale. C'est-à-dire instaurer un modèle à l'opposé de celui en vigueur. Dans l'exemple du nationalisme en Afrique et au Maghreb spécialement, il a vu son essor pour contester la dominance coloniale et engager la résistance pour que les nations puissent avoir leur indépendance. En Europe aussi, on remarque ces dernières années une remontée de la droite radicale et des nationalistes sur la scène politique au gré de leurs victoires électorales comme « Podemos » en Espagne et « Tsípras » en Grèce et aussi le front national en France, qui s'est trouvé grand vainqueur aux élections européennes de 2014 et surtout au premier tour des régionales en 2015. Certes, cette montée est due peut-être à l'échec des gouvernements dans la gestion des collectivités et l'incapacité d'inverser les courbes du chômage... Mais elle est surtout due au discours radical qui prône la fermeture des frontières, sortir de la zone euro, chasser les immigrés du territoire et le refus du mariage pour tous... Ce qui est souvent interprété comme une menace ou une violence symbolique à l'égard de ces minorités.

Par ailleurs, le terme radicalisme est, certainement chez beaucoup de gens, caractérisé par la projection d'un mouvement violent. Est-il vrai que les groupes radicaux ont toujours recours à la violence ? De nos jours, la plupart des pays industrialisés ont été confrontés de manière régulière aux revendications d'ordre économique, politique, social et culturel de groupes variés utilisant la violence comme moyen d'action. Des affrontements avec les forces de l'ordre ainsi que plusieurs tentatives pour squatter des lieux publics et privés. En effet, *« depuis quelques années des groupes radicaux revendiquent l'usage de la violence dans les manifestations. La radicalité antisystème est assumée, l'action directe devient une finalité en soi et la violence prend la place du discours politique »* (Boutih, 2015, p. 23). Les protagonistes agissent dans plusieurs domaines comme le sport, les mouvements sociaux, le domaine politique ou religieux. La manifestation de la violence peut se décliner sur les plans verbaux, physiques et symboliques. Par conséquent, elle peut être qualifiée de crime contre les individus (Bessette, 1982), être considérée d'un point de vue plus immatériel en s'intéressant aux rapports sociaux (Galtung, 1969) ou dissimulés derrière les relations symboliques (Bourdieu, 1992). Néanmoins, de nouvelles figures de violence caractérisées par les brutalités, liées à des actes qualifiés de terroristes ces dernières années, ont mis également en avant de la scène médiatique et politique le lien avec le radicalisme comme une sorte d'évidence. Il est ainsi possible de parler de

violence également dans un mouvement de pensée. Or, les termes de « Violent » et de « Radical » ne peuvent pourtant ni être confondus ni être réduits à la seule question des actes et des discours liés à des mouvements terroristes (Galloro, 2017). Sur le plan étymologique Être violent tire son origine du même radical latin que « violar » qui a donné le mot « violer » dans le sens où le traitement avec violence conduit à « profaner » ou « outrager ». Le mot *radical*, quant à lui, contient l'idée d'une volonté de revenir aux « racines » avec ou sans violence comme le soulignait déjà Marx dans sa critique de la philosophie du droit de Hegel : « Être radical c'est prendre les choses par la racine » ((Marx, 1971) cité par (Galloro, 2017)). Ce que nous pouvons retenir, c'est qu'il faut distinguer entre le processus de radicalisation en partant de la partie violente de la radicalité et la radicalisation de la violence afin de comprendre est-ce qu'il s'agit-il d'une radicalité comme résultat d'une radicalisation qui s'est orientée vers la violence ou plutôt d'une violence qui a subi un processus de radicalisation (Ibid.). Cependant, à l'exception des mouvements minoritaires comme le nationalisme du XXe siècle et le djihadisme qui sèment la terreur comme un moyen pour instaurer leurs modèles politiques, la radicalité n'est pas forcément liée à la violence. Il existe plusieurs mouvements, d'organisations et de groupes radicaux, qui même s'ils remettent en question certaines valeurs de la société et aussi des principes de base de la démocratie, qui ne tolèrent du moins aucun recours à la violence sous toutes ses formes.

1.1.3. Quelques exemples des principales formes du radicalisme

Il existe des formes multiples de radicalisme, sans que ces formes ne se causent les unes les autres (Schmid, 2013). En effet la radicalisation peut être selon l'objet ou le motif, selon le contexte sociopolitique, ou selon la nature des acteurs. Nous avons choisi de commencer par le nationalisme parce qu'il est la forme la plus meurtrière de l'histoire causant deux grandes guerres, dont la deuxième qui était apocalyptique, puis les autres formes comme le radicalisme idéologique, le nihilisme, l'ésotérisme, l'écologisme, le véganisme et le zadisme.

1.1.3.1. Le radicalisme national ou le nationalisme :

« Le nationalisme se définit par l'allégeance active qu'un groupe donné prête à une nation (qu'elle soit instituée : un État-nation, ou désirée au nom du séparatisme ou de l'indépendantisme, etc.). L'allégeance du groupe est manifestée par les symboles dans lesquels ses membres se reconnaissent, par les intérêts collectifs qu'ils défendent et les traits culturels qu'ils partagent. Les critères politiques, économiques et culturels que recouvre cette définition

peuvent ne pas être tous vérifiés en totalité. Il n'est par exemple pas nécessaire que les membres du groupe en question parlent la même langue et pratiquent la même religion. Mais un nombre minimum de facteurs en coïncidence est requis, le plus important d'entre eux, étant le premier cité, à savoir le fait de s'identifier collectivement à une réalité politique (l'État-nation) ou à un projet national d'une façon manifeste, et pas à d'autres – voire en réaction à d'autres nationalismes. En cela, le nationalisme est une idéologie » (Jaffrelot, 2016, p. 277). Le Nationalisme en tant que système politique est né au XIXe siècle (Ibid.), avec l'apparition de l'homme nouveau, le citoyen qui fait partie d'un ensemble unifié appelé la nation, qui se définit par l'ensemble des principes (culture, religion, tradition) qui la constitue. C'est aussi un sentiment national répandu au sein de la population d'un pays, qui peut se confondre avec le patriotisme qui s'attache à défendre l'intégrité du sol national en cas de guerre. Au début des années 1870. Deux conceptions de la nation s'opposaient alors. L'une fondée sur la culture, l'autre sur l'État. La première est la conception organique de la nation, elle s'attache au concept de Volksgeist¹². C'est-à-dire de génie national, qui radicalise la thèse énoncée par Montesquieu dans l'esprit des lois. Selon ce concept *« toutes les nations de la terre les plus huppées comme les plus humbles ont un mode d'être unique et irremplaçable »* (Finkelkraut, 1989, p. 14). Ce qui explique l'engagement volontaire et farouche des nations à défendre l'héritage moral, intellectuel, artistique, politique et religieux. La deuxième conception est celle défendue par Renan (1997)¹³ qui suppose l'adhésion volontaire et consciente des peuples à un destin commun et un même idéal ainsi que le consentement et le désir de vivre ensemble. Dans les années 1983 une autre conception du nationalisme fait apparition avec l'anthropologue anglais Ernest Gellner qui stipule que l'État-nation moderne est le produit de l'État et de l'école, qui assurent, à travers une scolarité de masse, l'homogénéisation culturelle de la population autour d'une culture commune. Toutefois, le Nationalisme a montré ses dérives raciales et guerrières,

¹² *« Le philosophe et linguiste allemand, Johann G. Herder (1744-1803) avait défendu une conception « organique » de la nation. Une nation doit être fondée sur une communauté d'hommes partageant une même culture : le peuple (ou Volk). La langue, plus que la religion ou la « race », constitue l'élément primordial de cette culture nationale. La culture nationale prime donc sur l'ordre politique : celui de l'État. Cette conception linguistique et culturelle (ou Kulturnation) de la nation fut développée par Johann G. Fichte (1762-1814) dans ses célèbres Discours à la nation allemande (1807-1808). Elle devait imprégner de nombreux mouvements nationalistes »* (Jaffrelot, 2016, p. 284)

¹³ Ce texte est celui de la conférence d'Ernest Renan prononcée à la Sorbonne le 11 mars 1882

pendant la première et la Deuxième Guerre mondiale et dans le Balkans, au cours de véritables génocides. Il le montre aussi dans les conflits perpétuels en Afrique.

1.1.3.2. Le radicalisme politique

En France il a fallu tout le 19^e siècle et une volonté farouche des radicaux et des républicains pour qu'une majorité de Français aient une certaine idée de la France (Baal, 1994) « *c'est sous la monarchie de juillet qu'apparaît pour la première fois le mot radical lié au mot républicain* » (Nicolet, 1974, p.13). En effet, le radicalisme en France avait toujours une tendance républicaine, d'ailleurs sa naissance est due à l'énorme apport de la Révolution française. Mais cette expérience de la deuxième république ou l'illusion de la démocratie fraternelle (Baal, 1994), est vouée à l'échec avec la montée de la dictature impériale au pouvoir. « *En décembre, le suffrage universel porte à la présidence Louis Napoléon Bonaparte qui va s'employer, avec l'aide des monarchistes du parti de l'ordre (victorieux aux élections législatives de mai 1849) à affaiblir et à pourchasser les républicains de la veille* » (p. 7). Exilés, déportés et pourchassés les grands ancêtres républicains et radicaux n'ont pas renoncé à leur combat, ils ont continué à militer en silence jusqu'à l'apparition d'une nouvelle génération (Victor Hugo, Louis Blanc, Edgar Quinet, Ledru-Rollin) qui prendra la relève à partir de 1860. Cette génération a su mettre fin au prophétisme sentimental et au spiritualisme des « *quarante-huitards* »¹⁴ en restant plus attentive au fondement intellectuel et scientifique de l'idée républicaine, et proclame un radicalisme nouveau. « *Dans certaines mesures, les théoriciens d'esprit positif succèdent aux prophètes romantiques* » (Nicolet, 1974, p.17). Néanmoins le mot radical demeure un qualificatif qui maintient l'opposition républicaine contre l'Empire, d'ailleurs Jules Simon précise en 1869 que « *le titre de radicaux signifie seulement homme de principes (...) le radicalisme dont il s'agit-ici ...et le radicalisme dans le sens de la liberté* » (Ball, 1994). À la fin de l'Empire le véritable leader du radicalisme était Léon Gambetta dont le document mythique le « *programme de Belleville* »¹⁵ est la première manifestation politique du radicalisme, et qui est d'ailleurs une référence dans la tradition

¹⁴ Un quarante-huitard est un révolutionnaire de 1848, année riche en révolutions en Europe (le « Printemps des peuples »), en particulier en France (la Révolution française de 1848 en février, les « Journées de juin »), dans la Confédération germanique (la « Révolution de Mars »), en Autriche-Hongrie et en Hongrie

¹⁵ Annexe N°1 : Le programme de Belleville.

radicale, même si le mot république est sous-entendu par l'expression de la « *démocratie radicale* ». (Ibid.)

Par ailleurs, dans l'histoire de la troisième république le radicalisme s'est distingué durant deux périodes : la première est à partir de 1880 jusqu'au 1898, où le radicalisme soutenait les ministères de concentration républicaine. La seconde période : après 1898, durant laquelle le radicalisme commença à regrouper toutes les forces républicaines devant la nouvelle figure prise par la droite : nationalisme, antisémitisme..., jusqu'au point de devenir le principal parti républicain et accéder au pouvoir (Ibid.). Or, le nationalisme n'a pas pu continuer cette montée en force, pour plusieurs raisons : le travail forcé dans les colonies pendant les années 50, qui ressemblait aux méthodes de l'esclavagisme et la tendance de cette époque dans tous les pays occidentaux d'un peuple uni autour de valeurs communes comme le patriotisme. Il n'avait pas le caractère d'universalité puisqu'il ne s'appliquait qu'à un groupe défini comme nation bien souvent contre d'autres groupes de nations¹⁶. Toutefois, le positionnement des radicaux contre des mesures constitutives de la quatrième république et leur impopularité chez les gaullistes, les résistants de l'intérieur et même chez les partisans du gouvernement de vichy, ont caractérisé la crise du radicalisme entre 1944 et 1973 (Nicolet, 1974).

1.1.3.3. Le radicalisme idéologique

Le radicalisme idéologique est une forme de radicalité dans le domaine de la théorie et de la pensée, qui, avec plusieurs notions connexes telles que la pensée radicale et la pensée extrême, qui d'ailleurs, non fait que de peu d'analyses approfondies (Keucheyan, 2010). Nombreuses sont les analyses de la « radicalité » ou de la « radicalisation » développées par des sociologues, des politistes, des historiens ou des psychologues. Sans que celles-ci n'abordent directement la question de la radicalité en matière intellectuelle. En effet, dans l'exemple de l'esclavagisme, où les noirs n'avaient même pas le statut d'être humain, son abolition était purement pragmatique et n'avait strictement rien de philosophique, c'est juste qu'il n'était plus économiquement rentable. L'effondrement du communisme et le libéralisme qui se présentaient comme idéologies capables de sauver les peuples des guerres, du chômage et de la misère. « *Les notions de « radicalité intellectuelle » ou de « radicalité philosophique »* »

¹⁶ Les deux guerres mondiales.

sont employées à plusieurs reprises pour désigner ces doctrines. Ces expressions ne sont cependant jamais définies rigoureusement, si bien que la pertinence de l'usage de la notion de « radicalité » dans le domaine de la pensée n'apparaît pas véritablement » (Keucheyan, 2010, p. 2). Le radicalisme intellectuel « peut découler de l'attention portée aux formes extrêmes réelles d'un phénomène, ou procéder de la volonté de l'analyste de forger des concepts extrêmes pour comprendre une réalité qui, elle, n'est pas nécessairement extrême » (p :3). Or, pour Walter Benjamin le radicalisme intellectuel est « une forme de radicalisme « heuristique », c'est-à-dire de radicalisme censé favoriser la découverte ou la compréhension d'une réalité. Le radicalisme, pour Benjamin, a une véritable fonction cognitive ». (P :3). À partir de ces définitions, deux éléments clés se dégagent et semblent caractéristiques du radicalisme intellectuel. Le premier est le « radicalisme épistémique » de Benjamin (1985), Kracauer (2004) et Schmitt (1988), qui soutient que « lorsque l'on fait la théorie d'un phénomène social, il convient toujours de se tourner vers les manifestations extrêmes de ce phénomène, et non vers ses manifestations ordinaires ou normales » (Keucheyan, 2010, p. 3). Le second est la « coupure épistémique » (Ibid.). Cette dernière est développée par Gaston Bachelard, Louis Althusser, Michel Foucault et Pierre Bourdieu, qui soutiennent l'idée que « la pensée véritable - qu'elle soit sociologique, philosophique, littéraire, historique, ou qu'elle relève des sciences naturelles - doit toujours commencer par rompre avec le sens commun. La raison en est que le sens commun se trompe systématiquement - pas seulement occasionnellement - concernant la nature de la réalité, ou concernant la nature de tels phénomènes particuliers » (p :4).

1.1.3.4. Le nihilisme

Le radicalisme peut atteindre aussi ceux qui ne croient en rien, le monde pour eux n'a aucun sens ni aucune valeur, l'existence de la morale et de la vérité est absurde, c'est une théorie philosophique appelée : le « nihilisme ». « Le terme de « nihilisme », que l'on trouve déjà chez Jacobi, Jean-Paul Tourguenieff, Dostoïewski, les anarchistes russes, et que Nietzsche lui-même emprunte à Paul Bourget¹⁷, sert à désigner, chez Nietzsche, l'essence de la crise mortelle dont le monde moderne est frappé : la dévaluation universelle des valeurs, qui plonge l'humanité dans l'angoisse de l'absurde, en lui imposant la certitude désespérante que plus rien n'a de

¹⁷ Paul Bourget était le premier à avoir su reconnaître le nihilisme comme un « phénomène décisif ». Nietzsche, n'y voit qu'un épiphénomène, plus précisément un symptôme, celui de la perte du sens (Vioulac, 2011)

sens » (Granier, 2010, p. 29). Même si Nietzsche évoque la mort de dieu les principales responsables pour lui sont les religions et ses croyants, qui, pendant des siècles, projetaient toute valeur en Dieu, lorsque la foi recule ou s'éteint, il ne reste que ce monde dévalorisé, comme vidé de lui-même et de tout (Comte-Sponville, 2010). En effet, la montée en puissance du nihilisme est surtout due au pessimisme, la mélancolie et le désespoir qui se manifestent dans la culture européenne du XIX^e siècle (Vioulac, 2011). Perte des valeurs, démission des élites, tyrannie des communautés et des individualismes, le rejet de l'étranger, le déni des différences et, en même temps, une violence terroriste grandissante (Colin, 2007). Par ailleurs, nous allons voir, dans la suite de ce travail, que parmi les réflexions qui ont essayé de comprendre le phénomène de la radicalisation islamiste des jeunes en France, se trouve celle de Olivier Roy appelée « la révolte d'une génération nihiliste », que nous allons développer en exergue par la suite. Toutefois, une autre forme de nihilisme moins radical cette fois, celle de n'aimer que soi et son propre plaisir et ne s'intéresser qu'à une toute petite partie du monde matériel pour satisfaire son plaisir égoïste extrême, sans respecter quoi que ce soit d'autre, ni bornes ni règles, ni valeurs supérieures et sans idéaux. Plusieurs exemples à citer, le nihilisme sexuel, le nihilisme financier, le nihilisme politique, ou plutôt politicien, le nihilisme toxicomane, le nihilisme footballistique, le nihilisme du hooligan... (Comte-Sponville, 2010)

1.1.3.5. Radicalisme ésotérique

Selon le dictionnaire Larousse, il fait partie de certaines philosophies dont les pratiques devaient rester inconnues des profanes et en dehors de l'opinion publique dominante. Situé dans la sphère du secret « *l'ésotérisme* » et ses disciples œuvrent à contre-culture et rejettent d'une manière discrète la société. Nous le trouve d'ailleurs dans toutes les religions, l'hermétisme chrétien dans le christianisme, le soufisme en islam, la kabbale dans le judaïsme, pour les bouddhistes en revanche c'est plusieurs comportements comme le Vajrayana, le tibétain, le Shingon japonais... Tous ont le même point commun avec leurs adeptes qui se prétendent capables à travers la foi, les prières et des rituelles maléfiques, d'exercer des pouvoirs irrationnels. Ces pratiques du paranormal ou du miracle se confondent parfois avec des pratiques radicales de la religion, à cause des réactions engendrées comme les sectes tueuses, et les suicides collectifs.

1.1.3.6. Le radicalisme religieux

Souvent assimilé au radicalisme en général. Pour vérifier, il suffit de mettre le mot radicalisme dans n'importe quel moteur de recherche, et vous serez surpris du véritable raz-de-marée d'articles qui le mentionne lié à l'islamisme. Or, le radicalisme religieux est plutôt varié à travers l'histoire et les lieux. Par un bref historique nous commençons par « la Reconquista », durant laquelle la reine d'Espagne Isabelle la catholique, en 1592, se radicalisa et son peuple avec elle, au point de vouloir chasser tous les musulmans de la péninsule Ibérique et obliger les Juifs à se convertir. Autre période sombre dans l'histoire, celle de l'Église catholique qui instaure « l'inquisition » pour contrer la réforme protestante et pour traquer les juifs et les musulmans faussement convertis au catholicisme. Une juridiction sanglante qui ne fut abolie qu'au XIXe siècle en Espagne. En France le radicalisme chrétien se polarisa aussi dans des guerres de religion effroyables, au XVe et XVIe siècle, entre catholiques et protestants qui se verront obligés de fuir la France pour d'autre pays comme la Hollande. Encore plus récente, la radicalisation religieuse en Bosnie-Herzégovine qui touchait principalement la communauté musulmane. Dans le monde arabo-musulman la radicalisation religieuse avait pris un élan après la mort du prophète avec le mouvement des « KHAWARIJ »¹⁸. Ces adeptes voulaient instaurer leurs règles strictes et leur interprétation de l'Islam dans le but de semer la dissension et la division dans la communauté musulmane au point de déclarer la guerre contre Ali Ibn Talib¹⁹. Ce phénomène de radicalisation religieuse continue d'exister jusqu'à nos jours avec des mouvements radicaux comme les salafistes. Ces derniers prônent le retour à un islam mythique, celui des « pieux prédécesseurs » (« salaf salih »), à savoir les premières générations de musulmans. Ce mouvement compte parmi ses figures tutélaires Ibn Taymiya (XIIIe siècle) et Mohammed Ibn Abdelwahhab (XVIIIe), théoricien du wahhabisme saoudien. Ce dernier « *a contribué, depuis le XVIIIe siècle, à propager des idées misanthropes, manichéistes, belliqueuses, antisémites et misogynes. Pour ce courant de l'islam adopté par les Saoudiens, les sunnites sont du côté du bien, alors que les autres sont du côté du mal. Pour eux, le djihad*

18 Ce mouvement est apparu en fin de l'époque du 3e califat « Otman Ibn Affan ». Leurs règles apparaissaient dans leurs croyances strictes (le coran comme unique source) et leurs relations avec les musulmans à travers la guerre contre les apostats.

19 4e et dernier califat : comme successeur à la tête des musulmans

est nécessaire pour combattre l'impie, l'impur, le mécréant et l'infidèle » (Jefferey, et al., 2016, p. 41). C'est dans ce sens que le radicalisme islamiste est souvent lié au terrorisme.

1.1.3.7. Les nouvelles formes du radicalisme

1.1.3.7.1.Écologisme radical :

Certains politiciens les appellent les « Khmers verts » ou « djihadistes verts », à cause de leur acharnement dans la défense de leurs idées sur des controverses telles les OGM et l'industrie nucléaire. Ces écologistes radicaux dénoncent l'idéologie du développement durable, car pour eux parler de durabilité dans un système économique qui repose essentiellement sur la croissance est paradoxal (Slim, 2004). Ils revendiquent une rupture absolue avec ce système dominant, et soutiennent la thèse de la décroissance face à celle de l'indissociabilité du progrès social et de la croissance économique, qui privera les générations futures des matières premières et des sources d'énergie. Par ailleurs, nous avons tous de la sympathie envers les écologistes et leurs discours non violents, pacifiques, mais devant la réalité de leurs manifestations qui finissent parfois à des accrochages avec les forces de l'ordre, le sabotage toléré, voire plébiscité, et le fait de terroriser les agriculteurs lorsqu'ils détruisent leurs champs, font voler cette sémantique « écolo » en éclat.

1.1.3.7.2.Les zadistes

Le mouvement des zadistes est un mouvement en cours de construction qui ne se contente pas uniquement des revendications environnementales, mais aussi démocratiques pour une égalité absolue dans les prises de décisions. (Haeringer, 2014). Souvent assimilés à des casseurs, et parfois même au statut d'ennemis publics, les « zadistes » sont pour la plupart des militants écologistes et anticapitalistes radicaux, qui occupent une zone à défendre, afin de mettre la pression sur le gouvernement et les grandes entreprises pour les dissuader de mettre en œuvre des projets au nom de l'environnement. Ils militent contre l'économie productiviste qui menace l'avenir des populations, ce qui explique le nombre de sites squattés par ces groupes devenus assez considérable, comme les zadistes de Notre-Dame-des-Landes contre la construction de l'aéroport, ceux dans le Tarn contre un barrage destiné à l'irrigation, et les militants dans le Rhône contre le Grand Stade de l'olympique Lyonnais.



Figure 1 : Les sites squattés par les zadistes en France, Reproduit à partir de carte des ZAD en France : qui succédera à Notre-Dame des landes ? par Concepción Alvarez, publié le 17 octobre 2018 sur novethic.fr

1.1.3.7.3. Le véganisme

Le véganisme est un mouvement ou mode de vie qui a été créé en Amérique en 1948, les Végans, comme il est cité dans leur site, officiel excluent toute forme d'exploitation des

animaux, que ce soit pour se nourrir, s'habiller, ou pour tout autre but. Ainsi un Végan ne mange ni viande, ni œufs, ni gélatine, etc., et n'utilise aucun vêtement ou cosmétique à base animal. Ayant le même rêve d'un monde sans viande, ils se sont ralliés à la cause de l'association « L214 Éthique & Animaux », qui milite par la publication de vidéos-chocs sur la maltraitance animale. Une stratégie payante, puisqu'ils ont réussi en cinq mois à pousser les autorités à fermer deux abattoirs gardois, celui d'Alès et du Végan.

Outre les différentes formes de radicalisme citées en haut, il existe encore d'autres exemple comme « le radicalisme antisystème », qui se manifeste par l'usage de la violence dans les manifestations et surtout les casseurs qui prennent les forces de l'ordre pour principale cible, puisqu'ils représentent un système responsable de leur situation (Boutih, 2015). Autre forme aussi « le radicalisme ouvrier » qui se distingue par fois aussi par plusieurs actions violentes réalisées par des ouvriers en situation de conflit social (Geuens & Hamers, 2014).

1.2. Le radicalisme islamiste :

« Islam, islamisme, islam radical et djihadisme ne recèlent pas les mêmes significations. L'islam radical porte un projet politique et cherche à imposer la charia à l'échelle planétaire. Ses tenants se nourrissent des idéaux salafistes prônés par des prédicateurs qui refusent le pacifisme interreligieux » (Jefferey, et al., 2016, p. 40). L'État islamique « Daech » et les autres mouvements terroristes comme « Al Qaida » trouvent dans cette interprétation millénariste et dogmatique du coran et du Hadith un ensemble de justifications morales pour tuer et terroriser (Ibid.). En effet, ils n'acceptent pas la différence, la diversité et le relativisme des modes de vie. Ils revendiquent ainsi un islam des origines qui n'a jamais existé, mais qu'ils « *aillent inventer, y croire et se glorifier d'y appartenir. Ils vivent dans un présent éternel qui efface les héritages du passé et les promesses de l'avenir* » (P :40). Toutefois, il est important de distinguer entre trois concepts. Le premier est « islamisme » qui désigne l'ensemble des courants et des stratégies qui visent la constitution des États islamistes appliquant la charia. Le deuxième est le « fondamentalisme » qui, dans le monde musulman, renvoie à la doctrine visant la promotion d'un mode de vie similaire à celui du prophète sans adhérer pour autant à un mouvement politique ou terroriste. Et enfin. Le « radicalisme islamiste » qui désigne « *le processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel* » (Khosrokhavar, 2014, P 9). Par conséquent, parler de radicalisme islamiste ne peut se faire que lorsque l'usage de la violence est explicitement mis

au service de la réalisation d'un État ou d'une société islamique (Roy, 2014). Ainsi, nous pouvons exclure cependant deux catégories qu'on confondait souvent avec le radicalisme islamiste ; la première se manifeste dans les conflits ou les violences qui impliquent des populations musulmanes dans un cadre idéologique ou stratégique comme en Kashmir, Birmanie, ou en Tchétchénie. La deuxième se caractérise dans le fondamentalisme juridique des « *oulémas* »²⁰ qui poussent à faire de la Charia la seule et unique loi fondamentale de l'État, mais sans chercher à soulever ou contester les autorités (Ibid.). Toutefois, nous tenons à souligner que l'amalgame entre islam et terrorisme n'a pas lieu d'être, malgré le lien, souvent établi avec le djihad²¹. En effet, l'islam ne se limite pas au djihad. Il promeut aussi la liberté, la tolérance. Ainsi, deux principales significations de la notion djihad doivent être mis en lumière. La première est « *djihad annafs* » qui consiste à faire des efforts en continu pour maîtriser son être et promouvoir sa spiritualité dans les rangs supérieurs. La deuxième signification est celle « *l'Al Qital* »²², qui pour le comprendre nous devons retourner à l'époque du prophète où les musulmans devaient résister aux agresseurs. Ainsi, la guerre a été autorisée dans certains cas bien déterminés. L'islam n'est pas une religion violente, mais au contraire c'est une religion pacifique qui s'inscrit dans la continuité du judaïsme et du christianisme et qu' a été diffusé de manière violente dans l'histoire à travers des mouvements de foules qui sont violents (Baillet, 2002). « *C'est surtout le néofondamentalisme islamiste, particulièrement réactionnaire, qui peut prendre un caractère violent, comme l'islamisme taliban* » (p :72).

Par ailleurs, en occident comme dans le monde entier, le véritable problème n'est pas le radicalisme islamiste en lui-même, mais plutôt sur un militantisme islamiste très activiste qui se caractérise par une action politique, terroriste, illégitime, dominée et pathologique, incarnée par Daech et Al-Qaida avant, qui instrumentalise l'islam à des fins politiques et militaires. En France la préoccupation majeure est la radicalisation des jeunes. Les actes terroristes sont imprévisibles, et désormais commis par les mains de nationaux. Selon le journal « *Le Figaro* » dans la rubrique actualités en France du 02/02/2016, le dernier bilan officiel établi le 28 janvier

²⁰ Les savants de l'islam

²¹ Le préjugé occidental tend de la traduire par guerre sainte comme les croisades médiévales (Baillet, 2002).

²² L'engagement dans la guerre.

parle de 8250 individus qui ont été signalés comme radicalisés dans tout le territoire français, d'après la même source le nombre a été doublé en moins d'un an.

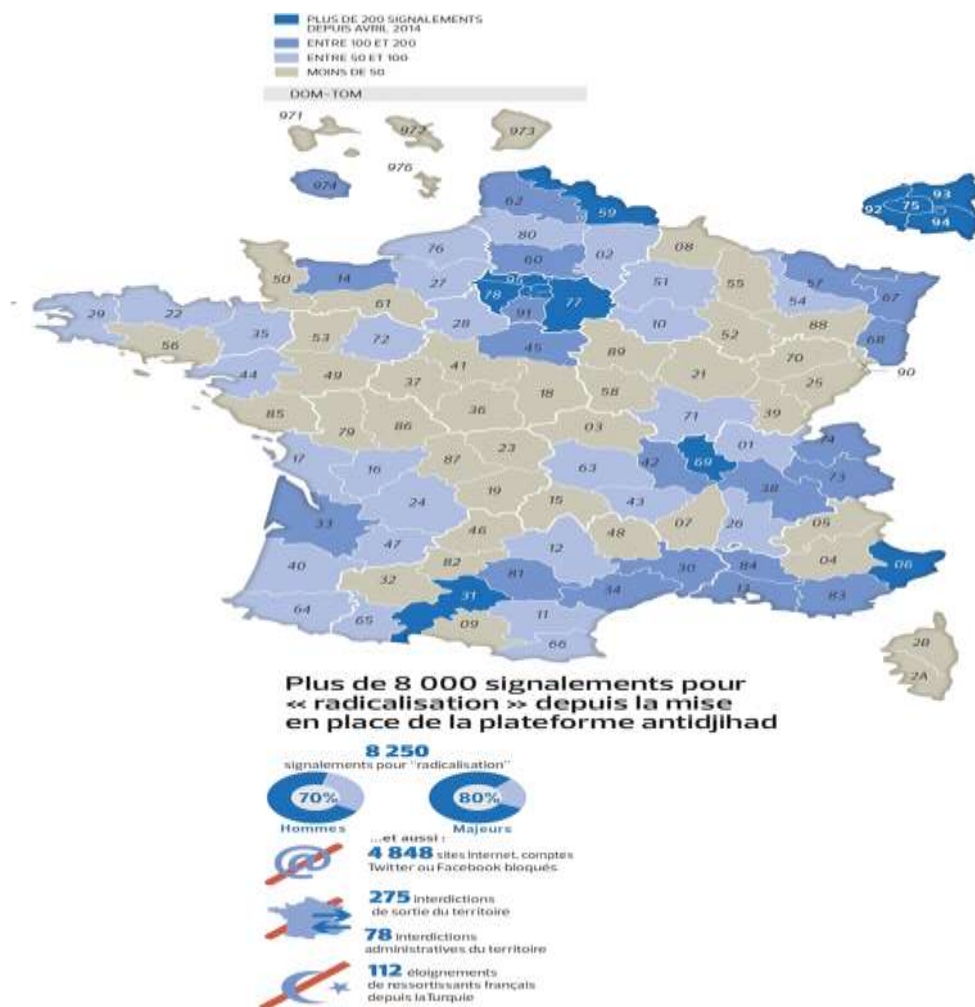


Figure 2 : les individus signalés comme radicalisés, reproduit à partir de : Islamisme : la radicalisation s'étend en France, par Christophe Cornevin, le 02/02/2016, <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/02/02/01016-20160202ARTFIG00368-islamisme-8250-individus-radicalises-en-france.php>

1.1.1. La radicalisation des jeunes en France

La radicalisation dans sa forme actuelle est un concept très contesté et politisé, au point qu'il n'existe pas de définition universellement acceptée. De manière générale, elle liée à l'idée d'un mouvement qui pointe vers un « extrême » (Bronner, 2009). Elle se réfère au processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui remet en cause le modèle social actuel et rejette le compromis (Borum, 2011). La radicalisation se voit également définie par ses modalités et les transformations qu'elle opère, changement des croyances, des sentiments

et des comportements (McCauley & Moskalenko). Ainsi, dans la littérature on trouve une multitude de définitions. Commençons par la brochure distribuée par le ministère de l'Intérieur qui définit la radicalisation comme suit : « la radicalisation est un changement de comportement qui peut conduire certaines personnes à l'extrémisme et au terrorisme. Il concerne le plus souvent des adolescents et des jeunes adultes en situation d'isolement ou en rupture. Il touche également des jeunes parfaitement insérés, mais vulnérables »²³. La radicalisation est aussi définie comme une forme aboutie d'engagement violent, qui se nourrit d'une frustration économique, sociale ou politique (Leveau, 1993). De son côté Farhad Khosrokhavar, auteur de plusieurs livres sur la radicalisation la définit par : « *le processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel* ». (Khosrokhavar, 2014, p. 9). Cette difficulté constatée dans l'approche du terme radicalisation²⁴ est surtout due à son introduction novice, surtout par les médias et les politiciens, dans le vocabulaire du terrorisme ou de la violence politique pour désigner les causes d'un acte terroriste (Leman-Langlois, 2015). En effet, c'est un concept²⁵ à géométrie variable dont la compréhension a soulevé trois approches incompatibles et largement contradictoires (Dalgaard-Nielsen, 2010) : la première est l'approche sociopolitique, selon laquelle la radicalisation est la rencontre d'une série de facteurs sociaux, religieux, économiques et politiques. La seconde est l'approche psychologisante qui s'intéresse à identifier les traits de personnalité et les expériences marquantes vécues par les sujets identifiés comme radicaux. Et en fin l'approche « réseaux » qui met l'accent sur l'influence de la famille et des pairs. Parmi les principales causes de ce problème de définition nous relevons la confusion entre « *le discours radical* » et « *la conduite radicale* », c'est-à-dire violente ou menaçant de violence (Leman-Langlois, 2015). Cependant, quelle que soit la définition de la radicalisation, il y a toujours l'existence de l'idée d'un mouvement qui pointe vers un « *extrême* », sous l'emprise d'une idéologie radicale.

²³ La plaquette d'information contre la radicalisation du ministère de l'intérieur français.

²⁴ Le concept de la radicalisation apparaît comme « mal défini, complexe et controversé » (Coolsaet, 2011)

²⁵ Toutefois si Leman-Langlois attribue à « *la radicalisation* » le statut de concept, d'autres réfutent cette attribution et la considère plutôt comme une simple notion : « *terme politique plus que scientifique servant avant tout à désigner la violence politique considérée comme illégitime* » (Ragazzi, 2014, p. 7)

Mais au fond, le véritable problème ne réside pas dans un débat conceptuel, mais plutôt dans la compréhension de la montée inquiétante du nombre de jeunes radicalisés et surtout que « *les djihadistes kamikazes des attentats de Paris ou de Bruxelles et nombres de ces jeunes qui partent sur le front syrien pour combattre auprès de Daech ne sont pas tous des musulmans ou des ressortissants d'un pays arabe* » (Jefferey, et al., 2016, p. 12). En effet, la radicalisation touche désormais plus de jeune issue de la classe moyenne, des adolescents pour la plupart des convertis qui n'avaient pas de véritables haines envers la société, alors que pendant longtemps la majorité des cas était des jeunes des banlieues, pour la plupart d'origine musulmane qui redécouvraient la religion et qui étaient marqués par les sentiments de précarité, d'humiliation, d'exclusion...qui nourrissaient leur haine de la société laissant ainsi un terrain favorable aux islamistes (Khosrokhavar, 2014). Cette compréhension se développe progressivement du « pourquoi » qui se heurte constamment sous la pluralité des causes, des facteurs et des situations, vers le « comment » (Brie & Rambourg, 2015).

1.1.2. Comment expliquer ce phénomène ?

La compréhension de ce phénomène est très complexe, car rares sont les chercheurs qui ont pu rencontrer et interviewer des jeunes recrues de Daech (Jeffrey, 2017). À cet égard, on peut citer les études de Sellami & Haj-Salem (2016)²⁶, de Bouzar (2014 et 2015)²⁷ et de Thomson (2014)²⁸. Ces jeunes ont chacun son propre parcours, mais ils ne maîtrisent pas tous ni l'arabe ni le coran. Ils ne tolèrent plus le monde dans lequel ils vivent. Ainsi, ils adhèrent au djihadisme et deviennent dépendants de l'État islamique, avec l'obligation d'obéir à des petits chefs de guerre qui profitent de leur soumission pour commettre les pires atrocités (Jeffrey, 2016 et 2017). Cette complexité se voit même dans l'explication du ministère de l'Intérieur, qui se doit normalement d'être clair et précise : « *Le processus de radicalisation n'est pas toujours visible, mais il se traduit souvent par une rupture rapide et un changement dans les habitudes de la personne* »²⁹.

²⁶ Meryem Sellami et Jihed Haj Salem ont recueilli des propos de jeunes membres d'un groupe djihadiste en Tunisie

²⁷ Dounia Bouzard accompagnait des parents de jeunes djihadistes entre 2014 et 2016 dans l'association Centre de prévention des dérives sectaires liées à l'Islam

²⁸ David Thomson a pu mener des interviews auprès de jeunes recrues françaises au Moyen-Orient.

²⁹ Dépliant radicalisation gendarmerie, annexe

Dans le discours souvent diffusé dans les médias, le profil commun des jeunes sous l'emprise de la radicalisation est celui de jeunes qui ont vécu dans la marginalisation économique et sociale, pratiquement sans diplômes ni situation professionnelle ou familiale stable, pour certains ils ont des antécédents judiciaires, très violents dans la plupart des cas et surtout ils ont une sorte de haine et rancune envers une société qu'ils accusent de continuer à les traiter toujours d'immigrés alors que même leurs parents sont nés en France ou en Europe. Certes, parmi ceux qui ont commis les actes terroristes sur le sol français nous trouvons plusieurs correspondant effectivement au « profil classique », et proviennent bel et bien de banlieues où sont concentrées des populations d'origine arabo-musulmanes, coincées dans une vie difficile (Morin, 2015), mais Bouzar (2015) affirme que d'après les appels que reçoit le numéro vert du CPDSI (le centre de prévention contre les dérives sectaires liées à l'Islam), les profils sont plus diversifiés (issus de classe moyenne, des athées ou catholiques...). Elle ajoute aussi que plusieurs parents ne font pas confiance aux institutions de l'État de peur de voir leurs enfants fichés. Cette explication est appuyée par plusieurs chercheurs et scientifiques dont Roy (2014, 2015 et 2016), Khosrokhavar (2014) et Gutton (2015), qui parlent eux aussi d'une multiplicité de profils. Nombre de djihadistes ne se distinguent pas des autres jeunes de leur génération (Kepel, 2015a) (Kepel, 2015b), ne sont pas nécessairement des décrocheurs du système scolaire, plusieurs d'entre eux ont un casier judiciaire vierge. On peut même trouver des cadres d'entreprises, des diplômés de l'université, des jeunes bien assimilés socialement et professionnellement (Bronner, 2009). En effet, si le seul lien commun entre ces profils est l'adhésion à une forme d'islam radical comme moyen et non comme finalité, personne ne peut nier l'existence d'autres profils que « le profil classique ».

La diversité des profils est relevée aussi dans le rapport final du groupe de travail « radicalisme conséquence d'une fracture ? Comprendre et agir » (Dallemaigne, et al., 2015). Les auteurs citent trois approches qui ont tenté l'explication de ce phénomène par rapport au passage à l'acte violent : la première est une approche psychologique selon laquelle le passage à la violence est lié au parcours instable des jeunes à la recherche de repères. La deuxième est une approche sociologique stipulant que le passage à la violence est dû essentiellement à leur frustration envers la société qu'ils accusent d'inégalitaire dans la distribution du capital économique et des richesses. Alors que la troisième est une approche stratégiste qui exprime l'envie d'une transformation de la société à laquelle ils n'arrivent pas à s'identifier. Dans un autre registre Roy (2016) quant à lui présente deux explications qui dominaient la scène médiatique et intellectuelle, mais pour lui elles restent incomplètes. D'un côté, l'explication

culturaliste qui met en avant la guerre des civilisations, menée par la révolte de jeunes musulmans qui découvrent l'islam et optent pour le salafisme. Et de l'autre, l'explication tiers-mondiste, qui évoque le militantisme des jeunes d'un côté, par empathie avec les souffrances des musulmans dans le monde, surtout la cause palestinienne et les interventions militaires de l'occident au Moyen-Orient, et de l'autre contre une société qu'ils accusent de raciste et d'islamophobe.

Par ailleurs, selon l'étude de Marc Hecker, chercheur à l'Institut français des relations internationales (IFRI), sur les profils de 137 djihadistes jugés par les tribunaux français, il n'y a pas de profil type, mais des marqueurs récurrents. En effet nous sommes face à un « *phénomène polymorphe* ». Car il y a autant de formes de radicalisation que d'individus radicalisés. (Leroy-Terquem, 2017). Néanmoins, nous pouvons identifier trois profils principaux : le premier est constitué des personnes souffrant de pathologies psychiatriques. Le caractère violent renvoie au besoin acquis, plus ou moins conscient, de gêner, affaiblir ou rabaisser l'autre pour se sentir soi-même confortable, fort et important (Favre, 2007). Le deuxième comprend des jeunes avec des facteurs de vulnérabilité crise d'identité, conflit de valeurs, rupture, etc. La plupart d'entre eux trouvent refuge dans une forme d'idéologie intégrale, ce qui crée des tensions avec leur environnement familial et social, et contribue à les isoler. Or l'isolement social est un facteur de vulnérabilité très important. (Leroy-Terquem, 2017). Et en fin des jeunes déjà en lien avec des djihadistes dans les quartiers, en famille et même via les réseaux sociaux. Ce sont des jeunes plutôt isolés, avec de fortes problématiques psychosociales.

Dans les paragraphes suivants nous mettrons en exergue deux types de recherches qui visent la compréhension du phénomène de la radicalisation à savoir l'approche causaliste et l'approche processuelle.

1.1.2.1. L'approche causaliste

Les facteurs dégagés par les recherches causalistes glissent de leur déterminisme à leur caractère incitatif (Brie & Rambourg, 2015). Globalement on peut résumer les causes de ce phénomène dans les points que nous allons développer dans les paragraphes suivants :

1.1.2.1.1. À la recherche d'une identité

L'identité est un concept très complexe, avec diverses utilisations : en psychologie, en sociologie et en histoire. « Selon Zavalloni (1980), ses racines remontent à Freud et à Durkheim, à la question sur l'intériorisation des valeurs et des normes sociales » (Malewska-Peyre, 1993, p. 110). Souvent défini comme un produit des interactions entre l'individu et la société, l'identité se construit dans un processus qui oppose le personnel et le collectif, comme le cite E. M. Lipiansky qui écrit : « ... dans l'interaction avec autrui que se construit, s'actualise, se confirme ou s'infirme l'identité » (Lipiansky, 2000, p. 367). Actuellement l'identité est souvent liée à plusieurs expressions comme « crise des identités », « recomposition des identités », « identités plurielles », « repli identitaire ». D'ailleurs ce qui nous intéresse dans ce travail : c'est de comprendre pourquoi ces jeunes se trouvent dans des postures pareilles.

Selon le concept d'identité de Goffman (1974) cité dans (Baudry & Juchs, 2007), c'est dans les interactions sociales que chaque individu essaye de jouer un rôle qui doit être accepté par son entourage, à travers ses comportements, sa manière de s'habiller, ses paroles, etc. C'est une projection de soi dont on attend qu'elle soit confirmée par autrui, c'est-à-dire conforme aux attentes sociales prescrites qui dépendent bien sûr de chaque société. Dans le cas contraire, l'individu est susceptible d'être stigmatisé et sa légitimité sociale remise en question. Ce qui peut se révéler plus tard traumatisant pour la formation de son identité. Dans le cas des jeunes issus de l'immigration et surtout du Maghreb, qui constituent le « profil classique », s'ajoute aussi le problème culturel dont l'opposition permanente des valeurs communautaires et des valeurs occidentales souvent en contradiction. « La différence des attentes pourrait provoquer une sorte de comportement de caméléon changeant selon le milieu, renforcer l'incohérence de l'identité et provoquer « l'anomie³⁰ » » (Malewska-Peyre, 1991, p. 220). Nous pouvons ainsi comprendre un peu plus la situation de ces jeunes : ils ont toujours ce sentiment d'être une autre catégorie de français pour ne pas dire une race inférieure. Stigmatisés et frustrés ils ont développé depuis leur enfance peut-être une sorte de haine envers une société qui, peut-être sans le vouloir, leur a fait sentir qu'ils sont des Français de second degré, ce qui les rend vulnérables à toute approche radicale ou extrémiste.

³⁰ La désintégration des règles et des lois qui régissent une société

1.1.2.1.2. Le conflit des valeurs

Toujours par rapport au « profil classique », les familles issues de l'immigration tentent inlassablement de transmettre des contenus de leur culture d'origine, à leurs enfants, comme les prénoms, les pratiques religieuses, les traditions, l'apprentissage de la langue maternelle et le maintien des liens familiaux avec le pays d'origine. Devant ces tentatives ces enfants se voient aussi face à la culture du pays d'accueil (qu'ils s'approprient) qu'ils prennent pour la leur, puisqu'ils y sont nés, elle est celle de leurs pairs à l'école aussi. À cause de ce face à face, ils se trouvent toujours dans la justification, de leurs propos, de leurs propres choix et décisions, d'un côté pour leurs familles qui veulent leur apprendre à penser et fonctionner comme eux selon leur modèle de culture, et de l'autre pour leur entourage. Ce qui rend ces jeunes issus de l'immigration en permanence dans des conflits de valeurs plus que les autres qui sont natifs de la même culture. D'après les recherches de Malewska-Peyre (1993), ce conflit mène souvent à une rupture familiale, surtout chez les jeunes filles de culture islamique, causée par des désaccords fondamentaux entre les cultures d'origine et d'accueil. En effet, les familles d'immigrants évoluent dans des contextes souvent marqués par des rapports de force, qui commencent à l'école et continuent avec les parcours et les choix des enfants, c'est une sorte de résistance pour l'intégration au sein de cette nouvelle culture. Cette réaction est souvent sentimentale, nostalgique et égoïste aussi (Montgomery, Xenocostas, Rachédi, & Najac, 2011). Par conséquent, les parents mettent en place des objectifs et des attentes qu'ils espèrent inculquer à leurs enfants, et c'est à cause de ces attentes que les interactions conflictuelles provoquent des rejets, des ruptures et une négativité de l'image de soi. Parce que l'individu est souvent jugé sur son comportement par rapport aux attentes, « *les attentes résultent des normes qui définissent les rôles sociaux* » (Malewska-Peyre, 1993, p. 113). Et c'est d'ailleurs très facile de l'observer, chez des adolescents issus de parents immigrés, qui se trouvent souvent dans des situations de différences culturelles entre les valeurs et les normes de la société d'origine et celle de la société d'accueil.

1.1.2.1.3. La mise en cause du modèle familial actuel

Ce qui m'a poussé à aborder la question d'une éventuelle défaillance ou échec du modèle familial actuel, c'est le nombre de témoignages des familles de jeunes qui sont partis en Syrie, qui disent pratiquement la même phrase : « *on n'a rien vu venir* ». C'est aussi l'histoire racontée par De Boisrolin (2015) sur le jour du départ de Léa vers la Syrie sans éveiller le moindre soupçon. Cette hypothèse peut être prolongée aussi aux services sociaux surtout que parmi les

jeunes qui ont passé aux actes violents, on trouve beaucoup de profils comme Merah, Nemouche, les frères Kouachi et autres, qui étaient placés dès leur jeune âge dans des familles d'accueil, ou des centres d'accompagnement. La question qui se pose est comment se fait-il qu'ils basculent du jour au lendemain vers une quête de la mort sans éveiller le moindre soupçon ? Pour Khosrokhavar (2014) le fait que les relations des enfants échappent complètement à leurs parents qui se trouvent à un moment donné dans l'incapacité de repérer et d'interpréter leurs comportements est problématique, et montre bel et bien la décomposition de la famille et que chacun vit dans son monde à lui. Internet est l'une des causes de ce vide familial. L'enfant qui s'enferme dans sa chambre devant son clavier, tisse des liens virtuels qui peuvent s'avérer vicieux loin de tout contrôle des parents, qui se sentent rassurés de le voir tranquille dans sa chambre et se vantent même parfois devant les voisins d'un enfant sérieux et pas comme les fêtards du quartier, pourtant ce qui peut se préparer peut s'avérer dramatique. La crise économique, le taux d'activité croissant des femmes ou le manque d'empathie, traités dans les paragraphes suivants, sont parmi les facteurs qui peuvent aussi avoir un lien qui contribue à la fragilisation de la structure familiale.

1.1.2.1.4. La crise économique

Sans aucun doute la crise économique actuelle a créé un environnement social généralement défavorable pour la plupart des familles en Europe. Selon l'UNICEF (2014) l'ensemble de la famille est touché et le revenu moyen des ménages a diminué dans plus de la moitié des pays. Suite aux répercussions de cette crise, les familles nombreuses surtout, comme c'est souvent le cas de celles issues de l'immigration, ont beaucoup de mal à accompagner l'éducation et le suivi de leurs enfants faute de temps et de moyens. La femme au foyer s'est vue de plus en plus rare. Elle a conquis le marché du travail dans tous les domaines même les plus difficiles, et cela n'est pas sans conséquence pour la famille. L'augmentation du taux d'activité féminine, conduit à rendre plus complexe la gestion de la vie quotidienne des familles et, ainsi, à fragiliser le lien conjugal et la construction identitaire des enfants. Les activités de « *soin aux enfants* » sont déléguées à des professionnels (Lesnard, 2009), et même le temps ludique passé avec les enfants autour de la télévision ou d'une autre activité de loisir, c'est vu de plus en plus rare, à tel point que parfois les membres d'une famille finissent par se croiser au quotidien, mais sans se voir. Les relations interpersonnelles se sont vues dépassées par les réseaux sociaux et les jeux vidéo. Les parents ont perdu, en quelque sorte, les vecteurs de socialisation avec leurs propres enfants, alors qu'à une certaine époque la famille se réunissait

autour des jeux de société. Ces moments de chaleur humaine et d'empathie étaient un climat favorable au dialogue, à l'implication et porteur d'occasions de ressentir ce qu'éprouve l'autre, aussi bien pour s'attrister que pour s'en réjouir. C'est à cause de ce vide, que les parents doivent combler, que les relations avec leurs enfants, et leur vie sur Internet leur échappent totalement. L'absence de l'affectif et d'empathie aussi peut expliquer le départ de ses jeunes qui quittent leurs familles sans aucun remords. Ils claquent la porte et partent sans avoir à se soucier de leurs mères, leurs pères et leurs frères ni sentir le manque qu'ils peuvent approuver à son départ. Cela interpelle le modèle familial actuel, les familles modernes ou recomposées doivent créer de nouveaux liens et complicités pour que leurs enfants puissent être mieux saisis dans leur subjectivité, sans un retour aux formes verticales d'autorité, et rendre le milieu familial favorable à leur épanouissement.

1.1.2.1.5. Les inégalités et la marginalisation sociales

Le registre de la discrimination socio-économique, la marginalisation et les inégalités... retentissent souvent, quand on entend parler de la radicalisation des jeunes en France où dans le retraçage des parcours des djihadistes français. Une idée reçue que plusieurs spécialistes contestent. Dans les milieux défavorisés, où il y a une grande majorité de famille issue de l'immigration et dans la majorité de confession musulmane « *le profil classique* », les jeunes se sentent victimes, à la fois de l'effet négatif de leurs origines et d'un environnement scolaire moins performant. En arrivant après à l'âge de travail, ils trouvent aussi énormément de difficultés pour s'imposer. Le chômage, les inégalités économiques, sociales et scolaires sont bel et bien existants, mais peuvent-ils vraiment expliquer la radicalisation de ces jeunes ? Pour Khosrokhavar (2014) rejoint par plusieurs spécialistes comme Roy (2015), beaucoup de jeunes de banlieue ne se sentent plus comme des Français à part entière, ils s'identifient plutôt dans le statut de citoyen de secondes zones qui ne voient plus grand espoir dans l'horizon. Ce sentiment d'injustice constitue chez eux une sorte de rébellion qui peut engendrer la violence et la délinquance. Pourtant une grande majorité d'entre eux n'ont aucune raison de se plaindre, car ils ont fréquenté les mêmes écoles pour bénéficier de la même éducation gratuite que les autres, ils avaient droit à toutes les activités sportives et attractives, ils avaient au moins presque le même niveau de vie acceptable. Olivier Roy voit au contraire qu'il y a une grande part de fantasme dans cette idée d'être montré du doigt.

Par ailleurs, d'autres profils de jeunes radicalisés convertis et issus de milieux relativement élevés existent aussi. L'exemple de Mohammed Atta, un des auteurs du 11 septembre, a soutenu une thèse sur « la réhabilitation architecturale de quartier historique ». Parmi les membres de la cellule islamiste de Montpellier démantelée en mars 2006 sont des étudiants de l'université de sciences et techniques et issus d'une classe aisée. Comment alors expliquer leur radicalisation ? Bronner (2009) a répondu clairement à cette question en s'appuyant sur les études de Stupple (1984) et Duval (2002) qui ont montré que les adeptes des groupes sectaires n'étaient pas en rupture avec la société extérieure au contraire ils été bien intégré socialement, intellectuellement et moralement équilibré. Ils appartenaient à des associations et ils avaient un niveau d'études plutôt supérieur à la moyenne nationale. Il affirme ainsi que « *L'idée qui lie extrémismes sectaires et faible niveau social et tout simplement fausse elle est tout autant pour les mouvements terroristes que furent l'IRA Les Brigades rouges la bande à Baader l'Armée rouge japonaise cette idée est fausse* » (Bronner, 2009, p. 53). Ainsi, aucune variable socio-économique n'est capable d'expliquer à elle seule la radicalisation, pas plus qu'elle n'est centrale dans le processus d'engagement (Brie & Rambourg, 2015). Toutefois plusieurs critères sont présentés comme fréquents et, en ce sens, importants pour comprendre les logiques de l'engagement (Ibid.).

1.1.2.1.6. La révolte d'une « génération nihiliste »

« *La question politique et la question sociale sont désormais globalisées, au centre de l'espace public. Mais seul un raisonnement causal attentif à la complexité des phénomènes peut permettre d'éclairer des actes qui restent autrement incompréhensibles et engendrent la perpétuation d'illusions collectives mobilisant l'émotion de masse de plus en plus déconnectées de toute efficacité concrète* » (Lebaron, 2015, p. 7). Le gouvernement Hollande-Valls est confronté à la gestion de l'émotion collective surtout face aux jeunes. D'une part lycéens et universitaires ont envahi les rues et les places publiques, défiant ainsi l'État d'urgence, pour manifester contre la réforme de la loi Travail qu'ils jugent menaçante pour leur avenir, déjà peu rassurant avec la montée permanente du taux de chômage. D'autre part, des jeunes sans diplômes ni autres qualifications professionnelles, dans les banlieues et les quartiers défavorisés, désespérés et ne voyant aucune perspective à l'horizon. Roy (2015) interpelle cette génération, qu'il qualifie de nihiliste, de jeunes qui mènent apparemment leur propre révolte. Sont-ils déçus de voir une réalité différente de celle qu'ils imaginaient ? Assistons-nous à un déclin de la société occidentale ? Et pourtant, les jeunes représentent l'espoir est non pas le

danger. Cependant dans une époque où on parle régulièrement de la perte des valeurs, de l'évaluation et du pragmatisme, de l'émergence de l'individualisme, du rejet de l'autre, du déni des différences et d'une violence terroriste grandissante..., l'avenir ne s'annonce pas très rassurant. En effet, ces jeunes submergés par la désillusion, qui se sont ralliés aux extrémistes de manière opportuniste, pour mener leur révolte (Ibid.). Cette « révolte nihiliste » s'attaque à tous les fondements identitaires et vise le renversement total des composantes spirituelles, morales et sociales de la société (Ibid.). Ainsi, la question qui se pose est : pourquoi une telle forme de radicalité (la radicalité nihiliste) ? Prend-elle racine chez ces jeunes ? Et de quelle manière se transforment-ils en « *Kamikaze* » ou comme on commence à appeler « *le suicide en spectacle* » ?

À la lumière de la psychanalyse, la désillusion peut provoquer plusieurs réactions à caractère nihiliste. Colin (2007) propose la distinction de deux réactions immédiates : la première réaction est émotionnelle : l'individu s'identifie au néant, et plonge dans un vide interminable, le monde à ses yeux n'a aucune couleur, il n'y a plus de valeurs ni de croyances ni même de l'espoir. C'est le « *nihilisme passif* », ou la culture du néant. La deuxième réaction c'est le passage à l'acte pour dédommager une perte d'illusion, sans être du moins satisfait, c'est « *la forme la plus connue et la plus citée de nihilisme. C'est le nihilisme politique qui selon Hermann Rauschning caractérisait le fascisme allemand. Il conduit à la terreur, au terrorisme, à l'autodestruction* » (p. 142). De nos jours, il est facile de remarquer des actes de ce genre, saccager des établissements publics, brûler des voitures, semer la terreur dans les quartiers, et dernièrement terroriser des innocents en se donnant « *la mort en spectacle* » dans le but de faire le plus de victimes. Le nihilisme et la désillusion sont indissociables, car « *L'épreuve de désillusion serait l'étape indispensable à franchir sur la voie de la maturation de l'enfant et celle de la société. L'enfant, en proie à la détresse, se cramponne d'abord au père protecteur et aimant ; puis devenu homme, il sera contraint de s'avouer sa détresse, sa petitesse dans l'ensemble de l'univers* » (p. 141).

Par ailleurs, si nous admettons la pertinence de cette thèse dans l'explication de la radicalisation des jeunes en France, comment alors expliquer cette omniprésence du champ thématique lié à l'islam ?

1.1.2.1.7. L'islamisation de la radicalité

Plusieurs chercheurs et spécialistes de l'islam comme Roy (2015) politologue spécialiste de l'islam, Liogier (2015) et (2016) philosophe et sociologue du religieux et Bertho (2015) et (2016) spécialiste des émeutes, soutiennent la thèse de « l'islamisation de la radicalité » au lieu de se focaliser sur « la radicalité de l'islam ». Olivier Roy décrit dans son article publié dans le journal le Monde, que les jeunes Français radicalisés ne sont que dans la recherche d'une cause qui légitime leur révolution, et les groupes islamistes profitent de cette aubaine pour les recruter en masse. Alain Bertho quant à lui rejoint étroitement cette analyse, et explique que le modèle politique de la mort que propose l'État islamique fascine les jeunes déstabilisés et leur donne l'espoir d'être libre, même de se donner la mort. C'est ce choix de mourir en martyr qui explique leur cruauté et leur grande détermination dans les actes cruels qu'ils commettent. De son côté Raphaël Liogier affirme que le gouvernement français se trompe de cible et suit une fausse piste en se focalisant sur l'islam et les mosquées, car il confond néo fondamentalisme et djihadisme. Son argument est simple, les jeunes radicalisés d'aujourd'hui ne sont pas comme ceux d'Al-Qaeda qui recrutaient en partant de la théologie et d'une lecture littérale du Coran, mais basculent directement dans le djihad. Ils ne le lisent même pas, et dans la majorité ne connaissent pas l'arabe. Ils sont pour la plupart de nouveaux convertis ou musulmans par héritage. Ainsi, pour les trois chercheurs, comme pour Bouzard (2015), il faut cesser de se focaliser sur une supposée « radicalisation de l'islam », et admettre qu'il s'agit bien d'une révolte moderne radicale et violente, dont l'islam est juste un alibi parfait qui légitime ses intentions et surtout sa cruauté. Toutefois, cette thèse ne fait pas consensus dans la scène politique (Boily, 2019), (Burgat, 2016) et (Daumas, 2016). En effet, les principaux contestateurs de la thèse de « l'islamisation de la radicalité » sont François Burgat, et surtout Gilles Kepel. Ce dernier mène avec Olivier Roy depuis les attentats de 2015, un grand débat sur les causes de la radicalisation en France, appelé par les journalistes : « la querelle française sur le djihadisme ». Pour Kepel (2015), il faut commencer par désamorcer le discours salafiste pour comprendre les nouveaux visages du terrorisme. Il replace ainsi le fait religieux, donc l'islam et ses mutations au centre de l'interrogation djihadiste.

1.1.2.1.8. Internet et les réseaux sociaux, principaux accusés de la montée de la radicalisation des jeunes en France :

« Le récent boom provoqué par les nouveaux médias sociaux a apporté avec lui un grand potentiel en termes de communication et de réseautage (Conway, 2012). Ce développement a déplacé le monde dans un véritable village virtuel où chaque individu hors ligne joue également un rôle en ligne. Il n'est donc pas étonnant que les criminels, radicaux, extrémistes et terroristes se tournent vers ce média pour l'utiliser à leurs avantages (Benschop, 2006 ; Stevens & Neumann, 2009 ; Weimann, 2004) » (Schils & Laffineur, 2013, p. 2). En effet, les réseaux sociaux ont donné aux extrémistes de tout genre un moyen remarquable pour mener leur « cyber activisme ». Il leur permet de lancer leur machine de propagande en contournant censures et interdictions. De ce fait Internet et les évolutions technologiques sont une réelle préoccupation à cet égard. Surtout pour la génération actuelle qui n'a pu voir que cette version d'islam radical pas comme la première et la deuxième génération qui ont connu l'islam de leurs ancêtres qui tolère la différence et préserve la vie (Roy, 2000). Il existe une jungle de sites extrémistes, où les sites islamistes faisant l'apologie du terrorisme, sont les plus distingués, par leur intensité, leur discours fanatique et la haine qui les caractérisent. Ces islamistes du réseau se basent sur des textes sacrés interprétés par leurs propres auteurs et des vidéos souvent truquées présentant la bravoure et le courage des combattants « d'Allah » pour lancer des appels au djihad et encourager les attentats terroristes (Knobel, 2012). Également, « sur ces sites, qu'ils fussent en langue arabe, anglaise ou française, le musulman est essentiellement présenté comme une victime, alors que tous les moyens seraient utilisés par les Américains, les Russes, les juifs, les chrétiens ou les Indiens pour détruire la communauté musulmane (la Oumma) » (p : 39).

Néanmoins, malgré tous les arguments de Marc Knobel, Internet n'est pas pour autant à lui seul la cause de la radicalisation. D'après l'étude de Ducol (2015b), menée sur la trajectoire de radicalisation d'une vingtaine d'extrémistes violents, ainsi que le forum « Ansar al-Haqq » avec plus de 2400 inscrits, il existe trois parcours de radicalisation différents : un premier parcours, où le rôle d'Internet est central dans le processus de radicalisation du début jusqu'à la fin. Il concerne surtout des individus solitaires, repliés sur eux même. Il les appelle les « pures online radicales », cette catégorie n'est pas majoritaire. Le deuxième parcours concerne ceux qui utilisent Internet comme moyen de renforcement et d'enracinement d'un processus déjà entamé dans la vraie vie. Alors que le dernier est celui grâce auquel l'individu découvre le

processus via des situations sur Internet et se tourne après vers la vraie vie pour trouver des repères et des appuis à sa radicalisation. Toutefois, de manière générale, le rapport affirme que la consultation des sites extrémistes et fondamentalistes sur Internet à elle seule est rarement fructueuse dans le processus de radicalisation. Il est possible que l'individu entre initialement à travers des situations sur les réseaux sociaux, par exemple, mais très vite il sera pris en charge par des recruteurs dans le vrai monde pour appuyer ces croyances et finaliser son embrigadement. Cette prise en charge est expliquée par Bouzard (2014), à travers des exemples concrets, recueils à l'aide des cellules d'écoute avec des repentis et des familles de jeunes partis en Syrie. Les extrémistes procèdent désormais avec une nouvelle approche, ainsi les recruteurs qui ont affiné leur processus d'embrigadement se dissimulent via les réseaux sociaux pour cerner le profil psychologique de la victime. Puis, ils proposent à chaque cas une raison différente pour s'engager en s'adaptant de manière subtile à son idéal, à son mythe et à son besoin. Ils arrivent ainsi à toucher en plus des personnes dont les connaissances en islam sont presque nulles, des jeunes qui ne sont pas de confession musulmane.

Toutefois, même si Internet n'est pas le facteur principal de la radicalisation, il faut admettre qu'il constitue désormais un espace social à part entière qui offre un moyen de prosélytisme très fiable pour les groupes extrémistes afin de lancer leur propagande et un instrument très performant pour le recrutement puisqu'il échappe à toute surveillance parentale. C'est ainsi que suite aux derniers événements tragiques en France et en Belgique, de grands débats en eu lieu sur les dangers d'Internet et surtout des réseaux sociaux qui seraient peut-être un champ favorable aux mécanismes de radicalisation.

1.1.2.1.9. L'ignorance, et surtout une connaissance presque nulle de l'islam

Ajouté aux causes précédemment présentées, on peut aussi parler de l'ignorance, le véritable terreau des extrémistes. Elle est alimentée par une sorte d'incompréhension qui mène aux mauvaises interprétations et d'innombrables clichés, causant ainsi des préjugés injustes. En France et en Belgique et même dans toute l'Europe, les flux migratoires ont changé la composition démographique des sociétés et surtout dans le domaine de la culture et des convictions, où on est désormais, devant une pluralité culturelle et conditionnelle, mal reconnue dans plusieurs pays. Pour Roy (2015) la radicalisation en France touche principalement deux catégories : une catégorie de jeunes de la deuxième génération soit des natifs soit ils sont venus

enfants, et une autre catégorie de convertis qui grandit de plus en plus. Ce qui nous mène à avoir deux hypothèses à vérifier : la première c'est la connaissance faible ou nulle de l'islam qui leur a été fatale dans l'adhésion à sa version radicale, alors que la deuxième est l'ignorance comme facteur qui facilite le travail des recruteurs extrémistes et pas seulement auprès des adolescents à cause de leur jeune âge, mais aussi auprès des esprits bien constitués. En ce qui concerne la première hypothèse, l'islam pour les futurs radicalisés, est une référence identitaire à cause de la fracture qui existe entre musulmans et non-musulmans, ce qui profite aux islamistes radicaux dont les deux approches dominantes sont celles des adeptes du « *Salafisme* » et celles des adeptes « *Atabligh* ». La première revendique un retour de l'islam pur c'est-à-dire celui des origines par l'imitation de la vie du prophète, où toute innovation est interdite. La seconde vise la transmission de l'islam comme une sorte de mouvement missionnaire. Cette dominance du champ intellectuel islamique est due à l'absence et la crise de la pensée alternative modérée. Selon Bouzard (2006) l'ignorance occidentale de la religion profite indéniablement aux groupes radicaux. Si dans des pays comme le Maroc il y a toujours un parent ou un voisin pour leur dire qu'ils dérapent, en occident, c'est les mosquées et Internet qui relèvent ce rôle. « *Ces croyants ont été pris, durant leur adolescence, par des questionnements se rapportant essentiellement à la validité de certaines prescriptions islamiques, et ont trouvé des réponses en dehors du cadre familial. La place dans la fratrie et le réseau de sociabilité religieuse joue à ce plan un grand rôle notamment dans la manière dont ces jeunes vont structurer leur univers de sens* » (Bouzar, 2006, p. 90). L'ignorance des victimes de la religion permet malheureusement aux activistes et charlatans de l'islam, une instrumentalisation du religieux comme outil de propagande, qui n'aurait peut-être pas toute cette ampleur si un enseignement de la religion était mis en œuvre.

Pour ce qui de la deuxième hypothèse, l'ignorance dont on essaye de parler c'est la passivité et l'incapacité de débattre et d'argumenter, face à l'aspect polémique des discours extrémistes en général, le développement de l'esprit critique est une des clés qui peuvent faire barrage au lavage de cerveau et aux discours séduisants des islamistes radicaux. Par ailleurs, à travers le témoignage d'un repentir appelé « Hassab Butt » en 2007 qui déclare que « *c'est peut-être difficile à avaler, mais si Abou Qatada trouve des gens pour le suivre, c'est parce qu'il possède une formidable érudition et que ses décrets religieux sont soigneusement étayés* » (Bronner, 2009, p. 55). Nous constatons la ténacité de l'idéologie des islamistes qui utilisent des systèmes argumentatifs puissamment construits, personnalisés et individualisés selon chaque profil et malheureusement compatibles avec notre époque, pour paraître convaincants pour un

grand nombre d'esprits, même les plus intellectuelles (Ibid.). Toutefois, face à ces discours il serait temps d'entamer un débat théologique, entre d'un côté les fondamentalistes du « *Salaf* » et du « *Atabligh* » qui exigent du musulman le dévouement et l'obéissance totale et absolue aux directives de l' « *Imam* » ou du « *khalifa* », qui représente le chef des croyants dont on ne discute pas les ordres, et de l'autre, les modérés qui essayent de concilier la modernité où le sujet est libre et autonome et la tradition de la communauté musulmane « *Al Oumma* », où le musulman est soumis à « Allah » et à son Prophète et à son représentant qui est le chef des croyants. Or, le marché cognitif de l'islam a été conquis par les salafistes qui dans certaines conditions émettent des propositions qui sont plus séduisantes et plus compétitives face à un islam modéré dont les représentants semblent mal préparés ou ont perdu le goût des discussions théologiques. (Ibid.)

1.1.2.2. L'approche processuelle

Les exemples d'un passage à pas de géant vers la violence sont relativement rares³¹. En effet la radicalisation d'un individu est lente et progressive (McCauley & Moskalenko). Il ne bascule pas dans la radicalisation, mais y pénètre lentement, certes porteur de certains déterminismes, mais confronté à des interactions décisives et en faisant des rencontres importantes il sera conduit vers un engagement non questionné (Becker, 1985). Ainsi, « *penser la radicalisation comme une succession d'étapes, par paliers successifs, conduit les chercheurs à identifier les séquences qui composent le phénomène et à les modéliser* » (Jefferey, et al., 2016, p. 17). Le processus de la radicalisation peut être présenté en trois grandes étapes qui vont de la préradicalisation, à l'endoctrinement, jusqu'à l'implication directe dans un acte terroriste (Ibid.). Mais il peut être présenté également à partir d'une dimension temporelle, en empruntant la notion de « carrière » l'interactionnisme³² (Sommier, 2013). En d'autres termes la radicalisation comme processus éclairé par la notion de carrière, introduit dans les analyses une dimension temporelle, mais également relationnelle. Elle inscrit le phénomène dans le temps, mais également son déroulé et les rencontres et interactions qui ont participé de son façonnage (Jefferey, et al., 2016). Toutefois, malgré le recours à la notion de processus dans une perspective interactionniste, nous ne pouvons pas limiter l'analyse à une seule donnée. Et

³¹ Wafa Idriss, la première femme palestinienne kamikaze, semble avoir accompli sa mission dans les deux semaines suivant sa décision pour devenir un kamikaze (McCauley & Moskalenko).

³² Voir Schéma du processus d'engagement radical (Sommier 2013)

malgré que « *les théories actuelles s'accordent sur l'idée d'un processus de radicalisation, elles ne nient pas l'existence de ruptures ou de basculements notamment au moment où l'individu rejoint un groupe radicalisé ou adhère à une cause* » (p20).

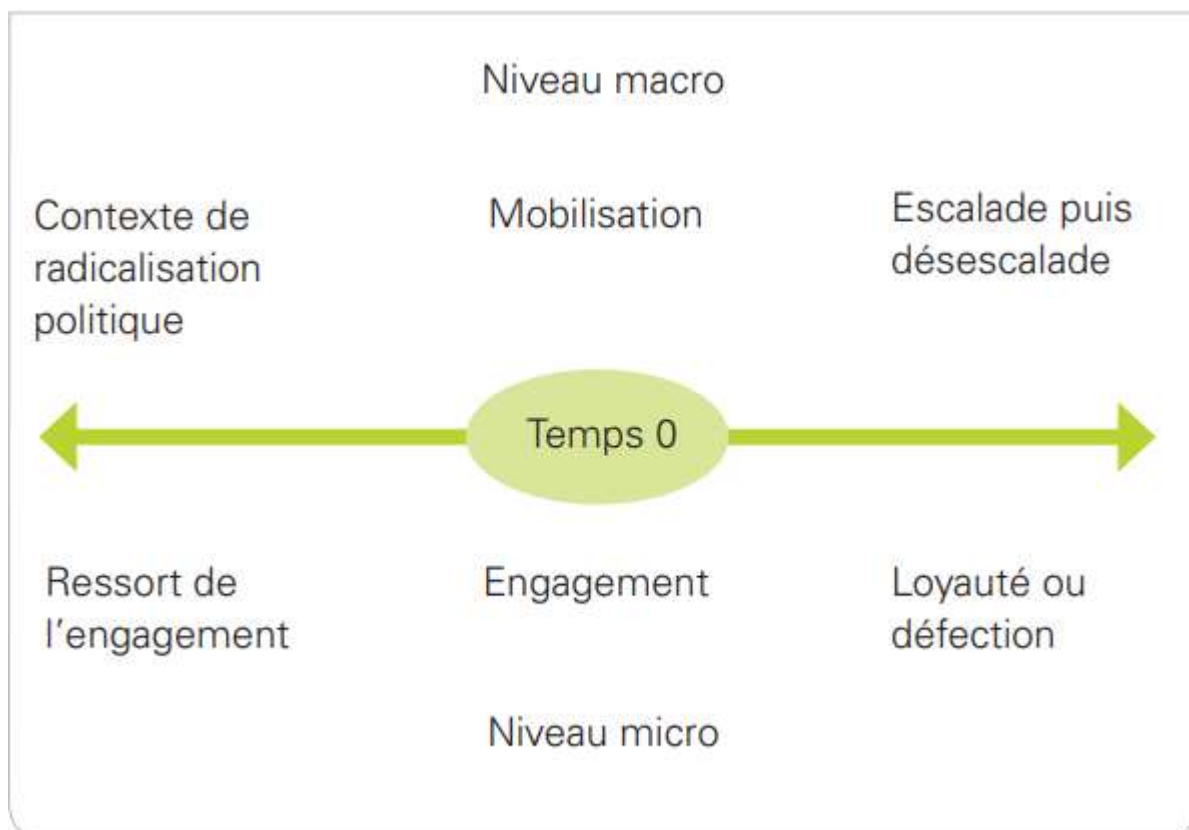


Figure 3 : Schéma du processus d'engagement radical, reproduit à partir de (Sommier 2013, p :18)

1.3. Principaux enseignements de ce chapitre :

La radicalisation est un phénomène multifactoriel, et complexe à définir. La définition académique qui l'encadre dans un processus qui s'appuie sur une idéologie et qui mène à la violence est loin d'être exhaustive. En effet, la radicalisation est un processus dans lequel l'effet de groupe et du contexte sont aussi des déterminants. Toutefois, le combat des inégalités socio-économiques est une priorité majeure certes, mais ce n'est pas la solution finale du problème. On l'a vue dans les cas où des radicalisés violents avaient des situations sociales et professionnelles assez confortables et pourtant cela ne les a pas dissuadés et malheureusement, ils ont basculé dans la radicalisation. La censure du web et des réseaux sociaux pourrait certainement les handicaper, mais pas au point de les éradiquer. En plus, ils trouveront sans aucun doute des moyens pour contourner cette interdiction. Les familles la plupart du temps sont dépassées. Les parents déclarent qu'ils n'ont rien vu venir, les enseignants vigilants essayent,

de leur côté, de repérer les profils à risque, sans pour autant négliger les effets de boule de neige. Les avocats des jeunes accusés d'apologie du terrorisme disent qu'il ne s'agit pas de radicalisation, mais plutôt d'appels au secours de jeunes en perte de repère, en échec scolaire, au chômage et qui sombrent malheureusement dans le désespoir.

Et l'école dans tout cela ? Ces jeunes ont fréquenté des écoles républicaines, qui transmettent les mêmes valeurs et les mêmes apprentissages à tous les enfants du pays. Alors, où est la faille ? Depuis septembre 2014, l'Éducation nationale a signalé auprès des préfetures plus de 1474 jeunes potentiellement radicalisés, un nombre inconnu de collégiens et de lyciens, originaire de tous les milieux, est parti rejoindre l'État islamique en Irak et en Syrie. C'est pourtant à l'école qu'on a confié, le lourd fardeau d'éduquer, de socialiser, de forger ce citoyen garant du prolongement de la paix et d'immuniser la future génération contre toute séduction à caractère extrémiste. Alors, comment peut-on lutter contre ce phénomène ?

1.4. La lutte contre la radicalisation violente

La lutte contre la radicalisation est toujours floue et difficile à saisir (Harris-Hogan & Barrelle, 2016). En effet cette problématique est justifiée selon l'étude du CIPC (2017) par quatre facteurs. Le premier facteur est l'absence de consensus autour d'une définition claire de la radicalisation menant à la violence (Romaniuk, 2015). Par conséquent la définition des mesures de contre- radicalisation (prévention et déradicalisation) demeure vague, puisqu'elles se définissent en opposition à un concept qui est lui-même mal défini. Le deuxième facteur se caractérise dans les connaissances sur la radicalisation qui sont assez limitées (CIPC, 2015).et même « *les facteurs qui ont été mentionnés comme sources de la radicalisation (manque de repères, problèmes d'identité, réseaux personnels, isolement, ségrégation et manque d'intégration des communautés, etc.) ne sont pas des facteurs exclusifs à la radicalisation, au contraire ils sont à la base de plusieurs problématiques que rencontrent les sociétés contemporaines (CIPC, 2016a) »* (CIPC, 2017, p. 10). Le troisième facteur montre qu'il n'existe pas de grande différence entre les mesures de prévention de la radicalisation menant à la violence et celles liées à d'autres formes de prévention, en raison de l'urgence politique de ce domaine et du besoin d'une mise en œuvre à court terme. Alors que pour le quatrième facteur, il s'agit du manque de données des recherches empiriques concernant les interventions en matière de prévention de la radicalisation dans un terrain toujours en développement et en expérimentation.

En outre, la radicalisation est un phénomène qui embrasse des idéologies diverses (religieuses, nationalistes, anarchistes...) et affecte aussi bien des groupes comme des individus isolés. Les radicalisés, quel que soit leur espace d'origine, pouvant être amenés à agir sur leurs territoires comme en-dehors (Khosrokhavar, 2014) et (Roy, 2014). Pour faire face à ce phénomène, plusieurs pays ont développé des programmes de prévention de la radicalisation, dont l'efficacité reste difficile à évaluer, mais permet néanmoins de tirer certaines leçons qui pourraient s'avérer utiles en France (El Difraoui & Uhlmann, 2015).

Bien que les actions de lutte contre la radicalisation relèvent principalement des compétences et de la responsabilité des États membres, l'Union européenne s'est attachée à étudier comment prévenir ce phénomène en favorisant l'échange et afin d'identifier les bonnes pratiques et de développer de nouvelles idées. Ainsi la Commission européenne a été sollicitée avec la mise en place dès novembre 2005 d'une stratégie³³ visant à lutter contre la radicalisation et le recrutement des terroristes. Elle définit les principes directeurs de la contribution de l'UE à la lutte contre le terrorisme, et repose sur quatre piliers. Le premier est la prévention : il s'agit d'empêcher que des individus se tournent vers le terrorisme en s'attaquent aux facteurs et aux causes profondes qui peuvent conduire à la radicalisation et au recrutement en Europe et au niveau international. Le deuxième pilier est la protection : il a pour but de protéger les citoyens et les infrastructures et réduire la vulnérabilité aux attentats, notamment en renforçant la sécurité des frontières, des transports et des infrastructures critiques. Le troisième est la poursuite : c'est le fait d'enquêter sur les terroristes et les poursuivre à l'intérieur des frontières européennes et au-delà, d'empêcher la planification, les déplacements et les communications, de désorganiser les réseaux de soutien, d'empêcher l'accès aux financements et au matériel nécessaire à la réalisation des attentats et de traduire les terroristes en justice. Le dernier pilier est la réaction : il s'agit de se préparer dans un esprit de solidarité à faire face aux conséquences d'un attentat terroriste et à les atténuer le plus possible en améliorant les capacités de gérer ces effets.

³³ <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?f=ST+14469+2005+REV+4&l=fr>, consulté le 09/19/2017

La stratégie de l'UE visant à lutter contre le terrorisme comprend quatre domaines d'action, qui s'inscrivent dans le cadre de son engagement stratégique:



Figure 4 : La stratégie de l'UE dans la lutte contre le terrorisme. Reproduit à partir de : stratégie de l'Union européenne visant la lutte contre le terrorisme, par le conseil de l'Union européenne, le 03 novembre 2005, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14469-2005-REV-4/fr/pdf>.

Par ailleurs, sur la base d'une évaluation des politiques européennes mises en œuvre concernant les causes de la radicalisation, des observations du Terrorism Working Group et par la suite en s'appuyant sur l'expérience acquise dans le cadre du Réseau de sensibilisation à la radicalisation (RSR)³⁴, et notamment sur les recommandations formulées à l'occasion de la première conférence de haut niveau, la Commission européenne a procédé à une révision de cette stratégie d'abord en 2008 et ensuite en 2014³⁵ intitulée «*Prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et à l'extrémisme violent: renforcer l'action de l'UE*»

³⁴ Lancé en 2011 et qui réunit plus de 700 experts et acteurs de terrain de toute l'Europe. Un réseau de coordination de dimension européenne soutient les principales organisations d'acteurs locaux impliqués dans la prévention de la radicalisation conduisant au terrorisme et à l'extrémisme violent, notamment les praticiens de première ligne et les experts de terrain, tels que les travailleurs sociaux et les professionnels de la santé, les enseignants, les organisations de la société civile, y compris les groupes de victimes, ainsi que les responsables politiques, les autorités locales, les responsables des forces de l'ordre, les procureurs, les responsables de la sécurité, les spécialistes du contre-terrorisme, les groupes de réflexion, les instituts, et les universitaires.

³⁵ <http://www.gdr-elsj.eu/wp-content/uploads/2014/02/doc2-WP4-Del-7.pdf>, consulté le 09/10/2017

(«*Communication sur la prévention*»). La commission a identifié dix domaines dans lesquels les États membres pourraient renforcer les actions visant à prévenir la radicalisation :

- mettre en place des stratégies nationales visant à prévenir la radicalisation, dans l'intérêt des États membres ;
- consolider l'expertise en matière de prévention de la radicalisation ;
- mieux faire correspondre le travail du Réseau de sensibilisation à la radicalisation aux besoins des États membres ;
- former les acteurs de terrain à prévenir la radicalisation ;
- mettre au point des « stratégies de sortie » pour aider des personnes à quitter l'extrémisme violent, dans l'intérêt des États membres ;
- coopérer plus étroitement avec la société civile et le secteur privé pour répondre aux défis de l'Internet ;
- renforcer la capacité des victimes afin de contribuer à empêcher la radicalisation ;
- faire davantage pour encourager les jeunes à exercer leur esprit critique vis-à-vis des messages extrémistes ;
- mener de nouvelles recherches sur les tendances en matière de radicalisation et évaluer les pratiques existantes ;
- collaborer plus étroitement avec les pays partenaires pour prévenir et combattre la radicalisation, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'UE.

La lutte contre la radicalisation ou la « contre radicalisation » regroupe l'ensemble des mesures de prévention et de déradicalisation. (El Difraoui & Uhlmann, 2015). Et dans ce présent travail, nous nous focaliserons sur la prévention de ce phénomène qui regroupe un ensemble de mesures, concernant des domaines sociétaux variés, visant à empêcher la radicalisation (ibid.). En effet notre choix n'est pas anodin. Selon un rapport des sénatrices Esther Benbassa et Catherine Troendlé, remis au sénat le 22 février 2017, de leur mission d'information baptisée « *Désendoctrinement, désemlbrigadement et réinsertion des djihadistes en France et en Europe* »³⁶, la France vient de constater l'échec de son plan de lutte contre la radicalisation après trois ans de mise en place. Le rapport soulève plusieurs problèmes, dont

³⁶ <https://www.senat.fr/rap/r16-438/r16-4381.pdf>, consulté le 10/10/2017

une politique qui pour l'instant fait globalement fausse route, une approche de la problématique minée par les enjeux politiques, manque de formation des encadrants, dysfonctionnement des modules de l'État...De son côté, la commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH) a émis elle aussi un rapport négatif sur la politique de l'État en matière de lutte contre la radicalisation³⁷. Elle alerte sur le caractère à la fois vague, inopérant, et stigmatisant pour les musulmans des multiples grilles de détection « *des critères de basculement* » qui ont été élaborées à l'attention des agents de la fonction publique. Le rapport déplore également le manque de coordination des multiples initiatives menées. La CNCDH, s'inquiète des techniques du contre-discours qui ne prennent pas en considération la dimension pédagogique dont l'inefficacité est avérée. Il relève en outre la disproportion des moyens consacrés aux actions de prévention de la radicalisation, au détriment des missions à caractère social.

Ainsi, à travers ce constat « *la déradicalisation, en soi, n'existe pas : personne ne peut croire aujourd'hui qu'un être humain peut « désidéologiser » un autre être humain en quelques mois. C'est une illusion, qu'on a entretenue parce qu'il fallait rassurer la population après les attentats.* » (Rapport au sénat n°438/février 2017, P :30). La meilleure stratégie de lutte consiste à intervenir bien en amont, afin d'éviter le basculement dans l'extrémisme et le terrorisme.

1.5. La prévention de la radicalisation violente

« *Considéré de plus près, le passage de la lutte contre l'« islam radical » à la lutte contre la « radicalisation » traduit plus qu'une évolution lexicale. Il reflète l'élargissement de la problématique antiterroriste à un domaine nouveau. Elle n'est plus centrée vers la seule répression de la préparation, du financement et de la participation à des actes ayant pour but de troubler gravement l'ordre public par l'intimidation ou la terreur. La lutte antiterroriste se donne désormais pour objectif de remonter plus en amont dans les différentes étapes du passage des individus à la violence ; elle ne se limite plus à la détection et à la prévention des actes de « terrorisme », mais intervient dans les processus par lesquels certains individus deviennent des « terroristes ». Ce changement de paradigme présuppose et justifie de nouveaux champs d'intervention. Notamment la production ou la mobilisation de nouveaux savoirs universitaires, policiers ou juridiques permettant d'identifier, de prévenir et de légiférer sur les processus qui*

³⁷ http://www.cncdh.fr/sites/default/files/170518_cp_avis_sur_la_prevention_de_la_radicalisation.pdf, consulté le 10/10/2017

font qu'une personne « normale » devient « terroriste ». Mais aussi la mise en place de mesures spécifiques, quel soit de l'ordre de l'intervention psychologique (en agissant sur la vulnérabilité psychologique), sociale (en intervenant sur la marginalisation sociale ou le défaut d'intégration), idéologique (en se préoccupant des possibilités d'endoctrinement) ou religieuse (en luttant contre les interprétations déviées des textes ou des écoles de pensée religieuses). Prise sous l'angle de la radicalisation, la lutte contre le terrorisme investit des domaines de l'action publique qui avaient jusqu'ici peu à voir avec elle : dans le domaine individuel, des domaines tels que la santé mentale, l'accompagnement et le suivi psychologique ; dans le domaine collectif, les politiques de gestion de l'immigration, de l'intégration et de la religion, plus généralement les politiques de gestion de la diversité ». (Ragazzi, 2014, pp. 4-5)

Nombre de pays y compris la France semblent privilégier des stratégies répressives (une sorte de prévention des attentats) au détriment d'une prévention sociale (une prévention de la radicalisation). Or, cette dernière comporte de nombreux avantages notamment en réduisant la criminalité et renforçant l'individu concerné et également la société dans l'ensemble. Ainsi, elle permet à la fois de faire respecter la loi et de maintenir l'ordre public. Alors que la répression ne doit être utilisée que lorsque la prévention a échoué. En effet, l'objectif fondamental de la prévention consiste à s'attaquer aux facteurs qui sont à la base de ce phénomène. Ce dernier se passant la plupart des cas sur un territoire déterminé, le premier cercle d'intervention ponctuelle et tactique, c'est l'environnement immédiat, celui du quartier, de la ville, du département. (CIPC, 2017)

Par ailleurs, deux cadres de classification³⁸ sont généralement utilisés en prévention. Nous pouvons ainsi parler de prévention primaire, secondaire et tertiaire, ou encore de prévention universelle, ciblée et indiquée. Pour le premier cadre de classification³⁹ :

- la prévention primaire : générale et collective, intervient en amont et mobilise des politiques publiques ou dispositifs qui n'ont pas pour finalité première de lutter contre la

³⁸ Selon le CAPRI (centre d'action et de prévention contre la radicalisation des individus), le comité interministériel pour l'égalité et la citoyenneté du 26 octobre 2015, et le centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV).

³⁹ Publiées en 1995 par le Comité de classification de la WONCA dans le Glossaire de médecine générale et de famille.

radicalisation, mais qui peuvent utilement y concourir. C'est-à-dire la lutte contre les facteurs de risques de la radicalisation ;

- la prévention secondaire : ciblée en direction des personnes repérées comme en voie ou en situation de radicalisation, permet un accompagnement individualisé dans la durée. Et surtout l'arrêt du processus ;
- la prévention tertiaire : correspondant à la prévention de la réitération, de la récidive, relève principalement de l'autorité judiciaire.

Alors que pour le deuxième cadre de classification Gordon (1983) a établi une classification de la prévention en trois parties, fondée sur la population cible des actions de prévention mises en œuvre :

- la prévention universelle : elle est destinée à l'ensemble de la population, ces méthodes d'intervention les plus fréquentes sont ceux qui visent le développement des compétences psychosociales des enfants et des adolescents fondés sur le modèle développemental ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic), ce programme cherche à développer des facteurs de protection psychosociaux et à réduire les facteurs de risque associé aux problèmes de comportements et d'adaptation à travers l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés ;
- la prévention sélective : s'exerce en direction de sous-groupe de population spécifique s'adresse à la fois à des individus (ou à des groupes) qui sont à risque du fait de facteurs environnementaux, sociaux ou familiaux. Les interventions de prévention sélective ;
- la prévention ciblée : cible des individus (ou des groupes) présentant des facteurs de risque individuels et/ou manifestant des premiers symptômes.

Dans les paragraphes qui suivront nous tenterons de présenter une revue de littérature de plusieurs modèles de prévention dans le monde. L'intérêt de ce travail est de partir des « bonnes pratiques » ayant fonctionné ailleurs, de les évaluer par rapport à ses propres variables afin de voir si elles peuvent s'appliquer ou non dans le contexte français. Outre la distinction entre les différents types de prévention, une autre question se présente. Elle s'articule autour des intervenants et des formateurs qui seront sollicités dans le futur c'est-à-dire les jeunes adultes, qui pour être entendus, les tenants de ces initiatives doivent être perçus par leurs populations cibles comme légitimes. Ce qui n'est pas le cas aujourd'hui au moins dans le

domaine de la déradicalisation et du contre discours. Plusieurs fonctionnaires et intervenants n'ont aucun crédit aux yeux d'un djihadiste (Crettiez, 2017).

1.5.1. Le modèle de prévention allemande

Selon l'Office fédéral de renseignement intérieur Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV), environ 700 individus se sont rendus en Syrie ou en Irak, ainsi l'Allemagne se trouve en dixième position parmi les pays du monde et la cinquième en Europe de l'Ouest les plus touchés par les départs de djihadistes (figure 5). Toutefois les premières initiatives de prévention de la radicalisation datent de 2003 suite aux attentats du 11 septembre 2001, qui furent en partie préparés à Hambourg. Ces initiatives consistaient surtout à fournir des supports de formation (bandes dessinées, brochures, vidéos, etc.) à des établissements scolaires, des associations ou des institutions d'État. Afin d'encourager les échanges d'expertise, des assises multidisciplinaires et multi-institutionnelles ont également été organisées. (El Difraoui & Uhlmann, 2015)

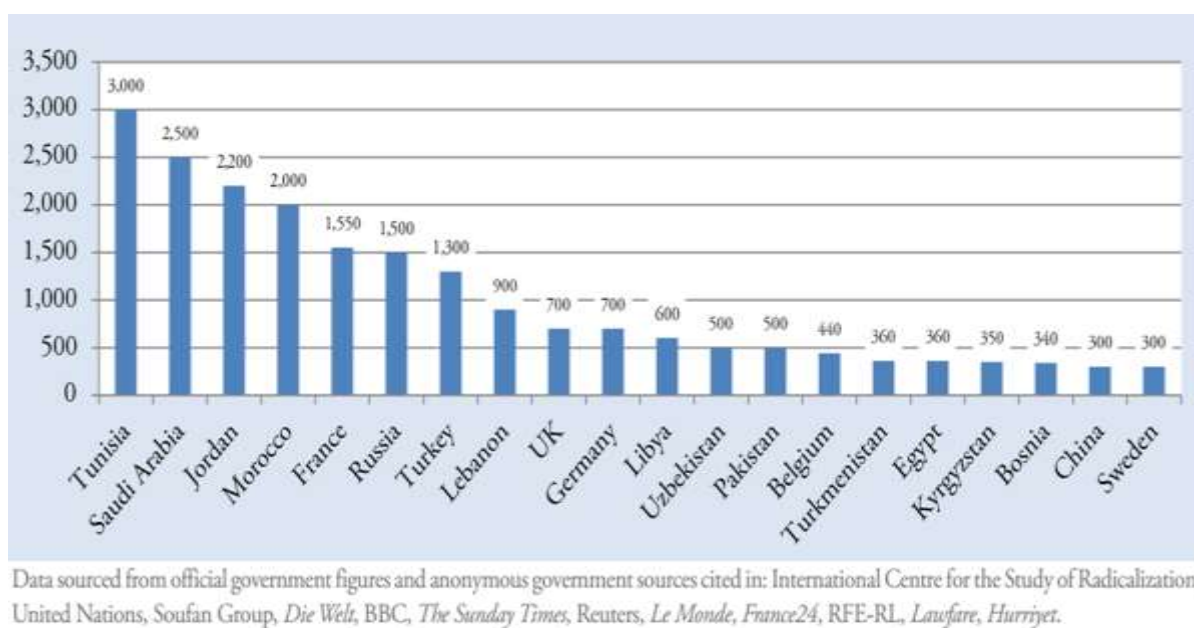


Figure 5 : top 20 sources de combattants étrangers en Syrie et en Irak, produit à partir de top 20 Sources of Foreign Fighters in Syrie & Iraq. Par Lister, C, 2015. *Returning Foreign Fighters: Criminalization or Reintegration?* Washington, D.C.: Brookings Institution.

1.5.1.1. Le programme « Hâtif » :

En juin 2010, le BfV créa le programme Hâtif⁴⁰, une sorte de hotline pour les personnes désirant abandonner le djihad. Cette expérience était un grand échec, vu le nombre d'individus manifestant leur souhait et à cause du fait que le programme était directement opéré par les services de sécurité fédéraux. Par conséquent le BfV mit fin à cette initiative en septembre 2014. (Ibid.)

1.5.1.2. Le programme « Hayat »

En janvier 2012, le ministère fédéral de l'Intérieur, créa un nouveau programme, sur la base d'une initiative associative appelée Hayat⁴¹, coordonné par le Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)⁴². L'idée était de mettre un numéro téléphonique unique à la disposition de tout citoyen préoccupé par la potentielle radicalisation d'un proche et joignable 24 heures sur 24 directement sur son propre numéro. La garantie des droits et la sécurité des participants se sont avérées très utiles, car certaines personnes hésitent à appeler un numéro géré par l'État. Au bout du fil les responsables devaient avoir une connaissance approfondie d'une part des concepts islamiques et islamistes et d'autre part sur la compréhension des milieux où le radicalisme évolue et de son interaction avec la société allemande dans son ensemble. Le programme mène désormais une autre mission, celle de former des acteurs locaux, pour créer des partenaires pour d'éventuelles interventions. (ibid.)

1.5.1.3. Le programme « Violence Prevention Network »

Le Violence Prevention Network (VPN), est une association non gouvernementale, qui œuvre depuis juillet 2014 sous la responsabilité de l'« Hessisches Informations und Kompetenzzentrum gegen Extremismus » (HKE)⁴³ qui dépendant du ministère de l'Intérieur et du Sport. Sa mission consiste à travailler avec des islamistes radicalisés, des personnes qui souhaitent se rendre à l'étranger et des individus qui sont rentrés de l'étranger ainsi qu'avec leur famille. En plus de cette mission, le VPN effectue un travail de prévention en proposant

⁴⁰ « Téléphone » en arabe

⁴¹ La vie en arabe

⁴² L'Office fédéral pour la migration et pour les réfugiés,

⁴³ Le Centre d'information et de compétence contre l'extrémisme de la Hesse

aux enfants et aux adolescents des ateliers dans des écoles. Il contribue également à la formation des futurs formateurs au niveau des enseignants, des travailleurs sociaux et des équipes des services de jeunesse. Toutefois, le programme phare du VPN est spécialisé surtout sur la déradicalisation en milieu carcéral.

1.5.1.4. Ce qu'on peut retenir :

L'approche préventive allemande se caractérise par un manque de diversité dans le profil des équipes qui gèrent les initiatives de la société civile, d'un côté peu de conseillers d'origine allemande « de souche » malgré qu'environ 65% de convertis sont parmi les cas traités, et de l'autre une sous-utilisation des repentis dans démantèlement des Grands Récits des extrémistes. Néanmoins, l'expérience allemande en matière de lutte contre la radicalisation violente est très enrichissante, plusieurs programmes et initiatives ont permis à l'Allemagne de créer une base solide pour les dispositifs de prévention et de déradicalisation (Ibid.). Cette approche a bénéficié :

- des expériences avec l'extrême droite ;
- des services de renseignements qui permettent aux universitaires l'accès aux informations sur les profils des djihadistes ainsi que des personnes radicalisées pour développer une meilleure compréhension des mécanismes complexes de la radicalisation ;
- de l'existence d'études d'islamologie ainsi que d'études comparées des religions ;
- d'une approche holistique des initiatives qui prend en compte la complexité du phénomène de radicalisation ;
- de la décentralisation des programmes afin de pénétrer un vaste spectre social ;
- des initiatives de la société civile comme premier point de contact et comme intermédiaires ;
- des assises multidisciplinaires et multi-institutionnelles au plan national et international qui permettent l'évaluation des programmes, des acteurs ainsi que leur impact ;
- des partenariats entre les secteurs public et privé (Ibid.).

1.5.2. Le modèle britannique en matière de prévention

La Grande-Bretagne a accueilli un nombre considérable d'islamistes de tous bords (des radicaux et de djihadistes) depuis les années (1979-1989). Ceux-ci arrivaient pour partie directement d'Afghanistan, de l'Algérie et l'Arabie Saoudite. Principalement des opposants aux

régimes de leurs pays (El Difraoui & Uhlmann, 2015). « *Désormais le Royaume-Uni compte plus de 700 individus concernés par des départs en Syrie ou en Irak* » (Lister, 2015, p :2), elle est le quatrième pays d'Europe de l'Ouest recensé au niveau des « départs »⁴⁴. Ci-dessous, nous relèverons les différentes initiatives que le pays a mis en place pour faire face à la radicalisation.

1.5.2.1. Le programme prevent

Les premières initiatives de lutte contre la radicalisation violente au Royaume-Uni étaient plutôt classiques. En effet, elles datent de 2003 par le lancement d'un vaste plan d'action national nommé « Contest », concentré surtout sur les volets sécuritaires qui englobait un ensemble de programmes nommés les « quatre P » : « prepare » (préparer), « pursue » (poursuivre), « protect » (protéger) et « prevent » (prévenir). Ce dernier volet était très longtemps négligé jusqu'à 2005, date des attentats tragiques contre le métro de Londres, où il va subir plusieurs révisions en 2006, 2009 et 2011 (El Difraoui & Uhlmann, 2015).

Le programme « Prevent » était centré autour des autorités locales et plus particulièrement autour de la police, ce qui limite considérablement le développement des initiatives de la société civile. Toutefois à l'expérience du conflit en Irlande du Nord, la visée de ce programme portait sur la « sécurisation » afin d'établir une relation de confiance entre les musulmans, les institutions étatiques et les services de sécurité. Les communautés musulmanes ont été sollicitées pour mettre en œuvre la plus grande partie de Prevent. Ce qui va par la suite être fortement critiqué comme un facteur qui a contribué à renforcer le communautarisme en Grande-Bretagne. Néanmoins dans le cadre de Prevent la Grande-Bretagne dispose d'un ambitieux programme pour « former des formateurs » capables d'intervenir en prévention ou en déradicalisation (Ibid.).

1.5.2.2. Le programme Channel

Channel est un sous-programme de « Prevent ». Il visait l'aide des individus susceptibles de tomber dans « l'extrémisme violent ». Le programme poursuit trois objectifs : le premier consiste à identifier des individus « à risque ». Le deuxième objectif est

⁴⁴<http://www.bbc.com/news/uk-politics-30041923>, consulté le 11/10/2017

l'identification de la nature et la gravité de ce risque. Quant au troisième objectif il visait le développement des mesures de soutien les plus appropriées pour les individus concernés (Ibid.).

1.5.2.3. L'organisation Quilliam

La fondation « Quilliam » est fondée en 2008 par des anciens membres du Hizb al-Tahrir et les ex-djihadistes. Le but officiel de cette initiative est de favoriser un sentiment commun d'appartenance au Royaume-Uni. En effet elle se présente comme une fondation de recherche, d'information et de conseil contre l'extrémisme islamiste, en travaillant surtout au sein des communautés musulmanes pour instaurer un processus de réflexion et renforcer l'autocritique individuelle et collective. L'équipe de « Quilliam » œuvre aussi dans la formation des formateurs au cœur des communautés, afin de les rendre capables d'aider ceux qui basculent vers les Grands Récits extrémistes à développer une perspective plus nuancée (Ibid.).

1.5.2.4. Shanaz Network

Le réseau « Shanaz » est une sorte de plateforme d'information et de conseils, dédiée aux femmes musulmanes dans le but d'établir des canaux de communication et de briser un certain nombre de barrières invisibles avec la police. Le réseau vise ainsi à encourager les femmes musulmanes à jouer un rôle actif dans le cadre de « Prevent », à leur permettre de déjouer les Grands Récits extrémistes et de soutenir les personnes susceptibles d'être radicalisées (Ibid.).

1.5.2.5. The Unity Initiative

L'Unity Initiative est mené par « Usman Raja », un musulman pieux qui, à une certaine époque, était tenté de rejoindre le djihadisme. Il prône de combattre le phénomène directement à sa racine, c'est à dire sur le plan religieux et à travers le sport. Usman maîtrise aussi les codes des jeunes de l'Est et du sud de Londres ce qui lui permet de les aborder et d'invalider les argumentations pseudo-religieuses des sympathisants du djihad. Il prêche un islam holistique qui met au premier plan l'équilibre personnel de l'individu, et l'harmonie avec son environnement. Il remet en cause les connaissances souvent rudimentaires de l'islam chez les jeunes djihadistes et leur explique qu'ils peuvent pleinement y vivre leur religion (Ibid.).

1.5.2.6. Active Change Foundation

« Active Change Foundation » (ACF) est une fondation créée en 2003 par d'anciens islamistes, dont l'objectif est de délégitimer les discours des apologistes extrémistes. Les membres de cette fondation se focalisent sur les jeunes des quartiers sensibles par un travail de terrain et des ateliers de réflexion sur l'islam. Les équipes de l'ACF exploitent leurs expériences personnelles dans les milieux des jeunes pour gagner leur confiance (Ibid.).

1.5.2.7. Ce qu'on peut retenir :

L'approche préventive au Royaume-Uni est d'une grande envergure avec parfois des programmes trop larges et pas assez ciblés. Impliquant une multitude des profils des intervenants à la fois l'Etat, collectivités locales, composantes de la société civile et les communautés. Néanmoins plusieurs points négatifs sont à souligner :

- le risque d'enfoncer du communautarisme sachant que la plupart des programmes sont menés par la communauté musulmane ;
- des initiatives insuffisamment ciblées en matière de prévention rencontraient peu de succès et résultaient dans certains cas en un énorme gaspillage de ressources ;
- une véritable industrie de la déradicalisation a émergé, dans laquelle chaque acteur cherche à obtenir une « rente » sur la base de projets pas toujours adaptés à la situation ;
- trop forte implication des services de sécurité et de l'État. Ce qui peut être nuisible dans certains programmes (des individus fichés à vis et stigmatisés) ;
- l'implication des salafistes dans la lutte contre la radicalisation (Ibid.).

1.5.3. En France

Comme dans le monde entier, la France est confrontée à des graves menaces, liée au basculement de plusieurs personnes dans l'engagement radical violent, le plus souvent en lien avec les filières terroristes islamistes (Esther Paolini & de Mareschal, 2017). Nous présenterons en titres une genèse des actes terroristes commis sur le sol français de 2012 à 2017 :

- 11 et 19 mars 2012 : Toulouse et Montauban : Mohammed Merah tue 7 personnes dont trois militaires et quatre civils, dont trois enfants ;
- 7 janvier 2015 : Charlie Hebdo : 17 victimes à Paris par les frères Kouachi ;

- 9 janvier 2015 : à Paris une prise d'otages à l'hyper cacher par un complice des frères Kouachi, Amedy Coulibaly ;
- 19 avril 2015 : L'attentat manqué de Sid Ahmed Ghlam tout de même réussi à faire une victime ;
- 26 juin 2015 : Un patron décapité à Saint-Quentin-Fallavier par Yassin Salhi ;
- 21 août 2015 : Ayoub El Khazzani orchestre l'attaque d'un Thalys empêchée par des militaires américains ;
- 13 novembre 2015 : à Paris la pire attaque terroriste sur le sol français, 129 morts et 300 blessés, dont 99 graves ;
- 13 juin 2016 : Larossi Abballa assassine deux policiers chez eux dans les Yvelines ;
- 14 Juillet 2016 : Nice visée pendant son feu d'artifice un camion-bélier, 86 personnes sont tuées et 458 blessées ;
- 26 juillet 2016 : Adel Kermiche et Abdel Malik Petitjean assassinent le prêtre Hamel à Saint-Etienne-du-Rouvray pendant la messe de 9 heures ;
- 4 septembre 2016 : Des bombonnes de gaz sont découvertes à proximité de la cathédrale Notre-Dame ;
- 3 février 2017 : Abdallah El-Hamahmy attaque des militaires de l'opération sentinelles au Carrousel du Louvre ;
- 18 mars 2017 : Une patrouille de Sentinelle est attaquée à l'aéroport Paris-Orly par Ziyed Ben Belgacem ;
- 20 avril 2017 : Karim Cheurfi abat un policier sur les Champs-Élysées ;
- 6 juin 2017 : Attaque au marteau à Notre-Dame de Paris ;
- 19 juin 2017 : Une nouvelle tentative d'attentat survient sur les Champs-Élysées avec une voiture contenant des explosifs, sans faire de blessés ;
- 9 août 2017 : Hamou. B attaque des militaires de l'opération Sentinelle à Levallois-Perret ;
- 1er octobre 2017 : Un homme tue deux jeunes femmes au couteau à la gare saint Charles de Marseille.

Pour répondre à ce phénomène, et au-delà de l'action législative⁴⁵, la France a mis en place un premier plan de lutte contre la radicalisation violente et les filières terroristes le 23 avril 2014. Ce plan à vocation sécuritaire visait essentiellement le démantèlement de ces filières, empêcher les déplacements générateurs de menaces et coopérer plus efficacement au plan international. Toutefois ce dispositif contenait aussi un volet préventif et d'accompagnement des familles confié au secrétariat général du Comité interministériel de Prévention de la Délinquance et de la Radicalisation (SG-CIPDR). Deux années plus tard, Manuel Valls lance un nouveau plan visant à mieux lutter contre le terrorisme et la radicalisation. Dégainant 80 mesures⁴⁶, qui relèvent à la fois du domaine sécuritaire, mais se consacrent aussi à la déradicalisation et à la prévention. Cette initiative est qualifiée par le gouvernement actuel de grand échec. En effet lors d'un discours aux préfets, le 5 septembre, le président de la République Emmanuel Macron a annoncé un nouveau plan national de prévention de la radicalisation. Ce dispositif prendra en considération les divers plans d'action établis par les préfets qui dans les départements sont confrontés à des processus de radicalisation qui gangrènent certains territoires ⁴⁷

1.5.3.1. Le plan de lutte antiterroriste (PLAT) du 29 avril 2014

1.5.3.1.1. Le ministère de l'Intérieur

Le plan de lutte contre la radicalisation violente et les filières terroristes comportait 22 mesures en particulier en matière de détection, de surveillance et de limitation des déplacements. Ainsi il focalisait son action sur deux dimensions : une dimension répressive et une dimension préventive. En effet une plate-forme téléphonique a été ouverte le 29 avril 2014 au sein du Ministère de l'intérieur, gérée par le (CNAPR) Centre National d'Assistance et de Prévention de la Radicalisation. Elle est accessible par téléphone au « 0 800 005 696 » et par

⁴⁵ Depuis 2012, six lois structurantes pour la politique antiterroriste ont été adoptées par le Parlement, la dernière étant dans sa phase ultime. Il s'agit de deux lois antiterroristes (du 21 décembre 2012 et du 13 novembre 2014), de la loi de programmation militaire du 18 décembre 2013, de deux lois relatives aux techniques de renseignement (du 24 juillet et du 30 novembre 2015) et du projet de loi contre le crime organisé, le terrorisme et leur financement (printemps 2016).

⁴⁶ <https://www.interieur.gouv.fr/SG-CIPDR/Prevenir-la-radicalisation/Prevenir-la-radicalisation>, consulté le 29 novembre 2017

⁴⁷ <http://www.bfmtv.com/politique/macron-aux-forces-de-securite-soyez-forts-et-justes-1280903.html>, consulté le 29 novembre 2017

Internet sur « www.stopdjihadisme.gouv.fr ». Et un site Internet « www.preventiondelinquance.interieur.gouv.fr », qui comprend des fiches pratiques décrivant les moyens de détection et de signalement, les modalités de coordination et d'animation territoriale, et les différents outils d'accompagnement psychologique, éducatif, social, professionnel placés à la disposition des préfets de département et des procureurs de la République, qui animent les cellules départementales de suivi de la radicalisation. De manière générale l'initiative consiste d'un côté au filtrage des profils signalés pour adresser les signalements avérés aux préfets qui réagissent en fonction de la gravité de la situation, et de l'autre à faciliter le travail des acteurs de terrain en offrant aux familles, qui s'inquiètent pour leurs proches, une écoute, une information et une orientation pour permettre une meilleure prise en charge psychologique et sociale. Ces acteurs assurent aussi des formations citoyennes, des chantiers éducatifs, des consultations thérapeutiques, des groupes de paroles...

1.5.3.1.2. Aux établissements scolaires

La lutte contre la radicalisation commence à l'école et par l'école, c'est d'ailleurs dans ce sens que le gouvernement mène aussi son combat sur le plan intellectuel. C'est ainsi qu'en visitant le site officiel du ministère de l'Éducation nationale on trouve l'introduction suivante : « *Le plan national de lutte contre la radicalisation violente et les filières terroristes, mis en œuvre depuis avril 2014, prévoit une action préventive, située en amont du phénomène de radicalisation, afin d'éviter le basculement dans une phase de recrutement et de passage à des actes violents. Le ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche participe à ce volet préventif dans le cadre des actions coordonnées par le ministère de l'Intérieur* ». Ce plan est présenté en trois axes :

- premier axe : la participation du ministère au plan national de lutte contre la radicalisation par la mise en place d'un dispositif d'écoute et de signalement pour le repérage des situations à risque dans les établissements scolaires ;
- deuxième axe : des formations et des outils (le livret, outil de prévention de la radicalisation) pour les personnels de l'Éducation nationale, pour aider les équipes académiques à l'identification, l'accompagnement et la prévention des situations à risques ;
- troisième axe : des actions éducatives renforcées pour la construction du citoyen de demain, capable d'appréhender le monde qui l'entoure dans toute sa diversité, par le

développement du sentiment d'appartenance à une société et du sens critique dans son usage des réseaux sociaux et d'Internet.

1.5.3.2. Le plan d'action contre la radicalisation et le terrorisme (PART) mai 2016

Entre 2014 et 2016, plus de 1 600 personnes font l'objet d'un suivi, et 800 familles d'un accompagnement, plus de 2 000 personnes identifiées dans les filières syro-irakiennes et près de 9 300 personnes signalées pour radicalisation.⁴⁸ Face à l'ampleur du phénomène, la hauteur de la menace et la nécessité de consolider la stratégie nationale de lutte contre le terrorisme, Manuel Vals premier ministre à cette époque, fait adopter en janvier et novembre 2015 un nouveau plan d'action, comportant 80 mesures dont 50 complémentaires. Il est entré en vigueur le 9 mai 2016, ces actions s'articulent autour de sept axes :

- premier axe : détecter les trajectoires de radicalisation et les filières terroristes le plus tôt possible ;
- deuxième axe : surveiller, entraver et neutraliser les filières terroristes ;
- troisième axe : combattre le terrorisme dans ses réseaux internationaux et dans ses sanctuaires ;
- quatrième axe : densifier les dispositifs de prévention de la radicalisation pour assurer une prise en charge individualisée des publics ;
- cinquième axe : développer la recherche appliquée en matière de contre discours et mobiliser l'islam de France ;
- sixième axe : mieux protéger les sites et les réseaux vulnérables ;
- septième axe : savoir réagir à toute attaque terroriste et manifester la résilience de la Nation.

Parmi les 80 mesures, cinq directives concernent l'école :

- lancer une nouvelle phase du Plan de prévention et de suivi de la radicalisation interne à l'Éducation nationale (prévention – repérage et signalement – suivie – formation) ;

⁴⁸ Plan d'action contre la radicalisation et le terrorisme lundi 9 mai 2016 Allocution de Manuel VALLS, Premier ministre

- poursuivre le plan de contrôle de l'enseignement privé hors contrat et de l'instruction à domicile ;
- Mobiliser les volets « citoyenneté » des projets éducatifs de territoire pour développer, en partenariat avec les communes et les associations, une offre d'activité périscolaire dédiée au développement de l'esprit critique, mais aussi de la capacité de jugement vis-à-vis des médias et des réseaux sociaux ;
- Diffuser à chaque classe d'âge de jeunes, des modules de prévention de la radicalisation à l'occasion de la journée défense et citoyenneté (JDC) ;
- Éduquer aux médias et à l'information.

Par ailleurs, ce plan prévoyait aussi la création d'un centre de réinsertion et de citoyenneté dans chaque région au terme de l'an 2017. Reposant principalement sur le volontariat l'expérience s'est soldée par un fiasco, obligeant le gouvernement à mettre un terme à l'expérimentation⁴⁹.

1.5.3.3. La prévention de la radicalisation dans le cadre des contrats de ville

En France la prévention de la radicalisation islamiste est devenue l'une des nouvelles priorités publiques. Outre un renforcement du plan Vigipirate et une reconsidération du rôle des policiers municipaux, les collectivités locales sont de plus en plus sollicitées pour détecter et signaler, mais aussi prendre en charge les candidats au djihad. En effet, les collectivités ont un rôle crucial dans la prévention, car ce sont leurs acteurs de terrain qui sont en première ligne. Ainsi, le gouvernement de Manuel Vals, dans le cadre des « contrats de ville Valenciennes Métropole 2015-2020 »⁵⁰ signés en 2015, a demandé aux Préfets que chaque contrat de ville soit complété par un plan d'action sur la prévention de la radicalisation qui en constituera une

⁴⁹ https://www.lexpress.fr/actualite/societe/fermeture-du-centre-de-deradicalisation-l-etat-a-pris-une-decision-realiste_1931455.html, consulté le 29 novembre 2017

⁵⁰ Les contrats de ville signés en 2015 s'appuient sur trois piliers (cohésion sociale, cadre de vie/renouvellement urbain, développement économique/emploi,) et sur des axes transversaux (égalité femmes-hommes, jeunesse, lutte contre les discriminations, notamment)

annexe⁵¹. L'objectif est de favoriser et renforcer l'implication des collectivités locales, et en particulier des communes dans la lutte contre ce phénomène. Les plans d'action sont définis au regard de la taille des villes et agglomérations dans un « cadre de référence »⁵² visant à donner aux acteurs locaux des éléments méthodologiques pour élaborer ces plans d'action. L'idée est de systématiser le partenariat Etat-Collectivités dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville dans les points suivant (figure 6) :

- le premier point : la proximité et modalités de repérage : s'appuyer sur le faisceau d'indices du référentiel des indicateurs de basculement dans la radicalisation établi par le SG-CIPD afin d'éviter toute stigmatisation ou mal interprétation ;
- le deuxième point : la formation : les professionnels associés à la réponse publique doivent bénéficier d'une formation sur la prévention de la radicalisation : les formations organisées par le SG-CIPDR, la formation en ligne du Ministère de l'Intérieur et des formations proposées par d'autres organismes, notamment des réseaux associatifs nationaux ;
- le troisième point : la complémentarité : les initiatives de préventions doivent être en direction à la fois des jeunes et de leurs familles. Ainsi en plus des actions collectives visant à éviter le basculement dans la radicalisation, des interventions individualisées visant à sortir de la radicalisation et à accompagner les familles, doivent être envisagées ;
- le quatrième point : la résilience : renouveler les politiques « jeunesses » afin de contribuer à la résilience des individus fragiles en évitant d'alimenter leur désespoir et le mal-être susceptible de favoriser une radicalisation.

⁵¹ Circulaire 22 novembre 2016 relative à la dotation complémentaire du fond interministériel de prévention de la délinquance (FIPD) dédiée à la prévention de la radicalisation destinée au contrat de ville et les Conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD)

⁵² <http://i.ville.gouv.fr/index.php/reference/12166>, consulté le 1er décembre 2017

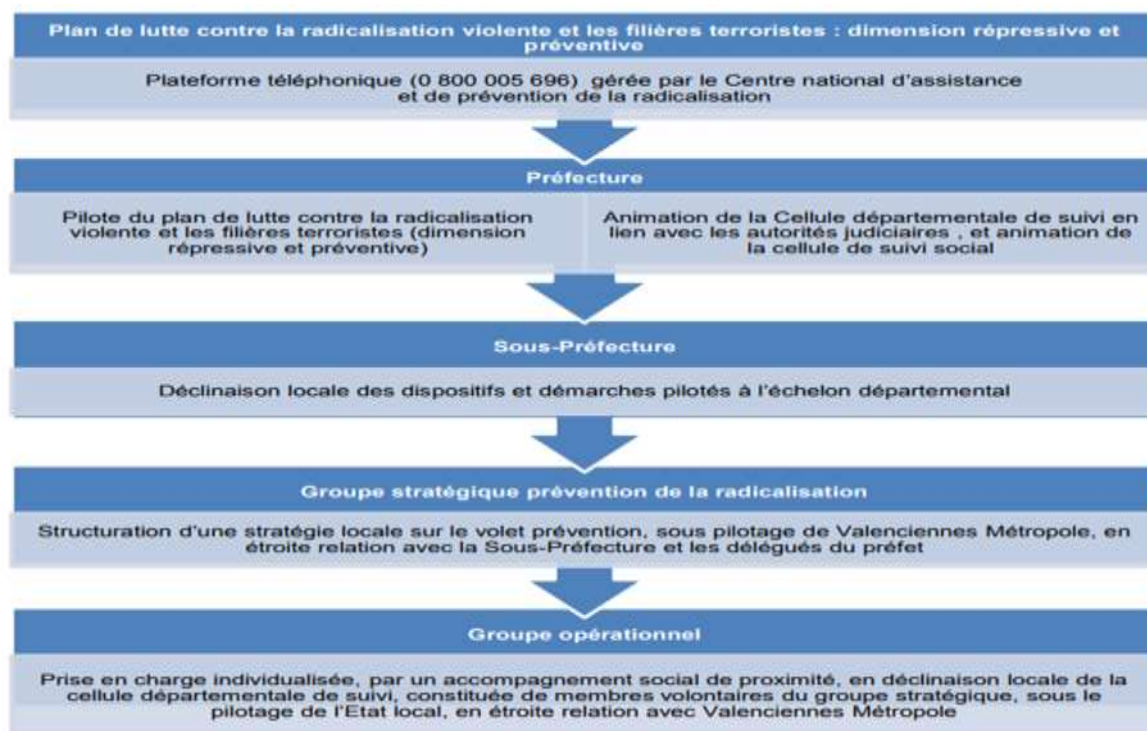


Figure 6 : Synthèse du Plan d'action pour la prévention de la radicalisation – reproduit à partir de l'annexe 6 du Contrat de Ville de Valenciennes Métropole 2015-2020

1.5.3.4. Le Fonds interministériel de prévention de la délinquance (FIPD)

Destiné aux collectivités territoriales et aux associations, s'élève en 2017 à 102 millions d'euros. Ce qui constitue une hausse d'environ 47 % par rapport à 2016. La circulaire⁵³ fait une priorité des mesures contre la radicalisation et le terrorisme ainsi que des actions de prévention de la stratégie nationale 2013-2017 qui constituent la seconde priorité de financement pour 2017. La circulaire rappelle les objectifs du plan (PART) du 9 mai 2016 :

- doubler les prises en charge individualisée des personnes radicalisées ou en voie de radicalisation et leurs familles ;
- mieux associer les collectivités et mobiliser les grands réseaux associatifs ;
- compléter les contrats de ville par un volet « prévention de la radicalisation ».

⁵³ La circulaire sur les orientations pour l'emploi des crédits du FIPD 2017, datée du 16 janvier 2017 (mise en ligne le 27 janvier)

La circulaire a aussi relevé les actions susceptibles d'être financées au titre de la prévention de la radicalisation qui sont les suivantes :

- la mise en place de référents de parcours (travailleurs sociaux, éducateurs) pour accompagner les jeunes radicalisés et leurs parents ;
- les consultations de psychologues, de psychiatres formés à la radicalisation ;
- les actions éducatives, citoyennes, d'insertion sociale et professionnelle dès lors qu'elles sont ciblées en direction des jeunes dont les situations sont traitées par les cellules de suivi des préfets : chantiers éducatifs et d'insertion, séjours éducatifs, chantiers humanitaires... ;
- les actions de soutien à la parentalité en direction des familles concernées, en particulier des groupes de paroles des parents.

D'autres actions peuvent être éligibles comme celles visant les publics sous-main de justice en milieu ouvert, sous le contrôle des autorités judiciaires. Des actions de formation et de sensibilisation pourront également être subventionnées pour les acteurs locaux : travailleurs sociaux, éducateurs, psychologues, acteurs de l'insertion sociale et professionnelle, coordonnateurs de CLSPD, agents des collectivités territoriales.

2. Deuxième chapitre : enjeux et problématique de la recherche

2.1. Enjeux de la recherche :

La fin de « Daich » ne signifie gère la fin de la pensée djihadiste. En effet, la littérature qui alimente l'idéologie djihadiste réanime la pensée radicale en continu, et les réseaux sociaux ont donné à la pensée djihadiste un moyen considérable pour attendre la mondialisation. Par conséquent, les années à venir vont connaître beaucoup de problèmes liés à la sécurité suite aux flux de masse de la pensée djihadiste radicale via Internet, vu la complexité de la radicalisation islamiste violente. L'étude "The New Netwar", publiée par le Policy Xchange⁵⁴, a montré que la Turquie, les États-Unis, l'Arabie saoudite, l'Irak et la Grande-Bretagne sont parmi les plus grands consommateurs des contenus produits par des "prédicateurs" et des groupes terroristes. Selon le rapport de 130 pages, l'Égypte, le Yémen, l'Algérie, la Jordanie et le Maroc figuraient parmi les pays qui abritent également l'État islamique en termes de contenu numérique des

⁵⁴ <https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2017/09/The-New-Netwar-1.pdf>, consulté le 17/09/2017

consommateurs. Les chercheurs, dirigés par Martin Frampton de l'Université Queen Mary à Londres, ont averti que parler du déclin des groupes terroristes dans le monde virtuel était "très exagéré" et a souligné que leur enquête du 19 février au 3 mars mai 2017 a révélé que des dizaines de milliers d'utilisateurs sur Internet consommaient le contenu terroriste à travers les plateformes, "Facebook" et "Twitter". Le rapport a déclaré que "Daesh" produit plus de 100 articles et une nouvelle vidéo chaque semaine et est partagé dans le monde grâce à une technologie très sophistiquée. Le nombre de clics des utilisateurs d'Internet pendant la période mentionnée, la Turquie a enregistré 16810 clics, l'Amérique 10388, l'Arabie Saoudite 10239, l'Irak 8138, la Grande-Bretagne 6107, l'Égypte 5410, le Yémen 4364, l'Algérie 3878, la Jordanie 3770, le Maroc avec le plus petit nombre de clics de 3638. La politique répressive poursuivie par le Bureau central de la recherche judiciaire dans le suivi et le traitement des menaces technologiques sur Internet a été enrichissante, certes, mais peu efficace. La recrudescence des attentats revendiqués par Daesh et, plus généralement, la montée des extrémismes violents (nationalistes ou xénophobes par exemple), suscitent une réponse démocratique (Hagège & El Ourmi, 2018). Les efforts de la prévention de la radicalisation sont un travail de longue haleine, qui nécessite une grande cohérence, du volontarisme politique et des ressources considérables. (El Difraoui & Uhlmann, 2015). Ainsi des politiques publiques de prévention de la radicalisation émergent depuis plusieurs années dans une certaine confusion. Des organismes nationaux tels le CIPDR, la Miviludes, l'INHESJ, le FFSU et d'autres sont mobilisés, soit par autosaisie, soit sur demande de l'État qui cherche des institutions capables de porter cette politique. La plupart des actions sont aujourd'hui balbutiantes, il est donc difficile d'en évaluer le fonctionnement et l'efficacité (Ibid.). Margés tous ces efforts, ces approches nous semble de prime abord insuffisant pour au moins les raisons, qui sont esquissées ci-dessous.

2.1.1. Une approche sécuritaire centrée sur le repérage et la vigilance :

Cette approche est centrée sur la détection, le repérage et le signalement. En effet les personnes proches (famille, collègues, enseignants, CPE, encadrants sportifs...) doivent signaler au Centre National d'Assistance et de Prévention de la Radicalisation (CNAPR)⁵⁵ une

⁵⁵ Via le numéro vert 08 00 00 56 96 ou le site www.stop-djihadisme.gouv.fr

personne qu'ils pensent être en voie de radicalisation. C'est alors le ministère de l'Intérieur qui prend le relais, pour assurer une prévention secondaire ou tertiaire. La Justice, notamment *via* les préfetures et les services pénitentiaires d'insertion et de probation (SPIP)⁵⁶, joue un rôle majeur dans la prise en charge des personnes déjà en partie (ou en totalité) radicalisées. Le repérage, la signalisation, la formation du personnel et l'accompagnement des jeunes s'appuient aussi sur la Mission de Prévention des Phénomènes sectaires (MPPS). (Hagège & El Ourmi, 2018). Par ailleurs, à la demande du chef de l'État, pour mieux prévenir et mieux lutter contre les comportements et les agissements qui favorisent l'extension de la radicalisation, une liste de quartiers gangrénés est arrêtée, avec des plans qui, sous la coordination du ministre de l'Intérieur, impliqueront aussi de mobiliser de nombreux autres services de l'État, dont ceux de la justice. Autre mesure sécuritaire adoptée par l'Etat, l'intervention militaire dans les zones qui hébergent et diffusent le terrorisme. Mais en revanche ce qu'il faut comprendre est que la fin de Daech comme les Talibans avant eux ne signifie gère la fin de la pensée djihadiste. En effet, la littérature qui alimente l'idéologie djihadiste réanime la pensée radicale en continu, et les réseaux sociaux ont donné à la pensée djihadiste un moyen considérable pour atteindre la mondialisation et accentuer les flux de masse de la pensée djihadiste radicale. L'approche sécuritaire et militaire à elle seule ne pourra pas éradiquer ce phénomène. Mais au contraire elle peut l'alimenter encore surtout dans les quartiers ciblés (généralement à forte présence migratoire et musulmane). Car cela pourrait implicitement suggérer des amalgames incitant à l'islamophobie, voire à une radicalisation violente. En effet, après le 11 septembre 2001 et la guerre contre les djihadistes, les musulmans ont été plus stéréotypés comme violents (Myers, 2009). Or la discrimination envers les musulmans semble renforcer le phénomène de radicalisation. (Hagège & El Ourmi, 2018). Il semble se dégager ainsi, que les actions de prévention sont principalement centrées sur une approche de justice⁵⁷ et sont en grande partie inefficaces (Bhui, Hicks, Lashley, & Jones, 2012)

⁵⁶ Le SPIP, sur saisine des autorités judiciaires, intervient à la fois auprès des personnes détenues et des personnes condamnées exécutant une peine en milieu ouvert. Il y en a un par département.

⁵⁷ Le rôle superviseur général des préfetures.

2.1.2. Des politiques de prévention classique

Dans le cadre scolaire, la plupart des interventions en domaines de prévention de la radicalisation sont centrées généralement sur le développement d'un esprit critique, l'éducation aux médias et à l'information (EMI) et l'éducation à la citoyenneté.

2.1.2.1.Des interventions centrées généralement sur le développement d'un esprit critique

Depuis le premier plan de prévention de la radicalisation violente et les filières terroristes (avril 2014), l'accent est mis sur le développement de l'esprit critique⁵⁸ et des compétences argumentatives chez les élèves en particulier afin d'éviter le basculement dans une phase de recrutement et de passage à des actes violents. En effet, cela leur permettrait supposément de discerner les dangers de discours extrémistes, pour eux-mêmes et pour les autres et d'acquiescer outre les valeurs de la République, le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Les moyens préconisés semblent suggérer que le sujet résistera à la tentation (ou l'emprise) de radicalisation violente uniquement par des moyens rationnels. En effet, en général, l'esprit critique est considéré comme renvoyant à des opérations logiques (Ennis, 1993), minimisant les composantes émotionnelles, relationnelles (Daniel, 2016) et axiologiques. Cela est typique de l'épistémologie occidentale qui tend à minimiser le rôle du corps et des émotions dans la pensée (Masciotra, Roth, & Denise, 2015) et à considérer implicitement les sujets comme des êtres rationnels et transparents à eux-mêmes (Hagège, 2017).

2.1.2.2.L'accent est essentiellement mis sur le recours à l'éducation aux médias et à l'information (EMI)

L'endoctrinement ne se fait plus qu'avec des prêches et dans des mosquées, nous constatant que le rap fait aussi partie de ces moyens de propagande, sachant que ce moyen fait son effet chez les adolescents. De ce fait Internet, les réseaux sociaux et les évolutions technologiques constantes sont une préoccupation à cet égard (Conway, 2012). Les vidéos de

⁵⁸ (En référence à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et à l'article L. 111-1 du code de l'éducation)

propagande trouvent dans des adolescents néophytes des proies faciles. Ainsi, l'école à travers l'éducation aux médias et à l'information (EMI) vise le renforcement de la résilience des élèves face à toute forme de manipulation, de cyber-endoctrinement et de radicalisation à travers un usage raisonné d'Internet et des réseaux sociaux. Toutefois, Internet n'est pas à appréhender comme une cause directe de la radicalisation des jeunes en France. Néanmoins, en tant que « lieu » de partage et d'interaction, elle peut intensifier ce phénomène, positifs comme négatifs. (Thompson, 2011). En effet, des personnes déjà « en accord » ou du moins « prêtent à entendre » les discours extrémistes, malgré l'accès potentiel à une grande diversité, ils se confinent au contraire dans la recherche du « *même* » plutôt que « *le différent* ». Ce qui risque de les exposer plus aux contenus de propagande et d'endoctrinement (Pauwels et al., 2014).⁵⁹

2.1.2.3.L'éducation à la citoyenneté

Depuis la rentrée 2015, l'éducation à la citoyenneté est désormais enseignée dans une discipline qui s'appelle l'éducation morale et civique (EMC) qui vise la transmission d'un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. L'objectif de cette nouvelle discipline consiste à développer chez les futurs citoyens l'aptitude au vivre ensemble, en favorisant les principes :

- d'autonomie : le développement de l'esprit critique, la capacité de penser et agir par soi-même et l'argumentation de ses propres positions ;
- de discipline : le respect des règles qui régissent les rapports entre les individus et la société ;
- de coexistence : le respect des libertés individuelles de toutes les composantes de la nation, l'acceptation des différences ethniques, religieuses et culturelles de la communauté des citoyens.

⁵⁹ C'est une synthèse d'une recherche qualitative publiée en 2014 et menée par Pauwels, L. (dir.), Brion, F., De Ruyver, B dans le but de comprendre et d'expliquer le rôle d'Internet et les réseaux sociaux dans la formation de l'extrémisme violent. Synthèse consultée le 11/10/2017

L'éducation morale et civique (EMC) est programmée à partir de l'école élémentaire comme suit:

- à l'école élémentaire dans l'instruction civique et morale ;
- au collège sous le nom d'éducation civique ;
- au lycée, dans la discipline de l'enseignement civique, juridique et social (ECJS) dans les classes de seconde générale et technologique et les classes du cycle terminal des séries générales et l'éducation civique, au sein du programme d'histoire-géographie-éducation civique dans le cycle terminal des séries technologiques ;
- Pour le lycée professionnel et les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle (CAP), l'EMC est enseignée sous le nom d'éducation civique.

Toutefois, l'étude de Bozec (2016) montre que l'éducation civique et morale dans l'école primaire est souvent négligée par les enseignants, qui y consacrent aux mieux quelques plages horaires de trente minutes dans l'année. Par contre elle est avant tout reliée, aux événements de la vie de la classe, et se fait donc « au jour le jour » (Bozec, 2010, cité par Bozec 2016). En d'autres termes l'éducation à la citoyenneté est centrée sur les règles de civilité dans les relations entre enfants et le respect des règles scolaires. Le même constat est relevé aussi au collège où l'enseignement de l'histoire domine largement au détriment de l'éducation civique.

2.1.3. L'expérience des intervenants dans les politiques de prévention des RV

À partir de l'état de l'art nous constatons que la plupart des interventions sont proposées principalement aux enfants et aux adolescents au détriment des autres publique particulièrement les jeunes adultes. Ces derniers constituent certainement des futurs parents, formateurs et éducateurs qui représenteront d'éventuels intervenants en matière de prévention primaire des RV, et qui doivent être ouverts d'esprit avant de pouvoir éduquer leurs populations cibles. Également, une grande partie de la littérature sur la radicalisation menant à la violence touche fondamentalement les facteurs qui expliquent ou encouragent le processus au travers duquel les individus se radicalisent, mais le champ d'études sur la pratique de la prévention de la radicalisation reste très limité et inexploré (CIPC, 2017). Dans la revue systémique élaborée par (CIPC, 2015) entre 2005 et 2015, 70 % des documents recensés concernaient spécialement la recherche fondamentale. En effet l'étude du CIPC (2017) affirme que l'aspect le moins

considéré est l'expérience des intervenants, dans les treize études qui ont pris en considération l'avis des intervenants, seulement deux se préoccupaient directement de cette pratique, mais non de façon exclusive. Cette étude a ainsi souligné la faible connaissance qui existe autour de la prévention de la radicalisation et notamment sur la pratique de cette prévention.

2.1.4. Absence des composantes émotionnelles, relationnelles et axiologiques dans les différentes initiatives de prévention :

Les travaux de (Hogg, Sherman, Dierselhuis, & Maitner, 2007) ont montré le rôle du sentiment d'insignifiance, d'angoisse et beaucoup d'incertitudes dans l'extrémisme et les systèmes de croyances idéologiques. Ces conditions engendrent un besoin aigu de se protéger, en recherchant et en s'approchant de ceux qui partagent les mêmes opinions, et de se défendre contre ceux qui ont des opinions différentes (Borum, 2014). Ainsi plusieurs facteurs psychologiques et émotionnels jouent un rôle crucial dans le développement des signes annonciateurs de l'adoption de croyances extrêmes et d'une idéologie radicale. (Hogg, Sherman, Dierselhuis, & Maitner, 2007), (Doosje, Loseman, & Van Den Bos, 2013) et (Borum, 2014). Certains sont illustrés dans (le tableau 1)

Incertitude personnelle	• Doutes et hésitations sur la direction à donner à sa vie en général (Doosje et al., 2013) ; • augmentation de l'importance des incertitudes en réaction à des événements qui viennent s'opposer à une vision du monde (Van den Bos et al., 2005).
Incertitude existentielle	• Angoisses et doutes comme partie intégrante de la vie ordinaire ; • en réaction à des événements mettant en exergue les aspects existentiels de notre humanité (Hogg, Meeham & Farquarson, 2010).
Sentiment d'injustice et ressentiment	• Expériences d'injustice (Van den Bos et al., 2005) • perceptions d'injustice (Doosje et al., 2013) ; • défiance envers les autorités /autorités perçues comme illégitimes (Doosje et al.,2013).
Sentiment que le groupe est menacé	• Sentiment que le groupe d'appartenance est menacé (Doosje & Van den Boss, 2013) ;

	• mise en place de mécanismes de défense de ses visions du monde (Stillman & Baumesister, 2009).
Sentiment que le groupe d'appartenance est supérieur	• Doutes atténués par le sentiment que le groupe d'appartenance est supérieur (Doosje et al., 2013).

Tableau 1 : Variables psychologiques 'normales' contribuant à l'adoption d'idéologies extrêmes. Reproduit à partir de (FORMATION PRÉVENTION DES RADICALISATIONS A l'attention de l'association de prévention spécialisée APS du VAR (CPREM) (annexe 5)

Par ailleurs, sur les 68 pages que compte le plan d'action national (Premier ministre, 2016), le mot « émotion » ne figure pas une seule fois. Sur les 110 pages du guide interministériel (CIPD, 2016), on le trouve une fois, pour préciser qu'écouter des paroles de victimes et de leur famille « *peut déclencher l'émotion l'empathie et la réflexion* »⁶⁰ et donc contribuer à prévenir les radicalisations. Or, dans le « tableau de synthèse des indicateurs de basculement » de quatre pages figurant en annexe de ce dernier texte, on retrouve une concentration de mots à connotation émotionnelle forte (Tableau 1 et 2).

Mot	Occurrences	Exemple
Rejet	5	« rejet brutal des habitudes quotidiennes » (p. 101)
Rupture	5	« rupture avec la famille » (p. 101)
Violence	2	« antécédents de violence grave aux personnes » (p. 104)
agress* (ion/ if / ivité)	3	« pulsions agressives » (p. 102)

Tableau 2 : Occurrences de mots suggérant des émotions négatives fortes. Reproduit à partir du « tableau de synthèse des indicateurs de basculement » de quatre pages du guide interministériel (CIPD, 2016)

Ainsi, bien que ce récapitulatif suggère fortement que les sujets en voie de radicalisation présentent des difficultés à réguler leurs émotions, rare sont les mesures préventives liées à cela dans les différentes initiatives proposées depuis 2014. En effet, le programme d'EMC mentionné comporte un pilier dédié à la sensibilité et à la régulation des émotions, mais celui-

⁶⁰ « Ces actions peuvent être portées par des associations de victimes de terrorisme. Le but est de délivrer un discours basé sur une expérience réelle qui peut déclencher l'émotion l'empathie et la réflexion » (CIPD, 2016, P. 92).

ci n'est pas mentionné dans le guide interministériel. L'accent est essentiellement mis sur la visée d'esprit critique et le recours à l'EMI (ibid.).

2.1.5. L'efficacité des dispositifs actuels en France comme chez ses voisins est peu évaluée scientifiquement

Autant les preneurs de décisions que les intervenants en domaine de prévention de la radicalisation violente, ont très peu d'éléments sur lesquels s'appuyer afin de définir les succès en termes d'intervention ainsi que pour repérer les bonnes pratiques (CIPC, 2017). Les interventions en la matière sont encore peu évaluées. Face à cette lacune, les seuls éléments recueillis sont les impressions générales par rapport à ce qui fonctionne et ne fonctionne pas dans leurs interventions. En effet, l'efficacité des dispositifs actuels en France comme chez ses voisins n'a pas été que peu évaluée scientifiquement. (El Difraoui, 2015). *« Ces constats, quoique limités, soulignent déjà la faible connaissance qui existe autour de la prévention de la radicalisation et notamment sur la pratique de cette prévention. Si le manque de données empiriques dans le cas de la recherche fondamentale est encore un défi important, dans le cas de l'intervention et la prévention, il s'agit d'un besoin de plus en plus urgent dans la lutte contre le terrorisme et la prévention de la radicalisation menant à la violence »* (CIPC, 2017, p. 7). Il convient de souligner que la prévention de la radicalisation menant à la violence reste encore un domaine d'intervention à définir, car le champ d'investigation est instable et changeant, et ce en raison de l'urgence politique et du besoin d'une mise en œuvre à court terme (Ibid.).

2.1.6. Des interventions qui visent généralement des enfants et des adolescents :

Les différentes interventions dans le domaine de la lutte contre les radicalisations violentes qui ciblent les adultes et les jeunes adultes se font généralement soit dans les prisons soit dans les quartiers vulnérables dans une logique d'évaluer, d'isoler et de contenir (Brie & Rambourg, 2017). Dans le domaine de la prévention, l'implication de représentants religieux, de bénévoles, repentis et de membres de la famille (Conseil de l'Europe, 2018) vise essentiellement la déconstruction des discours extrémistes. Puis les autorités pénitentiaires coopèrent avec les autorités locales au moment de la libération de la prison afin de garantir que les délinquants sont surveillés localement et bénéficient d'un soutien, pour une réintégration efficace (European forum for urban security, 2019). Dans les quartiers vulnérables ou sensibles, le président de la République prône une nouvelle politique de prévention de la radicalisation. À

travers une liste de quartiers vulnérables élaborée en décembre 2017, en vue d'une action ciblée et partenariale, à laquelle les collectivités seront associées⁶¹. Dans le but « d'aider les parents musulmans à éduquer les enfants au sein d'une société occidentale ; de créer un système d'alerte au sein des familles pour permettre une prise en charge rapide des individus vulnérables dès les premiers signes de radicalisation ; de responsabiliser et impliquer davantage les femmes pour rendre les discours extrémistes moins attrayants »⁶².). En revanche, dans le milieu carcéral comme dans les nouveaux quartiers d'évaluation de la radicalisation (QER) « où le contrôle par les autorités est beaucoup plus grand qu'à l'extérieur, mais où, en raison même de la surpopulation, le processus de radicalisation peut s'intensifier sous des formes inédites » (Khosrokhavar, 2014, p. 160).

2.1.7. L'enquête exploratoire du terrain

Il s'agit d'une exploration du terrain de recherche afin de vérifier et de justifier la pertinence et l'intérêt de recherche conduite. Cette phase repose souvent sur l'interrogation selon un mode ouvert, non directif d'acteurs du problème envisagé. Ainsi nous avons suivi deux formations, la première à Montpellier et la seconde à Fréjus. Notre méthode de collecte de donnée est l'observation participante, qui est présentée comme un dispositif de recherche caractérisé par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Cette méthode est connue par son auteur Bronislaw Malinowski (1884-1942) qui a inventé l'anthropologie de terrain qui privilégie l'observation participante qui consiste à vivre au contact direct avec les sujets de la formation et participer à ses activités (Dortier, 2002). Les principes de la méthode sont l'objectivité de l'enquêteur et son intégration au groupe (être accepté comme l'un des membres de la communauté) et la collecte des données qui se fait « en acte » et non pas à la suite d'une simple information. Ainsi, « *tout au long du travail de terrain, l'observateur participant, tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe, s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations. Il se laisse porter par la situation* » (Lapassade, 2002, p. 375)

⁶¹ <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/10/18/discours-du-president-de-la-republique-emmanuel-macron-devant-les-forces-de-securite-interieure> consulté le 05/01/2018

⁶² Réseau RAN (Radicalisation Awareness Network), septembre 2011

2.1.7.1.Séminaire européen à Montpellier les 7,8 et 9 novembre 2017

2.1.7.1.1. Présentation de la formation

En partenariat avec les autorités éducatives du Buckinghamshire et d'établissements madrilènes, le rectorat est porteur d'un projet Erasmus+ de coopération scolaire intitulé « Insight » qui vise à la mise en place dans les lycées des objectifs de la Déclaration de Paris consécutive aux attentats de Charlie et du Bataclan. Le projet promeut une éducation humaniste et la prévention des phénomènes de discrimination et de radicalisation. Du 6 au 10 novembre 2017, Montpellier a accueilli le premier séminaire de formation « Insight » au lycée Georges Frêche. Ce séminaire ⁶³est inscrit au PAF et ouvert à tous les personnels (Dispositif 17A0110457 ERASMUS+ module 70652). 3 jours de formation et de débat ont été proposés en collaboration avec des partenaires britanniques et espagnols. Le mardi 7 novembre était consacré aux actions conduites à Montpellier, le 8 novembre aux actions conduites dans le Buckinghamshire (nord de Londres) et le 9 novembre aux actions conduites à Madrid. Ces trois journées étaient construites sur un seul modèle : matinée présentation des actions menées dans chaque pays par des formateurs ou porteurs de projet ; l'après-midi était consacrée aux échanges et opportunités de prolonger et de transposer d'un pays à l'autre les bonnes pratiques. Les lundis après, jeudi soir et vendredi matin étaient réservés aux porteurs du projet et ne sont pas ouverts aux stagiaires. Les 3 jours de formation se sont déroulés en anglais.

2.1.7.1.2. Observations

Comme nous n'avions pas la possibilité de faire des entretiens avec les acteurs présents dans la formation, les informations collectées sont sous forme d'observations et d'impressions subjectives. Toutefois, la participation à cette formation nous a permis d'appuyer les informations relevées dans la littérature au-dessus. En effet la formation à laquelle nous avons assisté proposait des initiatives centrées sur :

- l'éducation à la citoyenneté, le vivre ensemble (Fostering young people's commitment to promote citizenship and common values, présenté par Frédérique BELAN, Déléguée académique à la vie lycéenne et collégienne) ;

⁶³ Annexe 1

- l'éducation aux médias (enseigner un évènement complexe par le photojournalisme, présenté par Véra ROTH, formatrice académique du CLEMI (Centre de Liaison Enseignement et Médias Information) et Franck LE CARS, DAREIC (Délégué académique aux relations européennes et internationales et à la coopération)) et à l'esprit critique (le projet des groupes de discussion du lycée Feuillade de Lunel, présenté par Marion BLANCHAUD⁶⁴. Ces groupes de discussion sont formés, soit en petits comités (ateliers philo), soit en assemblée plénière dans l'amphithéâtre (séance de 3h animée par un enseignant de philosophie et une intervenante, avec un public de 200 élèves), soit en classe (pendant le cours de plusieurs enseignants), soit de manière individuelle avec des enseignants, les équipes de direction, les CPE, l'infirmière, la psychologue, les surveillants. Les principales interrogations sont autour des questions suivantes :

- une interrogation face à des gestes, des prises de position, des engagements et des radicalisations qui divisent, qui isolent, qui accusent ;
- une critique face à des médias tournés la plupart du temps vers le sensationnel, l'instant, l'émotion, et la nécessité de mener une réflexion approfondie et documentée ;
- une volonté de connaître l'ensemble des données pour apprendre à discerner, à répondre, à expliquer, à transmettre ;
- un souhait de relier les questions qui relèvent de l'humain à l'expression artistique: affichage des créations réalisées par les élèves d'arts plastiques, réalisation de films courts, récolte de dessins et de textes déposés dans une urne, création d'un blog, création d'un journal...
- la venue de journalistes sollicitant la parole de la direction, des enseignants et des élèves a également fait l'objet de discussions.).

Nous avons pu assister à l'expérience originale : le Projet Radicule présenté par Abdelouhab ALILI, enseignant au Lycée Darboux à Nîmes qui visent la prévention de la radicalisation par l'humour⁶⁵. A travers cette action, les porteurs du projet cherchent à mettre à

⁶⁴ Annexe 2 : projet d'établissement du Lycée Louis Feuillade (Lunel).

⁶⁵ Annexe 3 : projet Radicule.

profit les apports des méthodes de pédagogie active, susceptible d'impliquer chaque élève pour une prise de conscience à la fois individuelle et collective afin de construire une relation éducative positive à la citoyenneté contre le processus d'embrigadement. IL s'agit utiliser l'humour comme un outil pédagogique et vecteur de réflexion. Leur objectif est de donner aux élèves les clés de lecture et de planter très tôt les germes de la réflexion dans leur esprit ce qui se distingue de l'injonction morale et préceptrice. Ce projet se nomme radicule, d'une part en botanique radicule est la forme embryonnaire de la racine principale d'une plante, ce qui marque l'importance de traiter des risques d'embrigadement à la racine. D'autre part le terme radicule est composé du radical de radicalisation et du suffixe de ridicule ce qui traduit la volonté d'utiliser l'humour et la dérision pour discréditer les discours de radicalisation.

2.1.7.2. Formation sur la prévention des radicalisations à l'attention de l'association de prévention spécialisée APS du VAR le 7, 8 et 9 janvier 2018

2.1.7.2.1. Présentation de la formation

Cette formation⁶⁶ est missionnée par le Département, dans le cadre de la protection de l'enfance, son approche se veut au contact des jeunes les plus exposés (conduites à risques, isolement, délinquance) et en lien avec les partenaires présents dans les différents domaines : santé, emploi, formation, école, relations familiales, culture, justice, police... L'APS est habilitée à intervenir sur 4 territoires Varois. Ce projet vise spécifiquement les 3 communes rattachées aux contrats de ville de la CAVEM (Fréjus) et de la Communauté d'agglomération dracénoise (Draguignan et Le Muy). Il s'inscrit dans une approche socio-éducative propre à la prévention spécialisée et au cadre réglementaire de sa mission. Cette formation était adressée en interne à quatre éducatrices, dont trois du service pédagogie /formation et une éducatrice formée à la thérapie familiale, toutes intervenantes depuis plusieurs années au contact d'adolescents en errance éducative et à leur famille, un chef de service et au directeur adjoint de l'association. L'objectifs de la formation consistait à former les professionnels au processus de radicalisation, avoir une connaissance plus approfondie du contexte national et des dimensions géopolitique et sociétale du phénomène de radicalisation, savoir repérer les

⁶⁶ Annexe 4

stratégies d'endoctrinement et d'emprise mentale en jeu, connaître les moyens (réseaux sociaux, propagande, médias ...) et l'offre d'endoctrinement, identifier et construire une ou des postures professionnelles adaptées à une approche éducative laïque, mettre en œuvre les connaissances acquises auprès des publics inscrits sur les différentes actions de prévention et d'insertion dispensées par les professionnels, savoir susciter du conflit cognitif face à une pensée radicale en individuel et en groupe, savoir mettre en œuvre des ateliers d'éducation critique face aux médias, savoir amener les parents à questionner les valeurs transmises à leurs enfants et enfin pouvoir apporter un appui technique aux professionnels de l'APS et aux partenaires.

2.1.7.2.2. Remarques et observations

Ma participation à cette formation avait pour but l'administration de questionnaires aux futures formatrices de l'APS. Mais à cause de leurs engagements dans la formation et dans l'association nous n'avons pas pu faire d'entretiens, ainsi les principales remarques relevées sont à partir de l'observation et des échanges durant les poses :

- les attentes exprimées par les futures intervenantes sont très pragmatiques. En effet, elles ont exprimé clairement qu'elles cherchaient des clés pratiques et concrètes pour former leur caisse à outils qui leur permettra de travailler avec leurs populations cibles ;
- elles veulent être formées à la prévention et non la déradicalisation ;
- l'âge des futures intervenantes est plus de 40 ans, sachant que leur population cible est de jeunes adolescents ;
- elles ont exprimé leur désagrément d'être obligé de suivre une autre formation sur les mêmes questions ;
- les formatrices avaient l'impression de refaire des choses qu'elles connaissaient déjà ;
- elles avaient du mal à comprendre le but de la formation ;
- elles affirment qu'elles n'ont pas besoin de connaître les statistiques et les définitions, mais plutôt des pistes de pratiques concrètes

- l'ensemble de la formation était animé par Hassne Hussein sur l'éducation aux médias et la théorie du complot (approche classique);
- la formation ne comble pas leurs besoins, elles réaffirment qu'elles ont besoin de pratiques concrètes.

2.1.7.3. Conclusion

A travers cette participation nous avons pu constater que les observations recueillies sur le terrain rejoignent en grande partie nos conclusions relevées dans la littérature. En effet, les formations auxquelles nous avons participé adoptent en général l'approche classique de la prévention, celle-ci est essentiellement basée sur l'éducation aux médias et à l'information, l'esprit critique et l'éducation à la citoyenneté. En revanche, rares sont les initiatives qui abordent explicitement les dimensions épistémiques, émotionnelles, relationnelles et axiologiques dans leurs interventions. Toutefois, nous relevons également l'absence de dispositifs pratiques évaluables qui peuvent orienter le travail des intervenants dans le terrain.

2.2. Problématique de la recherche

Pour endiguer le phénomène de la radicalisation, la France a choisi l'approche sécuritaire plutôt que préventive (El Difraoui & Uhlmann, 2015), notamment dans l'éducation. Cela s'explique en partie parce que cette question touche au fait religieux, délicat à aborder en raison du principe de laïcité (Ibid.). À l'école l'accent est mis sur le développement de l'esprit critique, l'éducation aux médias et à l'information et l'éducation à la citoyenneté, dans l'objectif de développer les compétences argumentatives, d'autonomie, de résilience, de coexistence... des enfants et des adolescents. Toutefois il nous convient de signaler que les interventions consternant les adultes et les jeunes adultes ainsi que l'évaluation de ces procédés sont très rares (CIPC, 2017). Par ailleurs, bien que la plupart des études suggèrent fortement que les sujets en voie de radicalisation présentent des difficultés à réguler leurs émotions, peu de mesures préventives impliquant les dimensions épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques ne sont proposées dans les trois plans de prévention de la radicalisation mis en place depuis 2014. C'est pourquoi nous suggérons, à travers ce présent travail, de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer « les éducations à » qui sont en général caractérisées par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, par la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaires ou

disciplinaires, et investies d'une fonction sociale qui portent notamment sur des « Questions Socialement Vives » appuyées sur des valeurs d'autonomie, d'éthique et de responsabilité permettant ainsi de construire un sujet responsable et doué de libre arbitre. (Fabre, 2014). En effet, la notion de responsabilité nous renvoie à la solidarité d'une personne avec ses actions, dont elle pourra être tenue de répondre (Hagège, 2018).

Dans notre cadre théorique nous allons essayer d'argumenter à travers des écrits scientifiques le rapport entre radicalisation est fermeture psychologique et à l'opposé la relation entre la responsabilité et l'ouverture psychologique. En effet, l'ouverture psychologique nécessite d'être ouvert à la nouveauté de l'instant présent, aux phénomènes qui peuvent y émerger tels que des émotions (les siennes ou celles d'autrui) et des changements dans l'environnement non humain (Hagège, 2015 et 2018).

2.2.1. Nature du problème

Ayant une portée sociale, politique, économique et morale considérable. L'ensemble des énoncés dans ce domaine dépend du degré d'efficacité des interventions à transmettre un ensemble de valeurs et de principes, de compétences et de connaissances dans le cadre d'une prévention primaire de la radicalisation. Il est donc pertinent, afin de justifier les efforts et les ressources pouvant être consacrés à l'implantation de ces programmes, de déterminer si cette prémisse fondamentale s'avère soutenue dans l'état des connaissances actuelles. Notre travail empirique tentera de mesurer l'impact d'une formation qui s'inscrit dans le cadre de la prévention primaire de la radicalisation sur l'ouverture psychologique des jeunes adultes. ces derniers, constituent éventuellement de futurs parents de futurs enseignants et surtout d'éventuels futurs intervenants dans le domaine de la prévention et de la lutte contre toutes formes de radicalisations violentes.

2.2.2. Objectif de la recherche

Nous cherchions par tous les moyens à apporter une touche créative aux recherches dans le domaine de lutte contre la radicalisation et plus précisément la lutte contre un processus. Ainsi, l'objectif est de faire de la prévention de la radicalisation un contenu nouveau dans les politiques de prévention classiques. En effet, ce travail suggère une reconsidération des manières habituelles de prévenir les radicalisations violentes centrées sur les aspects de la sécurité, de la justice et de la rationalité, en les complétant avec des approches qui favorisent

explicitement les compétences épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques. En d'autres termes nous visons la promotion d'une éducation à la responsabilité qui représente un processus supposé antagoniste avec la radicalisation comme piste pour prévenir les radicalisations violentes. Ainsi nous allons essayer de discuter à travers la littérature ce postulat en argumentant d'un côté, la relation entre la responsabilité et l'ouverture psychologique et de l'autre la radicalisation et la fermeture d'esprit.

2.2.3. Importance de l'étude

Cette étude prend son importance dans la mesure où les gouvernements et plusieurs institutions veulent mettre des programmes cohérents et structurés pour contribuer à la prévention de la radicalisation violente. Ces politiques sont coûteuses et nécessitent la formation du personnel qui intervient sur le terrain. Il est intéressant de vérifier l'impact que ce type de programme peut avoir sur le développement de la population cible, si en fait, les différents types de programmes de formation des intervenants rencontrent les objectifs qu'ils annoncent sur le plan théorique. Il est surprenant que ces questions aient si rarement fait l'objet de vérification sur le plan empirique. Tel est l'objectif central de cette thèse, qui permettra de vérifier sur le plan empirique les fondements de ces programmes et leur impact réel sur des jeunes adultes.

C'est en effet dans cette perspective que notre présent travail peut se situer, ainsi nous asseyons de répondre à la question suivante : **comment prendre en compte la dimension émotionnelle dans la prévention primaire des radicalisations violentes ? Quel rôle pourrait avoir une éducation à la responsabilité dans l'ouverture psychologique des adultes et des jeunes adultes ?**

2.2.4. Hypothèse de travail

Nous supposons que derrière toute sorte de radicalisation violente réside une tendance à traiter les informations de manière dogmatique. Il s'agit d'un processus psycho-affectif qui mène l'individu à présenter des affirmations comme des vérités incontestables, sans recours à un esprit critique (Favre, 2013). En d'autres termes les radicalisations violentes correspondent à une fermeture psychologique : fermeture de l'esprit (sur des pensées, des croyances... associée au dogmatisme), vis-à-vis des altérités, coupure vis-à-vis des émotions, etc. (Hagège, 2018). Par conséquent, nous retenons que le dogmatisme, la rigidité mentale et le besoin de

clôture sont des indicateurs de radicalisation menant à la violence. Par ailleurs, la responsabilité va au contraire dans le sens d'une ouverture psychologique : flexibilité cognitive et émotionnelle, distanciation vis-à-vis des modèles de pensée (pensée critique et créative), ouverture de l'esprit à ce qui est perçu, ressenti, pensée, sans saisie phénoménologique (Ibid.). Donc, nous considérons l'empathie, la flexibilité cognitive et émotionnelle, la pensée critique et la créativité comme des indicateurs de la responsabilité. Ainsi, nous supposons un antagonisme entre d'un côté, les radicalisations violentes caractérisées par la fermeture d'esprit dont les indicateurs sont le dogmatisme, la rigidité mentale et le besoin de clôture et de l'autre, la responsabilité dans le sens d'une ouverture psychologique caractérisée par l'empathie, la flexibilité cognitive et émotionnelle, l'esprit critique et la créativité. Ce qui nous amène à notre hypothèse générale : l'éducation à la responsabilité dans le sens d'une ouverture psychologique peut prévenir les radicalisations violentes. Ici on va argumenter cet antagonisme sur le plan théorique et on va présenter les pistes envisagées pour la tester empiriquement.

2.2.5. Frontières de notre objet d'étude

Étudier l'impact d'une formation qui vise le développement de la responsabilité sur des jeunes adultes, qui de mon point de vue constituent des futurs intervenants en domaine de la prévention primaire de la radicalisation, revient par ailleurs à définir les contours de la population et du contexte étudiés. Un problème supplémentaire des travaux portant sur la prévention de la radicalisation se situe dans une décontextualisation trop fréquente des phénomènes observés. Ainsi, nombreuses sont les études qui se focalisent fondamentalement sur les facteurs qui expliquent ou encouragent le processus au travers duquel les individus se radicalisent. En revanche ces recherches ne prennent pas en considération la distinction entre l'évaluation des dispositifs de formation et leurs impacts sur les futurs intervenants sur le terrain. À ce titre, l'étude du CIPC (2017) affirme que l'aspect le moins considéré est l'expérience des intervenants, dans les treize études qui ont pris en considération l'avis des intervenants, seulement deux se préoccupaient directement de cette pratique, et encore de manière non exclusive. Dans la présente thèse, les acteurs visés constituent des adultes et des jeunes adultes qui selon nous représentent d'éventuels futurs intervenants en matière de prévention primaire des radicalisations violentes, en étant de futurs parents de futurs enseignants, futurs éducateurs, futurs parents... Ils auront certainement besoin de développer leurs compétences en matière de régulation émotionnelle, de flexibilité et d'esprit critique pour eux même et pour leurs entourages.

Les frontières du phénomène étudié nous permettent ainsi de limiter notre étude à ces dimensions épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques peu exploitées dans les approches des différents intervenants en prévention des radicalisations violentes. En premier lieu, il s'agit d'argumenter sur le plan théorique le rapport entre radicalisation et fermeture psychologique. En effet, notre thèse n'explore que ce parcours-là, sachant bien qu'il en existe d'autres, et qu'il demeure toujours difficile de tracer un profil précis d'un sujet radicalisé. Nous revenons plus en détail sur cette perspective de la radicalisation menant à la violence comme conduite impliquant une rupture avec la norme morale collective dans notre chapitre théorique. À ce stade, nous souhaitons seulement souligner l'idée que les trajectoires d'engagement jihadiste ne sont pas nécessairement les mêmes suivant les contextes dans lesquels elles s'opèrent. Cependant nous considérons dans ce présent travail que le sujet radicalisé ne se sent plus exister qu'à travers un groupe et des croyances. « *Cela semble basé sur un besoin de fermeture psychologique, appelé « besoin de clôture » (Brizi, Mannetti, & Kruglanski, 2015). Ce construit a été empiriquement relié avec les radicalisations violentes et le dogmatisme (Brandt & Reyna, 2010). Le dogmatisme constitue de fait une caractéristique des radicalisations violentes (Dalgaard-Nielsen, 2010; Saroglou, 2002b) et du fondamentalisme religieux (Saroglou, 2002a) » (Hagège, 2018).*

En second lieu, nous nous intéressons à l'apport des « éducations à » (Barthes et al., 2017), principalement l'éducation à la responsabilité, dans la constitution d'un état bio-psycho-social optimal et un fonctionnement adulte idéal (Hagège, 2018) : « *le regard positif sur soi, l'aptitude à prendre soin des autres et de l'environnement naturel, l'ouverture aux idées nouvelles et aux autres individus, la créativité, l'aptitude à produire un travail constructif et l'aptitude à aimer* » (Shankland, 2014, p. 29). Ceux-ci apparaissent clairement antinomiques de la fermeture d'esprit caractéristique d'une radicalisation violente. À cet égard, on y retrouve éloquentement des composants de la responsabilité, en particulier la prise en compte de soi, d'autrui et de l'environnement non humain d'une part et l'ouverture à l'altérité et la créativité d'autre part (Hagège, 2015).

D'un point empirique, notre enquête de terrain s'est déroulée principalement à l'université des sciences de Montpellier, dans un contexte qui nous était accessible. Ce choix a été également guidé par la volonté de situer nos cas d'étude potentiels dans des conditions initiales. Afin de nous assurer d'une forme de cohérence dans les parcours des individus observés. Enfin, le choix plus restreint de notre échantillon s'est opéré selon des critères

pragmatiques de recherche. Le travail d'enquête nécessité par notre question de recherche initiale nous apparaissait plus facilement réalisable dans ces conditions, car nous possédions déjà une bonne connaissance des possibles cas d'études, ainsi que des acteurs pouvant être interrogés.

3. Troisième chapitre : état de l’art et cadre théorique

La complexité des radicalisations violentes nécessite un cadre théorique plus intégrateur. Ainsi, ce chapitre comporte quatre grandes sections. Dans la première, une définition sera proposée pour la radicalisation et le dogmatisme. Deux autres concepts clés seront également mis en exergue à savoir le « besoin de clôture » et « la rigidité mentale » afin d’éclaircir le rapport entre la radicalisation et la fermeture psychologique. Celles-ci proviennent principalement des modèles émis par Dalgaard-Nielsen (2010), Borum (2011), Saroglou, (2002), Brizi, Mannetti, & Kruglanski (2015) et Kruglanski, et al. (2014). Dans la deuxième partie, il sera question de la responsabilité et l’ouverture psychologique dans le but d’argumenter théoriquement le rapport antagoniste qui peut exister entre radicalisation et responsabilité. En effet, cette dernière suppose conscience et liberté (Becker, 1992), fait appel à la réflexivité (Henriot, 1995), s’applique non seulement à la sphère de l’identité et à celle de l’altérité, mais aussi à la sphère de l’environnement (Sauvé, 2007) (Hagège, 2015, 2018), et elle est porteuse d’un cadre intégrateur pour les différentes dimensions de l’éducation contemporaines qui concernent les problématiques sociales et environnementales actuelles (Ibid.). Et si « *les réseaux qui prônent la radicalisation s’inspirent très fortement des méthodes d’emprise mentale des mouvements sectaires* » (CIPD, 2016, p. 48), il paraîtrait dès lors approprié de prévenir ces processus en s’inscrivant dans le cadre des « éducations à » (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017). Ces éducations impliquent d’éduquer les sujets à être des auteurs, créateurs d’une vie harmonieuse. Elles devraient donc leur permettre selon notre hypothèse d’apprendre à déjouer les tentatives d’emprise. Dans la troisième section nous argumenterons davantage cette idée en exposant au passage les moyens permettant de développer la responsabilité dans le sens d’une ouverture psychologique, à savoir, la créativité, l’esprit critique et la flexibilité cognitive (Hagège, 2015, 2018). De cette recension découlera la quatrième section de ce chapitre dans laquelle seront exposées les hypothèses centrales de la recherche actuelle et une synthèse de celle-ci.

3.1. Radicalisation et fermeture psychologique :

Comme argumenté dans le premier chapitre la notion de « radicalisation » ne saurait se réduire à la seule dimension religieuse. Nombre d’engagements de jeunes dans des causes radicales se réalisent au nom d’autres idéologies (mouvements indépendantistes, régionalistes, identitaires, néonazis, néofascistes, royalistes, etc.). (Lacroix & Lardeux, 2018). Toutefois, les

seules formes de radicalisation qui posent problème aujourd'hui sont celles qui entraînent la violence. Ainsi, nous nous intéressons ici aux radicalisations violentes. La radicalisation est souvent liée à une rupture nécessairement violente, sans modération et immédiate, à de l'hors-norme, et à une exagération qui doit s'imposer à tous. Elle peut être définie comme la propension croissante d'un individu à promouvoir des changements importants de la société, qui entrent en conflit avec l'ordre existant (Dalgaard-Nielsen, 2010). Le caractère violent renvoie au besoin acquis, plus ou moins conscient, de gêner, affaiblir ou rabaisser l'autre pour se sentir soi-même confortable, fort et important (Favre, 2007). Nous considérons qu'il s'agit concrètement de comportements blessants (psychologiquement ou physiquement) (Hagège & El Ourmi, 2018). Les radicalisations violentes recouvrent clairement des processus complexes (Dalgaard-Nielsen, 2010) et multifactoriels. Une partie des recherches dans le champ *Counter Violent Extremism* est basée sur des études de cas (notamment de cellules terroristes), affirme qu'il n'y a pas de profil-type d'individu radicalisé, mais des marqueurs récurrents. De même, dans le processus de radicalisation, Internet est un élément facilitant, mais non suffisant. Ainsi, la catégorie du loup solitaire, cas exceptionnel, ne fait pas sens.

Par ailleurs, lorsqu'un sujet fait preuve de favoritisme au sein de son groupe, se soucie beaucoup de partager ses opinions uniquement avec ses membres, vénère ses normes et ses traditions, affiche une adhésion farouche à ses opinions, approuve l'autorité centrale qui fixe des normes uniformes, supprime les compromis et surtout évite la diversité, nous pouvons dire qu'il présente un syndrome appelé « le groupe-centrisme » (Kruglanski, Pierro, Mannetti, & De Grada, 2006). Et comme nous l'avons argumenté dans le premier chapitre, les sujets radicalisés présentent les mêmes « symptômes ». La radicalisation est donc un effet de groupe qui implique organisations et rencontres. (Hecker, 2016) et (Hecker, 2018). Ainsi un mécanisme central des radicalisations violentes semble impliquer un sentiment d'appartenance à un groupe (Kruglanski, et al., 2014) (« endogroupe ») et un rejet des exogroupes (Borum, 2011) et de ses membres (Myers, 2009). En d'autres termes « *le sujet ne se sent plus exister qu'à travers ce groupe et ses croyances : cela semble basé sur un besoin de fermeture psychologique, appelé « besoin de clôture » (Brizi, Mannetti, & Kruglanski, 2015). Ce construit a été empiriquement relié avec les radicalisations violentes et le dogmatisme (Brandt & Reyna, 2010). Le dogmatisme constitue de fait une caractéristique des radicalisations violentes (Dalgaard-Nielsen, 2010 ; Saroglou, 2002b) et du fondamentalisme religieux (Saroglou, 2002a). Il a été initialement conceptualisé comme un style cognitif fermé, associé à la tendance à rechercher des connaissances robustes, véritables et à se fier à l'autorité (Rokeach, 1960). Il*

s'accompagne d'une peur de l'inconnu et d'une intolérance à l'incertitude (Favre, 2007) : le sujet dogmatique a tendance ainsi à souffrir de ce qui n'est pas conforme à ses représentations, et des événements nouveaux, surgissant fatalement dans une vie » (Hagège & El Ourmi, 2018, p. 76).

Ci-dessous nous exposerons en exergue quatre concepts clés qui caractérisent la fermeture psychologique qui argumente notre compréhension des radicalisations violentes, à savoir « le dogmatisme », « le besoin de clôture » et « la rigidité mentale ».

3.1.1. Le dogmatisme

Le dogmatisme désigne un mode de pensée qui caractérise la façon d'adhérer à une idéologie ou à une croyance (Rokeach, 1960). « *La conception du dogmatisme se réfère à un mode de fonctionnement de l'intelligence, qui est en corrélation avec des sentiments d'insécurité et non pas avec le contenu de la croyance* » (Achille & Croteau, 1986, p. 3). Cette conception du dogmatisme fait ainsi une distinction entre le contenu d'une croyance « *belief content* » et la façon d'y adhérer « *belief system* » (Rokeach, 1960). Ce qui confirme en quelque sorte notre interprétation des radicalisations violentes développée ci-dessus. En effet, vu ces effets, le dogmatisme, en tant qu'attitude rejetant le doute et la critique, jouerait potentiellement des rôles décisifs dans le processus de l'aggravation de la montée extrémiste chez les individus, particulièrement ceux qui sont vulnérables.

Par ailleurs, le dogmatisme relève d'une forme de résistance au changement plus élaborée et organisée d'une manière plus complexe, mais en tant qu'une « *représentation cognitive* » (Rokeach, 1971). Rokeach évoque une organisation cognitive intégrale des idées et des croyances dans un système idéologique plus ou moins fermé. C'est-à-dire une organisation cognitive plus ou moins fermée de croyances et de non-croyances à propos de la réalité, ou agencée autour d'un jeu de croyances centrales relatives à une autorité absolue. Et plus le degré de dogmatisme est élevé et plus le degré d'isolation ou d'indépendance entre le système de

croyances et le système de non-croyances est élevé. Rokeach évoque ici une description de « la mentalité ouverte » et de « la mentalité fermée »⁶⁷ (Ibid.).

À travers ces arguments deux conceptions se voient émerger : le premier est le rejet définitif qui varie en faction directe du degré de dogmatisme, et qui implique le rejet absolu d'une croyance et en même temps de ceux qui l'acceptent. Le second est l'acceptation définitive et absolue d'une croyance et en même temps de ceux qui sont en accord avec elle. L'acceptation définitive varie également en raison directe du degré de dogmatisme (Ibid.). Et c'est d'ailleurs le cas d'un mécanisme central des radicalisations violentes qui implique un sentiment d'appartenance à un groupe et un rejet des exogroupes comme nous l'avons argumenté au paragraphe précédent (Hagège & El Ourmi, 2018). Cependant, un autre concept assez proche au dogmatisme à savoir « la rigidité mentale » nécessite également des éclaircissements.

3.1.2. La Rigidité mentale

« *Le dogmatisme* », « *la rigidité mentale* » relèvent tous les deux de la résistance au changement, mais « *le dogmatisme semble en représenter une forme plus intellectualisée et plus abstraite. Il évoque une organisation cognitive intégrale des idées et des croyances dans un système idéologique plus ou moins fermé* » (Rokeach, 1971, p. 15). Également, le dogmatisme mène à la rigidité dans la résolution des problèmes spécifiques, mais l'inverse n'est pas forcément vrai. Par ailleurs, le concept de « la rigidité mentale » a fait l'objet de nombreuses recherches (Goldstein & Blackmán, 1987), (Huteau, 1985), (Huteau, 1987), (Tourrette, 1989) et en particulier celles de Goldstein et Blackman (1978) et Huteau, (1985 et 1987). En revanche, une question centrale se posait à chaque tentative de définition, c'est celle de sa consistance et de son homogénéité (Tourrette, 1989). À cet égard les définitions de la « rigidité mentale » ont été maintes fois répétées. En effet, la rigidité peut être perçue selon deux points de vue. Le premier est, quand on la conçoit d'un point de vue « génotypique », elle évoque seulement un certain degré d'isolation ou d'imperméabilisation fonctionnelle entre diverses régions de l'ensemble des idées et des croyances, qui les empêche de communiquer entre elles. Le deuxième est, quand on la conçoit d'un point de vue « phénotypique » la rigidité se définit par

⁶⁷ C'est vers la fin de l'article (page : 27) que Rokeach utilise pour la première fois le couple « esprit ouvert » et « esprit fermé ».

la façon dont une personne aborde, résout ou apprend des tâches ou des problèmes spécifiques (Rokeach, 1971).

3.1.3. Le besoin de clôture

Le « besoin de clôture » représente une construction au niveau individuel qui détermine comment les personnes traitent l'information et rendent des jugements (Kruglanski, Pierro, Mannetti, & De Grada, 2006) et (Kruglanski, Shah, Pierro, & Mannetti, 2002). Il a été défini comme le « *désir d'une personne de répondre fermement à une question, toute réponse ferme par rapport à la confusion et/ou l'ambiguïté* » (Kruglanski, 2004, p. 6). Et également comme le besoin d'accepter toute réponse plutôt que de continuer à maintenir l'ambiguïté (Kruglanski & Webster, 1996). Cela suppose deux phases successives, la première est l'urgence dans la prise de décision et la tendance à se décider rapidement en se fondant sur leur première impression. La seconde est la permanence de celle-ci dans le temps et la résistance à la persuasion en présence d'informations nouvelles. En effet les sujets ayant un fort besoin de clôture ressentent un véritable inconfort psychologique face à l'ambiguïté (Salama-Younes, Guingouain, Le Floch, & Somat, 2014) et à travers un processus mental consolident leurs connaissances acquises tout en les protégeant contre toute nouvelle information qui risquerait de déstabiliser la structure acquise. Ainsi ces sujets ont un penchant fondamental pour des connaissances claires, non ambiguës afin éviter toute confusion, se montrent plus sensibles aux effets de primauté (Kruglanski & Webster, 1996) et tombent aisément dans le biais de correspondance, assimilent les nouvelles informations dans des schémas existants (Salama-Younes, Guingouain, Le Floch, & Somat, 2014). En revanche les sujets déclarant un plus faible besoin de clôture présentent plus de fluidité d'idées et se montrent plus créatifs (Ibid.).

Par ailleurs, la pertinence de traiter ce concept dans notre présent travail se justifie dans les travaux de (Kruglanski & Webster, 1996) qui avance qu'il n'y aurait pas « un » mais « deux » besoins, opposés l'un à l'autre, bien que les recherches portent principalement sur le besoin de clôture. Par conséquent, nous pouvons parler d'individus qui ont un fort besoin de clôture et d'autres qui ont un besoin tout aussi important d'éviter la clôture (Ibid.). Également, plusieurs traits caractérisant les sujets radicalisés se croisent avec les caractéristiques, esquissés au-dessus, des individus ayant un fort besoin de clôture. En effet, nous supposant qu'un fort besoin de clôture entraîne plus de rigidité dans ses positions, une acceptation absolue d'une croyance, une recherche d'ordre bien établi et d'une vie bien structurée, une préférence pour la

« prédictivité », un inconfort envers l’ambiguïté et un évitement des situations inconstantes qui entrent en conflit avec leurs connaissances antérieures. Ainsi cela risque d’avoir un impact positif comme négatif sur les interactions sociales et les phénomènes de groupe. Tous ces arguments soutiennent notre explication des radicalisations violentes.

Contrairement à ce que le « dogmatisme », « le besoin de clôture » et « la rigidité mentale » pourraient générer chez les individus, l’éducation à la responsabilité (Hagège & El Ourmi, 2018) comme l’éducation à la santé et au bien-être (Shankland, 2014) « constitue une piste de solution pour remédier, en premier temps, à tout endossement aveugle de doctrines et dans un second à la radicalisation, dans la mesure où elles mènent les personnes à développer leurs capacités d’aimer et d’être aimé, de donner du sens à leurs actions, d’être responsables dans leurs vies, et surtout d’être résilients face à ce qu’elles ne peuvent plus éviter ».

3.2. Responsabilité et ouverture psychologique

Si le mot « responsabilité » est récent dans le lexique français, les Latins le connaissaient déjà à travers le verbe « spondeo » signifiant se porter garant, s’engager ou encore promettre avec solennité (Prairat, 2012). L’apparition du terme « responsabilité » coïncidait avec l’intérêt que portent les juristes à la règle de l’indemnisation du préjudice subi (Henriot, 1997, cité par (Prairat, 2012)). Par ailleurs, « *Dans une acception classique, le concept de responsabilité renvoie à trois idées distinctes, mais intimement liées : l’idée d’état (au sens où l’on dit de parents qu’ils sont responsables de leurs enfants), l’idée de capacité (au sens d’être discernant) et l’idée d’obligation (au sens d’avoir à assumer ses actes). C’est cette dernière ligne de sens - celle d’avoir à répondre de ses actes - qui va longtemps cristalliser et résumer le sens usuel du concept de responsabilité* » (Prairat, 2012, p. 21). La notion de responsabilité ainsi renvoie à la solidarité d’une personne avec ses actions, dont elle pourra être tenue de répondre, une solidarité vis-à-vis de ses actes et de leurs conséquences (Hagège, 2018). En d’autres termes, c’est le fait de répondre totalement de ses actes et de les assumer. Ce principe gouverne l’éthique « classique » de l’Antiquité à la pensée existentielle (Paturet, 2007). Toutefois, la notion de responsabilité est souvent rattachée à un contexte ou un domaine : responsabilité morale, pénale, sociale des entreprises (Hagège, 2017). En effet, elle est d’ordre subjectif, en lien avec l’éthique comme principe, les exigences, les attentes ou les règles (Gendron & Bouchard, 2015), d’ordre objectif et matérialisé au sens juridique, qui définit les règles selon lesquelles une

personne physique ou morale est susceptible de répondre des conséquences dommageables de ses actes ou de ses abstentions.

Par ailleurs, les recherches qui portent sur la responsabilité se trouvent davantage orientées soit vers une visée normative donc pragmatique (éducation, éthique professionnelle, *etc.*) soit vers une visée descriptive donc théorique (sciences cognitives, psycho-sociologie, *etc.*) (Hagège, 2018). Néanmoins, la compréhension de la responsabilité ne peut se faire sans être amenée à analyser la conception qu'en avait le philosophe allemand Hans Jonas. Jonas (1992) place la responsabilité comme valeur centrale, est incontournable, pour lui la responsabilité n'est pas présentée comme une vertu, mais bel et bien comme le fondement même d'une éthique (Ibid.). Sa conception de la responsabilité est basée sur ce qu'il appelle « l'éthique de la responsabilité ». Contrairement aux éthiques rationnelles et sans nier le rôle considérable que joue la raison en éthique, « l'éthique de la responsabilité », il accorde une très grande place aux sentiments qui occupe une place encore plus essentielle (Jonas, 1992). Ainsi, l'idée de créer un système moral basé entièrement sur la raison est tout à fait « loufoque », car l'être humain ne peut pas nier l'une des deux parties de son être à savoir son aspect objectif (la raison) ou subjectif (les sentiments) (Ibid.).

Pour situer l'approche de l'objet qui nous concerne et bien éclairer la conception de la responsabilité, nous noterons que la notion de responsabilité est la pierre angulaire du système éthique qui fonde l'éducation pour le développement de sociétés responsables; suppose la conscience (Becker & B, 1992), suppose également la liberté (Ibid.), fait appel à la réflexivité : c'est la cohérence entre l'être et l'agir qui est en cause (Henriot, 1995), s'applique non seulement à la sphère de l'identité et à celle de l'altérité, mais aussi à la sphère de l'environnement (Sauvé, 2007) et (Hagège, 2015, 2018) et en fin la responsabilité est porteuse d'un cadre intégrateur pour les différentes dimensions de l'éducation contemporaines qui concernent les problématiques sociales et environnementales actuelles (Ibid.).

3.2.1. la responsabilité et les pièges de l'ego

L'égo ? de quoi parle-t-on ? Dans le dictionnaire Larousse on trouve trois propositions de définition du mot « égo » qui tourne autour du moi et Sujet conscient et pensant : nom donné au « moi » conçu comme « *sujet personnel* ». Dans une analyse de parenté, terme désignant le sujet pris comme référence, à partir de qui se situent les liens d'alliance et de consanguinité. Traduction usuelle en anglo-américain du terme freudien « *Ich* », qui signifie aussi bien « moi »

que « je ». En philosophie, l'émergence de l'égo comme premier principe était avec Descartes qui parle de « l'égo pur » qui est à moi, mais n'est pas moi, dont tout l'être n'est que de penser dépourvu de corps, sans histoire ni lieu assignable. L'égo cartésien manifeste d'emblée cette éclipse du corps, ne serait-ce que dans la manière dont il se pose, sans le corps, voire à son rencontre. En effet les premiers cartésiens se feront l'écho de cette réduction du moi à l'âme ou à l'esprit. Il aurait fallu un siècle pour que Condillac accompli le tournant au terme duquel le moi prenne corps (Bardout, 2017).

Mais tout d'abord, distinguons bien, l'individu, le sujet et l'égo. « **L'individu** est notre entité biologique, ce qui à la fois nous rattache à une espèce et ce qui nous singularise. **Le sujet** n'est pas une entité fixe, c'est, selon Gilbert Simondon, un processus psycho-biologique et socio-culturel d'individuation (Hagège, 2014). Bref, c'est la société qui procure à cette soupe primitive de sensations, d'émotions et de volitions l'unité d'un moi permanent dans le temps et la capacité à dire « je ». Quant à **l'égo** c'est une manière d'être du sujet, une attitude par laquelle il se vit comme séparé et absolu : à la fois comme atome social et comme centre du monde. En se séparant du monde, en projetant sur lui ses préférences et en se fermant à autrui, l'égo prend sa perspective sur le monde pour la réalité ultime » (Hagège, 2018, p. 10). En d'autres termes, l'égo est une sorte d' « édification hermétique de concepts, d'orientations attentionnelles, de valeurs, d'attitudes, de références, d'expériences, de croyances, de souvenirs..., délimitant une frontière entre intérieur (sujet/moi) et extérieur (objet/non-moi), filtrant l'information en provenance de l'extérieur et projetant ses propres formes conceptuelles à l'extérieur, de telle sorte que le monde ne soit expérimenté qu'à travers l'image que l'on s'en fait » (Karme, 2000, p. 1). Le sujet quant à lui fonctionne sur la base de cette édification qui l'aide à se situer dans son monde extérieur. « Il s'identifie à certains phénomènes extérieurs (situations, rôle social, etc.) ou intérieurs (mentaux, émotionnels, etc.), et c'est essentiellement à travers les phénomènes perçu avec attention qu'il se sent exister » (Hagège, 2018, p. 128). Et la conscience dans tout ça ? La conscience est à l'origine de chacun d'entre nous, il y a ceux qui croient en la présence divine et d'autres non... mais personne ne peut nier sa propre conscience (Karme, 2000). Dans le monde spirituel, ils l'appellent le « Soi », elle est le pur sentiment de présence qui demeure même en l'absence de pensées. Ainsi la conscience est bel et bien le sujet. Donc il ne faut pas confondre le sujet et l'égo créé lui par le mental. Tant que la conscience demeure à l'intérieur d'elle-même, notre identité n'est donc qu'un point impersonnel et sans dimension. En revanche, lorsqu'elle sort d'elle-même pour habiter un conditionnement personnel, elle crée un espace et invente des séparations à l'infini, entre le

« moi » et le « non-moi », sujet personnel et objet, bien et mal, etc... Par conséquent *« plus il y a saisie phénoménologique et perception à travers le filtre de l'égo, plus il y a un décalage entre la réalité ultime et la réalité relative. et donc plus l'information subjective est biaisée. Or l'émotion apparaît lorsqu'il y a un décalage signifiant pour le sujet entre le réel immédiat et ses projections. Autrement dit, la plupart du temps le sujet ne perçoit pas ce décalage, car il est non signifiant pour lui, mais à certains instants il le devient »* (Hagège, 2018, pp. 128-129). L'égo est notre compagnon de vie. Omniprésent, il revendique sans cesse notre identité, il préside à nos relations, à nos orientations de vie, à nos quêtes de savoir... Omniprésent. il s'avère souvent très encombrant (Maurin, 2003). C'est ainsi que l'égo peut être responsable d'une fermeture d'esprit au moment où il serait persuadé d'avoir raison, il risque de se figer dans ses préjugés voire dans le dogmatisme (Hagège, 2018). En effet l'esprit dogmatique refuse les compromis et reste prisonnier de l'illusion d'avoir raison et les autres ont tort. Pour nous c'est une sorte de trait d'union entre la radicalisation et la fermeture d'esprit. Dans les paragraphes suivants nous essayerons d'argumenter un des moyens capables de déjouer cette emprise et de permettre au sujet de vivre la plénitude de son potentiel de créativité, de joie et d'amour, à savoir la responsabilité.

3.2.2. La responsabilité suppose la conscience

Être responsable, c'est être garant de répondre de ses actes et de ceux des autres ou d'une chose confiée. La responsabilité est l'agent de la conscience la plus élevée (Brigitte & Jaeger, 2009), qui permet à l'individu de prendre conscience de l'impact possible de son agir ou de son non agir. C'est ce qui fait de nous tous des sujets (Judith, 2002). Toutefois, la conscience individuelle renvoie à notre capacité à dialoguer avec nous-mêmes. Quelle que soit la forme qu'elle prend, cette capacité est possiblement universelle. Mais elle peut être entravée par des exigences culturelles, religieuses, familiales ou individuelles (Sironi, 2017).

Par ailleurs, la conscience est une forme de réflexivité⁶⁸ qui s'oppose à l'ignorance, l'inadvertance, l'imprudence et l'étourderie (Becker & B, 1992) Elle est le moyen grâce auquel un sujet devient un objet pour soi, réfléchissant sur soi, et s'établissant comme réfléchissant et réflexif ((Judith, 2002) cité par (Sironi, 2017)) c'est la cohérence entre l'être et l'agir qui est en

⁶⁸ Voir 4^e paragraphe.

cause (Henriot, 1995). Être responsable implique la conscience de soi qui agit (la sphère de l'identité), la conscience de l'autre (la sphère de l'altérité), la conscience de l'objet (la sphère environnementale) (Sauvé, 2007).

3.2.3. La responsabilité est la pierre angulaire du système éthique :

La responsabilité est la pierre angulaire du système éthique qui fonde l'éducation pour le développement de sociétés responsables (Sauvé, 2007). Elle est placée au centre même de l'éthique (Jonas, 1992). Autrement dit, la responsabilité soude l'être et l'agir (Henriot, 1995), car elle « *correspond aux conditions d'imputabilité des actes et omissions d'un individu. Elle implique de considérer l'action du sujet dans un rapport au temps (il pourra répondre de son acte après l'avoir commis) et aux autres (il en répond à autrui ; Henriot, 2015). Elle se situe donc à une transition d'échelle, entre l'individuel et le social* » (Hagège, 2018, p. 142). En effet la responsabilité personnelle est intimement reliée à la responsabilité sociale⁶⁹ en raison de l'influence réciproque de la personne et du groupe et du caractère socio-construit de l'éthique (Sauvé, 2007). Dans cette acceptation nous parlerons de « l'éthique du proche » (Larrere, 1997), de « la démocratie participative » et de « l'éthique du care » (Carol Gilligan, 1982, cité par (Sauvé, 2007)). La première se caractérise au sein de la communauté de vie. Dans ce sens la responsabilité implique la solidarité à travers l'acceptation de la responsabilité réciproque envers l'autre ou encore d'une responsabilité partagée avec l'autre (Ibid.). Dans la deuxième le principe de la solidarité s'élargit aux autres communautés d'appartenance et nourrit le sentiment de responsabilité commune. Alors que dans la troisième, au-delà du respect et de la tolérance, la responsabilité est liée à la sollicitude. Elle consiste à se préoccuper de quelqu'un ou de quelque chose, avec une attention soutenue et affectueuse (Ibid.)

3.2.4. La responsabilité suppose la liberté

La liberté est une condition fondamentale de la responsabilité. Selon Jonas (1992), elle est associée au vouloir qui stimule le pouvoir-faire, et ce qui nous permet de nous sentir responsables des autres, c'est le sentiment et non pas la raison. De ce fait il rejoint l'idée de « Kant », que l'homme doit nécessairement être libre de pouvoir accomplir ou non son devoir,

⁶⁹ La responsabilité sociale suppose la prise de conscience de l'appartenance à un groupe : groupe de décision, groupe professionnel, groupe de hasard (même lieu, même temps), groupe d'intérêt et d'influence (selon la typologie de May, 1991 cité par (Sauvé, 2007)).

pour être considéré comme moral. Dans ce sens la liberté s'oppose à l'aliénation suite à une influence de l'autre ou d'une idéologie ou par manque de conscience ou de connaissance (Becker & B, 1992). La responsabilité fait ainsi appel à l'autonomie et la réflexivité dans la quête de savoir pertinent, l'approche critique des informations disponibles, la rigueur dans l'investigation pour la recherche de données manquantes, l'évaluation des solutions, la prise de décision, l'évaluation et le suivi des interventions (Sauvé, 2007).

3.2.5. La responsabilité fait appel à la réflexivité :

La responsabilité fait appel à la réflexivité (Henriot, 1995) : c'est la cohérence entre l'être et l'agir qui est en cause (Sauvé, 2007). Elle est ainsi associée à l'intégrité (au regard de soi-même) (Sauvé, 2000), à l'autonomie dans la quête de savoir pertinent, à l'approche critique des informations disponibles, à la rigueur dans l'investigation pour la recherche de données manquantes, à l'évaluation des solutions, à la prise de décision, à l'évaluation et le suivi des interventions. À cet égard se dégagent deux concepts de responsabilité développés par Karl Jaspers (Ibid.), une responsabilité « métaphysique » et une responsabilité « ontologique ». La responsabilité métaphysique « *se rattache à l'éthique de l'authenticité (Jean-Paul Sartre, in May, 1991), qui nécessite la conscience lucide de soi-même et de la situation, et qui fait appel au courage. En ce sens, ne pas exprimer son indignation, se taire peut correspondre à une faute d'inauthenticité, une faute métaphysique selon Jaspers* » (p 82). « Quant à la responsabilité ontologique, elle est « *basée sur ce que quelqu'un est et non uniquement sur ce qu'il fait. Une personne est responsable de ce qu'elle choisit d'être autant que de ses conduites. La conscience de ce que l'on est devrait précéder la compréhension puis la décision de ce que l'on fait ou de ce que l'on choisit de ne pas faire* » (P 82). Ainsi responsabilité tient compte de la diversité culturelle et de la diversité de références éthiques dans une perspective critique. Toutefois, le concept de « réflexivité » sera éclairé de manière plus détaillée dans la partie des moyens permettant de développer la responsabilité.

3.2.6. La responsabilité s'applique aussi à la sphère du « non humain »

La responsabilité s'applique non seulement à la sphère de l'identité et à celle de l'altérité, mais à la sphère de l'environnement (Sauvé, 2000 et 2007) et (Hagège, 2018). En effet c'est une responsabilité intégrale qui dépasse de loin les frontières des organisations étatiques et interpelle l'individu dans son rapport au temps, à l'espace, et au vivant, qu'il soit humain et non humain (Villemagne, 2008). En d'autres termes la responsabilité suppose une

conscience reliée à soi, aux autres et à l'environnement non humain (Hagège, 2018). Ainsi, fonder une responsabilité intégrale, appropriée au développement de propositions éducatives qui intègrent les questions sociales et environnementales actuelles, suppose un ensemble de valeurs et principes telles la conscience, l'autonomie, l'authenticité, la liberté, la réflexivité, la solidarité, la sollicitude, la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, la prise de décision, l'engagement et le courage. (Sauvé, 2000 et 2007)

3.3. Les moyens permettant de développer la responsabilité

Le développement de la responsabilité associée à l'éthique en matière éducative est donc plus que jamais fondamental dans un monde tel que nous le connaissons aujourd'hui. Dans un contexte caractérisé par une crise de valeurs, manque de repères ..., nous devons être conscient que nos actions impactent notre environnement et notre rapport à autrui humain et non humain. Dans cette section nous allons exposer plusieurs moyens qui peuvent éduquer à la responsabilité dans une finalité éthique.

3.3.1. Les éducations à

Depuis quelques années, différents systèmes scolaires ont connu l'introduction des « *éducations à...* » (*educating for...*). Il ne s'agit pas d'une simple méthode, d'une démarche pédagogique ou même d'une liste d'objets d'études, mais d'une réflexion globale sur la société et le système éducatif qui vise l'ouverture de l'école sur des problèmes importants pour la société afin de motiver les élèves et renouveler les pratiques pédagogiques. Ainsi « les éducations à » s'inscrivent dans des politiques internationales (UNESCO, OMS, OCDE, FMI) (Barthes, Blanc-Maximin, & Dorier, 2019) et se veulent transversales par rapport aux disciplines, elles visent l'action et pas seulement la connaissance, et accordent une place importante aux valeurs et aux comportements normatifs (Ibid.). Leurs préoccupations recouvrent la santé, la sexualité, l'égalité des sexes, la vie, l'environnement, le développement durable, l'information, la culture informationnelle, l'image, le son, le cinéma et l'audiovisuel, la défense, la citoyenneté démocratique, la paix, la non-violence, la maîtrise de l'énergie, l'écoute, l'éthique, la consommation, la catastrophe, les risques majeurs, les injections, l'autonomie, l'utilisation d'Internet, les écrans, le goût, le droit, le bonheur.... (Barthes & Alpe, 2012), (Beitone, 2014) et (Lebeaume, 2012)

Ces « éducations à » se distinguent des « éducations de » par leurs enjeux pour la transformation des pratiques sociales, car il ne s'agit pas de scolariser des pratiques partagées, mais de stimuler leur transformation grâce aux nouvelles générations et en valorisant explicitement les valeurs (Lebeaume, 2012). En effet, « les « éducations à » posent des problèmes inédits dans l'enseignement par rapport aux fonctionnements habituels des disciplines scolaires (Tutiaux, Guillon, 2017). Contrairement aux disciplines scolaires, que l'on ne rencontre que très rarement hors de l'école, les « éducations à » sont revendiquées par divers acteurs sociaux (Barthes, Blanc-Maximin, & Dorier, 2019). Et face au enjeux de la radicalisation ainsi que d'autres questions sociales vives (QSV) (La laïcité, l'enseignement des faits religieux...), l'école trouve dans les « éducation à » un moyen lui permettant d'élargir la réflexion à d'autres champs disciplinaires que l'histoire, la géographie ou l'enseignement moral et civique. Dans ce sens, les « éducations à » doivent *« être orientées vers la démocratie participative et délibérative, privilégier l'action par rapport aux savoirs (Lange & Martinand, 2010), et aborder explicitement les valeurs, l'interdépendance, l'interdisciplinarité et la complexité du monde (Fabre, 2014 ; Pellaud, Giordan, & Eastes, 2007) »* (Hagège, 2018, p. 25)

3.3.2. L'empathie

L'empathie est la capacité de ressentir et de comprendre ce qu'une autre personne ressent, s'opposant à la compréhension rationnelle de la parole selon les règles de la logique. (Korff-Sausse & Waintrater, 2017). Toutefois, l'empathie est redevenue aujourd'hui un terme commun à des langages différents : ceux de la psychopathologie clinique, de la psychanalyse et des neurosciences (Georgieff, 2008). Également sa confusion avec les phénomènes de sympathie, de compassion, des comportements prosociaux ou de coupure émotionnelle n'ont pas manqué de se répercuter sur les recherches entreprises pour étudier et, en particulier, mesurer, ce phénomène. (Favre et al, 2005). Pour mieux appréhender ce concept, il faut donc revenir à son histoire. En effet, le terme empathie est apparu pour la première fois pour répondre à *« une exigence : concevoir rationnellement le processus de connaissance d'autrui, l'accès à sa vie mentale qui est imperceptible en tant que telle. Pour cela, Théodore Lipps (1907) introduit en psychologie un concept qu'il emprunte à l'esthétique (R. Visser, 1873), “ Einfühlung », qui désigne initialement le fait d'être touché, affecté par un spectacle, une scène ou une œuvre, par une perception donc du monde physique, celui des objets et phénomènes non humains. Lipps distingue quatre types différents d'empathies, dont l'une seulement définit la*

perception de l'humain, le mode de connaissance ou compréhension d'autrui (Caliandro, 2004). L'empathie n'est donc bien sûr ni la compassion, ni la sympathie, mais bien le concept introduit pour rendre compte de la connaissance d'autrui dans le cadre d'une psychologie explicative ou « naturaliste » » (Georgieff, 2008, p. 360). Toutefois, l'empathie ne se résume pas à une réaction affective immédiate ni permanente. C'est un processus complexe qui comprend un mélange d'affect et de cognition (Korff-Sausse & Waintrater, 2017). Ainsi les différentes conceptions de l'empathie peuvent être regroupées dans deux catégories. La première met l'accent sur la composante cognitive, selon cette approche l'empathie permet d'imaginer le point de vue de l'autre et donne ainsi la possibilité de connaître ses pensées, ses sentiments et ses actions. La seconde considère que l'empathie repose sur une capacité à éprouver les émotions ressenties par autrui (Favre, 2007). En d'autres termes quand on se met à la place de l'autre personne, on finit par voir les choses différemment et de ce fait, il y a une conscience qui se lève en soi éclairant ce qui appartient à chaque personne, à commencer par soi-même, au contraire de la violence qui est basée sur une coupure émotionnelle (Ibid.). En effet, les études de Mehrabian (1997) ont démontré que l'empathie est corrélée négativement aux comportements violents. L'empathie est également une source de résilience (Lecomte, 2013) et à l'opposé son absence qui pourrait être l'incapacité de se mettre à la place de l'autre génère une insensibilité face aux autres. Cela signifie que l'empathie ou la capacité à se représenter de manière pertinente les intentions et les ressentis d'autrui est plus ou moins incompatible avec les conduites violentes.

3.3.3. La flexibilité cognitive

Depuis plus de deux décennies, la notion de « flexibilité » acquiert une importance croissante dans les réflexions et les débats dans différentes disciplines : l'économie, la gestion, la sociologie, la psychologie (Maggi, 2006). Et malgré qu'elle ait été introduite aux débuts du vingtième siècle par les théoriciens de la Gestalt qui se sont intéressés à la résolution de problèmes (Clément, 2008), il reste encore à trouver un consensus sur une définition de la flexibilité cognitive et surtout à mieux en comprendre les processus sous-jacents (Chevalier & Blaye, 2006). Ces difficultés liées à sa définition sont également dues à l'ambiguïté du terme même de flexibilité, qui peut traduire une fonction simple comme un processus complexe (Chevalier, 2010). Toutefois, la définition phénoménologique de la flexibilité permet un consensus. Dans ce sens elle est considérée comme une composante essentielle de l'adaptation aux changements de l'environnement qu'il soit physique ou social. En d'autres termes, la

flexibilité est un moyen de s'adapter au changement de l'environnement, mais aussi d'agir sur cet environnement (Clément, 2008).

Par ailleurs, notre intérêt à la compréhension de la flexibilité cognitive trouve raison dans le fait qu'elle est inversement corrélée au dogmatisme et à l'agressivité (Martin, Staggers et Anderson, 2011), donc aux radicalisations violentes. Ainsi nous verrons par la suite en exergue que la flexibilité cognitive peut être interprétée dans le cadre de la résolution des problèmes « *comme une fonction exécutive qui correspond au déplacement volontaire du foyer attentionnel d'une catégorie de stimuli à une autre (e.g., Collette, 2004; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter et Wagner, 2000), une caractéristique de l'activité mentale gouvernée par les processus attentionnels et antagonistes de la résistance à la distraction (e.g., Camus, 1996)* » (Clément, 2008, p. 2). Mais également comme « *une composante de la pensée créative (e.g., Carlier, 1973 ; Guilford, 1950 ; Georgsdottir et Lubart, 2003 ; Lautrey et Lubart, 1998 ; Sternberg et Lubart, 1995)* » (Ibid.).

3.3.3.1. La flexibilité cognitive dans les situations de résolution de problème

La résolution des problèmes est une activité cognitive finalisée et dirigée par un but (Anderson, 1995 ; Duncker, 1945 et Richard, 2004 cités par (Clément, 2008)). En effet, dans notre vie de tous les jours, nous sommes souvent confrontés à résoudre des problèmes quand nous avons un but, une intention ou un désir (Clément, 2008). Cette situation peut être inédite et par conséquent, constitue un problème pour une personne, mais aussi ne pas l'être pour une autre. Par ailleurs, la flexibilité cognitive peut être interprétée comme une simple fonction exécutive qui facilite l'adaptation dans les situations nouvelles et non routinières, comme une composante de la pensée créative, mais également comme un processus complexe qui s'incarne dans la capacité à mettre en œuvre des conduites adaptatives.

3.3.3.2. Une simple fonction exécutive

Le caractère flexible du fonctionnement cognitif est reconnu comme étant « *probablement une des spécificités de la cognition humaine* » (Chevalier & Blaye, 2006, p. 570). Ainsi dans le domaine de la neuropsychologie, la flexibilité cognitive est décrite comme l'une des fonctions exécutives, qui facilite l'adaptation dans les situations nouvelles, quand les routines d'exécution n'existent pas ou ne sont pas appropriées. En d'autres termes c'est l'un des processus, qui s'applique « *de manière transversale, dans toutes les situations réclamant*

du contrôle, à des processus cognitifs qui sont, à l'inverse, spécifiques à la tâche à réaliser » (Chevalier, 2010, p :150), et permet à chaque individu de réguler intentionnellement sa pensée et ses actions en fonction des buts qu'il cherche à atteindre. (Miyake, et al., 2000), (Clément, 2009). « *Dans ce cadre, la flexibilité cognitive est une simple fonction exécutive, au même titre que l'inhibition et la mémoire de travail ; elle représente alors, selon Chevalier, la capacité à basculer efficacement entre plusieurs tâches, ce que l'on nomme également switching ou shifting* » (Chevalier, 2010, p. 154).

3.3.3.3.Un processus complexe ?

La flexibilité peut aussi être considérée comme la capacité à mettre en œuvre des conduites adaptatives. En effet, face à des situations qui nécessitent une certaine flexibilité, la seule combinaison de l'inhibition et de la mémoire de travail, à travers le maintien en mémoire de la tâche à réaliser et bloquer une réponse, ne suffit pas. L'individu, en plus, doit pouvoir basculer vers une nouvelle réponse. Ainsi, afin d'interpréter les nouvelles exigences lorsque la situation change, la personne qui manifeste une plus grande flexibilité cognitive se représente la tâche selon des perspectives variées. Il mobilise la connaissance des paramètres environnementaux et la connaissance construite lors de situations semblables précédemment rencontrées qu'il modifie en fonction des circonstances. C'est pourquoi les développementalistes tendent à la considérer comme une « fonction exécutive complexe » (Chevalier, 2010). Cette complexité se caractérise, non seulement dans la capacité à sélectionner la stratégie la plus appropriée à une situation donnée, mais, également, de pouvoir adapter ses stratégies de traitement afin de faire face à des changements imprévus de l'environnement (Ibid.). Ainsi, la flexibilité cognitive n'est pas un processus unitaire, mais un ensemble de composantes diverses et variées. (Clément, 2006)

3.3.3.4.La flexibilité cognitive comme une composante de la pensée créative

Il s'agit de la flexibilité qui est testée par Torrance (1976), avec trois autres caractéristiques : la fluidité, l'originalité et l'élaboration, pour évaluer la créativité d'une personne. La flexibilité cognitive comprend deux processus distincts en fonction de l'existence ou non d'une impasse : la flexibilité réactive, qui s'exprime lorsque l'environnement change et que les contraintes de la tâche exigent un changement de réponse pour une conduite adaptée, et la flexibilité dite spontanée se manifeste quand le sujet présente des réponses variées dans un

environnement stable qui ne contraint pas nécessairement au changement (Eslinger & Grattan, 1993) (Clément, 2006).

3.3.3.4.1. La flexibilité réactive face à une impasse :

La flexibilité réactive correspond à la capacité d'alterner entre des états cognitifs différents, lorsque la difficulté à résoudre le problème est bien visible, que nous sommes face à une impasse et malgré que nous ayons une représentation claire du problème. Les contraintes de la tâche exigent un changement pour une conduite adaptée. Face à cette situation, l'individu est amené à se désengager de la représentation du problème qui lui semblait « être la bonne » pour se réengager dans une autre, qui peut débloquer la situation et ainsi apporter naturellement la solution. En d'autres termes, la flexibilité réactive permet un « déplacement du focus attentionnel », lorsque l'environnement et les contraintes changent et exigent une modification de la réponse.

3.3.3.4.2. La flexibilité spontanée face aux problèmes analogues :

La flexibilité spontanée se manifeste lorsque notre problème ressemble par sa configuration, par ses données, par son origine...à d'autres problèmes dans un environnement stable qui ne contraint pas nécessairement au changement. Face à cette situation, l'individu va procéder plus ou moins naturellement par analogie et tester différents chemins, en produisant des réponses variées, pour trouver la solution. Par conséquent, il parvient à découvrir de nouveaux « chemins » pour résoudre son problème tout en gardant la même représentation du problème.

3.3.3.5. La flexibilité et l'ouverture d'esprit

Comme nous l'avons vu précédemment, aucune situation n'est un problème en soi et, lorsqu'elle l'est, la découverte d'une procédure pour atteindre le but va nécessiter un changement de point de vue sur cette situation. Cette capacité à changer de point de vue est considérée comme une expression de la flexibilité cognitive. La flexibilité cognitive est requise pour un bonheur durable (Shankland, 2014) et aussi pour l'exercice d'un esprit critique (Helsdingen, Van Gog et Van Merriënboer, 2009) et créatif (De Dreu, Nijstad et Baas, 2011). Elle est inversement corrélée au dogmatisme et à l'agressivité (Martin, Staggers et Anderson, 2011). Elle a été définie aussi comme la conscience, que dans chaque situation, il y a des options et alternatives, à la tendance à être flexible et à s'adapter à la situation (Martin et al., 2011).

3.3.4. Apprendre à penser

Apprendre à penser pour lutter contre toute forme d'emprise, notamment dans l'optique d'une éducation à la citoyenneté et à la laïcité... En effet le développement d'une pensée critique et réflexive permet au sujet de se distancier d'une conception des savoirs apparaissant comme des vérités absolues, assimilables à des croyances déraisonnables et résistantes à toute espèce de remise en question (Connac, 2018). Ainsi, la pensée critique et la pensée réflexive ont pour visée majeure de favoriser l'orientation du fonctionnement du sujet vers plus de responsabilité. Une telle orientation passe par le choix conscient de valeurs et de buts congruents avec la responsabilité.

3.3.4.1. Le développement de la pensée critique

Aujourd'hui, dans la majorité des programmes de formation, on perçoit la présence de plusieurs compétences reliées au développement de l'esprit critique. Il est d'ailleurs cité à plusieurs reprises dans la stratégie de mobilisation de l'école pour les valeurs de la république et aussi dans le plan de prévention contre la radicalisation dans les établissements scolaires. Le développement d'un esprit critique peut avoir une importance majeure dans la lutte contre toute forme de radicalisation dans la mesure où il donne à l'individu les compétences nécessaires pour être plus résistant aux discours radicaux, individualistes et extrémistes, qui se définit notamment par « *un repliement sur soi, qui aplatit et rétrécit nos vies, qui en appauvrit le sens et nous éloigne du souci des autres et de la société.* » (Taylor, 1992, p. 15, cité par Daniel, 2016). En d'autres termes l'individu n'accepte plus rien sans s'interroger sur sa valeur, il ose questionner, s'opposer, argumenter et se mettre dans l'empathie vis-à-vis l'autre et aussi les valeurs communes. « *Le concept a vu le jour aux États-Unis au début des années 1960 grâce aux travaux des philosophes Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul, Harvey Siegel. Il est inspiré de la notion de « pensée réfléchie » mise de l'avant par Dewey et des pragmatistes du tout début du XXe siècle, qui considéraient qu'il n'existe pas de connaissance universelle ou, en d'autres termes, que l'idée « vraie » est celle qui sort victorieuse des épreuves de vérification* » (Daniel, 2016, p.10). L'esprit critique est une caractéristique importante de la pensée critique (Boisvert, 2015) il se distingue du scepticisme et du soupçon (Guilbert, Boisvert, & Ferguson, 1999). Il est souvent associé au jugement d'appréciation et différencié de la description ou de l'explication (Ibid.). « *L'esprit critique est l'enfant naturel de la liberté, d'une part ; de la rigueur intellectuelle, d'autre part liberté de douter, d'interroger, de s'exprimer. Rigueur intellectuelle qui respecte la démarche naturelle de la raison ; qui procède*

du connu vérifié vers l'inconnu prochain ; qui adopte la méthode propre à chaque discipline ». (Desbiens, 1999, p. 7 cité par (Boisvert, 2015)). Ainsi, la pensée critique est fondée sur trois repères, le premier est l'utilisation de critères qui permettent d'évaluer, le deuxième est le contexte, alors que le dernier est l'autocorrection qui permet de rechercher ses propres erreurs (Lipman, 1995). Par ailleurs, deux conceptions importantes de la pensée critique nécessitent d'être présentées. La conception de Robert Ennis et la conception de Richard Paul.

3.3.4.1.1. La conception de Robert Ennis

« Ennis (1985) définit la pensée critique comme suit : « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (traduction libre de « Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do »). Norris et Ennis (1989) expliquent cette définition de la manière suivante. Le concept de « pensée raisonnable » se rapporte à une pensée qui se fonde sur des raisons acceptables pour arriver à des conclusions logiques dans les croyances ou les actions. La notion de « pensée réflexive » se réfère à la conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation des raisons valables. Le qualificatif « orienté » évoque l'idée d'une activité consciemment dirigée vers un but, c'est-à-dire qui ne survient pas par accident ou sans raison. Finalement, la formulation « vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » souligne que la pensée critique peut évaluer des énoncés (ce que nous croyons) et des actions (ce que nous faisons) » (Boisvert, 2015, p. 7).

3.3.4.1.2. La conception de Richard Paul

« Paul (1992) avance que « la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée » (traduction libre de « Critical thinking is disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought »). La perfection de la pensée implique des critères d'une pensée accomplie tels que la clarté, la précision, la pertinence, la logique, la profondeur et l'adéquation au but » (p. 8). Paul distingue deux formes de pensée critique. « Celle qu'il qualifie « au sens fort » (strong-sense critical thinking) correspond à la Pensée critique dite équitable, qui prend en compte les intérêts d'une diversité de personnes ou de groupes, et intègre les valeurs de vérité, de rationalité, et d'autonomie. La pensée critique « au sens faible » (weaksense critical thinking)

est, quant à elle, dite sophistique : elle sert les intérêts d'un individu ou d'un groupe particulier, en excluant d'autres personnes ou groupes importants » (p. 12)

Le caractère conscient et volontaire de la pensée critique constitue l'exercice de la liberté et de la responsabilité de la personne qui s'en saisit. En effet la pensée critique constitue une responsabilité cognitive (Leleux, 2005) (Daniel et al, 2011) qui incite au développement de l'autonomie intellectuelle chez le sujet. Cette dernière lui permet de penser par lui même pour ne pas laisser les autres penser à sa place ni lui montrer comment le faire (Lipman, 1995). L'essentiel est que le sujet devienne raisonnable pour son propre bien et assume la responsabilité de ses propre pensée (Ibid.).

3.3.4.2. Le développement de la pensée réflexive

La réflexivité constitue une thématique à la mode dont la conception est encore instable, et les sens et usages dont elle est l'objet sont pour le moins multiples. Le terme réflexivité revêt un caractère polysémique, façonné au gré des expériences et de l'entendement de ces professionnels, dont le premier fut Dewey en 1933 (Ruth-Sahd, 2003). Il constitue un processus cognitif qui *« est devenu autant une exigence scientifique qu'une condition anthropologique » en sciences sociales »* (Gaucher, 2009, p. 8). Dans le domaine de l'éducation *« La réflexivité, fer-de-lance de la professionnalisation de la formation des enseignants, semble devenue tout à la fois pratique de pensée, manière de penser sa pratique et manière d'agir tout en pensant à ce que l'on fait. »* (Wentzel, 2010, p. 17). Au sens psychologique, la réflexivité correspond au *« processus par lequel la pensée rencontre un obstacle et change incidemment de direction. Ce virement peut être considéré comme un retour de la pensée sur elle-même (J. P. Legault, 2004), dans la mesure où ainsi son contenu initial est remis en question et devient, potentiellement, l'objet d'une évolution »* (Hagège, 2018, p. 186).

Par ailleurs, la pensée réflexive (figure 7) vise spécifiquement à penser par soi-même. Deux approches complémentaires déclinent cette pensée réflexive. La première est la capacité consistant à adopter une certaine attitude à l'égard de soi-même, c'est-à-dire une posture critique de regard sur soi-même, pour évaluer la pertinence de ses propos, de ses comportements ou de ses pensées. La deuxième est l'initiation à *« une entrée dans la réflexion par le questionnement, la clarification de ses opinions, la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formulation de questions pertinentes, d'ouverture sur une pluralité de solutions*

possibles, de tentatives de réponses argumentées ... » (Tozzi, 2012, p. 261, cité par (Connac, 2018))

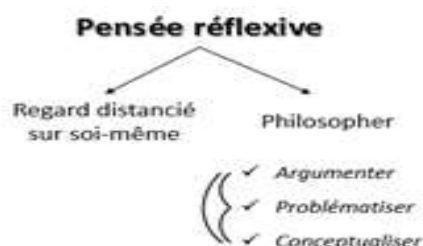


Figure 7 : pensée critique et pensée réflexive. Reproduit à partir de « Pensée critique ou pensée réflexive ? » par Connac Sylvain (2018), Diotime (77)

3.3.5. La créativité

La créativité est un objet d'étude pour plusieurs disciplines, telles que les sciences cognitives, la psychologie différentielle et les sciences de l'éducation. « *La créativité distingue l'homme du primate* » (Csikszentmihalyi, 2006). Les premières études scientifiques sur la créativité ont commencé en 1883 avec les travaux de Francis Galton, suivis au début du XXe siècle par les travaux d'auteurs tels que Théodule Ribot, Alfred Binet, Sigmund Freud, Charles Spearman ou Graham Wallas. Puis dans les années 1950, les travaux de Joy Paul Guilford puis de Paul Torrance vont faire date (Lubart, 2003) (Lubart & Pecteau, 2005). Et si la définition de la créativité fait aujourd'hui l'objet d'un relatif consensus, comme étant « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. Cette production peut être, par exemple, une idée, une composition musicale, une histoire ou encore un message publicitaire* » (Lubart, 2005, p.10). Cela n'était pas le cas auparavant, malgré qu'Aristote envisageait déjà que l'acte créatif prend sa source dans la sphère mentale plutôt que dans les interventions divines (Ibid.).

3.3.5.1. Les principales théories explicatives de la créativité :

Il existe une multitude de théories explicatives de la créativité qui soutiennent que la créativité est causée par différents facteurs. Mais la créativité étant un concept aussi dynamique, beaucoup de théories ne peuvent la définir que dans un domaine ou une carrière à un moment

donné (créativité des ingénieurs, créativité des artistes, etc.). Nous citerons dans cette partie les grandes lignes de certaines théories :

3.3.5.1.1. Théorie de Guilford : Structure du modèle de créativité de Guilford

L'un des premiers modèles de créativité a été créé par Joy Paul Guilford. Ses travaux suggèrent que la créativité nécessite des capacités intellectuelles comme détecter des problèmes, analyser, évaluer, synthétiser et avoir tout à la fois une pensée fluide et flexible (Maud Besançon, Barbot, & Lubart, 2011). Guilford a adopté dans son interprétation de la créativité trois dimensions : le processus, le contenu et le résultat, pour émettre l'hypothèse selon laquelle il y avait cinq types de processus, quatre types de contenu et six types de résultats (produits). L'interaction de ces trois dimensions produit une combinaison complexe de 180 capacités. Ce modèle a contribué à l'illustration de la créativité en tant que processus mental (Guilford, 1950). Guilford identifie par la suite une opération spécifique qu'il appelle la « *pensée divergente* ». Cette dernière est une composante essentielle pour la créativité. (Maud Besançon, Barbot, & Lubart, 2011). Guilford a mis également l'accent sur d'autres composantes essentielles de la créativité à savoir la fluidité, la flexibilité, l'originalité, la sensibilité aux problèmes et la résolution des problèmes (Guilford, 1950). L'ensemble de ces travaux seront mis en pratique quelques années après par Paul Torrance. En effet Torrance lance un programme de recherche sur les compétences créatives des enfants, adolescents et des adultes. Il parvient à construire un test de pensée divergente créative (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT) (Torrance, 1976). Qui sera utilisé par la suite pour tester des enfants à haut potentiel et s'applique uniquement aux enfants pouvant s'exprimer par écrit. (Maud Besançon, Barbot, & Lubart, 2011)

3.3.5.1.2. La théorie de Sternberg :

La créativité selon la théorie de Sternberg (1987) représente différentes manières d'obtenir, de traiter et d'intégrer des informations afin de trouver les solutions les plus efficaces aux problèmes créatifs. Elle se caractérise ainsi par le chevauchement de trois aspects, l'intelligence, le style de pensée et la personnalité (le talent). L'intelligence est liée aux processus mentaux pertinents qui sont chargés des opérations à mettre en œuvre, le mode de pensée qui dirige les capacités mentales d'une manière créative et la personnalité dotée d'un certain nombre de compétences particulières telles que la motivation par exemple. En d'autres

termes le mode de pensée est une condition importante pour la créativité, car il favorise le lien entre l'intelligence d'une part et la personnalité de l'autre. Par ailleurs, Robert Sternberg a présenté la théorie triarchique (Sternberg, 1985) qui comprenait trois sous-théories essentielles qui influencent le processus créatif, et le raisonnement analogique, à savoir le processus du traitement de l'information, l'expérience et le contexte. Le processus décrit la structure et les mécanismes mentaux sous-jacents au raisonnement et comprend trois aspects : le premier correspond aux méta-composants qui sont des processus mentaux d'ordre supérieur qui déterminent quels composants de performance et d'apprentissage seront utilisés, ainsi que la séquence dans laquelle ils seront utilisés. Le second comprend les composants de performance qui sont appelés processus d'ordre inférieur et processus de base impliqués dans des activités intellectuelles. Ils sont souvent spécifiques au type de problèmes à résoudre et suivent les plans établis par les méta-composants. Ils incluent des processus tels que l'encodage, la combinaison, la comparaison et la réponse. Le dernier se compose des composants d'acquisition de connaissances qui sont également des processus mentaux d'ordre inférieur, qui aident à découvrir quelles connaissances et quelles informations sont nécessaires pour résoudre le problème.

3.3.5.2. Le développement historique du concept de créativité

3.3.5.2.1. La conception classique :

Cette période qui s'étend jusqu'au début du XVIII^e siècle s'est caractérisée par une confusion entre les concepts de créativité, de génie, d'intelligence. Ainsi la créativité était considérée comme quelque chose d'original qui possède une certaine valeur ou utilité, on l'appelait également le génie, qui est caractérisé par ce que le philosophe Emmanuel Kant appelait une « originalité exemplaire » (Kant, 1979, p. 205, cité par (Durantaye, 2012)). Cette conception classique de la créativité se réduit avant tout à l'œuvre réalisée et aux résultats, sans viser directement à décrire et donner des informations sur la manière dont un artiste peut être original. (Ibid.)

3.3.5.2.2. La conception psychologique de la créativité

Cette conception est née dans « *le contexte de la tradition psychanalytique, via des auteurs comme Sigmund Freud (1952), Carl Young (1964), Otto Rank (1989), Ernst Kris (1964), Lawrence Kubie (1970) et Anton Ehrenzweig (1974)* » (Durantaye, 2012, p : 11). Selon cette conceptualisation la créativité était définie comme une capacité de la pensée ou de la

personnalité à réaliser certaines opérations plus ou moins conscientes qui conduisent à la génération du produit créatif. Cette théorisation psychanalytique attribuait à la créativité une nature inconsciente difficilement mesurable mobilisant des processus extraordinaires.

3.3.5.2.3. La conception de la psychologie cognitive

Dans ce contexte la créativité a perdu de son caractère « extraordinaire », elle est considérée plutôt comme une forme de « résolution de problème » (Guilford, 1950), nécessitant des capacités cognitives tout à fait ordinaires, et se limite à ce qui se passe dans la tête d'un individu. Ainsi, la créativité est vue comme une synthèse qui intègre les processus mentaux et cognitifs. Selon cette conception, il est possible, de connaître, voire de quantifier la créativité directement dans l'expérience créative (Durantaye, 2012), grâce à des moyens, comme les tests de (QI), le Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) et le test EPoC (Évaluation du potentiel créatif) (Lubart & Besançon, 2011)

3.3.5.2.4. La créativité comme processus psycho phénoménologique

Cette phase va de la moitié du XXe siècle, en particulier depuis le début des années cinquante et se poursuit jusqu'à l'heure actuelle et dans laquelle la créativité est vue comme une synthèse qui intègre les processus mentaux et cognitifs et interfère avec le modèle de pensée, de personnalité, de motivation et de facteurs environnementaux. Cette conceptualisation cherche à décrire ce qui se passe non seulement dans la (sub)conscience, mais également dans l'expérience créative. (Durantaye, 2012). Ainsi le processus de la créativité est à la fois psychologique, puisqu'il s'agit de générer des associations d'idées afin produire (en d'autres termes, elle renvoie à quelque chose d'ordre de fabrication et d'intentionnalité), et phénoménologique, car il place le sujet dans une position d'action et de rétroaction réciproque et constructive avec sa création. (Ibid.)

3.3.5.2.5. L'approche multivariée de Lubart

Pour Besançon & Lubart (2015), la créativité n'est plus perçue comme un potentiel (figure 8) destiné à certains privilégiés comme les artistes confirmés, elle désormais accessible à tous. Ainsi, ils la définissent comme *«la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. Cette production peut être, par exemple, une idée, une composition musicale, une histoire ou encore un message publicitaire »* (Lubart, 2003, p.10). De ce fait, la créativité requiert une combinaison particulière de facteurs

qui interagissent : cognitives (intelligence), conatives (motivation et émotions), environnementales (parents et école) (Besançon & Lubart, 2015).

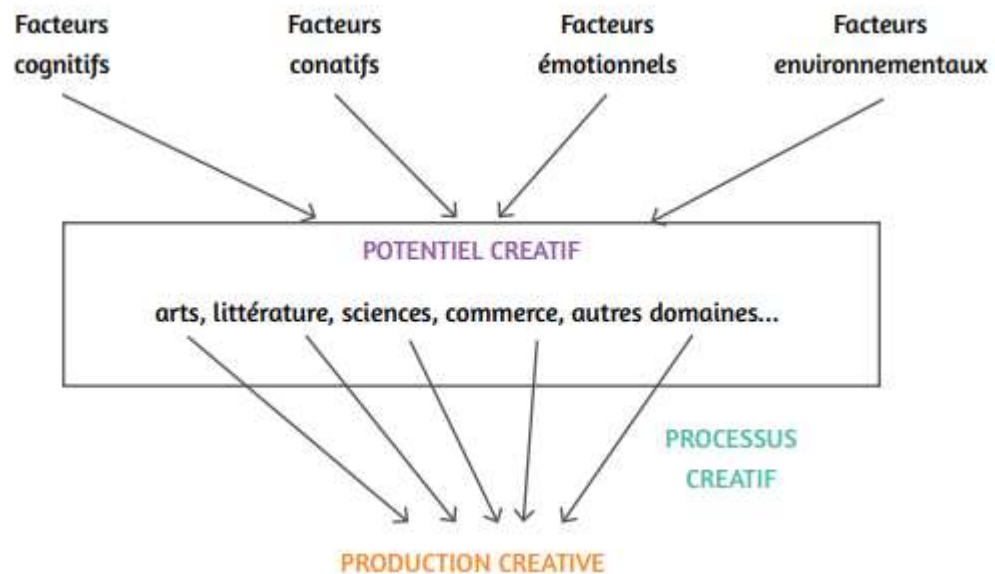


Figure 8 : Représentation schématique de l'approche multivariée de la créativité adaptée d'après (Lubart et al., 2003), reproduit à partir de (Laustriat & Besançon, 2015, p. 5)

3.3.5.3. Les types de créativité :

3.3.5.3.1. La classification de Csikszentmihalyi

Csikszentmihalyi (2006) distingue deux types de créativité : la Créativité avec un « C » majuscule et la créativité avec un « c » minuscule. La première se rapporte aux idées émises par des individus qui auront un impact sur la société et la culture de manière générale. Tandis que la deuxième se réfère à la créativité d'un individu pour lui-même. (Besançon & Lubart, 2015)

3.3.5.3.2. La classification de Kaufman & Beghetto

Kaufman et Beghetto (2009) ont présenté un cadre ordonné qu'ils appellent le modèle de créativité 4C. Ainsi ils font référence à la créativité « Big-C », « Pro-C », « Little-C » et « Mini-C ». La créativité « Big-C » entraîne un changement significatif dans un domaine déterminé. La créativité « Pro-C » fait référence aux activités et productions de professionnels et personnes ayant une expertise et maîtrisant un domaine déterminé. La créativité « Little-C » se manifeste dans des activités associées à davantage de réflexion, souvent élaborées et

soutenues en lien avec des objectifs personnels. La créativité « Mini-C » correspond aux activités exploratoires de la vie de tous les jours face à toute expérience nouvelle. et elles se manifestent dès la petite enfance. Les formes de créativité qui nous intéressent dans ce présent travail sont la « Mini-C » et la « Little-C » qui sont pertinentes pour l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et la conception des programmes.

3.3.5.4. Les ressources de la créativité

La créativité se définit comme la capacité à générer une production originale et adaptée à son contexte (Lubart, 2003) et (Lubart & Pecteau, 2005). Elle s'appuie sur quatre types de ressources qui fondent le potentiel créatif d'un individu :

3.3.5.4.1. Les aptitudes cognitives

Ce sont les capacités intellectuelles essentielles dans l'acte créatif. Elles regroupent à la fois les connaissances et le processus de traitement de l'information qui facilitent et influencent la pensée créative et permettent d'associer des informations, d'imaginer de nombreuses solutions à un même problème ou de faire des liens entre des données qui n'en ont pas a priori (Besançon & Lubart, 2015). En d'autres termes c'est la capacité à identifier et redéfinir le problème en envisageant les anciennes questions sous un autre angle, l'encodage sélectif à travers le repérage des informations en rapport avec le problème que tout le monde ne voit pas. la comparaison sélective qui se manifeste dans l'observation des similitudes entre des domaines différents qui éclairent le problème, la combinaison sélective des éléments en relation avec le problème afin de former une nouvelle idée, la pensée divergente qui définit la capacité à générer des idées alternatives à partir d'une seule information initiale, qui peut être un mot, une image, une histoire..., l'auto-évaluation de sa propre progression en identifiant les idées à poursuivre et celle à écarter, et la flexibilité ou la capacité de se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes

3.3.5.4.2. Les facteurs conatifs

Ils couvrent différents aspects : les traits de personnalité, les styles cognitifs et les aspects motivationnels. En effet certains traits de personnalité peuvent favoriser la créativité, notamment l'ouverture à de nouvelles idées, la tolérance à l'ambiguïté, la persévérance ou la prise de risque. Les styles cognitifs font référence aux mécanismes préférentiellement utilisés par un individu pour traiter l'information, ils influencent le style créatif, avec un impact sur le

mode de génération des idées (Lubart et al., 2015). La motivation joue également un rôle important dans le processus créatif grâce surtout à l'élan qui pousse un individu à s'engager dans une tâche et à y déployer son originalité.

3.3.5.4.3. Les facteurs affectifs

Les émotions jouent elles aussi un rôle favorable, qu'elles soient négatives ou positives. (Lubart, 2003) (Lubart et al, 2015). En effet le fait d'avoir des pensées claires, non ambiguës, guide les opérations cognitives associées par des indices émotionnels adaptés (Mayer et al., 2000). Ainsi les émotions influencent la créativité de différentes manières que Lubart (2015) a esquissées en quatre variables en fonction du statut qui leur est attribué. Premièrement les variables liées à la motivation en tant que « *modérateurs motivationnels* » permettant à un individu de surmonter des émotions négatives pour trouver des stratégies susceptibles de le ramener à un état émotionnel neutre, et des « *modérateurs cognitifs* » qui peuvent permettre à un individu face à des émotions positives de se sentir particulièrement détendu, libre, intuitif, flexible ...ce qui favorise la créativité. Deuxièmement, les variables liées au contexte et la nature de la tâche créative. Troisièmement, les variables liées à l'individu (le modèle de résonance émotionnelle)⁷⁰, comme la mémoire, les situations vécues, les expériences passées..., associées aux aspects émotionnels sont impliquées dans l'accès et l'association créative de concepts. (Lubart et al, 2015)

3.3.5.4.4. Les facteurs environnementaux

L'environnement comprend la position macro complexe, à travers laquelle les processus créatifs sont initialement stimulés et continuent d'être naturels, ou conçus de manière à fournir les meilleures conditions pour stimuler la capacité de penser de manière créative. Il est caractérisé par la famille, le milieu scolaire, professionnel, culturel et social, mais aussi par l'impact des outils technologiques. Ces éléments constituent une source de stimulation ou

⁷⁰ « Ce modèle présente trois composantes dont chacune est associée à des différences interindividuelles les endocepts, qui représentent des émotions idiosyncrasiques vécues et attachées à des concepts ou à des représentations en mémoire. Un mécanisme automatique de résonance, qui propage le profil émotionnel d'un endocept à travers la mémoire et active d'autres endocepts. Un seuil de détection de résonance, qui détermine si un endocept activé par la résonance (ainsi que le concept ou la représentation à laquelle il est attaché) entre dans la mémoire de travail » (Laustriat & Besançon, 2015, p. 9)

d'inhibition, c'est-à-dire que chaque composante peut freiner, stimuler ou exercer un effet neutre sur le développement de la créativité (Lubart, 2003). En effet, il s'agit de l'environnement familial qui, par le soutien sur les plans affectifs et cognitifs, joue un rôle dans l'émergence et l'expression du potentiel créatif de l'individu (Besançon & Lubart, 2015). Puis, de l'environnement culturel est directement impliqué dans le concept de créativité, en imprégnant la communauté à apprécier le caractère de nouveauté et d'adaptation de la réalisation et en véhiculant les valeurs qui peuvent soutenir ou freiner la créativité (Ibid.). Et en fin de l'environnement scolaire, dont quatre composantes liées sont à prendre en considération. La première est le type d'apprenant qui façonne le sentiment « *d'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles* » (Bandura, 2003, p. 24) et développe son estime de soi qui concerne les évaluations de sa valeur personnelle. La deuxième est l'acquisition des savoirs et des connaissances en complément de ce qui est transmis par les familles. La troisième est l'enseignant en tant que modèle qui favorise l'encouragement, la motivation, l'auto-évaluation et offre des alternatives et des nouvelles opportunités aux apprenants. La quatrième composante se caractérise dans les pédagogies mises en place qui exercent logiquement un impact sur le développement de l'enfant, à savoir les pédagogies dites alternatives, actives ou nouvelles (Freinet, Montessori, Decroly, Steiner...), qui proposent des approches différentes et favorisent la dynamique, l'engagement et une construction différente des connaissances dont l'enfant est réellement acteur. (Ibid.)

3.3.6. La réflexion éthique

Avant de s'aventurer dans la notion de réflexion éthique, il me semble important de distinguer entre les deux termes « morale » et « éthique ». Le mot éthique dans le dictionnaire Larousse signifie « *ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un* », chez l'internaute il correspond à un « *concept philosophique lié à la morale* ». À partir des deux définitions, on comprend la confusion qui peut exister entre ces deux termes. Toutefois, plusieurs chercheurs préfèrent utiliser le mot « éthique » parce qu'il sonne plus souple et plus moderne, alors que le terme « moral » serait traditionnel, plus rigide et porteur d'une conception de l'autorité (Jeffrey, 2007). En effet, l'immense majorité des spécialistes du vaste champ de la morale et de l'éthique ne distingue pas ces deux mots (Ibid.). Néanmoins, cette question de distinction reste très ambiguë, même si pour Ricoeur (1990) « *Rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin ; et les deux renvoient à l'idée intuitive de mœurs* ». (Ricoeur, 1990, p. 200). En d'autres

termes « *selon Paul Ricœur, l'éthique s'inscrit en effet dans un projet, un dynamisme, tandis que la morale correspond à « des lois, des normes, des impératifs », « dans l'ordre du bien et du mal »* (Simon, 1993, p. 82) cité par (Hagège, Bogner, & Caussidier-Dechesne, 2009, p. 110). Également la distinguer entre éthique et morale n'est probablement pas une nécessité épistémologique fondamentale dont dépendrait une révolution scientifique à venir, sachant qu'il n'existe guère de point de vue permettant d'infirmer et de corriger telle ou telle définition (Jaunait, 2010). Par ailleurs, la distinction à retenir par rapport à ce paragraphe est celle de Petit & Bouthillette (2015) qui estiment que la question morale cherche à trouver la conduite à suivre, alors que la réflexion éthique cherche plutôt la compréhension de l'ensemble des situations comportant des questions éthiques ou morales. Mais peut-on réfléchir sur des questions éthiques sans passer par les croyances ou la morale ? La réflexion éthique vise la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, son utilité se manifeste dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté numérique, par exemple, dans le questionnement sur l'utilisation des médias sociaux en contexte scolaire. Elle est surtout très sollicitée dans les domaines de la médecine par rapport à leurs pratiques de soins au quotidien et le respect des valeurs humaines et dans le domaine technique où les ingénieurs, par exemple, sont guidés dans leurs choix, bien sûr rationnels par l'intérêt du client, le respect de l'environnement et la sécurité et la conformité aux plans d'aménagements (Ibid.). De manière générale, la réflexion éthique permet, par le biais du questionnement⁷¹, de déterminer les bonnes raisons d'agir sur une question qui concerne l'ensemble de la société, en d'autres termes, la justification rationnelle des actions à entreprendre. « *Il s'agit d'initier une entrée dans la réflexion par le questionnement, la clarification de ses opinions, la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formulation de questions pertinentes, d'ouverture sur une pluralité de solutions possibles, de tentatives de réponses argumentées ...* » (Tozzi, 2012, p. 261).

3.3.7. L'éducation à responsabilité et la « mémoire du bien »

Dans la plupart des systèmes éducatifs et principalement en histoire et en philosophie, la « mémoire du bien » constitue une grande valeur éducative pour les nouvelles générations

⁷¹ Socrate avait enseigné que, lorsqu'il proposait pour soi et les autres un auto-examen moral, il constatait que l'homme qui pense et se pose des questions découvre qu'il vaut mieux être en *désaccord* avec les autres qu'avec soi-même et qu'il est préférable de *subir* un tort plutôt que de le commettre. (Nissim, 2013)

(Nissim, 2013). Elle met en lumière l'histoire de personne qui, dans des circonstances extrêmes, s'est assigné une responsabilité envers son prochain et a défendu la dignité humaine. Il ne s'agit guère d'une formule magique du bien, mais plutôt d'un processus complexe qui concerne l'intériorité de chacun qui lui permet d'être en mesure de penser par lui-même dans les totalitarismes et face à un renversement des valeurs. (Ibid.) ce qui nous intéresse en lien avec notre présent travail, c'est de savoir comment ces femmes et ces hommes peuvent-ils, dans des circonstances inédites et d'une extrémité absolue, trouver leur boussole ?

L'histoire nous a fait découvrir les récits des actes responsables d'hommes qui, dans des situations extrêmes, eurent la force d'aller à contre-courant. Ils prirent des risques pour défendre leur propre dignité et leur estime de soi. Pour comprendre de manière rationnelle la prise de position de ces actes responsables nous nous référons au texte de Arendt (1972) repris par Nissim (2013). Ce dernier présente deux explications : la première explication est ce que (Kant, 1985) appelle le jugement réfléchissant, selon lequel le sujet ne dispose que de sa propre réflexion pour généraliser. En d'autres termes, quand nous observons un objet ou une œuvre d'art nous sommes capables d'exprimer un jugement et dire qu'il est beau ou laid sans pour cela avoir une connaissance générale de l'art par exemple, mais uniquement par rapport à sa particularité et à sa réalité. Ce jugement « esthétique » relatif à la beauté est présupposé a priori de manière transcendantale par le sujet hors de toute finalité. Par conséquent, si nous sommes en mesure de produire ce type de jugement nous pourrions réagir de la même façon pour le jugement moral. Ainsi, selon cette explication « *nous devrions être en mesure de juger d'instinct, lorsque nous n'avons pas à disposition des expériences antérieures, des règles générales qui nous aident à comprendre, et quand la pensée dominante nous conditionne et que nous vivons dans un état d'urgence.* » (Nissim, 2013, p. 35). La seconde est « *la moralité élargie* » qui consiste à construire son propre jugement dans l'ouverture à l'autre, c'est-à-dire en observant le monde de plusieurs points de vue et en ayant la capacité à juger de différents points de vue et en imaginant les opinions des autres (Ibid.). Comprendre ces mécanismes de jugement peut nous orienter sur des pistes éventuelles pour une éducation à la responsabilité. Connaître la mémoire du bien à travers les expériences des « *justes* », qui ne sont d'ailleurs pas des héros ou des saints qui suivent des commandes divines, mais simplement des sujets qui ont su répondre à la question « *que dois-je faire ?* » au détriment des conditions politiques dans lesquelles s'est manifesté le renversement des valeurs et où les hommes ont modifié leurs points de référence (Ibid.). Ces récits permettent ainsi de comprendre les mécanismes de pensée et les

compétences qui ont permis à ces personnes d'être en mesure de prendre leurs distances à l'égard de l'extrémisme de leur époque (Ibid.).

3.3.8. Le relais moral et l'éducation à la responsabilité :

L'interprétation de Hannah Arendt du « *relais symbolique moral* » constitue des présupposés pour une éducation à la responsabilité. En effet la « *mémoire du bien* » propose un instrument pour les futures générations pour comprendre l'héritage moral des « *Justes* » et se l'approprier. Elle incarne également une invitation à penser toujours avec sa propre tête, car le renversement des valeurs fait partie de l'histoire humaine et peut toujours se répéter. Mais à quoi sert de rappeler les récits des actes responsables aux nouvelles générations ? Il ne s'agit pas d'enseigner une culture en particulier, une idéologie d'un nouveau type, et encore moins la baguette magique du bien, mais d'éduquer avant tout au goût de penser par soi-même. Les « *récits* » des actes responsables dans des situations extrêmes trouvent une nouvelle vie quand celui qui les écoute est capable de les réélaborer et se demande quelle chose pourrait être faite dans le temps présent (Ibid.). Le jugement sur le bien et sur le mal, du juste et de l'injuste ne peut se trouver qu'en nous. Et ne dépend que de ce que nous décidons de faire en nous regardant nous-mêmes. « *En d'autres termes, je ne peux faire certaines choses parce qu'en les faisant, je sais que je ne pourrai plus jamais vivre avec moi-même. Être avec soi-même est quelque chose qui regarde la pensée, et tout processus de pensée est une activité au cours de laquelle je parle avec moi-même de tout ce qui m'arrive et me regarde* » (Arendt, 2006, p.58 cité par (Nissim, 2013).

3.3.9. La méditation

La méditation prend de plus en plus une place prépondérante dans le monde occidental. Elle n'est plus réservée aux personnes cherchant du sens de la vie humaine, à présent elle est pratiquée dans toutes les strates de la société (dans les prisons, les écoles, les entreprises et même, aux États-Unis, dans l'armée) (Fabrice, 2017). Le mot vient du latin « *meditari* », dérivé de « *mederi* », qui signifie prendre soin. Le terme méditation contient dans son étymologie un élément d'attention. En effet nous remarquons la racine « *med* » distincte de la racine « *men* » qui désigne l'activité mentale ou la réflexion (Ibid.). Ainsi, « *la méditation dont il est ici question n'est pas du tout une réflexion sur un thème donné, mais un exercice délibéré d'attention à ce qui se passe moment après moment, dans le présent vivant sans aucune attente*

ou conception. *Il s'agit simplement de s'ouvrir à ce qui est, en le laissant être tel qu'il est »* (p :6-7).

« La méditation renvoie à une famille d'entraînements attentionnels : l'attention focalisée consiste à rester sur un support choisi à l'avance ; l'attention diffuse et équanime implique de percevoir tous les phénomènes simultanément présents et la compassion impersonnelle correspond à un sentiment de connexion avec tous les êtres associés à l'intention de les sortir de leur souffrance (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, & Davidson, 2008). Nous proposons de spécifier qu'il s'agit d'entraîner son attention à être endogène (i.e. dirigée intentionnellement). Les pratiquants experts en attention focalisée, et ceux en attention diffuse et équanime peuvent percevoir des stimuli conflictuels (par exemple un stimulus différent devant chaque œil (Braboszcz, Hahusseau, & Delorme, 2010). Cela montre des capacités accrues de leur conscience. De plus, la méditation augmente les capacités d'attention aux perceptions, la détection de stimuli perceptifs (Lutz et al., 2008) et diminue l'habituation perceptive (revu par Braboszcz et al., 2010).

Les méditants ont également de meilleures performances en flexibilité cognitive (Grant et al., 2013 ; Fan, Tang, Tang, & Posner, 2014). Même un entraînement méditatif court (de quatre jours) permet d'améliorer le traitement des informations visuo-spatiales, la mémoire de travail et les fonctions exécutives (Zeidan, Johnson, Diamond, David, & Goolkasian, 2010). Aussi quelques études se sont intéressées à l'impact sur la créativité, pour laquelle on distingue deux types de pensée : la pensée convergente permettant de sélectionner pertinemment des éléments dans un ensemble pour trouver une solution originale, et la pensée divergente qui permet d'imaginer différentes possibilités adéquates. Il semblerait que l'entraînement à l'attention focalisée augmente la pensée convergente, tandis que celui à l'attention diffuse et équanime favoriserait plus spécifiquement la pensée divergente (revue par Lippelt et al., 2014). Comme il est attendu, la méditation permet vraisemblablement de diminuer la saisie des pensées (mind wandering ou mental ruminations ; Kemeny et al., 2012 ; revu par Braboszcz et al., 2010 ; et par van der Velden et al., 2015), d'augmenter la méta-conscience (revu par van der Velden et al., 2015), et la pleine conscience (ibid. ; Zeidan et al., 2010 ; méta-analysé par Galante, Galante, Bekkers, & Gallacher, 2014), sachant que cette dernière est inversement corrélée à l'influence de manipulations subliminales (amorces) sur le sujet (Radel, Sarrazin, Legrain, & Gobancé, 2009).

De surcroît, des études suggèrent que la méditation diminue les biais cognitifs : ceux qui se manifestent dans l'évaluation des situations (Hafenbrack, Kinias, & Barsade, 2014 ; Kiken & Shook, 2011) et des personnes (Lueke & Gibson, 2015) – autrement dit la méditation réduit les attitudes implicites envers des exogroupes. Il a aussi été montré (en cohérence avec l'impact positif de la méditation sur le bien-être, voir plus bas) qu'une pratique méditative diminue les biais attentionnels envers les émotions négatives (Pavlov et al., 2014). Last, but not least, un faisceau de preuves suggère que la méditation permet une connaissance plus objective de soi-même (revu par Carlson, 2013).

C'est au niveau des émotions et des changements dans le rapport à l'autre que les résultats sont les plus forts statistiquement (revu par Braboszcz et al., 2010 ; méta-analysé par Sedlmeier et al., 2012). Les variables correspondantes incluent les relations interpersonnelles, l'anxiété, les émotions négatives, le stress, les émotions positives, l'empathie, le bien-être et la régulation des émotions (ibid.). La réponse empathique (ainsi que ses corrélats neuronaux) est plus élevée chez des méditants experts en compassion impersonnelle que chez des novices (Lutz et al., 2008 ; Mascaro, Rilling, Negi, & Raison, 2012). Aussi ce type de méditation provoque une augmentation de la compassion envers soi (méta-analysé par Galante et al., 2014), et, même chez des novices, une augmentation du bien-être, du sentiment de connexion aux autres (Hutcherson, Seppala, & Gross, 2008) – effet le plus fort – et une diminution des considérations égocentriques (Seppala, Hutcherson, Nguyen, Doty, & Gross, 2014).

A contrario, l'effet sur la réponse empathique semble peu remarquable après un court entraînement de type MBSR (pour Mindfulness-based Stress Reduction), alors qu'une augmentation de la compassion envers soi peut être significative après cet entraînement (Birnie, Speca, & Carlson, 2010), tout comme la réduction des réactions hostiles et l'augmentation de la reconnaissance des émotions d'autrui (Kemeny et al., 2012). Toutefois, en ce qui concerne les interventions basées sur la pleine conscience (type MBSR), l'effet sur la compassion envers soi est à confirmer, a contrario de la diminution de la réactivité émotionnelle, dont l'effet semble fort et robuste (méta-analysé par Gu et al., 2015).

Ainsi, d'une manière générale, « la » méditation semble clairement favoriser le bien-être subjectif et la compassion (revu par Keng, Smoski, & Robins, 2011 et par van der Velden et al., 2015), ainsi que, plus généralement, l'ouverture d'esprit. Notons toutefois que l'empathie semble favorisée surtout par l'entraînement à la compassion impersonnelle. Nous faisons

l'hypothèse que d'autres formes de méditation pourraient la développer si elles étaient accompagnées d'une réflexion éthique invitant le sujet à s'intéresser à cette dimension interpersonnelle. Notons également pour conclure que les données concernant l'impact de la méditation sur la flexibilité cognitive, la créativité, l'esprit critique, la relation avec le non-humain ou la conscience (de soi, de l'environnement) sont pour l'instant encore peu nombreuses. » (Hagège & El Ourmi, 2018, pp. 80-81).

3.3.10. Les compétences pourront servir de référentiel curriculaire pour des éducations à la responsabilité

« Un « curriculum » est un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement. Il s'exprime en termes d'intentions, de méthodes, de contenus, de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et évaluer » (Lange, 2017, p. 355). Toutefois, la construction d'un curriculum ne peut pas être pensée uniquement comme le réceptacle de connaissances ou de pratiques, mais également le lieu de productions sociales et cognitives véritablement « originales » (Mangez, 2009). Dans le contexte des « éducations à », c'est plus fondamentalement encore du projet sociétal d'une réorientation de notre « vivre ensemble » dont il s'agit. (Lange, 2017). Ainsi, en se basant sur les travaux de Hagège (2018) pour guider les sujets apprenants et professionnels de l'éducation dans une direction éthique, quatre compétences pourront servir de référentiel curriculaire pour des éducations à la responsabilité. Elle les appelle les quatre cavaliers de l'esprit orientation, relation, cognition et émotions. Cependant nous allons commencer par préciser ce que signifie « la notion de compétence » caractéristique de l'approche par compétence, la tendance actuelle d'établissement des programmes scolaires en France.

3.3.10.1. Notion de compétence

Le domaine de l'enseignement apprentissage a été caractérisé pendant les deux dernières décennies par le passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à l'approche par compétence (APC), centrée sur l'apprenant et visant l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques (Chauvigné & Coulet, 2010) et (Coulet, 2017). Ce qui explique l'offre importante de formation visant la professionnalisation et la production d'un nouveau discours portant sur les compétences et leur développement (ibid.). Ainsi, nous trouvons plusieurs définitions dans la littérature. La notion de compétence est définie dans les textes officiels comme l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances,

capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Également, la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée (Carré, Caspar, & Bélier, 1999). La compétence est aussi la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné (Le Boterf, 2000). De manière générale « *toute compétence a donc un aspect contextuel, et est contrainte par les expériences passées et connaissances antérieures du sujet, qui vont être plus ou moins adaptées à la situation* » ((Perrenoud, 1998) cité par (Hagège, 2018, p. 225)).

Toutefois, la définition opérationnelle de compétence que nous allons considérer dans notre présent travail est celle proposée par Mikolajczak & Bausseron (2013), pour les compétences émotionnelles qui comprennent, trois niveaux qui interagissent certes, mais ne sont pas nécessairement corrélés : «

- *des connaissances implicites et explicites, qui renvoient à la richesse et à la complexité du réseau conceptuel concerné par le phénomène (par exemple, émotionnel) ;*
- *des habiletés qui renvoient à la performance maximale, au fait d'être capable d'appliquer ses connaissances en situation, par exemple lorsqu'un éducateur vous invite à le faire ;*
- *des traits, ou dispositions, qui correspondent en quelque sorte à une habileté tellement incorporée qu'elle constitue une propension à se comporter d'une certaine manière. Elle renvoie donc à une performance typique, intégrée dans les habitudes du sujet. »* (Mikolajczak & Bausseron, 2013) cité par (Hagège, 2018, p. 226))

3.3.10.2. Les compétences émotionnelles :

Les travaux Gardner (1996) et Goleman (1997) ont montré qu'il ne suffit pas de développer le QI (quotient intellectuel) pour assurer la réussite d'un individu et encore plus Goleman s'attache à démontrer que le QE (quotient émotionnel) prédit la réussite encore mieux que le QI (quotient intellectuel). Ainsi, les facteurs émotionnels (intelligence interpersonnelle

et intelligence intrapersonnelle)⁷² comptent tout autant que les facteurs intellectuels (Chbat, 2002) et jouent un rôle essentiel, dans les apprentissages, mais également la créativité. Toutefois, en milieu scolaire, le domaine émotionnel est encore bien trop peu pris en compte. Il y a donc un réel enjeu à développer ce champ. Les émotions constituent une aptitude maîtresse qui peut bloquer ou amplifier nos interactions sociales (Mikolajczak & Bausseron, 2013) et notre capacité mentale innée de penser, d'apprendre ou de résoudre un problème (Chbat, 2002). À la base de ces travaux, la compétence émotionnelle trouve ses origines. Ainsi Mikolajczak & Bausseron (2013) proposent, sur la base d'une revue de littérature et de leurs travaux, cinq compétences émotionnelles de base comme présentées dans le tableau suivant (tableau 3) :

	Soi	Autrui
Identification	Être capable d'identifier ses émotions.	Être capable d'identifier celles d'autrui.
Compréhension	Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions.	Comprendre les causes et les conséquences de celles d'autrui.
Expression	Être capable d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable.	permettre aux autres d'exprimer les leurs et accueillir cela avec <i>bienveillance</i> .
Régulation	Être capable de gérer son stress et ses émotions inadaptées au contexte.	Être capable de gérer le stress et les émotions d'autrui.
Utilisation	Utiliser avec <i>bienveillance</i> ses émotions pour faciliter la pensée et l'action.	Utiliser avec <i>bienveillance</i> les émotions d'autrui pour faciliter la pensée et l'action.

Tableau 3 : les cinq compétences émotionnelles de base, reproduit à partir de « *Cinq compétences émotionnelles fondamentales. Ce tableau a été légèrement adapté de (Mikolajczak & Bausseron, 2013, Tableau 5.1, p.135). Particulièrement, « j'ai rajouté des mentions de bienveillance en italique, à cause de la visée de responsabilité qui est la nôtre ici* » (Hagège, 2018, p. 228).

⁷² « **L'intelligence interpersonnelle** : il s'agit là d'une intelligence d'ordre social, mal comprise, mais extrêmement importante. Elle est bâtie sur une capacité centrale à repérer ce qui distingue les individus. Elle inclut la capacité de coopérer avec les autres et de les comprendre, de distinguer leurs humeurs, caractères, tempéraments, motivations, intentions ». Et « **l'intelligence intrapersonnelle** : apparentée à la précédente, elle est tournée vers l'intérieur de l'individu et comprend la capacité de se comprendre soi-même, d'avoir une idée précise de sa propre vie émotive, de les coder ou décoder symboliquement et de s'en servir comme d'un guide pour son comportement » (Barth, 1988, p. 174)

3.3.10.3. Compétences épistémiques :

Les compétences épistémiques sont liées à la connaissance formelle, ou de la forme (cognition). Hagège (2018) Distingue trois aspects et modalité de cognition. Le premier concerne la forme elle-même. « *Il s'agit de tout ce qui est d'ordre représentationnel, et médié par un langage, fût-il imagé et symbolique (comme dans les rêves) : phénomènes mentaux verbaux ou imagés, croyances, idées...* » (p.107). Le second « *concerne la pensée sur la forme, autrement dit le méta-représentationnel. Il en va ainsi notamment de l'épistémologie personnelle⁷³ (croyances sur le savoir et la connaissance) ou de la métacognition⁷⁴ (connaissance de son propre fonctionnement cognitif)* » (P.108). Quant au dernier, il concerne le type de relation que le sujet vit avec ces formes c'est-à-dire les deux aspects cités précédemment : flexibilité cognitive ou plutôt une saisie phénoménologique⁷⁵ des pensées et des croyances. Ainsi, « *Les compétences épistémiques impliquent donc de considérer les croyances et les pensées (leur contenu, leurs biais culturels), y compris celles qui portent sur le savoir (cf. épistémologie personnelle) et aussi la relation phénoménologique avec elles (cf. dogmatisme ou flexibilité cognitive)* » (p.231). Dans le tableau ci-dessous (tableau 4), nous exposerons les connaissances et les habiletés/dispositions des compétences épistémiques favorisant la responsabilité.

Compétences épistémiques	
Connaissances	• En épistémologie (réflexion sur les savoirs, le réel et l'activité humaine, et le lien entre les trois). Notamment distinguer épistémologie de la simplification et de la complexité ; • lien croyances/ saisie phénoménologique/ égo/ responsabilité ; • distinction modalité d'expression dogmatique ou non (Favre, 2007) ; • distinction pensée critique négative ou constructive ;

⁷³ **L'épistémologie personnelle** a été définie comme un « champ de recherche qui s'intéresse aux croyances (*beliefs*) et aux théories que les individus développent à propos des connaissances et de leur acquisition » ((Crahay & Fagnant, 2007, p. 80) cité par (Hagège, 2018))

⁷⁴ **La métacognition** correspond à une connaissance et une régulation active de ses propres processus cognitifs ((Fagnant & Crahay, 2010) cité par (Hagège, 2018))

⁷⁵ « **La saisie phénoménologique** est une dynamique de l'esprit qui fait que la conscience subjective est absorbée par un phénomène⁵⁰ perçu (physique comme une tartelette aux fraises, ou immatériel comme une pensée ; voir plus bas pour plus de précisions). Ainsi, dans l'instant, la conscience est réduite à ce phénomène-là, tandis que les autres phénomènes simultanément présents dans le champ de l'esprit sont oblitérés, i.e. évincés du champ de conscience. Dans l'instant, le sujet s'identifie inconsciemment au phénomène dans lequel sa conscience est absorbée ». (Hagège, 2018, p. 86)

	• dimension de connaissance de soi de la métacognition : connaître ses attitudes implicites, le fonctionnement de l'égo et de l'inconscient, les processus de saisie phénoménologique ; • lien esprit/ monde / action.
Habiletés/ Dispositions	• épistémologie personnelle contextualiste (vs. dualiste) ; • savoir consciemment mettre en œuvre l'épistémologie de la simplification ou de la complexité, une expression plus ou moins dogmatique, critique plus ou moins constructive ; • observation, identification et relativisation des contenus mentaux (diminution de la saisie phénoménologique) ; • dimension procédurale de la métacognition et flexibilité cognitive (vs. dogmatisme) ; • reconnaître chez soi les différents types de pensées ; • flexibilité cognitive.

Tableau 4 : les compétences épistémiques, reproduit à partir de « *Tableau 3.4. Compétences épistémiques favorisant la responsabilité* » (Hagège, 2018, p. 233)

3.3.10.4. Compétences attentionnelles

Dans le sens commun, l'attention est définie comme la sélection d'un événement et son maintien dans la conscience. Cette définition courte pose d'emblée deux principes à l'attention le maintien du niveau d'attention (la vigilance) et l'attention sélective permettant à l'individu de sélectionner l'information pertinente (la sélection). En psychologie « *le concept d'attention regroupe plusieurs aspects des processus de pensée et du comportement. En favorisant la formation d'une représentation mentale qui va occuper l'esprit (ou la conscience), l'attention permet une activité réflexive. En conséquence, elle est la condition d'une adaptation à des situations nouvelles et est nécessaire dans la résolution de tâches complexes* » (Sieroff, 2008, p. 265).

Quant aux compétences attentionnelles, elles se développent à travers plusieurs domaines qui interagissent les uns avec les autres. En d'autres termes le développement de l'attention chez un enfant est un long processus qui joue un rôle primordial dans l'apprentissage. L'attention exogène⁷⁶ (ou objective, automatique, réflexe, *bottom-up*) se développe en premier chez le nourrisson attiré par un stimulus apparaissant soudainement dans son champ visuel plus

⁷⁶ L'attention exogène « *dépend de mécanismes automatiques qui sont déclenchés le plus souvent par l'apparition soudaine d'un stimulus, ou par la différenciation d'une simple caractéristique élémentaire (comme un certain type de couleur ou de mouvement) par rapport aux caractéristiques en présence (Egeth et Yantis, 1997). Ces automatismes peuvent être innés (circuits pré-câblés) ou acquis. Stricto sensu* » (Sieroff, 2008, p. 266)

ou moins indépendamment de sa volonté (Ibid.). Puis l'attention endogène⁷⁷ (ou subjective, volontaire, top-down) se met en place à travers des conduites autogénérées et la sélection des informations. La sélection de l'information est un processus important puisque l'attention demeure une capacité limitée ne pouvant traiter toutes les informations simultanément. L'enfant doit apprendre à faire une bonne sélection et à inhiber les informations impertinentes. Ainsi nous retenons pour notre cadre théorique la définition suivante : *« les compétences attentionnelles consistent à passer d'une attention exogène et concentrée, à une attention-vigilance (par définition endogène, diffuse, partagée et équanime). L'attention endogène focalisée est un intermédiaire dans cette transition »* (Hagège, 2018, p. 233). C'est-à-dire la capacité de passer d'une attention exogène permettant de répondre plus rapidement à des modifications de l'environnement vers une attention endogène qui consiste à assurer la cohérence de son comportement dirigé vers un but (Sieroff, 2008). Dans le tableau suivant (tableau 5) le contenu des compétences attentionnelles favorisant la responsabilité.

Compétences attentionnelles	
Connaissances	• Différentes techniques de méditation ; • les différentes modalités d'attention ; • principe de la différence entre une perception subjective et ultime ; • lien saisie phénoménologique/ captation de l'attention/égo...
Habiletés/dispositions	• méditation formelle avec focalisation de l'attention : i) demeurer vigilant aux distractions sans être détourné de l'objet choisi, ou ii) désengager son attention d'un phénomène par lequel l'attention a été captée et, iii) rediriger alors promptement son attention sur l'objet choisi ; • méditation formelle avec attention diffuse et équanime : demeurer sans saisie phénoménologique ; • méditation sur la compassion impersonnelle ; • application au quotidien (repérer l'état instantané de l'esprit, exemples : saisie de pensée, contagion émotionnelle..., et le ramener dans l'instant présent ; être conscient et attentif-vigilant ; éprouver de la compassion pour les autres dans son quotidien ; etc.) • observer in situ ses évaluations automatiques (c.-à-d. être conscient de ses « j'veux », « j'veux pas » et « j'm'en fous » au moment où ils se manifestent) et les comparer avec ses valeurs déclaratives ;

⁷⁷ L'attention endogène « le sujet dirige lui-même son attention vers un certain endroit, ou vers un certain type d'information, en fonction de sa motivation et du contenu de sa mémoire de travail. Cette composante est au cœur du mécanisme de contrôle volitionnel dans la mesure où une information ne peut rester dans le foyer attentionnel que si le sujet le décide » (P.266)

	être conscient des sept types d'objets de perception au moment où ils se manifestent (développer l'équanimité).
--	---

Tableau 5 : le contenu des compétences attentionnelles favorisant la responsabilité, reproduit à partir de «Tableau 3.5. Des compétences attentionnelles favorisant la responsabilité. Elles ont une composante émotionnelle et une composante épistémique ». (Hagège, 2018, p. 234)

3.3.10.5. Compétences relationnelles :

Dans le domaine de l'entreprise, la compétence relationnelle est définie « *comme la capacité d'entrer en contact, d'adopter et d'adapter, vis-à-vis d'autrui et en fonction des buts que nous nous sommes fixés, des comportements, aptitudes et attitudes efficaces (...) afin d'entretenir des échanges satisfaisants et fructueux dans un contexte professionnel.* (Solutions & Co) » (Camus, 2011, p. 129). En effet, les compétences relationnelles renferment : les habilités émotionnelles, les habiletés comportementales et les habiletés communicationnelles. Elles sont liées avant tout au savoir-être et doivent nécessairement chevaucher et empiéter le savoir-faire pour sa mise en œuvre. À partir de cette définition, on distingue le rapport à autrui et l'image de soi (le rapport à soi), mais également l'importance des normes sociales relatives aux comportements d'interaction sociale (Dépret & Filisetti, 2001). Ainsi, trois dimensions (facteurs) y sont dégagées : le degré de compréhension de l'autre, du sens de l'interaction, le degré d'adhésion ou de respect des règles, normes et rôles sociaux en vigueur dans un groupe social donné et le degré de retenue et de contrôle de soi (Camus, 2011). À travers le tableau suivant (tableau 6), nous exposerons les compétences relationnelles favorisant la responsabilité :

Compétences relationnelles		
	Soi	Autrui
Connaissances	- Notion de projection ; - lien empathie/ apparemment / responsabilité ; - théorie sociale de l'identité ; - stéréotypes culturels, lien avec les préjugés et les discriminations ; - ses propres critères subjectifs de jugement ; - ses croyances sur l'être humain, les personnes de son environnement, la société, son environnement, etc..	Comprendre les causes et les conséquences de celles d'autrui.
Habiletés/dispositions	Identifier et voir en action ses propres préjugés (exemple de	Permettre aux autres d'exprimer les leurs et

	technique éprouvée par Katie, 2016), et comportements discriminants, les accueillir et souhaiter devenir plus équanime; • - empathie équanime ; • - apparemment équanime.	accueillir cela avec bienveillance ; • Être capable d'identifier celles d'autrui; • Permettre aux autres d'exprimer les leurs et accueillir cela avec bienveillance; • Être capable de gérer le stress et les émotions d'autrui; • Utiliser avec bienveillance les émotions d'autrui pour faciliter la pensée et l'action.
--	--	---

Tableau 6 : les compétences relationnelles favorisant la responsabilité, reproduit à partir de « *Tableau 3.6 Compétences relationnelles favorisant la responsabilité* ». (Hagège, 2018, p. 234)

3.3.10.6. Compétences axiologiques :

Ce sont des compétences qui lient les quatre premières à l'idée d'un devenir (figure 10)⁷⁸. En lien avec les compétences émotionnelles, elles concernent donc l'engagement dans un travail sur ses émotions, pour en devenir responsable. *« En lien avec les compétences épistémiques, le sujet pourra questionner ses systèmes de croyances, son rapport au savoir et leurs corrélations axiologiques. En lien avec les compétences relationnelles, elles peuvent impliquer par exemple une réflexion sur les valeurs concernant son rapport à l'altérité. Et en lien avec les compétences attentionnelles, il peut s'agir de rentrer dans une réflexivité dialogique concernant vers quoi on s'oriente instant après instant : qu'est-ce que l'on fait rentrer dans notre réalité subjective ? Est-ce que cela correspond à nos valeurs, à nos buts ou pas ? »*(p. 236). Dans le tableau suivant (tableau 8) nous exposerons les connaissances et les habilités/dispositions des compétences axiologiques.

⁷⁸ « Les compétences émotionnelles constituent en quelque sorte le socle du travail sur l'esprit : elles sont peut-être la plus grande difficulté pour les sujets ordinaires et changer de relation à ses émotions peut permettre de « décoincer » une évolution des croyances, pensées et relations. Les compétences épistémiques peuvent « tirer » vers un but dans la mesure où le sujet qui s'identifie encore à des pensées et des croyances sera attiré par des situations où il se voit lui-même (via ses projections). Les compétences axiologiques permettent de « pousser » le fonctionnement du sujet dans une certaine direction (exemple : celui d'un fonctionnement harmonieux). Les compétences relationnelles supervisent cette évolution dans la mesure où c'est à travers les interactions avec les autres et l'ENH que les émotions peuvent être suscitées ou s'apaiser, les croyances et les valeurs s'élaborer, s'explicitent et se discutent. Enfin, le développement de compétences attentionnelles permet au sujet d'être témoin de sa propre subjectivité, de sa propre individuation et d'adopter un regard qui, à terme, pourra transcender la subjectivité de sa propre expérience » (Hagège, 2018, p. 243)

Compétences axiologiques	
Connaissances	- Ses propres valeurs et buts, implicites et explicites, et ceux de l'environnement humain (exemples : valeurs de ses proches, de la République, des djihadistes, de l'économie de marché...); - liens égo/disharmonie/systèmes duaux (notion d'attitudes implicites) d'une part et responsabilité/ harmonie/cohérence d'autre part - lien entre actions, valeurs et buts ; - notions de choix et de libre-arbitre ; - notion de pensée performative ; - intrication du langage et des valeurs => biais culturel du langage donc des pensées et des savoirs.
Habiletés/ dispositions	- Remettre en question ses propres valeurs et buts, et ceux de l'environnement humain, dans une relation dialogique - choisir et endosser consciemment des valeurs harmonieuses, et des buts qui les servent ; - s'engager, prendre des responsabilités, en agissant d'une manière cohérente au service de ces buts et valeurs explicites (par exemple pour entraîner son esprit à la réflexivité) ; - agir sur la base de la croyance en l'existence de son propre libre-arbitre, sur la base de possibilités de choix d'actions et de vie (vs. comportement de victime face à la vie, aux autres et aux situations) ; - avoir un recul réflexif sur ses pensées et leurs connotations axiologiques ; choisir consciemment des contenus mentaux.

Tableau 7 : les compétences axiologiques favorisant la responsabilité, reproduit à partir de « *Tableau 3.7. Compétences axiologiques favorisant la responsabilité* » (P. 239)

Responsabilité : cohérence, apparemment, empathie,
attention-vigilance, harmonie et innovation

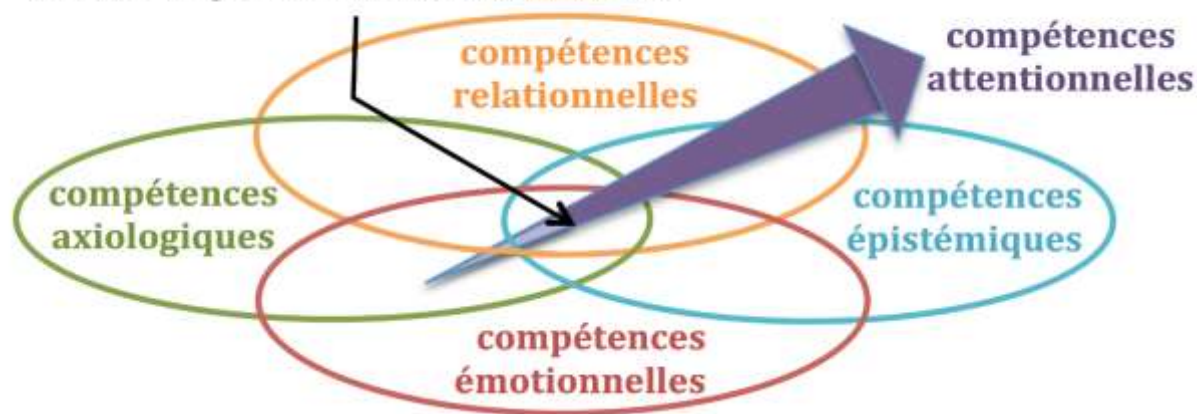


Figure 9 : les compétences pour une éducation à la responsabilité, reproduit à partir de « *Figure 4.1 Des compétences psychospirituelles pour une éducation à la responsabilité.* (Hagège, 2018, p. 243)

3.4. Les définitions opérationnelles des concepts retenues dans notre cadre théorique :

Dans le cadre de cette recherche, nous définissons opérationnellement :

- la rigidité mentale selon deux points de vue. Le premier est, quand on la conçoit d'un point de vue « génotypique », elle évoque seulement un certain degré d'isolation ou d'imperméabilisation fonctionnelle entre diverses régions de l'ensemble des idées et des croyances, qui les empêche de communiquer entre elles. Le deuxième est, quand on la conçoit un point de vue « phénotypique » la rigidité se définit par la façon dont une personne aborde, résout ou apprend des tâches ou des problèmes spécifiques (Rokeach, 1971) ;
- le besoin de clôture comme le « désir d'une personne de répondre fermement à une question, toute réponse ferme par rapport à la confusion et/ou l'ambiguïté » (Kruglanski, 2004, p. 6)
- l'empathie : comme la reproduction intentionnelle des représentations d'autrui couplée à la reproduction partielle de ses propres émotions. L'empathie requiert d'être ouvert aux émotions d'autrui (au contraire de la violence qui est basée sur une coupure émotionnelle) (Favre, 2007) ;
- la flexibilité cognitive comme une composante essentielle de l'adaptation aux changements de l'environnement qu'il soit physique ou social. En d'autres termes, la flexibilité est un moyen de s'adapter au changement de l'environnement, mais aussi d'agir sur cet environnement. (Clément, 2008) ;
- la créativité comme « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. Cette production peut être, par exemple, une idée, une composition musicale, une histoire ou encore un message publicitaire* » (Lubart, 2005, p.10).
- « *la méditation comme un exercice délibéré d'attention à ce qui se passe moment après moment, dans le présent vivant sans aucune attente ou conception. Il s'agit simplement de s'ouvrir à ce qui est, en le laissant être tel qu'il est* » (Midal, 2014, p :6-7).
- la compétence comme la définit Mikolajczak & Bausseron (2013) par trois niveaux qui interagissent certes, mais ne sont pas nécessairement corrélés : «

- *des connaissances implicites et explicites, qui renvoient à la richesse et à la complexité du réseau conceptuel concerné par le phénomène (par exemple, émotionnel) ;*
- *des habiletés qui renvoient à la performance maximale, au fait d'être capable d'appliquer ses connaissances en situation, par exemple lorsqu'un éducateur vous invite à le faire ;*
- *des traits, ou dispositions, qui correspondent en quelque sorte à une habileté tellement incorporée qu'elle constitue une propension à se comporter d'une certaine manière. Elle renvoie donc à une performance typique, intégrée dans les habitudes du sujet. » (Mikolajczak & Bausseron, 2013) cité par (Hagège, 2018, p. 226))*

3.5. Synthèse et hypothèse centrale de la recherche actuelle

Les radicalisations violentes recouvrent des processus complexes (Dalgaard-Nielsen, 2010) et multifactoriels (Borum, 2011). Dans sa forme actuelle, la radicalisation est un concept très contesté et politisé, au point de susciter un certain scepticisme dans le monde universitaire (Schimid, 2013), il est même parfois qualifié de « mal défini, complexe et controversé » (Coolsaet, 2011). De manière générale la radicalisation se réfère au processus de développement de croyances extrêmes et d'idéologies qui remettent en cause le modèle social actuel et rejettent les compromis. Il semble également que l'on ne puisse pas établir de portrait-robot d'un individu radicalisé. Les personnes radicalisées ou même ceux qui passent à l'acte violent sont très hétérogènes. Par ailleurs, un mécanisme central des RV implique un sentiment d'appartenance à un groupe (« endogroupe ») et un rejet des exogroupes (Borum, 2011). *« le sujet ne se sent plus exister qu'à travers ce groupe et ses croyances. : cela semble basé sur un besoin de fermeture psychologique, appelé « besoin de clôture » (Brizi, Mannetti et Kruglanski, 2015). Ce construit a été empiriquement relié avec les RV et le dogmatisme (Brandt et Reyna, 2010). Le dogmatisme constitue de fait une caractéristique des RV (Dalgaard-Nielsen, 2010 ; Saroglou, 2002b) et du fondamentalisme religieux (Saroglou, 2002a). Il a été initialement conceptualisé comme un style cognitif fermé, associé à la tendance à rechercher des connaissances robustes, véritables et à se fier à l'autorité (Rokeach, 1960). Il s'accompagne d'une peur de l'inconnu et d'une intolérance à l'incertitude (Favre, 2007) : le sujet dogmatique a tendance ainsi à souffrir de ce qui n'est pas conforme à ses représentations, et des événements nouveaux, surgissant fatalement dans une vie » (Hagège & El Ourmi, 2018, p. 76).*

La notion de responsabilité renvoie à la solidarité d'une personne avec ses actions, dont elle pourra être tenue de répondre (response-able en anglais). La responsabilité suppose la liberté, fait appel à la réflexivité, s'applique aussi à la sphère du non humain et c'est la pierre angulaire du système éthique. En d'autres termes, la responsabilité suppose la cohérence entre ses valeurs, pensées, émotions et actions, l'empathie avec autrui et l'apparement avec le non humain (Hagège, 2018). « *Ces caractéristiques nécessitent d'être conscient de soi et de son environnement. La cohérence nécessite d'être ouvert à voir ses propres défauts et incohérences. L'empathie requiert d'être ouvert aux émotions d'autrui (au contraire de la violence qui est basée sur une coupure émotionnelle) (Favre, 2007). L'apparement requiert d'être ouvert à ce qui se passe dans l'environnement non humain. Comme argumenté par ailleurs (Hagège, 2015, 2018), la créativité, l'esprit critique et la flexibilité cognitive peuvent être considérées comme des moyens permettant de développer cohérence, empathie et apparement (donc la responsabilité). En effet, l'ouverture psychologique nécessite d'être ouvert à la nouveauté de l'instant présent, aux phénomènes qui peuvent y émerger tels que des émotions (les siennes ou celles d'autrui) et des changements dans l'environnement non humain. Elle implique donc une meilleure (i.e. plus étendue, plus exacte et plus consciente) connaissance de soi et de son environnement. En bilan la responsabilité requiert elle aussi une ouverture d'esprit* » (Hagège & El Ourmi, 2018, p. 79). Ainsi, une prévention efficace des radicalisations violentes doit prendre en considération ces caractéristiques (tableau 8).

	Dimension épistémique		Dimension affective	
	explicite (consciente)	implicite (inconsciente)	explicite (consciente)	implicite (inconsciente)
	Rapport à la (sa) vérité et au savoir...	Traitement de l'information (Favre, 2007)...	Rapport à l'environnement	Réaction émotionnelle à l'altérité
ERV  ECC 	Pensée simplifiante (P. M. King et Kitchener, 1994), dogmatisme (Shearman et Levine, 2006), rigidité mentale (Roberts, Barthel, Lopez, Tchanturia et Treasure, 2011)	...dogmatique ; peur de l'inconnu, de l'incertitude, motivation extrinsèque	Coupure vis-à-vis de l'environnement (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2009; Hagège, Bogner et Caussidier, 2009), besoin de clôture (Kruglanski, Pierro, Mannetti et De Grada, 2006)	Biais favorable envers les sujets de l'endogroupe, mal-être
ECC 	<u>Flexibilité cognitive</u> (Martin et al., 2011) : pensée critique (Daniel, 2016), créative (Barbot, Besançon et Lubart, 2015) et complexe (P. M. King et Kitchener, 1994)	...scientifique ; motivation intrinsèque, tolérance du doute, de l'incertitude	<u>Bien-être</u> : connexion avec la nature (Nisbet, Zelenski et Murphy, 2009), empathie ¹⁷	Équanimité (Desbordes et al., 2015), ouverture à l'altérité

Tableau 8 : esprit fermé (RV) vs esprit ouvert (la responsabilité), reproduit à partir de « *Modélisation de dimensions d'un esprit ouvert (EO) et d'un esprit fermé (EF ; ex : radicalisé violent) et indicateurs psychologiques correspondants* ». (Hagège & El Ourmi, 2018, p. 77)

Pour vérifier sur le plan empirique le bien-fondé de notre hypothèse argumenté par la littérature nous avons besoin d'une formation qui vise l'ouverture d'esprit et qui peut selon notre hypothèse s'inscrire dans une prévention primaire des radicalisations violentes. Comme argumenté dans l'état de l'art les formations de ce genre sont rarement identifiées comme capables de prévenir les RV (même si elles y contribuent sans doute). Ainsi, dans le cadre d'un module de culture générale à l'université de Montpellier intitulé « initiation à la méditation dans une démarche éthique » dont les principaux thèmes abordés sont :

- Éthique, valeurs, attention, pilote automatique
- Réduction du stress
- Notion d'égo, de jugement, tempéraments
- Contenus et mécanismes des pensées (lien avec les émotions), langage – biais culturel
- Gratitude, résilience, bienveillance
- Empathie, apparemment...
- De la régulation à l'intégration des émotions
- Joie, authenticité et créativité

Cette formation, dont le contenu et les modalités seront esquissés dans la partie méthodologie, a été conçue pour développer les compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques dans le sens de la responsabilité (figure 11). Ainsi, on peut donc supposer qu'elle pourrait être efficace pour prévenir les RV au sens où nous l'avons définie, loin des approches froides centrées sur le développement d'un esprit critique raisonnable et une éducation aux médias et à l'information.



Figure 10 : le principe de l'éducation à la responsabilité, reproduit à partir de « figure 4.3 : Résumé graphique partiel du principe de l'éducation à la responsabilité proposé. En italique est indiqué ce qui correspond à la perception subjective. Les autres mots en noir désignent des indicateurs psychologiques qui peuvent être opérationnalisés pour mesurer l'efficacité d'un dispositif ou d'un programme sur la responsabilité des sujets ». (Hagège, 2018, p :260)

4. Quatrième chapitre : Méthodologie

Notre recherche comporte un devis expérimental standard (pré-test / post-test avec groupe témoin) auprès de deux échantillons. Il s'agit d'une étude de l'impact d'une formation à l'éthique et à la responsabilité impliquant la méditation et la réflexivité sur l'éducation socio-émotionnelle des adultes. Le premier groupe représente l'enseignement formel et se compose d'étudiants en L2 (la moyenne d'âge : 20,5 ans ; n = 105), dans le cadre du module de culture générale à la faculté des sciences de Montpellier. Quant au deuxième groupe (enseignement non formel)⁷⁹, il est constitué de fonctionnaire, de formateurs et du personnel de la santé (la moyenne d'âge est de 45,6 ans ; n=49). Il s'agit de la même formation, mais dans un cadre informel. Ce chapitre consiste à proposer la méthode qui permet de répondre aux différentes questions de la recherche. Il comprend trois sections : la première section présente l'étude préliminaire, la deuxième, révèle la méthode employée dans l'étude principale. Alors que la troisième présente les hypothèses à tester.

4.1. Étude préliminaire

Une étude préliminaire a été réalisée afin de vérifier la validité et la consistance interne de certains instruments de mesure qui ont été adaptés à notre population cible. Cette étude est décrite dans la présente section. Pour l'expérimentation du test de créativité, l'étude a été menée auprès de 4 adultes dans le but de mesurer le temps nécessaire pour sa mise en place et de constater l'adaptation des questions pour un public adulte. Quant au questionnaire l'expérimentation a eu lieu fin de 2017. Elle a été menée auprès de 15 étudiants de l'université de Montpellier, qui ont choisi « l'initiation à la méditation » comme module de culture générale (octobre et novembre 2017). Elle a été menée en deux phases post-test et pré-test. Les résultats nous ont permis de modifier le questionnaire pour qu'il soit plus ciblé. Il est important de souligner qu'aucun de ces étudiants n'a participé à l'étude principale de cette thèse, seulement au processus d'expérimentation. La participation des étudiants s'est effectuée sur une base volontaire et de façon anonyme et confidentielle.

⁷⁹ « L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et n'aboutit pas nécessairement à l'obtention de qualifications reconnues, de diplômes identifiés. Elle peut s'acquérir en contexte professionnel ou dans des activités d'organisations de la société civile et peut être proposée en complément du système formel institutionnalisé » (Barthes, Lange, & Tutiaux-Guillon, 2017, p. 397)

4.1.1. Instrument de mesure (questionnaire expérimental)

Il comprend 13 questions réparties sur 14 pages. Les sujets devaient répondre aussi franchement et spontanément que possible, et suivant une fréquence permettant d'évaluer comment ils se situaient face aux situations décrites. Ces questions concernent le rapport aux sciences et aux savoirs, le rapport à l'autre, le rapport à soi et à la vie et la façon d'être en général. Ils sont également informés qu'il n'y a pas de réponses « justes » ou « fausses », « bonnes » ou « mauvaises ». Ce qui est important, c'est son expérience personnelle. Les résultats sont obtenus par l'addition des scores selon l'échelle de Likert. Le temps nécessaire pour répondre au questionnaire était environ de 20 minutes. Un texte explicatif, ajouté à la page d'accueil du questionnaire, explique la démarche et le but du questionnaire aux participants. Les étudiants sont également invités à créer un code d'anonymat (les 3 premières lettres de prénom de la mère et du père suivies du mois de naissance exemple : « SAMREB02 »). La dernière partie du questionnaire est dédiée aux questions socioculturelles dont le but de récolter des informations basiques sur les personnes répondant au questionnaire : le genre, l'âge, niveau d'étude...

4.1.2. Les mesures

4.1.2.1. Attitudes envers l'incertitude et l'erreur (IA, IV, EA et EV)= valeurs, conceptions et affects mesurés par des différenciateurs sémantiques (DV, DC et DA)

Les attitudes épistémiques impliquent un objet d'attitude tel que « connaissance », « connaissance scientifique », « preuve scientifique », « erreur » ou « incertitude ». Les échelles sur « l'erreur » et « l'incertitude » contiennent toutes les deux 23 items. « Les conceptions épistémiques sont supposées varier sur un continuum qui va d'une vision naïve, où l'objet épistémique correspond à la vérité absolue, définitive, objective ... à une vision plus sophistiquée, où la vérité est relative, temporaire... ». Les valeurs épistémiques et les affects varient entre un pôle positif et un pôle négatif. Tous les items de ces échelles d'attitudes étant les questions sémantiques différentielles, ils ont « pris la forme d'une paire de mots bipolaire à cinq points (1 = valeur ou affect négatif, ou conception naïve, 5 = valeur ou affect positif, ou conception sophistiquée) » (Dang, 2013, p.82-84). Ainsi ce questionnaire est présenté comme suit :

- Les affects : 8 items (exemples : m'apaise/me met en colère ; me fait culpabiliser/ m'autosatisfait, me rend triste/ me rend joyeux...) ;

- Les conceptions : 7 items (exemples : définitive/absolue ; subjective/objective ; inconsciente/consciente ; anormale/normale...) ;
- Les valeurs : 9 items (exemples : belle/laide ; utile/inutile ; superflue/nécessaire ; profitable/délétère...).

4.1.2.2.L'Échelle de Croyances Épistémiques (ECE)

Dans leur travail, Dang et Hagège ont utilisé le terme de « croyances épistémiques » pour impliquer un modèle hypothétique incluant des croyances sur la science (c'est-à-dire des croyances épistémologiques scientifiques) et des croyances sur l'enseignement et l'apprentissage (Dang & Hagège, 2020). L'Échelle des Croyances Épistémiques est la première partie de EBAI2 (The Revised Version of Epistemic Beliefs and Attitudes Inventory) qui est utilisée et validée dans l'étude 3 de Dang (2013). Elle comprend 34 items répartis dans 4 sous-échelles de croyances à propos des sciences et 19 items de 1 sous-échelle de croyances sur l'enseignement (11 items) et 1 sous-échelle sur l'apprentissage (8 items). Ils se présentent comme suit :

- Sous-échelles de science 1 : « Le travail du scientifique » (9 items) ;
- Sous-échelles de science 2 : « La relation entre les connaissances scientifiques et la réalité » (3 items) ;
- Sous-échelles de science 3 : « La méthode scientifique » (9 items)
- Sous-échelles de science 4 : « Nature et structure du savoir scientifique » (13 items).

4.1.2.3.L'échelle du bien-être (BE)

La version anglaise du test WEMWBS comprend 14 items sur une échelle de Likert de 5 (1 : jamais, 2 : rarement, 3 : quelquefois, 4 : souvent, 5 : tout le temps) évaluant le bien-être psychologique pour les individus entre 13 et 74 ans développé par les universités de Warwick et Edinburgh (Tennant, et al., 2007). Elle évalue le bien-être psychologique dans ses deux dimensions théoriques : le bien-être hédoniste (état de bonheur et de satisfaction de vie) et eudémoniste (fonctionnement psychologique positif, relations satisfaisantes avec les autres, réalisation de soi et acceptation). Plus le score est élevé plus le bien-être psychologique de l'individu est fort (Ibid.). La validation de la version française a été faite par Trousselard, et al., (2016).

4.1.2.4.L'échelle du dogmatisme

Comme développé dans notre cadre théorique le dogmatisme constitue une caractéristique des radicalisations violentes (Dalgaard-Nielsen, 2010). Il a été initialement conceptualisé comme un style cognitif fermé, associé à la tendance à rechercher des connaissances robustes, véritables et à se fier à l'autorité (Rokeach, 1960). Il s'accompagne d'une peur de l'inconnu et d'une intolérance à l'incertitude (Favre, 2007) : le sujet dogmatique a tendance ainsi à souffrir de ce qui n'est pas conforme à ses représentations, et des événements nouveaux, surgissant fatalement dans une vie. L'échelle de dogmatisme est une échelle avec 11 items de type Likert à 5 points (de « D'accord » à « Pas d'accord »). Les scores les plus élevés sont censés représenter un style cognitif plus fermé. L'échelle du dogmatisme a été développée par Shearman & Levine (2006) puis traduite adaptée au français et validée par Dang (2013).

4.1.2.5.Flexibilité cognitive (FC)

La flexibilité cognitive fait référence à la conscience du sujet que dans toute situation donnée il existe des options et des alternatives disponibles, la volonté d'être flexible et de s'adapter à la situation et l'auto-efficacité en étant flexible (Martin & Rubin, 1995). Ainsi, l'échelle de flexibilité (figure 12) a été conçue pour exploiter les trois composantes de la flexibilité cognitive. En effet, ce questionnaire se compose de 12 items de 6 points à l'échelle de Likert allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Son adaptation en langue française a été faite par Dang (2013).

COGNITIVE FLEXIBILITY SCALE: ITEMS AND RESPONSE FORMAT					
<i>Instructions:</i> The following statements deal with your beliefs and feelings about your own behavior. Read each statement and respond by circling the number that best represents your agreement with each statement.					
Strongly Agree	Agree	Slightly Agree	Slightly Disagree	Disagree	Strongly Disagree
6	5	4	3	2	1
1. I can communicate an idea in many different ways. 2. I avoid new and unusual situations. (R) 3. I feel like I never get to make decisions. (R) 4. I can find workable solutions to seemingly unsolvable problems. 5. I seldom have choices when deciding how to behave. (R) 6. I am willing to work at creative solutions to problems. 7. In any given situation, I am able to act appropriately. 8. My behavior is a result of conscious decisions that I make. 9. I have many possible ways of behaving in any given situation. 10. I have difficulty using my knowledge on a given topic in real life situations. (R) 11. I am willing to listen and consider alternatives for handling a problem. 12. I have the self-confidence necessary to try different ways of behaving.					
<i>Note.</i> —Items marked (R) are reverse scored.					

Figure 11 : questionnaire de la flexibilité cognitive. Reproduit à partir de Martin, M., & Rubin, R. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*(76), p :624)

4.1.2.6. Le questionnaire des valeurs élaboré aux fins du projet KORSA (K)

« Le questionnaire des valeurs élaboré aux fins de cette étude comporte deux sous-échelles. La première, *Clarté des valeurs*, vise à évaluer à quel point la personne a une idée claire de ses valeurs telles que définies par les tenants de l'approche d'acceptation et d'engagement (« Je sais exactement quelles sont les forces et les qualités que je veux mettre de l'avant »). La seconde, *Cohérence des actions*, vise à évaluer à quel point les actions quotidiennes qu'elle met de l'avant sont cohérentes ou non avec ses valeurs personnelles (« Jour après jour, j'ai l'impression que mes actions sont alignées et cohérentes avec mes valeurs »). Les deux sous échelles contiennent chacune 5 énoncés, pour chacun desquels le participant doit indiquer son degré d'accord sur une échelle de type Likert, allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Un score global est créé à partir des scores aux deux sous-échelles. Un score élevé signifie que la personne connaît bien ses valeurs et qu'elle pose des gestes qui sont cohérents avec celles-ci » (Gregoire, Lachance, Bouffard, & Hontoy, 2016, p. 225).

4.1.2.7. Test de Connexion à la nature (CN)

La connexion avec la nature reflète un sentiment de parenté et l'expérience individuelle d'un sentiment affectif de connexion avec la nature (Mayer et Frantz, 2004). Ce concept est

dérivé des études sur les préoccupations environnementales et a été proposé comme étant universel en ce qui concerne la relation entre l'image de soi et la nature, fondée sur une disposition biophilique (Schultz et al., 2004 ; Mayer et al., 2009). L'échelle de la connectivité à la nature (Connectedness to Nature Scale/CNS) est utilisée comme mesure de la connexion cognitive subjective entre les individus et la nature. Ce questionnaire est inspiré de l'échelle de Mayer, Frantz, & Bruehlman-Senecal (2009) et Mayer & Frantz (2004) qui comprend 14 items dont trois (numéros 4, 12 et 14) sont à inverser avant d'effectuer analyse factorielle. La version française de ce questionnaire a été élaborée et validée par Navarro et al., (2017). Toutefois, cette version va dans le sens de celle que nous utiliserons dans ce présent travail de 10 items de la version française de l'échelle enfant (Mayer, communication personnelle) de l'échelle Connectedness to Nature (Mayer & Frantz, 2004).

4.1.2.8.L'empathie (EMP):

Il existe une multitude d'instruments qui prétendent mesurer l'empathie mais plusieurs d'entre eux ne le font pas vraiment (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) :

- le Test de Chapin (1942) où les sujets doivent choisir un plan d'action efficace parmi quatre options qui pourrait être basé sur la connaissance des règles sociales, culturelles ou conventionnelles (Ibid.) ;
- le test de Dymond (1949, 1950) qui utilise une échelle de notation destinée à mesurer avec quelle précision on peut prédire une autre vision de soi. Cependant, il a été souligné qu'il est possible d'atteindre des niveaux de précision élevés sur ce test sans qu'il reflète l'empathie (Ibid.) ;
- le test de Hogan (1969) qui n'est pas une mesure pure de l'empathie mais vise quatre facteurs relativement non corrélés: la confiance sociale en soi, le tempérament, la sensibilité et non-conformité (Ibid.) ;
- le questionnaire de l'empathie émotionnelle (QMEE) de Mehrabian & Epstein, (1972). qui a été conçu dans le but explicite d'évaluer la tendance d'un individu à réagir fortement à une autre expérience
- le questionnaire de l'indice de la réactivité interpersonnelle de Davis (1980) soupçonné de mesurer plus larges que l'empathie
- le questionnaire d'empathie de Favre, Joly, Reynaud, & Salvador (2009) destiné à un jeune public. Il s'agit de situations que les sujets rencontrent couramment. Ils sont

invités, dans chaque cas, à cocher une case des quatre réponses proposées en fonction de leur propre manière de réagir.

En revanche le quotient d'empathie l'EQ fournit un moyen fiable et valide de mesurer empathie via l'auto-évaluation chez les deux individus en bonne santé et populations cliniques. Il a été conçu pour être court, facile à utiliser grâce à un format à choix forcé qui peut être auto-administré et simple à corriger parce qu'il ne dépend d'aucune interprétation (Ibid.). Parmi les 60 items de la version française validée (Berthoz et al., 2008) du (EQ) (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004), nous avons utilisé les 11 items qui constituaient le premier facteur dans une analyse en composantes principales de le QE (Lawrence et al., 2004).

4.1.2.9. The Profile of Emotional Competence (PEC)

La compétence émotionnelle fait référence aux différences individuelles dans l'identification, la compréhension, l'expression, régulation et l'utilisation de ses propres émotions et de celles des autres (Mikolajczak & Bausseron, 2013). Le questionnaire comprend 10 sous-échelles (identification intrapersonnelle, expression intrapersonnelle, compréhension intrapersonnelle, régulation intrapersonnelle, utilisation intrapersonnelle, interpersonnelle identification, expression interpersonnelle, compréhension interpersonnelle, régulation interpersonnelle et utilisation interpersonnelle) présentées en 50 items :

- identification de mes émotions (6, 16, 20*⁸⁰, 48, 49*)
- identification des émotions d'autrui (7, 29*, 30, 40*, 44*)
- compréhension de mes émotions (1*, 2*, 10, 26*, 43*)
- compréhension des émotions d'autrui (5*, 13, 14, 18*, 34*)
- expression de mes émotions (8, 17, 25*, 38*, 42*)
- écoute des émotions d'autrui (23, 28*, 31*, 45, 46*)

⁸⁰ * = items à recoder 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

- régulation de mes émotions (12, 15, 37*, 39, 50)
- régulation des émotions d'autrui (19, 27*, 33, 35, 47).
- utilisation de mes émotions (9*, 21, 22, 24, 41)
- utilisation des émotions d'autrui (3, 4, 11, 32, 36)

Cette échelle permet d'avoir 3 scores totaux : le premier est le score total de CE : moyenne de tous les items précités, le deuxième sous-score de CE intrapersonnel que nous utiliserons de ce présent travail : moyenne des scores aux échelles d'identification, compréhension, expression, régulation et utilisation de mes émotions et un sous-score de CE interpersonnel : moyenne des scores aux échelles d'identification, compréhension, expression, régulation et utilisation des émotions d'autrui. Un score EC plus élevé est associé à un plus grand bonheur, une meilleure santé mentale et physique, plus des relations sociales et conjugales satisfaisantes et une plus grande réussite professionnelle.

4.1.2.10. Besoin de clôture (BC)

« Le besoin de clôture rend compte d'un penchant fondamental de l'individu pour des connaissances claires, non ambiguës afin de guider sa perception du monde comme son action. L'individu chercherait donc à éviter la confusion et l'ambiguïté (Kruglanski, 1990 ; Vernier, 2009 ; Webster & Kruglanski, 1994). Ainsi, les sujets ayant un fort besoin de clôture ressentent un véritable inconfort psychologique face à l'ambiguïté (Van Hiel & Mervielde, 2003). Par ce besoin de clôture, ces individus se montrent plus sensibles aux effets de primauté (Kruglanski & Webster, 1996), tombent aisément dans le biais de correspondance (Webster, 1993), assimilent les nouvelles informations dans des schémas existants (Ford & Kruglanski, 1995) et, en présence d'informations nouvelles, résistent à la persuasion (Kruglanski, Webster, & Klem, 1993). Ils ont tendance à se décider rapidement en se fondant sur leur première impression (Chirumbolo, Livi, Mannetti, Pierro, & Kruglanski, 2004), faisant un plus grand usage d'heuristiques cognitives (Van Hiel & Mervielde, 2003) ». (Salama-Younes, Guingouain, Le Floch, & Somat, 2014, p. 64). L'échelle de besoin de clôture est constituée de 30 items⁸¹ et

⁸¹ Annexe 5

est organisée en 5 facteurs. Le premier facteur est la préférence pour l'ordre : les items 1, 4, 7, 15, 18, 20, 24, 25, 27 et 35. Le deuxième facteur est la préférence pour la prévisibilité : les items 5, 19 et 21. Le troisième facteur est esprit de décision : les items 8, 9, 10, 12, 13, 17 et 30. Le quatrième facteur est l'inconfort face à l'ambiguïté : les items 3, 6, 11, 22, 23, 28 et 31. Alors que le dernier est la fermeture de l'esprit : les items 2, 26 et 33 (Ibid.). Cette échelle a également été présentée avec sa consigne indiquant le degré d'accord avec chacun des items à l'aide d'une échelle allant de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement d'accord) (Ibid.).

4.1.2.11. Décentrement vis-à-vis des pensées et émotions (D)

Le décentrement réside au cœur des démarches de la psychologie et du développement moral (Vandamme, 2017). Et si ce concept est proche de celui de l'empathie, il possède néanmoins une dimension plus cognitive et ne se réduit pas à une dimension affective (Ibid.). En effet « là où l'empathie est affaire de sentiments, d'affects. Le décentrement est la prise en considération raisonnée des autres, de leurs désirs, intérêts et aspirations » (p. 168). Le décentrement peut ainsi exister en l'absence de sentiments, d'affection pour autrui, soit comme méthode d'observation, soit comme norme morale (Ibid.). D'où l'intérêt pour l'utilisation d'une mesure du décentrement vis-à-vis des pensées et émotions. Il s'agit dans ce présent travail de la version française du décentrement vis-à-vis des pensées et émotions (Fresco et al., 2007) qui se présente en 11 items et 5.

4.1.3. Procédure

Les visites en classe étaient d'une durée de 60 minutes. Au début de chaque rencontre, l'objectif de la recherche était exposé. Au moment de la passation des questionnaires, les étudiants pouvaient à tout moment demander des précisions si des questions étaient incompréhensives ou si le vocabulaire utilisé présentait des difficultés de compréhension. Généralement, la passation des questionnaires prenait environ 30 à 35 minutes. Une case vers la fin du questionnaire nous a permis de demander aux étudiants des rétroactions concernant le questionnaire. Ces commentaires ont contribué à apporter quelques modifications par rapport à sa longueur et à la reformulation et l'addition de certaines questions. Nous avons procédé également tout au long de la formation à un suivi des pratiques quotidiennes des étudiants, à travers des fiches de pratiques distribuées chaque séance, permettant de notifier la durée, la fréquence et la nature de l'exercice. Ces informations nous ont permis d'avoir d'autres variables

à analyser, ainsi examiner s'il existe une corrélation entre le temps et la fréquence des pratiques et le développement des compétences testées.

4.2. Les modifications suite aux résultats de l'étude préliminaire

Pour le test de créativité : l'expérimentation de l'outil nous a permis de modifier la mise en page du questionnaire, ainsi nous avons mis chaque exercice dans une page de façon à éviter toute envie de regarder la tâche suivante avant l'écoulement des 5 minutes. Pour les autres variables du questionnaire, nous avons supprimé les échelles du dogmatisme et la conception envers l'erreur et l'incertitude. Les autres mesures qui ont été intégrées au questionnaire vont être exposées en (4.3.5 mesures)

4.3. Étude principale

Dans les prochains paragraphes, nous mettrons en exergue la méthode employée qui permet de répondre aux questions de notre étude. En premier lieu, une présentation des caractéristiques relatives aux procédures et de la formation à évaluer dans notre présente étude, ensuite une description de la population de l'étude et enfin la description des instruments de mesure.

4.3.1. Description des participants

La sélection des participants a été orientée en fonction du choix des étudiants de L2 du module de culture générale à l'université de sciences de Montpellier. Des démarches ont été amorcées auprès des professeurs afin de leur proposer la participation de leurs étudiants à l'étude et de déterminer leur implication dans ce projet. Ces derniers ont accepté de collaborer avec les chercheurs.

4.3.1.1. Groupe HLSEG404 (initiation à la méditation)

L'échantillon est composé de deux groupes, le groupe M est le groupe expérimental et le groupe C est le groupe contrôle. Le nombre des étudiants participants est de 105 étudiants de la faculté des sciences de Montpellier en L2 dont l'âge est situé entre 18 et 26 ans. (tableau 9)

	Groupe M (n= 51)	Groupe C (n=54)
Féminin	n=39 (76%)	n=19 (35%)

Masculin	n=12 (24%)	n=35 (65%)
Âge (erreur standard)	20,5 (1,6)	20,1 (1)

Tableau 9: répartition des sujets du groupe de l'université selon l'âge et le sexe.

4.3.1.2. Groupe (hors université)

Le deuxième groupe (expérimental et contrôle) représente 49 participants d'une formation hors université. La répartition de l'échantillon est comme suit (tableau 10) :

	Groupe M (n=28)	Groupe C (n=21)
femme	n=20 (71,4%)	n=11 (52,4%)
Homme	n=7 (25%)	n=04 (19%)
Valeur manquante	1 (3,6%)	n=6 (28,6%)
moyenne âge	48,25	43,06

Tableau 10 : répartition des sujets du groupe de hors université selon l'âge et le sexe.

Le taux majoritaire de répondants féminins peut s'expliquer par le fait que le groupe des participants à la formation (réduction de l'égo) rassemble principalement des catégories socio-professionnelles majoritairement féminines tels que des infirmières, des médecins, des professeurs et des formateurs, qui semblent soucieux de trouver les meilleures solutions pour le développement personnel et la gestion des émotions afin d'évoluer dans un contexte multiculturel et qui trouvent dans la méditation une pratique capable de satisfaire leurs besoins.

4.3.1.3. Le groupe de contrôle :

Cependant, ce changement est-il bien dû à l'intervention de la formation ? N'est-ce pas un accident, un effet particulier à cette mesure ? Pour garantir qu'il s'agit d'un changement dû à l'intervention, il nous faut installer une comparaison externe. Tel que l'explique Jean Marie Van der Maren, nous prenons « *des mesures semblables de la VD, à un même moment historique, auprès d'une autre classe d'élèves de même niveau, mais qui, elle, ne bénéficie pas de l'intervention VI* » (Van der Maren, 2014, p. 108). Nous comparons le groupe « expérimental » qui bénéficie de la formation avec un groupe « témoin » (ou « contrôle ») qui ne l'a pas suivie. Rappelons ici que la particularité du groupe témoin réside dans l'intérêt que portent ces individus pour la méditation ou la pratiquent déjà. Ainsi, ils ont été recrutés dans le DU

« méditation et santé » pour éviter le biais de témoins trop différents du groupe expérimental. la répartition des participants à cette étude correspond au tableau suivant :

	Effectifs	Pourcentage
Groupe expérimental (hors université)	28	57,1%
Groupe contrôle	21	42,9%
Total	49	100,0%

Tableau 11: échantillon de la formation hors université (enseignement informel)

	Effectifs	Pourcentage
Groupe expérimental (université)	51	49,1%
Groupe contrôle	54	50,9%
Total	105	100,0%

Tableau 12: échantillon de l'université (enseignement formel)

Les sujets des deux groupes témoins ont répondu aux deux questionnaires Q1 et Q2 exactement aux mêmes moments (mi-février et mi-avril) et dans les mêmes conditions que ceux des groupes expérimentaux (groupe université et groupe hors université))

4.3.2. Présentation du module de formation

Le programme d'intervention est basé sur la méditation laïque et la réflexivité (FÉMR), qui intègre explicitement la confrontation avec ses propres émotions, leur acceptation et aussi l'ouverture aux autres et à la nouveauté (Chambers, Gullone et Allen, 2009 ; Cottraux, 2007 ; Shankland, 2014), ainsi qu'une réflexion sur les valeurs, sur les conséquences de nos actions et l'adéquation de ces dernières avec nos valeurs. Il consiste en 6 séances de 3h heures, plus une journée entière de silence.

Ce module de 25h est destiné aux étudiants de deuxième année de l'université de sciences de Montpellier qui l'ont choisi comme module de culture générale. Les séances se sont déroulées en 2 groupes les mardis et jeudi de 16h à 19h pendant deux mois (février et avril 2018) à l'amphithéâtre. Cette formation est laïque et conçue pour être compatible avec toute

obéissance ou (non) croyance. Il y a seulement deux prérequis pour suivre ce module : comprendre le français et avoir un carnet et un stylo pour prendre des notes pendant les enseignements et surtout en dehors. Ce programme est inspiré du protocole MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) de Jon Kabat-Zinn et en reprend certaines thématiques (notamment la régulation du stress et des émotions). Sa spécificité est d'être concentré sur la perspective éthique : à cette fin, la santé apparaît comme un moyen, pas comme une fin en soi. C'est-à-dire que l'éthique est considérée comme la perspective pour laquelle l'individu prend en compte, de la manière la plus juste possible, lui-même, les autres et l'environnement non humain dans ses prises de décisions et actions.

Le but de ce module est donc d'apporter des outils pratiques et théoriques permettant de réaliser cela. Pour favoriser ce processus, trois types d'outils seront présentés dans le module :

- différentes pratiques méditatives. La méditation est un entraînement à l'attention endogène. C'est-à-dire qu'en temps normal l'attention est automatiquement captée par des stimuli extérieurs (bruits, personnes...) ou intérieurs (pensées, douleurs physiques...). Elle est alors exogène. Ici nous allons nous entraîner à diriger intentionnellement notre attention. Un éventail le plus large possible de techniques sera présenté afin que chacun puisse trouver le type de pratique qui lui convient le mieux. Nous avancerons pas à pas, au rythme du groupe. Il n'est pas nécessaire d'avoir une expérience de la méditation pour suivre le module.
- des modèles théoriques qui ont pour but de comprendre le fonctionnement de l'égo, ses tenants et aboutissants, et sa différence avec un fonctionnement plus ouvert, dans lequel l'environnement et soi-même sont consciemment et justement pris en compte. Ces modèles originaux sont puisés dans les philosophies orientales ou élaborés à partir de savoirs scientifiques (issus notamment des sciences cognitives) et de l'expérience de l'intervenante.
- des exercices permettant d'intégrer la théorie présentée et de développer une réflexivité, c'est-à-dire une capacité d'auto observation curieuse et bienveillante, nécessaire à développer la conscience de sa propre conscience. La réflexivité a pour base une part d'attention et une part de réflexion. Elle s'appuie donc sur les compétences développées respectivement dans la méditation et la compréhension théorique. Un des outils centraux pour développer cette réflexivité est la prise de note sur un carnet, il est donc

recommandé d'avoir environ 30min de pratique journalière pendant les deux mois du module afin de bénéficier de sa portée.

4.3.3. Le questionnaire (l'outil de mesure)

Le questionnaire a été élaboré sur Google Drive (formulaire), en revanche son administration a été en présentiel sur papier pour les étudiants de l'université et en ligne pour le groupe hors université. Le choix s'est porté sur ce type de formulaire, car une des fonctionnalités permet de sauvegarder uniquement des questionnaires qui ont été complètement remplis par les participants du groupe (hors université). Cela nous a évité d'obtenir des réponses partielles et donc inexploitable.

Le contenu du questionnaire a été élaboré en fonction des résultats obtenus suite à l'analyse de la revue de littérature ainsi qu'aux résultats de l'étude préliminaire menée auprès de 16 étudiants à la faculté des sciences en 2017. Il comprend 78 questions réparties sur 24 pages. Les sujets devaient répondre aussi franchement et spontanément que possible, et suivant une fréquence permettant d'évaluer comment ils se situaient face aux situations décrites. Ces questions concernent la façon d'être en général. Ils sont également informés qu'il n'y a pas de réponses « justes » ou « fausses », « bonnes » ou « mauvaises ». Ce qui est important, c'est son expérience personnelle. Les résultats sont obtenus par l'addition des scores selon l'échelle de Likert. Certains items exigent de recoder les scores.

Le temps nécessaire pour répondre au questionnaire était environ de 30 minutes. Un texte explicatif, ajouté à la page d'accueil du questionnaire, explique la démarche et le but du questionnaire aux participants. Les questions des deux premières pages (n 1 à 7) ont pour but de créer un code d'anonymat (les 3 premières lettres de prénom de la mère et du père suivies du mois de naissance exemple : « PATNAD02 ») et de recueillir des informations basiques sur les personnes répondant au questionnaire : le genre, l'âge, niveau d'étude, module de culture générale choisi⁸².

⁸² Annexe 6

4.3.4. Dates et organisation du module :

4.3.4.1. Groupe HLSEG404 (initiation à la méditation)

	Dates	Titre
Séance 1	Mardi 13 et jeudi 15 février	(introduction éthique - valeurs, tempérament ratna orgueil
Séance 2	Mardi 6 mars et jeudi 8 mars	réduction du stress, tempérament karma doute
Séance 3	Mardi 13 mars et jeudi 15 mars	fonctionnement de l'égo et des projections, exo sur le jugement, tempérament vajra colère
Séance 4	Mardi 20 mars et jeudi 23 mars	méditation sur les pensées, distortions cognitives, tempérament padma désir
Séance 5	Mardi 27 mars et jeudi 2 avril	empathie, exposition émotionnelle, croyance sous-tendant l'émotion, tempérament bouddha ignorance
Séance 6	Mardi 6 avril et jeudi 8 avril	authenticité, joie, rêve d'intégration
Journée de sortie en silence	Mardi 12 avril	Sortie en silence

Tableau 13 : Dates et organisation de la formation hors université du module HLSEG404 (initiation à la méditation)

Les exercices ont été pratiqués en dehors de toute référence idéologique ou spirituelle. Elles s'inscrivaient dans le cadre de notre recherche universitaire au sein du laboratoire LIRDEF.

4.3.4.2. Groupe hors université

	Dates	Titre
Séance 1	Vendredi 09 février	(Introduction éthique - valeurs, tempérament ratna orgueil
Séance 2	Vendredi 16 février	Réduction du stress, tempérament karma doute
Séance 3	Vendredi 02 mars	Fonctionnement de l'égo et des projections, exo sur le jugement, jour de neige
Séance 4	Vendredi 09 mars	Notion d'égo, tempérament vajra colère, méditation sur les pensées

Séance 5	Vendredi mars	Distorsions cognitives, tonglen - prendre la souffrance et donner le bonheur, tempérament padma désir
Séance 6	Vendredi 30 mars	Exposition émotionnelle, authenticité et joie, rêve d'intégration, tempérament bouddha ignorance
Journée de sortie en silence	Vendredi 6 avril	Sortie en silence

Tableau 14 : Dates et organisation de la formation hors université.

4.3.5. Mesures

4.3.5.1. Les mesures du questionnaire :

À partir des résultats de l'étude préliminaire, nous avons retenu les mesures suivantes :

- 1) RM : Rigidité mentale
- 2) FU : Fusion avec les pensées
- 3) D : Décentrement vis-à-vis des pensées et émotions
- 4) K : Connaissance de soi et cohérence avec ses valeurs
- 5) BE : Bien-être
- 6) FC : Flexibilité cognitive (
- 7) CN : Connexion avec la nature
- 8) BC : Besoin de clôture
- 9) PEC : Profile de compétences émotionnelles
- 10) IDEM : identification de mes émotions (sous échelle PEC) ;
- 11) COMEM : Communication de mes émotions (sous échelle PEC) ;
- 12) EXEM : Exprimer mes émotions (sous échelle PEC) ;
- 13) REGEM : Régulation de mes émotions (sous échelle PEC) ;
- 14) UTIEM : Utilisation de mes émotions (sous échelle PEC) ;
- 15) EMP : Empathie
- 16) EA : Affect envers l'erreur (différentiateurs sémantiques)
- 17) EV : Valeurs envers l'erreur (différentiateurs sémantiques)
- 18) IA : Affects envers l'incertitude (différentiateurs sémantiques)
- 19) IV : Valeurs envers l'incertitude (différentiateurs sémantiques)
- 20) S : Épistémologie personnelle scientifique

- 21) V : Conscience de la co-construction entre soi et le monde
- 22) Des questions sur la CSP et sur la pratique de la méditation (fréquence, durée...)

Les variables sont étudiées et analysées sans être manipulées sauf pour le test de créativité qui lui a été modifié pour qu'il soit adapté à notre population cible. Nous avons mesuré ainsi les variables sans faire aucune intervention.

4.3.5.2. Le test de créativité EPoC

EPoC est la version scientifique la plus récente pour la détection des capacités mentales associées à la créativité, créée par le professeur Todd Lubart. Le test a été traduit en plusieurs langues : allemand, anglais, arabe, turc, portugais et chinois. Il a été conçu sur la base de la définition universelle de la créativité à savoir « *la capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place* » (Lubart, 2003). Néanmoins, ce qui caractérise le plus le test EPoC, c'est qu'il est fondé sur une évaluation basée sur le dynamisme de la créativité, c'est-à-dire que la créativité change avec le temps. Cette construction est unique à l'échelle des autres tests basés sur une créativité constante et des critères d'évaluation inchangeables. Ainsi EPoC permet de tester simultanément les pensées divergentes exploratoires et convergences intégratives à travers des mesures s'effectuant dans différents domaines d'application (verbal et graphique)⁸³

Par ailleurs, l'interprétation des résultats peut se faire selon deux axes. Le premier est « l'efficacité », à savoir le niveau de performance selon chacune des 4 dimensions évaluées : la pensée divergente exploratoire dans le domaine graphique, la pensée divergente exploratoire dans le domaine verbal, la pensée convergente intégrative dans le domaine graphique et la pensée convergente intégrative dans le domaine verbal. Le second est « le profil de potentiel créatif », qui selon l'approche multivariée de la créativité, développée dans notre cadre théorique, requiert une combinaison particulière de facteurs relevant de l'individu et du contexte environnemental, des facteurs cognitifs, des facteurs conatifs, des facteurs émotionnels et des facteurs environnementaux (Besançon & Lubart, 2015).

⁸³ Voir annexe 7

4.3.5.2.1. Les modèles du test :

Il existe deux modèles équivalents de cette échelle modèle (A) et modèle (B), chaque forme "A" ou "B" comprenant un sous-test préliminaire pour la préparation et huit autres sous-tests. Afin d'adapter cette version avec notre population cible, nous avons sollicité l'aide de Todd Lubart. Ses observations nous ont permis d'élaborer une version exploitable pour un public adulte. Le nouveau questionnaire, dont le modèle Anémone correspond au modèle A et le modèle Bambou correspond au modèle B⁸⁴, comprend quatre tests classés selon les quatre dimensions citées au-dessus. La méthode d'application est la suivante ; avant le début de la formation, l'échantillon est partagé en deux groupes, le groupe qui répond au modèle Anémone au pré-test bascule vers le modèle Bambou au post-test. Les sujets ont 5 minutes pour répondre à chacun des quatre tests. Ils ne doivent pas lire plus loin que lorsqu'ils y sont invités. La durée totale du questionnaire est de 20 minutes.

4.3.5.2.2. Correction de l'EPoC

L'échelle de la pensée créative (Anémone et Bambou) mesure les compétences de la pensée créative à savoir l'originalité, la pensée verbale divergente, pensée graphique (non verbale) divergente, la pensée verbale convergente et pensée graphique (non verbale) divergente et chaque compétence a un point. La correction du questionnaire se fait en équipe de trois membres ou plus. Par contre, chaque membre corrige de manière individuelle pour attribuer une note en fonction de la réponse, puis les scores sont rassemblés et divisés par le nombre de correcteurs pour extraire la moyenne. Les correcteurs ne doivent pas connaître lequel des groupes a médité et idéalement attendre la fin de l'expérience pour corriger l'ensemble du (pré-test et post-test) pour ne pas être influencé, puis donner la moyenne des notes. Pour la correction des productions, plusieurs manières de faire peuvent être adoptées comme le comptage du nombre de réponse, nombre d'idées, originalité. Les scores de la créativité sont une échelle de 7 points comme suit :

- Le score= (1) : Très faible, absence totale d'idées. Cette note est également donnée au sujet lorsque sa réponse contient des éléments et des formes qui ne sont pas liés et qui n'expriment aucune idée ;

⁸⁴ Voir annexe 8 et 9

- Le score= (2) : Très faible, mais exprime un sens. Cette note est attribuée lorsque le candidat utilise plusieurs éléments ou formes abstraites, mais sans réelle innovation dans l'intégration et d'interdépendance entre ces éléments ;
- Le score= (3): Pauvre, le début d'une idée un peu originale. Cette note est donnée lorsque le sujet relie les éléments utilisés dans sa réponse, mais cette connexion intégrée reste traditionnelle. Les idées suggérées par le sujet ne reflètent que le début d'une idée originale et sont liées à l'un des éléments utilisés par le sujet dans l'exercice du test ;
- Le score= 4 : Une idée qui combine plusieurs éléments de façon originale. Cette note est donnée lorsque la réponse montre que les éléments ont été bien reliés et qu'il existe une bonne complémentarité entre eux, mais que le produit général reflète un degré d'originalité normal ;
- Le score= 5 : Une idée assez originale, combinant plusieurs éléments. Cette note est donnée lorsque la réponse montre que les différents éléments ont été très bien reliés entre eux, que leur intégration a été bien faite et significative et que le produit dans son ensemble exprime une idée assez originale ;
- Le score= 6 : Une idée très originale, très bien comprise et intégrée entre plusieurs éléments. Cette note est donnée lorsque la réponse montre que les différents éléments sont très bien reliés entre eux, que leur intégration est excellente et que le produit dans son ensemble exprime une idée originale ;
- Le score= (7) : une idée très originale et unique, et exprime l'intégration complète et innovante entre tous les éléments. Cette note est donnée lorsque la réponse du sujet montre que tous les éléments ont été liés de manière créative et que leur intégration a été pleinement réalisée et que le produit dans son ensemble exprime une idée très originale et unique.

4.3.6. Procédure

Les visites en classe étaient d'une durée de 60 minutes. Au début de chaque rencontre, l'objectif de la recherche était exposé. Au moment de la passation des questionnaires, les étudiants pouvaient à tout moment demander des précisions si des questions étaient incompréhensives ou si le vocabulaire utilisé présentait des difficultés de compréhension. Généralement, la passation des questionnaires prenait environ 30 à 35 minutes. Une case vers la fin du questionnaire nous a permis de demander aux étudiants des rétroactions concernant le questionnaire. Ces commentaires ont contribué à apporter quelques modifications par rapport à

sa longueur et à l'addition et la reformulation de certaines questions. Nous avons procédé également tout au long de la formation à un suivi des pratiques quotidiennes des étudiants, à travers des fiches de pratiques distribuées chaque séance, permettant de notifier la durée, la fréquence et la nature de l'exercice. Ces informations nous ont permis d'avoir d'autres variables à analyser, ainsi examiner s'il existe une corrélation entre le temps et la fréquence des pratiques et le développement des compétences testées.

4.3.7. Relevé quotidien du temps de pratique

En plus du questionnaire, nous avons demandé aux étudiants du groupe HLSEG404 et du groupe (HORS UNIVERSITÉ) de remplir un relevé quotidien de leur temps et fréquence de pratique. Il est destiné à examiner s'il existe une corrélation entre les résultats des bénéfices relevés sur les entre le pré-test (questionnaire Q1 passé en février 2018) et le post-test (le même questionnaire Q2 passé en avril) et la fréquence le temps moyen de pratique personnelle quotidienne à domicile. Il était conseillé aux étudiants de prolonger la pratique à leur domicile, en notant chaque fois par écrit la durée réalisée. Les jours où ils ne feraient pas d'exercice, ils devraient simplement laisser un blanc ou noter 0 sur le formulaire. Celui-ci était anonyme, sous la forme d'un calendrier recouvrant toute la période du module. Aucune consigne de poursuite des exercices après le stage n'a été donnée. Cette fiche a été distribuée aux étudiants à la fin de chaque séance, et elle a été retournée quelques jours après soi de main en main ou par envoi postal ou courriel). L'intérêt de cette mesure du temps de pratique personnelle s'explique ainsi : Les séances du module à la faculté des sciences et celles de (RÉDUCTION DE L'ÉGO) n'avaient lieu qu'une fois par semaine, à raison de 3h par séance. Durant les huit semaines de la formation, nous supposons que les étudiants qui ne poursuivraient pas chez eux la pratique des exercices appris pendant les séances n'obtiendraient pas les mêmes résultats que ceux qui pratiquaient tous les jours. Nous nous attendions à ce que ceux qui pratiquent le plus (par exemple 30 minutes par jour) recueillent des bénéfices plus importants que ceux qui pratiquent moins (par exemple 5 minutes par jour). La persévérance et la durée investies dans la pratique de la méditation sont très certainement des éléments importants favorisant les effets bénéfiques de ces pratiques. Et nous souhaitons savoir à partir de quel temps réel de pratique des effets bénéfiques significatifs pourraient être observés sur les échelles. En conseillant cette pratique

régulière chez soi, tout en demandant d'en noter⁸⁵ la durée, nous espérons encourager les étudiants à une assiduité dans leur pratique.

4.4. Les hypothèses à tester

4.4.1. H1: l'intervention du module de culture générale HLSGE404 favorise le développement des indicateurs de responsabilité;

- Il n'existe aucune différence statistiquement significative à l'échelle de 0,05 entre le score moyen des étudiants du groupe expérimental (HLSGE404) et le score moyen des étudiants du groupe contrôle (autres modules de culture générale) dans l'ensemble des indicateurs au pré-test ;
- il n'existe pas de différence statistiquement significative au niveau 0,05 entre les scores moyens des étudiants du groupe contrôle (autres modules de culture générale) sur l'ensemble des compétences testées dans les pré-post et post-test ;
- il existe une différence statistiquement significative au niveau 0,05 entre les scores moyens des étudiants du groupe expérimental (HLSGE404) sur l'ensemble des compétences testées entre pré-test et post.

Ce qui nous amène à poser les cinq hypothèses suivantes :

- Le module HLSGE404 (initiation à la méditation dans une démarche éthique) et la formation réduction de l'égo ont un impact positif sur les compétences épistémiques (flexibilité mentale et cognitive) ;
- Le module HLSGE404 (initiation à la méditation dans une démarche éthique) et la formation réduction de l'égo ont un impact positif sur les compétences relationnelles (empathie, connexion avec la nature) ;
- Le module HLSGE404 (initiation à la méditation dans une démarche éthique) et la formation réduction de l'égo ont un impact positif sur les compétences émotionnelles (régulation) ;
- Le module HLSGE404 (initiation à la méditation dans une démarche éthique) et la formation réduction de l'égo ont un impact positif sur les compétences axiologiques (connaissance de ses valeurs et cohérence avec elles) ;

⁸⁵ Voir annexe 10 : fiche des pratiques

- Le module HLSGE404 (initiation à la méditation dans une démarche éthique) et la formation réduction de l'égo ont un impact positif sur les compétences attentionnelles (décentrement avec émotions et pensées).

4.4.2. H2: l'interaction (assiduité des pratiques, temps de pratique, lectures, enseignements...) et méditation qui favorise le plus le développement des indicateurs de responsabilité :

- Corrélation des bénéfices pré-test/post-test avec pratique quotidienne et assiduité ;
- Corrélation des bénéfices pré-test/post-test avec les lectures et les enseignements suivis.

5. Cinquième chapitre : Présentation des résultats

5.1. Stratégies d'analyse et analyses préliminaires

5.1.1. Stratégies d'analyse

Dans la présente section, nous allons exposer les analyses qui permettront de vérifier le bien-fondé de nos hypothèses. Rappelons que l'hypothèse générale qui oriente notre recherche est la suivante : la formation HLSEG404 qui aborde explicitement l'éthique et la responsabilité en ajoutant du matériel psychoéducatif aux pratiques de méditation classique a un impact positif sur la créativité, l'ouverture d'esprit, la flexibilité mentale et l'engagement envers les valeurs chez les adultes et les jeunes adultes de notre échantillon. Dans le contexte du devis transversal actuel, une confirmation parfaite de cette hypothèse comporterait une absence de différence entre le pré-test et post-test du groupe témoin, et un effet considérable sur tous les scores de la créativité, la flexibilité mentale et l'engagement envers les valeurs chez les adultes qui ont suivi la formation. Un devis transversal permettra également de vérifier si le temps passé dans la pratique hors formation a un rôle à jouer dans l'amélioration des scores. Le bien-fondé de l'hypothèse sera vérifié à l'aide d'analyses effectuées à l'aide du progiciel IBM SPSS.statistiques 25.

Avant de procéder à l'analyse de nos données, nous devons formuler nos hypothèses statistiques (H_0 et H_1). H_0 = hypothèse nulle ; elle postule qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes des groupes. Groupe expérimental = Groupe contrôle. H_1 = hypothèse alternative ; elle postule qu'il existe une différence entre les moyennes des groupes. Quatre données importantes à lire : le degré de liberté (ddl), le résultat du F, la valeur de p (Sig.) et la grandeur de l'effet (η^2), allant de 0 à 1 elle représente la part de la variance de la variable dépendante (VD) expliquée par la variable indépendante (VI). Selon les critères proposés par Cohen (1988, cité par (Pallant, 2016, p. 289)), $\eta^2 = 0,01$ considéré petit effet, $0,06 =$ effet modéré, $0,14 =$ grand effet. Le ddl et le F permettent d'établir la valeur de p (Sig.). Cette valeur de p est l'erreur alpha, soit la probabilité ou le risque de commettre une erreur en déclarant qu'il existe une différence entre les deux groupes testés. C'est ce résultat qui permet de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse alternative (H_1). Le seuil de signification est de 0,05. Si la valeur de Sig ou valeur de p est supérieure à 0,05, alors on accepte l'hypothèse nulle et on conclut qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Si la valeur de Sig est inférieure à 0,05,

on peut rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il y a une différence significative entre les deux groupes.

En outre, différents types de tests statistiques existent selon des critères différents, tel que le test bilatéral ou unilatéral ; le test pour échantillons indépendants ou appariés ; les tests paramétriques ou non paramétriques. Des échantillons indépendants désignent un groupe de sujets différents et sont attribués à chaque condition expérimentale. Des échantillons dépendants ou appariés sont constitués d'un même groupe de sujets qui passent l'ensemble des modalités d'une variable indépendante particulière. Par exemple, lorsque l'on veut comparer les résultats obtenus par le groupe HLSEG404 avec ceux du groupe contrôle au pré-test, chaque sujet n'est associé qu'à une mesure unique, donc les deux groupes sont deux échantillons indépendants. En revanche, lorsque l'on veut comparer les bénéfices acquis au pré-test/post-test du groupe HLSEG404, il s'agit d'un échantillon apparié parce que chaque sujet est associé à deux mesures pré-test et post-test le concernant lui-même. Les tests paramétriques se basent sur des distributions statistiques supposées dans les données. Pour que leurs résultats soient fiables, certaines conditions de validité doivent être vérifiées. Ainsi, le test t de Student n'est fiable que si les données s'accordent à une normalité (normalité des distributions des variables que nous comparons dans les populations d'origine ; normalité des variances dans les échantillons qui sont comparés (homoscédasticité). Toutefois, pour le groupe HLSGE404 nous avons opté pour une analyse de covariance « ANCOVA » dont le but est de tester la relation initiale en supprimant statistiquement l'effet indirect de la covariable. En d'autres termes, on se sert de la mesure pré-test comme covariable pour annuler les différences de performances entre les groupes avant l'intervention. Ainsi, les différences observées au post-test seront dénuées des variations de la mesure au pré-test. Par ailleurs, pour le groupe hors université dont l'échantillon est relativement petit, nous avons utilisé les tests non paramétriques qui ne se basent pas sur des distributions statistiques. Ils ne font aucune hypothèse sur le type de loi de distribution des données. Ils se basent uniquement sur les propriétés numériques des échantillons. Ainsi, l'usage du test de Wilcoxon-Mann-Whitney pour deux échantillons indépendants ou pour échantillons appariés dans l'analyse de ce groupe ne se justifie donc pleinement que lorsque l'hypothèse sur la distribution du ou des échantillons (gaussiennes, binomiales) ne sont pas vérifiées et si le ou les échantillons sont de petite taille.

5.1.2. Analyses préliminaires

5.1.2.1. Groupe HLSGE404 (université)

La moyenne d'âge des sujets de notre étude (n=105) est de 20,3. Ils sont répartis en 2 groupes. Le premier est groupe expérimental (n=51) composé des étudiants en L2 à la faculté des sciences de Montpellier et qui ont choisis l'initiation à la méditation comme module de culture générale. Alors que le deuxième est le groupe de contrôle (n=54) constitué des autres étudiants qui ont opté pour un autre choix comme module de culture générale (Tableau 16). Les tableaux ci-dessous présentent la répartition des sujets selon le niveau d'étude, le pays et l'environnement où ils ont passé la majorité de leurs vies

Groupe.	Fréquence	Pourcentage %
Expérimental	51	48,6
Contrôle	54	51,4
Total	105	100,0

Tableau 15 : répartition des sujets de l'étude.

Module de culture générale	Fréquence	Pourcentage %
Autre	6	5,7
Découverte du milieu méditerranéen	1	1,0
HLBIG404 (Plaisir et addiction)	8	7,6
HLBIG405 (cœur et sport)	1	1,0
HLBIG406 (Initiation à la cytologie)	7	6,6
HLEEG301	15	14,3
HLEEG401LABview (programmation)	16	15,2
HLSEG404 (initiation à la méditation)	51	48,7
Total	105	100,0

Tableau 16 répartition des sujets de l'étude selon le module de culture générale.

Sexe	Fréquence	Pourcentage %
Féminin	61	58
Masculin	43	41
Transgenre (MtF)	1	1
Total	105	100,0

Tableau 17 : répartition des sujets de l'étude selon le sexe.

Âge	Fréquence	Pourcentage%
18,0	2	1,9
19,0	25	23,8
20,0	42	40,0

21,0	25	23,8
22,0	4	3,8
23,0	5	4,8
26,0	2	1,9
Total	105	100,0

Tableau 18 : répartition des sujets de l'étude selon l'âge.

Niveau d'études	Fréquence	Pourcentage %
Baccalauréat	5	4,8
Bac+1 ou 2	95	90,4
Bac + 3 ou 4	5	4,8
Total	105	100,0

Tableau 19 : répartition des sujets de l'étude selon le niveau d'étude.

	Fréquence	Pourcentage %
France	82	78,1
Maroc	11	10,5
Algérie	3	2,9
Togo	2	1,9
Costa Rica	1	1,0
Côte d'Ivoire	1	1,0
Espagne	1	1,0
Gabon	1	1,0
Île Maurice	1	1,0
Madagascar	1	1,0
Venezuela	1	1,0
Total	105	100,0

Tableau 20 : répartition des sujets de l'étude selon le pays d'origine.

	Fréquence	Pourcentage %
Compagne rurale	31	29,5
Petite ville	45	42,9
Centre-ville d'une grande ville	20	19,0
Banlieue d'une grande ville	8	7,6
Total	104	99,0
Manquant Système	1	1,0
Total	105	100,0

Tableau 21 : répartition des sujets de l'étude selon le type d'environnement où ils ont passé l'essentiel de leurs enfances.

	Fréquence	Pourcentage %
--	-----------	---------------

Non	99	94,3
Oui	6	5,7
Total	105	100,0

Tableau 22 : répartition des sujets de l'étude selon la prise de médicament pouvant influencer les choix des réponses.

5.1.2.2. Groupe hors université

Le groupe de la formation hors université dont la formation est intitulée réduction de l'égo se compose lui aussi de deux groupes (expérimental et contrôle) avec une moyenne d'âge de 46,4. Les femmes sont majoritaires (63,3%) et plus de 63,3% ont au minimum un niveau supérieur/égal au bac+3 ou 4. Aussi 81,7% des sujets ont passé la majorité de leur vie en France et 59,2% des sujets de l'expérimentation ont déjà pratiqué des techniques de relaxation, méditation ou pleine conscience dans leurs maisons ou en famille, alors que 57,2% les pratiquent dans un groupe ou association, tandis que 38,7% le font professionnellement.

Groupes	Fréquence	Pourcentage %
Expérimental	27	55,1
Contrôle	22	44,9
Total	49	100,0

Tableau 23 : répartition des sujets selon le groupe

	Fréquence	Pourcentage %
Valeurs manquantes	7	14,3
Féminin	31	63,3
Masculin	11	22,4
Total	49	100,0

Tableau 24 : répartition des sujets selon le sexe

	Fréquence	Pourcentage %
Valeurs manquantes	9	18,4
Bac + 3 ou 4	10	20,4
Bac + 5 ou 6	14	28,6
Bac +1 ou 2	8	16,3
BEP sanitaire et social, BTS tourisme, médecine chinoise, formation en sophrologie et hypnose, thérapies quantiques	1	2,0
Doctorat	7	14,3
Total	49	100,0

Tableau 25 : répartition des sujets selon le niveau d'études

	Fréquence	Pourcentage %
Valeurs manquantes	7	14,3
France	40	81,7
Canada	1	2,0
Liban	1	2,0
Total	49	100,0

Tableau 26 : répartition des sujets selon le pays où ils ont passé la majorité de leurs vies

	Fréquence	Pourcentage %
Valeurs manquantes	8	16,3
Banlieue d'une grande ville	15	30,6
Centre-ville d'une grande ville	7	14,3
Compagne rurale	7	14,3
Petite ville	12	24,5
Total	49	100,0

Tableau 27 : répartition des sujets selon l'environnement où ils ont passé l'essentiel de leurs enfances .

	Fréquence	Pourcentage %
Valeurs manquantes	16	32,7
Jamais	4	8,1
Parfois	13	26,5
Souvent	16	32,7
Total	49	100,0

Tableau 28 répartition des sujets selon la pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience à la maison, en famille ou à un niveau local

	Fréquence	Pourcentage %
Jamais	13	26,5
Parfois	16	32,7
Souvent	12	24,5
Total	41	83,7
Valeurs manquantes	8	16,3
Total	49	100,0

Tableau 29 : répartition des sujets selon la pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience dans un groupe ou une association

	Fréquence	Pourcentage %
Valeurs manquantes	10	20,4
Jamais	20	40,8

Parfois	13	26,5
Souvent	6	12,2
Total	49	100,0

Tableau 30 : répartition des sujets selon la pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience professionnellement (métier envisagé).

	Fréquence	Pourcentage %
Valeurs manquantes	11	22,4
0 à 10h	13	26,5
10 à 100h	11	22,4
100 à 1 000h	8	16,3
1 000 à 10 000h	3	6,1
10 000 à 100 000h	3	6,1
Total	49	100,0

Tableau 31 : répartition des sujets selon l'estimation du temps de pratique des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience.

	Fréquence	Pourcentage %
	10	20,4
Non	18	36,7
Oui	21	42,9
Total	49	100,0

Tableau 32 : répartition des sujets selon la régularité de leurs pratiques des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience.

5.2. filtrage et nettoyage les données

5.2.1. Étude des *outliers* et de la normalité des variables (SPSS)

5.2.1.1.Élimination des erreurs dans le tableau

Avant de commencer l'analyse des données, il est essentiel de vérifier que l'ensemble de nos données ne contient pas d'erreurs. En effet, il est possible de faire des erreurs lors de la saisie des données, et malheureusement, certaines erreurs peuvent complètement gâcher notre analyse. Le processus de filtrage des données comprend un certain nombre d'étapes. En premier lieu, nous devons vérifier que chacune de nos variables pour les scores n'est pas hors plage (ce qui n'est pas dans la plage des scores possibles). Deuxièmement, nous devons trouver dans le fichier de données ces erreurs (quel cas est impliqué). Et enfin nous devons les corriger dans le fichier de données lui-même.

5.2.1.2. Étude de la normalité des variables examen kurtosis et asymétrie

5.2.1.2.1. Groupe module culture générale (université)

Pour le groupe HLSGE404 les valeurs d'asymétrie et de kurtosis sont chacune plus petites que 2 (ou -2), ainsi nous concluons que la distribution ne s'écarte pas beaucoup d'une distribution normale, ou est raisonnablement cohérente avec la distribution normale.

Statistiques descriptives									
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Skewness		Kurtosis	
	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Erreur standard	Statistique	Erreur standard
RMpré	85	1,83	5,50	3,533	,8596	,438	,267	-,270	,529
EApré	85	1,29	4,00	2,351	,6052	,515	,267	,014	,529
EVpré	85	1,29	5,00	3,519	,8325	-,753	,267	,372	,529
Spré	85	1,00	5,00	2,860	1,321	,167	,267	-1,23	,529
FUpré	85	1,14	7,00	4,123	1,251	,130	,267	-,335	,529
Dpré	85	1,64	5,00	3,338	,6329	-,242	,267	,116	,529
Vpré	85	2,73	6,00	4,489	,6999	-,329	,267	,325	,529
Kpré	85	1,60	6,00	4,405	,8887	-,749	,267	,812	,529
IVpré	85	1,00	5,00	3,339	,9214	-,126	,267	-,489	,529
IApré	85	1,00	5,00	2,977	,9207	,188	,267	-,484	,529
BEpré	84	2,00	4,93	3,367	,6066	,176	,269	-,164	,532
FCpré	83	2,67	5,75	4,084	,7485	,429	,269	-,538	,532
CNpré	84	1,30	5,00	3,446	,8430	-,334	,267	-,297	,529
PECpré	84	1,76	4,48	3,184	,5159	-,087	,267	,311	,529
IDEMpré	84	1,20	5,00	3,484	,7892	-,268	,267	,337	,529
COMEMpré	84	1,80	5,00	3,209	,8036	,442	,267	-,379	,529
EXEMpré	84	1,20	4,60	2,971	,7673	,018	,267	-,295	,529
REGEMpré	84	1,20	4,80	2,928	,8685	-,133	,267	-,642	,529
UTIEMpré	84	1,00	5,00	3,328	,7002	-,356	,267	,710	,529
BCpré	84	2,09	6,00	3,744	,8247	,388	,267	-,232	,529
EMPpré	84	1,25	4,00	2,918	,5322	-,363	,267	,558	,529
CREATIVITYpré	80	1,50	5,75	3,578	,9435	-,164	,276	-,410	,545
RMpost	85	1,92	5,33	3,375	,8170	,300	,267	-,387	,529
EApост	85	1,29	4,29	2,610	,5442	,496	,267	,959	,529
EVpost	85	2,43	5,00	3,661	,6587	-,072	,267	-1,01	,529
Spost	85	1,00	5,00	2,983	1,318	-,061	,267	-1,22	,529
FUpост	85	1,43	6,86	3,858	1,210	,104	,267	-,499	,529
Dpost	85	2,36	5,00	3,458	,5443	,170	,267	,010	,529
Vpost	85	2,70	6,00	4,517	,7257	-,266	,267	-,321	,529
Kpost	85	2,00	6,00	4,480	,8786	-,742	,267	,579	,529
IVpost	85	1,00	5,00	3,351	,9310	-,267	,267	-,115	,529
IApост	85	1,00	5,00	2,959	,8545	,435	,267	,445	,529
BEpost	85	1,79	4,79	3,571	,6338	-,302	,267	-,218	,529
FCpost	84	2,83	5,75	4,143	,6636	,182	,267	-,431	,529

CNpost	85	1,30	5,00	3,560	,8884	-,560	,267	-,211	,529
PECpost	84	1,88	4,72	3,306	,5317	,033	,267	,343	,529
IDEMpost	84	1,40	5,00	3,486	,7706	-,266	,267	,227	,529
COMEMpost	84	1,40	5,00	3,390	,8061	,024	,267	-,352	,529
EXEMpost	83	1,20	5,00	3,054	,7707	,136	,267	,243	,529
REGEMpost	84	1,20	5,00	3,207	,7768	-,228	,267	,332	,529
UTIEMpost	83	2,00	5,00	3,393	,7157	,089	,267	-,274	,529
BCpost	83	1,73	5,55	3,664	,8691	,084	,267	-,455	,529
EMPpost	85	1,50	4,00	2,954	,5768	-,309	,267	-,068	,529
CREATIVITYpost	85	1,75	6,50	4,174	1,029	,287	,267	,241	,529
N valide (liste)	76								

Tableau 33 : les valeurs d'asymétrie et de kurtosis toujours groupe université.

5.2.1.2.2. Groupe hors université

Pour le groupe (HORS UNIVERSITÉ) toutes les valeurs d'asymétrie et de kurtosis sont chacune plus petite que 2 (ou -2), sauf pour IApré : 3,67 et IDEMpré : 2,008 au Kurtosis. Ainsi nous concluons que la distribution ne s'écarte pas beaucoup d'une distribution normale, ou est raisonnablement cohérente avec la distribution normale.

Statistiques descriptives									
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
CVpré	29	1,0	5,0	3,759	,9876	-,909	,434	,992	,845
DVpré	29	1,0	5,0	3,379	1,014	-,198	,434	-,190	,845
CVpost	21	2,0	6,0	4,333	1,154	-,088	,501	-,689	,972
DVpost	21	2,0	6,0	4,571	1,121	-,667	,501	-,115	,972
RMpré	32	1,45	5,45	3,104	1,047	,218	,414	-,712	,809
EApré	32	1,71	4,29	2,607	,5805	,899	,414	1,629	,809
EVpré	33	2,14	4,71	3,562	,6747	-,159	,409	-,759	,798
Spré	33	1,00	5,00	2,949	1,086	,339	,409	-,636	,798
FUpré	33	1,00	6,86	3,727	1,473	,211	,409	-,346	,798
Dpré	33	2,45	4,64	3,410	,5555	,343	,409	-,380	,798
Vpré	33	2,64	6,00	4,595	,7650	-,520	,409	,396	,798
Kpré	33	1,80	6,00	4,445	,9028	-,809	,409	1,494	,798
IVpré	33	1,00	4,86	3,090	,7498	,084	,409	1,279	,798
IApré	33	1,57	4,71	2,823	,5785	,662	,409	3,097	,798
BEpré	33	2,36	4,57	3,618	,5373	-,446	,409	-,258	,798
FCpré	33	2,67	5,67	4,091	,6282	,154	,409	,607	,798
CNpré	33	2,20	5,00	4,115	,7509	-1,01	,409	,624	,798
PECpré	33	2,52	4,60	3,342	,4167	,380	,409	1,673	,798
IDEMpré	33	2,00	4,80	3,704	,5403	-,676	,409	2,008	,798
COMEMpré	33	1,80	4,80	3,351	,7194	,034	,409	,024	,798

EXEMpré	33	1,80	4,80	3,212	,7631	,030	,409	-,535	,798
REGEMpré	33	1,60	4,20	3,042	,6514	-,207	,409	-,373	,798
UTIEMpré	33	2,00	4,80	3,412	,7070	,155	,409	-,613	,798
BCpré	33	2,00	5,27	3,501	,7734	,000	,409	-,380	,798
EMPpré	33	1,92	4,00	3,101	,5531	-,482	,409	-,326	,798
CREATIVITYpré	29	1,50	5,00	3,577	,7737	-,382	,434	,489	,845
RMpost	32	1,00	5,45	2,951	,9899	,363	,414	,294	,809
EApост	32	1,71	4,29	2,800	,5005	,601	,414	1,655	,809
EVpost	32	2,71	4,71	3,703	,6174	,090	,414	-1,24	,809
Spost	32	1,00	5,00	3,364	1,137	-,559	,414	-,150	,809
FUpост	32	1,00	6,86	3,383	1,196	,383	,414	1,200	,809
Dpost	32	2,09	4,64	3,599	,5735	-,397	,414	,224	,809
Vpost	32	3,27	6,00	4,809	,6975	-,361	,414	-,360	,809
Kpost	32	2,20	6,00	4,625	,8557	-,817	,414	1,144	,809
IVpost	32	1,00	4,86	3,317	,8240	-,615	,414	,832	,809
IApост	32	1,57	4,43	3,062	,6550	-,104	,414	,600	,809
BEpost	32	2,64	4,57	3,734	,4615	-,440	,414	-,031	,809
FCpost	32	2,83	5,75	4,039	,6228	,832	,414	,815	,809
CNpost	32	2,40	5,00	4,286	,6700	-1,02	,414	,888	,809
PECpost	32	2,76	4,68	3,531	,4231	,479	,414	,616	,809
IDEMpost	32	2,80	5,00	3,681	,5177	,210	,414	,163	,809
COMEMpost	32	2,20	5,00	3,625	,6090	-,236	,414	,580	,809
EXEMpost	32	2,00	4,60	3,343	,6782	-,070	,414	-,918	,809
REGEMpost	32	2,20	4,75	3,382	,6258	,031	,414	-,256	,809
UTIEMpost	32	2,20	4,80	3,631	,7239	-,100	,414	-,637	,809
BCpost	32	2,09	5,27	3,417	,6419	,531	,414	1,032	,809
EMPpost	32	2,08	4,00	3,187	,4691	,006	,414	-,442	,809
EATIVITYpost	21	2,00	6,00	4,428	,9910	-,676	,501	,180	,972
N valide (liste)	20								

Tableau 34 : les valeurs d'asymétrie et de kurtosis groupe hors université.

5.2.1.3. La consistance interne des échelles

5.2.1.3.1. Groupe module culture générale (université)

Le tableau ci-dessous contient les valeurs de l'indice alpha de Cronbach. Nous remarquons ici que la valeur du coefficient dépasse le seuil minimum requis de 0,70 largement accepté par la communauté scientifique pour l'ensemble des mesures sauf pour V(0,686), IDEM(0,627), REGEM(0,621) et UTIEM(0,579). Ceci dit, nous pouvons dire que nous obtenons une cohérence interne satisfaisante.

	Au pré-test	Nombre d'éléments
EA	,813	6
EV	,824	7
S	,784	3
RM	,726	12
FU	,849	7

D	,782	11
V	,686	11
K	,883	10
IA	,900	7
IV	,883	7
BE	,864	14
FC	,792	12
CN	,855	10
EMP	,839	11
PEC	,794	25
IDEM	,627	5
COMEM	,621	5
EXEM	,507	5
REGEM	,717	5
UTIEM	,579	5
BC	,778	11
Creativity	,713	4

Tableau 35 : consistance interne des échelles au pré-test (groupe université n=105)

5.2.1.3.2. Groupe (HORS UNIVERSITÉ)

L'ensemble des valeurs de l'indice alpha de Cronbach dépasse le seuil minimum requis de 0,70 largement acceptée par la communauté scientifique à l'exception de REGEM (0,684). Par conséquent, nous pouvons conclure que nous obtenons, une cohérence interne satisfaisante. Pour l'ensemble des mesures de la présente étude.

	Au pré-test	Nombre d'éléments
EA	,834	6
EV	,867	7
S	,754	3
RM	,889	11
FU	,955	7
D	,859	11
V	,824	11
K	,950	10
IA	,906	7
IV	,932	7
BE	,903	14
FC	,833	12
CN	,901	10
EMP	,937	11
PEC	,869	25
IDEM	,856	5
EXEM	,734	5
UTIEM	,717	5
COMEM	,790	5
REGEM	,684	5
BC	,811	11

Creativity	,815	4
------------	------	---

Tableau 36 : consistance interne des échelles au pré-test (groupe hors université n=49)

5.3. Résultats étude principale du groupe université

5.3.1. L'homogénéité des groupes

Pour avoir une comparaison plus sûre et fiable, il s'agit tout d'abord d'assurer que les groupes construits soient équivalents avant le début du module. Ainsi, nous pouvons montrer que la différence observée entre les groupes, après la fin des cours, est due au changement des seuls individus qui ont participé à cette intervention. Si les deux groupes ne sont pas équivalents ou semblables, nous ne pouvons pas savoir si l'effet ou l'absence de l'effet sont dus soit à l'intervention du module, ou soit à la différence initiale entre les deux groupes. Par conséquent, le test de l'homogénéité des groupes (groupe expérimental (HLSEG404) et le groupe contrôle) est indispensable. Le T-test de Student pour échantillons indépendants appliqué à la condition expérimentale « pré » sur les 22 variables indépendantes ne révèle aucune différence significative au seuil de 0,05 entre les mesures relevées dans chaque groupe ($p > 0,05$ partout sauf pour IV($p=0,024$, $\eta^2=0,04$), IA ($p=0,032$, $\eta^2=0,03$) EXEM ($p=0,021$, $\eta^2=0,05$) et BC ($p=0,036$, $\eta^2=0,04$). Toutefois, au regard de cette analyse il nous semble que les deux groupes se présentent comme homogènes au pré-test Q1.

Les variables	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			éta carré (Cohen)
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	
RMpré	,073	,788	-,896	83	,373	0,01
EApré	4,126	,045	-,095	64,320	,925	0,00
EVpré	1,285	,260	-,130	83	,897	0,00
Spré	2,643	,108	,971	83	,334	0,00
FUpré	,052	,820	-,368	83	,714	0,00
Dpré	,086	,769	-,383	83	,703	0,00
Vpré	,566	,454	1,244	83	,217	0,02
Kpré	4,409	,039	,081	60,481	,936	0,00
IVpré	,231	,632	2,302	83	,024	0,04
IApré	,318	,574	2,175	83	,032	0,03
BEpré	,141	,709	-,156	82	,876	0,00
FCpré	,002	,963	,189	81	,850	0,00
CNpré	,060	,807	1,374	82	,173	0,01

PECpré	,115	,735	1,117	82	,267	0,01
IDEMpré	,573	,451	,298	82	,766	0,00
COMEMpré	,776	,381	-,790	82	,432	0,01
EXEMpré	,901	,345	2,348	82	,021	0,05
REGEMpré	,372	,544	,275	82	,784	0,00
UTIEMpré	1,613	,208	1,864	82	,066	0,02
BCpré	1,588	,211	-2,134	82	,036	0,04
EMPpré	2,213	,141	-,678	82	,500	0,01
CREATIVITYpré	,400	,529	-1,300	78	,197	0,01

Tableau 37 : T-tests pour échantillons indépendants des groupes (groupe expérimental et groupe contrôle) au pré-test (n=85))

5.3.2. Bénéfices du module HLSGE404 à l'université

5.3.2.1. Test de comparaison de moyennes

Dans la logique d'un test d'hypothèses comme le T-test de Student il y a toujours deux hypothèses statistiques. La première - l'hypothèse nulle ou H_0 - postule qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes de deux groupes observés : Groupe expérimental = Groupe contrôle. La seconde - l'hypothèse alternative ou H_1 - correspond habituellement à l'hypothèse de la recherche. Contrairement à l'hypothèse nulle, on postule qu'il existe une différence entre les moyennes des deux groupes.

5.3.2.2. T-tests pour échantillons appariés du groupe contrôle au pré-test et au post-test n=36)

Sur l'ensemble des 22 variables indépendantes, le T-test de student ne révèle aucune différence significative au seuil de 0,05 entre les mesures relevées du groupe contrôle au pré-test et au post-test ($p > 0,05$ partout sauf pour les variables EA($p=0,016$, $\eta^2=0,15$), FU($p=0,01$, $\eta^2=0,16$) et UTIEM($p=0,006$, $\eta^2=0,20$) avec un effet de grande taille.

	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	éta carré
RMpré – Rmpost	1,513	35	0,139	0,05
EApост – EApré	2,533	35	0,016	0,15
EVpré – Evpost	0,984	35	0,331	0,02
Spost – Spré	0,057	35	0,955	9,02
FUpré – Fupost	2,682	35	0,011	0,16
Dpost – Dpré	-0,374	35	0,711	0,00
Vpré – Vpost	2,271	35	0,029	0,12
Kpost – Kpré	-0,123	35	0,903	0,00

IVpré – Ivpost	1,148	35	0,258	0,03
IApost – Iapré	-0,276	35	0,784	0,00
BEpré – Bepost	-0,073	34	0,942	0,00
FCpost – Fcpré	-0,54	33	0,593	0,00
CNpré – Cnpost	0,046	35	0,963	5,87
PECpost – PECpré	0,02	34	0,984	1,11
IDEMpré – IDEMpost	1,931	34	0,062	0,09
COMEMpost - COMEMpré	-1,847	34	0,073	0,08
EXEMpré – EXEMpost	-0,794	34	0,433	0,01
REGEMpost - REGEMpré	0,584	34	0,563	0,00
UTIEMpré - UTIEMpost	-2,92	34	0,006	0,20
BCpost – Bcpré	-0,193	33	0,848	0,00
EMPpré – EMPpost	1,934	35	0,062	0,09
CREATIVITYpost - CREATIVITYpré	-0,231	33	0,819	0,00

Tableau 38 : 3.1 T-tests appariés pré-test vs. post-test (groupe C, n=36)

5.3.2.3. T-tests pour échantillons appariés du groupe expérimental au pré-test et post-test (n=49)

Les tests appariés pré-test vs. post-test du groupe expérimental sont statistiquement significatifs avec un effet de grande taille (η^2 autour de 0,14 et plus) pour les variables RM($p=0,009$, $\eta^2=0,13$), EA($p=0,001$, $\eta^2=0,20$), BE($p=0,004$, $\eta^2=0,16$), PEC($p=0,004$, $\eta^2=0,15$), COMEM($p=0,00$, $\eta^2=0,24$), REGEM($p=0,00$, $\eta^2=0,28$) et CREATIVITY($p=0,00$, $\eta^2=0,53$). Pour les variables EV($p=0,33$, $\eta^2=0,09$), D($p=0,021$, $\eta^2=0,10$), CN($p=0,04$, $\eta^2=0,08$) et EMP($p=0,026$, $\eta^2=0,09$) l'effet est significatif, mais de taille moyenne (η^2 autour de 0,06). Ainsi, pour ces variables, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle de l'égalité H_0 , car la différence entre les moyennes du groupe expérimental entre pré-test et post-test est assez importante pour ne pas être due au hasard. En revanche, pour la variable EA, nous ne pouvons pas conclure qu'elle fait partie des bénéfices du module HLSGE404 sachant qu'elle était aussi statistiquement significative pour le groupe contrôle.

	T	ddl	Sig. (bilatéral)	éta carré
RMpré – Rmpost	2,717	48	0,009	0,13
EApré – Eapost	-3,5	48	0,001	0,20
EVpré – Evpost	-2,201	48	0,033	0,09
Spré – Spost	-1,756	48	0,086	0,06
FUpré – Fupost	1,422	48	0,161	0,04
Dpré – Dpost	-2,382	48	0,021	0,10
Vpré – Vpost	-1,777	48	0,082	0,06
Kpré – Kpost	-0,879	48	0,384	0,01
IVpré – Ivpost	-0,837	48	0,407	0,01

IAPré – Iapost	-0,043	48	0,966	3,85
BEpré – Bepost	-3,053	48	0,004	0,16
FCpré – Fcpost	-1,008	48	0,318	0,02
CNpré – Cnpost	-2,112	48	0,04	0,08
PECpré – PECpost	-2,992	48	0,004	0,15
IDEMpré – IDEMpost	-0,918	48	0,363	0,01
COMEMpré – COMEMpost	-3,921	48	0	0,24
EXEMpré – EXEMpost	-0,913	48	0,366	0,01
REGEMpré – REGEMpost	-4,337	48	0	0,28
UTIEMpré – UTIEMpost	0,526	48	0,601	0,00
BCpré – Bcpost	1,471	48	0,148	0,04
EMPpré – EMPpost	-2,302	48	0,026	0,09
CREATIVITYpré - CREATIVITYpost	-7,33	46	0	0,53

Tableau 39 : tests appariés (pré-test vs. post-test) (groupe M, n=49)

Dans cette mise au point, nous avons montré les données de l'étude et présenté les variables sur lesquelles porte le traitement. Les traitements préliminaires ont permis de montrer qu'il existe une différence statistique entre le groupe expérimental et le groupe témoin sur le plan de plusieurs variables. La section suivante entame l'analyse des données proprement dite.

5.3.2.4. Analyse de covariance « ANCOVA »

Le but de cette analyse est de tester la relation initiale en supprimant statistiquement l'effet indirect de la covariable. Cela revient à tester l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante une fois que l'effet de la covariable sur la variable dépendante est enlevé

5.3.2.4.1. Analyse de covariance pré-test, facteur groupe

Pour l'ensemble des variables (sauf FU, $p=0,032$) le test d'égalité des variances n'est pas statistiquement significatif ($p > 0,05$), ce qui signifie que nous n'avons pas de preuves suffisantes pour rejeter l'hypothèse nulle d'absence de différence entre les deux groupes au post-test. Par contre, le test de Levene n'est pas le meilleur pour juger si les variances sont suffisamment différentes pour causer un problème, ainsi dans un premier temps, on remarque dans les tests des effets intersujets, le facteur groupe a un effet statistiquement significatif au post-test sur les variables EV ($p=0,004$, $\eta^2=0,09$), D ($p=0,04$, $\eta^2=0,04$), V ($p=0,000$, $\eta^2=0,14$), IV ($p=0,01$, $\eta^2=0,07$), BE ($p=0,02$, $\eta^2=0,06$), CN ($p=0,04$, $\eta^2=0,04$), PEC ($p=0,007$, $\eta^2=0,08$), IDEM ($p=0,03$, $\eta^2=0,05$), COMEM ($p=0,000$, $\eta^2=0,16$), REGEM ($p=0,01$, $\eta^2=0,08$), EMP ($p=0,01$, $\eta^2=0,07$) et CREATIVITY ($p=0,000$, $\eta^2=0,25$). Enfin, quoique la différence entre les groupes soit significative au plan statistique, la taille de l'effet associé aux variables D ($\eta^2=0,04$), CN ($\eta^2=0,04$) et IDEM ($\eta^2=0,05$) est petite. Toutefois cette analyse ne nous dit pas

dans quel sens vont ces éventuelles différences. Pour le savoir, il est nécessaire de calculer les moyennes par groupes. Cependant, nous pouvons constater à travers le (tableau 40) et (Figure 13 à 23) que les variables statistiquement significatives aux Tests des effets intersujets sont dans le sens du groupe expérimental nous confirmons ainsi les bénéfices du module HLSEG404.

Variables	Time	Moyenne (Ecart type)		Test d'égalité des variances des erreurs de Levene		Tests des effets intersujets		
		Groupe expérimental	Groupe contrôle	F	Signification	F (ddl)	Signification	Eta-carré partiel
RM	Pré-test	3,46 (0,82)	3,63 (0,85)	0,867	0,355	1,047 (1)	0,309	0,013
	Post-test	3,28 (0,79)	3,51 (0,80)					
EA	Pré-test	2,35 (0,56)	2,37 (0,71)	0,028	0,868	0,780 (1)	0,380	0,009
	Post-test	2,64 (0,48)	2,56 (0,66)					
EV	Pré-test	3,51 (0,86)	3,53 (0,77)	0,492	0,485	8,886 (1)	0,004	0,098
	Post-test	3,80 (0,65)	3,41 (0,63)					
S	Pré-test	2,95 (1,24)	2,67 (1,43)	0,804	0,373	2,425 (1)	0,123	0,029
	Post-test	3,21 (1,33)	2,69 (1,27)					
FU	Pré-test	4,05 (1,22)	4,15 (1,25)	4,741	0,032	0,179 (1)	0,674	0,002
	Post-test	3,84 (1,21)	3,84 (1,17)					
D	Pré-test	3,32 (0,62)	3,38 (0,63)	0,743	0,391	4,142 (1)	0,045	0,048
	Post-test	3,51 (0,54)	3,35 (0,52)					
V	Pré-test	4,55 (0,65)	4,36 (0,74)	1,546	0,217	13,525 (1)	0,000	0,142
	Post-test	4,72 (0,66)	4,17 (0,68)					
K	Pré-test	4,40 (0,76)	4,39 (1,05)	0,627	0,431	0,668 (1)	0,416	0,008
	Post-test	4,51 (0,78)	4,38 (0,99)					
IV	Pré-test	3,50 (0,89)	3,03 (0,97)	0,002	0,967	6,889 (1)	0,010	0,077
	Post-test	3,60 (0,80)	2,90 (1,00)					
IA	Pré-test	3,12 (0,93)	2,68 (0,88)	0,500	0,482	2,682 (1)	0,105	0,032

	Post-test	3,12 (0,85)	2,65 (0,84)					
BE	Pré-test	3,35 (0,59)	3,37 (0,61)	1,260	0,265	5,521 (1)	0,021	0,064
	Post-test	3,65 (0,611)	3,38 (0,67)					
FC	Pré-test	4,09 (0,75)	4,06 (0,73)	0,268	0,606	1,857 (1)	0,177	0,023
	Post-test	4,18 (0,63)	4,01 (0,70)					
CN	Pré-test	3,57 (0,81)	3,31 (0,87)	1,440	0,234	4,199 (1)	0,044	0,049
	Post-test	3,78 (0,68)	3,31 (1,07)					
PEC	Pré-test	3,23 (0,50)	3,12 (0,51)	3,787	0,055	7,656 (1)	0,007	0,087
	Post-test	3,42 (0,51)	3,12 (0,50)					
IDEM	Pré-test	3,49 (0,80)	3,47 (0,76)	1,070	0,304	4,793 (1)	0,031	0,057
	Post-test	3,60 (0,73)	3,28 (0,77)					
COMEM	Pré-test	3,14 (0,75)	3,30 (0,85)	1,160	0,285	15,487 (1)	0,000	0,162
	Post-test	3,56 (0,73)	3,12 (0,82)					
EXEM	Pré-test	3,11 (0,79)	2,73 (0,66)	3,291	0,073	1,790 (1)	0,185	0,022
	Post-test	3,22 (0,82)	2,81 (0,62)					
REGEM	Pré-test	2,95 (0,85)	2,93 (0,91)	0,000	0,984	7,045 (1)	0,010	0,081
	Post-test	3,34 (0,76)	3,00 (0,74)					
UTIEM	Pré-test	3,44 (0,61)	3,15 (0,77)	3,625	0,060	2,538 (1)	0,115	0,031
	Post-test	3,39 (0,69)	3,39 (0,74)					
BC	Pré-test	3,59 (0,71)	3,95 (0,92)	0,380	0,539	2,080 (1)	0,153	0,026
	Post-test	3,47 (0,75)	3,93 (0,95)					
EMP	Pré-test	2,88 (0,45)	2,96 (0,60)	0,001	0,973	6,462 (1)	0,013	0,074
	Post-test	3,01 (0,52)	2,83 (0,62)					
CREATIVIT Y	Pré-test	3,44 (0,88)	3,71 (1,02)	1,260	0,265	26,033 (1)	0,000	0,253
	Post-test	4,62 (0,96)	3,61 (0,85)					

Tableau 40 : Analyse de covariance pré-test, facteur groupe (n=85)

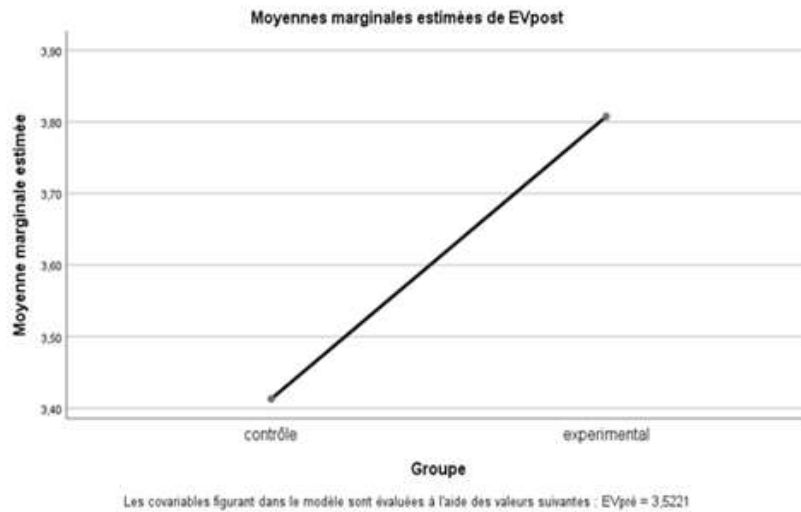


Figure 12 : comparaison moyennes EV au post test (groupe C vs groupe M)

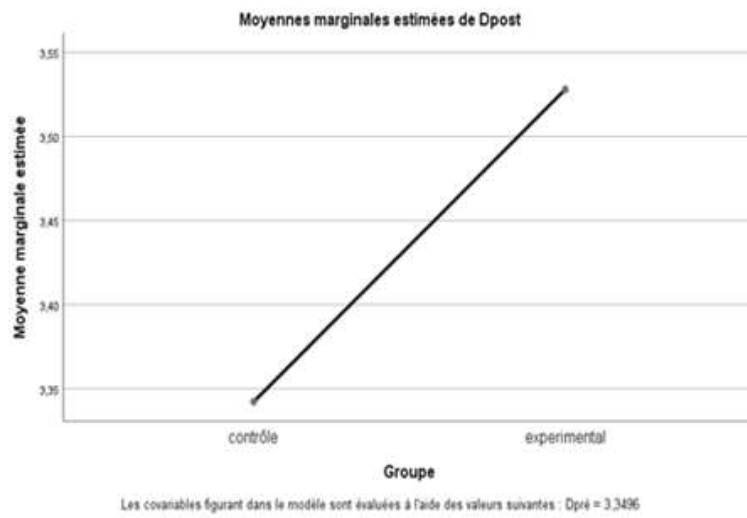


Figure 13 : comparaison moyennes D au post test (groupe C vs groupe M)

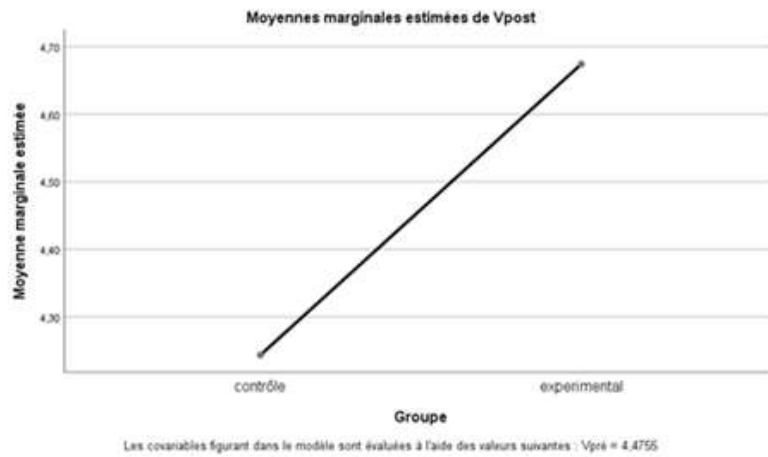


Figure 14 : comparaison moyennes V au post test (groupe C vs groupe M)

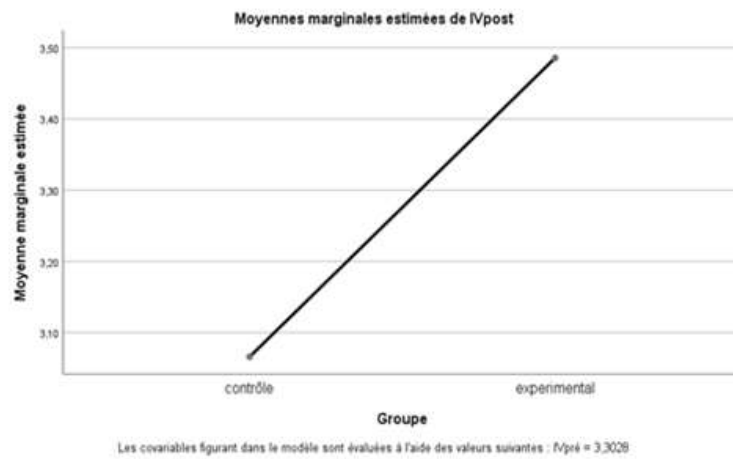


Figure 15 : comparaison moyennes IV au post test (groupe C vs groupe M)

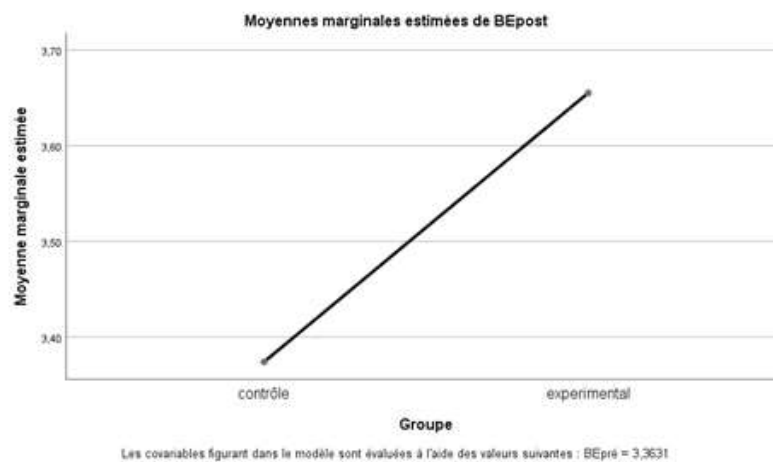


Figure 16 : comparaison moyennes BE au post test (groupe C vs groupe M)

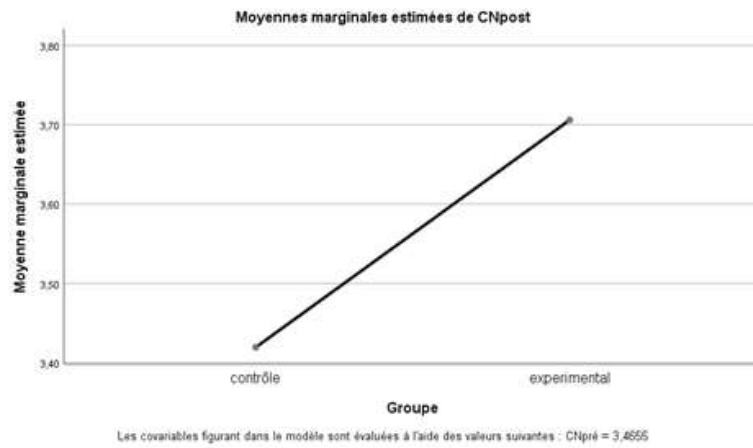


Figure 17 : comparaison moyennes CN au post test (groupe C vs groupe M)

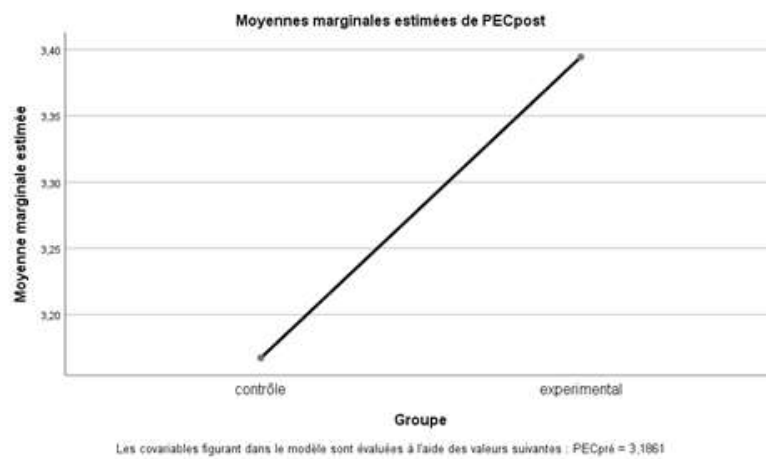


Figure 18 : comparaison moyennes PEC au post test (groupe C vs groupe M)

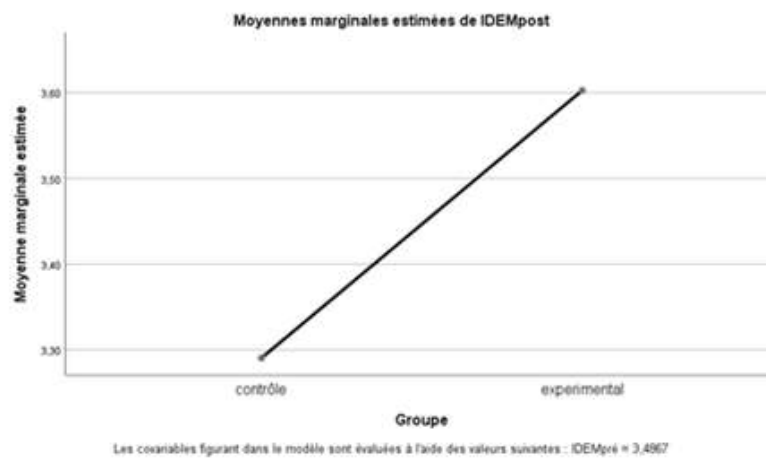


Figure 19 : comparaison moyennes IDEM au post test (groupe C vs groupe M)

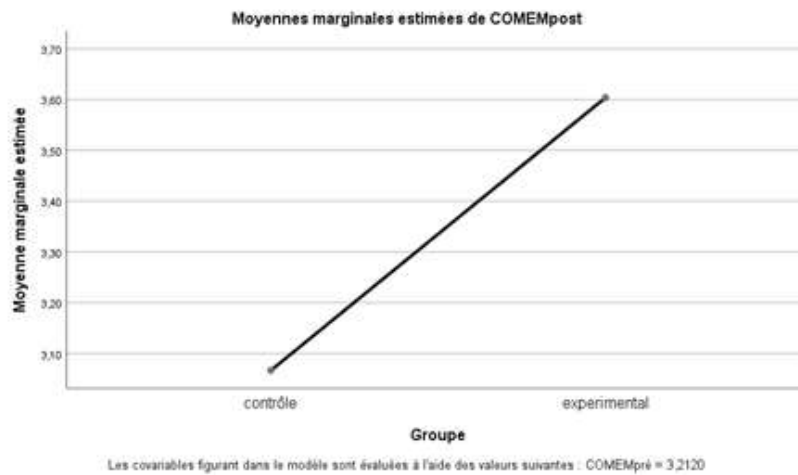


Figure 20 : comparaison moyennes COMEM au post test (groupe C vs groupe M)

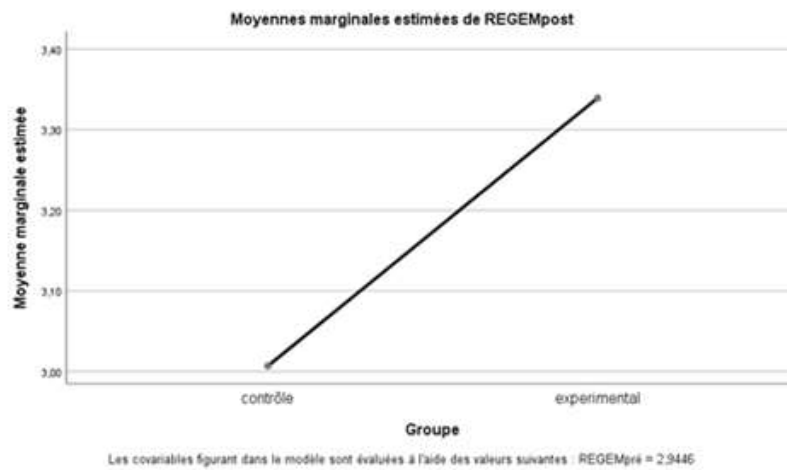


Figure 21 : comparaison moyennes REGEM au post test (groupe C vs groupe M)

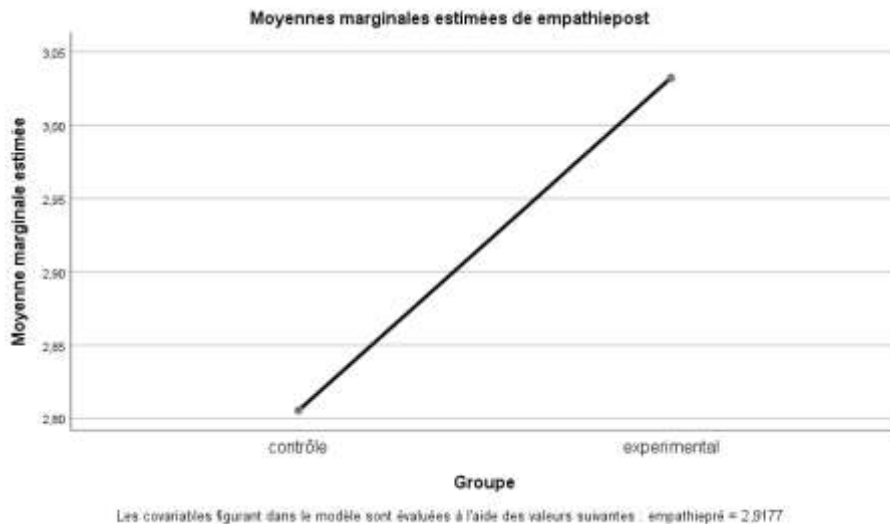


Figure 22 : comparaison moyennes EMP au post test (groupe C vs groupe M)

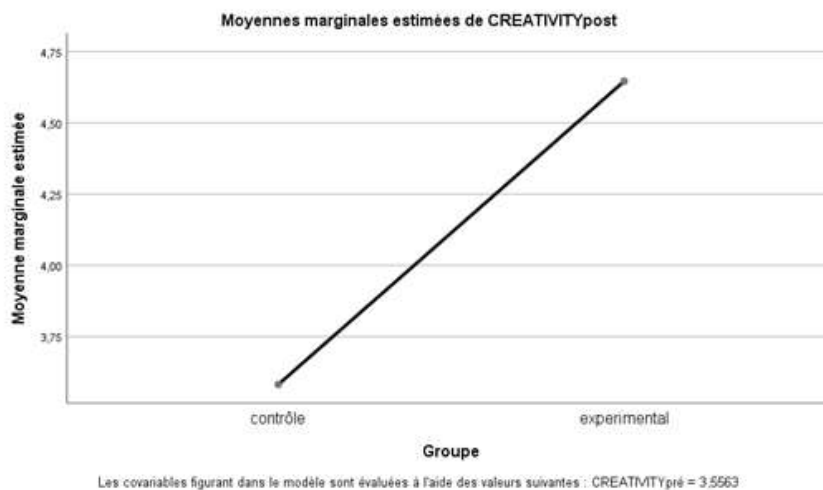


Figure 23 : comparaison moyennes CREATIVITY au post test (groupe C vs groupe M)

5.3.2.4.2. Analyse ANCOVA avec covariable pré-test (facteurs groupe et sexe)

Suite à cette analyse, nous n'avons plus de signification pour CN, mais nous l'avons retrouvée pour IA, UTIEM et BC. Ainsi le facteur groupe/sexe a un effet statistiquement significatif au post-test sur les variables EV ($p=0,005$, $\eta^2=0,09$), D ($p=0,02$, $\eta^2=0,06$), V ($p=0,002$, $\eta^2=0,11$), IV ($p=0,002$, $\eta^2=0,11$), IA ($p=0,04$, $\eta^2=0,05$), BE ($p=0,007$, $\eta^2=0,08$), PEC ($p=0,01$, $\eta^2=0,08$), IDEM ($p=0,005$, $\eta^2=0,09$), COMEM ($p=0,000$, $\eta^2=0,15$), REGEM ($p=0,02$, $\eta^2=0,06$), UTIEM ($p=0,003$, $\eta^2=0,05$), BC ($p=0,04$, $\eta^2=0,05$), EMP ($p=0,01$, $\eta^2=0,07$) et CREATIVITY ($p=0,000$, $\eta^2=0,24$). Toutefois, pour connaître dans quel sens vont

ces éventuelles différences nous nous référons au (tableau 41) et aux tracés (figure 24 à 37), qui nous montrent une évolution dans le sens positif pour toutes ces variables sauf pour UTIEM et BC. Pour cette dernière, le résultat est normal, car l'amélioration signifie une diminution du score du besoin de clôture. En revanche pour UTIEM le résultat est surprenant.

Variables	Time	Moyenne (Ecart type)		Tests des effets intersujets		
		Groupe expérimental	Groupe contrôle	F	Signification	Eta-carré partiel
RM	Pré-test	3,46 (0,82)	3,63 (0,85)	2,350	,129	,029
	Post-test	3,28 (0,79)	3,51 (0,80)			
EA	Pré-test	2,35 (0,56)	2,37 (0,71)	1,467	,229	,018
	Post-test	2,64 (0,48)	2,56 (0,66)			
EV	Pré-test	3,51 (0,86)	3,53 (0,77)	8,341	,005	,094
	Post-test	3,80 (0,65)	3,41 (0,63)			
S	Pré-test	2,95 (1,24)	2,67 (1,43)	2,963	,089	,036
	Post-test	3,21 (1,33)	2,69 (1,27)			
FU	Pré-test	4,05 (1,22)	4,15 (1,25)	,181	,672	,002
	Post-test	3,84 (1,21)	3,84 (1,17)			
D	Pré-test	3,32 (0,62)	3,38 (0,63)	5,121	,026	,060
	Post-test	3,51 (0,54)	3,35 (0,52)			
V	Pré-test	4,55 (0,65)	4,36 (0,74)	10,627	,002	,117
	Post-test	4,72 (0,66)	4,17 (0,68)			
K	Pré-test	4,40 (0,76)	4,39 (1,05)	2,586	,112	,031
	Post-test	4,51 (0,78)	4,38 (0,99)			
IV	Pré-test	3,50 (0,89)	3,03 (0,97)	10,650	,002	,117
	Post-test	3,60 (0,80)	2,90 (1,00)			
IA	Pré-test	3,12 (0,93)	2,68 (0,88)	4,254	,042	,050
	Post-test	3,12 (0,85)	2,65 (0,84)			
BE	Pré-test	3,35 (0,59)	3,37 (0,61)	7,620	,007	,088

	Post-test	3,65 (0,61)	3,38 (0,67)			
FC	Pré-test	4,09 (0,75)	4,06 (0,73)	3,372	,070	,041
	Post-test	4,18 (0,63)	4,01 (0,70)			
CN	Pré-test	3,57 (0,81)	3,31 (0,87)	2,454	,121	,030
	Post-test	3,78 (0,68)	3,31 (1,07)			
PEC	Pré-test	3,23 (0,50)	3,12 (0,51)	7,033	,010	,083
	Post-test	3,42 (0,513)	3,12 (0,50)			
IDEM	Pré-test	3,49 (0,80)	3,47 (0,76)	8,489	,005	,098
	Post-test	3,60 (0,73)	3,28 (0,77)			
COMEM	Pré-test	3,14 (0,75)	3,30 (0,85)	13,779	,000	,150
	Post-test	3,56 (0,73)	3,12 (0,82)			
EXEM	Pré-test	3,11 (0,79)	2,73 (0,66)	2,421	,124	,030
	Post-test	3,22 (0,82)	2,81 (0,62)			
REGEM	Pré-test	2,95 (0,85)	2,93 (0,91)	5,663	,020	,068
	Post-test	3,34 (0,76)	3,00 (0,74)			
UTIEM	Pré-test	3,44 (0,61)	3,15 (0,77)	4,744	,032	,057
	Post-test	3,39 (0,69)	3,39 (0,74)			
BC	Pré-test	3,59 (0,71)	3,95 (0,92)	4,118	,046	,051
	Post-test	3,47 (0,75)	3,93 (0,95)			
EMP	Pré-test	2,88 (0,45)	2,96 (0,60)	6,425	,013	,072
	Post-test	3,01 (0,52)	2,83 (0,62)			
CREATIVITY	Pré-test	3,44 (0,88)	3,71 (1,02)	23,809	,000	,241
	Post-test	4,62 (0,96)	3,61 (,85)			

Tableau 41 : Analyse ANCOVA avec covariable pré-test (facteurs groupe et sexe)

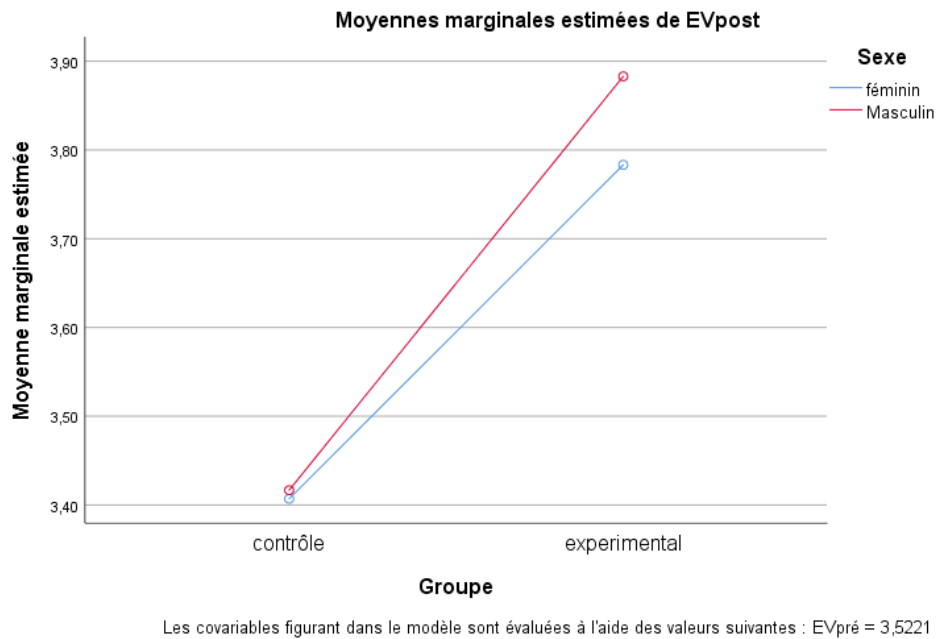


Figure 24 : comparaison moyennes EV au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe

M)

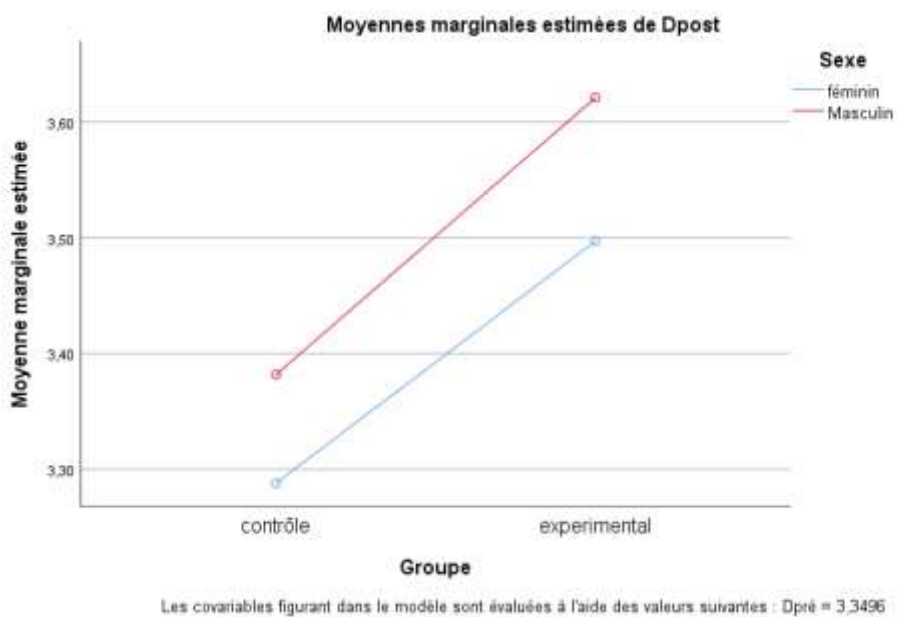


Figure 25 : comparaison moyennes D au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

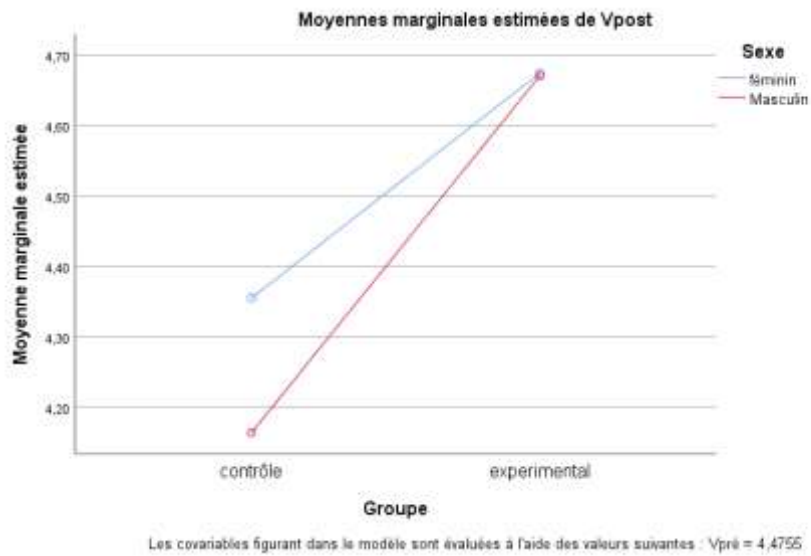


Figure 26 : comparaison moyennes V au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

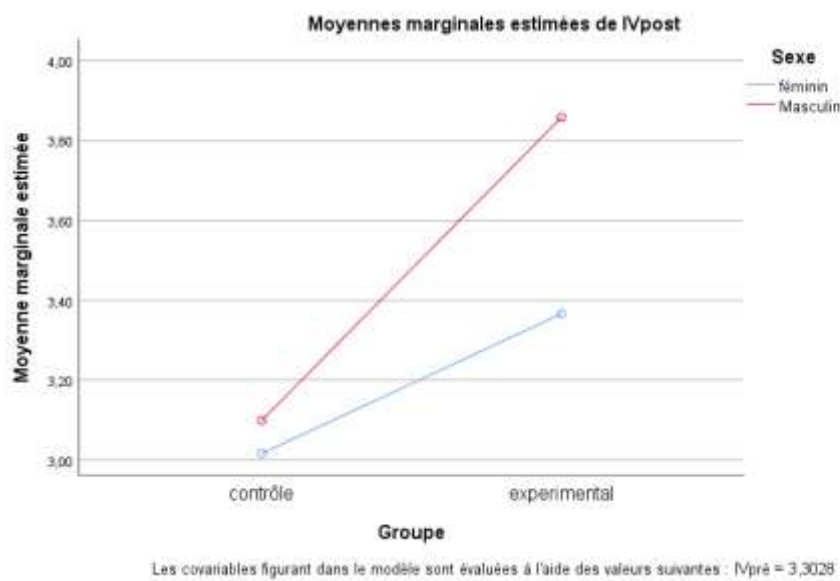


Figure 27 : comparaison moyennes IV au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe

M)

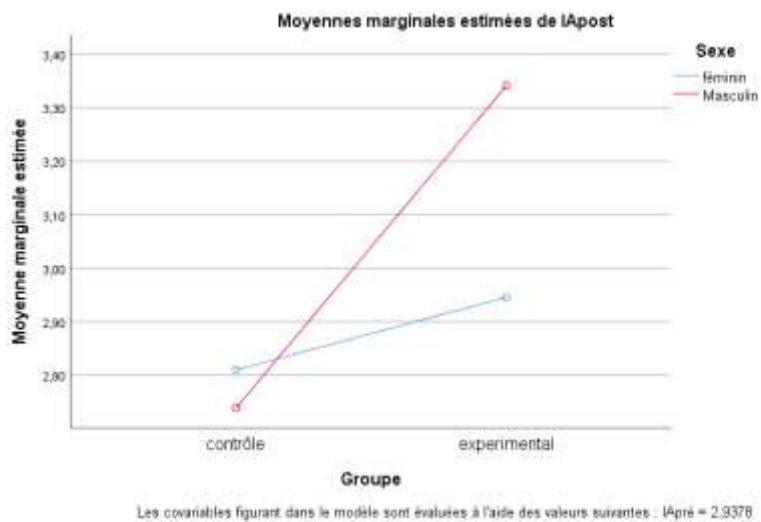


Figure 28 : comparaison moyennes IA au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe

M)

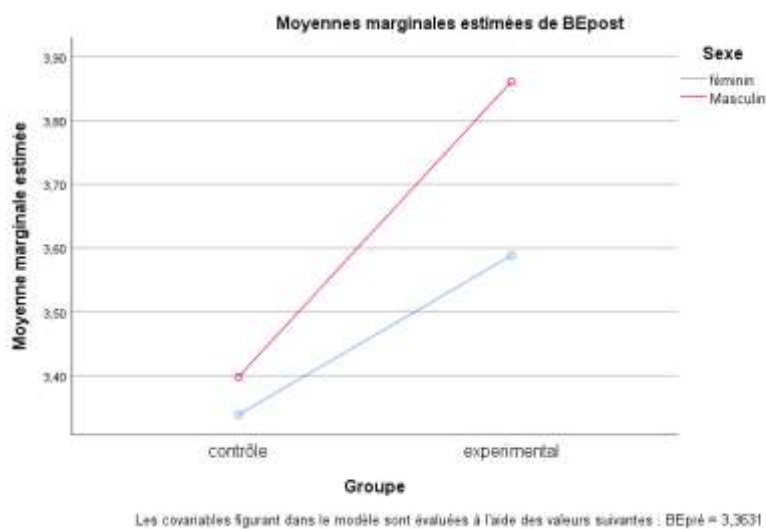


Figure 29 : comparaison moyennes BE au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe

M)

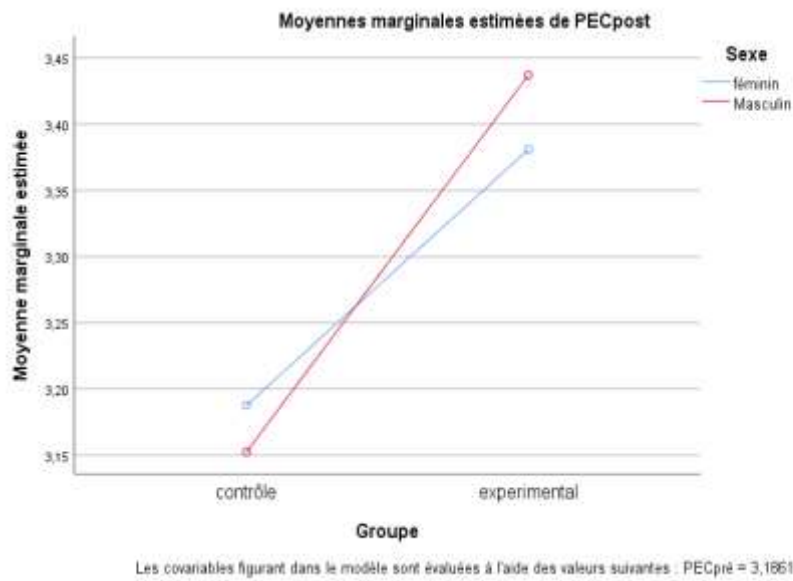


Figure 30 : comparaison moyennes PEC au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

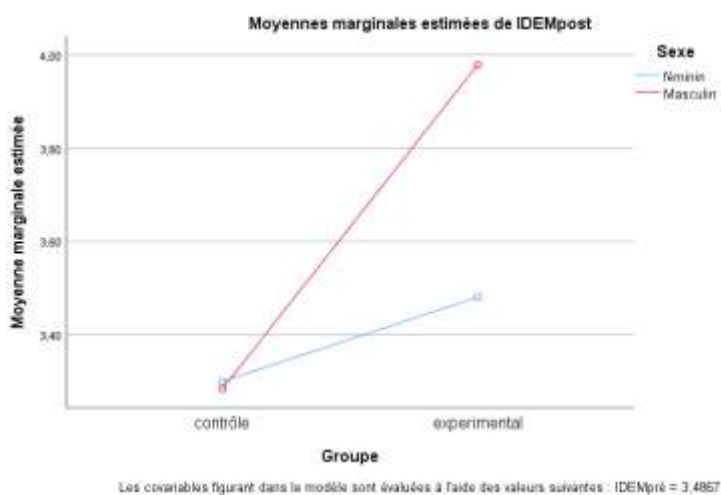


Figure 31 : comparaison moyennes IDEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

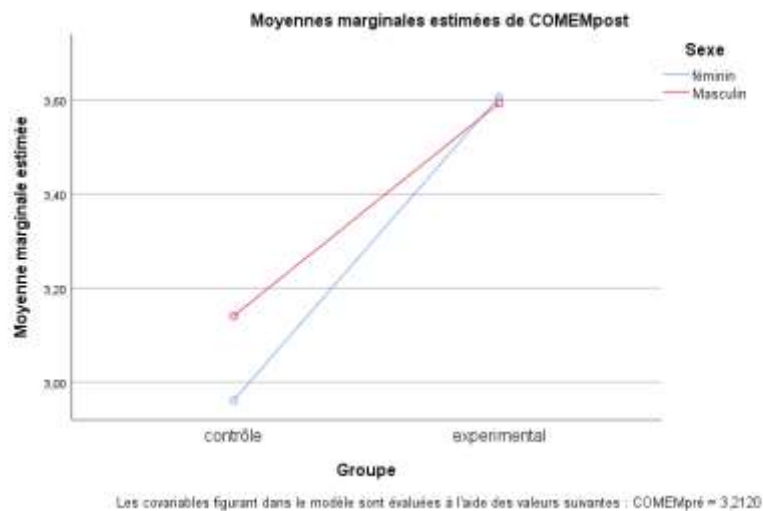


Figure 32 : comparaison moyennes COMEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

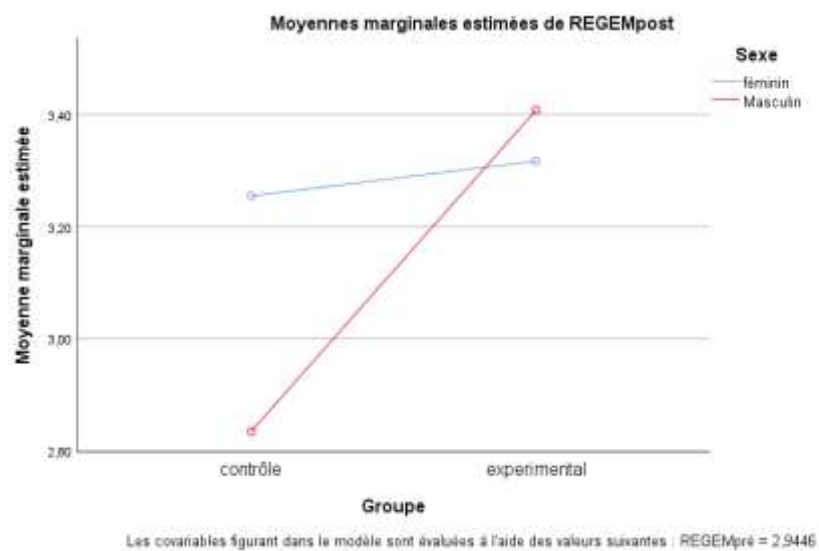


Figure 33 : comparaison moyennes REGEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

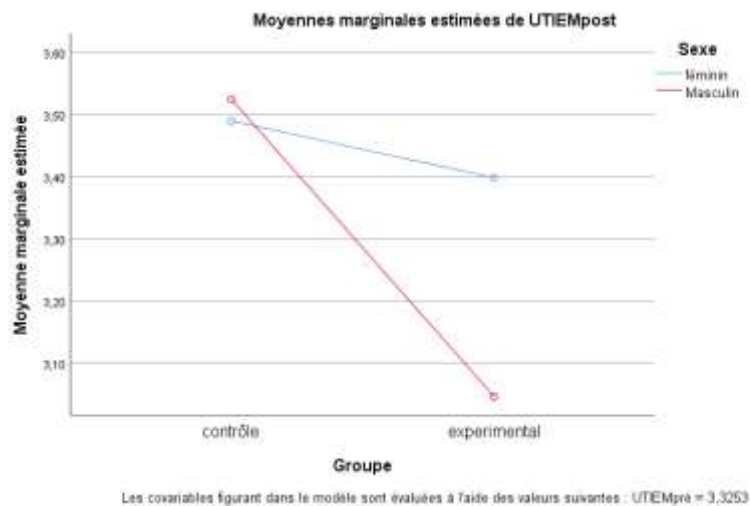


Figure 34 : comparaison moyennes UTIEM au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

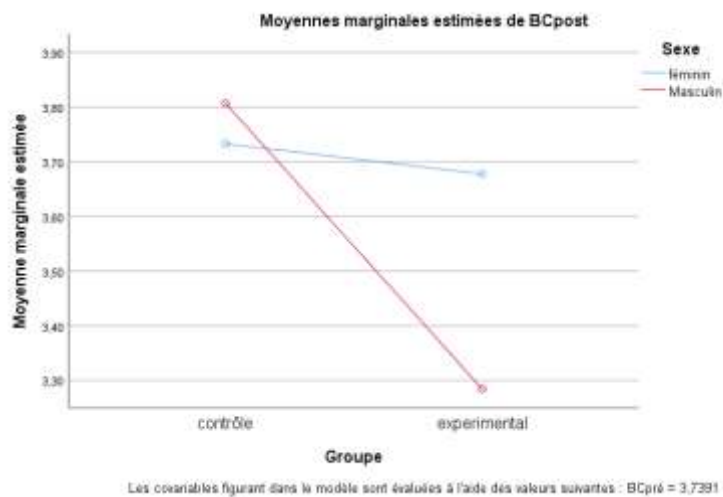


Figure 35 : comparaison moyennes BC au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

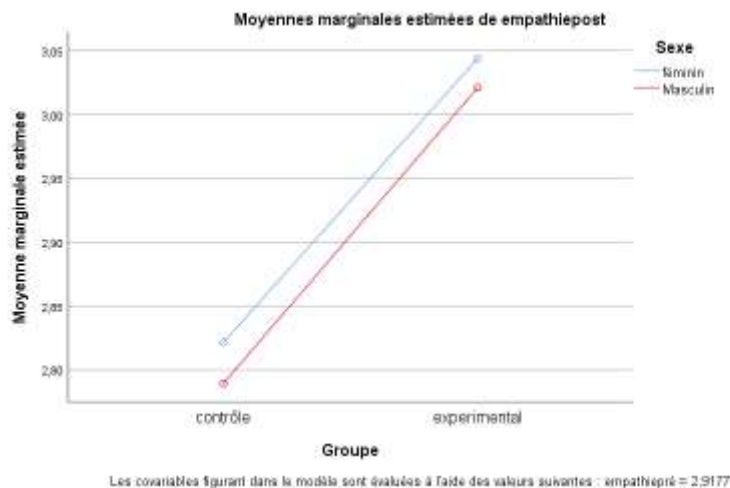


Figure 36 : comparaison moyennes EMP au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).

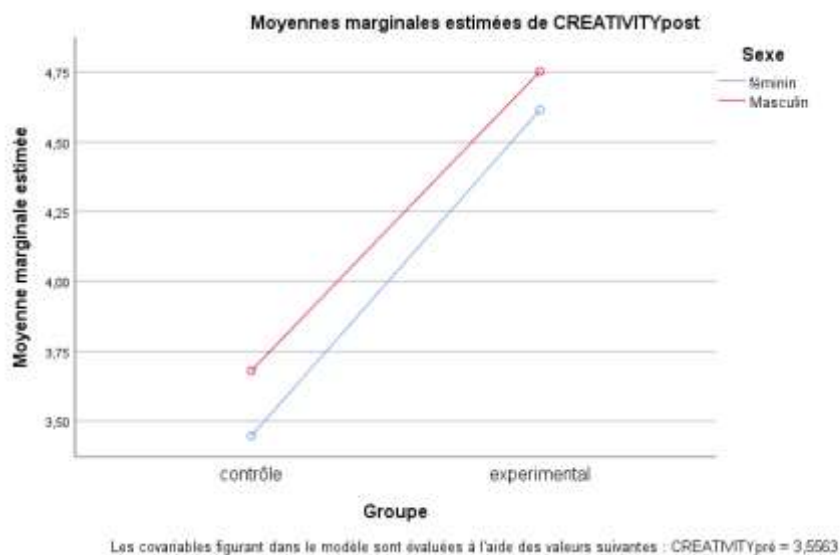


Figure 37 : comparaison moyennes CREATIVITY au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M).

5.3.2.5. Analyse de corrélation

5.3.2.5.1. Corrélation des bénéfices pré-test/post-test avec pratique quotidienne et assiduité

L'analyse corrélationnelle de Pearson nous montre l'existence, d'un côté, d'une corrélation positive entre la moyenne nombre de méditation et la variable D(0,389*) et entre l'assiduité présence en cours et la variable CREATIVITY(0,425**), et de l'autre une corrélation négative entre la variable EXEM (expression de mes émotions) (-0,323*) et la moyenne d'utilisation du carnet.de bord.

	Nombre de séances ou la feuille a été rendue	Moyenne utilisation du carnet	Moyenne durée pratique	Moyenne nombre de méditation
RM	-,063	-,020	,050	,013
EA	-,142	-,005	-,072	,073
EV	-,187	-,141	-,199	,115
S	-,028	,052	,115	,006
FU	,003	,207	,120	,025
D	-,179	,077	,247	,389*
V	-,106	,039	,077	,080
K	,233	,049	,054	-,010
IV	-,182	-,026	,040	,053
IA	-,159	-,028	-,076	-,060
BE	,105	,113	,012	-,043
FC	,109	-,065	,065	,102
CN	-,029	,156	,137	,118
PEC	-,192	-,133	-,116	-,167
IDEM	-,062	-,072	-,063	-,024
COMEM	-,301	-,077	-,043	-,064
EXEM	-,206	-,323*	-,203	-,211
REGEM	-,111	-,110	-,122	-,175
UTIEM	,021	,151	,050	-,091
BC	-,061	,043	,079	,043
EMP	,019	,254	,268	,239
CREATIVITY	,425**	,244	,273	,039
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).				
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

Tableau 42 : Corrélation des bénéfices pré-test/post-test et la pratique de la méditation.

5.3.2.5.2. Corrélation des bénéfices pré-test/post-test avec d'autres variables

L'analyse nous a montré d'une part une corrélation positive entre le nombre de livres lus en éthique et la variable S(0,532**), le nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique et la valeur de IV(0,373*), le nombre d'heures d'enseignements suivis en philosophie autre qu'occidentale et la valeur de la variable IV(0,373*) et le nombre d'heures d'enseignements suivis en lien avec votre fonction cognitive et les valeurs IV(0,346*), UTIEM(0,442**) et EMP(0,343*). D'autre part une corrélation négative entre le nombre d'heures d'enseignements suivis en lien avec votre fonction cognitive et la variable BC(-,405*) que nous interprétons comme positif puisqu'elle signifie une diminution du besoin de clôture.

	Nombre de livres lus en épistémologie ou histoire des sciences	Nombre d' heures d' enseignements suivies en épistémologie	Nombre de livres lus en éthique	Nombre d' heures d' enseignements suivis en éthique	Nombre de livres lus en philosophie autre qu' occidentale	Nombre d' heures d' enseignements suivis en philosophie autre qu' occidentale	Nombre de livres lus en lien avec votre fonctionnement cognitif	Nombre d' heures d' enseignements suivis en lien avec votre fonction cognitive
RM	-,157	-,168	,100	,011	-,055	-,106	-,123	-,220
EA	,045	-,065	-,059	-,165	,029	-,089	-,199	-,103
EV	-,232	-,140	,212	,059	-,026	-,096	,093	,140
S	,007	,073	,532**	,206	,255	,165	,363*	,237
FU	-,067	-,203	,221	-,004	-,072	-,103	,137	-,135
D	,048	-,147	-,052	,104	-,204	-,268	-,045	,096
V	-,091	-,098	-,062	,307	-,138	-,278	,000	-,033
K	,082	,086	-,240	,173	,075	,067	-,048	,186
IV	-,056	,078	-,137	,373*	-,271	-,009	-,051	,346*
IA	-,001	-,057	-,185	,189	-,224	-,003	-,062	,168
BE	-,014	-,007	-,137	,261	,072	-,111	-,135	,094
FC	,024	,070	-,078	,176	-,038	,083	,036	,335*
CN	-,034	,035	,178	,143	-,055	-,055	,221	,032
PEC	,010	,055	-,075	,206	-,116	,016	,079	,254
IDEM	-,077	,103	-,165	,239	-,173	-,133	-,082	,125
COMEM	,009	-,077	-,139	,011	-,066	-,250	,041	,038
EXEM	,146	,043	-,032	,016	-,078	,106	,160	,202
REGEM	,007	,207	-,033	,307	-,115	-,033	-,073	,089
UTIEM	-,066	-,106	,124	,124	,031	,382*	,241	,442**
BC	-,089	-,277	,056	-,134	,113	-,181	-,109	-,405*
EMP	-,111	-,140	-,054	,129	-,218	-,065	,302	,343*
CREATIVITY	,147	,283	-,138	,033	,012	,133	-,152	,061

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau 43 : Corrélation des bénéfices pré-test/post-test avec d'autres variables.

5.4. Résultats de l'étude principale groupe (HORS UNIVERSITÉ)

5.4.1. L'homogénéité des groupes :

Dans cette session nous ne considérons dans notre analyse que les sujets ayant répondu à l'intégralité du questionnaire au pré-test et au post test. Par ailleurs, la taille de notre

échantillon (n=33) ne nous permet pas d'appliquer le T-test de Student pour échantillons indépendants à la condition expérimentale « pré » sur les 22 variables. Ainsi, nous utiliserons les tests non paramétriques pour échantillons indépendants, ces derniers ne nous révèlent aucune différence significative au seuil de 0,05 entre les mesures relevées dans chaque groupe ($p > 0,05$ partout sauf pour K($p=0,038$), IV($p=0,002$), BE($p=0,002$) et FC ($p=0,041$). Ainsi, au regard de cette analyse nous pouvons admettre que les deux groupes se présentent comme homogènes au pré-test Q1.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.
RMpré	96,5	249,5	-1,172	0,241
EApré	121,5	241,5	-0,228	0,82
EVpré	101,5	237,5	-1,247	0,212
Spré	124	260	-0,437	0,662
FUpré	101,5	254,5	-1,244	0,214
Dpré	91	227	-1,625	0,104
Vpré	95,5	231,5	-1,464	0,143
Kpré	78,5	214,5	-2,076	0,038
IVpré	52,5	188,5	-3,027	0,002
IApré	82	218	-1,961	0,05
BEpré	52	188	-3,037	0,002
FCpré	79,5	215,5	-2,04	0,041
CNpré	85,5	221,5	-1,824	0,068
PECpré	109	245	-0,974	0,33
IDEMpré	121,5	274,5	-0,528	0,597
COMEMpré	104	240	-1,161	0,246
EXEMpré	114	267	-0,796	0,426
REGEMpré	105	241	-1,123	0,261
UTIEMpré	135	288	-0,036	0,971
BCpré	95,5	248,5	-1,463	0,144
EMPpré	109	245	-0,975	0,33
CREATIVITYpré	80,5	185,5	-1,085	0,278

Tableau 44 : test non paramétrique pour échantillons indépendants des groupes (expérimental et témoin) au pré-test (n=33)

5.4.2. Bénéfices de la formation hors université (groupe (HORS UNIVERSITÉ))

5.4.2.1. Tests de comparaison des moyennes

5.4.2.1.1. Test de Wilcoxon et test des signes pour échantillons appariés pré-test vs post-test (groupe contrôle, n=16)

Sur l'ensemble des variables les tests de Wilcoxon et des signes pour échantillons appariés ne révèlent aucune différence significative au seuil de 0,05 entre les mesures relevées du groupe contrôle au pré-test et au post-test ($p > 0,05$ partout sauf pour les variables EA($p=0,021$ au test de classement de Wilcoxon, $p=0,011$ au test des signes) et REGEM($p=0,012$ au test de classement de Wilcoxon, $p=0,014$ au test des signes)).

	Test de classement de Wilcoxon		Test des signes
	Sig. exacte (bilatérale)	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
RMpost - RMpré	,092	-,806	0,42
EApост - EApré	,021	-2,532	0,011
EVpost - EVpré	,180	-,658	0,511
Spost - Spré	,774	-1,065	0,287
FUpост - FUpuré	1,000	-,785c	0,432
Dpost - Dpré	,388	-1,536	0,124
Vpost - Vpré	1,000	-,223	0,824
Kpost - Kpré	1,000	-,401	0,688
IVpost - IVpré	,754	-,765	0,444
IApост - IApré	,549	-,089	0,929
BEpost - BEpré	1,000	-,089	0,929
FCpost - FCpré	1,000	-,841	0,4
CNpost - CNpré	,180	-1,605	0,108
PECpost - PECpré	,267	-1,818	0,069
IDEMpost - IDEMpré	1,000	-,993	0,321
COMEMpost - COMEMpré	,774	-,867	0,386
EXEMpost - EXEMpré	1,000	-,181	0,856
REGEMpost - REGEMpré	,012	-2,458	0,014

UTIEMpost - UTIEMpré	,388	-1,417	0,156
BCpost - BCpré	1,000	-,039	0,969
EMPpost - EMPpré	,146	-1,491	0,136
CREATIVITYpost - CREATIVITYpré	,065	-1,747	0,081

Tableau 45 : Test de Wilcoxon et test des signes pour échantillons appariés pré-test vs post-test (groupe contrôle, n=16)

5.4.2.1.2. Test de Wilcoxon et test des signes pour échantillons appariés pré-test vs post-test (groupe expérimental, n=17)

Les tests appariés pré-test vs. post-test du groupe expérimental ne montrent aucune signification statistique au seuil de 0,05 pour l'ensemble des variables sauf pour RM($p=0,036$ au test de classement de Wilcoxon), S($p=0,024$ au test de classement de Wilcoxon, $p=0,021$ au test des signes), FU($p=0,041$ au test de classement de Wilcoxon, $p=0,013$ au test des signes), COMEM($p=0,006$ au test de classement de Wilcoxon, $p=0,001$ au test des signes). Ainsi, pour ces variables, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle de l'égalité des variances pour les deux groupes.

	Test de classement de Wilcoxon		Test des signes
	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)
RMpost - RMpré	-2,099	0,036	,210
EApост - EApré	-1,169	0,243	,057
EVpost - EVpré	-,697	0,486	,791
Spost - Spré	-2,260	0,024	,021
FUpост - FUpré	-2,043	0,041	,013
Dpost - Dpré	-1,572	0,116	,057
Vpost - Vpré	-,796	0,426	1,000
Kpost - Kpré	-1,087	0,277	,804
IVpost - IVpré	-1,543	0,123	,267
IApост - IApré	-1,692	0,091	,146

BEpost - BEpré	-1,338	0,181	,302
FCpost - FCpré	-,466	0,641	,804
CNpost - CNpré	-1,477	0,14	,267
PECpost - PECpré	-1,838	0,066	,077
IDEMpost - IDEMpré	-1,306	0,192	,210
COMEMpost - COMEMpré	-2,746	0,006	,001
EXEMpost - EXEMpré	-,971	0,331	1,000
REGEMpost - REGEMpré	-2,208	0,027	,077
UTIEMpost - UTIEMpré	-,676	0,499	1,000
BCpost - BCpré	-1,431	0,152	,118
EMPpost - EMPpré	-,385	0,7	1,000
CREATIVITYpost - CREATIVITYpré	-1,838	0,066	,070

Tableau 46 : Test de Wilcoxon et test des signes pour échantillons appariés pré-test vs post-test (groupe expérimental, n=17)

5.4.2.2. Analyse de covariance « ANCOVA »

5.4.2.2.1. Analyse covariance pré-test facteur groupe

Les résultats de cette analyse de covariance pré-test facteur groupe montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle ($p > 0,05$ pour l'ensemble des variables). Ainsi malgré l'amélioration des moyennes entre pré-test et post pour du groupe expérimental nous ne pouvons pas affirmer que cette amélioration est due aux bénéfices de la formation « réduction de l'égo » puisque nous la constatons également chez le groupe contrôle.

Variables	Time	Moyenne (Ecart type)		Test d'égalité des variances des erreurs de Levene		Tests des effets intersujets		
		Groupe expérimental	Groupe contrôle	F(ddl)	Signification	F(ddl)	Signification	Eta-carré partiel
RM	Pré-test	3,31(0,92)	2,48(0,71)	0,658(1)	0,424	1,655(1)	0,209	0,058

	Post-test	3,13(0,74)	2,39(0,80)					
EA	Pré-test	2,64(0,56)	2,59(0,29)	0,003(1)	0,957	4,229(1)	0,050	0,135
	Post-test	2,72(0,43)	2,86(0,32)					
EV	Pré-test	3,49(0,66)	3,73(0,57)	0,581(1)	0,452	0,470(1)	0,499	0,017
	Post-test	3,60(0,61)	3,83(0,60)					
S	Pré-test	2,92(1,06)	3,23(1,07)	2,197(1)	0,149	0,000(1)	0,984	0,000
	Post-test	3,33(0,97)	3,64(1,21)					
FU	Pré-test	4,00(1,33)	3,20(1,44)	0,523(1)	0,476	2,534(1)	0,123	0,086
	Post-test	3,60(0,84)	2,80(1,13)					
D	Pré-test	3,27(0,62)	3,65(0,37)	1,464(1)	0,236	1,375(1)	0,251	0,048
	Post-test	3,44(0,44)	3,82(0,69)					
V	Pré-test	4,39(0,83)	4,87(0,48)	3,117(1)	0,088	0,578(1)	0,454	0,021
	Post-test	4,68(0,50)	4,92(0,88)					
K	Pré-test	4,12(0,92)	4,81(0,69)	0,039(1)	0,844	0,020(1)	0,888	0,001
	Post-test	4,45(0,72)	4,76(0,97)					
IV	Pré-test	2,84(0,46)	3,51(0,71)	0,497(1)	0,487	3,855(1)	0,060	0,125
	Post-test	3,06(0,72)	3,78(0,51)					
IA	Pré-test	2,65(0,31)	3,07(0,68)	0,154(1)	0,698	1,537(1)	0,226	0,054
	Post-test	3,00(0,66)	3,20(0,53)					
BE	Pré-test	3,34(0,51)	3,97(0,26)	1,049(1)	0,315	2,733(1)	0,110	0,092
	Post-test	3,51(0,46)	3,98(0,30)					
FC	Pré-test	3,94(0,66)	4,30(0,54)	0,348(1)	0,560	0,376(1)	0,545	0,014
	Post-test	3,88(0,59)	4,18(0,66)					
CN	Pré-test	3,88(0,87)	4,32(0,52)	1,543(1)	0,225	0,048(1)	0,828	0,002
	Post-test	4,10(0,75)	4,45(0,53)					
PEC	Pré-test	3,30(0,48)	3,46(0,24)	0,02(1)	0,969	0,304(1)	0,586	0,011
	Post-test	3,47(0,44)	3,66(0,34)	,				
IDEM	Pré-test	3,70(0,66)	3,74(0,35)	0,032(1)	0,859	1,751(1)	0,197	0,061

	Post-test	3,56(0,54)	3,83(0,46)					
COMEM	Pré-test	3,20(3,57)	3,66(0,55)	1,69(1)5	0,204	0,000(1)	0,992	0,000
	Post-test	3,57(0,63)	3,80(0,54)					
EXEM	Pré-test	3,29(0,67)	3,27(0,87)	0,015	0,904	0,707(1)	0,408	0,026
	Post-test	3,43(0,60)	3,33(0,75)					
REGEM	Pré-test	2,91(0,71)	3,21(0,61)	2,881(1)	0,101	3,014(1)	0,094	0,100
	Post-test	3,20(0,55)	3,64(0,69)					
UTIEM	Pré-test	3,44(0,63)	3,43(0,75)	0,040(1)	0,842	0,240(1)	0,628	0,009
	Post-test	3,58(0,72)	3,72(0,67)					
BC	Pré-test	3,63(0,60)	3,16(0,83)	2,145(1)	0,154	1,339(1)	0,257	0,047
	Post-test	3,45(0,52)	3,18(0,58)					
EMP	Pré-test	2,97(0,55)	3,16(0,49)	0,316(1)	0,579	4,063(1)	0,054	0,131
	Post-test	3,02(0,40)	3,37(0,45)					
CREATIVIT Y	Pré-test	3,35(0,81)	3,68(0,71)	0,346(1)	0,563	0,011(1)	0,919	0,001
	Post-test	4,50(0,91)	4,54(1,10)					

Tableau 47 : analyse de covariance pré-test facteur groupe (groupe hors université, n=33)

5.4.2.2.2. Analyse de covariance pré-test facteur groupe/sexe

Pour les variables FU(p=0,04), D(p=0,00) et COMEM(p=0,05) le test Levene d'égalité des variances est statistiquement significatif ($p \leq 0,05$), ce qui signifie que nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle d'absence de différence entre les deux groupes au post-test. Également aux tests des effets intersujets les variables affichent $p > 0,05$, ce qui nous amène à conclure qu'il n'existe pas de différence entre les variances dans les deux groupes sauf pour IV(p=0,043, $\eta^2=0,154$) avec un effet de signification de grande taille. Ainsi en nous référant au (tableau 48) et au tracé (figure38) nous constatons que IV est plus élevée chez le groupe contrôle.

Variables	Time	Moyenne (Ecart type)		Test d'égalité des variances des erreurs de Levene		Tests des effets intersujets		
		Groupe expérimental	Groupe contrôle	F(ddl)	Signification	F(ddl)	Signification	Eta-carré partiel
RM	Pré-test	3,31(0,92)	2,48(0,71)	1,075(3)	0,377	0,930(1)	0,344	0,036

	Post-test	3,13(0,74)	2,39(0,80)					
EA	Pré-test	2,64(0,56)	2,59(0,29)	1,199(3)	0,330	0,561(1)	0,461	0,022
	Post-test	2,72(0,43)	2,86(0,32)					
EV	Pré-test	3,49(0,66)	3,73(0,57)	0,751(3)	0,531	1,236(1)	0,277	0,047
	Post-test	3,60(0,61)	3,83(0,60)					
S	Pré-test	2,92(1,06)	3,23(1,07)	2,472(3)	0,084	1,383(1)	0,251	0,052
	Post-test	3,33(0,97)	3,64(1,21)					
FU	Pré-test	4,00(1,33)	3,20(1,44)	3,018(3)	0,048	0,134(1)	0,718	0,005
	Post-test	3,60(0,84)	2,80(1,13)					
D	Pré-test	3,27(0,62)	3,65(0,37)	13,518(3)	0,000	0,387(1)	0,539	0,015
	Post-test	3,44(0,44)	3,82(0,69)					
V	Pré-test	4,39(0,83)	4,87(0,48)	1,641(3)	0,204	0,000(1)	0,995	0,000
	Post-test	4,68(0,50)	4,92(0,88)					
K	Pré-test	4,12(0,92)	4,81(0,69)	1,012(3)	0,403	1,249(1)	0,274	0,048
	Post-test	4,45(0,72)	4,76(0,97)					
IV	Pré-test	2,84(0,46)	3,51(0,71)	0,816(3)	0,497	4,545(1)	0,043	0,154
	Post-test	3,06(0,72)	3,78(0,51)					
IA	Pré-test	2,65(0,31)	3,07(0,68)	1,226(3)	0,320	0,419(1)	0,523	0,016
	Post-test	3,00(0,66)	3,20(0,53)					
BE	Pré-test	3,34(0,51)	3,97(0,26)	1,335(3)	0,285	0,033(1)	0,858	0,001
	Post-test	3,51(0,46)	3,98(0,30)					
FC	Pré-test	3,94(0,66)	4,30(0,54)	1,427(3)	0,258	0,306(1)	0,585	0,012
	Post-test	3,88(0,59)	4,18(0,66)					
CN	Pré-test	3,88(0,87)	4,32(0,52)	1,018(3)	0,401	0,517(1)	0,479	0,020
	Post-test	4,10(0,75)	4,45(0,53)					
PEC	Pré-test	3,30(0,48)	3,46(0,24)	0,049(3)	0,986	0,013(1)	0,911	0,001
	Post-test	3,47(0,44)	3,66(0,34)					
IDEM	Pré-test	3,70(0,66)	3,74(0,35)	0,416(3)	0,743	1,770(1)	0,195	0,066

	Post-test	3,56(0,54)	3,83(0,46)					
COMEM	Pré-test	3,20(3,57)	3,66(0,55)	2,975(3)	0,050	0,901(1)	0,352	0,035
	Post-test	3,57(0,63)	3,80(0,54)					
EXEM	Pré-test	3,29(0,67)	3,27(0,87)	0,631(3)	0,601	0,331(1)	0,570	0,013
	Post-test	3,43(0,60)	3,33(0,75)					
REGEM	Pré-test	2,91(0,71)	3,21(0,61)	2,713(3)	0,065	0,000(1)	0,989	0,000
	Post-test	3,20(0,55)	3,64(0,69)					
UTIEM	Pré-test	3,44(0,63)	3,43(0,75)	0,752(3)	0,531	1,271(1)	0,270	0,048
	Post-test	3,58(0,72)	3,72(0,67)					
BC	Pré-test	3,63(0,60)	3,16(0,83)	0,866(3)	0,471	0,002(1)	0,969	0,000
	Post-test	3,45(0,52)	3,18(0,58)					
EMP	Pré-test	2,97(0,55)	3,16(0,49)	0,637(3)	0,598	0,967(1)	0,335	0,037
	Post-test	3,02(0,40)	3,37(0,45)					
CREATIVIT Y	Pré-test	3,35(0,81)	3,68(0,71)	0,689(3)	0,571	2,252(1)	0,153	0,123
	Post-test	4,50(0,91)	4,54(1,10)					

Tableau 48 : analyse de covariance pré-test facteur groupe/sexe n=33.

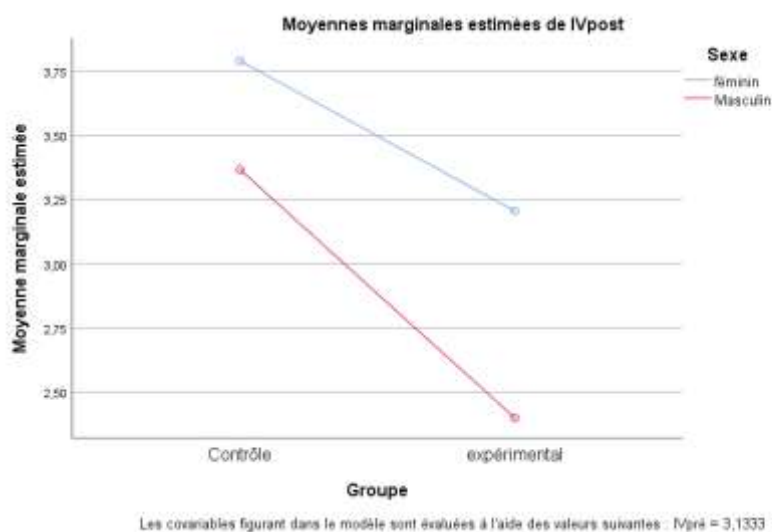


Figure 38 : comparaison moyennes CREATIVITY au post test (féminin vs masculin) et (groupe C vs groupe M)

5.4.2.3. Analyse de corrélation

L'analyse de corrélation nous montre une corrélation négative (significativement, positive puisque le bénéfice de la variable RM est dans la diminution) de la variable RM avec le nombre d'heures d'enseignement suivies en éthique (-,0594*), le nombre de livres lus en philosophie autre qu'occidentale (-0,575*), le nombre d'heures d'enseignement suivies en philosophie autre qu'occidentale (-0,730**) et le nombre de livres lus en lien avec le fonctionnement cognitif (-0,548*). Une corrélation positive de la variable FC et le nombre de livres lus en lien avec votre fonctionnement cognitif (0,644**). Une corrélation positive entre la variable PEC et le nombre d'heures d'enseignement suivies en éthique (0,771**), le nombre de livres lus en lien avec le fonctionnement cognitif (0,642**) et le nombre d'heures d'enseignement suivi en lien avec votre fonctionnement cognitif (0,610*). Une corrélation positive entre la variable IDEM et le nombre d'heures d'enseignement suivies en éthique (0,792**) et le nombre de livres lus en lien avec le fonctionnement cognitif (0,622*). La variable COMEM est corrélée positivement avec le nombre d'heures d'enseignement suivies en éthique (0,606*) et le nombre de livres lus en lien avec votre fonctionnement cognitif (0,558*). Quant aux variables EXEM, EMP et CREATIVITY, elles sont successivement corrélées positivement avec le nombre d'heures d'enseignement suivies en éthique (0,615*), le nombre d'heures d'enseignement suivies en éthique (0,616*) et le nombre de livres lus en lien avec votre fonctionnement cognitif (0,672*). En revanche l'analyse a montré également une corrélation négative entre la variable PEC et le nombre d'heures d'enseignement suivies en épistémologie ou histoire des sciences (-0,587*), entre IA et le nombre de livres lus en philosophie autre qu'occidentale (-,530*) entre COMEM et le nombre d'heures d'enseignement suivies en épistémologie ou histoire des sciences (-,670*) et entre REGEM et le nombre d'heures d'enseignement suivies en épistémologie ou histoire des sciences (-,604*)

	Nombre de livres lus en épistémologie ou histoire des sciences	Nombre d'heures d'enseignement suivies en épistémologie ou histoire des sciences	Nombre de livres lus en éthique	Nombre d'heures d'enseignement suivies en éthique	Nombre de livres lus en philosophie autre	Nombre d'heures d'enseignement suivies en philosophie autre	Nombre de livres lus en lien avec votre fonctionnement cognitif	Nombre d'heures d'enseignement suivies en lien avec votre
RM	,182	,164	-,317	-,594*	-,575*	-,730**	-,548*	-,481
EA	,411	,031	-,283	-,152	-,409	-,346	-,032	,117

EV	,439	,120	-,352	-,208	-,463	-,450	-,131	,040
S	,150	,502	,352	,140	,467	,238	,035	,099
FU	,349	,587*	,033	-,224	-,099	-,199	-,342	-,213
D	,029	-,379	,056	,481	-,155	,060	,445	,240
V	,478	-,173	,207	,343	-,051	-,296	,336	,197
K	-,148	-,421	,171	,551	-,061	-,154	,466	,231
IV	,489	,465	-,313	-,099	-,402	-,298	,035	,130
IA	,190	,406	-,532	-,119	-,530*	-,199	,024	,048
BE	,040	-,273	-,279	,244	-,409	-,017	,336	,098
FC	,011	-,349	-,138	,537	-,202	,127	,644**	,514
CN	,191	-,542	,263	,439	,189	,163	,294	,307
PEC	-,255	-,587*	,233	,771**	,149	,128	,642**	,610*
IDEM	-,304	-,543	,232	,792**	,128	-,127	,622*	,486
COMEM	-,339	-,670*	,239	,606*	,094	,024	,558*	,498
EXEM	-,335	-,281	,342	,615*	,212	,089	,390	,386
REGEM	-,057	-,604*	-,019	,357	-,098	,078	,399	,431
UTIEM	,052	,074	,089	,566*	,193	,246	,445	,504
BC	-,430	,079	,049	-,196	-,220	-,392	-,447	-,485
EMP	-,005	,276	,378	,616*	,294	,086	,473	,408
CREATIVITY	-,146	,087	,594	,642	,217	,060	,672*	,555

Tableau 49 : Corrélation des bénéfices pré-test/post-test et avec d'autres variables

6. Sixième chapitre : Discussion

Le présent chapitre est consacré à la discussion des résultats. Dans un premier temps, nous présentons un résumé du contexte de l'étude. Et enfin, nous introduisons les explications et les conclusions se rapportant aux résultats de l'étude. Ce document inclut aussi les limites rencontrées lors de la présente étude et une conclusion générale.

6.1. Résumé du contexte de l'étude

La présente recherche est née d'une préoccupation nationale axée sur l'importance de former des sujets responsables pour prévenir les RV. Le but de l'étude était de vérifier si le module de culture générale qui comporte un enseignement qui favorise la responsabilité (éthique) et un affaiblissement de l'égo (selflessness) à travers la méditation a un impact plus important sur les différentes compétences relatives à la responsabilité des étudiants et ainsi peut s'inscrire dans une prévention primaire des RV. Ces caractéristiques ont été mesurées à partir des dimensions faisant partie des divers modèles recensés. Celles-ci concernent la flexibilité mentale et cognitive, l'empathie et connexion avec la nature, la régulation émotionnelle, la connaissance de ses valeurs et cohérence avec elles, et enfin le décentrement avec les émotions et les pensées.

Une revue de divers écrits concernant les différentes approches de prévention des RV nous porte à faire trois observations. D'abord, les instances gouvernementales, responsables de l'éducation publique, sont préoccupées par le nombre de jeunes qui partent pour rejoindre l'État islamique. En deuxième lieu, bien que tous perçoivent l'école comme un endroit indispensable pour transmettre les principes fondamentaux pour la formation des futurs citoyens, nous notons cependant que les approches dédiées à la prévention des RV demeurent constantes et classiques. Des approches sécuritaires centrées sur le repérage et la vigilance, des interventions centrées généralement sur le développement d'un esprit critique rationnel, un accent essentiellement mis sur l'éducation aux médias et à l'information (EMI) et surtout des interventions qui visent généralement des enfants et des adolescents et rarement des adultes et des jeunes adultes. Toutefois, à travers les différents écrits, nous remarquons d'un côté une absence des composantes épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques dans les différentes initiatives de prévention et de l'autre que l'efficacité des dispositifs actuels en France comme chez ses voisins est peu évaluée scientifiquement. C'est pourquoi, en nous inspirant des travaux d'Hélène Hagège sur la responsabilité, nous avons sélectionné cinq

compétences constitutives d'un sujet responsable (épistémiques, relationnelles, émotionnelles, axiologiques et attentionnelles) capable de résister au discours extrémistes et insistants à la haine.

En troisième lieu, une revue de divers écrits concernant la lutte contre les RV a permis de constater le nombre important d'articles théoriques qui traitent de la radicalisation. Nous remarquons cependant que peu d'écrits présentent des résultats de recherches de type empirique. Le but de la présente étude s'inscrit dans cette voie peu explorée. Nous nous sommes demandé si l'adulte ou le jeune adulte qui poursuit un programme axé sur la responsabilité (éthique) et la réflexivité développe plus les dimensions liées à celle-ci comparativement aux autres. Jusqu'à maintenant, peu ou pas d'études ont étudié l'influence des formations proposées dans le cadre de la lutte contre la radicalisation chez leurs populations cibles et particulièrement dans le contexte français. C'est autour de ces questions que la présente recherche a été conçue.

6.2. Conclusions liées aux résultats de l'étude (groupe université)

L'objectif de notre étude était, en premier lieu, de montrer, chez les adultes et les jeunes adultes, les liens unissant l'éducation à la responsabilité et l'ouverture psychologique, qui nécessite d'être ouvert à la nouveauté de l'instant présent, aux phénomènes qui peuvent y émerger tels que des émotions (les siennes ou celles d'autrui) et des changements dans l'environnement non humain. Nous souhaitons montrer, de plus, qu'un programme qui favorise la responsabilité (éthique), la réflexivité et un affaiblissement de l'égo (selflessness) peut s'inscrire dans une prévention primaire des RV. Il s'agit donc de mesurer l'impact du module HLSGE404 (initiation à la méditation dans une démarche éthique) et la formation réduction de l'égo sur les cinq compétences : épistémiques (flexibilité mentale et cognitive), relationnelles (empathie, connexion avec la nature), émotionnelles (régulation), axiologiques (connaissance de ses valeurs et cohérence avec elles) et attentionnelles (décentrement avec émotions et pensées). Cela nous a amenés à poser cinq hypothèses, sur lesquelles nous allons maintenant revenir.

6.2.1. Les compétences épistémiques

Pour notre première hypothèse, selon laquelle la méditation dans une démarche éthique favorise le développement de la flexibilité mentale et cognitive et la réduction de la rigidité mentale, nous n'avons pu valider toutes nos attentes de résultats ; $FC(F(ddl)=1,857 (1),$

$p=0,177$) et $RM(F(ddl)=1,047 (1), p=0,309)$. Pour autant, certaines observations nous paraissent aller dans le sens de notre hypothèse. En premier lieu, nous avons pu observer un effet significatif sur les attitudes envers l'erreur et l'incertitude EV ($p=0,004$, $\eta^2=0,09$ et IV ($p=0,01$, $\eta^2=0,07$). Nous ne l'avons pas retrouvée, en revanche, dans l'échelle des croyances épistémiques ; $S(F(dll)=2,425 (1), p=0,123)$. Certaines interrogations se posent aussi à propos de certaines spécificités liées au genre des participants. En effet nous avons constaté en intégrant le facteur sexe aux tests des effets intersujets qu'en plus des variables EV et IV l'affect envers l'incertitude gagne en signification ; $IA(p=0,04$, $\eta^2=0,05)$. En second lieu, nous avons relevé un effet significatif de grande taille sur la créativité CREATIVITY ($p=0,000$, $\eta^2=0,25$) et que les participants les plus assidus avaient des performances plus élevées sur les scores de cette variable ($0,425^{**}$).

Il nous semble donc que, bien que toutes nos attentes de résultats n'aient pas été validées, l'apport de l'intervention sur le plan épistémique se traduit d'un côté, par une acceptation de l'erreur et de l'incertitude qui font partie intégrante des processus cognitifs du sujet et du développement de ses propos des connaissances et de leur acquisition (Astolfi, 2011). Et d'autre part, par un développement de la créativité qui permet au sujet d'identifier et redéfinir le problème en envisageant les anciennes questions sous un autre angle, à travers l'encodage sélectif, la comparaison sélective et la combinaison sélective des éléments en relation avec le problème afin de former une nouvelle idée (Besançon & Lubart, 2015)

6.2.2. Les compétences relationnelles

Pour notre deuxième hypothèse, selon laquelle la méditation dans une démarche éthique a un impact positif sur le développement des compétences relationnelles, une grande partie de nos attentes de résultats ont été validées, qui concernent tant l'empathie que la connexion avec la nature. De fait, qu'il s'agisse de l'empathie, le besoin de clôture BC fait également partie des variables à vérifier. En revanche nous n'avons observé aucun effet significatif sur cette dernière ($F(ddl)=2,080 (1), p=0,153$). Toutefois, nous avons relevé, en premier lieu, une moyenne des scores d'empathie plus élevée chez le groupe expérimental. En effet nous avons pu constater un effet statiquement significatif des variables CN ($p=0,04$, $\eta^2=0,04$) et EMP ($p=0,01$, $\eta^2=0,07$). Cette dernière ne diffère pas de manière significative en fonction du genre. Pour autant, il semble que ce lien ne puisse être établi pour CN qui perd la signification ($F(ddl)=2,454, p=,121$). Cependant nous avons observé un effet significatif pour BC ($p=0,04$,

$\eta^2=0,05$). Par ailleurs, nous avons constaté une corrélation négative entre le nombre d'heures d'enseignements suivis en lien avec la fonction cognitive et les variables EMP(0,343*) et BC(-,405*). Cette signification statistique nous permet de dire que plus les sujets suivent des heures dans ce type d'enseignement plus la méditation influence leur capacité d'être empathique et à s'éloigner du besoin de clôture. Tous ces éléments paraissent indiquer donc qu'il existe un lien très marqué entre l'intervention du module HLSGE404 et le développement des compétences relationnelles des étudiants qui l'ont suivie.

6.2.3. Les compétences émotionnelles

Pour notre troisième hypothèse, selon laquelle, la formation proposée par le module de culture générale HLSGE404 permet un développement des compétences émotionnelles, une partie seulement de nos attentes de résultats, qui concernaient les capacités à identifier et comprendre ses propres émotions ainsi que la capacité de gérer son stress et ses émotions inadaptées au contexte a pu être validée. En effet, en premier lieu nous avons observé un effet statistiquement significatif sur les valeurs PEC ($p=0,007$, $\eta^2=0,08$), IDEM ($p=0,03$, $\eta^2=0,05$), COMEM ($p=0,000$, $\eta^2=0,16$) et REGEM ($p=0,01$, $\eta^2=0,08$). Sans que, là encore, nous n'ayons d'effet significatif pour la capacité d'utiliser avec bienveillance ses émotions pour faciliter la pensée et l'action UTIEM ($F(ddl)=2,538$ (1), $p=0,115$) et la capacité d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable EXEM($F(ddl)=1,790$ (1), $p=0,185$). En second lieu nous avons constaté une corrélation positive (0,442**) entre le nombre d'heures d'enseignements suivis en lien avec la fonction cognitive et la variable UTIEM. Ce qui nous amène à dire que plus les participants comptabilisent les heures d'enseignements suivis en lien avec leur fonction cognitive plus l'intervention du module a un impact positif sur leur capacité à utiliser avec bienveillance leurs émotions pour faciliter la pensée et l'action. Néanmoins, il nous semble, pourtant, que certains de nos résultats, qui semblent aller dans le sens d'un lien entre la méditation et le développement des compétences émotionnelles, méritent certains approfondissements.

6.2.4. Les compétences axiologiques

Pour cette hypothèse, selon laquelle la formation suivie permet de développer les compétences axiologiques qui se caractérisent selon notre cadre théorique par la connaissance de ses valeurs et la cohérence avec elles et la conscience de la co-construction entre soi et le monde, traduite par la variable K et V, nous n'avons pas pu valider toutes nos attentes de

résultats. En effet, contrairement à nos espérances nous n'avons pas constaté un effet statistiquement significatif sur la variable K($F(ddl)=0,668$ (1), $p=0,416$) même en fonction du genre K ($F(ddl)=2,586$, $p=0,112$). En revanche pour V($p=0,000$, $\eta^2=0,14$) nous avons observé un effet significatif de grande taille. Ce qui tendrait à montrer que l'intervention du module HLSGE404 semble influencer plus la conscience de la co-construction entre le soi et le monde que la connaissance de ses propres valeurs et la cohérence avec elle. Cela pourrait signifier que le module nécessite quelques ajustements pour cibler ces compétences.

6.2.5. Les compétences attentionnelles

Nous avons constaté un effet statistiquement significatif de l'intervention sur la variable D($p=0,04$, $\eta^2=0,04$) qui s'améliore légèrement en fonction du genre D($p=0,02$, $\eta^2=0,06$). Cela semble confirmer notre hypothèse selon laquelle la formation proposée dans le cadre du module HLSGE404 favorise le développement des compétences attentionnelles en améliorant la capacité du décentrement avec ses émotions et ses pensées. Toutefois, nous avons observé une corrélation positive entre la moyenne nombre de méditation et la variable D(0,389*), chose qui réconforte à nouveau notre hypothèse.

6.3. Conclusions liées aux résultats de l'étude (groupe hors université)

En conclusion l'ensemble des résultats nous montre que l'intervention de la formation a un impact positif sur le développement de certaines compétences permettant de développer la responsabilité. En premier lieu, la méditation influence positivement le développement des compétences épistémiques à travers la diminution de la rigidité mentale et une meilleure compréhension de la relation entre les connaissances scientifiques et la réalité. En second lieu l'amélioration des scores en fusion avec les pensées permet d'en déduire que la méditation contribue au développement des compétences attentionnelles. Et enfin l'intervention semble stimuler la capacité du sujet dans la compréhension de ses propres émotions et ainsi participe au développement des compétences émotionnelles. Toutefois, il faut être prudent avec ces résultats, particulièrement à cause de la taille d'échantillon. En revanche, l'analyse de covariance a produit des résultats différents, en effet nous n'avons pas observé de différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle ($p>0,05$ pour l'ensemble des variables), et cela malgré l'amélioration des moyennes entre pré-test et post pour du groupe expérimental. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer que cette amélioration est due aux bénéfices de la formation « réduction de l'égo » puisque nous la constatons également

chez le groupe contrôle. Ces résultats sont à prendre avec prudence sachant que la taille de l'échantillon est petite pour ce genre d'analyse ($n < 30$).

Pour l'hypothèse selon laquelle l'interaction réflexion (lectures, enseignements...) et méditation qui favorise le plus le développement des indicateurs de responsabilité. En lien avec les compétences épistémiques, en premier lieu, l'analyse de corrélation nous montre une corrélation négative (significativement positive puisque le bénéfice de la variable RM est dans la diminution des scores) de la variable RM avec le nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique (-,0594*), le nombre de livres lus en philosophie autre qu'occidentale (-0,575*), le nombre d'heures d'enseignements suivis en philosophie autre qu'occidentale (-0,730**) et le nombre de livres lus en lien avec le fonctionnement cognitif (-0,548*). En second lieu, nous avons observé une corrélation positive entre les variables FC(0,644**) et CREATIVITY(0,672*) et le nombre de livres lus en lien avec le fonctionnement cognitif. Ainsi, plus les participants comptabilisent, d'un côté, les heures d'enseignements suivis et le nombre de livres en philosophie autre qu'occidentale ou en lien avec leur fonction cognitive, et de l'autre, le nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique, plus l'intervention du module a un impact positif sur leur capacité à considérer les croyances et les pensées (leur contenu, leurs biais culturels), y compris celles qui portent sur le savoir (cf. épistémologie personnelle) et aussi la relation phénoménologique avec elles (cf. dogmatisme ou flexibilité cognitive).

En ce qui concerne les compétences émotionnelles, nous avons relevé une corrélation positive entre la variable PEC et le nombre d'heures d'enseignement suivis en éthique(0,771**), le nombre de livres lus en lien avec votre fonctionnement cognitif (0,642**) et le nombre d'heures d'enseignements suivis en lien avec leur fonctionnement cognitif (0,610*). En second lieu, une corrélation positive de la variable IDEM avec le nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique (0,792**) et le nombre de livres lus en lien avec le fonctionnement cognitif (0,622*). En troisième lieu, la variable COMEM est corrélée positivement avec le nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique (0,606*) et le nombre de livres lus en lien avec leur fonctionnement cognitif (0,558*). Quant à la variable EXEM, elle est corrélée positivement avec le nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique(0,615*). Ainsi, il nous semble donc que l'intervention de la formation (réduction de l'égo) a plus d'effet sur les compétences émotionnelles chez les participants qui comptabilisent, plus d'heures d'enseignements et de livres en éthique ou en lien avec leur fonctionnement cognitif. En revanche l'analyse a montré également une corrélation négative des variables PEC(-0,587*),

COMEM(-,670*) et REGEM(-,604*) avec le nombre d'heures d'enseignement suivies en épistémologie ou histoire des sciences. Pour les compétences relationnelles l'analyse corrélationnelle nous montre une corrélation positive de la variable EMP le nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique (0,616*). Ainsi l'enseignement en éthique favorise l'amélioration des scores des participants à la formation en empathie.

Pour conclure, bien que les différentes analyses que nous avons entreprises ne valident pas la majorité de nos hypothèses, ils nous ont révélé en revanche que le fait de suivre des enseignements ou lire des livres en philosophie autre qu'occidentale, en lien avec leur fonction cognitive ou en éthique a un impact positif le développement des compétences épistémiques, émotionnelles et relationnelles.

6.4. Synthèse

En conclusion, cette étude a permis de mesurer l'impact d'une formation qui vise le développement de la responsabilité éthique et qui s'inscrit dans une prévention primaire des radicalisations violentes. Plusieurs résultats se sont avérés intéressants. Parmi ceux-ci, mentionnons la différence marquée entre les étudiants du programme et ceux des autres formations à l'égard des compétences épistémiques. Cela laisse croire que les approches pédagogiques utilisées au programme favorisent le développement de la flexibilité cognitive à travers l'acceptation de l'erreur et de l'incertitude qui fait partie intégrante des processus cognitifs du sujet et par la capacité à identifier et redéfinir le problème en envisageant les anciennes questions sous un autre angle. Ce résultat va dans le sens des travaux de Grant et al. (2013) et Fan et al. (2014), qui stipulent que les méditants ont de meilleures performances en flexibilité cognitive .

En ce qui concerne les compétences émotionnelles, elles sont plus élevées chez les étudiants du programme comparativement à ceux des autres formations (labview, DD, ...). En effet, les résultats montrent une amélioration des capacités à identifier et comprendre ses propres émotions (cette forme de méditation accompagnée d'une réflexion éthique invitant le sujet à s'intéresser à cette dimension interpersonnelle) ainsi que la capacité de gérer son stress et ses émotions inadaptées au contexte. Les résultats montrent ainsi que la méditation influence la capacité des sujets à être empathique et à s'éloigner du besoin de clôture . Ces éléments paraissent indiquer donc, qu'il existe un lien très marqué entre l'intervention du module et le développement des compétences relationnelles des étudiants qui l'ont suivie.

Pour les compétences axiologiques, les résultats tendraient à montrer que l'intervention semble influencer plus la conscience de la co-construction entre le soi et le monde que la connaissance de ses propres valeurs et la cohérence avec elle. Cela pourrait signifier que le module nécessite quelques ajustements pour cibler ces compétences. En fin les résultats vont dans le sens que l'intervention favorise le développement des compétences attentionnelles en améliorant la capacité du décentrement avec ses émotions et ses pensées. Ce qui est confirmé également dans les travaux de Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, & Davidson (2008), selon lesquelles la méditation augmente les capacités d'attention aux perceptions, la détection de stimuli perceptifs et diminuent l'habituation perceptive.

Finalement, cette étude a permis de constater que certains éléments du programme de méditation dans une démarche éthique favorisent le développement des compétences épistémiques, attentionnelles et émotionnelles, celles-ci faisant partie d'une proposition de balise circulaire pour une éducation à la responsabilité. Toutefois, il apparaît donc que les adultes et les jeunes adultes ne peuvent devenir des citoyens responsables, sans qu'ils aient été initiés aux compétences et aux connaissances qui les accompagnent.

6.5. Limites de L'étude

Bien que des actions aient été prises afin d'assurer le plus possible la validité interne et externe des résultats, comme tous les travaux empiriques, cette thèse comporte certaines limites qui influent sur les conclusions que nous pouvons en tirer. Ces considérations concernent les points suivants : le choix des outils de mesure, le choix des analyses et le type de devis de recherche.

6.5.1. Choix des outils de mesure

S'agissant des expériences personnelles, un questionnaire auto-rapporté nous semblait le plus approprié. Ainsi ce ne sont pas les compétences qui sont mesurées, mais des indicateurs auto-rapportés. Bien que l'utilisation des instruments de mesure auto-rapportés soit critiquée et remise en question par nombre de chercheurs (Kroner et Loza, 2001), il reste l'instrument de mesure le plus utilisé dans toutes les branches des sciences humaines et sociales. En effet le questionnaire auto-rapporté permet au sujet d'être observateur de ses propres traits ou comportements sans l'intermédiaire d'une tierce personne qui pourrait potentiellement biaiser

l'évaluation. Il nous garantit une économie de temps et de matériel nécessaire à l'évaluation et à l'expérience (Andershed et al., 2002).

6.5.2. Choix des analyses

L'analyse corrélationnelle présente certaines difficultés relatives à l'interprétation ou à l'explication des résultats qu'elle génère. Il faut donc être très prudent, car l'existence d'une association entre deux variables indique seulement que ces dernières sont liées ou qu'elles ont tendance à varier simultanément; l'estimation d'une association, bien qu'importante dans l'établissement de relations de cause à effet, ne précise pas si l'une des variables est responsable des variations manifestées par l'autre ou inversement (Borst & Cachia, 2016). De même les associations documentées dans la présente thèse ne permettent pas d'écarter la possibilité qu'une variable concomitante, qui n'est pas mesurée ou contrôlée, puisse être responsable des résultats observés.

6.5.3. Devis de recherche

L'étude actuelle présente une faiblesse au niveau de la population à l'étude. En effet, un devis expérimental, impliquant une randomisation des participants, permettrait de contrôler les différences entre les deux groupes. Toutefois, l'analyse de covariance permet d'éliminer ce biais au détriment des résultats prometteurs relevés par la comparaison des moyennes spécialement pour le groupe de l'université (HLSGE404).

6.6. Perspectives

La radicalisation continue de s'affirmer en France et dans le monde entier, comme une menace durable et de plus en plus endogène. Cette reconfiguration de la menace n'a pas beaucoup influencé la recherche sur ce phénomène articulée souvent sur la compréhension du phénomène, ses causes, les profils à risque... En effet, nous constatons d'un côté une concentration des publications sur la recherche fondamentale, et de l'autre une faible connaissance qui existe autour de la prévention de la radicalisation et notamment sur la pratique de cette prévention. En France la menace a conduit le gouvernement à élaborer des politiques publiques centrées spécialement sur le repérage et surtout sur des logiques sécuritaires par la mise en place des plans (PLAT) en 2014 et (PART) en 2016, puis le nouveau plan, « Prévenir pour protéger » en 2018.

Notre présent travail s'inscrit dans une approche qui essaye de mettre en évidence les aspects les moins considérés dans les différentes initiatives de prévention des RV. Ainsi, nous postulons que les RV et l'éducation à la responsabilité comme des processus antagonistes. L'efficacité de cette éducation pour prévenir efficacement principalement les RV reposerait sur sa capacité à ouvrir les esprits, en favorisant notamment les compétences épistémiques, émotionnelles, attentionnelles et relationnelles. Ces derniers constituent une balise curriculaire pour une éducation à la responsabilité. Nous précisons ici qu'il nous semble que la lutte contre les RV passe avant tout par la prévention qui ne se réalise pas nécessairement par des approches ciblées, mais plutôt par une reconsidération de la manière d'envisager cette prévention. Il s'agit de proposer des approches centrées sur la solution et non pas sur le problème.

Cette thèse ouvre de nouvelles perspectives, tant pour l'éducation ou la formation, que pour la recherche. Tout d'abord, dans une perspective développementale, nous proposons une reconsidération des manières habituelles de prévention des RV. Un nombre suffisant de suggestions émanent des résultats pour permettre de tracer de nouvelles lignes de recherche afin de mieux cerner les facteurs qui influencent la radicalisation des sujets. Ainsi, nous avons présenté un modèle théorique de facteurs psychologiques de protection vis-à-vis des RV, rassemblés sous le vocable « d'esprit ouvert ». Et nous avons coïncidemment proposé l'opérationnalisation de cette notion sous la forme d'indicateurs psychologiques mesurables. Les résultats de l'évaluer de l'impact de dispositifs éducatifs impliquant la méditation sur l'ouverture d'esprit d'élèves et d'adultes confirment une grande partie de nos hypothèses. Aussi notre cadre théorique ouvre des perspectives quant à toutes les approches pédagogiques qui pourraient être mises en œuvre, au-delà de celles impliquant la méditation, pour ouvrir l'esprit en vue de promouvoir la responsabilité. En effet, plusieurs processus que l'on ne perçoit pas comme étant pertinents pour une prévention primaire des RV peuvent intervenir dans le domaine du développement social et émotionnel de l'individu. Autrement dit, il est possible de prévenir les RV chez les adultes et les jeunes adultes par le biais de l'éducation à la responsabilité en développant leurs compétences relationnelles, émotionnelles, axiologiques, attentionnelles et épistémiques, plutôt que par des interventions ciblées sur les facteurs de basculement. Dans ce sens, ce présent travail a permis de mettre en évidence des repères et des outils d'évaluation des compétences pourront servir de référentiel curriculaire pour des éducations à la responsabilité qui prennent appui sur le cadre épistémologique des « éducations à », celui de la pensée critique et créative. En effet à partir des travaux de Hagège (2018) nous avons présenté pour chacune des compétences relationnelles, émotionnelles, axiologiques,

attentionnelles et épistémiques deux aspects ; le premier présente les connaissances requises et le second, les habiletés ou dispositions, qui renvoient à une performance respectivement en cours d'acquisition ou acquise.

Ensuite, face à la faible connaissance qui existe autour de la prévention de la radicalisation et notamment sur la pratique de cette prévention et le manque de données empiriques (CIPC, 2017) et (El Difraoui, 2015), il convient de souligner que cette thèse propose de vérifier sur le plan empirique les fondements d'un programme de prévention primaire et son impact réel sur des adultes et jeunes adultes à travers des indicateurs mesurables. Cette étude prend son importance dans la mesure où les gouvernements et plusieurs institutions veulent mettre des programmes cohérents et structurés pour contribuer à la prévention de la radicalisation violente. Ces politiques sont coûteuses et nécessitent la formation du personnel qui intervient sur le terrain. Il est ainsi nécessaire de vérifier l'impact que ce type de programme peut avoir sur le développement de la population cible.

Puis, nous proposons à travers cette thèse une prévention primaire par la méditation dans une démarche éthique visant l'ouverture d'esprit d'une population généralement ciblé soit dans les prisons soit dans les quartiers vulnérables dans une logique d'évaluer, d'isoler et de contenir (Brie & Rambourg, 2017), ce qui peut intensifier le processus de radicalisation sous des formes inédites (Khosrokhavar, 2014). Après, ce travail met l'accent sur l'importance de la prévention primaire, qui doit aussi avoir sa place dans les initiatives de prévention. En effet, la prévention primaire intervient en amont et mobilise des politiques publiques ou dispositifs qui n'ont pas pour finalité première de lutter contre la radicalisation. Elle vise les compétences psychosociales des enfants et des adolescents, par le développement des facteurs de protection psychosociaux et la réduction des facteurs de risque associé aux problèmes de comportements et d'adaptation à travers l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés.

En fin, il est souhaité que, dans la mesure où les résultats de cette thèse peuvent être confirmés par d'autres enquêtes, d'autres chercheurs y trouveront quelques informations utiles afin d'atteindre cet objectif.

Conclusion

La radicalisation est un phénomène qui ne date pas d'aujourd'hui, mais qui a existé depuis plusieurs siècles et dans différents endroits sous plusieurs formes : la Reconquista, l'inquisition, l'impérialisme, l'esclavagisme, la Révolution française, le nationalisme des deux guerres mondiales, ou encore les nouvelles formes de radicalisme telles que le Véganisme, le zadisme et la forme la plus médiatisée de l'islamisme radical. Cependant, la radicalisation des jeunes en France reste la véritable préoccupation actuelle. Le nombre de jeunes Français signalés comme radicalisés a connu une augmentation considérable avec la montée de l'islamisme radical qui a profité, d'une part, du désordre causé par les mouvements populistes dans certains pays arabes et d'autre part, de la facilité et la disponibilité qu'offre Internet pour lancer un discours de propagande djihadiste. Toutefois, nous avons pu voir qu'il n'existe pas que le profil classique des jeunes radicalisés, celui d'un jeune au bord du « gouffre », issu de l'immigration, de confession musulmane, sans diplôme ni profession. La radicalisation touche désormais des jeunes diplômés, des cadres, issus de la classe moyenne et sans aucune rancune envers la société. En d'autres termes c'est un phénomène multifactoriel, dont toutes les causes s'interfèrent.

L'école, comme toutes les composantes de la société, a son rôle à jouer dans la lutte contre ce phénomène surtout en matière de prévention primaire. L'éducation à la citoyenneté et l'éducation au vivre ensemble ne datent pas d'aujourd'hui et pourtant les terroristes qui ont frappé le cœur de Paris sont issus de la même école républicaine qui transmet les mêmes valeurs à tous les Français. En revanche nous avons relevé que la plupart des initiatives en termes de prévention sont focalisées la plupart du temps sur des adolescents et visent le problème et non pas la solution, à travers des approches classiques centrées généralement sur l'EMI et l'esprit critique d'un côté et le repérage et la vigilance de l'autre. Ainsi, c'est dans un renversement des approches de prévention et surtout la prévention primaire que se positionne notre thèse. Ce présent travail suggère une reconsidération des manières habituelles de prévenir les RV centrées sur les aspects de la sécurité, de la justice et de la rationalité, en les complétant avec des approches qui favorisent explicitement les compétences émotionnelles attentionnelles et relationnelles, dans la perspective de promouvoir d'une manière générale l'ouverture d'esprit, en éduquant les adultes et jeunes adultes à la responsabilité.

Par ailleurs, l'ensemble des résultats obtenus de cette étude empirique vont dans le sens de nos hypothèses et montre que l'intervention de la formation (méditation dans une démarche éthique », qui s'inscrit dans le cadre d'une prévention primaire des RV, a un impact positif sur le développement de certaines compétences permettant de développer la responsabilité. Finalement, cette étude a permis de constater que l'enseignement non formel a aussi son rôle à jouer face à la gravité du phénomène, et que l'enseignement formel à lui seul ne peut pas relever le défi de la prévention des RV et qu'il est très important de considérer les différentes composantes de la société dans la formation du futur citoyen, capable de maintenir la cohésion sociale et garantir les libertés individuelles.

Bibliographie

- Achille, P. A., & Croteau, G. (1986). Dogmatisme, catéchèse et développement cognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), pp. 1-20.
- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*(29), pp. 33-44.
- Alvarez, C., (17/10/2018). Carte des ZAD en France : qui succédera à Notre-Dame des landes ? <https://www.novethic.fr/actualite/environnement/climat/isr-rse/infographie-carte-des-zad-en-france-qui-succedera-a-notre-dame-des-landes-146451.html>.
- Andershed, H., Gustafson, S. B., Kerr, M., & Stattin, H. (2002). The usefulness of self-reported psychopathy-like traits in the study of antisocial behaviour among non-referred adolescents. *European Journal of Personality*, 16(5), 383–402.
- Arendt, H. (1972). "*Vérité et politique*", in *La Crise de la culture*, (1954). Trad. C. Dupont et A. Huraud. Paris: Gallimard.
- Astolfi, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Montrouge: ESF Editeur.
- Baillet, D. (2002). Islam, islamisme et terrorisme. *Sud/Nord*, n° 16(1), 53-72.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* . Bruxelles: De Boeck.
- Ball, G. (1994). *Histoire du radicalisme*. Paris: La Découverte.
- Bardout, J.-C. (2017). Le corps du moi. Remarques sur le Traité des sensations. *Les Études philosophiques*, 174, pp. 531-554.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 34(2), pp. 163-175

- Barth, B.-M. (1988). Gardner (Howard). — Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. *Revue française de pédagogie*, volume 122, 1998, 122, pp. 171-176.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). Les éducations à ..., un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. 50(1), pp. 197-209.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., & Dorier, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et Socialisation*(51).
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à, L'Harmattan, Paris*,. Paris: Harmattan.
- Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité . *Hypothèses*, 10(1), pp. 155-167.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris: Editions Métailié.
- Becker, L. C., & B, B. C. (1992). *Encyclopedia of Ethics* (Vol. II). New York:: Garland Publishing.
- Beitone, A. (2014, Mai 21). Educations à.... Ya basta ! *skhole.fr, penser et repenser l'école*.
- Benasayag, Miguel, and Angélique Del Rey. (2011). De l'engagement dans une époque obscure. Le Pré-Saint-Gervais: Le Passager clandestin
- Benjamin, W. (1985). *L'origine du drame baroque allemand*. Paris: Flammarion.
- Bertheleu, H. (2007). « Sens et usages de « l'ethnisation »Le regard majoritaire sur les rapports sociaux ethniques. (U. d. Poitiers, Éd.) *Hélène Bertheleu Articles « Sens et usages de « l'ethnisation »Le revue européenne des migrations internationales*, 23(2), pp. 7-28.
- Bertho, A. (2015, Novembre 26). Il faut être clair : un monde a pris fin, il n'y aura pas de retour en arrière. (I. Du Roy, Intervieweur) <https://www.bastamag.net/>.

- Bertho, A. (2016). *Les Enfants du chaos. Essai sur le temps des martyrs*. Paris: La Découverte.
- Berthoz et al., (2008). Cross-Cultural Validation of the Empathy Quotient in a French-Speaking Sample. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 53(7), pp. 469-477.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2015). la créativité. Dans M. Besançon, & T. Lubart, *La créativité de l'enfant* (pp. 11-36). Mardaga.
- Bessette, J.-M. (1982). *Sociologie du crime*. Paris: PUF.
- Bhui, K. S., Hicks, M. H.-R., Lashley, M., & Jones, E. (2012). A public health approach to understanding and preventing violent radicalization. . *BMC Medicine*, pp. 10-16.
- Boily, F. (2019). Le débat entre Gilles Kepel et Olivier Roy. *Anatomie d'un désaccord. Frontières*, 31(1).
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), pp. 3-33.
- Bonelli, L. (2011). Le passage par la violence en politique . *Cultures et conflits*(81-82), pp. 1-3.
- Bonelli, L., & Carrié, F. (2018). *La Fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes français*. Paris: Seuil.
- Bonelli, L., & Carrié, F. (2018, Janvier). Radicalité engagée, radicalités révoltées. *Enquête sur les jeunes suivis par la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)*. Maison Max Weber, Université de Paris Nanterre, Institut des sciences sociales du politique.
- Borst, G., & Cachia, A. (2016). « Chapitre II - La méthode corrélationnelle et les mesures en psychologie ». Dans G. Borst, *Les méthodes en psychologie* (pp. 40-59). Paris: Presses Universitaires de France.
- Borum, R. (2011). Radicalization into Violent Extremism II : A Review of Conceptual Models and Empirical Research. *Journal of Strategic Security* , 4(4), pp. 37-62.

- Borum, R. (2014). Psychological Vulnerabilities and Propensities for Involvement in Violent Extremism. *Behavioral Sciences & the Law*, 32(3).
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses, pour une anthropologie réflexive*. Paris: Le Seuil.
- Bouth, M. (2015). *Rapport sur la montée de l'islamisme en France: GENERATION RADICALE*. Mission du premier ministre Manuel Valls, Paris.
- Bouzar, D. (2006). *Quelle éducation face au radicalisme religieux?* Paris: Dunod.
- Bouzar, D. (2014). *Désamorcer l'islam radical : Ces dérives sectaires qui défigurent l'islam*. Paris: Editions de l'Atelier.
- Bouzar, D. (2015). *Comment sortir de l'emprise «djihadiste»?* Paris: Les Éditions de l'Atelier.
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école: politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC) : Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5).
- Brie, G., & Rambourg, C. (2015). Radicalisation Analyses scientifiques versus Usage politique Synthèse analytique. *Centre Interdisciplinaire de Recherche Appliquée au champ Pénitentiaire*.
- Brie, G., & Rambourg, C. (2017, Mars 18). Radicalisation et mystifications. Délinquance, justice et autres questions de société. Récupéré sur URL : <http://laurentmucchielli.org/index.php?post/2017/03/20/Radicalisation-et-mystifications>
- Brigitte, B. B., & Jaeger, M. (2009). Introduction. *Vie sociale* , 3(3), pp. 5-8.

- Brizi, A., Mannetti, L., & Kruglanski, A. W. (2015). The closing of open minds : Need for closure moderates the impact of uncertainty salience on outgroup discrimination. *British Journal of Social Psychology* 55(2), 244–262.
- Bronner, G. (2009). *La pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*. Paris: Denoël.
- Burgat, F. (2016). Face à la recherche des autres : Gilles Kepel, Olivier Roy et l’objet islamiste. *Comprendre l'islam politique*, pp. 254-272.
- Camus, O. (2011). La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l’autre. *Communication et organisation*(40), pp. 127-140.
- Carré, P., Caspar, P., & Bélier, S. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation* . Paris: Dunod.
- Chateauraynaud, F. (2013). La radicalité est-elle soluble dans l’argumentation ? La sociologie des controverses et l’endogénéisation de la critique sociale. *séminaire doctoral Fructis-Arc* : « Pourquoi la controverse ? Définitions, enjeux et méthodes ». Liège: Université de Liège.
- Chapin, F. S. (1942). Preliminary standardization of a social insight scale. *American Sociological Review*, 7, pp. 214–225.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L’approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, pp. 15-28.
- Chbat, J. (2002). L’intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman. *Pédagogie collégiale*, 15(3).
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l’enfant: concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), pp. 149–163.
- Chevalier, N., & Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l’enfant préscolaire: enjeux théoriques. *L’année Psychologique*, 106(4), pp. 569-608.

- CICP. (2015). *Comment prévenir la radicalisation : une revue systématique*. Centre international pour la prévention de la criminalité, Montréal, Canada.
- CIPC (2016). Diagnostic initial. Dispositif d'intervention sur la radicalisation menant à la violence en milieu ouvert . Centre international pour la prévention de la criminalité, Montréal, Canada.
- CIPC. (2017). prévention de la radicalisation menant à la violence : une étude internationale sur les enjeux de l'intervention et des intervenants. Centre international pour la prévention de la criminalité, Montréal, (Québec) .
- CIPD (2016). Guide interministériel de prévention de la radicalisation. Comité interministérielle de prévention de la délinquance, France.
- Clément, E. (2006). Approche de la flexibilité cognitive dans la problématique de la résolution de problème. *L'Année psychologique*, 106(3), pp. 415-434.
- Clément, E. (2008). Flexibilité, changement de point de vue et découverte de solution. (E. P. Cognitive), Éd.) *Cognition, Santé et Vie Quotidienne*, 1, pp. 21-42.
- Clément, E. (2009). *La résolution de problèmes. À la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris: Armand Colin.
- Colin, R. C. (2007). La violence nihiliste . *Topique*, 99(2), pp. 139-171.
- Comte-Sponville, A. (2010). Qu'est-ce que le nihilisme ? *Le Monde des Religions*. Consulté le 03 05, 2016, sur http://www.lemondedesreligions.fr/chroniques/philosophie/qu-est-ce-que-le-nihilisme-01-03-2010-102_167.php
- Connac, S. (2018). Pensée critique ou pensée réflexive ? *Diotime*(77).
- Conseil de l'Union européenne. (03/11/2005). La stratégie de l'UE dans la lutte contre le terrorisme, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14469-2005-REV-4/fr/pdf>.

- Conseil de l'Europe. (2018). *Prison : terreau de radicalisation et d'extrémisme violent ?* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conway, M. (2012). From al-Zarqawi to al-Awlaki: The emergence of the Internet as a new form of violent radical milieu. *Combating Terrorism Exchange*, 4(2), pp. 12-22.
- Coolsaet, R. (2011). *Jihadi Terrorism and the Radicalisation Challenge: European and American Experiences*. Farnham, England: Ashgate publishing limited ; 2 edition.
- Cornevin, C. (02/02/2016). Islamisme : la radicalisation s'étend en France, <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/02/02/01016-20160202ARTFIG00368-islamisme-8250-individus-radicalises-en-france.php>
- Coulet, J.-C. (2017). Compétence. Dans J.-M. L.-G. Angela Barthes, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 311-320). Paris: Harmattan.
- Crettiez, X. (2017). *Soldats de Dieu - Paroles de Djihadistes Incarcérés*. La Tour d'Aigues: De l'aube.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité Psychologie de la découverte et de l'invention*. Saint-Amand-Montrond: Robert Laffont.
- Dalgaard-Nielsen, A. (2010). Violent Radicalization in Europe : What We Know and What We Do Not Know. *Studies in Conflict & Terrorism*, 9(33), pp. 797-814.
- Dallemagne, G., Matz, V., Fassi-Fihri, H., Du Bus, A., De Borman, A., & Martens, Q. (2015). *Radicalisme conséquence d'une fracture? Comprendre et agir*. Bruxelles: Centre d'Etudes du cdH- CEPES.
- Dang, T.-H. (2013). Development and validation of an instrument to measure epistemic beliefs and attitudes. *Thèse doctorale*. Université Montpellier 2.
- Dang, T.-H., & Hagège, H. (2020). Construction et validation préliminaire d'un outil francophone mesurant les conceptions épistémiques en lien avec les sciences. *Recherches & Éducatives*.

- Daniel, M.-F. (2016, Janvier). La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe. *Recherches en Éducation*, 24, 10-21. (24), pp. 10-21.
- Daniel, M.-F., Forges, R., & Cécilia, B. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 3(3).
- Daumas, C. (2016, Avril 14). Olivier Roy et Gilles Kepel, querelle française sur le jihadisme. <https://www.liberation.fr/>.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- De Boisrolin, V. (2015). *Embrigadée*. Paris: Presses de la Cité.
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., Bechtoldt, M. N., & Baas, M. (2011). Group creativity and innovation: A motivated information processing perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 81–89.
- Dépret, É., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), pp. 297-315.
- Doosje, B., Loseman, A., & Van Den Bos, K. (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice, and perceived group threat. *Journal of Social Issues. Journal of Social Issues* , 69(3), pp. 586–604.
- Dortier, J.-F. (2002, Septembre/Octobre/Novembre). Malinowski Bronislaw. *Sciences Humaines*(32).
- Ducol, B. (2013). Les dimensions émotionnelles du terrorisme : émotions, radicalisation violente et engagement terroriste. *Revue canadienne des études supérieures en sociologie et criminologie (RCESSC)*, 2/2, pp. 89-101.
- Ducol, B. (2015a). Comment le jihadisme est-il devenu numérique ? Évolutions, tendances et ripostes. *Sécurité et stratégie* , 1(20), pp. 34-43.

Ducol, B. (2015b). La "radicalisation" comme modèle explicatif de l'engagement clandestin violent : contours et limites d'un paradigme théorique. *Politeia*(28), pp. 127-147.

Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Éducation et francophonie*, 40(2), pp. 6-12.

Duval, M. (2002). *Un ethnologue au Mandarom*. Paris: PUF.

Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, pp. 127–133.

Dymond, R. F. (1950). Personality and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 14, pp. 343–350.

El Difraoui, A. (2015, Décembre 30). Un marché opaque de la déradicalisation est en train d'apparaître en France. *Le Monde*.

El Difraoui, A., & Uhlmann, M. (2015, avril). « Prévention de la radicalisation et déradicalisation : les modèles allemand, britannique et danois ». , *Politique étrangère*, pp. 171-182.

Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), pp. 179–186.

Éducation et francophonie, 40(2), pp. 6-12.

Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility , 31, 17-28. *Neuropsychologia*, 31(1), pp. 17-28.

Esther Paolini, E., & de Mareschal, E. (2017, 10 01). Terrorisme : de 2012 à 2017, la France durement éprouvée. *le figaro*.

European forum for urban security. (2019, March). France: a comprehensive plan against violent radicalisation with the progressive involvement of local authorities. *PRERPARE project. Preventing radicalisation through probation and release*.

- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*(36).
- Fan, Y., Tang, Y.-Y., Tang, R., & Posner, M. I. (2014). Short Term Integrative Meditation Improves Resting Alpha Activity and Stroop Performance. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 39(3-4), pp. 213–217.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris: Dunod.
- Favre, D. (2013). *L'addiction aux certitudes*. Paris (éd. Yves Michel). Gap
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Presses Universitaires de France « Enfance »*, 57(4), pp. 363-382.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *Revue européenne de psychologie appliquée* , 59, pp. 211–227.
- Faye, G. (1998). *L'Archéofuturisme*. Paris: Aencre.
- Finkelkraut, A. (1989). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.
- Fresco, David & Moore, Michael & van Dulmen, Manfred & Segal, Zindel & Ma, S & Teasdale, John & Williams, J. (2007). Initial Psychometric Properties of the Experiences Questionnaire: Validation of a Self-Report Measure of Decentering. *Behavior therapy*. 38. 234-46.
- Galloro, P. (2017). Désir de radicalité : entre non-lieux des mémoires postcoloniales et quête d'origines. *Le Portique*, pp. 39-40 .
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research . *Journal of Peace Research*, 6(3), pp. 167-191.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz.

- Gaucher, C. (2009). De passeur de mots à médiateur de sens : affronter les risques méthodologiques d'une interprétation anthropologique de la quête identitaire des Sourds. *Recherches qualitatives*, 28(3), pp. 6-18.
- Georgieff, N. (2008). L'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), pp. 357-393.
- Gendron, C., & Bouchard, N. (2015). La responsabilité en éducation : transformations, ruptures et contradictions. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), pp. 13-23.
- Geuens, G., & Hamers, J. (2014). La radicalité ouvrière en Europe. Acteurs, pratiques, discours . *Quaderni (communication, technologie et pouvoir)*(84), pp. 5-11.
- Goldstein, K. M., & Blackmán, S. (1987). *Cognitive style : five approaches and relevant research*. New York: Wiley.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : Intégrale*. (T. Piélat, Trad.) Paris: Robert Laffont.
- Gordon, R. (1983, mars-avril). An Operational Classification of Disease Prevention. *Public Health Reports*, 2(98), pp. 107-109.
- Granier, J. (2010). Le nihilisme. Dans J. Granier, *Nietzsche* (pp. 29-37). Paris: PUF.
- Grant, J., Duerden, E. G., Courtemanche, J., Cherkasova, M., Duncan, G. H., & Rainville, P. (2013). Cortical thickness, mental absorption and meditative practice : Possible implications for disorders of attention. *Biological Psychology*, 92(2), pp. 275–281.
- Gregoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., & Hontoy, L.-M. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 48(3), pp. 222-231.
- Guidère, M. (2016). Internet, haut lieu de la radicalisation. *Pouvoirs*(158), pp. 115-123.

Guilbert, L., Boisvert, J., & Ferguson, N. (1999). *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique*. Laval: Les Presses de l'Université Laval.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, pp. 444-454.

Gutton, P. (2015). *Adolescence et djihadisme*. Paris: L'Esprit du Temps.

Haeringer, N. (2014, décembre 13). Des ZAD, mais pour quoi faire ? (C. Bordenet, Intervieweur) *Le Monde*.

Hagège, H. (2015). *Structure dynamique, épigénétique et expression du gène murin Igf2*. Saarbrücken : Presses Académiques Francophones.

Hagège, H. (2017). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *RDST* (16), pp. 129-158.

Hagège, H. (2018). *Pour une éducation à la responsabilité*. Londre: iste-editions.

Hagège, H., & El Ourmi, M. (2018). "De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la sante pour la responsabilité". *Trajectoires Humaines Transcontinentales, Éthique et santé*(4).

Hagège, H., Bogner, F. X., & Caussidier-Dechesne, C. (2009). Evaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement en mesurant des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement*, 8, pp. 109-127.

Harris-Hogan, S., & Barrelle, K. (2016). Assisting practitioners to understand countering violent extremism. *Harris-Hogan, S., & Barrelle, K. (2016). Assisting practitioners to understand Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 8(1), 1-5, 8(1), pp. 1-5.

Hébert, Y. (2002). *Citizenship in Transformation in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Hecker, M. (2016, janvier). Consulté le 05 10, 2016, sur Microsoft RSLN: <https://rslnmag.fr/marc-hecker-Internet-djihadisme-terrorisme/>

- Hecker, M. (2018, avril). 137 nuances de terrorisme . Les djihadistes de France face à la justice, Études de l'IFRI. *Focus stratégique*(79).
- Henriot, J. (1995). *Responsabilité*. Paris: Encyclopaedia Universalis. Corpus 19.
- Helsdingen, A. S., Van Gog, T., & Van Merriënboer, J. J. G. (2009). Critical thinking instruction and contextual interference to increase cognitive flexibility in complex judgment. Paper presented at the Joint meeting of the Scientific Network on "Developing critical and flexible thinking" and the European Network on Epistemological beliefs. June, 3-5, 2009, Marche-en-Famenne, Belgium.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, pp. 33, 307–316.
- Hogg, M. A., Sherman, D. K., Dierselhuis, J., & Maitner, A. T. (2007). Uncertainty, entitativity, and group identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), pp. 135-142.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité* . Paris: Puf.
- Huteau, M. (1987). *Style cognitive et personnalité: la dépendance-indépendance à l'égard du camp*. Lille: Pul.
- Jaffrelot, C. (2016). Les origines idéologiques du nationalisme. *Identité(s)*, pp. 277-286.
- Jaunait, A. (2010). Éthique, morale et déontologie. Dans E. Hirsch, *Traité de bioéthique: I - Fondements, principes, repères* (pp. 107-120). Toulouse, France: ERES.
- Jefferey, D., Lachance, J., Le Breton, D., Sellami, Meryem, & Haj-Salem, J. (2016). *Jeunes et djihadisme, Les conversions interdites*. Laval: Presse de l'université de Laval.
- Jeffrey, D. (2007, Février). L'enseignant, un modèle de moralité. *CRIFPE*, 13(2), pp. 48-51.
- Jeffrey, D. (2017). La culture de la mort chez les jeunes djihadistes de l'État islamique. *Frontières*, 29(1).

- Jonas, H. (1992). *Le Principe de responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Judith, B. (2002). *La Vie psychique du pouvoir*. (B. Matthieussent, Trad.) Paris: Éditions Léo Scheer.
- Kant, E. (1985). *Oeuvres philosophiques, tome 2 : Des Prolégomènes aux Écrits de 1791*. Paris: Gallimard.
- Karme, D. (2000). Médecine Douce /juillet-août 2000), consulté sur <http://www.lesvoiesdelame.com/archives/2011/02/15/20321400.html>
- Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), pp. 1-12.
- Kepel, G. (2015a). Les massacres du 13 novembre illustrent le djihad de la troisième génération. Dans É. Fottorino, *Qui est Daech ?* (pp. 60-63). Paris: Le 1 / Philippe Rey.
- Kepel, G. (2015b). *Terreur dans l'Hexagone. Genèse du djihad français*. Paris: Gallimard.
- Keucheyan, R. (2010, Mars 19). Qu'est-ce qu'une pensée radicale ? Aspects du radicalisme épistémique . *Revue du MAUSS permanente*.
- Khosrokhavar, F. (2014, décembre 12). *radicalisation*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Knobel, M. (2012). *L'Internet de la haine, raciste, antisemitiste, neonazis, intégristes, islamistes, terroristes et homophobes à l'assaut du web*. Paris: Berg international éditeurs.
- Korff-Sausse, S., & Waintrater, R. (2017). L'empathie pour quoi faire ? *Corps & Psychisme*, 72(2), pp. 5-7.
- Kracauer, S. (2004). *Les employés. Aperçus de l'Allemagne nouvelle*. Paris: Editions de la MSH.

- Kroner, D. G., & Loza, W. (2001). Evidence for the Efficacy of Self-Report in Predicting Nonviolent and Violent Criminal Recidivism. *Journal of Interpersonal Violence*, 16(2), 168–177.
- Kruglanski, A. W. (2004). *The psychology of closed-mindedness*. New York: Psychology Press.
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: “Seizing” and “freezing.” *Psychological Review*. (103), pp. 263–283.
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Pierro, A., & Mannetti, L. (2002). When similarity breeds content: Need for closure and the allure of homogenous and selfresembling groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 648-662.
- Kruglanski, A., Pierro, A., Mannetti, L., & De Grada, E. (2006). Groups as epistemic providers: Need for Closure and the Unfolding of Group-Centrism. *Psychological Review*, 113(1), pp. 84-100.
- Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger, J. J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M., & Gunaratna, R. (2014). The Psychology of Radicalization and Deradicalization:How Significance Quest Impacts Violent Extremism. *Advances in Political Psychology*, 35(1), pp. 69-93.
- Lacroix, I., & Lardeux, L. (2018). Parcours d’engagement de jeunes dans des causes et des pratiques politiques. *Presses de Sciences Po « Agora débats/jeunesses »*, 3(80), pp. 41-52.
- Lange, J.-M. (2017). Curriculum. Dans J.-M. L.-G. Angela Barthes, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 355-363). Paris: Harmattan.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Toulouse: ERES.
- Larrere, C. (1997). *Les philosophies de l’environnement*. Paris: PUF.

- Laustriat, D., Besançon, M., (2015), La créativité chez l'enfant, fondements et leviers, vers un environnement d'apprentissage optimal, (Revue de littérature théorique), https://synlab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_creativite.pdf.
- Lawrence et al., (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, pp. 911–924.
- Le Boterf, G. (2000). *construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'organisations.
- Le Breton, D. (2016). Le djihadisme comme rite de virilité, in Jeffrey D. et al., Jeunes et djihadisme. Les conversions interdites. *Presses de l'Université Laval*, pp. 75-113.
- Lebaron, F. (2015). Géopolitisations. *Savoir/Agir* , 4(34), pp. 5-8.
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir . *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 50(1), pp. 11-24.
- Lecomte, J. (2013, Septembre octobre novembre). L'empathie, source essentielle de résilience. *Sciences Humaines* (32), pp. 42-43.
- Leleux, C. (2005). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Leman-Langlois, S. (2015, 11 30). Récupéré sur observatoire-radicalisation: <https://observatoire-radicalisation.org/2015/11/30/quest-ce-que-la-radicalisation/>
- Leroy-Terquem, E. (2017, février 13). Il y a autant de formes de radicalisation que d'individus radicalisés . *La gazette* .
- Lesnard, L. (2009). *La Famille désarticulée*. Paris: PUF.
- Leveau, R. (1993). *Le sabre et le turban* . Paris: François Bourin.

- Liogier, R. (2015, Novembre 23). Ne pas confondre jihadisme et néofondamentalisme. (C. Calvet, Intervieweur) <https://www.liberation.fr/>.
- Liogier, R. (2016). *Le mythe de l'islamisation. Essai sur une obsession collective*. Paris: Points.
- Lipiansky, E. M. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturalité paradoxale. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), pp. 359–373.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. (N. Descostre, Trad.) Bruxelles: De Boeck Université.
- Lister, C. (2015, août). Returning Foreign Fighters: Criminalization or reintegration? (B. Institution, Éd.) *Brookings Policy Briefing*, p. 17.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Lubart, T., & Besançon, M. (2011). *Évaluation du potentiel créatif (EPoC)*. Paris: Hogrefe.
- Lubart, T., & Pecteau, C. (2005, Octobre). L'enfant et ses intelligence : le développement de la créativité. *Sciences Humaines*(164), pp. 39-41.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (éd. 2e édition). Armand Colin.
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the Neural Circuitry of Emotion by Compassion Meditation : Effects of Meditative Expertise. *journal.pone.0001897*, 3(3).
- Maggi, B. (2006). Critique de la notion de flexibilité. *Revue française de gestion* , 3(162), pp. 35-49.
- Malewska-Peyre, H. (1991). Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation. *Droit et Société*(19), pp. 215-222.
- Malewska-Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrés. *Santé mentale au Québec*, 18(1), pp. 109–123.

- Mangez, É. (2009). Forquin Jean-Claude. Sociologie du curriculum », , 168 | 2009, . *Revue française de pédagogie*(168), pp. 143-145.
- Martin, M., & Rubin, R. (1995). A New Mesure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*(76), pp. 623-626.
- Masciotra, D., Roth, W.-M., & Denise, M. (2015). *Énaction : apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles: De Boeck .
- Massicotte, M.-J., & Marques, D. F. (2012). Processus de radicalisation et radicalité au quotidien : discours et pratiques des communautés rurales au Brésil. *Lien social et Politiques*(68), pp. 167–191.
- Maud Besançon, M., Barbot, B., & Lubart, T. (2011). Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours . *Recherches & éducations*(5), pp. 215-226.
- Maurin, D. (2003). *Déjouer les pièges de l'ego : La voie de l'oiseau*. Archamps: Jouvence .
- Mayer, J. D., Hall, C., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. (C. U. Press, Éd.) *Handbook of intelligence*(8), pp. 396-420.
- Mayer, S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), pp. 503-515.
- Mayer, S., Frantz, C. M., & Bruehlman-Senecal, E. (2009). Why Is Nature Beneficial?: The Role of Connectedness to Nature. *Environement and Behavior*, 5(41), pp. 607-643.
- McCauley, C., & Moskalenko, S. (s.d.). Mechanisms of Political Radicalization: Pathways Toward Terrorism. *Terrorism and Political Violence*, 20(3), pp. 415-433.
- Mehrabian, A., 1997. Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: validation evidence bearing on the risk of eruptive violence scale. *Aggressive Behavior* 23, pp. 433–445.

- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, pp. 525–543.
- Midal, F. (2014). Introduction. Dans : Fabrice Midal éd., *La méditation* (pp. 3-14). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Mikolajczak, M., & Bausseron, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. Dans O. Luminet, *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition la personnalité et la santé* (pp. 129-173). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 1(41), pp. 49-100.
- Mondzain, M.-J. (2017). *Confiscation : Des mots, des images et du temps. Pour une autre radicalité*. Paris: Les Liens qui Libèrent.
- Montgomery, C., Xenocostas, S., Rachédi, L., & Najac, S. (2011). continuités dans les histoires de familles immigrantes. Dans K. Fasal, & G. Lafortune, *Migration et Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (pp. 29-43). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Morin, E. (2015). Essayons de comprendre. Dans É. Fottorino, *Qui est Daech ?* (pp. 7-11). Paris: Le 1 / Philippe Rey.
- Myers, D. (2009). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill Publishing Company, 10th edition.
- Nicolet, C. (1974). *Le radicalisme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Nissim, G. (2013). La mémoire du bien et l'éducation à la responsabilité personnelle. L'action du Comité pour la forêt des Justes. *Diasporas*(21), pp. 82-108.

- Navarro, O., Olivos, P., & Fleury-Bahi, G. (2017). "Connectedness to Nature Scale"- Validity and Reliability in the French Context, *Frontiers in Psychology* (8), doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02180
- Ouellet, F. (2002, juin). L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*(129), pp. 146-167.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*, Sydney, Melbourne, Auckland, London: Allen & Unwin, 6th edition.
- Pasquet, G.-N. (2016). Radicalité. *Le sociographe* (54), pp. 4-5.
- Paturet, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Toulouse: France: ERES.
- Pauwels, L. (dir.), Brion, F., De Ruyver, B. et al. (2014). Comprendre et expliquer le rôle des nouveaux médias sociaux dans la formation de l'extrémisme violent. Une recherche qualitative et quantitative (RADIMED), Bruxelles : Politique scientifique fédérale
- Petit, B., & Bouthillette, J. (2015). Réflexion éthique et médias sociaux. RÉCIT national | Domaine du développement de la personne | CSSH. Consulté le Mai 10, 2016, sur <https://www.aquops.qc.ca/reflexion-ethique-et-medias-sociaux/>
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Presses universitaires de Caen*, 2(42), pp. 19-34.
- Ragazzi, F. (2014). Vers un « multiculturalisme policier » ? La lutte contre la radicalisation en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. *Les études du Ceri, Sciences Po, CERI CNRS*, (206).
- Renan, E. (1997). *Qu'est-ce qu'une nation ?* (M. e. nuits, Éd.) Paris: Rééd.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre* . Paris: Seuil.
- Robinet, J.-F. (1990). Jaspers et son temps . *Germanica*(8), pp. 83-101.
- Rokeach, M. (1960). *The Open and the Closed Mind*. New York: Basic Books.

- Rokeach, M. (1971). La Nature et la signification du dogmatisme . *Archives de sociologie des religions*(32), pp. 9-28.
- Romaniuk, P. (2015, septembre). Does CVE work? Lessons learned from the global effort to counter violent extremism. *Global Center on Cooperative Security*.
- Roy, O. (2014). ISLAM (Histoire) - L'émergence des radicalismes . *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 03 16, 2016
- Roy, O. (2014). Olivier ROY, « ISLAM (Histoire) - L'émergence des radicalismes », *Encyclopædia Universalis [en ligne]*, consulté le 16 mars 2016. URL :<http://www.universalis.fr/encyclopedie/islam-histoire-l-emergence-des-radicalismes/>. Consulté le 03 16, 2016, sur Encyclopædia Universalis [en ligne]: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/islam-histoire-l-emergence-des-radicalismes/>
- Roy, O. (2015, novembre 24). Le djihadisme est une révolte générationnelle et nihiliste . *Le Monde*.
- Roy, O. (2015). Un islam sans racine ni culture. Dans É. Fottorino, *Qui est Daech? Comprendre le nouveau terrorisme* (pp. 14-16). Paris: Le 1 / Philippe Rey.
- Roy, O. (2016, janvier-mars.). Une révolte générationnelle et nihiliste. *Le Monde. Hors-Série*.
- Ruth-Sahd, L. (2003). Reflective practice : A critical analysis of data-based studies and implications for nursing education. *Journal of Nursing Education*, 42(11), pp. 488-497.
- Salama-Younes, M., Guingouain, G., Le Floch, V., & Somat, A. (2014). Besoin de cognition, besoin d'évaluer, besoin de clôture : proposition d'échelles en langue franc, aise et approche socio-normative des besoins dits fondamentaux. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 64, pp. 63-75.
- Saroglou, V. (2002b). Religiousness, religious fundamentalism, and quest as predictors of humor creation. *The international journal for the psychology of religion*, 12(3), 177–188.

- Sauvé, L. (2000). À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie. Dans A. Jarnett, B. Jickling, L. Sauve, A. Wals, & P. Clarkin, *The Future of Environmental Education in a Postmodern World? Whitehorse : Yukon College*, . (pp. 81-84). Yukon : Yukon College.
- Sauvé, L. (2007). Éducation, environnement et cultures autochtones . *Éducation relative à l'environnement*, 6.
- Schils, N., & Laffineur, J. (2013). *Comprendre et expliquer le rôle des nouveaux médias sociaux dans la formation de l'extrémisme violent Une recherche qualitative et quantitative*. université de Gent et université catholique de Louvain. belspo.
- Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review. *The International Centre for Counter-Terrorism-The Hague*, 2(4).
- Schmitt, C. (1988). *Théologie politique*. Paris: Gallimard.
- Sellami, M., & Haj-Salem, J. (2016). Conversion djihadiste des jeunes en Tunisie postrévolutionnaire : altérité, corporalité et spatialité . Dans D. Jeffrey, J. L. Lachance, D. Le Breton, M. Sellami, & J. Haj Salem, *Jeunes et djihadisme. Les conversions interdites* (pp. 115-162). Québec: Presses de l'Université Laval, p. 115-162.
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Paris: Dunod.
- Shearman, S. M., & Levine, T. (2006). Dogmatism Updated: A Scale Revision and Validation. *Communication Quarterly*, 54(3), pp. 275-291.
- Sieroff, É. (2008). L'attention. Dans F. Eustache, *Traité de neuropsychologie clinique* (pp. 263-293). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Sironi, F. (2017). Conscience de ses actes et responsabilité individuelle. Dans F. Sironi. Paris: La Découverte.
- Slim, A. (2004). *Le Développement durable*. Paris: Le cavalier bleu.

- Sommier, I. (2013). Sortir de la violence. Les processus de démobilisation des militants d'extrême gauche. Dans C. Ivan, R. Comeau, & J.-P. Warren, *Violences politiques. Europe et Amériques 1960-1979* (pp. 265-282). Montréal: Lux éditeur.
- Sternberg, R. (1985). Beyond IQ : a triarchic theory of human intelligence. *Cambridge University Press*.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1992). Creativity : Its nature and assessment. *School Psychology International*, 13 (3), pp. 243-253.
- Stuppel, D. (1984). Mahatmas and Space Brothers: The Ideologies of Alleged Contact With Extraterrestrials . *Journal of American Culture*(7), pp. 131-139.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., . . . Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63), p. 63.
- Thompson, R. (2011). Radicalization and the use of Social Media. *Journal of Strategic Security*, 4(4), pp. 167-190.
- Thomson, D. (2014). *Les Français djihadistes*. Paris: Les Arènes.
- Torrance, P. (1976). Tests de Pensée Créative. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Tourrette, G. (1989). Rigidité mentale ou rigidités mentales ? étude d'une batterie de "souplesse-inertie mentale". *Le Travail Humain*, 52(4), pp. 347-371.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à une demande sociale et scolaire*. Lyon: Chronique Sociale.
- Trousselard, M., Steiler, d., Dutheil, F., & Claverie, D. (2016). Validation of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) in French psychiatric and general populations. *Psychiatry Research*.

- Trousselard, M., Steiler, D., Raphel, C., Cian, C., Duymedjian, R., Claverie, D., & Canini, F. (2010). Validation of a French version of the Freiburg Mindfulness Inventory - short version: relationships between mindfulness and stress in an adult population. *Biopsychosocial Medicine*, 4(8).
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche appliquée pour les professionnels: éducation, (para)médical, travail social. Bruxelles: De Boeck
- Pierre-Étienne Vandamme, P-É. (2017), Qu'est-ce que le décentrement ? Moralité individuelle et justice sociale, *Ethica*, 1(21), p. 167-202
- Villemagne, C. (2008). Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* , 8(1).
- Vioulac, J. (2011). Nietzsche et Pascal. Le crépuscule nihiliste et la question du divin. *Les Études philosophiques*, 96(1), pp. 19-39.
- Walach, H., Buchheld, N., Butenmuller, V., & Kleinknecht, N. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 60, pp. 1543–1555.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel, & M. Mellouki, *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (Vol. 8, pp. 15-35). Bienne, Suisse: Editions BEJUNE: Actes de la recherche.

Les annexes

Annexe 1



Séminaire européen Insight

Programme provisoire

Inscription obligatoire sur le doodle : <http://doodle.com/poll/3m5tz9bpfg9qxqfv>

Lundi 6 novembre (Avant programme)

Matinée : arrivée des délégations anglaises et espagnol – installation à l'hôtel du lycée G. Frêche

Déjeuner au lycée (pour les porteurs du projets)

14h-16h réunion de projet

Mardi 7 novembre : les actions dans les établissements de l'académie de Montpellier



9h	accueil café et émargement
9h15	mot d'introduction
9h20	<i>Le projet du lycée Feuillade de Lunel</i> , Marion BLANCHAUD, enseignante
9h50	<i>Fostering young people's commitment to promote citizenship and common values</i> , Frédérique BELAN, Déléguée académique à la vie lycéenne et collégienne
10h15	<i>Projet Radicule</i> , Abdelouhab ALILI, enseignant au Lycée Darboux, Nîmes
10h45	courte pause
11h	Un projet d'association (à confirmer)
11h30	Actions de la préfecture, Jean POUESSEL (à confirmer)
12h	<i>Enseigner un évènement complexe par le photojournalisme</i> , Véra ROTH, formatrice académique du CLEMI (Centre de Liaison Enseignement et Médias Information) et Franck LE CARS, DAREIC (Délégué académique aux relations européennes et internationales et à la coopération)

12h30	Déjeuner au lycée GF
14h-16h	Echanges sur les projets
16h	Fin



Séminaire européen Insight

Programme provisoire

Inscription obligatoire sur le doodle : <http://doodle.com/poll/3m5tz9bpfq9gxqfv>

Mercredi 8 novembre : les actions dans les établissements du Buckinghamshire



9h	accueil café et émargement
9h15	projets (détails à confirmer)

12h30	Déjeuner au lycée GF
14h	Echanges sur les projets
16h	Fin

Jedi 9 novembre : les actions dans les établissements espagnol



9h	accueil café et émargement
9h15	projets (détails à confirmer)

12h30	Déjeuner au lycée GF
14h	Echanges sur les projets
16h	Fin

Vendredi 10 novembre (post programme)

9h30-11h30	réunion de projet
------------	-------------------

Départ des délégations

Annexe 2



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Projet d'établissement

Lycée Louis Feuillade (Lunel)



Sommaire

Page 7 : Volet culturel et citoyen – Un lycée qui émancipe :
élève aujourd'hui, citoyen demain

Page 11 : Volet éducatif et orientation – Un lycée d'ambition,
ouvert à la ville, au réseau d'éducation, à la région, au monde

Page 19 : Volet réussite scolaire et santé –
Faire réussir tous les élèves quels que soient leur parcours et leur
histoire. Lutter contre les déterminismes sociaux et éducatifs

Page 30 : Volet culturel

Page 36 : Projet fédérateur

- 2 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner

Etat des lieux

1) Le profil des élèves de l'établissement

Le Lycée Louis Feuillade est implanté dans l'agglomération de Lunel dépendant du bassin de Montpellier. L'établissement scolarise un effectif de 1321 élèves, recrutés sur le secteur de la Petite Camargue concernant aussi bien l'Hérault que le Gard. Les élèves sont issus des collèges de Lunel, de Marsillargues, de Baillargues, de Lansargues et, pour une partie, de Castries et de Sommières. Cette zone s'étend encore avec les sections à recrutement spécifique -Cinéma Arts Visuels, Arts Plastiques) qui comptent des élèves de La Grande Motte, du Grau du Roy et de Sommières. Le Bassin de Lunel, classé en Zone Urbaine Sensible (ZUS) est l'un des plus défavorisés de l'Hérault. Il compte 22% de chômeurs. En conséquence une part importante d'élèves est répertoriée dans les CSP défavorisées : 25,6% en LEGT, 47% en SEP. L'établissement accueille 27% d'élèves boursiers.

Sur la partie générale du lycée polyvalent les valeurs ajoutées sont essentiellement négatives, positives néanmoins sur la partie technologique. En revanche sur la partie professionnelle les valeurs ajoutées sont toujours positives. La question du redoublement et plus largement celle de l'orientation mobilisent l'ensemble des équipes pédagogiques comme l'atteste la baisse depuis 9 ans consécutifs du % des redoublements de fin de 2nd.

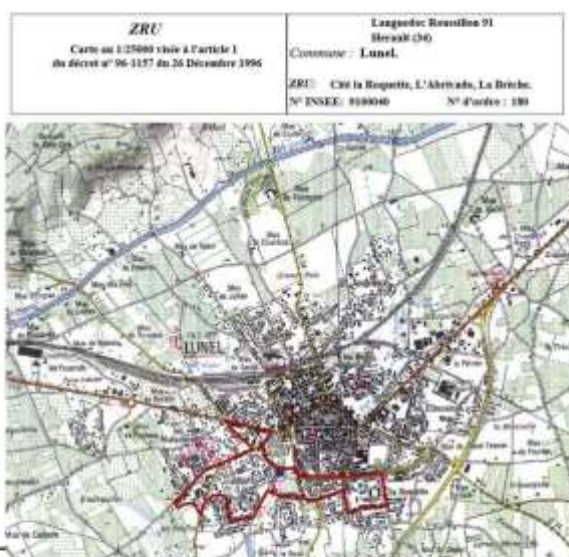
- 3 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)



- 4 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

2) Enjeux de l'éducation artistique et culturelle

La politique culturelle du **Lycée Louis Feuillade** est axée essentiellement sur les enseignements **Cinéma Audio Visuel** (Enseignement proposé au lycée en spécialité et en facultatif) et **Arts Plastiques** (Enseignement proposé au lycée en spécialité et en facultatif) et l'existence de la galerie d'art **MUSIDORA au lycée**, qui définissent la spécificité de l'établissement en ce qui concerne l'enseignement général. L'axe artistique doit être élargi à l'ensemble du lycée et conçu comme une passerelle au service de l'interdisciplinarité des trois sections professionnelle, générale et technologique. L'ouverture aux institutions culturelles de proximité et aux dispositifs proposés par l'Education nationale et par le Conseil Régional, l'implication de toute la communauté éducative et l'adhésion des élèves constituent la condition essentielle de mise en place des projets culturels et artistiques. L'éducation artistique et culturelle est rendue pérenne par des partenariats conventionnés avec les instances territoriales, les associations et les structures culturelles, certaines dotées d'un service éducatif.

L'enseignement de l'histoire des arts, tel que défini dans le BOEN n° 32 du 28 août 2008, constitue le support à partir duquel s'élaborent tous les projets, dans un triple souci :

- 5 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- concernant les domaines artistiques explorés, prévaut le souci de complémentarité ;
- concernant l'accès aux champs artistiques et l'acquisition de savoirs par les élèves, prévaut le souci d'une familiarité née d'une fréquentation progressive tout au long de la scolarité ;
- concernant l'aspect structurel, prévaut le souci d'une mise en cohérence de l'ensemble des projets culturels et artistiques de l'établissement.

Former des esprits curieux et des citoyens ouverts en faisant du lien qui existe entre les enseignements et les pratiques artistiques et culturelles une base commune et prioritaire, grâce à une offre culturelle diversifiée et au renforcement de l'éducation artistique, culturelle et scientifique. Tous ces points étant inscrits dans un projet d'établissement qui présente trois axes principaux :

Axe 1 : Un lycée qui émancipe : élève aujourd'hui, citoyen demain

Axe 2 : Un lycée d'ambition, ouvert à la ville, au réseau d'éducation, à la région, au monde

Axe 3 : Faire réussir tous les élèves quels que soit leur parcours ou leur histoire. Lutter contre les déterminismes sociaux et éducatifs

- 6 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Axe 1 : Un lycée qui émancipe : élève aujourd'hui, citoyen demain

Objectif 1 : Citoyen dans mon lycée à travers le respect du règlement intérieur

Constats réalisés par le groupe de l'atelier N°1 sur les nouveaux arrivants en seconde en particulier :

- *Un public de plus en plus difficile à canaliser et à mobiliser;*
- *Des élèves de plus en plus en difficulté compte tenu de la massification du passage vers le lycée général*
- *Un comportement de plus en plus incompatible avec la sérénité que demande le travail au lycée : cris (hurlements), musique, tenue, affalement dans les couloirs ...*

Objectifs énoncés :

- Réhabiliter le RI dans les pratiques quotidiennes et mettre en œuvre les conditions de son appropriation par l'ensemble de la communauté éducative
- Elaborer une charte synthétique, explicitée dans le cadre de l'AP et de l'EMC, affichée dans les classes, vies scolaires, CDI etc...
- Elaborer une carte de lycéen avec photo et charte du comportement lycéen au dos afin de développer un sentiment d'appartenance au lycée

- 7 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- Améliorer l'ambiance de travail et faciliter la tenue d'ateliers en libérant le créneau du jeudi : 12h-14h et l'appeler « Vie lycéenne » sur les EDT.
- Créer un point central à fort passage pour y diffuser l'information par affichage et y valoriser entre autres les actions menées par les élèves.
- Inciter l'ensemble du personnel à faire preuve de fermeté vis-à-vis des attitudes inadaptées des élèves. Ré-écriture du règlement intérieur à engager
- Rétablir les entretiens individuels entre le PP et au moins un autre « éduquant » pour les secondes soit le jour de la rentrée des premières et terminales, soit en prélevant les élèves un par un lors des premières journées de cours (à ce propos, ne pas banaliser une journée pour éviter trop de liberté le premier jour)

Objectif 2 : Favoriser l'expression verbale, écrite ou en images dans le lycée pour faire vivre la citoyenneté

. Généraliser à l'ensemble du lycée un créneau « vie lycéenne » le jeudi de 12h à 14h, afin de faciliter la tenue d'ateliers d'expression culturelle et citoyenne

. Mettre les EMC en barrette par niveau pour favoriser le travail commun et les échanges d'élèves

. Mettre en barrette les A.P. par niveau sur l'heure de classe entière

- 8 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

. Travailler la mixité sociale dans le lycée en décloisonnant la répartition géographique des bâtiments et des classes

. Organiser des moments citoyens tout au long de l'année dans le lycée avec :

- Faire vivre la démocratie au sein des instances existantes CESC, MDL, CVL,
- Redonner du sens au mur d'expressions
- Introduire la philosophie en terminale Bac-pro
- Faire vivre des ateliers journalistiques, histoire-géo politique, philosophie, cinéma documentaire, images
- Faire participer à des ateliers citoyens, au café-philosophie, à des débats en langue étrangère et au Ciné-débat à l'Athénée
- Organiser des forums et des débats avec des intervenants extérieurs
- Faire une revue de presse hebdomadaire dans le cadre de l'atelier journalisme sur un format A4
- Mettre en place un tableau lumineux pour faire passer des infos citoyennes et ponctuelles
- Former aux gestes de premiers secours vers les enseignants et créer un atelier sur des moments citoyens

- 9 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Indicateurs objectif 1 et 2 :

Qualité de l'ambiance générale de travail, taux d'incivilités, taux de participation des élèves aux ateliers, aux élections, aux instances. Nombre d'actions citoyennes réalisées.

- 10 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Volet éducatif et orientation

Axe 2 : Un lycée d'ambition, ouvert à la ville, au réseau d'éducation, à la région, au monde

Objectif n°1 : améliorer l'image perçue en interne par les usagers

- Améliorer l'aménagement des abords immédiats de l'établissement (installation de bancs, de poubelles...)
- Dans le cadre du PPMS, réactiver les autorités municipales sur l'aménagement du parvis de l'établissement (parking public, dépose-minute, sécurisation des flux de circulation véhicules-piétons)
- Repenser la signalétique interne pour un meilleur accueil des usagers
- Etablir un diagnostic global sur le climat scolaire avec les EMAS, les personnels et les élèves

Indicateurs retenus / à l'évaluation

- propreté visible du parvis, amélioration sur le plan visuel.
- Efficacité de l'usage de l'équipement convivial du parvis.

- 11 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- Questionnement (type sondage) de l'ensemble des personnels et usagers du lycée sur les actions civiques menées au cours de l'année et sur l'attitude visible des élèves.

Objectif n°2 : améliorer l'image médiatique du lycée et la communication externe.

- Dynamiser les journées portes ouvertes: animation d'ateliers dans les diverses disciplines où futurs élèves et parents seraient réellement acteurs.
- Améliorer/approfondir les liens avec les collèges environnants (liaison 3^{ème} / 2^{ème})
- Entretenir des contacts permanents avec la presse écrite, radio et télévisée (un référent média dans l'établissement ?)
- Améliorer le site internet du lycée (formation des personnels pour créer des sites disciplinaires gérés par les enseignants)
- Impliquer davantage les parents d'élèves et entretenir des réseaux de connaissances par le biais des anciens élèves. (fédération de parents d'élèves, annuaire des anciens élèves du lycée)
- Création d'un site intranet permettant d'avoir un agenda partagé. Le but : un outil simple et intuitif où chaque collègue peut inscrire l'action qu'il réalise sur l'année avec les dates et les professeurs référents (un modérateur sera nécessaire)
- Création d'un « trombinoscope » avec les coordonnées des collègues mails et téléphone (toujours en intranet) et les actions dont ils sont référents afin de pouvoir passer par eux pour toute question (+ emploi du temps des collègues afin de ne pas solliciter l'administration tout le temps)
- Amélioration du site internet du lycée (création améliorée de rubriques par section et d'un trombinoscope professeur avec leur adresse mail)

- 12 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- Mise à jour de Pronote avec l'information journalière des activités proposées sur le lycée
- Mise en place de télévision ou simples lignes d'informations numérisées dans les emplacements stratégiques du lycée : l'entrée, le bâtiment administratif, la salle des professeurs
- Création d'une page d'information Lycée Louis Feuillade sur les réseaux sociaux (type Facebook) où un administrateur tiendrait à jour les informations du lycée afin de maîtriser l'information qui circule via ces canaux parallèles

% L'objectif : développer les vecteurs de communication afin de couvrir un public plus large mais garder un message unique afin de rester clair et ne pas embrouiller

- Formaliser la visite des anciens élèves (réunion de présentation à certaines classes de leur vie professionnelle aujourd'hui) puis création d'un annuaire
- Reportage photo systématique pour pouvoir communiquer (Eramus etc...) en interne et en externe
- %Prévoir une gestion centralisée du Droit à l'image
- Numérisation du journal du lycée pour relayer l'information sur le site Internet
- Participation à des émissions régionales (TV-radio) pour faire connaître l'établissement
- Réaliser des plaquettes modernes et normées (les existantes sont trop anciennes et sont « pauvres » par rapport à d'autres lycées). Le but de les normaliser est de créer un effet de masse et d'identifier le lycée à l'extérieur facilement
- Créer un forum des métiers où les parents des élèves peuvent venir présenter leur profession

Meilleure communication avec les journalistes (type Midi libre) en présentant notre genda d'événementiel et en réfléchissant avec eux des événements qu'ils souhaitent couvrir.

- 13 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Indicateurs retenus / à l'évaluation

- Quantifier les visites sur notre site intranet et internet
- Quantifier le nombre de visiteurs de la page Facebook
- Quantifier le nombre d'actions reléguées à l'extérieur par l'intermédiaire des journaux
- Parution des articles dans la presse / diffusion des reportages (pointer les aspects positifs publiés)
- Questionnaire à destination des élèves à chaque rentrée sur leur perception du lycée : évolution perceptible / mesurable sur 3 années,
- Questionnaire à destination des parents.

Objectif 3 : Ouverture vers les réseaux de proximité

Faire connaître les sections professionnelles, technologiques et générales existantes au lycée :

1. Créer des liens sur le site du lycée vers des sites qui présentent les filières, (site déjà créé : ex : présentation du Bac Pro GA du Lycée Louis Feuillade)
2. Organiser des déplacements d'élèves « Ambassadeurs » de toutes les filières avec film, diaporama...(en particulier la SEP).
3. Recevoir les collégiens : prévoir 2 à 3 jours par collège) en partenariat avec le Lycée Victor Hugo dans, le cadre d'une offre de formation équilibrée.

- 14 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- o Indicateurs retenus / à l'évaluation (qualitatif, quantitatif, durée)

Observer l'origine des élèves (géographique, CSP ...)

Observer l'ordre des vœux réalisés en troisième.

Faire connaître le lycée auprès des responsables de la communication des réseaux de proximité :

1. Distribuer des plaquettes vers la Mairie, ONISEP, Région....
2. Demander un lien entre leur site et celui du Lycée.
3. Proposer lors de rencontres des actions concrètes (Ex : Développement durable, lister les compétences des élèves de Bac Pro et les proposer aux différentes structures)

- o Indicateurs retenus / à l'évaluation (qualitatif, quantitatif, durée)

- Nombres de participants présents,
- Nombres d'élèves accueillis en stage dans les structures,
- Nombre de projets réalisés en partenariat.

Objectif 4: Valorisation des filières existantes

- 15 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Constat :

- La brochure ONISEP ne mentionne pas la section Euro de la section Pro.
- Les filières CAV, Arts plastiques, ERASMUS+, l'italien, le latin, le grec, les sections européennes (LGT et SEP) les élèves qui réussissent ne sont pas valorisés à l'extérieur comme à l'intérieur du lycée.
- Le label étoile dont dispose le lycée est méconnu aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur du lycée.
- La section Euro y compris celle de la section Pro permettent d'aboutir à une certification (Cervantes en Espagnol, Cambridge en Anglais) et une fois de plus ce n'est pas su.

Améliorations :

- Rendre plus cohérent le site internet du lycée en adoptant la charte graphique du rectorat, en mettant en avant les filières du lycée de manière globale et déléguer des droits d'utilisateurs par filières.
- Valoriser certaines filières par une nouvelle approche pédagogique : ex : projet de création d'entreprise en seconde pour développer l'autonomie et l'approche inductive tout en valorisant la filière STMG.
- Développer la communication sous toute forme (Cf. sous atelier communication)
- Développer les échanges avec les collèges.
- Relancer le forum des 3èmes avec le CIO (Voir Mme Ammiratti) et avec le lycée Victor Hugo pour présenter les 2 lycées sur les deux bassins (nord et sud) de Lunel.

- 16 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Objectif 5 : Développement de l'offre de formation

Constat :

- Baisse des effectifs et mécontentement des élèves et des familles suite à la diminution de l'offre de formation (notamment en ce qui concerne les options).

Améliorations :

Ouverture de différentes options et sections :

- La filière STL
- L'enseignement d'exploration Informatique et Culture Numérique en seconde (avec possibilité d'accéder à la terminale S option ISN et à la terminale STMG option SIG)
- L'option Maths en L
- La spécialité LV en ES et L (avec possibilité de coupler des élèves de première et de terminale)
- Créer une licence Pro « Management » mixant les 2 BTS actuels du lycée
- Créer un BTS Tourisme (forte demande et vivier local)

Indicateurs :

- Recrudescence des élèves dans le lycée par les inscriptions et les demandes d'info
- Compteur sur le site internet et moyen pour connaître l'origine des visiteurs

- 17 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

-
- Utiliser l'outil de sondage de Pronote pour faire une enquête auprès des élèves et des collègues (objectif = savoir s'ils connaissent les offres du lycée)
 - Former et informer les collègues sur les offres du lycée.
 - Créer une brochure générale sur tous les parcours possibles au lycée et sur les passerelles

Objectif 6 : maintenir nos liens avec les lycées partenaires de Burnham dans la banlieue de Londres et le lycée de Tolède en Espagne pour une ouverture sur le monde.

Constat :

- Ce partenariat permet aux élèves d'entretenir un échange épistolaire pendant l'année scolaire.
- Les élèves des sections européennes voyagent chaque année (en seconde et en première) et passent du temps en classe et dans les établissements étrangers à la découverte d'un autre système éducatif. Ils découvrent aussi la vie en famille anglaise ou espagnole.
- Les élèves se préparent au voyage autour de projets culturels et linguistiques.
- Des stages en entreprises espagnoles sont offerts à la section européenne professionnelle dans le cadre du programme Erasmus.

- 18 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Volet réussite scolaire et santé

Axe 3 : « Faire réussir tous les élèves quel que soit leur parcours ou leur histoire »

Lutter contre les déterminismes sociaux et éducatifs.

Objectif n° 1 : Favoriser une orientation choisie, fondée sur les aptitudes et les capacités des élèves.

Actions entreprises :

- Développer l'information à destination des élèves et des parents d'élèves sur les choix d'orientation,

- 19 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- » Journée de l'orientation pour les classes de seconde et de terminale,
- » Réunions d'information des parents d'élève
- Élargir l'offre de formation sur le bassin de Lunel,
 - » Création de nouvelles filières dont une série STL dès la rentrée 2016
- Renforcer le partenariat avec les établissements de recrutement (collèges),
 - » Rencontres disciplinaires des professeurs des collèges du bassin et du lycée
 - » Parcours de l'orientation des collégiens au lycée (présentation des filières)

Indicateurs retenus / à l'évaluation :

- Evolution des demandes d'orientation par rapport à notre offre de formation,
- Participation des familles aux différentes rencontres,
- Mobilisation des enseignants dans les différents partenariats

Objectif n° 2 : Créer ou renforcer les liens et les interactions entre les élèves des différentes sections pour une plus grande mixité sociale.

- 20 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Actions entreprises :

- Décloisonnement des espaces, bâtiments et classes afin d'assurer un plus grand brassage des élèves au lycée.
- Faire vivre des projets fédérateurs (culturels, sportifs et philosophiques) transversaux pour que les différentes filières (générale, professionnelle et technologique) puissent se retrouver,
- Instaurer un tutorat professeurs/élèves, et éventuellement, élèves de BTS ou de terminale/élèves
- A la SEP : Concentrer les moyens (d'AP et au-delà) sur le début d'année pour accompagner les élèves vers une meilleure adaptation au lycée (les pré-requis, le savoir vivre en commun, la méthodologie de base...)

Indicateurs retenus / à l'évaluation:

- Participation des élèves aux actions proposées
- Adhésion des élèves au tutorat,
- Evolution des résultats et du mieux vivre dans le lycée

Objectif n°3 : Développement et renforcement du dispositif EIP

Constat : la loi d'orientation de 2009 nous demande une meilleure prise en charge des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières.

- 21 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Le nombre d'élèves à haut potentiel est estimé entre 2% et 3% ce qui représente sur le lycée qui compte plus de 1300 élèves, entre 25 et 40 élèves. (Seulement 9 élèves précoces en 2012, 26 à la rentrée 2015 car le dispositif remplit ses fonctions.

- **Objectif n°3-1 :** Parmi les élèves précoces 75% d'entre eux présentent des difficultés sur le plan scolaire et personnel, l'objectif est d'amener ceux qui nous sont confiés à mieux vivre et à réussir leur parcours au lycée.

Actions entreprises :

- Mise en place d'un tutorat avec des enseignants tuteurs qui apportent une aide en :
 - o méthodologie, organisation du travail, attitude face au travail,
- Médiation au sein de l'équipe pédagogique, (les tuteurs tiennent informés les enseignants de l'équipe des progrès ou des besoins de l'élève tuteuré).
- Soutien scolaire proposé par un AED
- Rencontres avec une intervenante extérieure présidente de l'association AEHPI-LP pour aider l'élève à avoir une image de soi positive
- Rencontres avec la CPE responsable du dispositif
- Elaboration et réalisation du projet d'orientation

Indicateurs retenus à l'évaluation (qualitatif, quantitatif, durée) :

- Assiduité de l'élève, réduction de l'absentéisme,

- 22 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- Evolution du comportement de l'élève en classe, amélioration du bien-être et de l'intérêt porté aux apprentissages, Réussite scolaire et aux examens, progression des résultats scolaires
- Réussite du projet d'orientation

- **Objectif n°3-2 :** Informer et sensibiliser les enseignants et personnels qui encadrent l'élève afin d'avoir une meilleure connaissance du fonctionnement psycho-cognitif des précoces,

Actions entreprises :

- Repérage et diagnostic des élèves en difficultés scolaires et personnelles
- Intervention de l'association AEHPI-LR pour former les équipes
- Apporter des réponses adaptées en différenciant nos pratiques professionnelles
- Construire des projets diversifiés correspondants aux besoins et aux attentes spécifiques de ces élèves
- Enrichir notre banque de ressources et notre réseau avec des partenaires extérieurs (centre médico-psychologiques, associations...)

Indicateurs retenus à l'évaluation (qualitatif, quantitatif, durée) :

- L'adhésion des personnels au dispositif
- La meilleure prise en compte de la différence
- L'amélioration du repérage des EIP par les équipes éducatives
- Le sentiment d'efficacité du personnel

- 23 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- L'utilisation des ressources

➤ **Objectif n°3-3** : Etablir une relation privilégiée entre les familles et les membres du dispositif

Actions entreprises :

- Réunion d'accueil des familles à la rentrée
- Liens et réunions bilans avec la CPE responsable du dispositif
- Liens par mails et rencontres, si nécessaires, entre tuteurs et familles

Indicateurs retenus à l'évaluation :

- Assiduité et adhésion des familles
- Evolution des relations familles enfants
- Evolution des relations familles institution

Objectif 4 : Apporter une aide spécifique en fonction des besoins des élèves

Actions entreprises :

- Affectation d'une partie des moyens de l'Aide Personnalisée, en début d'année, pour permettre à l'élève d'acquérir la méthodologie nécessaire pour réussir son année scolaire.

- 24 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- Mise en place une aide disciplinaire en fonction des besoins des élèves (mise en barrette de plusieurs disciplines).
- Renforcement de la liaison Collège / Lycée, pour dépister les élèves dont le niveau général est fragile et qui risquent d'être en difficulté au Lycée.

Indicateurs retenus / à l'évaluation :

- Nombre d'entretiens individuels avec l'élève
- Taux de fréquentation des réunions parents / professeurs
- Evolution de la performance scolaire
- Evolution de l'investissement de l'élève

Objectif 5 : Favoriser les passerelles de réussite

Garder en mémoire qu'une orientation choisie est une orientation réussie.

Actions entreprises :

- Faire prendre conscience tôt dans l'année scolaire aux élèves de seconde générale en difficulté ou en manque de motivation qu'une passerelle vers une classe de 1ère professionnelle est possible. Les passerelles sont aussi ouvertes aux élèves de seconde professionnelle qui souhaitent intégrer une première générale ou technologique. Les passerelles pour les élèves de 1ère générale peuvent exister. C'est une passerelle à ne pas négliger.

- 25 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- Permettre aux élèves de faire un « mini-stage » d'immersion pour suivre les cours préparant la formation postulée dans une classe du lycée postulé.
- Aider l'élève à devenir acteur de son orientation en l'accompagnant sur la voie de l'autonomie (recherche de stage...)

Indicateurs retenus / à l'évaluation :

- l'investissement personnel de l'élève pour son orientation.
- recherche active d'un stage dans la spécialité recherchée et par sa motivation pour cette recherche.
- rencontre avec la C.O.P.

Objectif n° 6 : Favoriser l'accueil et la prise en compte des spécificités de chaque élève, dans le champ du handicap, des troubles de la santé, des troubles des apprentissages.

Constat : La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 se traduit par améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. L'objectif est d'aller vers une école toujours plus inclusive sachant s'adapter aux besoins spécifiques.

- **Objectif 6-1 :** Avoir connaissance, en amont de la rentrée scolaire, la liste des élèves nécessitant des soins ou des aménagements particuliers

- 26 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- **Objectif 6-2 :** Sensibiliser les professeurs principaux sur l'importance du rôle de relai des informations auprès de l'équipe pédagogique et du service de santé scolaire (bien être de l'élève, intégration dans la classe, aménagements pédagogiques...)
- **Objectif 6-3 :** Avoir une équipe d'assistants d'éducation informée et vigilante
- **Objectif 6-4 :** Evaluer le besoin d'information des enseignants concernant les dys..., les premiers secours, les pathologies

Actions entreprises :

- Rencontre, dès le début d'année scolaire, avec les professeurs principaux sur les projets d'aménagements pédagogiques.
- Rencontre avec les AED et CPE pour présentation des P.A.I. et de la conduite à tenir en l'absence de l'infirmière.
- Rencontre en fin d'année avec les infirmières des collèges de secteur et l'enseignante référente pour avoir une meilleure lisibilité des besoins des nouveaux élèves.
- Entretiens réguliers avec l'infirmière : lien avec le médecin scolaire et les familles.

Indicateurs retenus / à l'évaluation :

- Participation réactive et efficiente de la vie scolaire à l'application des PAI

- 27 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

-
- Epanouissement de l'élève (entretien infirmier, retour des enseignants, résultats scolaires...)
 - Organisation de rentrée facilitée

Objectif n°7 : Réussir l'accompagnement des élèves et de leurs familles dans les problématiques de santé, de mal-être, d'addictions, de questionnement en lien avec l'adolescence, de problématique sociale comme outil de prévention.

- **Objectif 7-1 :** Favoriser le travail en réseau sur le territoire lunellois (institutions, associations)
- **Objectif 7-2 :** Permettre aux élèves de repérer facilement des acteurs du service santé/social
- **Objectif 7-3 :** Offrir une information claire par rapport à l'offre de soins (structures d'aide ou de soin du territoire)

Actions entreprises :

- Actions de prévention en collaboration avec nos partenaires (point-écoute psychologue et éducateur, rencontres BPDJ, médecins spécialistes...)
- Réunions régulières de suivi pluridisciplinaire des élèves (COP, CPE, assistante sociale, MLDS, infirmière)
- Pilotage des différentes actions de prévention par Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

- 28 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Indicateurs retenus / à l'évaluation :

- Nombre de rendez-vous pris par les élèves aux « point-écoute » et passages à l'infirmerie pour besoin d'écoute et relation d'aide
- Nombre d'interventions de la BPDJ
- Bilan annuel CESC

- 29 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

VOLET CULTUREL

Questionnement initial :

Avant même les événements tragiques de janvier 2015, notre communauté scolaire s'interrogeait sur la nécessité de clarifier des prises de position et d'affiner les analyses, surtout en réaction aux points de vue imposés par certains médias.

Il en résulte la constitution d'une équipe d'enseignants et de personnels impliqués dans l'établissement Louis Feuillade, dont la volonté s'est d'abord traduite par une réflexion autour de la parole : orale, écrite, dessinée, filmée, autour du partage et, dans une suite logique, autour des notions de Fraternité, d'Egalité et de Liberté.

Cette piste de travail a été "bousculée", mais non remise en question, lors des attentats contre Charlie Hebdo.

Il s'en est immédiatement suivi une forte demande de la part des élèves, pour tenter d'abord de mettre des mots sur les faits, ensuite de comprendre, d'expliquer. Le rôle des personnels enseignant et non enseignant a été, comme dans toute la France, de rassurer sans mentir, de transmettre les connaissances nécessaires à une compréhension plus fine de l'état du monde, et de donner la possibilité aux élèves d'exprimer leurs sentiments et leurs avis, aussi opposés soient-ils.

Ainsi, des groupes de discussion se sont formés, soit en petits comités (ateliers philo, qui avaient été mis en place dès l'an passé), soit en assemblée plénière dans l'amphithéâtre (séance de 3h animée par un enseignant de philosophie et une intervenante, avec un public de 200 élèves), soit en classe (pendant le cours de plusieurs enseignants), soit de manière

- 30 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

individuelle avec des enseignants, les équipes de direction, les CPE, l'infirmière, la psychologue, les surveillants, qui ont posés les questions suivantes :

- Une interrogation face à des gestes, des prises de position, des engagements et des radicalisations qui divisent, qui isolent, qui accusent ;
- Une critique face à des médias tournés la plupart du temps vers le sensationnel, l'instant, l'émotion, et la nécessité de mener une réflexion approfondie et documentée ;
- Une volonté de connaître l'ensemble des données pour apprendre à discerner, à répondre, à expliquer, à transmettre ;
- Un souhait de relier les questions qui relèvent de l'humain à l'expression artistique.

Des groupes d'élèves (classe entière ou regroupement d'élèves volontaires) ont souhaité s'exprimer, encouragés par la communauté scolaire : affichage des créations réalisées par les élèves d'arts plastiques, réalisation de films courts, récolte de dessins et de textes déposés dans une urne, création d'un blog, création d'un journal...

La venue de journalistes sollicitant la parole de la direction, des enseignants et des élèves a également fait l'objet de discussions.

L'écriture du projet d'établissement et du volet culturel 2016-2019

- 31 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Notre établissement propose actuellement deux enseignements artistiques : Arts plastiques et Cinéma Audio-visuel. Cette spécificité fait de ces deux enseignements l'élément moteur autour duquel se construit le projet culturel (avec la salle d'exposition Musidora et les Rencontres cinématographiques en partenariat étroit avec le Festival de Lunel).

De cet ensemble de données, la communauté scolaire du lycée Louis Feuillade, partant des constats, tenant compte des réalités sociales, géographiques et culturelles propres au bassin de Lunel et respectant la demande des élèves de participer activement à la réflexion sur la société et sur le monde, se propose d'orienter le projet d'établissement et le volet culturel dans une perspective d'engagement citoyen, avec les objectifs suivants :

- Libérer la parole,
- Remettre en intelligence les endroits de rupture,
- Travailler sur l'ambivalence du monde pour modifier les certitudes,
- Proposer un cadre de réflexion comme base à l'analyse,
- Définir le Politique,
- Impliquer les élèves dans la médiation et la transmission, avec les élèves du collège Frédéric Mistral, avec les parents, avec les citoyens de Lunel.

Intitulé : Paroles en partage

- 32 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Proposition :

Autour d'un travail en Arts Plastiques sur le dessin d'humour (8 semaines janvier-mai 2016) animé par plusieurs intervenants avec les classes d'AP du lycée, organisation de janvier à mai 2016, dans l'enceinte du Lycée Louis Feuillade, un "forum", qui propose simultanément des conférences, des réalisations artistiques, des projections...

Travailler en collaboration avec le MRAP de Lunel, l'association Pêcheurs d'Images (partenaire officiel de la section Cinéma), le CLEMI, le CMLO, l'association Champ-Contrechamp (Festival international du documentaire en Cévennes, en partenariat avec le lycée depuis 5 ans), le Centre de Protection contre les Dérives liées à l'Islam, créé par Dounia Bouzar, la CAF, la Médiathèque de Lunel, les ATP ...

Inviter : journaliste (Julien Brygo, correspondant du Monde diplomatique ; Pierre Haski, cofondateur de Rue 89, Claude Guibal) , historien et historien des religions, sociologue, philosophe, écrivain, conteur, orientaliste (Gilles Kepel), psychologue, représentants d'associations (Amnesty International, Médecins Sans Frontières...), ...

- 33 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

Impliquer : Professeurs (toutes disciplines + CDI), Administration (Direction, CPE et surveillants, Psychologue, Infirmière), Maison des Lycéens, élèves du LG et LP (classes pilotes et/ou groupes de volontaires)

Calendrier 2016

Janvier-avril 2016 : travail en AP, pendant 8 semaines, qui occupe tous les espaces du lycée (couloirs, cours, réfectoire, jardin, salles, gymnase, CDI, bâtiment administratif, etc). Thématique : le dessin d'humour, autour de la parole libre.

Janvier et février (pour les élèves du lycée) : ateliers (2 ateliers de 2h/jour sur 3 jours/semaine) animés par des chercheurs et des penseurs (philosophes, sociologues, historiens, artistes, réalisateurs...)

- atelier-histoire sur la géopolitique,
- atelier-histoire sur l'histoire des religions,
- atelier-philo sur la question de l'homme et de la société, sur la question de l'engagement et de la radicalisation,
- atelier programmation de cinéma documentaire,
- atelier programmation cinéma (préparation du Festival de Lunel),
- atelier-journalisme avec une réflexion sur l'indépendance des journalistes, la liberté d'expression, le travail de recherche, les sources, la propagande (rencontres avec des journalistes : Julien Brygo, Agnès Morin, Club de la presse...)

- 34 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

- atelier théâtre et parole

Mars-Avril (pour les élèves du lycée et ouverture aux élèves du collège, aux parents et aux citoyens de Lunel) :

- suite du travail en AP : le dessin d'humour,
- intervention d'associations,
- intervention de jeunes revenus du djihad/déserteurs ou d'associations en lien avec les familles,
- projection de films et d'émissions suivis de débats ouverts aux différents publics, animés par les élèves,
- sorties des élèves : tribunal, institutions, associations, rencontres avec des experts (magistrat JP Berthier) ...

Mai :

restitutions
reconduction

- 35 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

CS Scanné avec CamScanner



Lycée Louis Feuillade (Lunel)

PROJET FEDERATEUR

Voir annexe 1

- 36 -

Projet d'établissement – Lycée Louis Feuillade

 Scanné avec CamScanner

Annexe 3



LYCÉE JACQUES PRÉVERT

Lycée polyvalent de la 3^e à bac +3
Saint Christol lez Alès



Année 2016 2017 Projet inter établissements ALILI Abdelouhab PLP ECO GESTION Guernine Naima PLP PSE 5

Projet pédagogique

PROJET PEDAGOGIQUE « RADICULE »

L'humour comme outil pédagogique et vecteur de réflexion

Cadre du projet pédagogique :

PARTENARIAT DU LYCEE PREVERT ST CHRISTOL LES ALEZ ET GASTON DARBOUX NIMES

PUBLICS CONCERNÉS

Le élèves du lycée Gaston Darboux à NIMES

Le élèves du lycée Jacques Prévert à ST Christol les ALES

PROFESSEURS IMPLIQUÉS (16)

Monsieur **ALILI** Abdelouhab Abdelouhab.Alili@ac-montpellier.fr LP GASTON DARBOUX NIMES
0663863723 ECO GEST

Madame **GUERNINE** naima naima.guernine@ac-montpellier.fr SEP LYCEE JACQUES PREVERT ST CHRISTOL
LES ALES 0672455880 PSE

Le projet et la pièce ont été validés par le ministère de l'éducation nationale et donc considérés comme ressource pédagogique.

GÉNÈSE DE LA DEMARCHE :

CONTEXTE

Les attentats meurtriers perpétrés en France ont porté atteinte aux valeurs qui fondent notre République et notre École. L'École a, à l'égard des élèves, une responsabilité essentielle : celle de rassurer et d'expliquer.



OBJECTIFS POURSUIVIS

A travers notre action, nous chercherons à mettre à profit les apports des méthodes de pédagogie active, susceptibles d'impliquer chaque élève pour une prise de conscience à la fois individuelle et collective afin de construire une relation éducative positive à la citoyenneté contre le processus d'embrigadement. IL s'agit d'utiliser l'humour comme un outil pédagogique et vecteur de réflexion. Notre objectif est de donner à nos élèves les clés de lecture et de planter très tôt les germes de la réflexion dans leur esprit ce qui se distingue de l'injonction morale et préceptrice.

C'est pourquoi notre projet se nomme « radicule ». En botanique la radicule est la forme embryonnaire de la racine principale d'une plante ce qui marque l'importance de traiter des risques d'embrigadement à la racine. D'autre part le terme radicule est composé du radical de radicalisation et du suffixe de ridicule ce qui traduit notre volonté d'utiliser l'humour et la dérision pour discréditer les discours de radicalisation.

REFLEXION :

L'humour est une forme de communication très utilisée entre adolescents : L'humour 2.0, créativité et humour dans les langages sms, les plates-formes visuelles : youtube dailymotion, humour à la télévision et au cinéma avec des séries destinées aux adolescents.

L'objectif n'est pas de ridiculiser des jeunes car le danger est toujours que l'adolescent prenne l'humour de l'adulte pour de la dérision à son égard, car il se sent vite blessé et attaqué. En effet, toutes les formes de dérision de l'adulte vis-à-vis de l'adolescent aussi bien que vis-à-vis d'autres personnes sont à déconseiller car les adolescents les ramènent facilement à eux-mêmes. Les jeunes supportent très mal la critique, la dérision exercée par des adultes à l'égard de leurs copains ou d'autres jeunes, même quand ils sont assez clairs sur les travers que cette dérision cherche à dénoncer. Mais l'humour et l'adoption du niveau de langage des élèves sont nécessaires pour établir la communication, l'humour dédramatise et le niveau de langage adéquat permet d'être compris rapidement et efficacement. L'humour est une forme de résistance possible, susceptible de réintroduire de l'humain, de la citoyenneté et même de la fraternité face à cette planification mortifère qu'est le processus de radicalisation.

Pour des raisons idéologiques l'état islamique interdit de rire au nom de la décence, l'humour est proscrit. IL est donc opportun d'occuper cet espace délaissé par les idéologues et les recruteurs jusqu'au-boutistes. Ridiculiser le discours extrémiste aux yeux des jeunes soumis aux risques de radicalisation est un moyen de faire réfléchir sur le fond sans tomber dans les travers d'un discours qui peut être perçue comme étant islamophobe par une partie de nos élèves et qui constitue un argument de vente pour l'organisation extrémiste. Ici il s'agit d'appréhender l'humour comme dimension du tragique et du dérisoire.



MODALITÉS DE L'ACTION

Une pièce de théâtre pour libérer la parole, provoquer le débat, et faire de la prévention.

Djihad (auteur Ismaël SAIDI)

L'histoire est simple et se veut réaliste : trois jeunes belges musulmans, un peu paumés, en quête d'idéal, mais qui n'ont jamais véritablement lu le Coran, décident au nom de leur religion de partir se battre en Syrie. Le long d'une odyssée tragicomique qui les mène de Bruxelles à Homs, ils découvrent les raisons qui ont poussé chacun à partir, et déchantent ensemble face à une réalité beaucoup moins belle que prévu. Le texte moque leur naïveté, leur obéissance aveugle, et surtout leur ignorance.

Dans Djihad, l'humour est conçu comme vecteur de réflexion aussi en Belgique des enseignants ont désigné cette pièce comme « *outil pédagogique* » pour discuter du sujet avec leurs élèves. Chaque représentation se termine par un débat avec les comédiens, un journaliste et un islamologue. « *L'idée est de permettre aux jeunes de se lâcher, précise Ismaël Saidi. Au théâtre, ils en ont le droit. Après, c'est à nous de déconstruire les préjugés et démonter les clichés.* »

<https://youtu.be/cIZbNBVDIE>



LYCÉE JACQUES PRÉVERT

Lycée polyvalent de la 3^e à bac +3
Saint Christol lez Ales



Année 2016 2017 Projet inter établissements Allil Abdelouhab PLP ECO GESTION Guernine Naima PLP PSE 5

FINANCEMENT

Besoins :

Prise en charge des frais de représentation de la troupe de théâtre.

Dépôt d'un dossier de demande de financement auprès du délégué du préfet dans le cadre de la politique de la ville. Ce projet est soutenu par les autorités préfectorales.

RDV le 27 09 16 avec le délégué du préfet.

Lieu de représentation :

Le lycée Gaston Darboux ne dispose pas d'une salle assez grande pour recevoir cette troupe de théâtre. C'est pourquoi je sollicite la possibilité d'utiliser la salle dite LE PALOMA à Nîmes.

Le lycée JACQUES PREVERT STCHRISTOL LES ALES au CRATERE.

Transfert des élèves du lycée Gaston Darboux au Paloma NIMES . Et du lycée jacques prévert au théâtre le cratère à ALES

Bus de ville.

Autres

CADRE PEDAGOGIQUE

L'enseignement moral et civique (EMC)

L'EMC doit transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective.

PROLONGEMENTS :

Création d'une troupe de théâtre par les élèves avec comme objectif de jouer ces deux spectacles dans différents lycées de l'Académie.

PARTENAIRES :

Préfecture du GARD dans le cadre de la politique de la ville
Association Melting Pop

BUDGET PROJET PEDAGOGIQUE " RADICULE " 2016/2017

ETABLISSEMENTS	REPRESENTATIONS	FRAIS DEPLACEMENTS	LOCATION SALLES SPECTACLES	TOTAL
ST CHRISTOL LES ALES LYCEE PREVERT	3800	500	A DETERMINER (LE CRATERE)	4300
NIMES LYCEE GASTON DARBOUX	3800	500	A DETERMINER (LE PALOMA)	4300
A ALLI : effectif 800	A ALLI : billets d'avion aller retour bruxelles Nîmes transfert ailes nîmes et nîmes ailes	A ALLI : rapprochement avec le vice président du CG afin d'obtenir une location citoyenne .	A ALLI : prise de contact avec les responsables afin d'obtenir un geste citoyen	
Auteur : effectif 1087				
A ALLI : 1900 EUROS la representation deux par vie			A ALLI : coût élève 4,77 euros	
TOTAL GENERAL				8600



LYCÉE JACQUES PRÉVERT

Lycée polyvalent de la 3^e à bac +3
Saint Christol lez Alès



Année 2016 2017 Projet inter établissements Alili Abdelouhab PLP ECO GESION Guernine Naima PLP PSE 5

CALENDRIER

1^{er} trimestre 2017 Deux jours de représentations

un jour deux représentations à Ales ,
un jour deux représentations à Nimes

→ Conférence de presse

→ ☑ Exploitation: Pendant le reste de la semaine : organisation de débats au lycée sur les radios locales et webradio afin de libérer la parole des élèves et des enseignants avec comme point d'appui l'humour et la pièce JIHADÉ

AUTRES INTERÊTS PÉDAGOGIQUES DU PROJET

LIEN AVEC LE REFERENTIEL ECO DROIT

Partie 2 : LE CADRE JURIDIQUE DE L'ORGANISATION SOCIALE Durée indicative : 25 heures (hors objets d'étude et hors périodes de formation en entreprise)			
Le droit est un corps de règles émanant de l'autorité publique et permettant l'organisation de la société. Il traduit des choix liés à l'histoire et aux évolutions politiques, économiques et sociales. Dans cet ordre juridique chaque individu jouit de pouvoirs appelés droits subjectifs, qui lui sont reconnus pour la satisfaction de ses propres intérêts. Il a la possibilité de les défendre devant une juridiction. En contrepartie, ces droits s'exercent dans le respect des devoirs et des obligations qui incombent à chaque individu.			
Thèmes	Axes de réflexion	Champ des enseignements	Propositions d'objets d'étude
2-1 La place du droit dans l'organisation de la vie publique et des relations sociales	Les fonctions et caractères du droit	L'objet du droit La règle de droit et le droit objectif Les droits subjectifs	L'analyse d'un droit fondamental : sources, dispositions, défense et encadrement
	Les droits fondamentaux, les devoirs, les obligations	Les droits de l'homme Les libertés fondamentales Les devoirs et les obligations	La comparaison du processus de création d'une loi et du processus de création d'un règlement
	Les sources du droit	Les sources directes Les sources indirectes La hiérarchie des normes	Le respect des droits de la personne humaine en France

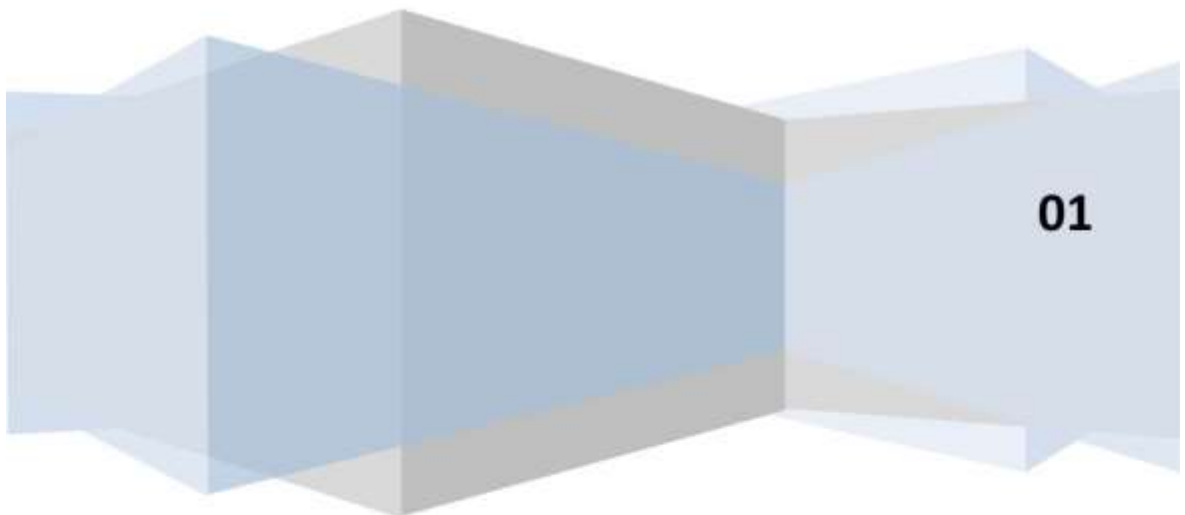
LIEN AVEC LE REFERENTIEL PSE

Annexe 4



FORMATION PREVENTION DES RADICALISATIONS

A l'attention de l'association de prévention
spécialisée APS du VAR.





CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

SOMMAIRE

I – Rappel de la commande	3
II – Compréhension de la commande	5
III – Présentation des méthodes pédagogiques et du socle de base	6
IV Le planning prévisionnel	7
V Devis	9

ANNEXES :

- Annexe 1 : Mini CV de l'équipe pédagogique dédiée.
- Annexe 2 : Programme de l'éducation critique aux médias.
- Annexe 3 : Programme du séminaire résilience.



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

I – Rappel de la commande.

Présentation de la formation /contexte

La prévention spécialisée par sa présence de proximité sur le terrain est au contact des jeunes les plus en difficultés et leurs familles.

Missionnée par le Département, dans le cadre de la protection de l'enfance, son approche se veut au contact des jeunes les plus exposés (conduites à risques, isolement, délinquance) et en lien avec les partenaires présents dans les différents domaines : santé, emploi, formation, école, relations familiales, culture, justice, police...

L'APS est habilitée à intervenir sur 4 territoires Varois. Ce projet vise spécifiquement les 3 communes rattachées aux contrats de ville de la CAVEM (Fréjus) et de la Communauté d'agglomération dracénoise (Draguignan et Le Muy).

Il s'inscrit dans une approche socio-éducative propre à la prévention spécialisée et au cadre réglementaire de sa mission.

Début 2017, l'APS a répondu à un appel à projet du FIPD.R concernant la prévention de la radicalisation. Le projet comprend 2 étapes :

- L'identification des besoins à l'échelle des territoires par la mise en œuvre d'un diagnostic.
- La mise en œuvre d'actions opérationnelles. La formation des professionnels en est la première phase.

Ce cahier des charges découle de l'identification des besoins définis grâce aux éléments du diagnostic engagé auprès des partenaires de l'Est Var.

La réflexion sur la problématique de la radicalisation amène les partenaires et nous-même à interroger les mouvements définis comme assimilés à du repli communautaire sur certains territoires, repli articulé sur un discours, des comportements, dans les domaines de la vie quotidienne remettant en cause les valeurs de la République et la citoyenneté, « le vivre ensemble ».



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

Cette évolution conduit les professionnels à se questionner sur les connaissances à renforcer et les méthodes d'intervention à mettre en œuvre auprès des personnes se sentant non incluses à la société nationale avant qu'elles ne deviennent dangereuses.

A. Le public :

La formation s'adressera en interne à :

- 4 éducateurs dont 3 éducateurs du service pédagogie /formation et 1 éducatrice formée à la thérapie familiale, tous intervenant depuis plusieurs années au contact d'adolescents en errance éducative et à leur famille.
- 1 chef de service
- Au directeur adjoint de l'association.

B. Objectifs de la formation :

1. Former les professionnels au processus de radicalisation :

- Avoir une connaissance plus approfondie du contexte national et des dimensions géopolitique et sociétale du phénomène de radicalisation.
- Savoir repérer les stratégies d'endoctrinement et d'emprise mentale en jeu
- Connaître les moyens (réseaux sociaux, propagande, médias, ...) et l'offre d'endoctrinement
- Identifier et construire une ou des postures professionnelles adaptées à une approche éducative laïque.

2. Mettre en œuvre les connaissances acquises auprès des publics inscrits sur les différentes actions de prévention et d'insertion dispensées par les professionnels :

- Savoir susciter du conflit cognitif face à une pensée radicale en individuel et en groupe
- Savoir mettre en œuvre des ateliers d'éducation critique face aux médias
- Savoir amener les parents à questionner les valeurs transmises à leurs enfants

4

Association CPREM
Association Loi 1901 - Siret N° 794 688 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 911
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

- Pouvoir apporter un appui technique aux professionnels de l'APS et aux partenaires

C - A l'issue de la formation les professionnels seront capables de :

- Evaluer les situations des jeunes isolés présentant des signes d'emprise mentale
- Construire des parcours de resocialisation et de réinsertion
- Favoriser un meilleur accompagnement des familles concernées par ce phénomène.
- Développer des actions de prévention, individuelles ou collectives, adaptées aux publics
- Evaluer l'impact et les effets de ces actions

D - Méthode :

- Apports de connaissances ciblés
- Analyses concrètes de situations
- Construction et élaboration d'outils adaptés aux situations pratiques de terrain



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

II – Compréhension de la commande.

Le CPREM (voir dossier ci-joint de présentation) c'est créé sur le constat que les thèmes de la médiation et de la radicalisation demande des compétences spécifiques et une expertise scientifique.

La professionnalisation des acteurs associatifs et socio-éducatifs sur ces deux champs complexes demandent en effet un logique d'expertise spécialisée alliée à une professionnalisation de la part d'intervenants maniant tout aussi bien les références théoriques et que la culture métier au niveau pratique.

Les thèmes de la médiation sociale, interculturelle, des valeurs de la république, de la laïcité et maintenant des processus de radicalisation sont incontournables pour l'ensemble des professions socio-éducatives et tous ces thèmes doivent pouvoir être traités de manière cohérence et selon un continuum pédagogique.

L'approche spécifique offerte par le CPREM est aussi liée à ce qui est exprimé dans son dossier de présentation :

- Une offre interdisciplinaire de savoirs, de savoirs être et de savoirs expérimentiels.
- Une réflexion éthique sur l'évolutions des métiers de la médiation et du social en général.
- Des thèmes pédagogiques innovants : résilience, psychologie existentielle, esprit critique, éducation critique aux médias...qui participent à la prévention des radicalisations tout autant qu'au renouvellement des pratiques professionnelles.



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

Par ailleurs, les formateurs et intervenants du CPREM sont des consultants confirmés.

Un analyse de plus de 4000 grilles d'évaluation de ces formations, prodiguées pour l'essentiel à des publics similaires de ceux visés par le présent marché, a permis de mettre en exergue un taux de satisfaction supérieur à 90%. En ce qui concerne les contenus traités, voici un panel de quelques thèmes abordés régulièrement :

- La médiation sociale.
- Les outils et méthodes du médiateur.
- Le travail social.
- La médiation interculturelle.
- Les valeurs de la république.
- Les mots clefs de la radicalisation
- Les processus de radicalisation
- La réponse publique pour lutter contre la radicalisation
- Comprendre la géopolitique du Djihad
- Comprendre le contenu de l'idéologie djihadiste



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

III – Présentation des méthodes et contenus pédagogiques de base

III Méthodologie

La radicalisation est un phénomène complexe et évolutif. Elle est d'abord et avant tout un processus individuel et groupal pouvant mener à la violence et au terrorisme. Sa dangerosité rend le travail de « compréhension » en profondeur d'autant plus important. Or les perceptions politiques ou médiatiques, très instrumentalisées, contraintes dans le temps, ne permettent pas une qualité de compréhension globale et d'analyse ciblée de la radicalisation violente. Or sans comprendre correctement, aucun traitement et aucune prévention ne seront véritablement efficaces. L'approche proposée ici est multidisciplinaire, synthétique (nous ne reprenons que l'essentiel de nos travaux de recherche). Elle repose sur des travaux de chercheurs (nous sommes en lien avec plusieurs Universités en France, au Canada, aux Etats Unis...) et de praticiens (apports directs des cas cliniques que nous avons en suivi). Les questions de diagnostic sur les processus de radicalisation et de méthodologie d'accompagnement sont par ailleurs étroitement liées : la qualité de l'un déterminant la qualité du second. Cette formation permettra aux participants d'acquérir des connaissances et un savoir-faire sur :

- Des apports théoriques, réflexifs et éthiques ;
- Des témoignages ;
- Des échanges autour de visionnage de vidéos ;
- Des études de cas à partir de personnes accompagnées ;
- Des grilles de diagnostics.

Objectifs pédagogiques :

- Communiquer de manière claire et éthique sur les questions liées à la radicalisation ;
- Comprendre les processus de radicalisation, les trajectoires des personnes radicalisées ;
- Affiner la capacité de diagnostiquer les situations signalées ;
- Epauler chaque participant dans l'élaboration de mécanismes de prise en charge des personnes concernées à partir des retours d'expériences et d'apports méthodologiques.

Public cible :

Tous les agents de l'Etat, des collectivités, les professionnels du socio-éducatif et de la prévention.

Exemples de contenus :

Nous sommes en permanence préoccupés par la professionnalisation des équipes de terrain à la fois sur les outils de travail de diagnostic et de suivi. A ce titre, de nombreux outils éprouvés seront peu à peu intégrés : SAPROV, VERA II, HCR 20 V3, RBR Risques Besoins Réceptivité, LS/CMI, Good Live Model,



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

Groupe Thérapeutique Structuré GPS, Groupe de Prévention de la Récidive GPPR, Profil Professionnel etc., dans les formations proposées.

Certains sont issus de la criminologie, d'autres de la psychologie sociale ou de la psychologie positive mais tous ont été testés scientifiquement et au sein même par exemple de le DAP et des SPIP ou d'autres environnements aux publics proches. Bien sûr, la contextualisation des outils dans la dynamique de prévention de la radicalisation doit être effective et leurs applications simplifiées dans le cadre de formation d'initiation a été pensée afin de ne pas outrepasser les capacités horaires des acteurs en formation. Nous avons bien souvent des préfectures qui nous demandent des cycles de 5 jours de formation pour approfondir les premiers cycles.

Des lignes théoriques fortes ont été mises en place lors d'un premier séminaire de recherche action en mars 2017 par exemple avec la théorie des 3N – Need, Narratives and Networks – (besoins, récits et réseaux). Une intervention de Jocelyn Bélanger de l'Université de New York à Abou Dabi (Emirats Arabes-Unis). Il préfigure un souci d'évaluer l'impact des accompagnements, ce qui fait l'objet d'un partenariat spécifique avec Cette Université américaine. L'objectif sera d'offrir des outils pour mesurer scientifiquement la pertinence de nos dispositifs analytiques et pratiques d'accompagnement.



9

Association CPREM
Association Loi 1901 – Siret N° 794 608 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 101
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

III Bis – Présentation des contenus de la formation socle

Séquence 1 : Comprendre le processus de radicalisation, les trajectoires de radicalisation et les circuits de signalement (1 jour)

A. Les mots clés de la radicalisation.

La notion elle-même de radicalisation n'est pas fondée scientifiquement. Il s'agira de 'déconstruire la notion' et de reconstruire une grille d'analyse plus appropriée au sein d'une gradation et d'une typologie des radicalités plus rigoureuse tout en n'éludant pas les caractéristiques sociologiques nouvelles que la 'radicalisation' dans son sens usuel essaie de répercuter sur le scène publique et dans le champ scientifique. Corrélativement, il conviendra de resituer un continuum lié à cette thématique au sein de la recherche en sciences humaines qui l'étudie, avec l'extrémisme violent, le 'home grown terrorisme' et d'autres sujets connexes depuis 2001 dans d'autres parties du monde.

B. Les processus de radicalisation

Les radicalisations ne peuvent être étudiées pleinement que sous l'aune d'un processus. Ce dernier aura un valeur heuristique que dans le prisme interdisciplinaire d'une analyse multifactorielle et systémique. Après une définition des termes principaux qui définissent le champ de la radicalisation, nous aborderons les étapes, les niveaux d'analyses (micro, méso, macro), les facteurs explicatifs, les processus sociologiques, psychologiques et idéologiques qui alimentent celle-ci.; Les modèles théoriques de références pour bien percevoir et mesurer les processus de radicalisation dans toutes leurs complexités seront présentés sous forme de classification : Borum 2003, Wiktorowicz 2004, Moghadam 2005-2006, Silber and Bhatt 2007, Gill 2007, Sageman 2008 et 2017, Mac Cauley et Moskalenko 2008 et la plus récente et la plus pédagogique à partir des travaux de Bélanger et all en 2011, 2013, 2015, 2016 et 2017 et Garcet (2016).

C la réponse publique pour lutter contre la radicalisation.

Il est essentiel de bien connaître les différents dispositifs de l'Etat, du signalement à la prise en charge ainsi que les différentes lois qui concourent au renforcement de la sécurité.

Le circuit de signalement doit être particulièrement bien décrit pour contribuer à retirer cette peur de la délation constatées à maintes et des conséquences supposées atteindre les personnes signalées.

10

Association CPREM
Association Loi 1901 – Siret N° 794 608 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 90
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

D La question des indicateurs de basculement dans la radicalisation et des signaux dits faibles.

Le CIPDR s'est doté en 2015 d'un tableau récapitulatif des indicateurs multiples qui peuvent contribuer, dans leur effet cumulatif, à présumer une entrée dans un processus de radicalisation. Ce tableau a été synthétisé par un outil mnémotechnique ASPECT. Or le tableau de 2015 ainsi que les commentaires analytiques qui l'accompagnent, ont été réactualisés en 2017. Cependant, une présentation complète de ces documents doit se doubler de cas d'école d'une part, toujours pour donner une vision plus contextuelle et profonde des engagements dans la radicalisation. Enfin ceci doit être relié à la compréhension plus profonde des motivations et mécanismes psychiques, sociaux, politiques, culturels à l'œuvre dans les processus de radicalisation.

Enfin la question des signaux dits faibles est à relier aux questions de dissimulation, de « faux amis » et de connaissance en profondeur de ce qui alimente les processus au niveau géopolitique et idéologique (voir modules suivants).

Séquence 2: Comprendre la géopolitique du Djihad (0.5 jour)

La Géopolitique du djihad

Rappels historiques sur l'histoire du Moyen Orient (accords Sikes Picot)

Les trois temps du Djihad

- Le djihad local (La guerre d'Afghanistan, les figures « messianiques » d'Azzam et Ben Laden, etc.)
- Le djihad lointain et transnational (la décennie noire en Algérie, guerres de Bosnie et de Tchétchénie, attentats du 11/09, etc.)
- Le djihad global (guerre en Irak, EIL, etc.)



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

Séquence 3 : Comprendre le contenu de l'idéologie djihadiste (0.5 jour)

Finalement peu de travaux ont tenté de synthétiser le substrat de l'idéologie djihadiste : quels ont les textes, arguments, références qui alimentent cette idéologie ? Pourquoi ces contenus ont-ils un impact ? Quels sont vraiment les idées essentielles et les 'projets' prévus par les différentes mouvances islamistes qui prônent la violence ?

Propagande et rhétorique djihadistes : synthèse des principaux arguments idéologiques.

- Les moyens de propagande : l'inscription dans la ligne d'Al-Qaïda ; l'importance du pôle média et de la guerre médiatique ; les vidéos de propagande ; le « magazine » Dar

al-islam ; l'utilisation des réseaux sociaux et la récupération de hashtags. Des extraits (non violents) de vidéos et pages du « magazine » seront analysés avec les stagiaires.

- Le contenu du discours : la souffrance du monde musulman, l'opposition purs/ impurs,

« l'inimitié » de la France envers l'islam, « l'emprise de la juiverie », le discours eschatologique.

Visionnage de vidéos de propagande ou/et de contre discours.

Séquence 4 : Quels méthodes d'accompagnements en lien avec le processus de radicalisation (1 jour) ?

A Présentation d'une méthode globale de prévention tertiaire : étapes, outils associés, points de vigilance. Présentations des protocoles psy et des protocoles de partage d'informations ; cibles concernées par les accompagnements : jeunes détenus, mesures judiciaires, jeunes avancés dans le processus de radicalisation qui posent des difficultés aux équipes locales missionnées par les préfetures.

B Présentation d'une méthode de prévention secondaire : étapes, outils associés, points de vigilance. Présentations des protocoles psy et de partage d'informations.

Cibles : jeunes accompagnés par les opérateurs/partenaires des cellules radicalisation des préfetures ou jeunes accompagnés par le droit commun et présentant des risques.

12

Association CPREM
Association Loi 1901 – Siret N° 794 688 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 90
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

C Outils support aux facteurs de protection et indicateurs de résilience spécifique.

En parallèle des mesures de risque, il est tout aussi stratégique d'avoir des outils de suivi des questions de bien-être et des indicateurs de résilience. Nous présenterons deux outils phares et éprouvés internationalement en version traduite Française : Le LS/CMI le GLM (Good live Model). Ces outils ont le mérite d'avoir été testés pour des publics incarcérés pour la prévention de la récidive, ils sont donc tout à fait adaptés à un public difficile à réinsérer.

D Resocialisation et réinsertion.

Une stratégie de mobilisation du partenariat socio-éducatif et d'insertion doit se faire de façon intensive et coordonnée. Pour se faire, nous proposons un outil d'accompagnement canadien le Plan de suivi individualisé qui fixe des objectifs partagés et mobilise tous les partenaires autour de ces derniers.

Séquence 5 (1 jour): Quels techniques d'entretien pour renforcer ma posture professionnelle face à des publics pré-radicalisés ou en voie radicalisation ?

A Rappel des compétences psychosociales et interculturelles nécessaires à ce type d'accompagnement.

Le type spécifique de publics concernés par ces problématiques nécessitent une intégration plus poussée des compétences psychosociales et interculturelles tels que nous les formulons ainsi :

- Capacités à gérer des modes de communication difficile.
- Capacités à gérer ces émotions et à gérer l'agressivité/les conflits.
- Compétences à se décentrer, à traduire des codes culturels différents, à comprendre des systèmes de croyances et des dynamiques identitaires particulières.

13

Association CPREM
Association Loi 1901 – Siret N° 794 668 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 90
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

B Rappel des fondements de la psychopathologie et introduction à la psychocriminologie.

La capacité à émettre un diagnostic dépendra de la bonne connaissance des grilles de diagnostic en psychopathologie et en psychocriminologie. Une lecture fine de critères psychologiques reliés aux questions de manipulation cognitives et idéologiques, de dissociation psychique propre aux postures de dissimulation sont très recommandés. L'intégration de ces grilles de critères et de diagnostic se fera in fine par des études de cas cliniques.

C Renforcement des techniques d'entretien.

Les techniques d'entretien et d'écoute avec des publics réfractaires est un exercice de haute voltige relationnelle. Il est essentiel de travailler à approfondir l'écoute et l'observation afin d'avoir une approche fine d'écoute de signaux faibles que peuvent renvoyer la personne plus ou moins à son insu. Pour se faire des outils éprouvés en travail social comme l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers et en particulier l'ADVP (activation du développement vocationnel de la personne) qui permet des entretiens approfondis intégratifs non jugeants et qui mettent en lumière le projet de vie et de réinsertion de la personne.

D Outils de diagnostic du risque d'extrémisme violent et des facteurs de vulnérabilité.

Les Etats Unis, l'Angleterre et d'autres pays d'Europe du Nord utilisent depuis une dizaine d'années plusieurs protocoles scientifiquement validés de détection de l'extrémisme violent. Nous présenterons le dernier en date et nous montrerons son intérêt pour le travail de 'diagnostic' des situations d'accompagnement des personnes en voie de radicalisation. Par ailleurs, il est utile de ne pas. Il est important d'élargir le spectre d'investigation et de pouvoir mieux cerner la psychologie générale des publics accompagnés y compris celles des jeunes adolescents et post-adolescents en lien avec les profils concernés par les questions de radicalisation. D'où l'intérêt de mesurer leurs degrés de vulnérabilité psychiques : suicidabilité, dépression attachement/empathie, impulsivité/hostilité, facteur de risque.



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

V Le planning prévisionnel

Date	Action prévue	Thème proposé
11 et 12 décembre 2017	Socle de base	Processus de Radicalisation Séquences 1 à 4
18 et 19 Décembre 2017	Socle de base	Processus de radicalisation Séquences 4 à 7
8, 9, 15, 16 janvier	Option : Education critique aux médias	Education critique aux médias
Février	Option : Résilience	Résilience et psychologie existentielle
Février	Option : Résilience	Résilience et psychologie existentielle
Mars	Appui méthodologique aux parents	Rôle des parents dans la prévention des radicalisations Sensibilisation à la discipline positive.



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

ANNEXE 1 MINI CV

Yannick **BRESSAN** est directeur de recherche au Centre Français de Recherche sur le Renseignement (Neuropsychologie et Cyber Psyops) et chercheur en neuropsychologie.

Alain **RUFFION** est psychanalyste, diplômé de sciences politiques (Master Management Interculturelle, IEP d'Aix en Provence), Doctorant en Psychologie et sciences de l'éducation, Université de Toulouse II Le Mirail, fondateur d'Unismed, association travaillant sur les extrémismes violents, la médiation interculturelle et la promotion des valeurs de la République depuis 2005. Fondateur du CPREM.

Vanessa **CIAMY-SEBAG** a enseigné pendant de nombreuses années en ZEP de banlieue parisienne. Diplômée en Psychologie Positive Appliquée (Université Anglia Ruskin, Cambridge, UK), elle développe des programmes d'éducation positive en France et à l'étranger et intervient comme formatrice (spécialisée sur les programmes de résilience).

Saliha **BEN ALI**, est la fondatrice et présidente de SAVE BELGIUM. Son fils Sabri est parti en Syrie en 2013 et mort quelques mois après. Depuis, elle fait de la formation dans les écoles en Belgique, en France, au Canada, et participe à de nombreuses rencontres internationales. Elle vient d'obtenir le Prix 2017 du Film qui compte d'AMNESTY, avec le récit de l'embrigadement de son fils dans "La Chambre vide".

Hasna **HUSSEIN** est chercheuse associée au Centre Émile Durkheim (Bordeaux). Elle est fondatrice du blog sur le thème « Contre discours radical » <https://cdradical.hypotheses.org/>



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

ANNEXE 2 Education critique aux Médias et prévention des radicalisations.

Propagande, méthodes et techniques de manipulation en ligne

I. Les objectifs de la formation sont :

- a) Comprendre comment fonctionnent les réseaux sociaux sur Internet et quels sont les usages des jeunes dans ce domaine.
- b) Comprendre comment et pourquoi l'Internet est devenu un champ primordial de la lutte contre le terrorisme.
- c) Comprendre par quels processus les jeunes s'engagent ou sont embrigadés dans une radicalisation rapide sur le net.
- d) Savoir communiquer et adapter sa posture professionnelle et mettre en œuvre des activités de prévention et d'accompagnement.

II. Programme de la formation:

Jour 1.

- Une demi-journée : la communication digitale (écosystème digital, fonctionnement des réseaux sociaux)
- Une demi journée : Deep and Dark Web (cyber-djihadisme)



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

Jour 2.

- Une demi-journée : le recrutement en ligne (Influence, manipulation, subversion)
- Une demi-journée : l'engrenage manipulateur (sensibilisation, conditionnement, endoctrinement, embrigadement, passage à l'acte violent)

Jour 3.

- Une demi-journée : la manipulation affective (séduction sensorielle, excitation sensorielle et associations)
- Une demi-journée : la manipulation cognitive (Cadrage menteur, cadrage abusif, neutralisation symbolique, cadrage contraignant)

Jour 4.

- Une demi-journée : la lutte contre le cyber-djihadisme violent
- Une demi-journée : posséder des clés pour construire sa stratégie digitale de prévention.

III. Les dispositifs utilisés : textes à l'appui (ouvrages de références, essais, autres), images (de propagande, caricatures, dessins, etc.), séquences vidéos et audio (de propagande, documentaires, extraits de films).



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

ANNEXE 3 Résilience, psychologie existentielle et prévention des radicalisations.

Résumé

Le programme *Dialogues existentiels et philosophiques* est une intervention de psychologie positive existentielle visant à prévenir le risque de radicalisation des jeunes. L'accent est mis sur le capital psychologique individuel comme atout social déterminant dans la réussite d'une prévention durable. Il s'agit :

- de déstabiliser les visions extrémistes, leurs croyances et leurs systèmes de valeur;
- de fournir un cadre de questionnement philosophique permettant de réfléchir et produire des narrations et visions du monde différentes et socialement inclusives;
- de reconnaître l'importance essentielle de conditions et facteurs psychologiques normaux dans le combat contre la propagande idéologique;
- de créer des occasions d'améliorer la résilience individuelle, de promouvoir la réalisation de soi, de développer des outils existentiels et d'échafauder des perspectives positives pour le futur.

La philosophie du programme repose sur la recherche qui montre que lorsque l'on met l'accent sur le développement d'une identité positive, la mise en place d'habitudes de penser de manière réflexive et analytique et l'acquisition d'outils d'aide à l'épanouissement, cela permet d'augmenter la résistance des jeunes aux discours ou pressions qui font la promotion de systèmes de valeurs extrémistes. C'est une intervention psycho-éducative en 12 étapes basée par les apports des recherches menées sur les conditions et les signes annonciateurs de l'adoption par les jeunes de systèmes de croyances extrêmes ainsi que certains principes de philosophie existentielle, de psychologie positive ainsi que de coaching. Elle constitue un point de départ à de nouveaux apprentissages, à des modifications d'une vision du monde que l'individu considère comme allant de soi, à l'acceptation et au développement d'outils de développement personnel favorisant la régulation émotionnelle, les relations avec les autres, la résilience et le bien-être personnel. Tous ces éléments permettront à leur tour d'accélérer le voyage des jeunes vers un état d'esprit positif où la réflexion et l'éthique sociale ont toute leur place. Le programme utilise le dialogue philosophique afin de normaliser les réactions (émotionnelles et cognitives) aux événements qui, d'une certaine manière, pourraient être perçus comme des menaces à l'ordre social habituel ou à la place de l'individu dans la société. Dans le même temps, il pose les jalons d'une prise de responsabilité par l'individu, l'aidant à réguler ses réponses en : faisant appel au choix personnel, à l'autonomie, à des méthodes de raisonnement moral, remettant en question des conceptions erronées, favorisant l'ouverture à des points de vue multiples et aux valeurs d'empathie et de relations positives pour développer des conditions de vie optimales. L'expérience est au cœur du programme et elle exacerbe le besoin de réalisation de soi via la confrontation à des enjeux existentiels.

19

Association CPREM
Association Loi 1901 – Siret N° 794 608 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 91
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

L'intention est ici d'accroître la tolérance des jeunes à l'incertitude, au bénéfice de la maîtrise émotionnelle et du développement de l'individu. L'ensemble des 12 séances du programme *Dialogues existentiels et philosophiques* a pour objectif d'augmenter la résistance des jeunes à la coercition ou aux tentatives de ceux qui veulent leur dicter 'quoi penser' (endoctrinement), ainsi que leur confiance et leurs compétences à penser par eux-mêmes, en prenant leurs responsabilités. Comme le programme s'appuie sur les ingrédients liés au développement de la résilience, il permettra également aux participants de mieux faire face à l'adversité en général et de pouvoir percevoir ces moments difficiles comme des opportunités pour apprendre et grandir.

Cadre théorique

Le phénomène de la radicalisation peut être défini comme le "processus selon lequel un système extrémiste de valeurs/croyances peut être recherché, découvert, adopté, nourri et développé [...] jusqu'au point où il joue le rôle de déclencheur" de violence et d'actes de terreur. (Silber & Bhatt, 2007 p. 16). Les conditions et facteurs déclencheurs de l'adoption d'idéologies radicales et les possibilités que cette radicalisation se transforme en extrémisme violent forment un tableau complexe et multidimensionnel. L'étude détaillée par Borum (2011) des modèles conceptuels et des recherches empiriques sur le sujet souligne comment les griefs et les vulnérabilités sont élaborés, transformés en haine puis projetés sur le groupe-cible afin de justifier ou générer agressivité et violence. Borum (2011 p. 39) identifie les facteurs suivants comme cruciaux à cet état d'esprit : griefs ("ça ne devrait pas être comme ça"); injustice ("ce n'est pas juste"); inversion de responsabilité ("c'est de votre faute"); et dépréciation ("vous êtes mauvais").

Les systèmes de croyances extrémistes : le rôle des facteurs psychologiques 'normaux'. Dans notre société actuelle, le climat international se caractérise par des conflits socio-politiques, des divisions et des attaques terroristes violentes. Cela mène inévitablement à un sentiment partagé de 'menace existentielle' à un niveau individuel ou collectif et à une quête de certitudes (Dechesne & Kruglanski, 2004). De nombreuses disciplines, comme la philosophie, la sociologie, la psychologie appliquée et autres professions du même type, ont depuis longtemps cherché à comprendre les processus psychologiques à l'origine des réactions qu'ont les individus face à des événements qui rejettent ou porte atteinte à leur culture, façon de vivre, normes et valeurs (Van den Bos et al., 2005). Par exemple, il a été clairement démontré qu'un sentiment de justice et l'absence de menace (économique, personnelle, communautaire, existentielle) sont des médiateurs fondamentalement positifs à la fois pour l'organisation sociale de la vie humaine et pour les luttes intérieures de la condition humaine. (Van den Bos, 2009). Les événements, comme l'attaque du 11 septembre aux Etats Unis et la crise humanitaire continuelle causée par de nombreux combats armés, montrent clairement l'interconnection entre les identités individuelles, sociales et culturelles et l'affirmation du pouvoir et de la possibilité d'anéantir l'Autre. La recherche montre que les tragédies humaines remettent au premier plan notre conscience de notre propre mortalité ; et avec elle, un sentiment d'insignifiance, d'angoisse

20

Association CPREM
Association Loi 1901 - Siret N° 794 608 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 91
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

et beaucoup d'incertitudes. (Hogg et al., 2010). Ces conditions engendrent un besoin aigu de se protéger, et encouragent des actions (intériorisées ou externalisées) d'affirmation de soi, ainsi qu'une préoccupation de responsabilité morale et sociale (Borum, 2014). Il en résulte une tendance humaine amplifiée, à rechercher et se rapprocher de ceux dont on partage les opinions, à se défendre contre ceux qui ont des opinions différentes, et à surestimer l'importance et la cohérence d'un consensus d'opinions et de valeurs qui font écho aux nôtres. (Stillman & Baumeister, 2009; Solomon et al., 2004).

Les chercheurs ont identifié un certain nombre de variables et facteurs psychologiques normaux (perception, raisonnement, états émotionnels, processus psycho-sociaux, réponses) comme jouant un rôle crucial dans le développement des signes annonciateurs multiples et complexes de l'adoption de croyances extrêmes et d'une idéologie radicale. (e.g., Hogg et al., 2010; Doosje et al., 2013; Borum, 2014; McGilloway, 2015). Certains sont illustrés dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Variables psychologiques 'normales' contribuant à l'adoption d'idéologies extrêmes.

Incertitude personnelle	- doutes et hésitations sur la direction à donner à sa vie en général (Doosje et al., 2013) - augmentation de l'importance des incertitudes en réaction à des événements qui viennent s'opposer à une vision du monde (Van den Bos et al., 2005)
Incertitude existentielle	- angoisses et doutes comme partie intégrante de la vie ordinaire - en réaction à des événements mettant en exergue les aspects existentiels de notre humanité (Hogg, Meeham & Farquarson, 2010)
Sentiment d'injustice et ressentiment	- expériences d'injustice (Van den Bos et al., 2005) - perceptions d'injustice (Doosje et al., 2013) - défiance envers les autorités /autorités perçues comme illégitimes (Doosje et al., 2013)
Sentiment que le groupe est menacé	- sentiment que le groupe d'appartenance est menacé (Doosje & Van den Boss, 2013) - mise en place de mécanismes de défense de ses visions du monde (Stillman & Baumesister, 2009)
Sentiment que le groupe d'appartenance est supérieur	doutes atténués par le sentiment que le groupe d'appartenance est supérieur (Doosje et al., 2013)

Incertitude personnelle. Elle se définit comme "un sentiment d'incertitude ou une perception fragile de soi, du monde, ou de l'interaction entre les deux" (Doosje & Van den Boss, 2013 p. 589). Douter de soi implique une estime de soi fragile ou limitée, ce qui peut être aggravé par des réponses extérieures (implicites ou réelles) non-assertives ou condescendantes. (Boniwell & Tunariu, 2010; Ball & Nario-Redmond, 2014). Dans sa compréhension phénoménologique, l'incertitude personnelle est vécue par



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

l'individu comme une expérience inconfortable et désagréable (Hogg & Adelman, 2013). Elle peut être également accentuée par des périodes d'incertitude existentielle.

Incertitude existentielle. L'incertitude existentielle fait communément partie du voyage ordinaire vers la maturité existentielle et ses effets sur les individus qui se posent des questions plus métaphysiques sur leur identité (Qui suis-je ? Qui est-ce que je peux être?); sur la mortalité et le sens de la vie (Que puis-je faire pour trouver du sens ? Qu'est-ce qu'une vie qui vaut la peine d'être vécue ?); sur l'éthique et la moralité dans un monde que l'on n'a pas d'autre choix que de le partager avec les autres (Qu'est-ce qu'une vie juste et équitable ? Que puis-je attendre des autres ?) (e.g., Wong, 2009). Se confronter aux principes existentiels de la condition humaine génère de l'angoisse et crée des zones d'ambiguïté envers soi-même et la vie en général. Cela demande du courage – c'est à dire, une démarche personnelle délibérée, des choix et des actions cohérentes, aidant à surmonter les doutes et permettant de passer (temporairement) à autre chose (Maquarry, 1972). D'un point de vue existentiel, cette angoisse est inhérente à l'être humain face à sa "liberté existentielle", elle est accompagnée d'une prise de responsabilité face à des choix permettant une réalisation de soi malgré les limites posées par les aspects matériels et sociaux de la vie. Une telle confrontation permet à l'individu : (a) d'acquérir la capacité émotionnelle 'd'accepter' cette angoisse et les frustrations qui vont avec ; (b) de se sensibiliser à la nature de la quête existentielle et le potentiel de transformation qu'elle apporte; et (c) de créer des changements d'attitudes face aux doutes et aux défis. Autrement dit, d'un point de vue existentiel, se confronter aux 'acquis' existentiels donne des perspectives d'évolution : soit l'individu trouve une congruence interne, soit il reste 'morcelé' – par conséquent rigide et déboussolé (Tunariu, 2015).

Scenarii alternatifs. Dans une période de vie où il doute, l'individu est davantage susceptible d'être influencé par des récits radicaux ou de tomber sous la coupe de groupes extrémistes. (Hogg et al., 2010). De la même manière, lorsque des 'vérités' sont contestées ou mises en doute, l'individu est susceptible de mettre en œuvre des 'mécanismes de défense de sa vision du monde' (Stillman & Baumesister, 2009) et de s'éloigner de ce qui reste flou en cherchant des opinions, des normes et des attentes bien tranchées. Intégrer un groupe extrémiste peut par conséquent devenir une option séduisante puisque leurs philosophies tendent à fournir des réponses simplistes à des questions complexes et une ligne de conduite bien structurée diminuant ainsi les ambiguïtés et les incertitudes personnelles (Hogg et al., 2010). Alternativement, l'individu peut être encouragé à revoir sa vision du monde et à prendre en considération de nouveaux scénarii où une identité positive et un état d'esprit assertif sont possibles. Qui plus est, l'individu s'épanouit dans un contexte où les relations interpersonnelles sont positives et sans jugement. La personne peut ainsi 'se reconnaître' et trouver le courage de chercher à atteindre une (nouvelle) cohérence interne (Winnicott, 1971).

La philosophie en contexte psycho-éducatif. Il a été démontré que le questionnement philosophique est une approche pédagogique efficace. Il facilite des réponses personnelles et créatives aux questions sur 'le sens de la vie' (e.g., Gersch, et al., 2008). Il enrichit les capacités de réflexion des jeunes ainsi que



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

leur faculté à appliquer la pensée critique et intégrer des points de vue divers dans leur synthèse personnelle (e.g., DfE, 2010). Il aide également à développer leur résistance à l'endoctrinement et diminue le risque qu'ils adoptent des visions extrémistes du monde (British Council, 2015).

Intervention de psychologie positive. Les interventions de psychologie positive fournissent une base de travail où les jeunes vont pouvoir évoluer grâce à des outils d'affirmation de soi et au développement de ressources personnelles favorisant l'épanouissement. (Boniwell & Tunariu, in press; Parks & Schueller, 2014). Au Royaume-Uni, par exemple, des interventions ont été menées avec succès dans des contextes éducatifs (e.g., Boniwell & Tunariu, 2011) ou de justice restaurative (e.g., Boniwell & Tunariu, 2010) et ont permis d'augmenter le niveau de bonheur subjectif et la motivation des jeunes, ainsi que d'améliorer leur résilience et leurs perspectives d'un futur positif. La résilience a été définie comme "le processus, la capacité et le résultat d'une adaptation réussie malgré des circonstances difficiles ou représentant une menace" (Masten et al., 1990, p. 426). Elle est le signe d'une "caractéristique de la personnalité" fluctuante mais persistante liée au répertoire "adaptatif" d'un individu (Wagnild, 2003). Résilience et développement de l'identité ont été identifiés par la loi sur le devoir de prévention (*Prevent Duty paper*) du Ministère de l'Éducation britannique (DfE, 2015) comme des atouts essentiels pour éviter que les jeunes ne soient "attirés vers le terrorisme". Par exemple, cette loi met l'accent sur le besoin de construire "la résistance à la radicalisation des enfants en fournissant un environnement sûr qui permet de débattre sur des thèmes controversés et les aider à comprendre comment ils peuvent prendre part à la prise de décision" (p.8).

Une prévention durable de la radicalisation des jeunes. Dans ce contexte, le programme est une intervention psycho-éducative permettant de lutter contre le risque de radicalisation des jeunes. Il met l'accent sur le capital psychologique individuel comme étant un atout essentiel de la société permettant aux efforts pluri-institutionnels de parvenir à une prévention durable. Sa conception d'une prévention sur le long terme implique (a) de remettre en cause les systèmes de croyances extrêmes et sectaires; (b) de fournir un cadre de questionnement philosophique permettant de réfléchir et produire des narrations et visions du monde différentes et socialement inclusives (c) de reconnaître l'importance essentielle de conditions et facteurs psychologiques normaux dans le combat contre la propagande idéologique; et (d) de s'appuyer sur les principes de la psychologie positive qui posent les bases de l'épanouissement individuel, en créant des occasions d'améliorer la résilience individuelle, de promouvoir la réalisation de soi, de développer des outils existentiels et d'échafauder les perspectives d'un futur positif et ayant du sens.

Objectifs

Le programme *Dialogues existentiels et philosophiques* a pour objectif de réduire le risque que des jeunes adoptent des idéologies radicales, discriminantes et sectaires qui pourraient les amener à passer à l'acte. La philosophie du programme repose sur la recherche qui montre que lorsque l'on met l'accent sur le développement d'une identité positive, la mise en place d'habitudes de penser de manière réflexive et analytique et l'acquisition d'outils d'aide à l'épanouissement, cela permet

23

Association CPREM
Association Loi 1901 – Siret N° 794 608 871 00013
- 212 B, Av de la Californie 06000 NICE - DE 25 76 83 90
alain.nuffon@hotmail.fr



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

d'augmenter la résistance des jeunes aux discours ou pressions qui font la promotion de systèmes de valeurs extrémistes. Le programme utilise le dialogue philosophique afin de normaliser les réactions (émotionnelles et cognitives) aux événements qui, d'une certaine manière, pourraient être perçus comme des menaces à l'ordre social habituel ou la place de l'individu dans la société. Dans le même temps, il pose les jalons d'une prise de responsabilité par l'individu l'aidant à réguler ces réponses en : faisant appel au libre arbitre, à l'autonomie, à des méthodes de raisonnement moral, mettant en cause des conceptions erronées, favorisant l'ouverture à des points de vue multiples et aux valeurs d'empathie et de relations positives pour développer des conditions de vie optimales.

Quels changements ?

Maîtriser l'art d'apprendre à gérer les conséquences de ses mauvais choix et à grandir et rebondir de manière insoupçonnée.

1. **Identité positive** : estime de soi ; relation à soi ; image de soi ; maîtrise de soi.
2. **Régulation émotionnelle** : intelligence émotionnelle ; compétences relationnelles ; empathie ; raisonnement moral.
3. **Flexibilité idéologique** : habitudes de pensée créative ; raisonnement analytique ; options and alternatives ; éthique and justice sociale.
4. **Résilience et courage** : état d'esprit de développement ; persévérance ; bien-être ; réalisation de soi.
5. **Donner du sens** : conflit existentiel ; choix et responsabilités ; 'faire avec' l'incertitude.



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region

Structure

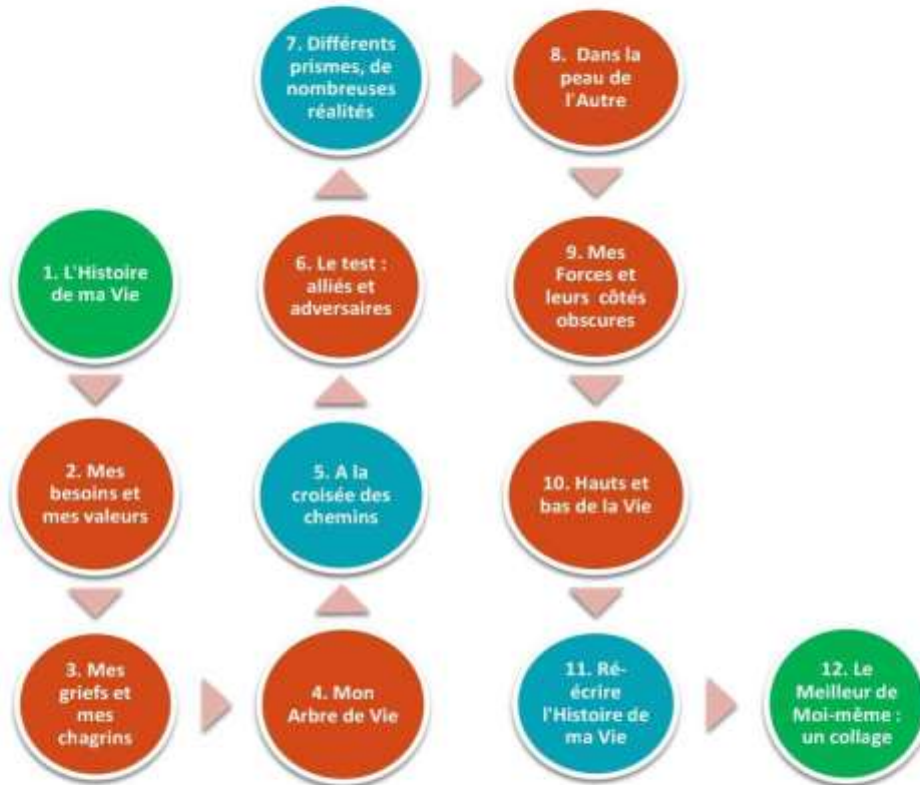
Le programme *Dialogues existentiels et philosophiques* est une intervention psycho-éducative en 12 étapes basée par les apports des recherches menées sur les conditions et les signes annonciateurs de l'adoption par les jeunes de systèmes de croyances extrêmes ainsi que certains principes de philosophie existentielle, de psychologie positive ainsi que de coaching. Elle constitue un point de départ à de nouveaux apprentissages, à des modifications d'une vision du monde que l'individu considère comme allant de soi, à l'acceptation et au développement d'outils de développement personnel favorisant la régulation émotionnelle, les relations positives avec les autres, la résilience et le bien-être personnel. Tous ces éléments permettront à leur tour d'accélérer le voyage des jeunes vers un état d'esprit positif où la réflexion et l'éthique sociale ont toute leur place. Chacune des 12 séances est caractérisée par une activité-clé et un thème particulier. Il est conseillé de garder le programme tel quel et de proposer les 12 séances dans l'ordre indiqué ci-dessous.

Schéma 1. Dialogues existentiels et philosophiques – un programme en 12 séances



CPREM

Center of Preventing Radicalisation
in Europe and Mediterranean Region



Annexe 5

<i>Indiquez pour chaque item dans quelle mesure vous êtes d'accord avec celle-ci en cochant dans la case correspondant à ce que vous pensez.</i>	Pas du tout d'accord	Désaccord	Un peu désaccord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je pense qu'avoir des règles claires et de l'ordre au travail est essentiel pour réussir.						
2. Je suis toujours curieux d'entendre un avis différent du mien même si je me suis déjà fait mon opinion.						
3. Je n'aime pas les situations incertaines.						
4. Je trouve qu'une vie bien organisée avec des horaires réguliers convient à mon tempérament.						
5. J'apprécie l'incertitude de se retrouver dans une situation nouvelle sans savoir ce qui peut se passer.						
6. Je trouve inconfortable de ne pas comprendre pourquoi un certain événement survient dans ma vie.						
7. Je déteste changer mes plans						

à la dernière minute.						
8. Je me décrirais volontiers comme quelqu'un d'indécis.						
9. Quand je vais faire des courses, j'ai des difficultés à décider ce que je veux exactement.						
10. Face à un problème, je vois assez vite quelle est la bonne solution.						
11. Cela me dérange vraiment quand je ne comprends pas clairement une question importante.						
12. J'ai tendance à repousser la prise des décisions importantes jusqu'au dernier moment.						
13. En général, je prends des décisions importantes rapidement et de façon assurée.						
14. Mon espace personnel est généralement désordonné et désorganisé						
15. J'ai tendance à me trouver en difficulté dans la plupart des situations de décision.						

16. Je crois que l'ordre et l'organisation sont parmi les caractéristiques les plus importantes d'un bon étudiant.						
17. Je n'aime pas être avec des gens qui sont capables d'actions imprévisibles.						
18. J'apprendrais mieux dans un cours qui affiche moins directement les objectifs à atteindre et les prérequis.						
19. Je n'aime pas aller dans une situation sans savoir ce que je peux en attendre.						
20. J'aime tout le temps savoir ce que les gens pensent.						
21. Je n'aime pas que les propos d'une personne puissent avoir plusieurs interprétations.						
22. Je trouve que mettre en place une routine bien établie me permet de profiter davantage de la vie.						
23. J'apprécie d'avoir un mode de vie clair et structuré.						
24. Je préfère interagir avec des gens dont les opinions sont très						

différentes des miennes.						
25. J'aime que tout soit planifié et que chaque chose soit à sa place.						
26. Je me sens mal avec les gens dont je ne sais pas clairement ce qu'ils pensent ou veulent.						
27. Quand je tente de résoudre un problème, je vois souvent tellement d'options que je me sens déconcerté.						
28. Je préfère encore apprendre des mauvaises nouvelles que de rester dans l'incertitude						
29. Généralement, je ne consulte pas beaucoup d'opinions différentes avant de former ma propre opinion personnelle.						
30. Je n'aime pas les côtés routiniers de mon travail (mes études).						

Annexe 6

17/12/2018

Questionnaire à remplir dans le cadre d'une recherche scientifique en relation avec les modules d'ouverture

Questionnaire à remplir dans le cadre d'une recherche scientifique en relation avec les modules d'ouverture

Ce questionnaire comprend différentes parties sur différents thèmes. Merci de bien vouloir le remplir d'une manière franche, rapide et spontanée, en cochant la réponse qui vous vient à l'esprit juste après la première lecture. Il n'y a pas de réponses « justes » ou « fausses », « bonnes » ou « mauvaises ». Le but est de décrire comment vous vous situez par rapport aux thèmes abordés. Certaines questions vous feront hésiter. Vous serez sans doute d'accord avec certaines phrases et pas d'accord avec d'autres. Aussi, vous aurez sans doute l'impression parfois que certaines phrases se ressemblent. C'est normal : pour que les résultats soient statistiquement fiables, une certaine redondance est nécessaire. Quoi qu'il en soit, poursuivez sans revenir en arrière (inutile de vérifier la cohérence de vos réponses) : continuez à répondre sincèrement et spontanément, selon la manière dont vous comprenez les phrases et les mots, sans vous interroger sur le sens que d'autres personnes pourraient leur attribuer.

Si vous remplissez le questionnaire de cette manière, il y en aura pour environ 30 min (NB : comme il s'agit d'une étude exploratoire, le questionnaire est un peu long... nos excuses pour cela et merci pour votre patience!).

Pour la fiabilité de l'étude, merci de répondre INDIVIDUELLEMENT et À TOUTES LES QUESTIONS.

Si vous commencez à remplir le questionnaire et que vous vous arrêtez pour vous reconnecter ultérieurement, vous ne pourrez pas reprendre votre précédent fichier réponse. Le plus simple serait donc que vous le remplissiez d'une seule traite, si possible en étant seul(e) et au calme, en vous assurant que vous avez le temps nécessaire devant vous. Sinon, notez là où vous en êtes resté, et reprenez plus tard en renseignant le même mail (et svp en nous mettant un mot dans l'espace dédié à cet effet à la toute fin du questionnaire pour nous le stipuler... ce sera ainsi plus facile pour nous pour "recoller les morceaux" ensemble!).

Les réponses sont ANONYMISÉES, conformément aux lois de la CNIL, et nous ne les regardons que sur le groupe entier de répondants - chaque répondant étant repérable uniquement par son code d'anonymat dans le tableau de données (l'adresse e-mail n'y figure pas). NOUS N'ANALYSONS À AUCUN MOMENT LES RÉPONSES D'UN INDIVIDU ISOLÉ.

En cas de problème ou de question sur le projet de recherche, n'hésitez pas à contacter la responsable, Hélène Hagege (helene.hagege@umontpellier.fr).

Nous sommes pleins de reconnaissance pour votre participation!

* Required

1. **Votre adresse email (ne sert que pour vous contacter et apparier les codes d'anonymat en cas de doublon) :** *

Les trois questions suivantes servent à fabriquer un numéro d'anonymat qui sera associé à vos réponses : cela permettra un traitement des données entièrement anonyme, en accord avec les règles de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.

2. **Trois premières lettres du prénom de votre mère (OOO si vous ne le connaissez pas) :** *

3. Trois premières lettres du prénom de votre père (OOO si vous ne le connaissez pas) : *

4. Votre mois de naissance (de 01 à 12) : *

5. Nous avons besoin de votre consentement formel : acceptez-vous que vos réponses soient utilisées anonymement à des fins de recherche et avez conscience que vous restez libre de vous retirer de l'expérience à tout moment si vous le désirez ? *

Mark only one oval.

- ☐ oui
☐ non

6. Le module ou enseignement auquel vous avez participé : *

Mark only one oval.

- ☐ DU Méditation & Santé (hors MBER)
☐ MBER (Réduction de l'égo)
☐ HLBEG401 (biodiversité des plantes à fleur)
☐ HLBIG405 (coeur et sport)
☐ HLEEG401 (chimie magique)
☐ HLPHG401 (planètes et exobiologie)
☐ HLSEG404 (initiation à la méditation)
☐ Other: _____

7. Si vous avez répondu "autre" précédemment, merci de préciser le code de votre UE de culture générale :

1. L'erreur dans l'apprentissage

A chaque ligne, cochez une case plus ou moins proche de l'adjectif qui, selon vous, caractérise le mieux l'erreur dans le cadre d'un apprentissage (hors évaluation notée pour un examen ou un concours):

Par exemple : si je trouve très belle l'erreur dans l'apprentissage, je coche "1", si je la trouve plutôt laide, je vais cocher "4".

8. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Belle	☐	☐	☐	☐	☐	Laide

9. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Agréable	☐	☐	☐	☐	☐	Douloureuse

10. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Me rend triste	☐	☐	☐	☐	☐	Me rend joyeux(se)

11. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Bonne	☐	☐	☐	☐	☐	Mauvaise

12. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Me fait peur	☐	☐	☐	☐	☐	Me fait envie

13. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Intéressante	☐	☐	☐	☐	☐	Inintéressante

14. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Négative	☐	☐	☐	☐	☐	Positive

15. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
M'apaise	☐	☐	☐	☐	☐	Me met en colère

16. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Utile	☐	☐	☐	☐	☐	Inutile

17. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Me fait honte	☐	☐	☐	☐	☐	Me rend fier(e)

18. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Me fait culpabiliser	☐	☐	☐	☐	☐	M'auto-satisfait

19. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Profitable	☐	☐	☐	☐	☐	Délectère

20. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Dégoûtante	☐	☐	☐	☐	☐	Plaisante

21. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Désirable	☐	☐	☐	☐	☐	Indésirable

A présent, indiquez simplement votre degré d'accord spontané avec chaque affirmation en cochant la case correspondante.

22. **2. A propos des sciences : 1= pas d'accord, 2 = plutôt pas d'accord, 3 =partagé(e) / ne sais pas, 4 = plutôt d'accord et 5 = d'accord**

Mark only one oval per row.

	1- pas d'accord	2	3	4	5- d'accord
On peut dire de certains connaissances scientifiques qu'elles sont vraies et qu'elles le seront toujours.	☐	☐	☐	☐	☐
Il y a des connaissances scientifiques qui sont considérées comme acquises et sur lesquelles on ne reviendra jamais.	☐	☐	☐	☐	☐
Certaines théories (ou lois) scientifiques seront toujours valables.	☐	☐	☐	☐	☐

23. 3. A propos de votre rapport aux autres (1/2) : 1= fortement en désaccord, 2= plutôt en désaccord, 3= un peu en désaccord, 4= un peu d'accord, 5= plutôt d'accord, 6= fortement en accord.

Mark only one oval per row.

	1- fortement en désaccord	2	3	4	5	6- fortement en accord
Je me mets en colère si les gens ne font pas les choses à ma façon	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ça me contrarie si quelqu'un perturbe mon planning pour la journée en arrivant en retard.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque les autres suggèrent d'autres façons de faire les choses, ça me contrarie ou me déstabilise.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Une fois que je suis dans un certain état émotionnel, par exemple en colère ou triste, ça m'est très difficile de me calmer, de m'apaiser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime planifier des événements complexes comme des voyages, des projets de travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai un niveau élevé d'anxiété ou de gêne : je peux voir ou sentir que les choses ne sont pas tout à fait normales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime faire les choses dans un ordre précis ou selon une certaine routine.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parfois, on dit de moi que je suis 'obstiné(e)' ou 'déterminé(e)' car il m'est difficile de changer de point de vue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je fais face à une nouvelle situation, j'ai besoin de règles et que les choses soient claires. Sans règles, je me sens facilement perdu(e).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si les plans changent à la dernière minute, cela me perturbe et me déstabilise.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas le changement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens souvent vulnérable ou pas en sécurité car je n'arrive pas à voir les menaces (ou opportunités) qui sont en dehors de mon champ de vision.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. 4. Par rapport à vos pensées : 1= Jamais vrai, 2= Très rarement vrai 3= Rarement vrai, 4= Parfois vrai, 5= Souvent vrai, 6= Presque toujours vrai, 7= Toujours vrai

Mark only one oval per row.

	1- jamais vrai	2	3	4	5	6	7- toujours vrai
Mes pensées me font souffrir ou me rendent tristes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis tellement pris par mes pensées que je suis incapable de faire les choses que je veux vraiment faire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'analyse trop les situations au point que cela devient inutile pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je lutte contre mes pensées.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je m'agace moi-même d'avoir certaines pensées.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai tendance à être très pris par mes pensées.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je dois lutter énormément pour laisser tomber mes pensées désagréables, même si je sais bien que cela m'aiderait.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. 5. Par rapport à vous-même : 1= jamais , 2= rarement, 3= parfois, 4= souvent, 5= tout le temps

Mark only one oval per row.

	1- jamais	2	3	4	5- tout le temps
Je suis capable de m'accepter tel que je suis.	☐	☐	☐	☐	☐
J'arrive à ralentir mon flot de pensées dans les moments de stress.	☐	☐	☐	☐	☐
Je remarque que je ne prends pas les difficultés trop personnellement.	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis capable de me distinguer de mes pensées et sentiments.	☐	☐	☐	☐	☐
Je peux prendre le temps pour faire face aux difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
J'arrive à me traiter avec bienveillance.	☐	☐	☐	☐	☐
Je peux observer des sentiments désagréables sans être entraîné(e) par ceux-ci.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens pleinement conscient(e) de ce qui se passe autour de moi et à l'intérieur de moi.	☐	☐	☐	☐	☐
Je peux réellement voir que je ne suis pas mes pensées.	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis conscient(e) de percevoir mon corps comme un tout.	☐	☐	☐	☐	☐
J'envisage les choses selon une perspective plus large.	☐	☐	☐	☐	☐

26. 6. Votre relation avec le monde : 1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3 = plutôt pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = d'accord et 6 = tout à fait d'accord.

Mark only one oval per row.

	1- pas du tout d'accord	2	3	4	5	6- tout à fait d'accord
Quel que soit mon comportement, cela n'impacte pas vraiment le monde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En général, je ne me soucie pas trop de l'impact de mes pensées sur mon environnement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La plupart du temps pour prendre une décision je réfléchis surtout à mes intérêts personnels.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réfléchi à mes valeurs, d'où elles viennent et si elles me conviennent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En général, je ne me soucie pas trop de l'impact de mes actions sur l'environnement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens concerné par le fait que mes actions contribuent à un monde meilleur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mes actions ont un impact sur mon environnement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mes pensées ont un impact sur mon environnement humain ou non humain	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je connais mes limites et mes "défauts"	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je sais quelles sont les conséquences de mes limites et "défauts" sur ma vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je sais quelles sont les conséquences de mes limites et "défauts" sur mon environnement et les autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. 7. Je sais exactement quels ou quelles sont ... (1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3 = plutôt pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = d'accord et 6 = tout à fait d'accord.)

Mark only one oval per row.

	1- pas du tout d'accord	2	3	4	5	6- tout à fait d'accord
... les forces et les qualités que je souhaite mettre en avant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les valeurs qui sont importantes pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les causes que je souhaite défendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les buts personnels et professionnels que je désire atteindre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les activités qui comptent vraiment pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. 8. Jour après jour, j'ai l'impression que mes actions sont alignées et cohérentes avec... (1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3 = plutôt pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = d'accord et 6 = tout à fait d'accord.)

Mark only one oval per row.

	1- pas du tout d'accord	2	3	4	5	6- tout à fait d'accord
... les forces et les qualités que je souhaite mettre en avant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les valeurs qui sont importantes pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les causes que je souhaite défendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les buts personnels et professionnels que je désire atteindre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... les activités qui donnent un sens à ma vie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. L'incertitude vis-à-vis le futur

A chaque ligne, cochez une case plus ou moins proche de l'adjectif qui, selon vous, caractérise le mieux l'incertitude (par rapport au futur immédiat, proche ou lointain qui vous concerne)

29. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Belle	☐	☐	☐	☐	☐	Laide

30. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Agréable	☐	☐	☐	☐	☐	Douloureuse

31. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Me rend triste	☐	☐	☐	☐	☐	Me rend joyeux(se)

32. Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Bonne	☐	☐	☐	☐	☐	Mauvaise

33. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Me fait peur	☐	☐	☐	☐	☐	Me fait envie

34. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Intéressante	☐	☐	☐	☐	☐	Inintéressante

35. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Négative	☐	☐	☐	☐	☐	Positive

36. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
M'apaise	☐	☐	☐	☐	☐	Me met en colère

37. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Utile	☐	☐	☐	☐	☐	Inutile

38. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Me fait honte	☐	☐	☐	☐	☐	Me rend fier(e)

39. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Me fait culpabiliser	☐	☐	☐	☐	☐	M'auto-satisfait

40. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Profitable	☐	☐	☐	☐	☐	Délétère

41. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Dégoûtante	☐	☐	☐	☐	☐	Plaisante

42. *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Désirable	☐	☐	☐	☐	☐	Indésirable

43. 10. **Par rapport à soi : Merci de répondre spontanément aux questions suivantes en référence au mois qui vient de s'écouler (1= jamais, 2= rarement, 3= parfois, 4= souvent et 5 = tout le temps) :**

Mark only one oval per row.

	1- jamais	2	3	4	5- tout le temps
Je me suis senti(e) optimiste quand à l'avenir.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) utile.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) détendu(e).	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) intéressé(e) par les autres.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai eu de l'énergie à dépenser.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai bien résolu les problèmes auxquels j'ai été confronté.	☐	☐	☐	☐	☐
Ma pensée était claire.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai eu une bonne image de moi.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) proche des autres.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) confiant(e).	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai été capable de me faire ma propre opinion des choses.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) apprécié(e).	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) intéressé(e) par les nouvelles choses.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis senti(e) joyeux(se).	☐	☐	☐	☐	☐

44. 11. Par rapport aux situations (1/2) : 1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3 = plutôt pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = d'accord et 6 = tout à fait d'accord.

Mark only one oval per row.

	1- pas du tout d'accord	2	3	4	5	6- tout à fait d'accord
Je sais transmettre une idée de beaucoup de façons différentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'évite les situations nouvelles inhabituelles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai l'impression de ne jamais réussir à prendre de décisions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis capable de trouver des solutions efficaces à des problèmes apparemment insolubles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai rarement le choix quand au comportement à adopter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime chercher des solutions créatives aux problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dans toute situation, je suis capable d'agir comme il faut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mon comportement est le résultat de décisions prises en toutes conscience.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dans toute situation, de nombreux comportements sont possibles pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai du mal à utiliser mes connaissances sur un sujet donné dans les situations de la vie réelle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime écouter et prendre en compte les solutions alternatives pour gérer un problème.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai suffisamment confiance en moi pour essayer différents types de comportements.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

45. 12. Sur votre rapport à la nature : 1= pas d'accord, 2 = plutôt pas d'accord, 3 = partagé(e) / ne sais pas, 4= plutôt d'accord et 5 = d'accord.

Mark only one oval per row.

	1- pas d'accord	2	3	4	5- d'accord
Je ressens souvent un lien fort avec la nature.	☐	☐	☐	☐	☐
Pour moi la nature est comme une famille dont je fais partie.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me vois comme une partie du grand cercle de la vie.	☐	☐	☐	☐	☐
Les humains sont plus importants que les plantes et les animaux.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens apparenté(e) aux animaux et aux plantes.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai l'impression de faire partie de la terre et que la terre fait partie de moi.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai le sentiment que tous les êtres vivants de ce monde sont connectés, moi y compris.	☐	☐	☐	☐	☐
Il y a quelque chose qui est partagé par tous les êtres vivants.	☐	☐	☐	☐	☐
Comme l'arbre dans la forêt, j'ai l'impression de faire partie de la nature.	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'ai pas l'impression de faire partie de la nature.	☐	☐	☐	☐	☐

46. 13. À propos de votre rapport aux autres (2/2) : 1= presque jamais, 2 = occasionnellement, 3= assez souvent et 4 = presque toujours.

Mark only one oval per row.

	1- presque jamais	2	3	4- presque toujours
Je remarque facilement si quelqu'un d'autre souhaite prendre part à la conversation.	☐	☐	☐	☐
Je comprends vite si une personne dit quelque chose mais en pense une autre.	☐	☐	☐	☐
Je suis doué(e) pour dire ce que quelqu'un ressent.	☐	☐	☐	☐
Je repère rapidement si dans un groupe quelqu'un se sent mal à l'aise ou embarrassé.	☐	☐	☐	☐
On me dit que je suis doué(e) pour comprendre ce que les gens ressentent et pensent.	☐	☐	☐	☐
Je peux facilement détecter si ce que je dis intéresse ou ennue mon interlocuteur.	☐	☐	☐	☐
Je sens quand je dérange quelqu'un, même si la personne ne me dit pas.	☐	☐	☐	☐
Je peux capter rapidement et intuitivement comment une personne se sent.	☐	☐	☐	☐
Je peux facilement déterminer de quoi une personne voudrait parler.	☐	☐	☐	☐
Je peux dire si quelqu'un cache ses véritables émotions.	☐	☐	☐	☐
Je suis doué(e) pour prédire ce qu'une personne va faire.	☐	☐	☐	☐
Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne me parle pas.	☐	☐	☐	☐

14. À propos de vos émotions.

47. 1 = jamais, 2 = rarement, 3 = partagé(e) / ne sais pas, 4 = oui / souvent, et 5 = tout à fait/très souvent

Mark only one oval per row.

	1- jamais	2	3	4	5- très souvent
Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.	☐	☐	☐	☐	☐
J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).	☐	☐	☐	☐	☐
Je trouve facilement mon calme après avoir vécu un événement difficile.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.	☐	☐	☐	☐	☐
Si quelque chose me déplaît j'arrive à le dire calmement.	☐	☐	☐	☐	☐
Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.	☐	☐	☐	☐	☐
J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.	☐	☐	☐	☐	☐
J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.	☐	☐	☐	☐	☐
Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.	☐	☐	☐	☐	☐
C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).	☐	☐	☐	☐	☐
Je trouve difficile de gérer mes émotions.	☐	☐	☐	☐	☐
Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.	☐	☐	☐	☐	☐
Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐
Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.	☐	☐	☐	☐	☐
Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.	☐	☐	☐	☐	☐

	1- jamais	2	3	4	5- très souvent
Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.	☐	☐	☐	☐	☐

48. 15. Par rapport aux situations (2/2) : 1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3 = plutôt pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = d'accord et 6 = tout à fait d'accord.

Mark only one oval per row.

	1- pas du tout d'accord	2	3	4	5	6- tout à fait d'accord
Je n'aime pas les situations incertaines.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je trouve qu'une vie bien organisée avec des horaires réguliers convient à mon tempérament.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je trouve inconfortable de ne pas comprendre pourquoi un certain événement survient dans ma vie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Face à un problème, je vois assez vite quelle est la bonne solution.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas être avec des gens qui sont capable d'actions imprévisibles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas aller dans une situation sans savoir ce que je peux en attendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas que les propos d'une personne puissent avoir plusieurs interprétations.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je trouve que mettre en place une routine bien établie me permet de profiter davantage de la vie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'apprécie d'avoir un mode de vie claire et structuré.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens mal avec les gens dont je ne sais pas clairement ce qu'ils pensent ou veulent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Généralement, je ne consulte pas beaucoup d'opinion différentes avant de former ma propre opinion personnelle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

49. D1. Age

50. D2. Sexe

Mark only one oval.

- ☐ féminin
- ☐ Masculin
- ☐ Other: _____

51. D3. Quel a été votre niveau d'études le plus élevé?*Mark only one oval.*

- ☐ BEPC
☐ Baccalauréat
☐ Bac +1 ou 2
☐ Bac + 3 ou 4
☐ Bac + 5 ou 6
☐ Doctorat
☐ Other: _____

52. D4. Avez-vous passé la majorité de votre vie sur le sol français?*Mark only one oval.*

- ☐ Oui
☐ Non

53. Si non, dans quel pays avez-vous passé le plus de temps?

54. D7. Discipline dominante de vos études (cocher une seule case si possible):*Check all that apply.*

- ☐ Sciences dures (biologie, maths...)
☐ Sciences humaines (sociologie, économie...)
☐ Discipline littéraire (lettres, philosophie, langues...)
☐ Marketing, commerce
☐ Génie civil
☐ Domaine médical (médecin, infirmière...)
☐ Domaine artistique (danse, théâtre...)
☐ Éducation
☐ Other: _____

55. D8a. Si vous pratiquez actuellement et/ ou si avez pratiqué par le passé au moins 2 ans et régulièrement une des activités suivantes, cochez la ou les cases correspondantes :*Check all that apply.*

- ☐ Sport d'équipe
☐ Equitation
☐ Yoga, Tai Chi, Qi Gong, méditation ou autre pratique corporelle douce d'origine orientale
☐ Prières religieuses
☐ Ballades dans la nature
☐ Sport individuel
☐ Expression corporelle
☐ Autre
☐ Other: _____

56. D8b. Suivez-vous actuellement ou avez-vous suivi par le passé, pendant deux ans au moins, une démarche de développement personnel encadrée?

Mark only one oval.

- ☐ Oui
☐ Non

57. Si oui, de laquelle s'agit-il?

Mark only one oval.

- ☐ Psychothérapie
☐ Psychanalyse
☐ Sophrologie
☐ Coaching
☐ Other: _____

58. D9. Dans quel type d'environnement avez-vous passé l'essentiel de votre enfance? (cochez une seule case)

Mark only one oval.

- ☐ Compagne rurale
☐ Petite ville
☐ Centre ville d'une grande ville
☐ Banlieue d'une grande ville

Pour les questions D10, D11, D14 et D15, cochez UNE case pour CHAQUE ligne:

1= jamais, 2= rarement, 3= parfois, 4= assez souvent, 5 très souvent

59. S1. Etes vous impliqué(e) dans des activités concernant la protection de l'environnement et/ou le développement durable? (1= jamais, 2 = rarement, 3 = de temps en temps, 4 = souvent et 5 = très fréquemment et régulièrement)

Mark only one oval per row.

	1- jamais	2	3	4	5- très fréquemment et régulièrement
A la maison, en famille, à un niveau local.	☐	☐	☐	☐	☐
Dans un groupe ou une association.	☐	☐	☐	☐	☐
Professionnellement (ou métier envisagé)	☐	☐	☐	☐	☐

60. **S2. Etes vous impliqué(e) dans des activités d'aide interpersonnelle (de proximité, humanitaire, sociale, médicale...) ? (1= jamais, 2 = rarement, 3 = de temps en temps, 4 = souvent et 5 = très fréquemment et régulièrement)**

Mark only one oval per row.

	1- jamais	2	3	4	5- très fréquemment et régulièrement
A la maison, en famille, à un niveau local.	☐	☐	☐	☐	☐
Dans un groupe ou une association.	☐	☐	☐	☐	☐
Professionnellement (ou métier envisagé)	☐	☐	☐	☐	☐

61. **D11. Avez-vous déjà lu des livres et/ou suivi des enseignements oraux ? (1= jamais, 2 = parfois ou 3 = souvent)**

Mark only one oval per row.

	1	2	3
Sur l'épistémologie ou l'histoire des sciences.	☐	☐	☐
Sur l'éthique.	☐	☐	☐
Sur philosophie autre qu'occidentale.	☐	☐	☐
Sur votre fonctionnement cognitif et émotionnel.	☐	☐	☐

En plus de vos réponses à D11, essayez de donner une réponse approximative (un ordre de grandeur) aux huit questions suivantes svp :

62. **1) Nombre de livres lus en épistémologie ou histoire des sciences :**

63. **2) Nombre d'heures d'enseignement suivies en épistémologie ou histoire des sciences :**

64. **3) Nombre de livres lus en éthique :**

65. **4) Nombre d'heures d'enseignements suivis en éthique :**

66. **5) Nombre de livres lus en philosophie autre qu'occidentale :**

67. **6) Nombre d'heures d'enseignements suivis en philosophie autre qu'occidentale :**

68. 7) Nombre de livres lus en lien avec votre fonctionnement cognitif et émotionnel :

69. 8) Nombre d'heures d'enseignements suivis en lien avec votre fonctionnement cognitif et émotionnel :

70. D12. Pratiquez-vous des techniques de relaxation, de méditation ou de pleine conscience? (1= jamais, 2= parfois, 3= souvent)

Mark only one oval per row.

	1	2	3
A la maison, en famille, à un niveau local.	☐	☐	☐
Dans un groupe ou une association.	☐	☐	☐
Professionnellement (métier envisagé)	☐	☐	☐

71. D13. Estimez svp le nombre d'heures approximatif total – c'est à dire depuis la toute première fois – de votre temps de pratique (faites un petit calcul si nécessaire) :

Mark only one oval.

- ☐ 0 à 10h
- ☐ 10 à 100h
- ☐ 100 à 1 000h
- ☐ 1 000 à 10 000h
- ☐ 10 000 à 100 000h
- ☐ > 100 000h

72. Si vous avez déjà pratiqué une de ces techniques, en avez-vous une pratique régulière?

Mark only one oval.

- ☐ Oui
- ☐ Non

73. D17. Comment appelleriez-vous la ou les techniques pratiquées?

Check all that apply.

- ☐ Pleine conscience
- ☐ Vipassana (méditation ouverte, sans support)
- ☐ Méditation avec focalisation sur un support (souffle, image...)
- ☐ Méditation en action
- ☐ Rituel du vajrayana
- ☐ Autre : à précisé
- ☐ Other: _____

74. D17a. La pratiquez-vous dans un cadre (ou une tradition) particulier(e)?*Mark only one oval.*☐ Oui☐ Non**75. D17b. Si oui, lequel?**

76. D18. Depuis combien de temps pratiquez-vous cette activité?

77. D19. A combien de min ou h estimez-vous le temps de pratique hebdomadaire en moyenne?

78. D20. Quelle est la fréquence moyenne de cette pratique? (par jour et par semaine)

79. D21a. Avez-vous déjà fait des retraites de méditation (1 retraite = min 1 semaine) ?*Mark only one oval.*☐ oui☐ non**80. D21b. Si oui, estimez le nombre de semaines ou de mois concernés svp :**

81. D21c. votre pratique est-elle suivie ou encadrée par un référent (maître, enseignant...)?*Mark only one oval.*☐ Oui☐ Non**82. Si oui, depuis combien d'années?**

83. Combien d'heures d'enseignement avez-vous reçu sur la méditation ? (estimation approximative)

84. Combien de livres avez lu sur la méditation ? (estimation approximative)

85. 22. Est-ce que vous prenez des médicaments susceptible de modifier votre jugement ou comportement?*Mark only one oval.*

- ☐ Oui
☐ Non

86. Si oui, lesquels?

87. Et depuis combien de temps?

88. Si vous avez participé au module MBER (réduction de l'égo), cochez les séances auxquelles vous avez assisté :*Check all that apply.*

- ☐ séance 1 le 09/02 (introduction éthique - valeurs, tempérament ratna orgueil)
☐ séance 2 le 16/02 (réduction du stress, tempérament karma doute)
☐ séance 3 le 02/03 (fonctionnement de l'égo et des projections, exo sur le jugement) - jour de neige
☐ séance 4 le 09/03 (notion d'égo, tempérament vajra colère, méditation sur les pensées)
☐ séance 5 le 16/03 (distorsions cognitives, tonglen - prendre la souffrance et donner le bonheur, tempérament padma désir)
☐ séance 6 le 30/03 (exposition émotionnelle, authenticité et joie, rêve d'intégration, tempérament bouddha ignorance)
☐ la journée de sortie en silence
☐ Si vous ne vous souvenez pas, indiquez svp ci-dessous le nombre de séances auxquelles vous avez assisté :
☐ Other: _____

89. Si vous avez participé au module HLSEG404 (initiation à la méditation), cochez les séances auxquelles vous avez assisté, ou à défaut le nombre de séances si vous ne vous souvenez pas exactement desquelles il s'agit :*Check all that apply.*

- ☐ séance 1 (introduction éthique - valeurs, tempérament ratna orgueil)
☐ séance 2 (réduction du stress, tempérament karma doute)
☐ séance 3 (fonctionnement de l'égo et des projections, exo sur le jugement, tempérament vajra colère)
☐ séance 4 (méditation sur les pensées, distorsions cognitives, tempérament padma désir)
☐ séance 5 (empathie, exposition émotionnelle, croyance sous-tendant l'émotion, tempérament bouddha ignorance)
☐ séance 6 (authenticité, joie, rêve d'intégration)
☐ la journée de sortie en silence
☐ Si vous ne vous souvenez pas, indiquez svp ci-dessous le nombre de séances auxquelles vous avez assisté :
☐ Other: _____

90. Si vous avez participé à l'un des modules "HLSEG404 (initiation à la méditation)" ou "MBER (Réduction de l'égo)", ou si vous pratiquez la méditation, estimez le temps cumulé de pratique formelle (assise ou allongée) depuis la dernière fois que vous avez rempli ce questionnaire (il y a environ deux mois) - faites un petit calcul si nécessaire :

Mark only one oval.

- ☐ 0h à 1h
☐ 1h à 5h
☐ 5h à 10h
☐ 10h à 20h
☐ 20h à 40h
☐ > 40h

91. Si vous avez participé à l'un des modules "HLSEG404 (initiation à la méditation)" ou "MBER (Réduction de l'égo)", ou si vous pratiquez la méditation, estimez le temps cumulé de pratique informelle (i.e. intégrée à l'activité quotidienne) depuis la dernière fois que vous avez rempli ce questionnaire (il y a environ deux mois) - faites un petit calcul si nécessaire :

Mark only one oval.

- ☐ 0h à 5h
☐ 5h à 10h
☐ 10h à 20h
☐ 20h à 40h
☐ > 40h

92. A combien estimez-vous la fréquence moyenne de vos pratiques formelles ou informelles durant cette même période ?

Mark only one oval.

- ☐ zéro
☐ 1 à 3 fois par semaine
☐ quasi-quotidienne (une fois par jour)
☐ quotidienne (une fois par jour)
☐ quasi-quotidienne (plusieurs fois par jour)
☐ quotidienne (plusieurs fois par jour)

93. Si vous avez participé au module MBER ou HLSEG404, à quelle fréquence moyenne approximative estimez-vous avoir rempli votre carnet bord comme proposé dans le module ?

Mark only one oval.

- ☐ zéro
☐ 1 à 3 fois par semaine
☐ quasi-quotidienne (une fois par jour)
☐ quotidienne (une fois par jour)
☐ quasi-quotidienne (plusieurs fois par jour)
☐ quotidienne (plusieurs fois par jour)

94. Vous pouvez ici porter à notre connaissance tout ce que vous souhaitez porter à notre connaissance.

Nous vous sommes très reconnaissants pour votre participation à cette étude ! Merci beaucoup ! Très bonne continuation à vous ! ...à bientôt!

Powered by
 Google Forms

Annexe 7

Le test EPoc (Lubart, Besançon, & Barbot, 2011) Source : https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_creativite.pdf, consulté le 16/02/2019

CONSTATS PRÉALABLES

La mise au point de ce test prend racine dans plusieurs constats :

- × De nombreux tests du potentiel créatif se focalisent sur la pensée divergente-exploratoire ou la pensée convergente-intégrative mais pas sur ces deux aspects simultanément.
- × Certains tests mesurent ces paramètres dans un champ seulement ou tendent à mesurer la créativité de manière générale. Or comme mentionné précédemment, la corrélation entre potentiel créatif et les différents domaines d'application est positive mais faible.

DESCRIPTION DU TEST EPOC

Les auteurs du test EPoC ont ainsi développé un test permettant de tester simultanément les pensées divergentes-exploratoires et convergentes-intégratives via des mesures s'effectuant dans différents domaines d'application (verbal et graphique) (**Tableau 6**).

Une extension à d'autres domaines (créativité musicale, sociale, mathématique, kinesthésique et scientifique) est en étude.

PASSATION DU TEST

Pour ce test, deux formes sont proposées (A et B). Elles permettent deux évaluations successives avec un matériel différent et comparable. Pour chacune des formes, la passation s'effectue de manière individuelle étant donné que les épreuves verbales nécessitent un enregistrement ou tout du moins une prise de notes par l'administrateur. Elle se déroule en deux sessions d'une durée comprise entre 30 et 45 minutes, espacées d'une semaine environ.

Tableau 6 : Description des épreuves du test EPoC
(Barbot, Besançon, & Lubart, 2011; Besançon & Lubart, 2015; Lubart et al., 2015)

	Pensée divergente/ exploratoire	Pensée convergente/ intégrative
Domaine graphique	Stimulus abstrait Stimulus concret	Stimuli abstraits Stimuli concrets
Domaine verbal	Trouver des fins d'histoires Trouver des débuts d'histoire	Raconter une histoire à partir d'un titre Inclure 3 personnages

34.

UNE INTERPRÉTATION POSSIBLE SELON DEUX AXES

01. L'efficience, à savoir le niveau de performance selon chacune des 4 dimensions évaluées :

- × pensée divergente-exploratoire dans le domaine graphique ;
- × pensée divergente-exploratoire dans le domaine verbal ;
- × pensée convergente-intégrative dans le domaine graphique ;
- × pensée convergente-intégrative dans le domaine verbal.

02. Le profil de potentiel créatif, à savoir la configuration des capacités évaluées chez le sujet.

La notion d'homogénéité versus hétérogénéité du profil est à prendre en considération. A partir du profil établi, il est ainsi possible de proposer des exercices spécifiques à chacun de manière à développer ses compétences (Barbot, Besançon, & Lubart, 2015) comme indiqué en 5.2.3.

Annexe 8

(GROUPE ANEMONE)

Questionnaire à remplir dans le cadre d'une recherche scientifique en relation avec les modules d'ouverture. **ATTENDEZ LES CONSIGNES AVANT DE TOURNER LES PAGES.**

Pour la fiabilité de l'étude, merci de répondre **INDIVIDUELLEMENT**.

Cette étude se déroulera en plusieurs étapes, c'est pourquoi nous vous demandons votre adresse email : pour pouvoir vous recontacter ultérieurement (notamment dans 2 mois pour remplir un questionnaire du même type). Néanmoins, le traitement des données est entièrement anonyme. Nous sommes pleins de reconnaissance pour votre participation!

Votre adresse email :

➤ À quel module participez-vous ?

☐ HLSEG404 (méditation), ☐ HLSEEG401 (programmation graphique), ☐
autre :

Les trois questions suivantes servent à fabriquer un numéro d'anonymat qui sera associé à vos réponses : cela permettra un traitement des données entièrement anonyme, en accord avec les règles de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.

➤ Trois premières lettres du prénom de votre mère (OOO si vous ne le connaissez pas)

:

➤ Trois premières lettres du prénom de votre père (OOO si vous ne le connaissez pas) :

➤ Votre mois de naissance (de 01 à 12) :

➤ Acceptez-vous que vos réponses soient utilisées anonymement à des fins de recherche et avez conscience que vous restez libre de vous retirer de l'expérience à tout moment si vous le désirez ? ☐ Oui ☐ Non

1. A partir des trois mots suivants, formuler un quatrième mot original qui lie les trois mots, et expliquer le lien en une courte phrase

« **Anémone, itinéraire, supériorité** »

.....
.....

**NE LISEZ PAS PLUS LOIN
QUE CETTE PAGE AVANT D'Y ÊTRE INVITÉ.**

**NE LISEZ PAS PLUS LOIN
QUE CETTE PAGE AVANT D'Y ÊTRE INVITÉ.**

- [illegible]

**NE LISEZ PAS PLUS LOIN
QUE CETTE PAGE AVANT D'Y ÊTRE INVITÉ.**

4. A partir de l'objet suivant de la vie quotidienne : « Stylo », indiquez un maximum d'utilisations possibles les plus originales et auxquelles d'autres personnes ne penseraient sans doute pas.

A large rectangular area filled with a dense, repeating pattern of small, stylized, light blue and grey geometric shapes, resembling a textured background or a decorative border. The pattern consists of various small, interconnected shapes that create a complex, woven appearance. The colors are muted, with shades of light blue and grey dominating the palette. The overall effect is a subtle, textured background that adds depth to the page design.

Annexe 9

(GROUPE BAMBOU)

Questionnaire à remplir dans le cadre d'une recherche scientifique en relation avec les modules d'ouverture. **ATTENDEZ LES CONSIGNES AVANT DE TOURNER LES PAGES.**

Pour la fiabilité de l'étude, merci de répondre **INDIVIDUELLEMENT**.

Cette étude se déroulera en plusieurs étapes, c'est pourquoi nous vous demandons votre adresse email : pour pouvoir vous recontacter ultérieurement (notamment dans 2 mois pour remplir un questionnaire du même type). Néanmoins, le traitement des données est entièrement anonyme. Nous sommes pleins de reconnaissance pour votre participation!

Votre adresse email :

- À quel module participez-vous ?
- ☐ MBER (réduction de l'égo), ☐ seulement le DU « méditation et santé » (et pas MBER)

Les trois questions suivantes servent à fabriquer un numéro d'anonymat qui sera associé à vos réponses : cela permettra un traitement des données entièrement anonyme, en accord avec les règles de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.

- Trois premières lettres du prénom de votre mère (OOO si vous ne le connaissez pas) :

- Trois premières lettres du prénom de votre père (OOO si vous ne le connaissez pas) :

- Votre mois de naissance (de 01 à 12) :

- Acceptez-vous que vos réponses soient utilisées anonymement à des fins de recherche et avez conscience que vous restez libre de vous retirer de l'expérience à tout moment si vous le désirez ? ☐ Oui ☐ Non

1. A partir des trois mots suivants, formulez un quatrième mot original qui lie les trois mots, et expliquer le lien en une courte phrase

« **Bambou, drame, minimum** »

.....

.....

**NE LISEZ PAS PLUS LOIN
QUE CETTE PAGE AVANT D'Y ÊTRE INVITÉ.**

- Blank page.

**NE LISEZ PAS PLUS LOIN
QUE CETTE PAGE AVANT D'Y ÊTRE INVITÉ.**

- [illegible]

**NE LISEZ PAS PLUS LOIN
QUE CETTE PAGE AVANT D'Y ÊTRE INVITÉ.**

4. A partir de l'objet suivant de la vie quotidienne : « clé de porte », indiquez un maximum d'utilisations possibles les plus originales et auxquelles d'autres personnes ne penseraient sans doute pas.

A large, solid black rectangular area covering the majority of the page, likely representing a redacted document or a placeholder for an image.

	Méditation amice 30 min + 3 respirations	Relaxation agréable après une longue journée
	Repas et NAC + 3 min de prise de conscience + 15 min de méditation amice	Une conscience refermée sur soi, pas d'écoute de l'extérieur
Samedi	Tongles - 20 min + écartement sur mandale	Écoute de l'extérieur et des sons.
	3 respirations + body scan 30 min + Droïtage de deshi NAC	Beaucoup de peñes à la fibre automatique
Dimanche	Body scan - 20 min + Écoute mandale + 3 respirations	© de stress, concentration et apprentissage méditation.
	Tongles - 20 min + 3 respirations + Méditation amice	À l'air de dos aide pour dormir la nuit.
Lundi	Repas et NAC + Méditation amice - 20 min + 3 respirations	À l'huile vers l'extérieur marque de concentration
	Méditation amice - 20 min + Tongles + Écoute sur mandale	Reconstruction sur soi- même. Aide négative de la journée par la nuit.

Remarques sur les pratiques et enseignements proposés à la séance 3

- Tonnerre patma : j'aime quand ça bouge.
- sensible aux approches
- sensible à l'absence
- gourmande.
- Peñes négatives durant plusieurs jours et/ou patma, due à une personne.

Questions éventuelles :

« distance à mon bien-être, celui de tous les êtres et de la planète ».

Privilèges à la maison pour la semaine qui suit

Pratique formelle

Faites chaque jour (sauf un jour de relâche) 30mn de pratiques incluant :

- les 3 minutes de pris de conscience et d'espace de respiration
- tonglen (relisez du bas de la p.7 à la p.8 de ce poly)
- le *body scan* et/ou la méditation assise (sur les sons, le souffle, les pensées ou autre), en vous aidant éventuellement d'un enregistrement.

Pratique informelle

- Plusieurs fois par jour, pratiquez les 3 respirations. A l'occasion d'une situation particulière où vous vous trouvez stressé, submergé, oppressé, en difficulté..., ou en situation habituelle d'exercice de *mindfulness* chez vous (ou ailleurs).
- Faites une activité du quotidien tous les jours en MSC.

Renseignement du carnet de bord

- noter le type de contenu des pensées (ex : ressassement d'un événement passé, planification anxieuse d'un événement à venir... autre).
- énergie padma
- autres manifestations de l'égo

Feuille où je consigne mes pratiques de la semaine suivant la séance 4

Mon n° d'anonymat : 3 premières lettres prénom mère **KAR** ; 3 premières lettres du prénom de mon père **NIC** ; mon mois de naissance **05** Total temps de pratique formelle (min) : **630** Total temps écriture (min) : **120**

Jour/date	Type d'exercice et durée approximative	Commentaires
Mercredi	• <i>body scan</i> - 10 min + 3 respirations + Marche en MSC	• Evacuation du stress <i>la m'a reposée</i>
	• Tonglen 10 min + 3 min prise de conscience	• Se recentrer sur soi-même
Jeudi	Méditation assise - 10 min + 3 min de prise de conscience	• <i>Mal de dos, posture difficile à tenir.</i>
	<i>Body scan</i> - 30 min + repos en MSC	• Découverte de l'orchestre
Vendredi		

Résumé :

La radicalisation continue de s'affirmer en France et dans le monde entier, comme une menace durable et de plus en plus endogène. Cette reconfiguration de la menace n'a pas beaucoup influencé la recherche sur ce phénomène articulée souvent sur la compréhension du phénomène, ses causes, les profils à risque... L'enrôlement de jeunes Français dans le djihadisme et, plus généralement, la montée des extrémismes violents suscite une réponse démocratique, y compris par de la prévention primaire. Cette menace a conduit le gouvernement à élaborer des politiques publiques centrées spécialement sur le repérage et surtout sur des logiques sécuritaires par la mise en place des plans (PLAT) en 2014 et (PART) en 2016, puis le nouveau plan, « Prévenir pour protéger » en 2018. Les différentes interventions dans ce domaine de la lutte contre les radicalisations violentes (RV) qui ciblent les adultes et les jeunes adultes se font généralement soit dans les prisons soit dans les quartiers vulnérables et impliquent rarement les dimensions émotionnelle et relationnelle. Ce travail s'inscrit donc dans une approche qui essaye de mettre en évidence les aspects les moins considérés dans les différentes initiatives de prévention des RV en proposant des approches centrées sur la solution et non pas sur le problème. En effet nous suggérons une reconsidération des manières habituelles de prévenir les RV centrées sur les aspects de la sécurité, de la justice et de la rationalité, en les complétant avec des approches qui favorisent explicitement les compétences émotionnelles et relationnelles. Il convient de souligner que cette thèse propose de vérifier sur le plan empirique les fondements d'un programme de prévention primaire et son impact réel sur des adultes et jeunes adultes à travers des indicateurs mesurables. Ainsi, le module de culture générale « Initiation à la méditation dans une démarche éthique » enseigné à la faculté de Montpellier a été conçu pour développer ces compétences dans le sens de la responsabilité, considérée dans notre modèle théorique comme étant antagoniste des RV. L'évaluation de son impact par des méthodes quantitatives montre des résultats encourageants et confirme une grande partie de nos hypothèses.

Abstract

Radicalization continues to assert itself in France and around the world, as a lasting and increasingly endogenous threat. This reconfiguration of the threat has not greatly influenced research on this phenomenon, which is often focused on understanding the phenomenon, its causes, risk profiles ... The enrollment of young French people in jihadism and, more generally, the rise of extremism violence elicits a democratic response, including through primary prevention. This threat has led the government to develop public policies focused especially on identification and especially on security logics through the implementation of plans (PLAT) in 2014 and (PART) in 2016, then the new plan, "Prevent to protect »In 2018. The various interventions in this area of the fight against violent radicalizations (VR) that target adults and young adults are generally carried out either in prisons or in vulnerable neighborhoods and rarely involve the emotional and relational dimensions. This work is part of an approach that tries to highlight the least considered aspects in the various VR prevention initiatives by proposing approaches focused on the solution and not on the problem. Indeed, we suggest a reconsideration of the usual ways of preventing VR centered on aspects of security, justice and rationality, complementing them with approaches that explicitly promote emotional and relational skills. It should be noted that this thesis proposes to verify empirically the foundations of a primary prevention program and its real impact on adults and young adults through measurable indicators. Thus, the general culture module "Initiation to meditation in an ethical approach" taught at the faculty of Montpellier was designed to develop these skills in the sense of responsibility, considered in our theoretical model as being antagonistic to VR. The evaluation of its impact by quantitative methods shows encouraging results and confirms a large part of our hypotheses.