

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
Ilyas Mazani

Le 6 décembre 2021

**Prévenir les radicalisations violentes : de nouvelles pistes
fondées sur les recherches de psychologie positive**

Directrice de thèse : Hélène HAGÈGE, Professeure des Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Laboratoire FrED, Université de Limoges

Codirectrice: Rebecca Shankland, Professeure de psychologie, Laboratoire DIPHE, Université Lumière Lyon 2

JURY:

Président du jury

M. Dominique BERGER, Professeur des universités, Université Claude Bernard Lyon 1, Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Rapporteurs

M. Jullien Masson, Maître de conférences HDR, Laboratoire P2S, Université Claude Bernard Lyon 1,

M. Dominique BERGER, Professeur des universités, Université Claude Bernard Lyon 1, Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Examineurs

Mme Magali Boizumault, MCF, Formatrice INSPE, Bordeaux

M. Khalid Mouna, PU, Département de sociologie, Université Moulay Ismail FLSH Meknès

*Si la méditation était enseignée à tous les enfants âgés de 8 ans sur la terre, nous ferions
Disparaître la violence du monde en une génération*

Dalai Lama

Remerciements

Je tiens à remercier, très sincèrement ma directrice de thèse Madame Hélène Hagège, Directrice du laboratoire FrED : Éducation et Diversité en Espaces Francophones, responsable du master 2 MEEF mention « Pratique et ingénierie de la formation », j'ai eu l'honneur et la chance de bénéficier de ses connaissances et compétences, de ses précieux conseils et de son suivi tout au long de notre parcours académique. Son sens élevé d'empathie, le fait d'être toujours montré à l'écoute ainsi que sa rigueur scientifique impose l'estime et le respect. Je vous remercie infiniment.

Mes remerciements s'adressent également à ma codirectrice de thèse Madame Rebecca Shankland, Professeure des Universités en Psychologie à l'Université Lumière Lyon 2, chercheure au Laboratoire Développement, Individu, Personnalité, Handicap, Education, et chercheure associée au Groupement de Recherche et d'Intervention sur la Présence Attentive à l'Université du Québec à Montréal pour son encadrement de qualité, ses conseils, ses corrections ainsi que pour ses encouragements permanents.

Je tiens à remercier sincèrement les membres du jury qui me font le grand honneur d'évaluer ce travail. Un gros merci également à ma famille pour leur patience, leur sacrifice et leur soutien. Je souhaite remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail ainsi qu'à la réussite de ce parcours universitaire.

Mazani Ilyas

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

Remerciements	3
Droits d'auteurs	4
Table des matières	5
Partie I. Introduction	7
I.1. Présentation et contextualisation de l'objet	7
I.2. Objectifs et aperçu méthodologique	11
I.3. Problématique	12
Partie II. Contextes scientifiques et état de l'art	13
II.1. Une thèse dans le champ des « éducations à »	13
II.1.1. Les « éducations à » : enjeux, nature des problèmes et obstacles	13
II.1.2. Connexion entre « éducations à », « éducation à la responsabilité » et « esprit critique »	17
II.2. Éducation à la santé	24
II.2.1. Les modèles de la santé	24
II.2.2. L'éducation à la santé en France : regard juridique et évolution	26
II.2.3. L'éducation à la santé mentale : Une Priorité éducative	29
II.2.4. Aperçu sur les programmes de promotion de la santé mentale	32
II.3. La psychologie positive pour favoriser la promotion de la santé mentale	34
II.3.1. La psychologie positive : genèse et progression	34
II.3.2. La psychologie positive : définition retenue pour la recherche	37
II.3.3. Les émotions : un outil au service de la psychologie positive	38
II.3.4. La psychologie positive : un art de vivre avec soi-même et avec autrui	40
II.3.5. Les compétences psychosociales et la psychologie positive	43
II.3.6. L'éducation positive : une opportunité de promouvoir les compétences psychosociales	45
II.4. La méditation de pleine conscience : une approche pour développer les Compétences psychosociales	49
II.4.1. La méditation : Pourquoi maintenant ?	49
II.4.2. Définitions de la méditation	51
II.4.3. La méditation : définition retenue pour la recherche	53
II.4.4. La méditation et l'éducation à la responsabilité : une forte relation	57
II.4.5. La méditation peut-elle aider à éduquer à l'esprit critique ?	57
II.5. Radicalisation violente	59
II.5.1. Les types de radicalisations	60
II.5.2. Les causes de la radicalisation violente	62
II.5.3. Formes et profils de radicalités	65
II.5.4. Politique de prévention de radicalisation violente : Acquisitions et failles	67
Partie III. Cadre théorique	70
III.1. Esprit ouvert et esprit fermé : deux modèles antagonistes	70
III.1.1. Le besoin de clôture et la fermeture d'esprit	70
III.1.2. Les indicateurs de fermeture d'esprit	70
III.1.3. Le dogmatisme, la rigidité mentale et le repli sur soi : des liens potentiels avec la fermeture d'esprit et la radicalisation violente	74
III.1.4. La méditation et l'éducation au bien-être face à la fermeture d'esprit	77

III.2. Les compétences visées par une éducation positive à la responsabilité	79
III.2.1. Les compétences émotionnelles.....	79
III.2.2. Les compétences épistémiques.....	80
III.2.3. Les compétences attentionnelles.....	82
III.2.4. Les compétences relationnelles.....	83
III.3. Des indicateurs d'ouverture d'esprit.....	85
III.3.1. La flexibilité cognitive.....	85
III.3.2. L'empathie.....	86
III.3.3. La connexion avec la nature.....	86
Partie IV. Études empiriques.....	88
IV.1. Étude 1 : Une étude corrélationnelle entre groupe méditation et groupe contrôle	88
IV.1.1. Introduction	88
IV.1.2. Objectifs et hypothèses de recherche	88
IV.1.3. Méthodologie.....	89
IV.1.4. Méthodes d'analyse des résultats	99
IV.1.5. Résultats de l'étude 1	100
IV.1.6. Discussion.....	107
IV.2. Etude 2 : une étude expérimentale inachevée entre groupe méditation et groupe Contrôle.....	109
IV.2.1. Introduction	109
IV.2.2. Objectifs et hypothèses de recherche	110
IV.2.3. Méthodologie.....	111
IV.2.4. Analyse des résultats	117
IV.2.5. Résultats de l'étude 2.....	117
IV.3. Étude 3 : une étude expérimentale entre groupe méditation et groupe contrôle.....	118
IV.3.1. Introduction	118
IV.3.2. Objectifs et hypothèses de recherche	120
IV.3.3. Lieu d'expérimentation et cadre institutionnel.....	121
IV.3.4. Méthodologie.....	121
IV.3.5. Analyse des résultats	123
Partie V. Discussion Générale.....	128
Partie VI. Conclusion.....	135
Références bibliographiques	138
Table des annexes	151
Partie VII. Résumé.....	171

Partie I. Introduction

I.1. Présentation et contextualisation de l'objet

Depuis plus d'un siècle, l'école s'efforce de prendre en charge la transmission des savoirs et des connaissances, la socialisation des apprenants et la formation des individus. Il s'agit des missions qui s'appuient principalement sur des disciplines programmées préalablement dans le curriculum scolaire comme l'histoire-géographie et les mathématiques. Certes, le rôle traditionnel de l'école est indispensable pour garantir la formation permanente des générations mais demeure toujours insuffisant notamment dans une société marquée par des mutations axiologiques, sociales et économiques si profondes.

La société contemporaine connaît des transformations remarquables sur tous les plans. En permanence, nous assistons aux inventions numériques et technologiques si accélérées et aux mutations intellectuelles majeures qui bouleversent non seulement la stabilité des savoirs anciens mais aussi le système des valeurs dans sa globalité. Ce changement des valeurs nous permet d'avancer qu'on est, dès lors, au cœur d'un monde de risques par excellence et face aux nouveaux défis individuels et sociétaux.

Le professeur de sociologie de l'université de Munich Ulrich Beck écrivait en 1986 un ouvrage fondateur (la société du risque), publié après la calamité de Tchernobyl. C'est un ouvrage qui présentait une analyse pointilleuse et critique du phénomène de modernisation des sociétés contemporaines. L'auteur annonçait que, dans notre société, « la production sociale de richesses est systématiquement corrélée à la production sociale des risques » (Beck, 1986, P. 36) et que ces derniers, ne proviennent plus seulement de l'extérieur (catastrophes naturelles), mais ils sont enfantés par la société elle-même.

Dans ce contexte, la radicalisation violente fait partie des multiples défis auxquels est confrontée notre société. « La radicalisation est un processus dynamique par lequel un individu accepte et soutient l'extrémisme violent de manière croissante. Les raisons motivant ce processus peuvent être idéologiques, politiques, religieuses, sociales, économiques ou personnelles. L'extrémisme violent consiste à promouvoir, encourager ou commettre des actes pouvant mener au terrorisme » (Quéméner, 2016).

Ce phénomène nous paraît, avant tout, une dérive intellectuelle et émotionnelle puisque ses facteurs agissent en premier lieu sur les conceptions des individus et atteignent leurs côtés psychiques, spirituels et affectifs. La nature complexe de la radicalisation et ses résultats

catastrophiques sur les individus et les sociétés nécessitent une mobilisation de toutes les institutions gouvernementales et civiles. Dans ce contexte, le ministère de l'éducation nationale en tant que partenaire incontournable dans le processus de prévention contre la radicalisation, a mis en place un plan d'action qui repose essentiellement sur le repérage, le signalement et l'accompagnement par des cellules préfectorales (M.E.N, 2020).

Il est temps alors de produire des approches académiques de types diagnostique et analytique pointues non seulement pour contrôler le danger en question mais également pour apporter des solutions plus efficaces et plus claires. Dans cette perspective, l'école devrait être au cœur de cette éventuelle dynamique en redéfinissant régulièrement ses missions et en diversifiant l'offre scolaire pour répondre aux attentes sociétales. Dans cette thèse, nous avançons l'hypothèse selon laquelle les mécanismes susceptibles de freiner la montée de la radicalisation violente résident dans l'adoption et la mise en valeur des « éducations à » dans la politique éducative nationale, dans les textes officiels et les programmes scolaires.

Il s'agit d'une stratégie qui peut conduire efficacement à une réforme et à une évolution de la « forme scolaire » Archaïque. Ce concept instauré à la fin du XIXe siècle a conduit, certes, à faire admettre « des nécessités » inhérentes à l'acte d'enseigner à savoir la structure hiérarchique dans la classe, l'existence d'un lieu distinct et fermé. Or, la forme scolaire s'applique également aux contenus scolaires, en imposant un découpage horizontal du savoir en « matières scolaires », qui s'appuient sur des savoirs scientifiques de référence. Elle suppose un caractère cumulatif des savoirs, et un contrôle du processus de transmission et de ses résultats (examens, diplômes, inspections) (Barthes et Alpe, 2012).

Le modèle scolaire en question a progressivement réduit la place des valeurs modernes en accordant une grande importance aux contenus des savoirs. Ceci a généré les inégalités des chances scolaires et a renforcé la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970, cité par Forquin, 1971) rejetant, par conséquent, tout élément relevant d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993). De ce fait, des problèmes sociaux ont émergé comme la détérioration de la nature, l'incivilité et la violence. Face à cette réalité, une conception utilitariste inspirée du modèle de l'entreprise (Ropé et Tanguy, 1994) fait apparition. Elle se caractérise par le doute sur l'utilité sociale des savoirs et aussi sur la capacité de l'approche éducative traditionnelle à réaliser les nouvelles fins d'un système éducatif moderne et exigeant.

Face à cette crise de l'école (Joshua, 1999, cité par Foray, 2000), la France connaît, dans les années quatre-vingt-dix, la naissance de nouvelles formes d'enseignement entre autres :

l'éducation à l'environnement, l'éducation civique et sociale, l'éducation au développement durable ainsi que l'éducation à la santé, qui ont été cadrées par des textes institutionnels émanant du ministère de l'Éducation nationale. Elles sont regroupées sous le terme « d'éducatifs à » et sont étudiées dans le champ de recherches éponymes, s'inscrivant en sciences de l'éducation et de la formation. C'est dans ce cadre scientifique que s'inscrit cette thèse. Ces « éducatifs à » ont contribué à remettre en cause la fonction de l'éducation en créant, par conséquent, une sorte d'équilibre entre les savoirs et les valeurs.

À ce stade, l'éducation à la santé prend sa place au sein des « éducatifs à ... » (la santé, l'environnement, la sécurité, etc.) qui sont des formes scolaires non disciplinaires (Martinand, 2003). C'est une éducation qui vise non seulement la transmission des savoirs mais aussi l'apprentissage des valeurs de démocratie et de citoyenneté dans le but de renforcer la capacité des personnes à faire leurs choix de façon libre. Cependant, les limites étymologiques et thématiques de ce type d'éducation ne sont pas encore déterminées. Dans ce cadre, nous pensons que la santé est un état de complet bien-être physique, mental, et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité (OMS, 1946). La notion de la santé devrait aller au-delà de la conception classique qui associe l'homme à une somme d'organes. Actuellement, la détermination du concept de la santé fait l'objet d'une divergence d'opinion remarquable (Arboix Calas, 2014). En effet, la perception de la santé varie selon l'expérience de chacun, son âge, son genre, son ressenti vis à vis de sa propre santé et également selon la catégorie socio-économique à laquelle appartient l'individu (Broussouloux et Houzelle-Marchal, 2006).

Cette délimitation étymologique et thématique du concept en question a entraîné une prolifération en termes des modèles de santé. (Modèle organiciste, globale, écologique etholistique...). Dans cette perspective, il est intéressant de mettre l'accent sur le rôle inéluctable de la psychologie dans le processus de la promotion de la santé publique via la compréhension et l'accompagnement des personnes en souffrance. Cependant, « les psychologues ont conservé une conception de la santé mentale calquée sur le modèle médical, celui de « silence des organes » (Shankland, 2014). Il fallait attendre l'année 1970 pour que le sujet de « la qualité de vie » et plus récemment, le bien-être attire l'attention des chercheurs. En 1999, Martin Seligman a réuni les travaux en question et s'est penché, de manière pratique, sur l'étude scientifique des traits de personnalité, des relations favorisant l'épanouissement de la personne et le développement de la société. On désigne actuellement l'ensemble de ces travaux sous l'appellation de « Psychologie positive » (Shankland, 2014).

Comme détaillé plus bas, c'est dans le cadre pédagogique de « l'éducation positive » qui prend appui sur les théories de la psychologie positive, que s'inscrit cette thèse.

Martin Seligman, professeur de la psychologie à l'université de Pennsylvanie et principal initiateur de la psychologie positive considère que depuis la seconde guerre mondiale, la psychologie est devenue la science de la guérison en se concentrant particulièrement sur la réparation des dommages au sein d'un modèle de fonctionnement humain axé sur la maladie. Cette attention exclusive, d'après Seligman, ne tient pas en considération l'amélioration de la vie de tout le monde (Seligman, 1999), d'où la nécessité d'instaurer la psychologie de la santé en tant que dispositif complémentaire à celui de la pathologie (Maslow, 1972, cité par Lecomte, 2014).

C'était au début de l'année 2000 que le flambeau de la psychologie positive a été clairement repris. Selon Haidt et Gable, cette psychologie consiste à étudier les conditions et les processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions (Gable et Haidt, 2005). Comme le met en avant cette définition, la psychologie positive n'est pas un concept égocentrique qui ne s'intéresse qu'au développement personnel mais aussi aux dimensions interpersonnelles et aux questions sociales.

Parmi les dispositifs inhérents à la psychologie positive et qui pourraient répondre efficacement à ses attentes : la méditation. Il s'agit du mot latin *meditari*, dérivé de *mederi*, qui signifie prendre soin (et que l'on retrouve dans le mot « médecin »). Or, dans la méditation telle que l'entend la tradition bouddhique, il s'agit bien de prendre soin (Midal, 2017). Le concept en question n'est plus connu comme une voie d'éveil mais comme une technique étudiée dans les plus grands laboratoires et universités. Des recherches en sciences sociales et en sciences cognitives ambitionnent de révéler comment elle agit sur des bases scientifiques et les bienfaits qu'elle engendre (Midal, 2017). Autrement dit, c'est un outil scientifique gratuit qui peut réduire le stress et l'anxiété, favoriser la créativité, l'empathie ainsi que d'autres déterminants du bien-être.

La méditation pourrait éventuellement développer une certaine conscience susceptible de retourner l'attention de sujet vers son intérieur : d'un objet extérieur (l'environnement, la santé, etc) avec lequel le sujet est pensé en dualité. L'attention doit être portée vers un objet intérieur (ses propres fonctions subjectives), pour en avoir conscience (Hagège, 2017). À cet égard, l'éducation à la responsabilité semble indispensable dans la mesure où elle implique des changements dans le fonctionnement des sujets. Autrement dit, « une responsabilité idéale

apparaît comme une vie pleinement consciente ajustée harmonieusement à chaque situation, en phase avec les buts et valeurs choisis consciemment » (Hagège, 2017).

De ce fait, nous remarquons clairement que « la conscience » est un concept fondamental commun entre l'éducation à la responsabilité et la méditation. Dans ce sens, la méditation et la pratique de ses techniques peuvent constituer un dispositif efficace au service de l'éducation à la responsabilité dans l'objectif d'atteindre la pleine conscience.

I.2. Objectifs et aperçu méthodologique

L'objectif de la psychologie positive d'après Rutter, est la compréhension du fonctionnement sain et optimal de l'humain et l'identification des déterminants du bien-être et de l'épanouissement de la personne ainsi que le repérage des méthodes susceptibles de développer les compétences personnelles favorisant le bien-être et agissant comme facteurs de résilience; c'est-à-dire, comme des influences permettant de maintenir un fonctionnement adaptatif, en dépit d'un traumatisme vécu (Rutter, 2007).

En effet, des aspects du bien-être comme l'acceptation de soi, le sentiment d'autonomie, la qualité des relations, le degré d'épanouissement personnel, le sentiment de maîtrise de son environnement ou même le fait de considérer que la vie a du sens (Ryff, 1989) peuvent être favorisés davantage par des moyens et des approches tels que la méditation. De ce fait, la pratique de la méditation peut être considérée comme un moyen susceptible de favoriser les différentes dimensions du bien-être psychologique à travers le développement des compétences psychosociales.

Dans ce sens, la présente recherche est une approche psycho-socio-éducative qui se donne comme objectif de révéler à quel point l'éducation à la santé mentale et la psychologie positive peuvent prévenir les radicalisations violentes en se servant de la méditation. Dans la partie théorique de ce travail, nous allons contextualiser des éléments en rapport avec les concepts clés suivants : les éducations à, l'éducation à la santé, la psychologie positive, la méditation et les radicalisations violentes, puis nous allons présenter les définitions retenues pour cette recherche.

La présente recherche est de type quantitatif basée sur un questionnaire adapté aux collégiens et formé des tests suivants :

- ✓ Empathie, Contagion émotionnelle, Coupure émotionnelle (Favre, Joly, Reynaud, et Salvador, 2009).
- ✓ Connexion avec la nature (Mayer et al, 2004).

- ✓ Dogmatisme (Shearman et Levine, 2006).
- ✓ Flexibilité cognitive (Martin et al, 2011).
- ✓ Flexibilité cognitive (FD et RM ; Roberts, Barthel, Lopez, Tchanturia, et Treasure, 2011).

La partie empirique de ce travail a été réalisée sur trois temps. Une première étude corrélacionnelle dont l'objectif est de mettre l'accent sur l'impact de l'application du programme de méditation « connected » sur les élèves en mesurant les variables suivantes : La flexibilité cognitive, le dogmatisme, la connexion à la nature, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails, l'empathie, la coupure par rapport aux émotions et la contagion émotionnelle.

La deuxième étude qui est de type expérimental, a été réalisée dans le but de mesurer à quel point le programme de méditation EREMA peut favoriser l'acquisition des compétences psychosociales ainsi que d'autres facteurs de protection chez les collégiens et de tester, par conséquent, l'hypothèse suivante : Les collégiens ayant profité des ateliers EREMA seront plus flexibles et ouverts d'esprits par rapport aux collégiens du groupe contrôle.

La troisième étude qui est aussi une étude expérimentale, contrôlée randomisée sera réalisée en deux phases : pré-test et post-test et ce dans le cadre d'un projet approuvé par le Centre Académique Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE). Elle vise essentiellement l'évaluation de l'impact d'un programme de méditation sur le développement des compétences psychosociales comme l'empathie et des attitudes supposées afférentes comme la flexibilité cognitive et sur des variables a priori antagonistes comme le dogmatisme.

I.3. Problématique

Le travail en question se focalise sur la problématique suivante : quel impact pourrait avoir une éducation à la santé mentale et la psychologie positive sur le développement des compétences psychosociales mesurées grâce à des indicateurs du modèle d'ouverture d'esprit ?

Partie II. Contextes scientifiques et état de l'art

II.1. Une thèse dans le champ des « éducations à »

II.1.1. Les « éducations à » : enjeux, nature des problèmes et obstacles

À cause d'un lent processus de didactisation des contenus scolaires (1960-1990), d'une massification scolaire et d'une forte insistance sur les contenus et les savoirs, les fonctions de l'école ont connu des modifications remarquables. De même, la place des valeurs a connu un rétrécissement progressif (Barthes et Alpe, 2012). De leur part, Baudelot et Establet considèrent que la méfiance produite de la mise en cause idéologique des fonctions de l'école (inégalité des chances scolaires, rôle du capital culturel...), par le développement de la sociologie de l'éducation et la « théorie de la reproduction » mène à suspecter tout élément semblant relever plus ou moins d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993).

Le curriculum dans les pays anglo-saxons désigne le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français c'est un plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire. Dans ce sens Perrenoud avance que c'est la notion de curriculum caché (hidden curriculum) qui donne au concept son statut en sciences humaines. Le curriculum caché, selon Perrenoud, renvoie à la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement. On se trouve ici dans le registre des notions construites par la sociologie pour rendre compte des effets involontaires des actions et des institutions humaines (Perrenoud, 1993).

La notion en question introduit un certain flottement dans cette manière de voir. On se trouve alors devant un choix : soit on tente de maintenir l'idée que le curriculum est indissociable d'un projet éducatif, soit on se libère de cette contrainte qui découle de l'histoire du concept davantage que de sa pertinence théorique (Perrenoud, 1993). Face à la difficulté de se positionner, de nombreux professeurs ne se considèrent plus comme des éducateurs mais strictement comme enseignants, porteurs et transmetteurs du savoir. En 1973, la circulaire Fontanet relative à l'information et l'éducation sexuelle à l'école ouvrait la voie vers la prolifération de toute une série d'« Éducation à » : à la santé, au développement durable, à la citoyenneté, etc.

Dans ce contexte, de nombreuses recherches sur les « Éductions à » ont été mises en place en couvrant quatre grandes directions. La première est l'analyse de la mise en place des

« Éducatons à » dans les textes officiels et les programmes. La deuxième concerne l'analyse des pratiques d'enseignants, leurs inventivités mais également les difficultés qu'ils rencontrent. Le troisième volet d'intervention est de dimension didactique : des approches analysant les modalités possibles de ce type d'enseignement ainsi que les éventuelles représentations des formateurs alors que la dernière s'intéresse à la dimension épistémologique et éthique questionnant le contexte socio-historique relatif à ces « Éducatons à », à la nature de ces nouveaux objets et à la posture professionnelle qui doit être celle de l'enseignant dans ces situations d'enseignement difficiles (Albe, 2009 ; Fabre, 2010, cité par Favre, 2014).

Pour mettre l'accent sur l'importance des « éducatons à » et légitimer davantage son intégration dans l'enseignement scolaire en tant qu'une forme nouvelle et innovante, il convient de mettre en exergue leurs enjeux et leurs défis levés. L'apparition de ce type d'enseignement selon Angela Barthes sera susceptible de modifier la logique éducative et peut conduire à une évolution de la « forme scolaire ». En effet, « les éducatons à » comme nouvelle forme éducative peuvent remettre en cause le modèle d'enseignement archaïque et construire une conception novatrice et ambitieuse de l'école d'aujourd'hui à travers la redéfinition de ses missions, le renouvellement de ses structures et la révision permanente du contenu scolaire de manière à répondre efficacement aux attentes de la société qui sont devenues progressivement multiples et accrues.

Dans ce cadre, « les éducatons à » ambitionnent de rendre le système des valeurs de plus en plus équilibré en accordant une grande priorité à l'acquisition des valeurs dans les établissements scolaires. Dans le même sens, Diemer et Marquat avancent que « les éducatons à » visent un modèle de compétences sociales et éthiques en recourant à une approche transdisciplinaire. Selon eux, ce type d'éducation ambitionne une pédagogie critique et engagée dans l'action.

L'essence des « éducatons à » d'après Lebeaume et Lange réside dans trois concepts clés : l'empowerment qui permet aux acteurs de prendre le pouvoir sur leurs actions. La notion de l'accountability ou bien la responsabilité permettant de produire, en premier temps, une sorte d'équilibre entre l'individuel et le social, puis rendre l'individu capable de choisir en toute conscience. Quant au troisième concept, il est appelé *commitment* ou (*engagement*) qu'on peut traduire également par « esprit d'entreprendre » (Lebeaume, 2012 et Lange, 2011, cité par Kerneis, Marquat et Diemer, 2016).

Legardez et Alpe ont bien synthétisé les objectifs des « éducations à ». Selon eux, il s'agit d'une sorte d'éducation caractérisée par quatre traits fondamentaux :

D'abord, le caractère thématique, transversal et non disciplinaire des « éducations à ». Il s'agit d'une éducation qui revendique souvent le décloisonnement et la transversalité dans la mobilisation de connaissances multiples et variées pour mieux appréhender les problèmes dans leur complexité.

Le deuxième trait concerne leur forte relation avec les questions socialement vives (Legardez et Alpe, 2013, cité par Kerneis, Marquat et Diemer, 2016). En effet, « les éducations à » ont pour objet d'approcher des questions qui sont vives dans la société, en interpellant les pratiques sociales des acteurs, en suscitant leurs représentations sociales, leurs savoirs de références et en soulevant des débats et des controverses entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels. Ces questions sont également vives dans les savoirs scolaires où des controverses qui peuvent apparaître au sein des programmes et des manuels.

Parmi les objectifs des « éducations à » selon la littérature de Lebeaume et Lange nous citerons le fait d'accorder aux valeurs la place qu'elles méritent. D'après Malewska-Peyre, les valeurs prennent deux formes : centrales et instrumentales. La valeur centrale que soit individuelle ou sociale contribue à la construction de l'identité psychosociale de l'individu, elle est également très résistante au changement alors que la valeur instrumentale sert à décrire les modes de comportement nécessaires à la réalisation des valeurs centrales (Malewska-Peyre, 1991).

En outre, « les éducations à » a consacré une grande importance à l'évolution de l'action et au comportement humain. L'action d'après Pellaud, Giordan et Eastes se construit dans une dynamique tenant compte des erreurs et des imprévus. Dans ce sens, « Les éducations à » peuvent favoriser les compétences nécessaires au savoir agir en diversifiant les méthodes, les outils et les pratiques pédagogiques (Pellaud et al., 2007, cité par Diemer et Marquat, 2014). Au niveau individuel et sociétal, les enjeux des « éducations à » sont divers et ambitieux. Cependant, des obstacles de taille freinent encore leur mise en œuvre, nous prétendons à cet égard, que le fait de mettre le point sur les différentes entraves spécifiques à ce type d'éducation peut éventuellement apporter un éclairage intéressant et déboucher sur des propositions pédagogiques et didactiques innovantes.

Dans cette perspective, Michel Favre, estime que les questions abordées dans « les éducations à » relèvent des problèmes complexes flous (Fabre, 2014). En effet, « les

éducations à » constituent un type d'enseignement provenant d'une conception et d'une philosophie éducative qui abordent essentiellement des thématiques transversales complexes.

Dans son article « The structure of ill-structured problems » apparu en 1973, Simon a fourni le schéma de base pour les recherches dans le domaine de la résolution de problèmes. D'après lui, les problèmes s'organisent sur deux pôles : les problèmes structurés et les problèmes non structurés dont les questions socialement vives font partie (Simon, 1973).

En effet, l'approche des questions socialement vives se caractérise par des incertitudes sur les données et les conditions des controverses, une absence des critères clairs pour choisir la bonne solution ainsi que par une absence de procédure nette de résolution. La nature des questions socialement vives nécessite la prise en compte d'au-delà des problèmes canoniques, normatifs d'autres sortes de problèmes plus complexes tels que ceux que l'on peut rencontrer dans la vie quotidienne.

La complexité marquante les controverses constitue probablement l'un des obstacles sérieux confrontant l'application des « éducations à » au sein des établissements scolaires. Il s'agit bien des questions de caractères idéologiques qui relèvent inévitablement de conflits d'intérêts : C'est à dire que les problèmes flous sont également très souvent des problèmes « floutés », voire « filoutés » (Fabre, 2014). Les enseignants de leur part sont devenus de plus en plus résistants parce qu'ils ne se reconnaissent plus dans leurs missions traditionnelles. Nous pouvons citer également d'autres obstacles chez les élèves, comme d'ailleurs chez les enseignants, relatifs à l'aspect scientifique et technologique des questions socialement vives. D'après Favre « On fait comme si ces problèmes, aussi complexes et flous soient-ils, relevaient entièrement d'une logique scientifique ou technologique.

Il y a alors une réduction des « Questions Socialement Vives » à des problèmes simplement mal structurés ce qui engendre l'illusion que ces problèmes peuvent être déterminés uniquement par l'acquisition de données supplémentaires d'ordre scientifique et technique et par la puissance du calcul » (Fabre, 2014). Ceci pourrait développer potentiellement chez les apprenants une sorte de désistement d'apprentissage et d'engagement positif dans le traitement des questions socialement vives et engendrer, en même temps, chez les enseignants l'illusion que ces problèmes peuvent être approchés uniquement par l'acquisition des données purement scientifiques. Ainsi, les enseignants estiment qu'ils ne possèdent pas vraiment les outils permettant l'approche des questions socialement vives.

De plus, approcher une problématique relevant d'une question socialement vive risque d'être une occasion pour les expressions de différences de positions au lieu du traitement

technique du problème. Sur ce point, Favre prétend que lorsque le noyau scientifique et technique du problème sera négligé, les positions seront traitées comme point de vue subjectifs. Il convient aussi de mettre le point sur un obstacle inhérent au processus pédagogique des « éducations à » : Souvent l'éducation à la santé, à la citoyenneté ou au développement durable reposent sur la pédagogie du projet dans laquelle les thèmes d'étude sont transformés en injonctions politiquement bien orienté.

L'école, selon Favre, doit certes apprendre les « bonnes pratiques » aux apprenants : se déplacer par bicyclette et diminuer la consommation du carburant, trier les déchets ou « se nourrir bio » ... or, l'aspect réflexif est souvent laissé au second plan : Autrement dit, le processus pédagogique suivi dans l'approche des questions socialement vives ne permet pas aux élèves de s'interroger suffisamment et efficacement sur toutes les circonstances possibles. « Les élèves n'ont pas accès, par exemple, à l'idée du développement durable dans ses aspects historiques : pourquoi et comment cette idée nouvelle émerge-t-elle ? Pourquoi le développement scientifique et technique se voit-il questionné à un moment donné ? Quelles sont les significations de ces questionnements ? » (Favre, 2014). Face aux obstacles cités en amont et vue l'importance des « éducations à », nous prétendons qu'il est indispensable de remettre en cause leurs processus d'opérationnalisation y compris le logistique, les stratégies pédagogiques et didactiques ainsi que les objectifs.

II.1.2. Connexion entre « éducations à », « éducation à la responsabilité » et « esprit critique »

Pour cerner les éventuels liens entre « l'éducation à », « l'éducation à la responsabilité » et « l'esprit critique », nous comptons contextualiser et délimiter brièvement les trois champs en question et relever au fur et à mesure les différents points de convergence. Les « éducations à », en tant que modules d'enseignements transversaux ont trouvé leur place dans le curriculum scolaire du premier et du second degré. Il s'agit d'une composante interdisciplinaire qui exige la contribution de plusieurs auteurs. La vocation de ces « éducations à » porte sur la pédagogie du projet qui fait partie, d'ailleurs, des pédagogies actives et qui favorise davantage une meilleure compréhension de l'information et une analyse profonde des problèmes.

Ce type d'apprentissage vise essentiellement la construction des compétences : La compétence selon Richard Wittorski est la combinaison de cinq composantes articulées à trois niveaux : « Les composantes cognitives, culturelles et affectives, sociales et

praxéologiques ; Le niveau de l'individu ou du groupe producteur / auteur de la compétence (niveau micro), le niveau de l'environnement social immédiat (niveau méso ou social qui est le niveau de la socialisation, du groupe d'appartenance, du collectif du travail) et le niveau de l'organisation dans lequel sont insérés les individus (niveau macro ou sociétal) » (Wittorski, 2007).

À rappeler également que « les éducations à » ont pour mission de transmettre les valeurs humaines et universelles et contribuer positivement à rééquilibrer le système des valeurs qui connaît un bouleversement remarquable ces dernières décennies. Disposer de ces valeurs, permet, dans un premier temps, aux individus de construire leurs esprits et leurs pensées critiques sur des bases solides, de façon à ce qu'ils deviennent capables de faire leurs choix librement et prendre les bonnes décisions, ainsi, l'esprit humain sera à l'abri de toute emprise mentale et de tout éventuel piratage générant une déstabilisation des processus décisionnels, de la capacité à juger et du pouvoir d'autocritique.

Concernant la responsabilité en tant que concept, elle est au rang du principe, d'impératif éthique incontournable (Jonas, 1990, cité par Hagège, 2014). Philosophiquement, le concept en question se croise avec ceux de l'éthique et de l'éducation (Paturet, 2003, cité par Hagège, 2014). Autrement dit, la responsabilité se transforme progressivement d'une simple notion littéraire à une finalité éthique et éducative insistante.

En effet, la notion de la responsabilité, l'éthique et celle de l'éducation sont étroitement liées. Éduquer un enfant est d'ailleurs le rendre responsable de lui-même (Vieillard-Baron, 1994, cité par Hagège et El ourmi, 2018) et qu'il puisse « se tenir debout tout seul ». D'ailleurs, le terme « responsabilité » est employé, de façon récurrente, dans les textes officiels de l'éducation nationale française, de manières qu'il recoupe différentes acceptions de l'éthique (Hagège, 2013). Selon Hagège, la responsabilité est le contrôle par le sujet de son propre fonctionnement.

Cette brève définition soulève une autre notion clé inhérente à la responsabilité c'est celle du « sujet ». Aujourd'hui le mot « sujet » signifie « ce qui est en dessous » des fonctions d'un être humain et ce qui reste constant à travers les changements qu'elles occasionnent : l'agent qui dit « je » et qui fait des projets, des projections et est doué d'intentionnalité (Hagège, 2014). De ce fait, l'éducation à la responsabilité se présente alors, comme étant un dispositif qui implique des changements dans le fonctionnement des sujets. Elle est d'ailleurs l'objectif, au moins, implicite de toute « éducation à ».

Dans ce sens, l'éducation à la responsabilité vise la création des conditions permettant aux sujets de devenir plus cohérents. Une telle cohérence requiert une meilleure connaissance de son propre fonctionnement (Hagège, 2014, 2015a, 2015b) et l'apprentissage de compétences émotionnelles, incluant la confrontation productive aux émotions (Mikolajczak et Bausseron, 2013, cité par Hagège, 2014).

En effet, l'éducation à la responsabilité ambitionne le développement du contrôle volontaire du sujet sur ses propres fonctions, et ce au détriment de ses attitudes inconscientes ou de ses automatismes, sachant que l'automatisme et le contrôle se définissent de manière opposée l'un par rapport à l'autre ; un automatisme correspond selon Hagège à une réaction, notion proche de celle de réflexe en biologie, alors que le contrôle se réfère au fait d'ajuster ses fonctions à un but (Suhler et Churchland, 2009, cité par Hagège, 2014).

Le concept de l'éducation à la responsabilité dans un stade préliminaire a été conçu par Hagège comme suivant : choisir des buts responsables et ajuster son fonctionnement subjectif de telle sorte qu'il contribue à l'accomplissement des buts choisis (Hagège, 2014). Or, des fonctionnements inconscients constituent des obstacles à l'incarnation de buts choisis consciemment, donc à la responsabilité, ainsi, une responsabilité idéale apparaît comme une vie pleinement consciente ajustée harmonieusement à chaque situation, en phase avec les buts et valeurs choisis consciemment.

De ce point de vue, éduquer à la responsabilité constitue une nécessité éducative et éthique sociétale. Une telle éducation pourrait atteindre les objectifs suivants : renforcer le contrôle volontaire du sujet sur ses propres fonctions et ce, au détriment de ses attitudes inconscientes ou de ses automatismes, remettre en cause les valeurs et les buts des sujets et créer des conditions qui favorisent l'ajustement des fonctions du sujet sur les buts choisis (autrement dit le contrôle) (Hagège, 2014).

Le troisième concept sur lequel nous allons mettre le point est celui de l'esprit critique. Le mot « critique » provient du latin « criticus » qui veut dire décisif, puis du grec « kritikos », de « krinein » qui signifie « juger comme décisif ». Cet aperçu étymologie révèle déjà une piste : l'adjectif « critique » accouplé à la notion d'esprit nous situe dans une démarche qui va à rebours du confort intellectuel propre au dogmatisme (Bepoix, 2004). Pour Lucie Wezel et Jean-Baptiste Vuillerod, il s'agit d'un concept qui désigne couramment la faculté d'une personne à ne recevoir pour vrai que ce qu'elle a minutieusement analysé et interrogé (Wezel et Vuillerod, 2017). Il renvoie à l'exercice de la liberté dans sa faculté de réfuter les opinions qui s'imposent le plus immédiatement à la conscience (Wezel et Vuillerod, 2017).

C'est un ensemble de procédés, d'attitudes et d'habitudes que la personne pourrait mobiliser pour mieux décortiquer et analyser une situation donnée. Effectivement, l'esprit critique est à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui se nourrissent mutuellement. C'est une exigence à actualiser en permanence ses connaissances et ne pas en faire un acquis.

Former et développer l'esprit critique est au centre des préoccupations du système éducatif français. Présent dans de nombreux programmes d'enseignement et renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation à la santé, aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction progressive d'un esprit éclairé, autonome, et critique est une ambition majeure de l'école (MEN, 2018).

La notion d'esprit critique désigne donc la capacité d'une conscience à s'auto-examiner, sur un mode introspectif, à se distancier suffisamment d'elle-même pour distinguer, en elle-même, le vrai du faux, le certain du douteux, le recevable de l'irrecevable (Monjo, 2017). Développer l'esprit critique c'est renforcer la capacité d'examiner les informations provenant de l'entourage d'une manière fine et attentive avant de porter un jugement ou faire un choix. De ce fait, l'esprit critique vise, en particulier, l'analyse et l'évaluation de la consistance des raisonnements des énoncés que la société admette comme vrais dans le contexte de la vie quotidienne.

Une telle évaluation peut prendre plusieurs formes en se servant de plusieurs dispositifs comme l'observation, l'expérience, le raisonnement ou de la méthode scientifique. L'esprit critique a pour objet d'éviter les impressions particulières. En ce sens, il est associé au scepticisme et à la détection de supercheries pour pouvoir prendre les décisions raisonnées.

À rappeler que l'esprit critique n'est pas équivalent à la pensée négative ou qu'elle ait une tendance à trouver des défauts et des failles ou de remplacer les sentiments et les émotions négatives par d'autres positives. L'esprit critique s'oppose pratiquement à toute forme de conformisme ou de standardisation imposée par les pressions sociales. Autrement dit, il résiste à la soumission aux pensées communément admises, aux usages, aux comportements, aux règles morales, à la façon de parler du plus grand nombre, du milieu ou du groupe auquel on appartient.

La personne ayant un esprit critique remet en question d'une manière permanente les informations diffusées par les différentes moyennes et sources d'information qui dénaturent souvent la réalité. Ainsi, nous pouvons confirmer que la perspective de l'esprit est de douter

de tout ce qu'on reçoit de notre entourage dans la mesure où on sera capable d'approprier des informations objectives et prendre des décisions raisonnées et réfléchies.

Après avoir exposé brièvement ces trois concepts, nous allons essayer de mettre en relief les points de convergence probables : La finalité des différentes « éducation à » est de rendre l'individu responsable de sa santé de son environnement ainsi que de ses relations avec autrui, etc.

Éduquer à la responsabilité est donc vraisemblablement un objectif au moins implicite de toute « éducation à » (Hagège, 2015b ; Sauvé, 2000). « Les éducations à » rejoignent la responsabilité à des objectifs communs comme renforcer l'autonomie et apprendre à devenir citoyen sujet, libre et capable de faire des choix librement.

Comme précisé précédemment, « les éducations à » ambitionnent la transmission des valeurs humaines et universelles. De même, la responsabilité est avant tout une finalité éthique dont la réalisation auprès des individus passe éventuellement par l'acquisition d'un certain nombre de valeurs. D'un autre côté, le processus de la mise en œuvre « des éducations à » repose essentiellement sur l'approche par compétences et sur la pédagogie du projet. De même, la responsabilité comme finalité nécessite la mise en place des scénarios pédagogiques efficaces comme celui du projet et des méthodes actives comme l'approche par compétences : un individu responsable est un sujet qui a réussi à développer des capacités et des facultés de types cognitives, culturelle et affective, sociale et praxéologique.

En parallèle, entre l'esprit critique et « les éducations à » existe probablement une forte relation que nous pouvons synthétiser dans les axes suivants : En termes d'objectifs, forger l'esprit critique demeure un des plus grands enjeux des « éducations à ». En effet, ce type d'éducation peut potentiellement développer la capacité des individus à ne recevoir pour vrai que ce qu'elle a minutieusement analysé et interrogé en mobilisant particulièrement les controverses et la pédagogie par projets.

En plus, la pédagogie du projet pour laquelle opte « les éducations à » pourrait renforcer la confiance des apprenants en eux-mêmes dans la mesure où ils développent, plus tard, des modèles d'apprentissages propres à eux et forgent leurs esprits critiques. Donc, le support pédagogique dont s'inspire « les éducations à » serait éventuellement un outil pédagogique efficace susceptible de construire l'esprit critique chez les apprenants.

L'esprit critique qui renvoie d'ailleurs à un processus réflexif, évaluatif, conscient et volontaire, autocorrectif et métacognitif a besoin en permanence de mobiliser des différents composants tels que des habiletés, des attitudes et des éléments extérieurs, en vue de produire,

de façon autonome et responsable, un jugement sur un problème complexe, en s'appuyant sur des critères, dans un contexte précis (Kerhom, 2016, p. 115, cité par Connac, 2018).

La présente définition nous permet de soulever un autre lien entre les deux concepts en question : le développement de l'esprit critique passe nécessairement par la mobilisation des compétences cognitives, culturelles, affectives, sociales ou praxéologiques tandis que « les éducations à » visent essentiellement à les construire.

En effet, approcher des questions vives dans la société en interpellant les pratiques sociales des acteurs et leurs représentations sociales, vives dans les savoirs scolaires : des controverses qui peuvent apparaître au sein des programmes et des manuels, pourrait guider les apprenants à mieux développer leurs esprits critiques et confronter, par conséquent, les « fake news ». Un autre point de convergence réside dans la question des valeurs : l'acquisition des valeurs est une question centrale dans les perspectives des « éducation à », dans ce sens, l'esprit critique pourrait constituer un dispositif efficace de triage au service des « éducation à » qui permet l'adoption et l'acquisition permanentes des valeurs universelles.

Autrement dit, face à des controverses complexes, l'apprenant mobilise son esprit critique qui est, d'ailleurs, à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui se nourrissent réciproquement pour adopter et acquérir plus de valeurs humaines et plus de principes moraux. Réciproquement, disposer de ces valeurs, permet, dans un premier temps, aux apprenants de construire leurs esprits et leurs pensées critiques sur des bases solides, de façon à ce qu'ils deviennent capables de faire leurs choix librement et de prendre les bonnes décisions, ainsi, l'esprit humain sera à l'abri de toute emprise mentale et de tout éventuel piratage générant une déstabilisation des processus décisionnels.

Comme mentionné en amont, la circulaire Fontanet, relative à l'information et l'éducation sexuelle à l'école ouvrait la voie vers la prolifération de toute une série d'« Éducation à » entre autre l'éducation à la santé. Dans ce qui suit, nous allons exposer les différents modèles de santé, la progression de l'éducation à la santé et notamment la santé mentale, nous allons également proposer un aperçu des programmes adoptés par l'état pour promouvoir la santé mentale.

2.2 Éducation à la santé

Comme précisé précédemment, le concept de « l'éducation à » se réfère à des formes curriculaires non disciplinaires (Lebeaume, 2007, cité par Cardot et Berger, 2012). Ce type d'enseignement vise essentiellement, comme avançait Lange, le développement de la

personne avant même de travailler sur la construction des savoirs qui sont des ressources, au service des compétences à construire et à mettre en œuvre (Audigier, 2008, cité par Cardot et Berger, 2012). En effet, la construction et le développement de la responsabilité est l'une des finalités majeures des « éducations à ».

Dans ce sens, le concept de l'éducation à la santé qui appartient à ce champ d'éducation a été défini selon deux tendances principales : la première tendance gravite autour de la notion de modification des comportements au moyen d'un processus d'apprentissage. À cet égard, l'OMS considère l'éducation à la santé comme un concept employé pour désigner les occasions d'apprentissage délibérément suscitées pour faciliter les changements de comportement en vue d'atteindre un objectif déterminé à l'avance.

De ce point de vue, l'éducation à la santé est liée fortement à la prévention de la maladie, en tant que dispositif permettant la modification en termes des comportements identifiés comme des facteurs de risque pour certaines maladies tandis que la deuxième tendance s'oriente vers le développement d'un processus éducatif en matière de santé et de bien-être. À ce stade Coppé et Schoonbroodt estime que l'éducation à la santé est un processus d'enseignement-apprentissage qui s'intéresse à la promotion de la capacité d'adaptation des individus à leurs entourages et à les orienter dans la transformation de cet environnement quand ses variations dépassent leurs capacités.

Éduquer à la santé consiste à obtenir que les gens se rendent compte des risques pour leur santé physique, mentale et sociale existant autour d'eux et qu'ils seraient en mesure de choisir les comportements les plus efficaces et intelligents pour affronter ces risques ou les éviter, tant sur le plan individuel que collectif (Coppé et Schoonbroodt, 1992.p.172, cité par Turcotte, Gaudreau et Otis, 2007).

Pour nous, les perspectives de l'éducation à la santé ne sortent pas des enjeux tracés par « les éducations à ». De ce fait, l'éducation à la santé s'inscrit dans une dynamique qui permettra à l'élève de résoudre un problème de santé mais surtout l'amener à prendre ses recules par rapport aux pratiques sociales de référence pour qu'il puisse se construire une « opinion raisonnée » (Lange et Victor 2006, cités dans Cardot et Berger, 2012). Il s'agit alors d'entraîner les sujets à prendre en permanence des décisions raisonnées et rationnelles par rapport aux « questions vives » de notre société.

II.2. Éducation à la santé

II.2.1. Les modèles de la santé

Depuis longtemps, le concept de la santé a été conçu comme une absence de maladie ou d'infirmité en se focalisant essentiellement sur les symptômes et les agents pathogènes. Le concept en question a évolué au fil des siècles. En 1947 l'O.M.S a considéré la santé comme un état complet de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité (O.M.S, 1947).

La définition de l'Unicef en 1984 était plus large et plus détaillée ; la santé selon cette organisation ne se limite pas à l'absence de la maladie ; c'est un sentiment plus profond que le bien-être qui ne dépend pas seulement des services de santé mais du travail, du revenu, de l'éducation, de la culture des droits et des libertés (UNICEF, 1984, cité par Mrabet, 2018). En 2001 l'OMS a proposé une nouvelle définition à la santé : c'est « l'intégrité anatomique, physiologique et mentale...capacité à assumer ses rôles familiaux, professionnels et sociaux... capacité à gérer le stress, sensation de bien-être, et absence de risque de maladie ou de décès prématuré » (OMS, 2001).

Quoi qu'il en soit, le concept de la santé a pu dépasser sa délimitation classique qui associe l'homme à une somme d'organes en s'ouvrant désormais sur tout ce qui est mental et social. En effet, les déterminants de la santé sont dorénavant liés aux conditions sociales, économiques, culturelles, environnementales, aux conditions de vie et de travail ; aux facteurs familiaux, aux réseaux communautaires et aux comportements individuels. A ces déterminants s'ajoutent des traits individuels tels que l'âge, le genre, l'ethnie et les facteurs biologiques (Gebbie et al, 2003). Ainsi, la notion de la santé permet d'intégrer les dimensions socio-économiques et environnementales dans la compréhension de l'état de santé d'un individu et d'une population.

À la lumière des définitions précédentes, nous allons mettre en exergue les différents modèles de santé ; nous pouvons distinguer cinq grands modèles : le modèle organiciste de santé : celui-ci est inhérent à la pensée classique de la santé associant l'homme à une somme d'organes comme le précise bien le chirurgien Leriche en 1937 « la vie dans le silence des organes » (Leriche, 1937, cité par Bézy, 2009). Le modèle en question correspond bien au modèle biomédical de santé selon lequel une maladie est liée à un dysfonctionnement organique dû à l'effet de divers agents pathogènes externes (virus, traumatismes, stress, ...)

et/ou internes (vulnérabilité de certains systèmes, ...) (Bruchon-Schweitzer, 2003, cité par Arboix calas, 2013).

En effet, il s'agit d'un modèle réducteur : il repose, d'une part, sur le principe de cause à effet et d'autre part, il ne permet pas la bonne compréhension de la genèse ni de l'évolution différentielle de certaines pathologies multifactorielles (maladies cardio-vasculaires, cancers ; infections par le VIH, par le VHC, arthrite rhumatoïde, ...). (Bruchon-Schweitzer, 2003, cité par Arboix calas, 2013). Pour autant, il serait le modèle qui domine la médecine pour longtemps.

Appelé le modèle global de la santé, le deuxième modèle s'inspire de la définition de l'OMS citée précédemment considérant la santé un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.

Pour Tubiana le présent modèle est « un moyen d'atteindre un épanouissement individuel, une bonne adaptation aux conditions de la vie, une insertion satisfaisante dans la société grâce à une contribution active à son propre bien-être et à celui des autres. La santé est un moyen de se réaliser » (Tubiana, 2004, p.7, cité par Arboix calas, 2013). Ce modèle se différencie du précédent par l'inclusion d'aspects non médicaux. Ses référents sont autant la santé que la maladie et le risque, et les déterminants psychologiques et sociaux y sont pris en compte (Inserm, 2001). Les deux modèles de santé présentés ci-devant distinguent deux systèmes différents : un biomédical et l'autre biopsychosocial. Dans le premier, la santé est conçue comme l'absence de maladie. Quant au second, il englobe le premier, auquel il ajoute plusieurs éléments de nature physique, mental et social.

S'inscrivant dans le cadre de développement durable, le modèle écologique ou l'approche écosystème de la santé, accorde une grande importance à l'être humain, en favorisant des actions positives sur l'environnement qui augmentent le bien-être et améliorent la santé des communautés. Les problèmes de santé, selon le présent modèle, doivent être analysés au niveau des comportements individuels qu'au niveau des environnements sociaux, physiques, économiques, religieux, médiatiques et culturels. Ce sont dans ces interactions entre l'individu, ses milieux de vie et son environnement global que les actions de santé publique doivent se déployer pour améliorer le bien-être de la population.

Que soit l'appellation, approche écologique ou approche écosystème, le modèle en question a tendance à décortiquer et analyser les problèmes de santé en plaçant l'être humain au centre des préoccupations en comprenant les interactions entre la personne et son

environnement (Renaud et Lafontaine, 2011). Dans la même perspective, Gebbie a présenté une définition au modèle écologique qui rejoint la conception de Lise et Lafontaine :

« Tandis qu'un modèle écologique aborde les interactions et les liens entre les déterminants de la santé, une vision écologique de la santé est une perspective qui implique la connaissance du modèle écologique des déterminants de la santé et une tentative de compréhension d'un problème ou d'une situation spécifique en regard de ce modèle » (Gebbie et al, 2003).

Le présent modèle est appelé le modèle holistique. Il renvoie à une conception multicausale de la santé. De ce fait, il rejoint d'autres modèles comme celui écologique et global. Le mot "holistique" provient du grec "holes" qui signifie "tout entier". L'approche holistique de santé est une conception qui ambitionne la compréhension de l'état de santé ou de déficience des individus en se référant à leurs facteurs psychologiques, physiques, sociaux, écologiques voire même spirituels. D'après ce modèle, l'individu n'est considéré dans ses parties prises isolément (comme dans le modèle organiciste) mais dans son ensemble, à l'échelle de la personne elle-même, mais également dans sa relation avec son environnement physique et humain, à l'échelle de l'univers (Arboix calas, 2013). La santé holistique est une philosophie « une façon de penser l'univers, la nature, la personne, les choses. Cette philosophie, comme mode de pensée, privilégie une vision globale du monde qui reconnaît et respecte les interactions entre tous les éléments qui composent l'univers et en constituent sa complexité » (Bot, 2012, cité par Arboix calas, 2013).

Le dernier modèle de santé sur lequel nous mettons le point est bien différent des modèles précédents. C'est un modèle marqué par l'autonomie qu'il accorde aux individus. Autrement dit, toute personne a le droit de juger soi-même s'il est malade ou non ; elle a la liberté de refuser à tout moment un traitement médical et de choisir soi-même ce qui lui convient comme remède ou traitement. Il a également la liberté d'être soigné par une personne de son choix (Eymard, 2004, cité par Arboix calas, 2013). Le modèle en question considère les individus des sujets à part entière autonomes et acteurs de leurs santé. Ils sont bien des partenaires des soins avec les professionnelles de la santé. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur l'aptitude et la compétence scientifique, surtout médicale, des individus à faire des bons choix. Est-ce que les personnes sont vraiment qualifiées à choisir le remède ou le traitement qui leur convient. On se demande également à quel point la santé publique sera-t-elle menacée en cas de mauvais choix notamment en cas des maladies transmissibles.

II.2.2. L'éducation à la santé en France : regard juridique et évolution

En France, l'espérance de vie ne cesse de progresser durant la dernière décennie avec un niveau élevé au-delà de 65 ans. En parallèle, la situation demeure beaucoup moins favorable pour la mortalité prématurée (avant 65ans), notamment chez les hommes et pour l'indicateur plus spécifique de mortalité « évitable », constitué d'un ensemble de causes « évitables » liées aux comportements à risques : consommation d'alcool ou de tabac, suicides, accidents de la route (Demeulemeester, 2013).

Le bilan suivant remet en question à la fois l'efficacité de l'approche médicale adoptée par l'état, l'égalité d'accès aux soins médicaux entre catégories sociales et entre régions. Il s'agit d'un constat qui montre aussi le besoin vital d'instaurer une ligne stratégique claire concernant l'éducation à la santé.

La médecine en XIXe siècle est marquée par le développement de la clinique dont le corps humain prend une place considérable. Même si, par ailleurs, des médecins et des responsables sanitaires font les liens entre maladies et conditions sociales. Dans ce contexte, de nombreuses campagnes seront lancées pour l'amélioration des conditions de vie et d'hygiène sur la base d'une causalité sociale à la santé et à la maladie. Des initiatives qui se heurtent souvent à un problème culturel majeur en France puisque la doctrine dominante considère la diffusion des normes d'hygiène et l'assistance des missions qui relèvent de la responsabilité du médecin et des personnes « éclairées » (Faure, 1987). Cette donne avait retardé l'apparition de toute autre initiative en dehors du secteur médical visant la promotion de la santé publique. En effet, depuis une dizaine d'années, les moyens accordés à l'éducation pour la santé étaient toujours faibles sous prétexte d'un déficit en légitimité alimenté par une absence de reconnaissance professionnelle, un sous-développement de la recherche et une anarchie méthodologique (Demeulemeester, 2013). Or, la mise en œuvre de l'éducation à la santé exige des conditions diverses entre autres, un arsenal juridique fort et applicable qui pourrait la couvrir sur le plan national que régional.

Dans ce sens, nous allons présenter brièvement quelques lois et décrets qui ont impacté l'évolution de l'éducation pour la santé. En 2001 un plan national d'éducation pour la santé, présenté par Madame Gillot, secrétaire d'état à la santé est adopté en conseil des ministres. L'éducation pour la santé, selon ce plan, vise l'acquisition par chaque citoyen des compétences et des moyens qui lui permettent de promouvoir sa santé et sa qualité de vie ainsi que celle de la collectivité et qu'elle s'inscrit dans une politique de promotion de la santé (Demeulemeester, 2013).

Le plan en question était ambitieux dans la mesure où il envisageait le développement des formations en éducation pour la santé et la création d'un fonds de recherche avec dotation initiale de 5 MF (750 000 €) pour atteindre 25 MF (3M750 000 €) en cinq ans (Demeulemeester, 2013). Il prenait également en compte des différentes dimensions et composantes de la santé appelées les déterminants de la santé. Néanmoins, ce fonds n'a jamais vu le jour et par conséquent, les résultats n'étaient pas comme attendus.

En 2002, une loi de modernisation et de restructuration de l'éducation pour la santé était votée. C'est une loi qui transformait le comité français d'éducation pour la santé (CFES), d'une association en établissement public administratif : l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES) sous la tutelle du ministère de la santé. En 2004 et dans la même dynamique, la loi relative à la politique de santé publique a instauré le plan régional de santé publique (PRSP) prévoyant les grandes orientations de la santé publique en région. Plus de cents objectifs de santé publique étaient annexés à la loi. Par ailleurs, la multiplicité des enjeux lancés par ce plan et son statut ambigu n'ont pas facilité l'élaboration d'une ligne stratégique claire en région et encore moins contribué à une approche globale de la santé (Demeulemeester, 2013).

Cinq ans plus tard, l'état a adopté une loi qui replaçait explicitement l'hôpital au centre de la santé tout en créant les agences régionales de santé (ARS). Certes, la loi en question a permis d'envisager une politique globale de santé au niveau régional tenant en compte l'ensemble des déterminants de la santé. Mais, elle n'a pas accordé à l'éducation pour la santé la place qu'elle mérite. En outre, les leviers financiers des agences régionales demeurent extrêmement réduits et les crédits destinés aux activités d'éducation pour la santé et de promotion de la santé se trouvent le plus souvent réduits d'année en année (Demeulemeester, 2013).

Au fil des années, les tentatives de l'instauration et l'intégration de l'éducation à la santé dans la sphère éducative nationale étaient vraisemblablement nombreuses mais souvent insuffisantes et inefficaces. Pour Jourdan, l'éducation à la santé n'est pas un domaine nouveau mais plutôt une « forme scolaire non disciplinaire » qui, aujourd'hui, trouve difficilement sa place dans les enseignements. Jourdan estime que « la première des difficultés est liée à l'absence de référence à un « universel » dans le domaine de la santé. Le rôle de l'école étant d'enseigner ce qui est reconnu comme commun, il n'y a pas de légitimité à transmettre ce qui, faute de certitudes scientifiques définitives ou d'interdits légaux, peut être considéré comme des opinions. »

Dans ce sens, nous pourrions rajouter que le processus de la mise en œuvre de l'éducation à la santé est marqué essentiellement par l'absence d'une volonté politique claire, d'une vision stratégique avancée qui prenait en compte ce type d'éducation dans sa globalité. C'est un parcours caractérisait également par une ambiguïté juridique et un financement réduit qui empêche la réalisation des objectifs fixés.

II.2.3. L'éducation à la santé mentale : Une Priorité éducative

La santé mentale est une composante capitale de la santé. L'OMS définit la santé comme un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Dans ce sens, Isabelle Doré et Jean Caron avancent que l'ancienne conception de la santé mentale qui se définit par l'absence de troubles mentaux a été remplacée par une autre conception holistique qui interpelle directement la santé publique et que des nouvelles modèles théoriques font leurs apparitions pour exposer les diverses composantes de la santé mentale qui incluent, bien évidemment, une appréciation du bien-être émotionnel/qualité de vie (QV), du bien-être psychologique et social (Doré et Caron, 2017).

La santé mentale selon Dr. Margaret Chan signifie « un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté. » (Chan, 2013). Plus que l'absence de maladie mentale ou de troubles mentaux, la santé mentale est une forme de bien-être complet qui interpelle notre capacité à jouir de la vie, à résoudre nos problèmes et à confronter nos défis en permanence avec la force qu'il le faut. En effet, la santé mentale constitue une base solide pour tout être humain de penser et de ressentir positivement, d'échanger avec les autres, de gagner sa vie et profiter de son existence. Pour cela, la promotion et la protection de la santé mentale demeure parmi les préoccupations centrales pour les personnes, les collectivités et les sociétés partout dans le monde.

Face à la nature complexe d'un tel défi, les politiques nationales de santé mentale doivent étendre leur champ d'action au-delà des troubles mentaux. Autrement dit, il faut qu'elles reconnaissent et tiennent en compte d'autres facteurs plus généraux qui pourraient éventuellement promouvoir la santé mentale. Il s'agit notamment d'intégrer la promotion de la santé mentale dans les politiques et programmes des secteurs publics et non

gouvernemental. Outre le secteur de la santé, l'intégration de l'éducation à la santé mentale dans les curriculums et dans les plans éducatifs de l'état me semble primordiale.

En parallèle, les déterminants de la santé mentale sont multiples : les facteurs sociaux, psychologiques et biologiques pourraient potentiellement déterminer le degré de santé mentale d'une personne à un moment donné. Ainsi, la vulnérabilité, la fragilité et les pressions d'ordre socio-économiques constituent des facteurs de risque considérables reconnus pour la santé mentale des individus et des communautés. Les problèmes de santé mentale sont également dus aux éléments suivants : changement social rapide ; conditions de travail éprouvantes ; discrimination à l'égard des femmes ; exclusion sociale ; mode de vie malsain ; risques de violence ou de mauvaise santé physique ; et violations des droits de l'homme (OMS, 2018).

Les troubles mentaux selon l'O.M.S peuvent être dus également à des causes biologiques, notamment à des facteurs génétiques qui contribuent aux déséquilibres chimiques du cerveau. Par ailleurs, il paraît intéressant de jeter un regard sur les stratégies et les actions permettant la promotion et la protection de la santé mentale.

En 2001, l'OMS estimait que les troubles mentaux touchaient près de 450 millions de personnes dans le monde. Il s'agit d'un enjeu sociétal majeur qui n'exige pas uniquement d'avoir une clarté en termes de visions et de stratégies préventives mais aussi une pleine adhésion des citoyens, du tissu associatif et des autorités gouvernementales. Or, les ressources et les efforts déployés ont jusqu'à présent essentiellement été investies dans les services de soin, plutôt que dans la prévention de l'apparition des troubles psychiques.

Il existe, selon l'O.M.S, un large éventail de mesures visant à augmenter la probabilité de voir plus de gens jouir d'une bonne santé mentale entre autres la création d'un environnement sain garantissant, le respect et la protection des droits civils, politiques, socioéconomiques et culturels fondamentaux. Les mesures en question devraient être sous forme d'actions de proximité orientées, intenses, variés, visant à modifier les comportements tout en ciblant des contextes et des publics précis comme le milieu du travail, les personnes âgées, le soutien à la parentalité, les enfants et les jeunes.

Concrètement, parmi les moyens propres à favoriser la santé mentale, on peut citer les éventuelles interventions dans la petite enfance comme les visites à domicile pour les femmes enceintes, les programmes destinés aux groupes vulnérables, notamment les minorités, les migrants et les victimes de conflits et de catastrophes. Nous pouvons citer aussi les programmes visant la réduction de la consommation problématique de substances

psychoactives et ceux qui ambitionnent l'amélioration des réseaux sociaux pour éviter les conséquences qui peuvent être catastrophiques du repli sur soi, sans négliger les actions permettant la promotion de la santé mentale dans les établissements scolaires et les écoles accueillantes pour les enfants comme les programmes favorisant le changement de comportement à l'égard de l'environnement et les interventions visant la lutte contre le harcèlement.

Certes, les mesures susceptibles de promouvoir la santé mentale sont nombreuses et les intervenants sont aussi multiples. Néanmoins, le secteur éducatif peut jouer des rôles extrêmement importants dans ce processus. Dans ce contexte, il convient de rappeler que la politique éducative de santé adoptée par le ministère de l'éducation nationale s'inscrit parfaitement dans une démarche internationale impulsée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et traduite dans la charte d'Ottawa de 1986 qui considère la promotion de la santé mentale un processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. Cette démarche relève d'un concept définissant la "santé" comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci (M.E.N, 2019).

Quoi qu'il en soit, l'école en tant qu'une institution sociale de formation pourrait jouer un rôle décisif dans la promotion de la santé mentale qui va du dépistage précoce généralisé à la mise en œuvre de programmes de prévention, passant par le renforcement de la collaboration avec le personnel de soins notamment via des coordinateurs de réseaux et des médiateurs chargés d'accompagner les familles récalcitrantes à la démarche de soin (Blain, 2004).

L'étape la plus intéressante de notre point de vue dans ce processus réside dans le repérage anticipé des cas ayant des troubles psychiques et des signes de mal-être. En effet, le dépistage précoce est une phase cruciale au pronostic. Une fois le trouble repéré, il faut le traiter adéquatement en urgence. Dans ce cadre, le ministère de l'éducation nationale a précisé dans le circulaire numéro 210 les intervenants potentiels chargés de cette opération « Tous les personnels – personnels de direction, d'enseignement, d'éducation, d'assistance éducative, d'accueil, de restauration, sociaux et de santé, administratifs et techniques, ainsi que les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation-psychologues doivent être attentifs aux signes de mal-être des enfants et des adolescents » (Blain, 2004). Il paraît judicieux alors d'outiller tous les professionnels de l'enfance par les instruments d'évaluation nécessaires

pour un repérage précoce et efficace des cas ayant probablement des troubles psychiques. Dans les paragraphes suivants, nous allons exposer brièvement les efforts de l'état français en termes de la promotion de la santé mentale.

II.2.4. Aperçu sur les programmes de promotion de la santé mentale

Il convient de rappeler que la promotion de la santé à l'école française s'inscrit dans un cadre global, porté par la stratégie nationale de santé et mise en œuvre par le plan national de santé publique. La stratégie en question est le cadre référentiel de la politique de santé en France. Elle est définie par le gouvernement et se fonde sur l'analyse dressée par le Haut Conseil de la santé publique sur l'état de santé de la population, ses principaux déterminants, ainsi que sur les stratégies d'action envisageables (M.E.N, 2019).

Dans cette perspective, la promotion de la santé mentale en milieu scolaire est un processus global et transversal qui pourrait s'inscrire dans le projet d'école ou d'établissement et dans le continuum éducatif. Il s'agit d'une démarche qui ambitionne le développement des compétences psychosociales des enfants et adolescents pour qu'ils deviennent des acteurs éclairés de leur santé. En 2001, 370 000 enfants et adolescents ont eu au moins un contact avec le système public de soins spécialisés en psychiatrie ; ce chiffre ne prend pas en considération des passages par le milieu associatif et médico-social, ni de la pratique libérale. Un constat renforcé par Chantal Cases et Emmanuelle Salines qui avancent que la dernière décennie a connu des évolutions remarquables en termes de recours aux soins psychiatriques. En effet, en 2001, on comptait en France pour les établissements de soins en psychiatrie : 322 établissements ou entités juridiques publics exerçant une activité en psychiatrie et 347 établissements ou entités juridiques privés (Cases et Salines, 2004). Les données précédentes reflètent d'une part la nécessité accentuée chez la population de promouvoir la santé mentale et d'autre part, elles justifient les mesures, les programmes et les différentes stratégies prévus par l'état.

Présenté en novembre 2001 par Bernard Kouchner, ministre délégué à la santé, le plan national « Santé mentale : l'utilisateur au centre d'un dispositif à rénover » proposait huit axes d'action dont sept ont un impact direct sur les jeunes comme la mise en place d'une politique de communication efficace pour faire face à la stigmatisation attachée aux maladies mentales et l'amélioration des pratiques professionnelles par l'évaluation des stratégies thérapeutiques en santé mentale. Le plan en question prévoyait également la remise en question des formations des professionnels et l'incitation au renforcement de réseau entre professionnels

des champs sanitaire, médico-social et social et le développement d'actions d'insertion sociale et professionnelle pour les enfants, adolescents et adultes en situation de handicap du fait des troubles mentaux (Ministère délégué à la santé, 2001).

Dans la même dynamique, en 2003, le conseil des ministres a annoncé deux missions et quatre chantiers prioritaires pour la redéfinition d'un plan d'actions en psychiatrie et en santé mentale. La première mission visait l'évaluation de dispositifs de prévention des suicides en milieu pénitencier et la deuxième avait pour objet de proposer un « plan d'actions ciblées sur la réorganisation de l'offre de soins en psychiatrie et en santé mentale ». Quant aux chantiers, ils visaient surtout la réorganisation de l'offre des soins psychiatrique, le renforcement des mesures en faveur des enfants et des adolescents notamment celles qui concernent la prévention primaire. Ainsi que, le développement de la recherche et la formation en psychiatrie et en santé mentale, la recherche épidémiologique, la recherche clinique et la recherche médico-économique.

Vu la complexité du défi, le ministère chargé de la santé a souhaité renforcer ses partenariats avec les autres ministères, notamment avec l'éducation nationale et la justice, afin de diversifier les actions menées dans différents domaines. En milieu scolaire par exemple, un cycle d'enquêtes a été réalisé, dans le cadre des examens de santé menés par le médecin de santé scolaire auprès des élèves de maternelle (dernière année), d'école élémentaire (CM2) et de collège (classe 3e). Les ministères de la santé et de l'éducation nationale ont souhaité organiser une exploitation des résultats auprès d'un échantillon d'élèves. Chaque année, un groupe d'âge fait l'objet de l'enquête. Ainsi, tous les trois ans, le même groupe d'âge sera étudié sachant que la coordination de l'enquête est confiée à la DREES (Bailly et al., 2009).

Le 11 décembre 2003, était la date de la publication d'un texte de cinquante pages dans le bulletin officiel de l'éducation nationale par les ministères conjoints de la santé et de l'éducation, adressé aux recteurs d'académie, inspecteurs, directeurs et chefs d'établissement. Il s'agit du circulaire n° 2003-210 portant le titre : La santé des élèves, programme quinquennal de prévention et d'éducation (Blain, 2004). C'est un texte qui visait, d'une part la mobilisation générale pour le repérage des troubles et l'accès aux soins et témoigne d'autre part de la place grandissante que tend à prendre la notion de « santé mentale » dans les préoccupations des législateurs de l'éducation.

Dans le même contexte, une enquête commune a été élaboré entre les ministères de la santé et de l'éducation nationale porte sur l'articulation entre établissements scolaires et centres médico-psychologiques afin de mieux décortiquer les relations déjà engagées,

déterminer les besoins, les représentations et les attentes des professionnels. Il s'agit d'une enquête qui vise également le repérage précoce en milieu scolaire, des signes de mal être et des besoins de prise en charge thérapeutique et des difficultés d'accompagnement des familles vers une démarche de soins en santé mentale (Bailly et al, 2009).

La promotion de la santé mentale est un objectif transversal dont la réalisation exige la contribution des acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux, une coordination des efforts à l'échelle nationale et internationale ainsi que des conceptions et des stratégies claires, efficaces et faisables. À cet égard, nous prétendons que le rôle de l'école dans ce processus est incontournable. Concrètement, parmi les dispositifs éducatifs censés être opérationnels dans le processus de promouvoir la santé mentale est la psychologie positive.

II.3. La psychologie positive pour favoriser la promotion de la santé mentale

II.3.1. La psychologie positive : genèse et progression

Traditionnellement, la psychologie est davantage enracinée dans la dimension négative que dans la dimension positive du fonctionnement humain (Simonton et Baumeister, 2005, cité par Dambrun, 2012). Un nombre considérable de travaux en psychologie se focalise bien sur les problèmes, les déficits, les anomalies, les « pathologies », au niveau individuel que social.

En effet, l'approche traditionnelle offre pour principale perspective d'avenir la correction des insuffisances, des défauts. Elle sous-tend implicitement la philosophie selon laquelle l'amélioration, le mieux-être, passe par la « guérison » ou la résolution des déficiences (Magyar-Moe, 2009, cité par Dambrun, 2012). Autrement dit, dans sa démarche de résolution, l'approche en question ne tient pas compte de la complexité du problème : en cas d'échec scolaire, on propose à l'élève des activités pour combler ses lacunes comme on peut soutenir une personne pour réduire les symptômes dépressifs tout en laissant de côté un ressort complémentaire dans ce processus lié aux compétences et ressources des individus et à leurs qualités. En effet, des recherches révèlent que les symptômes dépressifs peuvent être réduits par des interventions de psychologie positive (Seligman, Steen, Park, et Peterson, 2005).

Ce changement de paradigme invite à percevoir l'amélioration sous l'angle du développement des qualités et des compétences des individus et des groupes et ne pas sous l'angle de la simple résolution des problèmes et des déficiences. Depuis son apparition, la

psychologie en tant que science a accordé une grande priorité à la prise en charge des dysfonctionnements humains tout en réduisant le concept de la santé mentale au « silence des organes ». Or, le bien-être ne s'arrête pas à l'état « neutre » que serait l'absence de trouble, il s'agit d'un concept si exhaustif qui devrait prendre en compte toutes les dimensions et les composantes de la personnalité.

Au fil des années, des recherches croissantes ont été menées dans le but d'appréhender les éventuels effets des émotions négatives sur la santé mentale et psychique. Cependant, les études permettant de développer et maintenir le sentiment du bien-être demeurent toujours rares » (Shankland, 2014). Par ailleurs, Il est intéressant de s'interroger sur les racines historiques de la psychologie positive. La mise en lumière des facettes positives de l'être humain n'est pas nouvelle. Le courant humaniste représenté par Carl Rogers (2005) et Abraham Maslow en 1972 a déjà abordé ces thèmes (Maslow, 2005, cité par Lecomte, 2009).

La psychologie humaniste ne considère pas l'être humain comme le jouet de ses pulsions internes ou même des pressions de l'environnement en s'opposant, ainsi, au mécanisme behavioriste qui refusait d'inclure la conscience parce qu'elle n'était pas mesurable et en même temps au déterminisme réductionniste de la psychanalyse classique. Elle soutenait que la conscience, la subjectivité, les valeurs et la liberté étaient au centre de ce qui constitue une personne humaine (Garneau, 2005).

En effet, Abraham Maslow (1908-1970) était le premier grand nom attaché à la psychologie humaniste. Connue pour sa « pyramide des besoins », Maslow a proposé en 1943 une hiérarchisation des besoins humains ; il a pu les classer en cinq niveaux : physiologie (faim, soif, désir sexuel...), sentiment de sécurité, appartenance à une famille ou à un groupe, estime des autres et de soi, accomplissement (d'une œuvre, d'un engagement...). D'après Maslow, l'être humain recherche d'abord, à satisfaire chaque besoin d'un niveau donné avant de penser aux besoins situés au niveau immédiatement supérieur de la pyramide. Par exemple, nous recherchons à satisfaire les besoins physiologiques avant les besoins de sécurité.

La théorie de Maslow, faisait l'objet d'une critique importante. Plusieurs psychologues, particulièrement ceux qui représentaient le courant des « comportementalistes » la trouvaient peu rigoureuse sur le plan scientifique. Ils considéraient qu'elle avait trait à l'humanisme plutôt qu'à la psychologie au sens strict. Certes, les travaux ayant montré les effets délétères du biais de négativité, du faible estime de soi, du manque de sentiment de compétences, ce modèle orienté vers l'identification des ressources paraissait pertinent, mais nécessitait plus de validation empirique.

Pour cela, la théorie de Maslow a pu bouleverser la conception de la psychologie humaine chez plusieurs psychologues en mettant l'accent sur la diversité des besoins humains partant de la satisfaction du plus élémentaire et terminant avec le plus abstrait. Ainsi, Maslow a réussi à changer plusieurs paradigmes dont le « bien-être » fait partie. De son côté, le psychologue Carl Rogers (1902-1987), de l'université du Wisconsin, présente des psychothérapies centrées sur la personne. C'est une approche qui accorde une grande importance au corps, au ressenti émotionnel et à la communication non verbale.

L'objectif principal de la thérapie selon Carl Rogers est de prendre conscience de ses blocages pour leur substituer des pensées dynamisantes, afin d'assumer de manière autonome et créative des choix de vie bénéfiques. Dans ce cadre, un thérapeute selon les recherches de Carl Rogers doit faire preuve d'authenticité, d'empathie et s'abstenir de tout jugement afin d'accompagner son patient dans la découverte de ses valeurs réelles, de ses propres ressources et dans son processus de changement (Marmion, 2012).

Au fil des années, le mouvement en question a perdu de son impact pour céder sa place à la psychologie positive. C'est à partir des années 1970 que le concept de « la qualité de vie » ou « le bien-être » a commencé à faire apparition en attirant de plus en plus l'attention des chercheurs suite à une penchée sociale pour « le développement personnel ». Le président de l'American Psychological Association, a procédé en 1999 à réunir les travaux dans ce domaine et renforcer davantage l'étude scientifique des traits de personnalité, et le développement de la société. Les travaux en question sont connus aujourd'hui sous l'appellation de « psychologie positive ».

La psychologie positive vise alors l'amélioration du bien-être à partir des émotions, comportements et cognitions ou modes de pensée positifs. Elle complète les approches axées sur la réduction des psychopathologies et du mal-être psychique qui ont dominé le domaine de la santé mentale jusqu'ici (Sitbon, 2017). La psychologie positive ne concerne pas uniquement l'épanouissement et le développement personnel mais aussi les relations interpersonnelles et les questions sociales et politiques. Autrement dit, la psychologie positive peut tout aussi bien concerner l'épanouissement des élèves d'un collège, les bonnes relations au sein d'une équipe de travail ou encore le mode de communication entre diplomates élaborant un traité de paix (Lecomte, 2014).

Dans ce sens-là, on pourrait avancer que la psychologie positive a pu rééquilibrer et innover les ambitions et les perspectives de la psychologie classique comme Seligman disait lui-même un jour : « lorsque nous sommes devenus seulement une profession de guérison,

nous avons oublié notre mission plus large : celle d'améliorer la vie de tous les gens » (Seligman, 1999, cité par Shankland, 2014).

II.3.2. La psychologie positive : définition retenue pour la recherche

En 1998, le président de l'Association américaine de psychologie (Apa), Martin Seligman s'est rendu compte que le rôle principal de la psychologie scientifique devrait être de soutenir les individus à trouver leurs équilibres vers le bien-être et le positif, plutôt que de trouver des solutions à des problèmes (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, cité par Regourd Laizeau, 2017). Dans cette perspective, la psychologie positive constitue une alternative potentielle à l'ancien concept de la psychologie.

Pour notre recherche, la psychologie positive peut être définie comme « l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » (Gable et Haidt, 2005). Comme cette définition le montre, il ne s'agit pas d'une conception égocentrique centrée sur l'épanouissement et le développement personnel. Elle concerne également les relations interpersonnelles et les questions sociales voire politiques (Lecomte, 2009, p.5).

Dans ce sens-là, on pourrait avancer qu'une telle psychologie se penche sur l'observation et l'analyse de toutes les circonstances entourant les individus, les groupes et les institutions comme l'environnement familial, le voisinage, le milieu scolaire et les traits de la personnalité dans la perspective de favoriser, les compétences individuelles et collectives. On entend par « processus », « les moyens mis en œuvre pour tirer bénéfice des situations dans lesquelles l'on se trouve afin de développer des compétences permettant d'évoluer progressivement vers un mieux-être ou de maintenir le degré de bien-être déjà présent » (Shankland, 2014, p.5).

Pour David Servan-Schreiber la « psychologie positive » est révolutionnaire en ce qu'elle s'intéresse à ce qui rend les gens heureux. Elle a pour objet de développer la capacité d'aimer et d'être aimé, de donner du sens à nos actions, d'être responsables de ce que nous pouvons changer, d'être résilients face à ce que nous ne pouvons pas éviter. D'ailleurs, et toujours selon Servan-Schreiber, le programme de recherche international sur la capacité des tibétains à se remplir d'émotions positives est une belle illustration de cette nouvelle psychologie. Par la pratique, ils peuvent radicalement transformer l'état de leur cerveau vers plus de sérénité et de compassion. Ils montrent qu'il est donc possible d'entraîner le cerveau vers un bonheur hors norme... (Servan-Schreiber, 2009).

Il s'agit donc de s'intéresser aux caractéristiques de la santé et du bien-être à différents niveaux et dans plusieurs domaines. « L'idée est d'identifier les caractéristiques spécifiques des individus ou groupes qui surmontent mieux que d'autres les situations adverses, de façon à favoriser le développement de ces forces et ressources spécifiques chez ceux qui pourraient en bénéficier » (Martin Crumm, 2017).

Parmi les concepts clés autour desquels s'articule la psychologie positive est celui des émotions. Il convient alors de s'interroger sur le rôle potentiel que pourrait jouer une telle variable dans le processus de l'épanouissement des individus.

II.3.3. Les émotions : un outil au service de la psychologie positive

Depuis l'Antiquité, le concept d'émotion est conçu comme perturbateur ou parasite car opposé à la raison. En effet, la dimension émotionnelle apparaissait pratiquement toujours contradictoire à la logique. Cependant, grâce à l'apparition de nouveaux domaines de recherche et de l'interdisciplinarité de certains travaux scientifiques, ce courant de pensée fait aujourd'hui l'objet d'un intérêt grandissant notamment chez les psychologues (Gendron, 2016). A l'instar de la neuroscience, la psychologie positive s'intéresse, elle aussi, aux émotions en tant que stimulant indispensable pour l'épanouissement et le fonctionnement optimal des individus. Avant d'entamer les apports des émotions positives ou négatives, il nous semble primordial de clarifier les limites étymologiques du mot en question tout en présentant quelques définitions.

Il s'agit d'un concept polysémique que sa définition n'a jamais fait consensus particulièrement en terme psychologique. En effet, en 1981, « on note onze types de définitions. En 1992, ce sont déjà seize types et en 1994, il faudrait en parcourir au moins dix-huit. Les variations dépendent des positions des auteurs par rapport à quelques notions comme : affect, cognition, conscience, subjectivité, adaptation, biologie, humain/animal, processus/état, etc. Plutôt qu'une définition unique d'une entité » (Claudon et Weber, 2009)

Le mot « émotion » provient selon le Robert (1993) de « motion » qui signifie le mouvement. « L'émotion va exister au début du XVI^e siècle par le mot « esmotion » qui induira la signification utilisée actuellement : l'émotion est un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de signes physiologiques (par exemple : rougissement, sudation) » (Claudon et Weber, 2009). L'émotion est définie également en tant que mouvement affectif soudain et intense, entraînant un débordement temporaire du contrôle réflexif sous l'effet d'une stimulation du milieu (Juillet, 2000).

Dans la même perspective, Shankland a avancé que l'émotion correspond à une expérience physique et psychique associée à une situation ou un événement. Pour elle, la joie de rencontrer un ami se traduit physiquement par une sensation de détente musculaire et psychiquement par des pensées agréables. Les émotions peuvent aider à l'adaptation aux différentes situations que nous rencontrons, mais certaines émotions – celles dites « positives » – ont aussi un impact spécifique en améliorant notre aptitude à résoudre des problèmes (Emmons, 2008).

En effet, le modèle « d'élargissement et de construction » élaboré par Fredrickson (1998 ; 2001) précise que les émotions positives (joie, plaisir, l'intérêt...), élargissent l'empan attentionnel et favorisent le recours à un répertoire plus large de pensées et d'actions. Dans ce cadre, l'équipe d'Isen ont mis en évidence que les personnes à qui l'on induisait des émotions positives, présentaient des processus de pensée plus flexibles et créatifs, intégrant plus d'informations issues de l'instant présent mais également de leur mémoire, et qui s'avéraient plus efficaces que les processus mis en œuvre par des personnes éprouvant des émotions négatives (e.g., Isen, Daubman et Nowicki, 1987).

Certaines émotions sont dites « négatives », car elles entraînent un malaise ou un mal-être qui se manifeste notamment par des pensées automatiques de type : « je suis nul », « la vie n'est qu'une série de malchances ». Or, les conséquences d'une émotion négative peuvent parfois être positives comme montrent bien des études expérimentales ayant montré que dans une situation de négociation les personnes qui se perçoivent comme ayant de faibles capacités de négociation réussissent mieux lorsqu'on induit de la colère chez elles. De ce fait, la colère qui est considérée comme une émotion négative, peut devenir une aide, dans certaines situations, pour des personnes manquant d'assurance (Van Kleef et Côte, 2007).

Plusieurs études contemporaines ont montré que les émotions sont indispensables au bon fonctionnement de nos facultés comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale (Gendron, 2016). Par exemple, les événements émotionnellement neutres seraient plus rapidement oubliés alors que les souvenirs d'évènements émotionnels forts seraient plus tenaces. Ainsi, on pourrait déduire qu'un capital émotionnel aussi riche aurait éventuellement des influences positives sur l'ensemble des potentialités et des capacités humaines.

Les émotions ont également une fonction de communication : notre entourage reçoit en permanence nos nombreuses manifestations physiques (Regards, agitations, mimiques...) qui traduisent notre état psychique et émotionnel. « Les émotions peuvent donc constituer une

aide dans la réalisation de ses choix (à partir de la manière dont la personne interprète ses réactions dans une situation donnée) et dans ses interactions avec autrui » (Shankland, 2014)

Parmi les utilités des émotions, on pourrait citer aussi son impact sur la motivation et la vitalité des individus. Les émotions positives sont susceptibles d'accroître l'énergie et la motivation nécessaires pour dépasser les problèmes rencontrés. (e.g, Haase, Poulin et Heckhausen, cité par Shankland, 2014).

De ce fait, les émotions représentent un champ d'application incontournable pour la psychologie positive vu son rôle déterminant à établir et à maintenir le « bien-être » qui, à son tour, contribue à l'adaptation aux situations stressantes et à entraver tout effet potentiellement détruisant des émotions négatives.

II.3.4. La psychologie positive : un art de vivre avec soi-même et avec autrui

La psychologie positive s'intéresse à tout ce qui rend les individus résilients, heureux, optimistes, plutôt qu'aux origines des pathologies. Elle a pour objectif de promouvoir l'épanouissement et l'accomplissement de soi au niveau individuel, groupal et social.

- **Au niveau individuel**

De nombreuses recherches ont été menées entre autres celles de Seligman se concentrant essentiellement sur les forces de caractère. D'après Wood et al, les forces de caractères sont des caractéristiques permettant à une personne de réussir et de se sentir au mieux de ce qui est possible pour elle (Wood et al, 2010). À cet égard, nous pouvons distinguer entre trois modèles pour les décrire. Le premier est celui de Gallup Clifton Strength Finder mis en place en 1997.

Par le biais d'un questionnaire en ligne composé de cent-soixante-dix-sept items, le modèle en question a permis de ressortir et d'identifier les forces de caractères parmi trente-quatre possibles. Il s'agit d'un programme qui met le paquet sur les forces plutôt que sur les faiblesses. Il ambitionne d'amener les élèves à découvrir leurs talents et les transformer en forces pour qu'ils puissent réussir et prendre les décisions susceptibles de concilier les exigences du travail scolaire de l'emploi et de la famille (Timothy D. Hodges and James K. Harter, 2004).

D'après Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, le client reçoit les cinq forces identifiées ainsi qu'un rapport descriptif contenant dix pistes pour chacun des thèmes ainsi qu'une notice révélant la façon dont les talents, l'implication, l'expérience, les compétences et les connaissances interagissent ensemble pour construire les forces. Ce programme propose

également un plan d'action axé sur les forces, fondé sur des objectifs spécifiques afin de construire et appliquer les forces très concrètement dans les jours, les semaines, le mois, et l'année qui vient (e. g., Clifton et Harter, 2003 ; Hodges et Asplund, 2010 ; Hodges et Clifton, cité par Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014).

Un talent est défini comme étant « une manière naturelle et récurrente de penser, ressentir ou se comporter pouvant être appliquée de manière productive, notamment caractérisé par l'attrait, la spontanéité, l'apprentissage rapide et la satisfaction envers une activité donnée » (Hodges et Clifton, 2004, p. 257, cité par Regourd-laizeau, 2013).

Instauré par le centre de la psychologie positive appliqué (CAPP), le modèle « Réalise 2 », a pu créer un instrument permettant l'évaluation du niveau d'utilisation des forces notamment en relation avec le bien-être, la confiance, la vitalité et l'estime de soi. Outre l'instrument en question, l'équipe du CAPP a aussi mis en place un autre dispositif de mesure pour pouvoir découvrir les zones de forces exploitées, les forces latentes, les comportements appris (zones de performance) et les faiblesses... (i. e., Govindji et Linley, 2007 ; Proctor, Maltby et Linley, 2009, cité par Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014).

À cet égard, il paraît important de définir les deux concepts clés suivants : la force et les forces latentes.

➤ **La force :**

Linley considère la force, une « capacité préexistante envers une façon particulière de penser, de ressentir ou de se comporter, qui est authentique et énergisante pour la personne et qui engendre son fonctionnement optimal, son développement et sa performance » (Linley (2008, p. 9 cité par Regourd-laizeau, 2013).

➤ **Les forces latentes :**

Ce sont les forces qui ne sont pas encore utilisées. Il s'agit d'un potentiel reposant à l'intérieur de l'individu que l'on peut développer en exploitant le questionnaire « Realise2 » par exemple. Lorsqu'on utilise une nouvelle force provenant du réservoir des forces latentes, il convient de l'utiliser au maximum pour qu'elle devienne automatique et performante (Regourd-laizeau, 2013).

Intitulé « Valeurs en action », le troisième modèle élaboré par Peterson et Seligman en 2004 a mis en relief vingt-quatre forces réparties sur six vertus sources qui sont considérées comme communes et importantes dans presque toutes les traditions. (Sagesse et connaissance, Courage, Humanité, Justice, Modération et transcendance). Selon Jacques Lecomte, les deux auteurs, ont voulu limiter le risque de tomber dans le piège d'une vision culturellement

prédéterminée. Pour cela, ils ont étudié diverses grandes traditions philosophiques et religieuses, ce qui leur a permis de remarquer que les six vertus citées précédemment sont largement valorisées (Lecomte, 2014).

Dans ce contexte, nous allons clarifier deux concepts incontournables dans cette étude : la vertu et les forces de caractères : La vertu est « une disposition à agir, désirer et ressentir, qui implique d'observer son jugement et mène à l'excellence humaine reconnaissable ou à un exemple d'aboutissement humain. De plus, l'activité vertueuse implique de choisir la vertu pour elle-même et à la lumière d'un plan de vie qui puisse se justifier » (Yearley, 1990, cité par Regourd-laizeau, 2013).

Les « forces de caractère » sont des capacités de se comporter, de penser ou de ressentir de manière à favoriser un fonctionnement et des performances optimales. Elles sont différentes d'autres types de forces tels que les compétences, les talents, les intérêts ou les ressources (Peterson et Seligman, 2004. Repéré à Psychomédia, 2016).

Peterson et Seligman proposent de développer l'utilisation des forces de caractères et Wood, Linley, Matlby, Kashdan, et Hurling ont avancé que l'utilisation des forces pourrait développer un meilleur niveau de bien-être et que ces interventions pourraient être utilisées pour construire de la résilience et un fonctionnement optimal alors que Rashid, le bras droit de Seligman a proposé différentes façons d'exploiter les forces de caractères (Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014).

▪ **Au niveau des groupes**

Il convient de rappeler que la psychologie positive est un art qui ne s'intéresse pas uniquement aux individus et à leurs épanouissements, mais aussi aux groupes et aux institutions. À cet égard, l'Appreciative Inquiry demeure une méthode référentielle en matière de conduite du changement fondé sur les réussites, les acquis et l'énergie des membres d'une organisation, de l'existant plutôt que sur ce qui a créé le problème. Certes, la stratégie de résolution de problèmes a montré une certaine efficacité, en se basant principalement sur l'analyse du problème, mais elle a négligé l'anticipation du futur.

Dans ce sens, les organisations peuvent elles aussi bénéficier d'applications concrètes. En effet, au lieu de se situer sur un continuum allant de - 5 à 0, et de se centrer sur ce qui dysfonctionne, l'approche d'Appreciative Inquiry se base sur ce qui fonctionne dans la perspective de 0 à + 5 (Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014). Créée en 1987 par Cooperider et Srivastva, l'Appreciative Inquiry a pour objet de chercher à résoudre un problème en se fondant non pas sur les « défauts » mais sur la valorisation de tout ce qui est «

positif » ou d'expériences positives déjà vécues pouvant être injectées dans la situation (Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014).

- **Au niveau des institutions**

Comme montre bien les définitions de à la psychologie positive. Il s'agit d'un art envisagé à trois niveaux. Le troisième se situe à celui des institutions. Or, les scientifiques de la psychologie positive parlent peu de la relation entre la psychologie positive et les institutions positives. C'est d'ailleurs l'aspect le moins développé de la psychologie positive (Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014).

A cet égard, Cameron a présenté en 2011 un cas d'étude pour illustrer la performance organisationnelle positivement déviante. En 1951, il y avait une usine d'armement nucléaire qui fonctionnait jusqu'en 1989, où une intervention du FBI entraîna sa fermeture soudaine. L'assainissement de l'environnement de l'entreprise, l'éventuelle résistance prévue intra et extra-entreprise ainsi que de gros conflits avec d'autres partenaires (agences gouvernementales, représentants de communautés engagées, pacifistes, etc.) constituaient des défis de tailles.

D'une manière brusque, les objectifs ont été atteints en dix ans (60 ans avant l'échéance prévue), en économisant plus de 30 milliards de dollars sur la somme prévue. Les relations entre les groupes d'oppositions (salariés/direction, ou groupes) se sont améliorées et Rocky Flats est devenue une réserve naturelle (Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014). D'après Gustave-Nicolas Fischer et Cyril Tarquinio, cet exploit se résume en un énoncé « L'impossible a été rendu possible en adoptant un système de valeurs d'abondance plutôt qu'un système de valeurs fondé sur les déficits. » (Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014).

Souvent, les organisations et les leaders ont tendance à se centrer sur ce qui freine le processus productif (déficits) plutôt que sur ce qui fonctionne bien et qui représenterait un « écart d'abondance » (écart entre normalité et performance optimale ou très positive). D'après Cameron (2011), l'abondance génère la virtuosité (condition humaine la plus élevée où le meilleur que les êtres humains peuvent aspirer à devenir) (Cameron, 2011, cité par Martin-Krumm et Regourd-Laizeau, 2014). De ce fait, la psychologie positive peut être un art de vivre avec soi-même, avec autrui mais aussi un instrument efficace de changement social.

II.3.5. Les compétences psychosociales et la psychologie positive

Pour bien délimiter la terminologie du terme « compétences psychosociales », il nous semble intéressant de mettre le point, en premier temps, sur le terme « compétence ». À

l'instar de divers termes, la définition de la compétence fait objet d'une unanimité remarquable. Pour Bruner (1966), la compétence signifie « l'intelligence opératoire du savoir comment plutôt que du savoir que » (Bruner, 1966, cité par Lecomte, 2009) alors que Merieu pense que la compétence est la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé (Merieu, 1989, cité par Daniel Richard et al., 2019).

Abstraite, opératoire, apprise telles sont quelques caractéristiques communes dans les définitions du terme « compétence » qui pourraient nous aider éventuellement à comprendre le mot en question dans ce brouillard terminologique.

Pour nous, la compétence telle que définie par Mikolajczak et Bausseron comprend trois niveaux :

- Des connaissances implicites, qui renvoient à la richesse et à la complexité du réseau conceptuel concerné par le phénomène.
- Des habiletés qui renvoient à la performance maximale, au fait d'être capable d'appliquer des connaissances en situation parfois lorsque l'on essaie.
- Des traits, ou disposition, qui correspondent à une habileté tellement incorporée qu'elle constitue une propension à se comporter d'une certaine manière. Elle renvoie donc d'une performance typique, intégrée dans les habitudes du sujet (Mikolajczak et Bausseron, 2013, cité par Hagège, 2018).

À l'issue de cette clarification lexicale, l'organisation mondiale de la santé définissait en 1993, la compétence psychosociale en tant que « capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (O.M.S, 1993, cité par l'académie de paris, 2019). C'est l'aptitude d'une personne à maintenir l'état de son bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et l'environnement. Les compétences psychosociales ont été définies également par le psychologue Michael Argyle, comme « des patterns de comportement social qui amènent les individus à devenir socialement compétents, c'est-à-dire capables d'atteindre les buts poursuivis en produisant les effets désirés sur soi-même et sur d'autres individus »

(Fonte et al., 2014).

De notre point de vue, l'acquisition de ces différents types de compétences permet à l'enfant dans une sphère éducative de se ressentir efficace, réussi et positif vis-à-vis de soi-

même et à l'égard des autres. Ces sentiments pourraient mettre l'enfant à l'abri de tout débordement émotionnel, en conséquence, il sera plus en plus heureux, motivé et en bien-être. Il nous semble également qu'il existe une relation corrélée et effective entre l'acquisition des compétences psychosociales, notamment celles liées à l'acceptation de soi, l'intégration efficace dans la société et le sentiment de bonheur et du bien-être. D'où, l'importance accordée de la part de la psychologie positive aux compétences psychosociales. Par ailleurs, On ne peut pas envisager le développement des compétences psychosociales indépendamment de leur mise en pratique « Il s'agit de s'inscrire dans un processus d'empowerment, indispensable pour ancrer CPS dans la quotidienneté de la vie. » (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, 2015). Ceci pourrait nous expliquer la complexité et l'interdisciplinarité du processus de l'acquisition des compétences psychosociales.

En effet, réussir à promouvoir les compétences psychosociales chez les enfants, que ce soit au niveau personnel, interpersonnel ou socio-politique, exige une certaine continuité et une diversité en termes de l'offre de formations mais surtout une coordination et une coéducation efficace particulièrement entre l'école et la famille. Nous sommes également convaincus qu'un enfant, en insécurité, est systématiquement un enfant fragile n'ayant pas les mécanismes pouvant l'aider à acquérir un esprit critique ni à élaborer une pensée créatrice. Il sera alors exposé à toute menace intellectuelle extérieure et par la suite, il se sentira toujours emporté et en mal-être.

II.3.6. L'éducation positive : une opportunité de promouvoir les compétences

Psychosociales

La psychologie humaniste représentée par Carl Rogers et Abraham Maslow, constitue une base référentielle pour l'éducation positive. Ce type d'éducation accorde plus d'importance à l'environnement permettant l'actualisation du potentiel de chaque individu. L'individu du point de vue de Deci et Ryan, tend à coopérer et progresser naturellement si son environnement pourrait subvenir à ses besoins fondamentaux.

En effet, la théorie de l'autodétermination considère chaque être humain est un organisme actif qui cherche naturellement et d'une manière continue à promouvoir son potentiel humain, à se développer psychologiquement par la découverte de nouvelles perspectives et à travers la maîtrise de nouveaux challenges et par la satisfaction de ses trois besoins psychologiques de base, à savoir un besoin de compétence, d'autonomie et

d'appartenance sociale (Bryan et Solmon, 2007 ; Deci et Ryan, 2000, 2002, cité par Dupont et al., 2009).

À cet égard, le conseil de l'Europe a adopté en 2006 le terme de « parentalité positive » qui se réfère à « un comportement parental fondé sur l'intérêt supérieur de l'enfant, qui vise à l'élever et à le responsabiliser, qui est non-violent et lui fournit reconnaissance et assistance, en établissant un ensemble de repères favorisant son plein développement ». Le concept de la parentalité positive selon Shankland pourrait rejoindre celui de l'éducation positive aux objectifs ainsi qu'au niveau des pratiques éducatives encouragées. C'est une éducation que l'on pourrait appeler également éducation psychosociale vue qu'elle vise l'acquisition des compétences psychosociales de types cognitives, émotionnelles et relationnelles pour s'accommoder au mieux avec les différentes situations rencontrées et acquérir de la résilience face tous les problèmes vécus (Shankland, 2020).

En effet, le développement des compétences psychosociales favorise davantage le bien-être des élèves ainsi que la réussite scolaire. Dans ce contexte, une étude visant plus de 270 034 élèves a révélé que les ateliers proposés en milieu scolaire peuvent contribuer activement au développement des compétences émotionnelles et sociales tout en augmentant le bien-être des élèves ainsi que la réussite scolaire (Durlak et al., 2011).

Compte tenu des bienfaits remarquables de l'éducation positive, en tant qu'une approche récente, sur l'épanouissement des élèves, ce type d'éducation nécessite selon Shankland un accompagnement des parents pour qu'ils acquièrent eux même des compétences psychosociales pour faire preuve d'écoute, d'empathie, d'attention, de décentration, de régulation du stress et des émotions, dans les multiples situations inattendues et éprouvantes du quotidien (Shankland, 2020).

L'éducation positive constitue au sens de Shankland une boussole plutôt qu'une pratique que l'on doit impérativement appliquer 24h/24h quoi qu'il arrive. Ceci, pourrait contribuer à la décharge mentale des parents et à éviter tout épuisement parental. L'intérêt et d'avoir plusieurs modèles est que cela permet plus de souplesse dans son fonctionnement, davantage de réflexion critique, et réduit donc la tendance au dogmatisme en matière d'éducation.

Autrement dit, l'éducation positive développe chez l'individu des compétences psychosociales qui lui permettent de devenir de plus en plus flexible et de s'adapter à des demandes de l'environnement qui varient en permanence. Ainsi, le sujet sera capable de reconfigurer ses ressources psychologiques, de changer ses perspectives sur la situation, et

d'effectuer un arbitrage entre différents besoins et désirs (Kashdan et Rottenberg, 2010, cité par Monestès et Baeyens, 2016).

En parallèle, les émotions positives pourraient augmenter la créativité et les capacités de résolution de problèmes complexes (Fredrickson, 2001) et le bien-être augmente les comportements de coopération, l'écoute, l'empathie et l'entraide (Shankland et André, 2020). De ce fait, l'éducation positive, tout comme la psychologie positive, sera potentiellement capable de développer les facteurs de protection et réduire systématiquement les facteurs de risques.

Avant d'évoquer ces deux concepts, nous prétendons qu'il sera intéressant de mettre le point sur les thérapies comportementales et cognitives, notamment la troisième vague qui se base essentiellement sur les aspects émotionnels en regroupant de nouvelles approches comme la théorie fondée sur la pleine conscience (Kabat-Zinn, 1990 ; 1994) et celle de l'acceptation et de l'engagement (Hayes, Strosahl et Wilson, 1999).

L'ACT est une intervention psychologique empirique qui utilise les stratégies d'acceptation, de défusion cognitive, et de pleine conscience, afin d'amener un individu à s'engager dans des actions en direction de ce qui est important pour lui. Cette théorie vise à accroître le potentiel de flexibilité psychologique chez l'individu et de rétablir son aptitude à choisir et à agir vers les directions de vie qu'il a choisies, en dépit de la présence de pensées, de souvenirs, d'émotions et de sensations physiques difficiles (Seznec, 2015).

En effet, « la troisième vague TCC » qui correspond à l'approche émotionnelle, s'intéresse en particulier au développement de compétences et non simplement sur la suppression de symptômes ou de problèmes définis en début de thérapie. Il s'agit de permettre au patient d'avoir un répertoire plus large de stratégies d'adaptation flexibles et efficaces (Shankland, 2014). Prenons l'exemple de la douleur chronique, cette approche permet à l'individu de créer un rapport différent plus « pacifiée » à la douleur, sans pour autant la nier dans le cas où les efforts déployés pour faire face à la douleur ne permettent pas de la faire disparaître (McCracken et Eccleston, 2003).

Dans ce contexte, l'objectif de la thérapie d'acceptation et d'engagement ne sera pas alors de lutter contre, mais plutôt de faire avec la douleur. Certes, l'objectif en question ne réduit pas toujours l'intensité des douleurs ressenties, mais permet de mieux vivre avec et par là même, de réduire le handicap fonctionnel et le mal-être psychologique qui lui sont généralement subséquents (Dahl, Wilson, et Nilsson, 2004). À rappeler que les techniques fondées sur la pleine conscience (Mindfulness Based Stress Reduction, MBSR, Kabat-Zinn,

1990 ; Mindfulness Based Cognitive Therapy, MBCT, Segal, Williams et Teasedale, 2006), aboutissent également à cette posture d'acceptation et d'engagement.

Dans ce sens, la pleine conscience qui consiste en un entraînement volontaire de focalisation d'attention sur des sensations de son choix, permet d'accueillir le moment présent, tel qu'il est, sans chercher à le changer et sans jugement. Cette pratique permet également de développer la flexibilité de la pensée et des mécanismes d'adaptation face à toute nouvelle situation (Shankland, 2014). En effet, plusieurs études illustrent l'impact de la pratique de pleine conscience sur le bien-être physique et mental comme celle de (Brown et Ryan, 2003) et (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone et Davidson, 2008). Grace à cette pratique, nous remarquons une meilleure activation du système immunitaire : des patients atteints de psoriasis guérissent quatre fois plus vite s'ils méditent, par rapport à un groupe de patients qui ne pratique pas la pleine conscience (e.g., Brown et Ryan, 2003 ; Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone et Davidson, 2008). Dans cette optique, nous prétendons que la pratique méditative qui d'ailleurs fait partie du modèle de la santé mentale positive est susceptibles de prévenir d'une part les facteurs de risque comme le dogmatisme, la rigidité mentale, le besoin de clôture et d'autres part de favoriser les facteurs de protection comme la flexibilité cognitive, la créativité et la connexion avec la nature ...

On entend par « facteurs de risque » le fait de vivre un certain nombre d'événements stressants ou traumatisants, tels qu'une séparation, un deuil, ou encore de vivre dans des conditions de vie difficiles, telles que la pauvreté, l'itinérance (Shankland, 2014) tandis que les « facteurs de protection » correspondent aux aptitudes, aux caractéristiques individuelles et aux ressources du milieu qui contribuent à la capacité à se remettre de ces événements et à aller de l'avant. Parmi ces facteurs, nous trouvons les compétences cognitives à résoudre des problèmes, le sentiment d'avoir du contrôle sur sa vie, les compétences sociales et aptitudes à rechercher du soutien (Shankland, 2014).

À ce stade-là, l'institution scolaire en tant que principal intervenant dans le processus de la formation des enfants se trouve aujourd'hui obligée d'innover ses méthodes, ses pédagogies, ses mécanismes, voire ses perspectives pour avoir donné le sentiment de bien-être et de la considération aux élèves et de les faire croire en leurs capacités. Parmi les approches censées efficaces dans le processus de l'acquisition des compétences psychosociales est la méditation.

Dans cette thèse, nous adoptons le postulat suivant : l'éducation positive basée sur la méditation et la pleine conscience favorise, d'une part, les facteurs de protection qui renvoient à l'esprit ouvert et réduit, d'autre part, les facteurs de risques qui se réfèrent à l'esprit fermé. Sachant que quelques facteurs de risques comme le dogmatisme et la rigidité mentale pourront mener l'individu à adopter des comportements violents et à se radicaliser.

La méditation, ainsi, peut constituer une approche qui s'inscrit dans le cadre de la prévention primaire contre la radicalisation violente. C'est un dispositif visant avant tout le développement des facteurs de protection et la réduction de l'impact de certains événements traumatisants ou stressants comme l'alcoolisme, la pauvreté ou l'itinérance.

II.4. La méditation de pleine conscience : une approche pour développer les Compétences psychosociales.

II.4.1. La méditation : Pourquoi maintenant ?

Blaise Pascal déclarait un jour que « tout le malheur des hommes venait d'une seule chose, qui est de ne savoir pas demeurer en repos, dans une chambre ». Effectivement, nous vivons bien dans une société de stress marquée par des questionnements majeurs. C'est une époque où nous sommes soumis, de plus en plus, au temps des machines. Face à un tel défi, la méditation se présente comme un art qui permet de nous rencontrer. C'est le temps de « repos », dont parlait Pascal. Souvent, nous déployons beaucoup d'efforts pour améliorer nos conditions de vie extérieures alors que c'est notre esprit qui fait l'expérience du monde et le traduit sous forme de bien-être ou de souffrance. La méditation en tant qu'entraînement de l'esprit mène à la transformation de la qualité de vie via le changement de la perception de monde intérieur et extérieur.

Pour longtemps, la pratique de la méditation a été toujours perçue comme une forme d'évasion qui permet de se tenir à l'écart de la société, voire de la rejeter. Or, aujourd'hui, la méditation constitue un outil de bien-être susceptible d'offrir à tout un chacun l'opportunité de développer ses compétences et ses facultés, de vivre moins stressé, de s'intégrer et de contribuer positivement dans la société. Dans ce cadre, nous nous interrogeons à quel point nous aurons besoin de la méditation dans notre société ? Est-elle vraiment une nécessité, ou c'est un sujet qui fait partie du luxe intellectuel.

Pour répondre à ces questions, nous présentons des finalités à la méditation, en voici quelques-unes : souvent on est pris par la compétition, l'angoisse, le sentiment de ne pas être

à la hauteur, la frustration ou l'agitation. En ce moment-là, la méditation pourrait être un outil qui nous permettra éventuellement de prendre notre existence en main et de nous faire croire que le changement est tout à fait possible. Autrement dit, la méditation est un entraînement pour se libérer de nos schémas habituels.

La méditation d'après Hagège favorise l'esprit à passer d'un mode marqué par une attention exogène, capté par les phénomènes (perceptions, pensées, émotions...) où il est en proie à la saisie phénoménologique et à l'interaction avec un monde relatif au mode de l'attention endogène. La pratique méditative selon Hagège mène à une détente de l'esprit via la diminution de la saisie phénoménologique, y crée un espace qui permet au sujet de s'observer et de mieux percevoir ses propres fonctionnements (Hagège, 2018).

En effet, les pratiques méditatives constituent « une famille de régime complexes d'entraînement à la régulation émotionnelle, développés pour différentes finalités, y compris pour développer et entretenir le bien-être et l'équilibre émotionnel » (Lutz, Slagter, Dunne et Davidson, 2008, p.163). Dans le même sens, 350 000 personnes ont été prises en charge pour troubles dépressifs dans les établissements de santé ayant une activité en psychiatrie, soit un taux de prise en charge de 5,3 pour mille, identique à celui de 2012. En 2014, 216 000 personnes, soit 3,4 personnes pour 1 000 habitants ont été repérés comme souffrant de troubles bipolaires et prises en charge par le système de soins (Ministère des solidarités et de la santé, 2017). Face à ces statistiques, la méditation se présente comme remède efficace. En effet, elle a été le domaine le plus étudié au cours de vingt dernières années (Grossman, 2004, cité par Berghmans, Cyril Tarquinio and Lionel Strub, 2008).

Dans cette optique, nous pouvons repérer trois méthodes thérapeutiques dont la première est la thérapie Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) développée par Kabat-Zinn (1982, 1990). Il s'agit d'une méthode exploitée pour différentes applications dans la santé physique et psychique notamment dans la gestion du stress. Elle se présente sous forme d'une formation de méditation durant trois semaines en groupe de 15 à 30 personnes avec un instructeur et des tâches pratiques à effectuer en dehors de ces sessions. Les séances en question pourraient se faire aussi sur des pathologies particulières comme la dépression, l'anxiété ou des problématiques cancéreuses notamment dans la gestion de la douleur et dans la relation entretenue avec la maladie (Carson et al., 2004, cité par Berghmans, Tarquinio and Strub, 2008).

Déroulant en huit séances de 2 heures environ, sur une durée de huit semaines, la deuxième méthode qui s'appelle la thérapie Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) est un programme qui incorpore des éléments des thérapies comportementales et cognitives.

Parmi les finalités de ce programme est le soutien des personnes souffrant de troubles telle la dépression à acquérir les techniques susceptibles de réduire ce trouble. Selon Berghmans, Tarquinio et Strub, le présent programme pourrait aider les participants à développer une façon différente d'être en lien avec les sensations, les pensées et les sentiments et de manière plus précise, l'acceptation et la reconnaissance pleinement consciente des sentiments et des pensées non souhaités, de préférence aux habitudes automatiques et préprogrammées qui ont tendance à maintenir les troubles et les difficultés (Berghmans et al., 2008). Ce programme vise également que les patients soient capables de présenter la réponse la plus adéquate à tous les sentiments, les pensées ou les situations désagréables rencontrées dans leur vie.

Mise en place par Hayes et al en 1999, la troisième méthode qui s'intitule la thérapie Acceptance and Commitment Therapy (ACT) s'intéresse particulièrement à l'analyse comportementale des individus et elle pourrait être bénéfique dans une large gamme de problématiques psychologiques en incorporant des processus de changements comportementaux, d'acceptation et de pleine conscience. Quelle que soit l'appellation de ces programmes, nous prétendons que la méditation est une opportunité sérieuse à la main de la communauté éducative pour le redressement des résultats de système scolaire et aussi un dispositif médical efficace pour une santé mentale, psychique et physique saine et sauve.

II.4.2. Définitions de la méditation

La méditation, selon Marcus, pourrait être défini différemment en fonction des textes et des contextes de pratiques, d'où la nécessité de l'approcher par le terrain et de façon multisite (Marcus, 2002, cité par Hamard et Chenault, 2017). Le centre national des ressources textuelles et lexicales a défini le terme méditation comme l'« action de penser avec une grande concentration d'esprit pour approfondir sa réflexion ». En occident, cette activité est appréhendée comme un moment de réflexion, de cogitation, de recueillement, d'absorption ou une « attitude caractérisée par l'application à la réflexion contemplative » (Hamard et Chenault, 2017).

La méditation en tant que notion est inhérente à la contemplation dans le contexte religieux. Selon Buser c'est une étape préliminaire à la contemplation (Buser, 1998, cité par

Hamard et Chenault, 2017). Le concept de contemplation –contemplatio- est la traduction latine du terme grec *théôria* est relevé de l'histoire de la métaphysique dont le sens recouvre en général l'attitude de satisfaction désintéressée du sujet devant une œuvre d'art (Go, 2003). La contemplation se présente également comme un moyen d'approfondissement du rapport individuel au divin (Wallace, 1998, p. 20, cité par Hamard et Chenault, 2017).

Dans cette perspective, le psychologue américain Daniel Goleman considère que la méditation est un ensemble d'exercices mentaux qui se caractérisent par des stratégies intentionnelles, cognitives et affectives ainsi que par le résultat qu'elle produit » (Daniel Goleman, 2003, p. 35 cité par Hamard et Chenault, 2017). La méditation se caractérise de point de vue d'Alan Wallace par le développement d'une attention stabilisée alors que Francisco Varela et al. (1993) a mis le point sur la dimension corporelle et l'activité du corps engendrées dans et par la pratique méditative.

Pour cerner davantage le concept en question, nous pensons qu'il fallait approcher une autre notion bien associée à la pratique méditative c'est celle de la pleine conscience. Christophe André avance que la pleine conscience signifie la qualité de conscience qui apparaisse quand on tourne intentionnellement son esprit vers le moment présent. « C'est l'attention portée à l'expérience vécue et éprouvée, sans filtre (on accepte ce qui vient), sans jugement (on ne décide pas si c'est bien ou mal, désirable ou non), sans attente (on ne cherche pas quelque chose de précis » (André, 2010, cité par Gendron, 2015).

Alicia Fournier et Laurie Mondillon rejoignent l'idée que la pleine conscience a pour objectif de faire apprendre aux individus à se décentrer, à observer avec objectivité leurs propres émotions négatives, telles que la colère ou la tristesse, c'est-à-dire à développer une conscience métacognitive (Fournier et Mondillon, 2016).

À cet égard, nous prétendons que la pleine conscience est un état mental, psychique et corporel que la personne pourrait parvenir à travers la découverte du soi, l'acceptation de toute expérience, l'exploration des émotions et pouvoir les régulariser mais surtout par l'auto-réconciliation et être en mesure de se tolérer. C'est d'une attitude d'attention, de présence et de conscience vigilante, interne ou externe qui pourrait être développer par les techniques de la méditation par exemple. Dans ce sens, la pleine conscience pourrait se présenter comme une thérapie efficace pour plusieurs anomalies mentales.

G. Bertschy a souligné les effets positifs de la pleine conscience sur la dépression. Il s'agit d'une thérapie qui se base essentiellement sur le programme mindfulness-based cognitive therapy (MBCT). Selon G. Bertschy : « C'est une forme de thérapie cognitive

enseignée en groupe sur 8 semaines qui donne une place centrale à la méditation en articulation avec des éléments plus classiques de la thérapie cognitive. Ce programme, nourri par les travaux pionniers de Jon Kabat-Zinn (programme Mindfulness-based stress reduction [MBSR]) et développé il y a 15 ans par Teasdale et al » (Bertschy, 2014).

Bertschy rajoute également que dans les troubles de l'humeur, les troubles anxieux, les troubles du comportement alimentaire ou même dans les troubles de la personnalité, les exercices de la pleine conscience auraient un grand impact en agissant directement sur les processus attentionnels, cognitifs, métacognitifs, émotionnels et comportementaux (Bertschy, 2014).

II.4.3. La méditation : définition retenue pour la recherche

La méditation renvoie à un ensemble disparate de pratiques qui consistent en un entraînement du corps et de l'esprit (Lutz et al., 2008). Il s'agit des pratiques qui forment, au sens de Lutz, une famille de régimes complexes d'entraînement à la régulation émotionnelle et attentionnelle, développer pour différentes finalités, y compris pour développer et entretenir le bien-être et l'équilibre émotionnelle (Lutz et al., 2008, cité par Hagège, 2018).

De ce fait, la méditation se réfère 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, et Davidson, 2008). Sachant que les trois types de méditation en question visent le développement d'une attention endogène, au détriment d'une attention exogène.

▪ Les entraînements à l'attention focalisée

Une attention focalisée renvoie à l'état où l'esprit est concentré sur un objet, d'une manière consciente, pour un temps indéfini avec détermination, clarté et constance. L'objet peut être perspectif (son, objet visuel...), sensorio-moteur (la respiration) ou mental – image visualisée et préalablement choisie). Cet entraînement peut développer la capacité de percevoir si l'attention est toujours focalisée sur l'objet ou elle est captée par quelque phénomène et est donc exogène (Hagège, 2018).

En effet, lors de la pratique de cet entraînement, le novice met du temps à s'apercevoir que son attention a été captée par un ou plusieurs phénomènes et qu'elle est distraite de l'objectif visé. Ainsi, il devra développer trois compétences (Lutz et al., 2008) : la faculté de

vigilance permettant rester vigilant face aux distractions, la faculté de désengager son attention d'un phénomène par lequel elle a été captée et la capacité à rediriger son attention sur l'objet choisi.

- **Les entraînements à l'attention diffuse et équanime**

L'attention diffuse et équanime est un état de vigilance où l'attention détecte à chaque instant tout phénomène perceptible par l'esprit, sans qu'il ait de saisie phénoménologique ou de focalisation sur un objet : le champ de conscience permet de percevoir tout type de phénomènes du monde intérieur que celui d'extérieur (Hagège, 2018) L'attention en question est aussi équanime vu qu'elle mettrait en jeu une attention-vigilance marquée par une ouverture à tous les phénomènes agréables ou désagréables.

- **Les entraînements à la compassion impersonnelle**

Cet entraînement cible la production d'un état émotionnel particulier : un sentiment intense d'amour compassionnel comportant la double aspiration que tous les êtres soient heureux (Amour) et qu'ils soient bien libérés de la souffrance (compassion) (Hagège, 2018). Ce type d'entraînement contient deux aspects : celui de compassion impersonnelle et celui d'attention diffuse et équanime qui sont mobilisés en alternance dans la pratique.

2.4.4. La méditation et l'éducation à la responsabilité : une forte relation

Avant d'élucider la relation entre l'éducation à la responsabilité et la méditation, il semble intéressant de présenter en premier temps une définition à la responsabilité puis à l'éducation à la responsabilité et élucider en deuxième temps les objectifs attendus de ce type d'éducation. La « responsabilité » provient de la racine « réponse » ; « responsable » qui signifie littéralement « capable d'une réponse » en anglais, la notion de la responsabilité exige une réponse de quelque chose (d'un acte, d'une parole, d'une personne, etc.) à quelqu'un : soi-même ou autrui (Henriot, 2015, cité par Hagège, 2017). En effet, la responsabilité exige une certaine cohérence entre le dire et le faire et entre le faire et le penser comme une sorte d'engagement à l'égard de soi-même (Hagège, 2014, 2015a, 2015b).

Il s'agit d'un principe moral caractéristique de notre époque comme prévoyait le philosophe Etchegoyen en 1993 (Gendron, 2015). Le concept en question prend sa grande place aujourd'hui vu les conjonctures multidimensionnelles marquant notre temps. Dans ce sens, Jean-Bernard Paturet avançait en 2007 que la réflexion éthique pénètre peu à peu tous

les domaines d'existence de notre société : En industrie par exemple, les questions relatives aux risques de pollution, à la maîtrise de l'environnement occupent les spécialistes de ce domaine ainsi que l'avis public. En termes économique nous trouvons les controverses suscitées sur la crise du chômage, sur le partage du travail et sur celle de la nécessaire répartition des richesses. En médecine, il y'a les débats relatifs au don d'organes, aux mères porteuses, à la fécondation in vitro, ou encore à l'euthanasie. Sans négliger la politique (avec l'ambition de moraliser l'univers politique, de l'organisation d'un nouvel ordre mondial, etc.) et le sport avec la volonté de vaincre la corruption (Paturet, 2007).

Face à ces multitudes de défis, les individus se trouvent souvent incapables de se positionner et de prendre les bons choix et les meilleures décisions. Dans cette perspective, de nombreuses recherches en sciences cognitives montraient que le sujet fonctionne selon deux modalités différentes : une modalité inconsciente, rapide et une autre consciente et réfléchie. Il a été prouvé également que les attitudes implicites conditionnent généralement davantage les actions que les attitudes explicites (Pearson, Dovidio, et Gaertner, 2009). Par exemple, il y'a des personnes se déclarant politiciens contre la corruption (attitude explicite) alors que ses comportements ne sont pas vraiment en harmonie avec leurs propos. « Ainsi, les attitudes implicites peuvent être contraires aux valeurs explicites du sujet : il y a un décalage entre d'une part ce que le sujet croit penser et faire et d'autre part ce qu'il pense et fait en totalité. » (Hagège, 2014).

Dans ce brouillard de valeur, Hagège considère que « la finalité de toute démarche éthique est d'agir de manière responsable et celle de toute éducation d'élever la personne au sentiment de sa responsabilité » (Hagège, 2014). L'éducation à la responsabilité se présente, alors, comme processus susceptible d'augmenter le contrôle volontaire du sujet sur ses propres fonctions, vis-à-vis de ses attitudes inconscientes ou de ses automatismes (Hagège, 2014).

Une telle éducation ambitionne à amener l'enfant à trouver le sens de la responsabilité en trouvant le juste équilibre entre une absence totale de responsabilité et une responsabilité trop lourde et écrasante donc culpabilisante (Vieillard-Baron, 1994, cité par Hagège, 2018).

L'éducation à la responsabilité a également pour objectif d'inciter les sujets à choisir et à remettre en cause leurs valeurs, leurs idées et leurs convictions ainsi que les buts associés. Elle ambitionne aussi la création des conditions susceptibles de favoriser l'ajustement des fonctions du sujet sur les buts choisis (Hagège, 2014).

Selon Hagège, les fonctions d'un sujet englobent tout ce qui relève des manifestations qui y prennent place perceptions, sensations, actions, émotions et pensées. Or, comment procéder à un tel ajustement ? À cet égard, la méditation peut être un dispositif efficace pour l'éducation à la responsabilité. « Notre écoute d'autrui, notre regard sur les autres et sur notre environnement immédiat, se trouvent sans cesse pollués par nos pensées, fantasmes, émotions et conceptions mentales. Il nous faut donc, sans cesse, décrasser le mental pour retrouver une conscience claire et une vraie présence au monde » (Hagège, 2015).

Souvent, l'individu peut avoir l'impression d'agir en cohérence avec ses objectifs et ses valeurs. Néanmoins, ce n'est pas le cas. Ses attentions et ses consciences sont captées par les phénomènes apparaissant spontanément (perceptions, pensées, émotions...). Ainsi, il perçoit de manière déformée leur monde extérieur ce qui génère, par conséquent, une sorte de dysharmonies. L'harmonie d'après Hagège, renvoie à une santé de l'esprit et à la relance qui génère des émotions positives, modérées et ouvertes sur les autres et sur le monde.

En effet, la pratique méditative, que ce soit entraînement à l'attention focalisée pour développer la pleine conscience, ou entraînement à l'attention diffuse et équanime pour un esprit calme et faiblement distrait ou même sous forme d'entraînement à la compassion transpersonnelle pour rendre l'individu heureux et le libérer de la souffrance pourrait favoriser davantage le développement d'une attention-vigilance, de l'empathie (et de l'appareillement) et d'une meilleure connaissance de soi propice à la cohérence du sujet (Hagège, 2015). Développer de la conscience favorise le bien-être, l'empathie et la clarification des orientations, des buts et des valeurs. Ceci pourrait contribuer à un développement durable, dans une relation harmonieuse avec l'environnement humain et non humain (Ericson et al, 2014).

La méditation est un dispositif efficace pour diminuer la saisie cognitive et par conséquent, générer une sorte de détente d'esprit. Il s'agit d'un état qui permet au sujet de s'observer et de mieux percevoir ses propres fonctionnements (Hagège, 2015). Nous pouvons déduire alors que la méditation peut mener, d'une part, à une cohésion intérieure entre l'esprit, le corps et les émotions et d'autre part, entre le sujet et son environnement humain et non humain. Quand l'individu atteint l'état de cohésion, il sera en mesure de régler tout décalage entre le dire et le faire et entre le faire et le penser. Ainsi, il sera responsable.

II.4.4. La méditation et l'éducation à la responsabilité : une forte relation

II.4.5. La méditation peut-elle aider à éduquer à l'esprit critique ?

L'esprit critique selon Lucie Wezel et Jean-Baptiste Vuillerod désigne couramment la capacité d'une personne à ne recevoir pour vrai que ce qu'elle a minutieusement analysé et interrogé. Il renvoie à l'exercice de la liberté dans sa faculté de réfuter les opinions qui s'imposent le plus immédiatement à la conscience (Wezel et Vuillerod, 2017). Pour faire émerger les liens potentiels entre la méditation et l'esprit critique, nous comptons mettre en exergue les points de convergences entre les perspectives de développement de l'esprit critique sur le plan individuel et social d'une part et les objectifs de la méditation d'autre part. Ainsi, nous pouvons juger à quel point la méditation pourrait mener à la formation d'un esprit critique.

Passer par un long processus éducatif et pédagogique, la formation de l'esprit critique repose sur l'acquisition des compétences transversales visant à développer la capacité à argumenter et à débattre. Dans ce sens « les éducations à » pourraient constituer un cadrage propice à des mises en œuvre pédagogiques pour développer l'esprit critique que ce soit l'enseignement moral et civique, l'éducation artistique et culturelle ou l'éducation aux médias. De nos jours, former des citoyens capables de faire la sélection dans les informations et d'effectuer des choix pertinents est devenue un besoin social accru (Meirieu, 2016, cité par Girard de Vecchi, 2016). Comment former alors l'esprit critique et en quoi la question du développement de l'esprit critique est-elle pertinente aujourd'hui ?

Effectivement, l'esprit critique devient une compétence fondamentale que l'école doit développer chez les élèves. Cependant, la manière de le former et de le développer fait encore objet de controverse. À cet égard, le formateur Denis Caroti prévoit qu'un esprit critique pourrait être acquis en suivant l'attitude d'un penseur critique en reconnaissant et en évitant les préjugés cognitifs, en identifiant et en caractérisant des arguments, en évaluant les sources d'information ; puis, en évaluant les arguments. D'autres, proposent des démarches pédagogiques et didactiques plus au moins opérationnelles comme la promotion de la démarche d'enquête (Piette, 1996) qui permet aux apprenants de développer une pensée libre et indépendante. Dans le même sens, Costa et Lowery en 1989 ont opté pour l'encouragement du travail en groupe « Cooperative thinking ». Pour eux, encourager les élèves à travailler à plusieurs pour résoudre les problèmes contribue de manière importante à renforcer les habilités critiques de l'ensemble des apprenants (Costa et Lowery, 1989).

Une autre démarche défendue par un bon nombre de chercheurs (Beyer, 1986 ; Costa et Lowery, 1989 ; Meyers, 1986) basée sur l'adoption d'un rythme de travail qui permet à l'élève de développer sa pensée ; autrement dit, l'enseignant devrait accepter de « perdre le temps » en classe si ce temps est réservé à la réflexion. On pourrait rajouter à ces procédures l'apport positif de la discussion et les échanges de points de vue que ce soit entre les élèves ou entre les élèves et leurs enseignants.

En effet, la naissance d'Internet produisait la plus grande révolution de notre mode de vie actuel. Aujourd'hui, cet outil fait partie de notre quotidien et même pour les plus récalcitrants, le monde du travail ne peut que difficilement être envisagé sans (Guilhe, 2017). Face à l'explosion numérique, l'école ne faisait pas exception, les évolutions technologiques ont été intégrées dans la vie scolaire ; l'utilisation d'internet figure dans le socle commun de connaissances, de compétences, ainsi que dans les programmes. Des centaines d'articles sont postés chaque seconde sur internet y compris les publications douteuses. Ces dernières qui pourraient faire tromper facilement les gens n'étant pas doté d'esprit critique.

Pour cela, tout internaute est tenu de prendre son temps pour vérifier les publications postées sur internet pour démentir ou souligner la partialité de leurs auteurs que ce soit les publications qui contredisent profondément nos convictions ou même celles renforçant nos croyances. « Les dangers de la mésinformation sont multiples et si les rumeurs peuvent être tenaces dans la vie, elles le sont encore plus sur les réseaux sociaux, où tout un chacun a le loisir de n'être confronté qu'à des personnes ayant les mêmes opinions que soi. Des exemples extrêmes mais flagrants d'une radicalisation facilitée par l'utilisation d'Internet ont déjà commencé à influencer sur l'histoire de l'humanité : nous pensons ici, bien sûr, à l'effrayant recrutement Djihadiste chez les jeunes européens » (Guilhe, 2017).

Dans cette optique, il est bien clair que la formation de l'esprit critique est une nécessité sociale insistante dans la mesure où les citoyens seront bien à l'abri de toute éventuelle dérive intellectuelle ou comportementale. Développer l'esprit critique relève d'un enjeu majeur au service de la construction de l'émancipation sociale, professionnelle et citoyenne de l'individu (Canope, 2017). Effectivement, former un esprit critique est susceptible de créer un climat de liberté. Par conséquent, tout individu sera libre de faire ce qu'il fait, de dire ce qu'il dit, de penser ce qu'il pense et surtout de ressentir ce qu'il ressent, d'ailleurs, il a ses bonnes raisons comme soulignait Daniel Favre. Ainsi, les citoyens seront capables de faire les choix qui conviennent leurs convictions et sortir par la suite de la marmite du dogmatisme. Or, la question de la formation de l'esprit critique a encore besoin d'innovation tant sur le plan

théorique, en recherchant d'autres approches qui seraient plus exhaustives, que sur le plan pratique en inventant d'autres méthodes pédagogiques qui prennent en compte les différentes composantes de la personnalité de l'élève. En parallèle, la méditation est un exercice susceptible de nous faire comprendre nos racines et nos sois, de clarifier nos potentialités, nos objectifs et nos faiblesses. Ceci, pourra nous aider à faire librement notre choix, d'être autonome et libre de toute pression intérieure ou extérieure. Les objectifs de la pratique méditative rejoignent également les bienfaits de l'esprit critique au point du bien-être.

Quand nous disposons des idées claires provenant de nos propres croyances, nous prétendons que nous serons en état de paix avec nos sois et avec notre entourage et nous pouvons ainsi atteindre un état de bien-être. A cet égard, l'esprit critique contribue à élucider nos pensées, nos choix et nos idées alors que la méditation est un mécanisme qui pourrait amener l'individu au bien-être à travers la remise en question de nos convictions et nos pensées. Nous pouvons déjà déduire que les objectifs de la méditation sont nombreux dont la formation de l'esprit critique fait partie.

II.5. Radicalisation violente

Depuis les attentats récemment survenus en Europe au cours de la dernière décennie, le terme « radicalisation » d'après Lacroix et Lardeux s'est imposé dans les discours médiatiques et politiques dans une acception le plus souvent religieuse en lien avec des questions sécuritaires pour qualifier des comportements et attitudes porteurs d'une rupture en termes de valeurs avec les sociétés occidentales (Lacroix et Lardeux, 2018).

Benslama, professeur de psychopathologie à l'université Paris-Diderot avance que « le phénomène de la radicalisation a pris une telle dimension qu'elle nécessite le croisement du politique, de l'histoire et de la clinique ». Pour lui, « ce qu'on appelle aujourd'hui "radicalisation" est une configuration du trouble des idéaux de notre époque, des idéaux à travers lesquels se nouent l'individu et le collectif dans la formation du sujet humain » (Benslama, 2015, cité par Boubaker, 2016).

Pour le moment, il n'y a pas un consensus en termes de définition de la radicalisation. Pourtant, nous pouvons quand même mettre l'accent sur quelques-unes. Khosrokhavar pense que la « radicalisation » est un engagement individuel et un processus d'endoctrinement dans des actions violentes, avec une attention particulière aux processus d'influence émotionnels et cognitifs alors que le sociologue allemand Wilhelm Heitmeyer qui a étudié les processus entraînant l'extrémisme de droite estimait que « l'orientation extrémiste de droite se

caractérisé par des éléments ou des alternatives contre les modèles sociaux définis théoriquement, mais pratiquement est souvent basée sur des promesses non réalisées de démocratie politique, de possibilités individuelles de liberté et d'égalité » (Heitmeyer, 1989, cité par Alava, Frau-Meigs et Ghayda, 2018).

De ce point de vue, ce phénomène certes est susceptible de chambouler les relations de pouvoir mises en place depuis longtemps et mettant en danger les libertés et la sécurité civile. Cependant, cette acception demeure restreinte puisqu'elle conditionne que la radicalisation s'accompagne impérativement d'actes de violence. En effet, l'extrémisme idéologique ne poserait problème aux démocraties que tant qu'il débouche sur un acte criminel. Pour cette raison, on ajoute systématiquement au terme de radicalisation l'adjectif « violente » (Chassignolles, 2016).

Dans un contexte politique l'Europe adoptait en 2012 la définition de Farhad Khosrokhavar attribué à la radicalisation violente en considérant ce phénomène « 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). Or, les chercheurs à cet égard, ne sont parvenus à aucun consensus sur la question du passage à l'acte violent, chacun a tenté d'approcher la problématique de la radicalisation en la réduisant à son champ d'expertise spécifique. Certains pensent que ce qui attirait ces jeunes serait la révolte pure, et non la construction d'un monde parfait, d'autres avancent que le « jihadisme » serait dû à la succession de la défaillance stratégique et politique adoptée par l'état en matière d'intégration, à son passé colonial ou aux errements de ses politiques dans le monde musulman tandis que les politologues ont souvent tendance à interpréter le phénomène en question par l'hégémonie du discours salafiste (Bouzar, 2019).

Pour nous, la radicalisation violente s'explique d'abord sur un plan individuel. C'est un fléau complexe qui provient d'une mutation souvent de type cognitive et psychologique, ce qui entraîne une fermeture d'esprit dont le dogmatisme et la rigidité mentale font parties de ses forts indicateurs. Sachant que ce processus est alimenté en permanence par les différentes conjonctures sociales, économiques, éducatives et numériques.

II.5.1. Les types de radicalisations

On ne peut plus nier que la radicalisation demeure parmi les enjeux majeurs de notre société contemporaine. Ce phénomène, qui est devenu plus en plus compliqué, relève d'un

processus « d'emprise mentale » en adoptant une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux (Direction de la protection judiciaire de la jeunesse, 2018).

En effet, les types de la radicalisation sont nombreux, nous allons nous contenter alors de présenter brièvement les trois types de radicalisation les plus connus.

□ **Radicalisation de droite**

Forme de radicalisation due à des motifs fascistes, racistes, ou ultranationalistes. En défendant violemment une identité raciale ou ethnique. Cette forme de radicalisation est également associée à une hostilité radicale envers les autorités étatiques, les minorités, les immigrants et/ou les groupes politiques de gauche (centre de prévention de la radicalisation menant à la violence, 2016).

□ **Radicalisation politico-religieuse**

C'est une forme de radicalisation visant la défense d'une identité religieuse conçue attaquée et sous-estimée par des actions violentes découlant d'une lecture politique de la religion. Ce type de radicalisation peut trouver ses racines dans toutes les religions (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence, 2016).

□ **Radicalisation de gauche**

Il s'agit d'une forme de radicalisation revendiquant l'anticapitalisme et la transformation des systèmes politiques en recourant à la violence. Cette catégorie inclut également des groupes anarchistes, maoïstes, trotskistes, marxiste-léniniste. Utilisant la violence pour défendre leur cause (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence, 2016).

Avant de susciter les causes potentielles de ce phénomène, il nous paraît important de distinguer en premier temps la radicalisation violente de la radicalisation non violente : est-ce le même concept ?

Certes, l'enfermement d'un individu dans ses propres certitudes et son repli sur soi peut se traduire par un positionnement radical. Or, l'état d'isolement en question n'est pas systématiquement en contradiction avec les normes et les valeurs démocratiques. De plus, la radicalisation non violente peut être bénéfique pour la société toute entière. À preuve, la plupart des progrès des sociétés démocratiques sont le résultat d'une certaine forme de radicalisation : Martin Luther King, Gandhi, Mandela furent tous considérés, en leur temps, comme des radicaux. Ainsi, contester ce qui est fermement établi, c'est exposer une critique

radicale d'un élément du système social, ce qui peut concourir à l'évolution positive de la société (centre de prévention de la radicalisation menant à la violence, 2016).

De ce fait, la radicalisation comme valorisation d'idées, adoption de convictions n'est pas critiquée en soi-même. Elle devient problématique au moment où les personnes commencent à légitimer et à encourager la violence et les comportements extrémistes pour faire triompher leurs causes.

Les causes de la radicalisation sont multiples. D'après le rapport pour la mission de recherche droit et justice émis en Avril 2017, le phénomène en question est dû principalement à des raisons sociales, économiques, politiques et psychologiques.

II.5.2. Les causes de la radicalisation violente

En approchant ce point, nous comptons répertorier les causes de la radicalisation violente en deux volets : le volet des déclencheurs macros, y compris les effets du contexte socio-économique et politique et le volet des causes micros qui incluent les logiques psychosociales de l'engagement radical. En effet, la ségrégation économique et la marginalisation politique peuvent conduire probablement les individus, psychologiquement fragiles, à s'engager violemment pour contester une situation vécue comme injuste.

La discrimination économique d'un groupe singulier peut mener à la radicalisation notamment si elle est perçue comme le résultat d'une politique intentionnelle du pouvoir en place et plus encore si cette ségrégation se couple d'une forte polarisation communautaire fondée sur une distorsion dans l'accès aux ressources (le cas nord-irlandais pourrait parfaitement l'illustrer) (Rapport de recherche pour la mission de recherche droit et justice Avril, 2017).

La marginalisation politique peut, de sa part, aggraver le phénomène de la radicalisation par l'éviction d'un groupe des lieux de décisions au profit d'un autre groupe rival. Dans ce contexte, Xavier Crettiez considère que le développement de la violence politique en Corse par exemple s'est produit principalement par l'effet de la structure politique clanique et clientéliste qui exclue toute une génération de son droit de participer à la vie politique (Rapport de recherche pour la mission de recherche droit et justice Avril, 2017).

Ainsi, la violence devient désormais une moyenne de s'exprimer et de tenter de pénétrer le champ politique local et de s'imposer comme un interlocuteur crédible de l'état.

Macartan Humphreys et Jeremy Weinstein rejoignent cette idée lors de l'analyse des facteurs de radicalisation des combattants sierra-léonais, les deux chercheurs avançaient que

les individus seront plus exposés à devenir rebelles s'ils sont économiquement défavorisés et s'ils sont exclus de la prise de décision politique (Humphreys et Weinstein, 2008).

Le basculement vers la radicalisation pourrait être dû aussi à la socialisation par internet. Il s'agit d'un dispositif qui joue un rôle important dans la diffusion de la propagande, dans le recrutement et l'adoption des convictions et des croyances extrémistes. Le contenu numérique pourrait être plus expressif et plus influent que d'autres outils tout en favorisant des mécanismes intellectuels et affectifs chez le récepteur.

Dans ce cadre, les internautes peuvent se trouver face à des discours décontextualisés qui servent des agendas extrémistes. Souvent, sous forme de libre cours au fantasme identitaire tout en encourageant l'internaute à faire partie d'une cause collective majeure nécessitant un engagement total sans prendre de distance ni sens critique. Séraphin Alava, Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse 2 a mis le point dans son article intitulé « Haine et violence numérique » sur la notion de cyber terrorisme. D'après elle, les groupes radicaux, qu'ils soient d'extrême droite, d'extrême gauche, qu'ils soient religieux ou séparatistes, xénophobes ou sexistes, ont compris très vite que le terrorisme a deux champs de bataille (le terrain des attentats et les médias). Séraphin ajoutait que durant tout le XXe siècle et en ce début de XXIe siècle de nouvelles formes d'action terroriste font apparition. Il s'agit d'un modèle de terroriste qui consiste à convaincre, embrigader, endoctriner la population afin d'augmenter plus en plus le nombre de leurs adhérents (Alava, 2018).

Le rapport de recherche pour la mission de recherche droit et justice apparu en Avril 2017 a mis en relief cinq principaux usages qui peuvent être faits du réseau : promouvoir l'information sur le combat djihadiste, proposer des « political and religious narratives » pour accentuer la mobilisation, proposer une image valorisante du « soldat de Dieu », proposer des conseils pratiques pour rejoindre les lieux du combat ou agir localement et fonder des « communautés émotionnelles » pour promouvoir le sentiment d'appartenance communautaire. Ce type de socialisation nous pousse à soulever la question de l'éducation aux médias numériques de l'information.

En effet, grâce au dispositif numérique, la société contemporaine produit de plus en plus d'information. Nous assistons aujourd'hui à une énorme demande et à une énorme utilisation de cette matière première : cette réalité rend l'opération de sélection d'information indispensable pour chasser les parasites, la traiter pour lui attribuer une forme convenable et enfin la faire connaître, (ou pas) la diffuser à ceux qui l'ignorent.

À vrai dire l'opération de sélection est une étape nécessaire qui apparaît essentielle non seulement du fait de l'explosion médiatique et de l'évolution remarquable que connaît le dispositif numérique, mais également du fait de la position faible qu'occupent souvent les internautes en tant que consommateurs passifs qui reçoivent des informations verticales, dirigée du haut vers le bas. De plus, les informations sont habituellement offertes déformées et sans discernement.

Devant l'ambiguïté et le danger que pourrait apporter « l'information brute », l'individu peut se retrouver dans une situation qui ne lui permet pas de faire son choix librement, notamment dans un climat marqué par le « surcharge d'information » ou la « saturation informationnelle » (Fondin, 1992) qui pourrait être à l'origine d'une confusion mentale, de passivité, de repli sur soi mais peut-être d'un basculement vers la violence et vers l'extrémisme. Selon une enquête de l'INSEE : quotidiennement, les jeunes âgés de 15 à 19 ans passent deux heures au moins devant la télévision plus cinquante minutes devant un ordinateur en rajoutant les heures de téléphone, nous pouvons affirmer que l'on vit désormais dans un monde largement numérisé. Ces statistiques constituent des indicateurs qui rendent compte de l'hyper-dominance du numérique sur le monde médiatique en générale (Insee, 2013). Dans ce contexte, l'éducation aux médias numérique de l'information et à travers ces mécanismes se présente comme dispositif efficace susceptible de promouvoir l'interaction positive de l'élève au détriment de l'information reçue.

Avant d'approcher la logique psychologique de l'engagement et du basculement vers la radicalisation, il est intéressant de rappeler que l'association des maladies mentales à la violence fait toujours dissensus. Dans une revue de littérature internationale, Virginia Hiday souligne combien les débats sur les liens entre violence et maladie mentale sont anciens et ont été source de conflits (Hiday, 1995, cité dans, Velpry, 2009).

Les avis des chercheurs s'opposent. « Certains travaux mettent en évidence la violence des personnes ayant des troubles mentaux graves ; d'autres s'attachent à prouver qu'en corrigeant les importants problèmes méthodologiques de ces premières études (en termes de définition et de mesure de la violence et d'échantillonnage) et en contrôlant les autres variables, les différences constatées disparaissent » (Velpry, 2009).

En effet, des auteurs faisaient le lien entre la radicalisation et les fragilités psychologiques. Dans le cas des violences djihadistes, Khosrokhavar, et à travers ses études menées en prison a conclu que la moitié des détenues, rencontrés souffrent de problèmes psychiques et de névroses accentuées par la privation de liberté.

Guenifi, de sa part, a soulevé les failles psychiques qui existent chez les salafistes qui souffraient d'après elle, de troubles multiples en termes de contrôle de ses pulsions en particulier dans le rapport aux femmes (Rapport de recherche pour la mission de recherche droit et justice, Avril 2017).

Des études épidémiologiques menées en 1990 fournissent des données plus fiables. Ils approuvaient également que le risque d'être violent soit légèrement plus important chez les personnes ayant des troubles mentaux que dans la population générale (Velpry, 2009). Dans le même sens, une étude réalisée par Swanson et al auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble de la population des États-Unis, a montré que 7 % des personnes souffrant d'un trouble mental grave avaient commis un acte violent dans l'année précédente, contre 2 % de celles n'ayant aucun diagnostic (Swanson et al., 1990, cité dans, Silver, Teasdale, 2005). Les résultats et les conclusions tirées des études en question restent relatifs vu que plusieurs variables se mettent en jeu inhérents à la population de référence, ainsi qu'au type de comportement violent considéré et à la manière dont l'information est recueillie.

II.5.3. Formes et profils de radicalités

Il est bien évident que la montée de la radicalisation violente constitue un danger majeur pour la société que pour les états. Or, ce qui rend, de notre point de vue, ce phénomène de plus en plus redoutable c'est qu'il vise plus une catégorie fragile de la population dont les mineurs font partie. Raison pour laquelle, nos trois études empiriques se sont bien focalisées sur les collégiens et non pas sur une autre catégorie de population.

En effet, les mineurs et les plus jeunes sont exposés davantage au basculement vers la radicalisation violente, un constat que nous prétendons logique vu que cette catégorie de population n'a pas encore forgé d'identité ni de convictions et que la plupart d'entre eux, sont souvent fragiles psychologiquement malgré les différenciations en termes de profils.

En 2018, une enquête de terrain a été menée sur les mineurs sous la direction de la protection judiciaire de la jeunesse. Cette étude a révélé quatre formes de radicalités et deux profils de mineurs distingués :

Le tableau suivant récapitule les caractéristiques qui différencient chacun de ces deux profils et les quatre formes de radicalités comme élaboré par Laurent Bonelli et Fabien Carrié, sociologues et chercheurs de l'université Paris Ouest Nanterre.

Tableau 1. Les formes et les profils de radicalités. Reproduit à partir de « Radicalité engagée, radicalités révoltées », par Bonelli et Carrié (Janvier 2018). Site. <https://urlr.me/gBXVQ>

	Révoltés (Radicalité apaisante, rebelle et agonistique)	Engagés (Radicalité utopique)
Type d'actes	Religiosité, discours de radicalité, provocation, fait d'apologie du terrorisme, préparation d'attentats sans organisation	Départ en Syrie et préparation d'attentats organisés
Environnement famille/milieu	Conflictualité familiale forte Milieu populaire, environnement familiale marqué par la violence et l'incertitude ou peu protecteur Famille monoparentale	Conflictualité familiale faible, encadrement fort Parents plutôt actifs ou jeunes retraités, appartenant à la strate supérieure des milieux populaires Famille biparentale
Environnement scolaire	Peu d'investissement scolaire, tendance au décrochage	Investissement intellectuel, taux de scolarisation élevé, inscription en filière générale plus élevée que dans l'autre groupe
Passé pénal (Police / justice)	Majoritairement connus des services police / justice (66% pour les révoltés). Concerne 50% des groupes	Peu de familiarisation aux institutions pénales (moins de 10%). Concerne 11,9 % du groupe
Passé en assistance éducative	50% des mineurs du groupe des révoltés ont un passé en assistance éducative	11.9 % des mineurs du groupe des engagés ont un passé en assistance éducative
Violence familiale	Concerne 40% du groupe	Concerne 19% du groupe
Féminisation	Masculinisation plus importante	Féminisation plus importante
Quête	Radicalité apaisante : recherche d'un certain apaisement face à un désordre familial	Répond à une urgence existentielle de pouvoir se projeter dans le futur notamment

	<p>Radicalité rebelle : transfert de leur opposition aux institutions via un processus de radicalisation</p> <p>Radicalité agonistique : provocation vis-à-vis de l'encadrement familial, opposition frontale aux parents</p>	<p>du fait de la reconfiguration des projets qui s'opère avec le passage en 3ème ou en seconde</p>
--	---	--

À vrai dire, la radicalisation violente constitue un défi de taille pour la société contemporaine. Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur les mesures qu'a prises l'état français pour prévenir ce phénomène et aussi sur les erreurs commises dans ce processus.

II.5.4. Politique de prévention de radicalisation violente : Acquisitions et failles

Durant les dernières années et face à la croissance remarquable du péril de la radicalisation violente, le gouvernement français s'est donné les moyens juridiques et budgétaires susceptibles de faire face au phénomène en question. Depuis 2012, le parlement a adopté six lois structurantes pour la politique anti-terroriste. Il s'agit de deux lois anti-terroristes (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) (Comité interministériel pour la prévention de la délinquance et de la radicalisation, 2016).

Au niveau des ressources humaines, l'état a pu créer, en cinq ans, 15 300 postes pour le renforcement de la sécurité des français. Au-delà de ceci, d'autres mesures de tailles ont été adoptées par le biais de deux plans d'action contre le terrorisme : le premier mis en place en avril 2014 en comportant 22 mesures dont plusieurs entre elles restent d'actualités. Certes, le plan en question, comme plusieurs observateurs pensaient d'ailleurs, a permis d'installer les fondements d'une politique publique de prévention et de prise en charge de la radicalisation.

Cependant, il demeurerait insuffisant parce qu'il s'est articulé essentiellement sur la prévention secondaire et tertiaire de la radicalisation. Puis une seconde stratégie qui accordait cette fois -ci plus de moyens en 2016. Il s'agissait d'un plan qui s'est articulé autour de sept

axes et qui s'est répartis en 80 mesures, dont 50 mesures nouvelles. Parmi les axes que je prétends intéressant celui qui vise la densification des dispositifs de prévention de la radicalisation pour assurer une prise en charge individualisée des publics et aussi l'axe numéro cinq qui ambitionne le développement de la recherche appliquée en matière de contre discours et la mobilisation de l'islam de France.

Parallèlement aux efforts gouvernementaux, un travail remarquable a été effectué également aux niveaux régionaux. Les états-majors de sécurité départementaux et les cellules de suivi et de prise en charge départementales ont permis d'installer un dispositif de pilotage ainsi que de suivi des signalements. Au sein des cellules départementales de prise en charge, 1 600 personnes font aujourd'hui l'objet d'un suivi, et 800 familles d'un accompagnement (Comité interministériel pour la prévention de la délinquance et de la radicalisation, 2016).

Fruit d'une large concertation menée par le secrétariat général du comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation, 20 départements ministériels ont été mobilisés pour ressortir un nouveau plan national pour la prévention de la radicalisation. C'est une stratégie plus en moins exhaustive qui donne priorité à la dimension préventive comme montre bien son slogan "prévenir pour protéger", mais aussi favorise davantage la mobilisation et la coordination entre acteurs de l'État, collectivités territoriales et société civile, en prenant en considération les expériences du terrain et des bonnes pratiques qui reviennent des partenaires européens (comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation, 2018). Le plan en question se constitue de 60 mesures réparties cette fois-ci sur cinq axes. Il vise un ensemble d'objectifs entre autres : la prémunition des esprits face à la radicalisation, la compréhension et l'anticipation de l'évolution de la radicalisation ainsi que la professionnalisation des acteurs locaux.

Quoi qu'il en soit, la lutte contre la radicalisation est devenue un objectif majeur des politiques publiques, jouissant d'une vaste couverture médiatique. Il s'agit d'un défi sociétal pour lequel des dispositifs législatifs et administratifs d'ampleur ont été mobilisés. Or, des failles de tailles marquent encore ce processus et plusieurs pistes restent encore à explorer.

Il convient de distinguer trois types de prévention : La prévention primaire qui intervient en amont et mobilise des politiques publiques ou dispositifs qui n'ambitionnent pas en premier temps la lutte contre la radicalisation mais qui peuvent y concourir. La prévention secondaire, destinées à des personnes repérées comme en voie ou en situation de radicalisation, permet un accompagnement individualisé dans la durée et la prévention

tertiaire, qui correspondant à la prévention de la récidive et qui relève principalement de l'autorité judiciaire (Ministère de la Cohésion des territoires, 2016).

Certes, les efforts déployés durant la dernière décennie en termes de prévention de la radicalisation étaient nombreux. Pourtant, les résultats n'étaient pas satisfaisants. Les mesures prises par l'état s'inscrivaient surtout dans le stade de la prévention tertiaire. Autrement dit, l'état a négligé pour longtemps l'approche préventive du phénomène. Pour cela, les solutions n'étaient pas efficaces et le phénomène en question ne cesse de se propager. De plus, nous pensons que nous ne pouvons pas envisager une résolution efficace à ce phénomène sans coordination des efforts sur tous les niveaux de la prévention cités en amont et entre acteurs de l'état, collectivités territoriales et société civile.

En terme éducatif, malgré les nombreuses mesures et les différentes stratégies adoptées par le ministère de l'éducation nationale, les résultats demeurent non satisfaisants. Il convient de rappeler que la politique éducative de prévention est certes, portée de façon partenariale du signalement jusqu'au suivi mais ceci, manque, selon notre point de vue, de s'ouvrir davantage sur d'autres partenaires notamment les acteurs et les protagonistes académiques pour profiter de leurs recherches et les mettre en place en milieu scolaire. Autrement dit, approcher le phénomène de la radicalisation par des dispositifs purement scientifiques mieux de l'aborder par des mesures de types administratives sécuritaire rigides.

Nous pensons que les failles résident notamment en le manque de coordination entre les partenaires, en la faiblesse des mesures mobilisées en termes de la prévention primaire et aussi en le manque des recherches scientifiques qui s'inscrivaient dans le cadre de la prévention primaire pour anticiper le phénomène en question.

Partie III. Cadre théorique

III.1. Esprit ouvert et esprit fermé : deux modèles antagonistes

III.1.1. Le besoin de clôture et la fermeture d'esprit

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 et Kruglanski, 1994).

Ceci dit, les sujets ayant le besoin de clôture rejettent systématiquement la résolution complexe des problèmes afin qu'ils ne sortent pas de leurs zones de confort et gardent, par conséquent, une perception claire sur tous les problèmes qu'ils confrontent.

En effet, le besoin de clôture correspond au désir de donner une réponse rapide à une question qui a un sens confus ou ambigu. Les individus ayant ce besoin, ont tendance à se décider rapidement en se fondant sur leur première impression (Chirumbolo, Livi, Mannetti, Pierro, et Kruglanski, 2004). Ceci, pourrait freiner la recherche et limiter l'élargissement des réponses et des solutions.

D'après, Mareï Salama Younes, deux phases successives sont supposées sous tendre ce besoin : l'urgence dans la prise de décision et la permanence de celle-ci dans le temps (Younes, 2011). Le besoin de clôture selon elle s'inscrit dans le cadre des besoins fondamentaux comme le besoin de cognition ou celui d'évaluer. En plus, les personnes qui ont un grand besoin de clôture selon Kruglanski surmontent rapidement l'incertitude en se contentant des pistes disponibles. À travers ces pistes, elles tirent des conclusions qui deviendront inamovibles. Si les pistes sont erronées, elles peuvent donc défendre de mauvaises idées. Etant donné que les membres de nos groupes sont la plus grande source de certitude et de connaissance, ils peuvent nous apporter la clôture cognitive. Ces personnes vont nous indiquer comment est le monde, ce qu'on doit faire lors de diverses situations, qui ils sont et pourquoi ils sont si importants.

III.1.2. Les indicateurs de fermeture d'esprit

III.1.2.1. Le dogmatisme

Le « dogmatisme » d'après Duméry signifie l'intransigeance, l'autoritarisme, l'étroitesse d'esprit et de raideur : être dogmatique c'est-à-dire affirme sans preuve, ne tolère aucune discussion, parle d'un ton tranchant, porte des jugements péremptoirs.

Religieusement, le même auteur proclame que le concept en question désigne la tendance à croire des dogmes comme vérités religieuses dont les titres de créance ne relèvent pas d'une appréciation subjective, mais d'une autorité transcendante (Duméry, 2017). Selon Rokeach, ce concept renvoie à « une organisation cognitive relativement fermée des croyances sur la réalité centrée sur un ensemble central de croyances sur l'autorité absolue qui, à son tour, fournit un cadre pour les modèles d'intolérance et de tolérance qualifiée envers les autres » (Rokeach, 1954, p. 195).

Dans cette perspective et pour mieux éclaircir le présent concept, Daniel Favre a conçu quatre postures cognitivo-affectives qui d'après lui produisent la dogmatisation ou la transformation de nos représentations en certitudes : La première est le registre de l'implicite en utilisant peu de mots ou des mots qui veulent tout dire tandis que la deuxième se réfère à la nature de nos affirmations qui parfois auraient besoin de limites et de relativisme pour stabiliser et rendre éternelles nos idées. Quant à la troisième posture, elle réside dans notre capacité à vouloir argumenter ce que l'on pense en ne prenant en compte que ce qui colle avec notre idée et nos croyances et en ignorant les contre-exemples alors que la quatrième, se réfère au mode de relation que nous avons développé avec notre propre subjectivité.

Autrement dit, comment traitons-nous nos peurs, nos désirs et nos émotions en général ? Reconnaissons-nous nous-mêmes comme le lieu où elles prennent naissance et se développent ? Quand nous disons à quelqu'un : « Tu me gonfles ou tu me rends heureux », c'est dans notre corps que des vaisseaux sanguins se dilatent ou se contractent, que de l'adrénaline, du glucose et divers neuromédiateurs sont libérés. Quelquefois tout cela se produit sans même que l'autre personne soit là, quelques pixels sur un écran suffisent et encore plus fort : il suffit d'y penser (Favre, 2016).

Peu importe le domaine et le contexte, les définitions accordées en amont au paradigme du « dogmatisme » nous permet de prétendre qu'il s'agit d'une incapacité intellectuelle de l'individu d'accepter les opinions, les croyances et les comportements d'autrui, un tel handicap cognitif affecte éventuellement le processus d'apprentissage des élèves en contribuant, par conséquence, à la modélisation d'un modèle d'esprit sociétal fermé, bien étroit réfutant tout type de différence que soit idéologique, théologique ou culturelle. Ainsi, nous avançons que le dogmatisme va de pair avec des croyances épistémiques naïves.

L'étroitesse d'esprit en question pourrait être à l'origine de plusieurs mutations intellectuelles et de divers fléaux sociaux auxquelles nous assistons actuellement comme la consommation des stupéfiants et la radicalisation violente.

III.1.2.2. La rigidité mentale

La rigidité mentale se présente comme une sorte d'inaptitude de modification de dispositif quand les conditions objectives le demandent et l'incapacité de restructuration d'un champ où il existe plusieurs solutions à un problème dans le but de résoudre ce problème avec plus d'efficacité (Rokeach, 1954, cité par Deconchy, 1970). D'après Rokeach, le concept en question renvoie à « l'inflexibilité des processus de pensée lorsque la tâche exige une structuration de l'espace sur des cartes urbaines où il existe des itinéraires possibles plus ou moins complexes entre un point et un autre » (Rokeach, 1954, cité par Deconchy, 1970). La rigidité mentale peut être alors définie comme une défaillance en termes d'adaptabilité aux demandes multiples de l'environnement, ou une sorte d'impuissance à varier et à mobiliser ses idées et ses comportements dans des contextes précis pour résoudre efficacement les différents problèmes rencontrés.

Le présent concept a fait l'objet de nombreuses recherches, en particulier, de la part d'auteurs s'intéressant aux invariants cognitifs individuels généralement désignés par l'expression de « style cognitif » (De la Tourrette, 1989). Dans ce sens, Luchins a utilisé en anglais le mot *Einstellung*, qui permet d'étudier la rigidité mentale en tant qu'une incapacité de changer « l'attitude mentale » ou bien le « set » (Oléron, 1955).

À ce stade, Rokeach a souligné que la pensée rigide est systématiquement une pensée concrète. Autrement dit, plus que les sujets sont ethnocentriques et par ailleurs plus ils sont rigides plus ils utilisent le plus ces supports verbaux et matériels pour appuyer leur solution. Cela veut dire que, plus le temps de réflexion augmente, moins les réponses et les solutions doivent être moins rigides et moins concrètes. Moins le temps disponible de réponse baisse, plus le sujet fait recours à des supports verbaux et matériels.

En effet, la rigidité mentale renvoie à un éventuel rejet des idées ou de perspectives différentes des siennes dans l'objectif de se cantonner à ses propres idées et ses propres schémas mentaux. Pour nous, ce concept fait partie des indicateurs du modèle de la fermeture d'esprit qui pourrait être un facteur essentiel dans le basculement des jeunes dans la radicalisation violente.

III.1.2.3. La focalisation sur les détails

La focalisation sur les détails est parmi les sujets qui ont été largement abordés par la littérature d'autisme en profitant surtout des avancées neurocognitives réalisées au cours des dernières années. Le présent concept signifie la tendance à se concentrer sur des détails complexes plutôt qu'intégrer des pièces dans le contexte mondial (Robert et al, 2011). Selon Happe et Booth la focalisation sur les détails est due essentiellement à ce qu'ils appelaient la « faible cohérence centrale » (Happe, 2005, cité par Robert et al., 2011). Dans ce contexte et pour bien saisir le concept de la focalisation sur les détails, nous allons essayer d'éclaircir davantage la faible cohérence centrale à travers quelques comportements des personnes autistes.

À cet égard, tout individu ayant un développement normal, sera en mesure de discerner les stimuli de manière globale, en prenant en considération le contexte. Par ailleurs, les personnes qui n'ont pas profité d'un développement ordinaire comme les personnes autistes ont toujours tendance à percevoir l'entourage de façon fragmentée. Ces personnes analysent lentement les différentes excitations qui proviennent de leurs entourages et établissent, par conséquent, moins vite une cohérence dans ce qu'elles observent. Le monde pour ces individus est comme un chaos pour cause du manque de cohérence centrale (Robert et al., 2011).

Ces individus ont toujours recours aux gestes répétitifs et la routine pour se sentir en sécurité. Elles se tiennent à ce qu'elles connaissent et sont prudent aux changements. Elles ont aussi des difficultés à transposer dans une nouvelle situation ce qu'elles ont appris dans une autre situation. En prenant en compte les intersections avec ce qui a soulevé au-dessus, la focalisation sur les détails pour nous constitue une caractéristique d'un profil neurocognitif formant avec autres déterminants des indicateurs évaluables d'un modèle de fermeture d'esprit

III.1.2.4. La contagion émotionnelle

Les émotions font partie de notre existence. Elles colorent nos réactions à l'environnement et influencent nos perceptions. Leur caractère exagéré ou leur disparition est signé de pathologie. Il s'agit de processus mentaux complexes contenant plusieurs éléments, une expérience subjective, le sentiment de peine pour la tristesse par exemple, une expression

communicative (la mimique faciale de tristesse, les pleurs et le peu d'intérêt accordé à l'environnement) et des modifications physiologiques (Dantzer, 2002).

Dans ce contexte, les émotions pourront être contagieuses. Le processus de contagion émotionnelle, selon Hatfield, Cacioppo et Rapson qui reste, d'ailleurs, peu abordé par la recherche, est défini comme une tendance à imiter, de façon souvent inconsciente (Hatfield et al, 1994, cité par van Hoorebeke, 2007). Cette contagion provient d'une transmission d'un humain à l'autre de l'émotion ressentie et d'« une tendance automatique, non intentionnelle et généralement, non reconnue, à imiter et synchroniser des expressions faciales, des mouvements du corps et des vocalisations pendant les rencontres avec d'autres individus » (Hatfield, Cacioppo et Rapson, 1994. p. 5, cité par van Hoorebeke, 2007). Or, Pour Lipps la contagion des émotions consiste en une imitation posturale et faciale automatique qui, en offrant une information de nature kinesthésique, devait permettre la reproduction et partant, la compréhension des états émotionnels de la personne observée (Lipps, 1903, cité par Favre et al, 2005).

III.1.2.5. La coupure par rapport aux émotions

Il serait utile de rappeler que les émotions des autres sont susceptibles d'engendrer des attitudes diverses chez nous comme les réactions de type altruistes, d'accueil et d'ouverture. Or, ce ne serait pas tout, les émotions des autres pourraient créer également, chez nous, des réactions de types égoïstes sous forme d'une opposition à l'invasion émotionnelle.

A cet égard, cette réaction, d'après Favre se caractérise avant tout par le souci égoïste de celui qui l'éprouve de réduire la souffrance qui naît en lui par contagion émotionnelle.

Il s'agit d'un refus général de « partager » l'émotion de l'autre, un refus de laisser s'opérer le processus primaire de contagion émotionnelle que celle-ci soit positive ou négative (Favre et al., 2005). Dans cette perspective, la personal distress correspond au cas où la personne cible est en état d'émotion négative et où une régulation émotionnelle imparfaite suscite un certain « envahissement émotionnel ». Une personne qui resterait parfaitement hermétique à la détresse d'un autre ne se trouverait pas en personal distress mais en coupure par rapport aux émotions.

III.1.3. Le dogmatisme, la rigidité mentale et le repli sur soi : des liens potentiels avec la fermeture d'esprit et la radicalisation violente

Pour mettre en exergue les liens qui attachent ces différentes variables, il serait probablement primordial de déterminer leurs limites fonctionnelles les uns par rapport aux autres, puis faire émerger, dans un deuxième temps, les éventuelles facettes de concordance entre elles. La radicalisation relève d'un processus « d'emprise mentale » en adoptant 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. Ce phénomène trouve sa source dans l'environnement de l'individu, le plus souvent aujourd'hui par le biais de l'exposition à des contenus extrémistes diffusés sur Internet (M.E.N, 2015).

Certes, les formes et les causes de la radicalisation menant à la violence diffèrent selon les contextes et les époques. Cependant, nous prétendons 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 effet, le dogmatisme constitue un des concepts clés dont l'approche profonde permettra éventuellement de mieux cerner le phénomène de la radicalisation notamment du point de vue analytique. Dans cette perspective, je m'interroge sur les effets du dogmatisme. Autrement dit, comment ce phénomène pourrait amener à la radicalisation ?

À vrai dire, le dogmatisme produit des effets négatifs sur l'individu et la société. Avoir cette attitude approfondit un manque remarquable chez les individus en termes de maturation psychologique et affective (Favre, 2013). Ainsi, ils deviennent dépendants d'autrui et peu capables de faire leurs choix librement tout en développant des doutes envers leurs compétences acquises.

Le dogmatisme accroît la pensée unique et limite l'innovation chez les personnes ce qui les rendent de plus en plus inaptes à résoudre les problèmes survenus. Il pourrait créer également chez l'individu un plaisir élevé à vivre dans les illusions, ce qui génère chez lui une incapacité à comprendre et à interpréter les informations reçues d'une manière logique et complexe, au sens d'Edgard Morin (Favre, 2013).

Le dogmatisme, en tant qu'une attitude rejetant catégoriquement le doute et la critique, jouerait potentiellement des rôles décisifs dans le processus de l'aggravation de la montée extrémiste chez les individus, notamment ceux qui sont vulnérables. En 1970, Rokeach avait soulevé une représentation cognitive du dogmatisme. D'après lui, le concept en question se réfère à une organisation cognitive plus ou moins fermée de croyances et de non-croyances à

propos de la réalité. Dans ce sens, il considère que trois variables sont fortement intercorrélées avec le dogmatisme : les systèmes cognitifs clos, l'autoritarisme et l'intolérance.

De là, nous pouvons remarquer que Rokeach avait tendance à faire le lien entre le dogmatisme et la fermeture d'esprit. Pour lui, l'organisation cognitive est fermée dans la mesure où on observe un système d'isolation entre les différentes régions du système de croyances et entre les systèmes de croyances et de non-croyances, un écart dans le degré de différenciation du système de croyances et du système de non-croyances ainsi qu'une absence de différenciation intérieure du système de non-croyances (Rokeach, 1971).

Pour justifier davantage les liens potentiels entre les déterminants du modèle de la fermeture d'esprit, nous allons faire référence à l'étude de Rokeach menée sur l'ethnocentrique. L'ethnocentrique de notre point de vue peut renvoyer à tout processus cognitif ou comportemental de repli sur soi. Dans sa thèse, Rokeach a croisé le concept de la rigidité mentale avec le dogmatisme et la fermeture d'esprit.

Pour lui, la rigidité est l'incapacité de changer de dispositif quand les conditions objectives le demandent et l'incapacité de restructurer un champ où il existe plusieurs solutions à un problème dans le but de résoudre ce problème avec plus d'efficacité. Selon Rokeach, Il ne faut pas considérer la rigidité un facteur intervenant dans l'ethnocentrisme uniquement mais aussi dans l'ensemble des comportements et des attitudes de l'individu. Rokeach a croisé cet ethnocentrisme avec la solution des problèmes non-sociaux comme le fameux problème des jarres utilisé par Luchins.

Cette étude qui a été menée à l'université de Californie a montré que les sujets ayant les scores les plus élevés en Ethnocentrisme sont les plus exposés à utiliser les solutions les plus simples, ceci aussi bien chez des étudiants que chez des enfants. D'après Rokeach, la même « inflexibilité des processus de pensée » existe lorsque la tâche exige une structuration d'espace sur des cartes urbaines où il existe des itinéraires possibles plus ou moins complexes entre un point et un autre. Ainsi la rigidité au sens de Rokeach est un facteur général intervenant aussi bien dans la structuration d'attitude ethnocentrique que dans les processus de pensée qui n'inscrivent pas directement dans le jeu des relations sociales.

Autrement dit, les élèves Ethnocentriques n'optent pas pour la pensée complexe au sens d'Edgard Morin ni pour le processus flexible comme précise Jean Louis Monestès dans sa définition accordée à la flexibilité psychologique. Outre, dans l'étude du croisement entre ethnocentrisme et la rigidité des processus de pensée, Rokeach avance que la pensée rigide est une pensée concrète. Souvent les sujets les plus ethnocentriques et par ailleurs, les plus rigides

sont également ceux qui utilisent le plus des supports verbaux et matériels pour appuyer leur solution. Il s'agit d'une pensée concrète qui manque de la flexibilité et de la créativité.

Généralement, les sujets selon Rokech établissent soit des organisations cognitives compréhensives, soit des organisations cognitives isolées ou bien des organisations cognitives étroites. Les sujets hautement ethnocentriques établissent davantage des organisations cognitives étroites tandis que les sujets moyennement ethnocentriques établissent des organisations isolées et les sujets très faiblement ethnocentriques établissent des organisations cognitives compréhensives.

L'étude en question a montré également que les organisations compréhensives corrélaient avec les réponses abstraites, les organisations étroites avec les réponses concrètes et les organisations isolées avec les opérations de réification dogmatique. Ces résultats pourraient mettre en relief, d'une part, des liens potentiels entre la rigidité mentale, le dogmatisme et le repli sur soi et d'autres parts entre la flexibilité cognitive, la pensée complexe et l'ouverture d'esprit.

III.1.4. La méditation et l'éducation au bien-être face à la fermeture d'esprit

Le bien-être en tant que principal champ d'intervention de la psychologie positive est un « sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit » (Klein, 2012). Par ailleurs, Il existe deux types de bien-être selon les travaux de la psychologie positive : Le bien-être subjectif ou hédoniste et le bien-être psychologique ou eudémoniste. Le bien-être subjectif ou hédoniste selon (Laguardia et Ryan, 2000) est la quête du plaisir et des agréables sensations dans la vie. On pourrait mesurer ce type de bien-être par l'échelle de Diener qui est corrélée avec les mesures d'émotion positives (Cottraux, 2012).

Le bien-être eudémoniste consiste à la recherche d'une vie qui ait du sens à travers la réalisation de soi et la quête permanente des valeurs collectives. Vu son aspect subjectif, on pourrait affirmer alors que le bien-être hédoniste se centre plus sur soi, sur les émotions et sur les sensations individuelles, contrairement au bien-être psychologique qui porte particulièrement sur les autres, sur le collectif humain ainsi que sur les valeurs. Pour la psychologie positive le bien-être n'est pas seulement une finalité qui vise l'aisance et l'agrément des individus, mais aussi un moyen précieux pour favoriser davantage l'acquisition de plusieurs compétences que ce soit au niveau personnel, interpersonnel ou socio-politiques.

Au contraire de ce que le dogmatisme peut générer chez les individus, la méditation et l'éducation au bien-être pourraient constituer une piste de solution pour remédier, en premier temps, à tout endossement aveugle de doctrines et dans un second à la radicalisation violente, 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 (Lutz, Greischar et al., 2004, cité par Servan-Schreiber, 2009).

En effet, une éducation au bien-être vise le fonctionnement optimal des individus en valorisant et mobilisant les moyens de promouvoir la santé mentale que ce soit au niveau individuel ou collectif (Shankland, 2014). Les dispositifs en question, permettraient de développer des compétences diverses sur le plan personnel, interpersonnel ou socio-politique (Lecomte, 2009) ce qui pourrait optimiser davantage le sentiment d'efficacité personnelle dans le sens où l'individu serait confiant en soi, capable de prendre ses décisions avec audace.

Éduquer au bien être, développe éventuellement la compétence de la coopération et l'intelligence émotionnelle, contrairement au dogmatisme qui pourrait produire dans plusieurs cas le repli sur soi, ainsi que plusieurs anomalies psychiques menant potentiellement à l'appropriation des idées extrémistes.

Au niveau socio-politique, ce type d'éducation contribuerait à créer un citoyen bénévole, qui adhère aux initiatives sociales et humanitaires qui participe positivement au processus de développement de son pays, à l'opposé du dogmatisme qui formerait des concitoyens non collaboratifs, ayant tendance à se retirer de leurs vies sociales, économiques et politiques. Le bien être serait alors une « Force opposée » résistante à toute emprise mentale et affective en visant l'épanouissement intégrale des gens, des groupes et des institutions. En plus, la méditation et l'éducation au bien-être pourraient être éventuellement des dispositifs susceptibles de développer la flexibilité psychologique chez les individus.

La flexibilité psychologique qui est d'ailleurs un concept difficile à définir, se présente comme « la capacité à varier ses comportements en fonction du contexte et des conséquences des comportements » (Monestès et al., 2016). Autrement dit, la flexibilité correspond au fait de disposer d'un répertoire comportemental varié, d'être sensible aux contingences de ces comportements, et d'être en mesure de mobiliser des comportements dans des contextes précis. Il s'agit de bénéficier d'une variabilité comportementale suffisamment étendue afin de bénéficier d'une bonne adaptabilité (Monestès et al., 2016).

D'après ce que nous avons avancé en amont, nous pouvons déduire que l'esprit critique qui renvoie, d'ailleurs, à la capacité d'analyser les informations dépend fortement à la flexibilité psychologique qui se présente comme capacité de trouver l'alternative et de se libérer de tout endossement aveugle de doctrines.

De ce fait, nous prétendons que l'esprit critique, la flexibilité psychologique et le bien-être sont des mécanismes qui s'interfèrent et qui pourraient être stimulés davantage par l'effet de la pratique méditative pour que l'individu retrouve le sens de la cohérence intérieure et extérieure et devenir par conséquent de plus en plus responsables de ses pensées, de ses propos et de ses actes.

La pratique méditative en tant qu'entraînement d'esprit développe chez l'individu les compétences psychosociales, l'esprit critique et le bien-être pour atteindre le sens de la responsabilité comme objectif final. Ce processus passe par la création d'une cohésion intérieure entre l'esprit le corps et les émotions et extérieure avec l'environnement humain et non humain. Les variables développées par la méditation s'interfèrent pour que l'individu soit citoyen sujet, libre et responsable.

III.2. Les compétences visées par une éducation positive à la responsabilité

III.2.1. Les compétences émotionnelles

Les émotions comme souligne bien Mikolajczak et Bausseron pourraient influencer fortement, en positif ou en négatif selon les cas, les chances de survie, la prise de décision et les interactions sociales. Elles remplissent, selon des recherches menées à la fin du XX^e siècle un ensemble de fonctions indispensables à l'adaptation de l'être humain à son environnement (Mikolajczak, 2014). De ce fait, de piètres compétences émotionnelles sont susceptibles d'entraîner un risque accru de développer des troubles psychologiques (Gross et Levenson, 1997, cité par Mikolajczak, 2014), des relations sociales et conjugales de moins bonne qualité (Lopes, Salovey, Côté et Beers, 2005 ; Schutte et al., 2001, cité par Mikolajczak, 2014) et une moindre performance académique et professionnelle (ex. Leroy et Grégoire, 2007 ; Van Rooy et Viswesvaran, 2004 ; Mikolajczak, 2014).

Des perturbations en termes des compétences émotionnelles pourraient être aussi l'origine de nombreuses maladies somatiques, telles que le diabète (ex. Bastin, Luminet, Buyschaert et Luts, 2004, cité par Mikolajczak, 2014), les troubles gastro-intestinaux (ex. Porcelli et al., 2003, cité par Mikolajczak, 2014) ou encore les maladies coronariennes (ex.

Suls, Wan et Costa, 1995, cité par Mikolajczak, 2014). Une étude prospective sur cinq ans a montré qu'un déficit au niveau des compétences émotionnelles est associé à un risque accru de mortalité (Kauhanen, Kaplan, Cohen, Julkunen et Salonen, 1996, cité par Mikolajczak, 2014).

À cet égard, le concept de l'intelligence émotionnelle représentant d'ailleurs l'origine des compétences émotionnelles prévoit que la capacité à identifier, comprendre, gérer et utiliser ses émotions et celles d'autrui sont au moins aussi importantes pour la réussite que les capacités dites cognitives ou intellectuelles (Mikolajczak et Bausseron, 2013, cité par Hagège, 2018). De ce fait, cinq compétences émotionnelles fondamentales ont été mises en relief par Mikolajczak et Bausseron comme illustre bien le tableau 2.

Tableau.2. Les cinq compétences émotionnelles fondamentales. Ce tableau a été légèrement adapté de Mikolajczak et Bausseron (2013, tableau 5.1, p. 135). Reproduit à partir de « pour une éducation à la responsabilité », par Hagège (2018, tableau.3.2, p. 226).

	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 bienveillance
Régulation	Être capable de gérer son stress et ses émotions inadaptes au contexte	Être capable de gérer le stress et les émotions d'autrui
Utilisation	Utiliser avec bienveillance ses émotions pour faciliter la pensée et l'action	Utiliser avec bienveillance les émotions d'autrui pour faciliter la pensée et l'action

III.2.2. Les compétences épistémiques

Il s'agit des compétences qui prennent en compte à la fois les croyances et les pensées, mais aussi la relation au savoir et aux croyances et ainsi les croyances sur le savoir (Hagège, 2018). Souvent le domaine de l'épistémologie personnelle est étudié dans son rapport à

l'apprentissage scolaire ou universitaire (Fagnant et Crahay, 2010, cité par Hagège, 2018). Or, dans cette recherche nous allons étudier la connaissance dans son rapport à l'agir et au sentir.

Le champ des compétences épistémiques peut contenir le concept de la « métacognition » qui est d'après Flavell une réunion de la dimension de connaissance de soi sur le plan épistémique : « la connaissance par un individu de ses propres processus cognitifs est une dimension procédurale : Le contrôle et la régulation actifs de ces processus pour accomplir un but spécifique » (Fagnant et Crahay, 2010, p. 7, cité par Hagège, 2018).

La première dimension de la métacognition englobe à la fois, au sens d'Hélène Hagège, l'épistémologie personnelle qui renvoie à la connaissance sur les savoirs et sur l'acte de connaître mais aussi l'idée de connaître les processus de saisie cognitive des pensées, du rapport entre pensées, émotion et action tandis que la deuxième dimension comprend la flexibilité cognitive. Conçu par Hagège, le récapitulatif au-dessous présente des connaissances et habilités / disposition des compétences épistémiques favorisant la responsabilité.

Tableau.3. Des compétences épistémiques favorisant la responsabilité. Reproduit à partir de « pour une éducation à la responsabilité », par Hagège (2018, tableau.3.4, p. 230).

Compétences épistémiques	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - En épistémologie (réflexion sur les savoirs, le réel et l'activité humaine, et le lien entre les trois) - Lien croyances / saisie cognitive / égo / responsabilité <ul style="list-style-type: none"> - Types des distorsions cognitives - 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 cognitive <ul style="list-style-type: none"> - Lien esprit/ monde/ action - Ses valeurs, les valeurs du groupe
Habilités / disposition	<ul style="list-style-type: none"> - Epistémologie personnelle contextualiste - Observation, identification et relativisation des contenus mentaux (diminution de la saisie cognitive) - Dimension procédurale de la métacognition et flexibilité cognitive (vs. Dogmatisme)

III.2.3. Les compétences attentionnelles

Il faut reconnaître que proposer une définition simple ou une théorie générale de l'attention est un exercice difficile (Zanto, Gazzaley, 2014, cité par Monique R, 2018). La majorité des définitions attribuées aujourd'hui à ce concept proviennent de celle proposée dès 1890 par le psychologue et philosophe William James, dans son ouvrage *The Principles of Psychology* (Monique, 2018).

Dans cette perspective, le vocabulaire de psychologie définit l'attention comme : « Mobilisation de la vigilance du sujet, se fixant sur un objet précis et reléguant à l'arrière-plan les autres éléments composant le champ psychologique » (Jumel, 2014).

Selon Virole Benoit, L'attention est une fonction mentale possédant des soubassements neurophysiologiques qui sont maintenant mieux connues et permettent des actions thérapeutiques sur le plan psychopharmacologique en cas de trouble (Benoit, 2011). Dans le même sens, W. James, avançait que « L'attention est la prise de possession par l'esprit sous une forme claire et vive d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs » (W. James, 2007).

De ce fait, nous pouvons avancer que les compétences attentionnelles sont bien liées à la concentration. Il s'agit de la capacité à diriger et à maintenir son attention sur un objet pour une longue durée. En effet, disposer d'une telle compétence pourrait faciliter l'accomplissement de l'ensemble de nos activités manuelles ou intellectuelles. D'ailleurs, le socle commun de connaissances et de compétences élaboré par le ministère de l'éducation nationale en 2015 a valorisé le rôle de l'attention dans le processus de l'acquisition de connaissances et de compétences (M.E.N, 2015).

Pour nous, les compétences attentionnelles consistent à passer d'une attention exogène et concentrée à une attention vigilance passant par l'attention endogène focalisée qui est une phase intermédiaire dans cette transaction (Hagège, 2018). Le tableau suivant présente des compétences attentionnelles susceptibles de favoriser la responsabilité.

Tableau.4. Des compétences attentionnelles favorisant la responsabilité. Reproduit à partir de « pour une éducation à la responsabilité », par Hagège (2018, tableau.3.5, p.231).

Compétences attentionnelles	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Différentes techniques de méditation • Différentes modalités d'attention • Lien saisie cognitif / captation de l'attention / égo...
Habiletés / disposition	<ul style="list-style-type: none"> • Méditation formelle avec focalisation de l'attention : • demeurer vigilant aux distractions sans être détourné de l'objet choisi, ou 2) désengagé son attention d'un phénomène par lequel l'attention a été captée et, 3) rediriger alors promptement son attention sur l'objet choisi • Méditation formelle avec attention diffuse et équanime : demeurer sans saisie cognitive • Méditation sur la compassion trans-personnelle • Application au quotidien (repérer l'état instantané de l'esprit, ex : 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.)

III.2.4. Les compétences relationnelles

Selon Elisabeth Scotti, la communication dans un sens large fonctionne comme : « Un système est une organisation de relations entre les individus qui produit une unité dotée de qualités, qui comporte une propriété nouvelle non contenue dans ses éléments, on sort du déterminisme » (Scotti, 2003). Peu importe notre style de langage verbal ou non verbal, créer des liens relationnels avec autrui est une condition incontournable dans le processus d'établir une communication fructueuse. De ce fait, nous avons besoin aux compétences relationnelles pour pouvoir échanger positivement avec autrui.

En 1990, cette compétence a été définie par le Boterf en tant que « capacité permettant de coopérer efficacement avec autrui : capacité d'écoute, de négociation, de travail en équipe, de travail en réseau » (le Boterf, 1990, cité par Elidrissi et al., 2017). Pour Elidrissi, la compétence relationnelle est très proche du « savoir-être », elle renvoie à une compétence comportementale, attitudinale ou encore sociale (Elidrissi et al., 2017).

Dans le contexte des sciences de l'éducation, les compétences relationnelles s'expriment selon Camus via trois critères (1) l'attention aux autres (écoute, confiance, reconnaissance de l'autre) ; (2) la consistance dans la relation (capacité à exister face aux autres) ; (3) l'efficacité par les interactions (sens de la communication) (Camus, 2012).

A cet égard, je rejoins Elidrissi sur sa définition accordée à la notion de « compétence relationnelle » ce concept pour elle est la capacité d'un individu à mobiliser et à combiner des ressources (connaissances, savoir-faire et comportements), en vue d'initier, de consolider et d'étendre un réseau social d'acteurs (Elidrissi et al., 2017). Dans la même perspective, Hagège a élaboré un tableau de compétences relationnelles favorisant la responsabilité.

Tableau.5. Les compétences relationnelles favorisant la responsabilité. Reproduit à partir de « pour une éducation à la responsabilité », par Hagège (2018, tableau 3.6, p. 232).

Compétences relationnelles	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • différentes modalités relationnelles (ou attitudes) • lien empathie / apparentement / responsabilité
Habilités	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie
Dispositions	<ul style="list-style-type: none"> • Apparentement

Après avoir mis en exergue les grands pôles des compétences qui représentent en quelques sortes la référence des différentes variables sur lesquelles nous nous sommes basés dans cette étude, il est intéressant de préciser quelques liens potentiels entre ces compétences. À ce stade, nous remarquons que les compétences émotionnelles, se croisent avec les compétences épistémiques vu que ces dernières incluent la dimension métacognition qui favorise, d'une telle façon, la connaissance de soi et les procédures de saisie cognitive des pensées, du lien entre pensées, émotion et action.

Les compétences épistémiques sont également en rapport avec les compétences attentionnelles et relationnelles. En effet, la saisie des pensées empêche la présence à soi et aux autres, et qu'en cela elle s'oppose à l'apparentement et à l'empathie (Hagège, 2018). Dans le même sens, se disposer des compétences relationnelles comme étant la capacité de mobiliser des connaissances, du savoir-faire et des comportements pour établir la communication avec autrui pourrait éventuellement favoriser les compétences attentionnelles, émotionnelles et épistémiques. Il s'agit alors d'une relation interactive entre les quatre types de compétences exposées les unes avec les autres.

Nous allons présenter dans la suite de cette partie théorique les concepts qui vont se mettre en jeu plus tard dans l'analyse y compris les variables représentant des indicateurs d'ouverture d'esprit et qui proviennent bien évidemment des grands pôles de compétences

exposés en amont. À rappeler que nous n'avons pas exposé les compétences axiologiques puisqu'aucune de nos variables d'études n'ont fait partie.

III.3. Des indicateurs d'ouverture d'esprit

III.3.1. La flexibilité cognitive

La flexibilité cognitive est définie par la capacité de passer « d'une tâche cognitive à une autre, d'un comportement à un autre, en fonction des exigences et de réfléchir à plusieurs possibilités à un moment donné pour résoudre les problèmes » (psychomedia, 2013).

Il s'agit d'une propriété et une caractéristique cognitive commune chez la plupart des êtres vivants qui permet éventuellement l'adaptation aux changements de l'environnement. L'absence d'une telle compétence ou ce qu'on appelait les défauts de flexibilité ont été décrits dans les premières décennies du XXe siècle, comme une rigidité de la conduite, attestent de l'importance de la flexibilité dans l'adaptation de l'individu aux changements mais aussi des possibilités d'actions qu'elle offre sur cet environnement (Clément, 2006).

Selon Évelyne Clément : théoriquement, « on parlera de la flexibilité comme un des processus exécutifs (Rabbitt, 1997 ; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki et Howerter, 2000; Collette, 2004), une conduite sous dépendance des processus attentionnels (Camus, 1996) ou une composante de la pensée créative (Guilford, 1950 ; Carlier, 1973 ; Sternberg et Lubart, 1995 ; Lautrey et Lubart, 1998 ; Lubart et Lautrey, 1999, cités dans Perret, 2003 ; Mouchiroud et Lubart, 2001 ; Georgsdottir et Lubart, 2003) ».

Malgré qu'en terme étymologique, la flexibilité cognitive fait objet d'unanimité, nous pouvons préciser, tout de même, que la notion en question faisait potentiellement référence à l'acquisition permanente d'un répertoire comportemental adapté aux différentes contraintes et situations rencontrées. Selon Jean-Louis Monestès et Céline Baeyens, le concept de la flexibilité cognitive fait partie des termes qui sont difficiles à déterminer en raison du fait qu'il regroupe plusieurs processus dynamiques : « la façon dont un individu s'adapte à des demandes de l'environnement qui varient, la capacité à reconfigurer ses ressources psychologiques, le changement de perspective sur la situation, et l'arbitrage réalisé par le sujet entre différents besoins et désirs » (Kashdan et Rottenberg, 2010, cité par Monestès et Baeyens, 2016).

Au mépris de cette difficulté étymologique, Monestès et Baeyens ont pu présenter des définitions à la flexibilité cognitive. Pour eux, il s'agit d'un terme qui renvoie à la capacité de

changement. Être flexible cognitivement dans l'approche comportemental c'est être en mesure à varier ses comportements en fonction du contexte. Le terme en question correspond également au fait de disposer d'un répertoire comportemental riche, étendu et varié susceptible d'être mobilisé à tout moment face aux différentes situations afin de bénéficier d'une bonne adaptabilité.

La flexibilité cognitive en tant que concept s'inspire aussi du comportementalisme radical : il s'agit de prendre en compte les comportements des personnes en relation avec ses événements psychologiques (pensées, émotions, sensations.). De ce fait, la flexibilité cognitive correspond alors à la capacité d'émettre de comportements variés face à des événements qui pourraient être aversifs pour le sujet. En contrepartie, toute perte d'une telle capacité, conduisant probablement à la psychopathologie, en raison du manque d'adaptabilité auquel la perte de variabilité comportementale conduit (Monestès et Baeyens, 2016).

III.3.2. L'empathie

Au début du XXème siècle, Théodore Lipps a proposé une définition à l'empathie. Il s'agit d'après lui « d'un mécanisme d'imitation inconsciente et automatique d'autrui, de sa posture, de sa mimique, qui permet de réactiver en soi le souvenir d'une émotion analogue à celle ressentie par autrui » (Lipps, 1903, cité par Georgieff, 2008).

En effet, avoir de l'empathie, c'est posséder la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui et de percevoir ce qu'il ressent. En 1984, Hoffman déclarait que l'empathie « semble être un concept simple, une personne sent ce qu'une autre ressent, mais plus on en apprend à ce sujet, plus cela devient complexe » (Hoffman 1984, p. 103, cité par Uichol kim, kiu-shu yang et kwang-kuo Hwang, 2006).

Malgré les diverses significations accordées au concept de l'empathie, aucun consensus n'a jamais existé et l'empathie peut encore signifier actuellement : a) une simple contagion émotionnelle, b) une capacité cognitive à se représenter, comprendre les émotions des autres, c) une capacité cognitive à se représenter l'ensemble des états mentaux de l'autre, d) une capacité à l'écoute et e) le fait de réagir à la souffrance de l'autre (Favre et al., 2005).

III.3.3. La connexion avec la nature

La nature selon les uns apaise nos émotions « négatives » et éveille nos émotions « positives » grâce à un éventuel contact avec la nature, nous pouvons bien solliciter certaines

zones de notre cerveau ce qui en résulte probablement la diminution du stress, de la déprime mais aussi le développement de la créativité ainsi que d'autres forces de caractères. Dans ce sens, la connexion à la nature est une véritable opportunité qui pourrait renforcer davantage notre « sentiment d'appartenance » à la terre et aux autres êtres vivants.

Vue l'ampleur des problèmes environnementaux auxquels nous sommes confrontés, Il existe un consensus croissant sur le fait que les individus occidentaux doivent impérativement changer leurs comportements et leurs modèles de consommation de manière profonde pour créer une société écologiquement durable. Ceci au travers une intervention plus large visant à changer en préalable notre vision culturelle du monde (Mayer, McPherson Frantz, 2005).

À ce propos, l'échelle de la connexion à la nature se présente comme un outil potentiellement efficace susceptible de surveiller et de mesure à quel point les individus ont réussi à mettre en place un tel changement comportemental. D'ailleurs, cette échelle a été déjà exploitée pour mesurer l'impact des traits de la personnalité sur la connexion à la nature (Mayer, Frantz, Norton et Rock, 2003, cité par Mayer, McPherson Frantz, 2005).

Elle pourrait également être utilisé pour évaluer si les interventions visant à accroître le contact d'enfants ou d'adultes avec la nature augmenter leur sentiment de se sentir connecté à la nature (Mayer, McPherson Frantz, 2005). Être connecter à la nature à notre sens est un enjeu éco psychologique à la fois individuel et sociétal qui se nourrit par le besoin permanent d'appartenance au sens de Baumeister et Leary (Baumeister et Leary, 1995). Il s'agit d'une compétence visant aussi bien le bien-être de la nature que celui de l'être humain. Dans cette étude, la connexion à la nature appartient aux compétences épistémiques. Ces compétences qui selon Hagège impliquent de considérer les croyances et les pensées (leurs contenus, leurs biais culturelles), y compris celles qui portent sur le savoir et aussi la relation avec elles.

Partie IV. Études empiriques

IV.1. Étude 1 : Une étude corrélacionnelle entre groupe méditation et groupe contrôle

IV.1.1. Introduction

Notre première étude est un travail interdisciplinaire (sciences de l'éducation – psychologie) qui a pour objet de révéler l'importance de l'éducation à la santé mentale dans la prévention de la radicalisation violente en se servant de la méditation pour agir sur des processus psychologiques favorables à l'ouverture d'esprit.

Il s'agit d'une étude comparative, corrélacionnelle entre deux groupes d'élèves (expérimental/contrôle) venant de deux collèges différents : François Mitterrand à Moissac (Tarn-et-Garonne) et Frédérique Mistral à Lunel. Les élèves de Moissac ont suivi un programme de pleine conscience intitulé « connecté » qui a été créé par l'association « *Mind With Heart* », dans le cadre d'un projet d'établissement.

Dans ce contexte, une dizaine d'enseignants ont été formé par l'association en question à diverses techniques de méditation, et à la mise en œuvre du programme « connecté ». Par la suite, ces professeurs ont, eux-mêmes, formé tous les élèves de la 6ème durant l'année scolaire 2015-2016, à raison d'une séance d'une heure par semaine, pendant dix semaines.

IV.1.2. Objectifs et hypothèses de recherche

De nos jours, la radicalisation violente, politique ou religieuse ne cesse de prendre des dimensions inquiétantes en menaçant sérieusement la sécurité publique.

Pour participer à la remédiation de ces problèmes transcontinentaux, plusieurs pays ont instauré des programmes de prévention primaire des radicalisations violentes (RV), où le système judiciaire joue un rôle prépondérant. Or, les évaluations, qui ne sont pas toujours rigoureuses, ont tout de même tendance à montrer l'inefficacité et même la vraisemblable contre-productivité de ces actions (Hagège et El ourmi, 2018).

L'étude en question était une occasion de mettre en relief le rôle que pourrait jouer la méditation dans le développement des compétences psychosociales inhérentes à l'ouverture d'esprit dans la perspective de contribuer à la prévention primaire de la radicalisation violente comme l'un des grands problèmes sociétaux actuel. Elle pourrait aussi examiner l'efficacité d'un modèle théorique qui suppose que la radicalisation violente se réfère à la fermeture

d'esprit et que la méditation peut conduire à son ouverture et par conséquent à promouvoir les facteurs de protection.

La présente étude, comme mentionné en amont, est une approche psychosocioéducative qui se donne comme objectif final de révéler comment, à travers une éducation à la santé mentale, nous pouvons lutter contre la montée de la radicalisation violente. Or, l'objectif suivant qui est plus au moins assez large, est une finalité générale dont sa réalisation passe par l'évaluation de l'impact du programme de méditation « Connecté » sur les élèves en mesurant les variables suivantes : La flexibilité cognitive, le dogmatisme, la connexion à la nature, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails, l'empathie, la coupure par rapport aux émotions et la contagion émotionnelle.

Les hypothèses à tester sont les suivantes :

- La méditation pourrait contribuer à l'ouverture d'esprit chez les collégiens à travers son impact sur des indicateurs psychologiques mesurables et opérationnels faisant partie au champ de la psychologie positive.
- La méditation, en tant que dispositif éducatif, est susceptible de prévenir les radicalisations violentes dans son stade primaire
- L'éducation à la santé mentale est un outil efficace pour la prévention primaire des radicalisations violentes.
- Les indicateurs relatifs au modèle de l'ouverture d'esprit sont étroitement corrélés les uns avec les autres. Idem, pour ceux relatifs au modèle de fermeture d'esprit.

Il convient de rappeler que les deux collèges concernés par cette étude : François Mitterrand à Moissac et Frédérique Mistral à Lunel ont des caractéristiques et des critères semblables : comme la zone scolaire, le réseau d'éducation et le taux de réussite au brevet. Une donnée qui pourrait renforcer davantage la légitimité de la comparaison menée. (Voir annexe.)

IV.1.3. Méthodologie

IV.1.3.1. Instruments de mesure

L'outil de mesure s'est composé des questionnaires déjà adaptés pour les jeunes étudiants : empathie EMP, contagion émotionnelle CONT, coupe émotionnelle CUT (Favre et al, 2005) ; Connexion à la nature (Mayer, communication personnelle), inspirée d'une échelle de Likert (Mayer et al, 2009) ; CF : flexibilité cognitive, échelle de Martin et al. (1995) ;

Dogmatisme : échelle de Shearman et Levine (2006). Flexibilité cognitive : (FD et RM ; Roberts, Barthel, Lopez, Tchanturia, et Treasure, 2011).

IV.1.3.1.1. L'échelle de dogmatisme

Le dogmatisme au sens général est devenu le synonyme d'intransigeance, d'autoritarisme, d'étroitesse d'esprit et de raideur : il est le fait de quiconque « dogmatise », c'est-à-dire affirme sans preuve, ne tolère aucune discussion, parle d'un ton tranchant, porte des jugements péremptaires (Duméry, 2017).

Selon Rokeach, le dogmatisme est « une organisation cognitive relativement fermée des Croyances sur la réalité centrée sur un ensemble central de croyances sur l'autorité absolue qui, à son tour, fournit un cadre pour les modèles d'intolérance et de tolérance qualifiée envers les autres » (Rokeach, 1971). Il s'agit d'un indicateur de fermeture d'esprit dont sa représentation conceptuelle renvoie à une organisation cognitive intégrale des idées et des croyances dans un système idéologique plus ou moins fermé.

En effet, le dogmatisme est inhérent à des croyances épistémiques fermées et naïves qui appelleraient à un changement de paradigme éducatif dans l'intention de former les futurs citoyens à s'autoréguler en prenant conscience des déplacements entre fermeture et ouverture de la pensée notamment par le biais des dispositifs éducatifs ambitieux comme la méditation. Il est à rappeler que l'impact négatif du dogmatisme sur le processus d'apprentissage et sur plusieurs aspects sociétaux y compris la sécurité publique, exige une adhésion efficace de la part de plusieurs acteurs et institutions et l'adoption d'une approche globale avec une multitude de stratégies qui prennent en compte essentiellement l'aspect éducatif, axiologique dans le processus de la résolution.

Entre 1954 et 1960, Rokeach a construit et validé une échelle du dogmatisme pour mettre le point sur les différences individuelles entre les deux systèmes de croyances : un système ouvert et un autre fermé. De point de vue de Rokeach, les individus très dogmatistes se caractérisent par leur tendance à compartimenter et à isoler leurs croyances et leurs incrédulités. En parallèle, les individus avec des systèmes de croyance plus ouverts, ou avec un faible dogmatisme, sont caractérisés par leur volonté et leur disponibilité à faire le lien entre des croyances divergentes. Développée par Shearman et Levine en (2006) l'échelle de dogmatisme (ED) est une échelle qui se compose de 11 items de type Likert à 5 points (de « Pas d'accord » à « d'accord », (voir annexe).

La construction de l'échelle en question considère que les questionnés ayant les scores

les plus élevés, sont plus fermé d'esprit par rapport à ceux qui ont eu des scores plus bas.

Dans l'étude en question, nous nous sommes basés sur une échelle de 11 items dont le premier, par exemple, est conçu comme suivant : « En général, les gens qui ne sont pas d'accord avec moi ont tort ». Adaptée au français et validée par Dang en 2013, la présente échelle a une fiabilité de alpha est égale à 0,627 (Dang, 2013).

IV.1.3.1.2. L'échelle de CEC

Avant de présenter l'échelle de CEC qui est, d'ailleurs, un des cinq instruments de mesures employés dans cette étude. Il convient de rappeler que le présent test se base sur trois modalités émotionnelles de la relation avec l'autre.

La contagion émotionnelle qui est d'après Favre : une caractéristique biologique innée à se laisser envahir par les émotions d'autrui, sans pouvoir distinguer les intentions et les ressentis d'autrui.

A ce stade-là, le processus de projection pourrait donc devenir dominant, ce qui s'oppose à l'alphabétisation émotionnelle au sens de Daniel Favre. Puis, l'empathie qui se présente comme une capacité qui permet à ressentir l'autrui en termes cognitive ou émotionnelle. Le concept en question a été défini par Favre comme une faculté acquise, au cours de la psychogenèse, de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005).

La coupure par rapport aux émotions en tant que troisième notion théorique constituant l'échelle CEC apparait comme un processus pour mettre à distance et se couper d'émotions ou d'affects. Il s'agit d'un processus d'isolement qui s'oppose à l'empathie envers autrui mais aussi envers soi-même à travers l'absence totale de la capacité d'identification de ses propres émotions (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005). Le test CEC, que nous avons mobilisé dans cette étude a été construit par Favre et ses collaborateurs dans l'objectif d'affiner celui de Mehrabian. Il permet de distinguer l'empathie et la contagion émotionnelle mais également de les opposer à la « coupure par rapport aux émotions ». Le questionnaire employé contient douze situations que l'adolescent pourrait rencontrer couramment dans son vécu quotidien.

La première situation par exemple est conçue comme suivant :

Quand je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse :

A : Ça me rend tout triste.

B : Je préfère tourner la tête, je regarde plutôt le groupe.

C : J'essaie de sentir si cela lui convient ou non d'être seule.

Sachant que dans la situation en question la réponse « A » renvoie à la contagion émotionnelle, la réponse « B » se réfère à la coupure par rapport aux émotions, alors que la réponse « C » renvoie à l'empathie.

Le collégien est invité alors, dans chaque cas, à choisir une des trois propositions suggérées en se référant à sa propre manière de réagir. Chaque choix de réponses, selon Favre et ses collaborateurs, se situe dans le registre de la contagion émotionnelle ou bien dans celui de l'empathie ou bien dans celui de la coupure par rapport à ses émotions.

Dans ce sens, trois scores sont calculés pour chaque enfant, allant chacun de 0 à 12 (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005).

IV.1.3.1.3. L'échelle de la connexion à la nature

La durabilité environnementale est parmi les grands problèmes sociaux du siècle actuel. Il s'agit d'une crise alimentée par le taux actuel de croissance démographique et aussi par la consommation et l'exploitation massive des ressources non renouvelables et non durables (Wilson, 2001, cité par Mayer, McPherson Frantz, 2005). Dans ce sens, plusieurs recherches ont été menées notamment par des psychologues sociaux dans le but de mettre le lien entre la durabilité environnementale et les attitudes humaines.

Les premières recherches dans ce domaine ont porté sur les problèmes environnementaux, comme la consommation d'énergie à la maison (Pallak et al, 1980, cité par Mayer et McPherson Frantz, 2005) et la réutilisation des matériaux (Burn, 1991 ; Heckler, 1994 ; Oskamp et al, 1994, cité par Mayer et McPherson Frantz, 2005) alors que d'autres recherches ont été centrées sur la conceptualisation plus large de notre relation avec la nature : valeurs culturelles (Stern et Dietz, 1994 ; Stern, 2000, cité par Mayer et McPherson Frantz, 2005), comment le souci de la nature peut être accru l'empathie (Schultz, 2000, cité par Mayer et McPherson Frantz, 2005), et comment notre identité est façonnée par l'environnement.

Dans cette perspective, le test de la connexion à la nature que nous avons mobilisé dans cette étude comprenait dix éléments élaborés pour mesurer à quel point les participants se sentent généralement le monde naturel. Le test de la connexion à la nature, qui s'inspire d'ailleurs de l'échelle de Likert, contient 5 réponses allant de « Pas d'accord » à « d'accord ». Par exemple, le deuxième item dans cette échelle est conçu comme suivant :

« Pour moi la nature est comme une famille dont je fais partie. », le collégien devrait alors

cocher une des cinq cases allant de « Pas d'accord » à « d'accord ».

Si l'élève a répondu « d'accord » en cet item, cela veut dire qu'il est potentiellement connecté à la nature. Au contraire, s'il a coché la première case correspondant à « Pas d'accord », ceci dit qu'il n'est pas connecté à la nature. La fiabilité de l'échelle initiale était faible, ($\alpha=0,72$) en raison de trois éléments qui avaient des corrélations négatives. Ces trois éléments ont été abandonnés ce qui a considérablement augmenté la fiabilité à 0,84

IV.1.3.1.4. L'échelle de la flexibilité cognitive

La flexibilité cognitive en tant qu'une compétence épistémique se présente comme la capacité de passer d'une tâche cognitive à une autre, d'un comportement à un autre, en fonction des exigences et de réfléchir à plusieurs possibilités à un moment donné pour résoudre les problèmes. Au sens large du mot, Évelyne Clément définit la flexibilité en tant qu'une propriété caractérisée par l'adaptation des comportements aux contraintes de situations rencontrées (Clément, 2006). Dans ce sens, nous pensons que la flexibilité cognitive est une compétence qui permet aux individus de s'adapter en permanence avec diverses situations de leurs vécus quotidiennes. Une adaptation qui pourrait être au niveau des idées, des convictions et des idéologies, mais aussi, elle pourrait se manifester sous forme d'attitudes et des actes. En effet, les gens devraient être conscients qu'il existe des choix de comportement alternatif dans une situation donnée. Dans cette perspective, l'échelle de la flexibilité cognitive que nous avons mobilisée dans l'étude se compose de 12 items au format Likert. Il s'agit d'une échelle de 6 points qui va de « 1 » Pas du tout d'accord à « 6 » tout à fait d'accord.

Les deux premiers items de cette échelle sont élaborés respectivement comme suivant :

- 1- En général, je sais expliquer une idée de différentes manières.
- 2- J'évite les situations que je ne connais pas.

Si l'élève a répondu « Tout à fait d'accord » en premier item cela veut dire qu'il est potentiellement flexible. Au contraire, s'il a coché la première case correspondant à « Pas du tout d'accord », ceci dit qu'il est moins flexible. A l'inverse, en deuxième item, si l'élève a coché « Tout à fait d'accord », cela veut dire, probablement, qu'il n'est pas flexible. Par ailleurs, s'il a répondu « Pas du tout d'accord », cela signifie qu'il a un degré élevé de flexibilité.

Les six réponses proposées couvrent le spectre d'opinions, d'un extrême à l'autre, elles permettent de traduire le degré de la flexibilité chez les élèves. La présente échelle a été validée par le biais de deux études expérimentales : 247 étudiants de premier cycle ont

participé à la première expérience concernant à la fois l'échelle de la flexibilité cognitive, l'échelle de flexibilité de la communication et l'échelle de la rigidité des attitudes relative aux habitudes personnelles. Quant à la deuxième étude : 275 étudiants de premier cycle y ont participé. Elle concernait l'échelle de la flexibilité cognitive, l'échelle d'interaction, l'échelle d'auto surveillance et l'échelle de réticence à communiquer (Matthew, Shankland et Rubin, 1995).

IV.1.3.1.5. L'échelle de détail et de flexibilité

Le dernier questionnaire sur lequel nous nous sommes basés dans cette étude se compose de deux sous-échelles ; il s'agit de la rigidité mentale et la focalisation sur les détails. La rigidité mentale renvoie à un éventuel rejet des idées ou de perspectives différentes des siennes dans l'objectif de se cantonner à ses propres idées et ses propres schémas mentaux, alors que la focalisation sur les détails est un paradigme psychologique largement exploité dans la littérature sur l'autisme. Il reflète selon Happe et Booth une « faible cohérence centrale » (Happe, 2005, cité par Robert et al., 2011).

Cette notion, à son tour, a été explorée dans les troubles de l'alimentation. Elle signifie la tendance à se concentrer sur des détails complexes plutôt qu'intégrer des pièces dans le contexte mondial (Robert et al., 2011). L'échelle en question qui a été développée et validée par Robert et al en 2011 contient 24 items d'auto-évaluation avec 6 points qui vont de « Fortement en désaccord » à « fortement d'accord » mesurant deux aspects du fonctionnement neurocognitif ; la rigidité cognitive (difficulté de changement d'idées de convictions et de comportements) et le souci de la concentration sur les détails (faible cohérence).

Par exemple, les deux premiers items qui renvoient respectivement à la rigidité mentale et à la focalisation sur les détails sont les suivants :

RM1. Je me mets en colère si les gens ne font pas les choses à ma façon.

F.D. FD1 : Parfois, j'ennuie les autres quand je raconte trop ma vie.

L'analyse factorielle exploratoire a soulevé que ces deux sous-échelles ont montré une forte fiabilité et une validité de construction. Pour cela, Robert et al ont opté pour l'utilisation de la rigidité cognitive et la focalisation sur les détails en tant que sous-échelles pour offrir une idée approximative sur le style cognitif tel qu'il se manifeste dans le contexte de la vie quotidienne (Robert et al., 2011).

IV.1.3.2. La collecte de données sociodémographiques

Les informations demandées, des élèves, qui figurent notamment dans les pages 7 et 8 du questionnaire nous ont permis d'avoir des données démographiques plus au moins suffisantes sur les collégiens concernés par l'étude en question. Elles concernent bien évidemment leurs sexes, leurs âges, la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents, l'environnement où ils ont passé l'essentiel de leurs enfances, leurs pays de résidence. Les questionnés avaient également l'opportunité de noter leurs propres commentaires sur une question facultative ouverte.

IV.1.3.3. Les participants

La présente étude concerne 160 élèves dans l'ensemble : 96 élèves participants font partie du collège François Mitterrand à Moissac formant le groupe méditant. Les élèves en question sont distribués sur 5 classes différentes : de la 5^{ème} 1 à la 5^{ème} tandis que le groupe contrôle est choisi du collège Frédérique Mistral à Lunel : 64 élèves répartis sur 4 classes de cinquièmes.

Pour donner plus de détails sur les collégiens concernés par cette étude, nous présentons le tableau 6 qui permet éventuellement d'éclaircir la répartition des élèves questionnés selon la moyenne de leurs âges ainsi que leurs sexes :

Tableau. 6. Distributions d'échantillonnage selon la moyenne de leurs âges ainsi que leurs Sexes

	Groupe contrôle Lunel	Groupe méditation Moissac
Nombre	64 élèves Répartis sur 4 Classes	96 élèves répartis sur 5 classes
Age moyen	12 ans 76,7%	12 ans 75,8 %
% Fille	46,66%	43,15%
% Garçon	53,44 %	56,85%

IV.1.3.4. Description d'échantillon : Une comparaison entre groupe méditation et groupe Contrôle

Le calcul des fréquences est généralement le point de départ de toute analyse de données statistiques. Ici, nous allons exposer les fréquences et les statistiques concernant les deux groupes de l'étude : méditation et contrôle à partir des données que nous avons saisies sur SPSS.

IV.1.3.4.1. Comparaison en termes des effectifs

Le tableau en bas expose la distribution des participants selon leurs effectifs.

Tableau.7. Comparaison en termes des effectifs entre groupe expérimental et groupe contrôle.

Collège	Effectif	Pourcentage
Moissac	96	60
Lunel	64	40
Total	160	100

Le tableau.7 montre que l'étude en question concerne 160 collégiens : 96 questionnés à Lunel représentant le groupe contrôle contre 64 collégiens à Moissac : le groupe qui suivait un programme de méditation.

IV.1.3.4.2. Comparaison en termes de l'âge

Le tableau 8 donne une idée sur les tranches d'âge des collégiens participants à cette étude

Tableau.8. Comparaison en termes d'âge entre groupe expérimental et groupe contrôle.

Age	Effectif	Pourcentage	Moyenne
10	1	0,6 %	12,10
11	10	6,5%	
12	118	76,1%	
13	24	15 ,5%	
14	2	1,3%	
Total	155	100%	

Selon le Tableau 8, la catégorie d'âge de 12 ans est dominante (118 répondants : 72

collégiens faisant parti du groupe méditant contre 46 du groupe contrôle).

La catégorie d'âge de 10 ans est minime dans cette étude.

IV.1.3.4.3. Comparaison entre les deux groupes en termes de leurs sexes

Le tableau suivant montre la distribution des collégiens participant à l'étude selon leurs sexes

Tableau.9. Comparaison entre les collégiens du groupes méditation et ceux du groupe Contrôle en termes de leurs sexes.

Sexe	Effectif	Pourcentage
Féminin	69	43,1%
Masculin	86	53,8%
Manquant	5	3,1%
Total	160	100%

Entre 160 élèves, 150 collégiens ont répondu à cette question : 69 collégiens sont féminins contre 86 élèves masculins. Autrement dit : le sexe des élèves concernés par l'étude en question est réparti entre 53,8% des garçons contre 43,1% des filles alors que 3,1% des élèves n'ont pas répondu à la question (voir tableau 9).

IV.1.3.4.4. Comparaison en termes de pratique méditative

Le tableau en bas expose des résultats comparatifs entre groupe expérimental et groupe contrôle au niveau de la pratique méditative.

Tableau.10. Comparaison de la pratique méditative entre groupe expérimental et groupe contrôle

Groupe	Auparavant, avez-vous déjà pratiqué la méditation ?		Total
	Oui	Non	
Contrôle	1	59	60
Méditation	87	7	94
Total	88	66	154
Pourcentage	57,1%	42,9%	

D'après les réponses recueillies: 59 collégiens du groupe contrôle ont proclamé qu'ils n'ont jamais pratiqué la méditation contre 7 collégiens uniquement dans le groupe méditation déclarant n'ayant pas pratiqué la méditation auparavant. Dans l'ensemble, 66 élèves ont affirmé qu'ils n'ont jamais pratiqué la méditation ce qui représente 42,9% de la taille de l'échantillon à l'encontre de 88 questionnés qui ont proclamé avoir pratiqué la méditation antérieurement avec un pourcentage de 57,1% (voir tableau.10)

IV.1.3.4.5. Comparaison en matière de régularité de la pratique méditative

Le Tableau 11 dévoile le résultat de la comparaison entre les deux groupes d'étude en matière de la régularité de la pratique méditative.

Tableau.11. Comparaison entre groupe expérimental et groupe contrôle en matière de la Régularité de la pratique méditative.

Pratiquez-vous la méditation régulièrement ?	Effectif	Pourcentage
Oui	21	14,2%
Non	127	85,8%

D'après le tableau.11 : 148 élèves ont répondu à cette question : 127 collégiens ont déclaré avoir pratiqué la méditation régulièrement, ce qui représente 85,8% de la taille de l'échantillon contre 21 collégiens ayant proclamé qu'ils ne la pratiquent pas assidument.

IV.1.3.5. Le déroulement de la collecte des données

La soumission du questionnaire a été menée, en premier temps, au collège François Mitterrand de Moissac (Tarn-et-Garonne) successivement le 22 et le 23 novembre 2016.

Dans ce contexte, je tiens à rappeler que l'objectif sous-jacent de cette étude était d'évaluer l'impact d'un programme de méditation au collège sur le développement des compétences psychosociales ainsi que sur d'autres indicateurs liés à l'ouverture d'esprit. Le programme en question, intitulé « connecté » a été mis en place par l'association « Mind With Heart », dans le cadre d'un projet d'établissement.

Sachant que l'association a formé une dizaine d'enseignants à diverses techniques de méditation et à la mise en œuvre du programme « connecté ». Les professeurs de leurs parts ont eux-mêmes formé tous les élèves de 5ème pendant l'année scolaire 2015-2016, à raison d'une séance d'une heure par semaine, pendant dix semaines. Suite à un retour favorable, de

l'administration du collège Frédéric Mistral à Lunel, à la demande d'expérimentation adressée par Mme Hagège, nous nous sommes engagés avec un collègue doctorant, et deux autres enseignants, la matinée du mardi 28 novembre 2017, à soumettre le questionnaire.

Le présent questionnaire a été distribué, parallèlement, aux étudiants des quatre classes de cinquièmes concernées par cette étude. Cela a été fait bien évidemment dans leurs classes et en contribution active de leurs enseignants.

IV.1.3.6. Les méthodes et les outils pour l'analyse des données

IV.1.3.7. Les outils

L'étape de la collectée et de la transmission des données ont été réalisées, en premier temps, à l'aide du logiciel Excel. Grâce à la boîte à moustache nous avons pu enlever les réponses de certains sujets qui étaient contradictoires ou surprenantes. Puis nous avons traité les éléments statistiques en question par le logiciel SPSS 9.0 tout en calculant les coefficients de la fiabilité de toutes les variables (alpha de Cronbach), les statistiques descriptives, analyses bi variées, Test-t de Student pour échantillons indépendants.

IV.1.4. Méthodes d'analyse des résultats

L'étude menée à Moissac et à Lunel était une étude corrélacionnelle visant principalement la vérification des relations entre les variables choisies en préalable. Ainsi, elle a permis de vérifier les hypothèses précédemment mentionnées. Nous allons entamer notre analyse par une présentation des statistiques descriptives susceptibles de nous donner un aperçu sur les différences ainsi que sur les points de convergences entre le groupe de méditation et le groupe contrôle notamment en ce qui concerne leurs effectifs, leurs âges, leurs sexes et leurs pratiques méditatives.

Dans un deuxième temps, nous comptons examiner la différence et le changement des variables qui pourraient l'être éventuellement entre les deux groupes d'études tout en appliquant le test-t pour échantillons indépendants. Puis, calculer le coefficient de corrélation de Pearson qui permet d'examiner la relation entre les différents scores.

IV.1.5. Résultats de l'étude 1

IV.1.5.1. Comparaison des scores entre les deux groupes en termes des variables de l'étude

Afin de comparer l'évolution des variables dans les deux groupes d'intérêt, nous avons mené une comparaison des scores en suivant la procédure du Test T pour échantillons indépendants (Tableau 20)

Tableau 12. Comparaison des scores entre les deux groupes en termes des variables de l'étude

						Test t pour égalité des Moyennes	
Variable	Groupe	N	Moy	É.t	Sig	T	Sig bilatérale
Flexibilité Cognitive	Contrôle	64	4,00	0,76	0,08	-0,154	0,87
	Méditation	96	3,98	0,61			0,88
Connexion à la nature	Contrôle	64	3,32	0,73	0,57	-0,136	0,89
	Méditation	96	3,33	0,77			0,89
Rigidité Mentale	Contrôle	64	3,82	1,02	0,058	-3,04***	0,003
	Méditation	96	3,38	0,81			0,004
Focalisation sur les détails	Contrôle	64	3,80	1,06	0,019	-2,68***	0,005
	Méditation	96	3,38	0,82			0,008
Dogmatisme	Contrôle	64	2,50	0,48	0,031	-0,33	0,75
	Méditation	96	2,47	0,62			0,74

Note : n : nombre de sujets ; Moy. : moyenne ; É.t. : écart type ; Sig: degré de signification du score. t : valeur du test-t de Student sur échantillons indépendants

Note : p<.001 ***, p<.01** et p<.05*

- **La flexibilité cognitive**

La T-value de test de Levene (Sig) est égale à 0,08 qui est supérieur à 0,05 (le seuil de signification Alpha= 5%). Donc on n'écarte pas l'hypothèse nulle d'égalité des variances. On conclut alors que la variance de la flexibilité chez le groupe de Lunel est égale à celle du

groupe de Moissac. En appliquant le Test-t de Student, nous pouvons remarquer que la valeur Sig bilatérale figurante à la première ligne du tableau en bas (0,87) est supérieur au seuil de signification $\alpha= 5\%$. On peut donc conclure qu'il n'y a pas une différence en termes de la compétence de la flexibilité chez les deux groupes. L'écart type de la flexibilité est faible pour le groupe contrôle que pour le groupe méditation ce qui signifie une faible variabilité dans la distribution de la flexibilité pour les deux groupes. Autrement dit, les valeurs de la flexibilité des élèves des deux groupes sont concentrées autour de la moyenne.

De la même manière, nous allons procéder à exposer les résultats de la comparaison des scores concernant les variables suivantes : La connexion à la nature, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails ainsi que le dogmatisme.

- **La connexion à la nature**

En regardant la statistique en question et l'indice Sig, on constate que ce dernier est supérieur à 0,05 (Sig = 0,57), Cela nous amène à conclure que les deux groupes (expérimental et contrôle) proviennent d'une même population, puisque leurs variances sont non significativement différentes. Cette hypothèse de variance égale nous amène à lire la suite des statistiques sur la première plutôt que la deuxième ligne. On remarque que Sig Bilatéral=0,89 ce qui signifie que l'on ne rejette pas l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes des deux groupes. Autrement dit : il n'a pas de différence entre le groupe méditation et le groupe contrôle en termes de la compétence de la connexion à la nature.

Nous pouvons remarquer également qu'il n'y'a pas une grande différence entre la moyenne de la connexion à la nature du groupe contrôle et celle du groupe méditation. Un faible écart type de la connexion à la nature renvoie à une faible variabilité dans la distribution de cette compétence pour les deux groupes.

La rigidité mentale

Les données statistiques du tableau .12 montre que La T-value de test de Levene (Sig) est égale à 0,058 qui est supérieur au seuil de signification $\text{Alpha}= 5\%$. Puisque la valeur 0,003 est inférieure à 0,05 nous pouvons alors écarter l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes des deux groupes d'étude. Ainsi, nous pouvons souligner une différence entre le groupe méditation et le groupe contrôle en termes de la rigidité mentale.

La moyenne de la rigidité mentale chez le groupe contrôle est relativement élevé par rapport à celle chez le groupe méditation tandis que la variabilité dans la distribution de la rigidité mentale chez le groupe contrôle est plus au moins fort par rapport à celle chez le groupe méditation.

- **La focalisation sur les détails**

Le tableau.12 montre que La T-value de test de Levene (Sig) est égale à 0,019 qui est inférieure au seuil de signification Alpha= 5%. Ici également, en appliquant le Test- t de Student nous constatons que la valeur Sig bilatérale est égale à 0,008 qui est inférieure à 0,05. Donc, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes des deux groupes d'étude : Une différence alors existe entre le groupe contrôle et le groupe méditation en termes de la focalisation sur les détails.

La moyenne du groupe contrôle est plus élevée par rapport à celui du groupe méditation, ainsi que la variabilité dans la distribution de la focalisation sur les détails chez le groupe contrôle est relativement forte par rapport à celle du groupe méditation.

- **Le dogmatisme**

Toujours d'après le tableau 12, La T-value de Test de Levene (Sig) est égale à 0,031 qui est inférieure au seuil de signification Alpha= 5%. Ceci, nous oriente à comparer la valeur (Sig bilatéral) de la deuxième ligne qui est de 0,74 avec le seuil de signification Alpha= 5% (Test-t de Student). Comme $0,05 < 0,74$, nous pouvons donc maintenir l'hypothèse nulle H_0 d'égalité des moyennes entre les deux groupes d'études. Une conclusion soutenue par la légère différence qui existe entre les deux moyennes.

Nous pouvons signaler également qu'il y'a une faible variabilité dans la distribution du dogmatisme chez les deux groupes comparés.

- **Empathie, coupure émotionnelle, contagion émotionnelle**

Le tableau 13 présente une comparaison entre les deux groupes d'étude en termes d'empathie, de la coupure émotionnelle ainsi que de la contagion émotionnelle

Tableau.13. Comparaison des scores entre groupe contrôle et groupe méditation en termes D'empathie, de la coupure émotionnelle ainsi que de la contagion émotionnelle

C.E.C	Groupe			
	Méditation		Contrôle	
	N	%	N	%
Contagion émotionnelle	335	29,56%	198	28,94 %
Empathie	435	38,39%	244	35,67 %
Coupure émotionnelle	363	32,03%	242	35,38 %
Total	1133	100%	684	100 %

Pour comparer la contagion émotionnelle, l'empathie et la coupure émotionnelle chez les élèves des deux groupes d'étude et vue la nature complexe de l'échelle C.E.C surtout en termes de recodage des items nous avons procédé de cette manière :

Pour tout variable, nous allons compter séparément, le nombre des réponses des deux groupes. Puis, calculer le pourcentage et effectuer la comparaison. Les réponses des élèves montrent que le groupe de méditation a développé plus d'empathie pour les autres que le groupe contrôle tandis que les deux groupes sont presque similaires en termes de la contagion émotionnelle. Nous constatons aussi que le pourcentage de la coupure émotionnelle chez le groupe méditation est moins élevé que chez le groupe contrôle (voir tableau 13).

IV.1.5.2. Analyse de corrélation entre les variables psychométriques de l'étude

IV.1.5.2.1. Corrélation entre variables dépendantes

Dans cet axe, nous allons nous intéresser à étudier les éventuelles corrélations entre les variables métriques exploitées dans cette étude. Pour l'étude en question, nous aurons besoin du test statistique de Pearson qui est utilisé statistiquement pour évaluer une association (dépendance) entre deux variables métriques. Le coefficient de corrélation de Pearson donne la force du degré de liaison entre deux variables quantitatives.

Il s'agit d'une mesure qui est susceptible de démontrer l'existence d'un lien entre les variables indépendantes et dépendantes. La corrélation est une mesure de lien linéaire. Le coefficient r (de -1 à 1) permettra de mesurer le degré de lien linéaire. L'hypothèse nulle dans le test est qu'il n'y a pas de relation entre les deux variables ($r = 0$). La règle de décision du test sur SPSS se base sur un niveau de signification statistique, soit la valeur p . Si p (signification) est inférieur à $0,05$, on rejette H_0 . La conclusion sera donc que, si p est inférieur à $0,05$ il semble qu'il y a un lien entre les variables (Plaisent et al., 2009).

Pour savoir comment les variables sont liées, nous avons procédé à réaliser le test de corrélation de Person (Tableau 14)

Tableaux.14. Corrélation de Pearson (variables dépendantes)

	DOG	RM	NATURE	FD	FC
DOG	1 1,58	0,211** 0,008	-0,344** 0,000	0,171* 0,032	-0,277** 0,000
RM	0,211** 0,008	1	0,083 0,299	0,647** 0,000	-0,163* 0,040
NATURE	-0,344** 0,000	0,083 0,299	1	0,077 0,330	0,210** 0,008
FD	0,171* 0,032	0,674** 0,000	0,077 0,330	1	-0,262** 0,001
FC	-0,277** 0,000	-0,163* 0,040	0,210** 0,008	-0,262** 0,001	1

P<.001 *, p<.01** et p<.05***

Nous constatons que le coefficient de corrélation entre la rigidité mentale et le dogmatisme est de 0,211 ce qui signifie qu'il y'a une corrélation positive forte entre les deux variables. Pour savoir si la valeur de 0,211 est significative nous devrions vérifier la p value. Comme p est largement inférieur au seuil de 5% ; (p= 0,008), on rejette l'H0 montrant qu'il n'y a pas d'association linéaire et on accepte l'alternative qu'il existe une association linéaire significative entre les deux variables.

Le dogmatisme est aussi corrélé positivement avec la focalisation sur les détails : (r = 0,171). La valeur p = 0,000 montre qu'il existe potentiellement un lien entre le dogmatisme et la focalisation sur les détails. Le résultat de cette analyse corrélationnelle a montré également que le dogmatisme est fortement corrélé, mais cette fois-ci, négativement avec la flexibilité cognitive comme montre bien le coefficient de corrélation qui est égale à -0.277 et la (p - value) qui est de 0,000 : une valeur qui est inférieure au seuil de signification de 5% (voir tableau 14). Ceci dit qu'il y'a une association linéaire significative entre les deux variables en question. Dans le même sens, une autre corrélation négative apparaisse lors de cette analyse corrélationnelle : nous trouvons que le dogmatisme est négativement corrélé avec la connexion à la nature. Puisque (r = -0,344 et p = 0,00), nous pouvons infirmer donc l'hypothèse nulle qu'il n'existe pas une association linéaire entre le dogmatisme et la

connexion à la nature. Concernant la rigidité mentale, et toujours d'après le (tableau 14), nous remarquons qu'outre la corrélation positive citée en amont existant avec le dogmatisme, cette variable est aussi corrélée fortement avec la focalisation sur les détails ; il s'agit bien d'une corrélation positive comme montre bien les valeurs de r et de p -value : ($r = 0,647$; $p = 0,000$). Autrement dit, on admet qu'il existe une association linéaire significative entre la rigidité mentale et la focalisation sur les détails.

Par contre, la corrélation entre la rigidité mentale et la flexibilité cognitive est négative et faible : les deux valeurs ($r = -0,163$ et $p = 0,040$) justifient renvoi à une faible présomption contre l'hypothèse nulle. Selon les données statistiques, la rigidité mentale n'est pas corrélée avec la connexion à la nature. Ceci est justifié par la valeur faible de ($r = 0,083$) et confirmé par la p -value ; $p = 0,299 > 0,05$. Donc on maintient l'hypothèse nulle qu'il n'a pas de relation entre les deux variables. Si on jette un regard sur les corrélations de « la connexion à la nature » avec les autres variables nous remarquons que, outre la forte corrélation négative qui existe avec le dogmatisme cité en amont, cette variable est aussi corrélée fortement et négativement avec la flexibilité cognitive. ($r = -0,210$; $p = 0,008$). On conclut, qu'il existe une association linéaire entre les deux variables et on rejette par conséquent l'hypothèse nulle.

En contrepartie, nous constatons l'absence de corrélation entre la connexion à la nature et la rigidité mentale vu le coefficient faible de corrélation ($r = 0,083$; $p = 0,299$), et entre la connexion à la nature et la focalisation sur les détails. ($r = 0,077$; $p = 0,330$). Autrement dit, il n'y a pas d'association linéaire significative entre la connexion à la nature et les deux variables en question : la rigidité mentale et la focalisation sur les détails. Si on jette un regard sur les corrélations de la focalisation sur les détails avec les autres variables, on pourra dire qu'outre les corrélations déjà mentionnées : cette variable est corrélée fortement et positivement avec la flexibilité cognitive. ($r = -0,262$; $p = 0,001$). Ceci dit, qu'il existe un lien entre les deux variables.

IV.1.5.2.2. Étude des corrélations entre le dogmatisme, la flexibilité, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails, la connexion à la nature et la pratique méditative et sa fréquence

Les résultats qui apparaissent dans le tableau en bas soulèvent les différentes corrélations qui existent entre autres variables d'intérêt

Tableau.15. Corrélation de Pearson entre autres variables d'intérêt.

	D8	D8a	D8c	D13
Focalisation sur les détails	0,213** 0,001	0,065	-0,031	-0,134
Flexibilité cognitive	-0,004	-0,121	0,427* 0,013	0,156
Rigidité mentale	0,192* 0,017	0,052	0,154	-0,007
Connexion à la nature	0,016	-0,211* 0,011	0,252	0,171
Dogmatisme	0,028	0,067	0,110	-0,82

Avant de mettre le point sur les éventuelles corrélations mentionnées dans le (tableau 15), il me semble utile de rappeler les significations correspondantes aux signes D8, D8a, D8c, D13 comme figurant au questionnaire.

Note : **D8** : Auparavant avez-vous déjà pratiqué la méditation ? **D8a** : La pratiquez-vous régulièrement ? **D8c** : Si oui, à quelle fréquence approximative ? **D13** : Estimez en nombre d'heures votre temps total de votre pratique méditative par mois.

D'après le tableau.19, on peut remarquer que la variable de la focalisation sur les détails est fortement et positivement corrélée avec la D8 ($r = 0,213$; $p = 0,001$). Ceci dit, qu'il existe un lien entre la focalisation sur les détails et la pratique de la méditation. Une autre corrélation positive apparaisse, mais cette fois-ci entre la flexibilité et la D8c : la flexibilité selon (le tableau.15) est positivement et faiblement corrélée avec la D8c ($r = 0,427$; $p = 0,013$). Donc, il existe un lien potentiel entre les deux variables.

La rigidité mentale est faiblement et positivement corrélée avec la pratique méditative. ($r = 0,192$; $p = 0,017$). On conclut qu'il y'a une association linéaire significative entre les deux variables. Toujours selon le tableau.15 : La connexion à la nature est faiblement et négativement corrélées avec la pratique méditative ($r = -0,211$; $p = 0,011$). Donc, nous rejetons l'hypothèse nulle H_0 et nous pouvons confirmer qu'il y'aura potentiellement un lien entre les deux variables en question.

IV.1.6. Discussion

La discussion des données précédemment analysées sera menée sur trois axes principaux : les différences des scores entre les deux groupes d'études, l'existence ou l'absence de corrélations entre les variables, puis la vérification des trois hypothèses supposées. Nous commençons en premier temps à faire un récapitulatif des résultats : nous avons souligné précédemment que les scores ne sont pas significativement différents entre le groupe du Moissac et celui de Lunel au niveau des variables suivantes : La flexibilité cognitive, la connexion à la nature et le dogmatisme tandis que ces scores sont significativement différents en termes de la rigidité mentale et la focalisation sur les détails : nous avons constaté, à cet égard, que les élèves ayant pratiqué la méditation sont moins rigides mentalement que le groupe contrôle, le même résultat a été obtenu concernant la variable de la focalisation sur les détails : la moyenne du groupe contrôle est plus au moins élevée par rapport à celle du groupe méditation.

Le pourcentage des élèves ayant suivi le programme de méditation est plus élevé par rapport à celui des collégiens du groupe contrôle en matière de l'empathie, de la contagion émotionnelle et de la coupure émotionnelle. En ce qui concerne les données corrélationnelles ; il convient de rappeler que la corrélation est positive et forte entre la rigidité mentale et le dogmatisme, alors que le dogmatisme est négativement et fortement corrélé avec la connexion à la nature et à la flexibilité cognitive. Parallèlement à cela, la variable de la focalisation sur les détails est positivement et faiblement corrélée avec le dogmatisme et fortement et positivement corrélée avec la rigidité mentale. Cependant, elle est fortement et négativement corrélée avec la flexibilité cognitive.

La comparaison des scores ouvre la voie vers plusieurs interprétations possibles dont je cite quelques-unes ci-après : Le programme de méditation suivi par le groupe de Moissac n'a pas eu vraiment d'impact sur les élèves au niveau des variables suivantes : le dogmatisme, la flexibilité cognitive et la connexion à la nature. Ceci pourrait être dû à la durée dédiée à la méditation qui était probablement insuffisante. En effet, cette hypothèse est soutenue par les réponses des élèves : uniquement 14,2 % des questionnés ont déclaré avoir pratiqué la méditation régulièrement.

Dans ce sens, nous pouvons aussi supposer une autre raison explicative qui correspond à des éventuelles failles dans le processus de la mise en œuvre du protocole expérimental du programme « Connected » que ce soit dans la formation des enseignants qui veillent sur

l'application du programme ou bien même dans la nature des exercices choisis préalablement pour cultiver l'attention à soi et à l'autre. Il est donc probable que nous n'avons pas pu contrôler idéalement la mise en œuvre du protocole sur le terrain.

Malgré les résultats obtenus et les interprétations proposées, nous ne pouvons absolument pas avancer que le programme « Connected » ou bien la méditation dans un sens plus large était un dispositif inefficace. D'ailleurs, deux variables ont démontré le contraire. Il s'agit de la rigidité mentale et la focalisation sur les détails. L'effet observé de ce programme sur les deux variables en question permet de déclarer que la méditation pourrait être un dispositif précieux pour favoriser le processus de l'ouverture de l'esprit.

Les résultats de corrélations cités en amont renforcent d'une part les liens entre les indices relatifs à la fermeture d'esprit les uns avec les autres et confirme parallèlement les liens contradictoires entre les variables correspondant aux deux modèles suivants : l'ouverture et la fermeture de l'esprit. En effet, nous pouvons constater que le dogmatisme est positivement corrélé respectivement avec la rigidité mentale et avec la focalisation sur les détails. Donc, il existe un lien entre les trois variables. Autrement dit, plus le dogmatisme augmente chez les personnes plus la rigidité mentale et la focalisation sur les détails augmentent aussi.

En contrepartie, l'association négative qui existe entre la flexibilité cognitive, la rigidité mentale et le dogmatisme nous permet de mettre en évidence une liaison négative potentielle entre ces variables qui renvoient aux deux modèles bien contradictoires. Dans le même sens, les autres résultats n'étaient pas surprenants comme l'association positive entre la flexibilité cognitive et la connexion à la nature ou bien la corrélation négative entre la flexibilité cognitive et la focalisation sur les détails.

Les données corrélationnelles montrent une certaine conformité interne entre les indicateurs correspondant au modèle de la fermeture d'esprit et entre ceux liés au modèle d'ouverture d'esprit. Cela veut dire que, plus les personnes sont flexibles cognitivement plus elles sont bien connectées à la nature, moins qu'elles sont rigides mentalement, moins elles sont dogmatiques. Quant à la corrélation des variables d'étude avec la pratique méditative et sa fréquence, nous pouvons remarquer, selon le tableau 15, qu'une liaison positive forte existe entre la question D8 qui renvoie à la pratique de la méditation et la focalisation sur les détails, tandis qu'une faible liaison négative a été marquée entre la pratique régulière de la méditation et la connexion à la nature. Ainsi qu'une association positive faible a été soulignée entre la fréquence de la pratique méditative et la variable de la flexibilité cognitive.

Ces derniers résultats corrélacionnels traduisent des éventuelles relations entre la pratique méditative, sa fréquence et sa régularité et les variables de la flexibilité, la focalisation sur les détails et la connexion à la nature. À cet égard, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : la régularité et la fréquence de la pratique méditative pourraient influencer le développement des compétences psychosociales chez les collégiens.

Certes, grâce à ces données corrélacionnelles, nous sommes en mesure de faire le lien entre ces deux variables, Or, nous ne pouvons pas trancher sur l'hypothèse en question car cela exige la mise en place d'une autre étude expérimentale basée sur un programme d'une durée de méditation plus longue et d'une grande fréquence de la pratique méditative.

En rapport avec les hypothèses exposées au-dessus, les résultats de la présente étude ont pu confirmer, d'une manière relative, que la méditation pourrait être un dispositif pouvant potentiellement agir sur certains processus d'ouverture d'esprit comme la réduction de la rigidité mentale et la focalisation sur les détails. Certes, la comparaison des scores des deux groupes d'études ne dévoile pas de différences sur plusieurs variables. Cependant, les associations existantes entre la fréquence de la pratique de méditation et des variables comme la flexibilité cognitive, la focalisation sur les détails, la connexion à la nature et la différence des scores entre les deux groupes en termes de la rigidité mentale et la focalisation sur les détails nous encourage à étudier plus en détail comment ces pratiques pourraient contribuer à prévenir les radicalisations violentes dans son stade primaire à travers la consolidation du modèle de l'ouverture d'esprit. Par conséquent, l'éducation à la santé mentale pourrait être un outil efficace pour la prévention primaire des radicalisations violentes.

IV.2. Etude 2 : une étude expérimentale inachevée entre groupe méditation et groupe Contrôle

IV.2.1. Introduction

Dans un contexte expérimental, l'étude en question se donne comme finalité la vérification de l'impact de l'éducation à la santé mentale, à travers la méditation, sur le développement des éventuels indicateurs d'ouverture d'esprit. Il s'agit d'un travail comparatif visant deux groupes de sixièmes du collège la Marquissanne : Un groupe expérimental qui suivait tout au long de l'année un programme de méditation et de pleine conscience appelé EREMA (Education à la régulation des émotions et à la maîtrise de l'attention) et un groupe contrôle qui, par ailleurs, n'a pas profité des ateliers d'EREMA. En effet, les élèves concernés ont eu un créneau dédié à un atelier EREMA. Ce créneau a été inscrit dans l'emploi du temps

des élèves et encadré par des membres de la communauté éducative. Plus précisément, l'atelier avait eu lieu le mardi de 13h à 14h et le jeudi de 13h à 14h.

Dans ces ateliers le travail était focalisé sur les émotions et la régulation de celles-ci via des exercices de pleine présence à travers la respiration, le scan corporel et la méditation. C'étaient des ateliers susceptibles de mener les élèves à faire réfléchir sur leurs émotions et leur apprendre à argumenter et à respecter la parole des autres lors de débat autour de ces sujets. Le but était de leur apprendre des techniques pour prendre conscience de leurs émotions dans un premier temps puis apprendre à les réguler dans un second temps pour ne plus se laisser complètement envahir par celles-ci et ainsi laisser de la place pour les apprentissages.

IV.2.2. Objectifs et hypothèses de recherche

De nos jours, la radicalisation violente représente un défi social et humain d'envergure. Pour y faire face, plusieurs initiatives ont été prises dans le monde entier : des approches sécuritaires, des plans intercontinentaux ont été adoptés et des milliers d'euros ont été dépensés annuellement pour mettre fin à ce fléau. Or, peu d'intérêt a été accordé aux plans de prévention primaire. Par conséquent, la radicalisation violente existe encore. Dans cette perspective, l'enjeu majeur de cette étude est de vérifier une éventuelle possibilité de développement des indicateurs relatifs au modèle d'ouverture d'esprit chez les collégiens par le biais de la méditation dans le cadre de la prévention primaire de la radicalisation violente. Autrement dit, la perspective de la présente étude est de mettre le point sur l'impact des ateliers et du programme de méditation EREMA sur la prévention de la radicalisation violente.

Plus concrètement, il s'agit d'un travail comparatif en deux parties (pré-test et post-test) dont l'objectif opérationnel est le suivi des différences qui pourraient être potentiellement émergées chez les collégiens de la 6^{ème} 2 (groupe méditation) que ce soit en termes des indicateurs d'ouverture ou de fermeture d'esprit par rapport à un groupe contrôle qui n'a pas profité de ce programme de méditation (6^{ème} 4 et 6^{ème} 6).

Quant aux hypothèses, nous pouvons maintenir presque les mêmes déclarées au début de la première étude :

- La méditation peut contribuer à l'ouverture d'esprit chez les collégiens à travers son impact sur des indicateurs psychologiques mesurables et opérationnels faisant partie du champ de la psychologie positive et de l'éducation positive.

- La méditation en tant que dispositif éducatif est susceptible de prévenir les radicalisations violentes dans son stade primaire.
- L'éducation à la santé mentale est un outil efficace pour la prévention primaire des radicalisations violentes.

IV.2.3. Méthodologie

IV.2.3.1. L'instrument de mesure

L'étude en question se diffère de la première menée respectivement à Lunel et à Moissac par son aspect expérimental. Les élèves des trois classes concernées par cette étude ont répondu à deux reprises au questionnaire : en pré-test et en post-test. A cet égard, les résultats d'une telle enquête pourront renforcer davantage ceux de l'étude corrélationnelle précédemment exposés ou bien les infirmer.

Concernant le dispositif méthodologique employé dans les deux phases empiriques, il était le même que nous avons adopté en première étude. Pour rappel, il s'agit d'un instrument de mesure qui se compose des questionnaires déjà adaptés pour les jeunes étudiants : empathie EMP, contagion émotionnelle CONT, coupe émotionnelle CUT (Favre et al. 2005) ; Connexion à la nature (Mayer, communication personnelle), inspirée d'une échelle de Likert (Mayer et al, 2009) ; CF : flexibilité cognitive, échelle de Martin et al. (1995) ; Dogmatisme : échelle de Shearman et Levine (2006). Flexibilité cognitive (FD et RM ; Roberts, Barthel, Lopez, Tchanturia, et Treasure, 2011).

IV.2.3.2. La collecte de données démographiques

Collecter les données démographiques des échantillons constitue une éventuelle opportunité pour le bon pilotage de tout projet scientifique. Il s'agit des données statistiques intéressantes à la main du chercheur qui lui permettent la bonne compréhension de leurs échantillons, Par conséquent, il pourrait mieux analyser ses résultats obtenus en adoptant d'une manière rationnelle les pistes d'analyse et les hypothèses de sa recherche les plus raisonnées.

La collecte des données démographique s'est effectuée pour cette étude expérimentale de la même manière que la première étude corrélationnelle. Effectivement, dans les deux études de notre partie empirique, nous nous sommes basés sur le même questionnaire et nous avons opté également pour la même méthodologie de collecter les données démographiques

des élèves. À rappeler que les informations demandées des élèves figurantes notamment dans les pages 7 et 8 du questionnaire nous permettent potentiellement d’avoir des données démographiques plus au moins suffisantes sur les collégiens concernés par l’étude en question. Elle concerne bien évidemment leurs sexes, leurs âges, la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents, l’environnement où ils ont passé l’essentiel de leurs enfances, leurs pays de résidence. Les questionnés avaient également l’opportunité de noter leurs propres commentaires sur une question facultative ouverte.

IV.2.3.3. Les participants

La présente étude concerne 60 élèves du collège la Marquisanne de Toulon répartis respectivement sur la sixième 2 qui représente le groupe méditation et qui contient 21 élèves : 12 filles et 9 garçons, la sixième 4 qui fait partie du groupe contrôle et qui se compose de 11 garçons et 10 filles, puis la sixième 6 qui contient 18 élèves dans l’ensemble y compris 9 filles, 8 garçons et un ou une élève qui n’a pas répondu à cette question. L’âge moyen des questionnés concernés par cette étude oscille entre 13 et 14 ans et la majorité d’entre eux sont nés en 2008 alors que peu entre eux sont né en 2007.

IV.2.3.4. Description d’échantillon : Une comparaison entre groupe méditation et groupe contrôle

IV.2.3.4.1. Comparaison d’échantillons en termes de leurs effectifs et de leurs sexes

Le tableau suivant montre la distribution des collégiens participant à l’étude selon leurs effectifs et leurs sexes

Tableau 16. Distribution d’échantillons selon leurs sexes et leurs effectifs.

	Classe	Effectif	Sexe	Total
Groupe 1 Contrôle	6/4	21	11 Masculin 10 Féminin	19 Masculin 19 Féminin 1 Manquant
	6/6	18	8 Masculin 9 Féminin 1 Manquant	
				39 élèves
Groupe 2 Méditation	6/2	21	9 Masculin 12 Féminin	9 Masculin 12 Féminin
				21 élèves

Selon le tableau.16, l'étude en question concerne 60 collégiens dans l'ensemble répartis sur deux groupes : le premier se forme de la sixième quatre et la sixième six tandis que le deuxième groupe contient la sixième deux qui aurait dû être groupe de méditation.

Nous pouvons remarquer déjà que les élèves du groupe contrôle constitue à peu près le double des élèves du groupe méditation. Le nombre des filles participant à cette enquête est presque égal à celui des garçons : 31 filles contre 28 garçons.

IV.2.3.4.2. Comparaison d'échantillons en termes de leurs pratiques méditatives

Comparaison d'échantillons en termes de leurs pratiques méditatives

Le tableau 17 présente la distribution des collégiens participant à l'étude selon leurs pratiques méditative.

Tableau 17. La pratique de la méditation

Classe	Auparavant avez-vous pratiquez la méditation		Pourcentage des élèves déclarant avoir pratiqué la méditation auparavant	Pourcentage des élèves déclarant n'avoir pas pratiqué la méditation auparavant
	Non	Oui		
6 ^{ème} 2	8	13	20,96 %	12,90%
6 ^{ème} 4	15	6	9,67%	24,19%
6 ^{ème} 6	9	9	14,51%	14,51%

Selon le tableau 17, le nombre des élèves proclamant avoir pratiqué antérieurement la méditation que ce soit chez eux à la maison ou dans un autre endroit avant même le commencement du programme EREMA dans leur collège est plus élevé chez les collégiens de la sixième deux que chez les autres classes tandis que 9 élèves dans la sixième 6 ont déclaré avoir pratiqué précédemment la méditation contre six élèves uniquement dans la classe de 6^{ème}4.

Ceci pourrait être interprété par le fait que la méditation est devenue dorénavant une pratique qui prend progressivement une place considérable dans les préoccupations quotidiennes des familles dans la perspective de profiter de ses bienfaits surtout en matière des effets contre l’anxiété et le stress. Certes, le présent résultat constitue probablement un point de divergence qui montre que les groupes d’études ne sont pas vraiment similaires en pré-test sur ce point. Mais, nous devrions vérifier autres paramètres qui se mettent en jeu et qui pourraient influencer potentiellement les résultats comme la régularité de la pratique méditative, sa fréquence ou bien même la nature et l’efficacité des exercices de méditation effectués par les élèves. Dans ce qui suit, nous allons comparer la régularité et la fréquence de la pratique méditative entre les deux groupes d’études.

IV.2.3.4.3. Comparaison d’échantillons en matière de la régularité de la pratique méditative

Le tableau en bas expose des résultats comparatifs entre groupe expérimental et groupe contrôle au niveau de la régularité de la pratique méditative

Tableau 18. La régularité et la fréquence de la pratique méditative

Fréquence		Régularité de la pratique Méditative		Total
		Non	Oui	
Groupe 1		4	18	18
Groupe 2				4
Total		4	18	22
Plusieurs fois par jours	Groupe 1		2	2
	Groupe 2		2	2
Total			4	4
Quelques fois par mois	Groupe 1	2	2	4
	Groupe 2	1	2	3
Total		3	4	7
Une fois par jour	Groupe 1	3	4	7
	Groupe 2	1	9	11
Total		4	13	17

Une fois par mois ou moins	Groupe 1	5	2	8
	Groupe 2	1	0	1
Total		6	2	8
Total	Groupe 1	10	10	20
	Groupe 2	3	13	17
Total		13	23	36

Le Tableau 18 montre que seulement 22 élèves parmi les 60 questionnés ont répondu à la question relative à la régularité de leurs pratiques méditatives. La majorité entre eux (18 collégiens) a proclamé faire de la méditation d'un rythme régulier contre 4 élèves déclarant qu'ils ne pratiquent pas assidûment les exercices de la méditation. En termes de la fréquence méditative, la première remarque que nous avons fait c'est que le nombre d'élèves du groupe contrôle ayant répondu à cette question était plus élevé que celui du groupe expérimental : 20 élèves du groupe contrôle contre 17 élèves du groupe méditation.

À l'issue des données statistiques révélées dans le tableau 18, nous pouvons constater qu'il y'a des différences en termes de la distribution de la variable de la fréquence méditative entre les élèves des deux groupes d'études. À titre d'exemple, 9 collégiens du groupe expérimental ont déclaré qu'ils pratiquent la méditation une fois par jours contre 4 uniquement dans le groupe contrôle (voir tableau 18).

En relation avec les résultats relevés précédemment (voir tableau 17), nous pouvons dire que malgré la pratique de la méditation par quelques élèves avant le commencement du programme EREMA, les variables de la régularité et de la fréquence méditative pourraient être décisives dans la mesure où elles seraient potentiellement susceptibles d'influencer les résultats comparatifs que nous allons soulever au fur et à mesure.

IV.2.3.5. Le déroulement de la collecte des données

D'après le protocole de recherche sur lequel nous nous sommes mis d'accord au début de l'année scolaire 2019 /2020 avec nos collaborateurs du collège la Marquissanne.

L'étude a été réalisée en deux temps :

- Le pré-test qui représente une phase de départ : les classes désignées préalablement ont répondu au questionnaire le 15 septembre 2019 (Avant le début du programme EREMA)

□ Le post-test : Pour éviter les déperditions des élèves en fin d'année, nous avons fixé la date de 9 Avril 2020 (Avant les vacances de printemps) pour soumettre le questionnaire : les mêmes collégiens ont y répondu. Sachant que le temps de passation du questionnaire a été fixé en 45 min.

A cause d'un retard dans la mise en œuvre du programme EREMA, la soumission du questionnaire a été reportée au 15 octobre 2019. A signaler que nos collaborateurs au collège la Marquisanne avaient conçu un plan d'action qui permet à toutes les sixièmes de profiter des ateliers de ce programme tout en les organisant de la manière suivante : 6^{ème} 1 et 6^{ème} 2 (Première trimestre), 6^{ème} 3 et 6^{ème} 4 (Deuxième trimestre) et les 6^{ème} 5 et 6^{ème} 6 (Troisième trimestre). Malheureusement, à cause de la pandémie et de la fermeture des établissements scolaires nous n'étions pas en mesure d'aller jusqu'au bout de cette étude et de soumettre le questionnaire en phase post-test. Ceci nous n'empêche pas tout de même à analyser les données que nous avons recueillies en pré-test.

À rappeler que l'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact du programme de méditation EREMA sur les indicateurs du modèle d'ouverture et de fermeture d'esprit et faire le lien avec la radicalisation violente.

IV.2.3.6. Les outils pour l'analyse des données

La collecte et la transmission des données ont été réalisées en ligne par le biais de Google forms, puis en deuxième temps à l'aide du logiciel Excel. Après avoir traité les éléments statistiques en question sur Excel, ces données ont été analysées, encore une fois, grâce au logiciel SPSS 9.0 tout en recodant les échelles, calculant les coefficients de la fiabilité de toutes les variables qui se mettent en jeu (alpha de Cronbach), ressortir des statistiques descriptives, mais surtout effectuer une analyse de covariables pour voir si les échantillons avaient eu le même point de départ. Il s'agit de vérifier si le groupe de méditation et le groupe contrôle sont bien similaires avant le commencement du programme de méditation.

IV.2.3.7. Les analyses des données

L'étude menée à Toulon est une étude expérimentale visant essentiellement la vérification de l'impact de la méditation sur le développement des compétences et des

variables qui représentent pour nous des indicateurs de l'ouverture ou la fermeture d'esprit. Par conséquent, nous serons en mesure de vérifier les hypothèses précédemment mentionnées.

Nous aborderons notre analyse par une présentation des statistiques descriptives, ce qui pourrait nous donner un aperçu sur les différences ainsi que sur les points de convergences entre le groupe de méditation et le groupe contrôle notamment en ce qui concerne leurs effectifs, leurs âges, leurs sexes et leurs pratiques méditatives.

Dans un deuxième temps, nous examinons la différence et le changement des variables qui pourraient l'être éventuellement entre les deux groupes d'études tout en appliquant le Test-t sur échantillons indépendants. Puis, calculer le coefficient de corrélation de Pearson qui permet d'examiner la relation entre les différents scores.

IV.2.4. Analyse des résultats

IV.2.5. Résultats de l'étude 2

IV.2.5.1. Comparaison des scores entre groupe expérimental et groupe contrôle

Afin de comparer les scores des groupes d'intérêt, nous avons suivi la procédure du Test T pour échantillons indépendants (Tableau 19).

Tableau 19. Comparaison des scores entre groupe expérimental et groupe contrôle

Variable	Groupe	N	Moy.	É.t	Sig bilatérale
Flexibilité Cognitive	Contrôle	39	3,89	0,69	0,12
	Méditation	21	4,17	0,59	
Rigidité mentale	Contrôle	39	3,70	0,69	0,81
	Méditation	21	3,66	0,85	
Focalisation sur les détails	Contrôle	39	3,52	0,64	0,31
	Méditation	21	3,76	0,97	
Dogmatisme	Contrôle	39	2,84	0,46	0,004
	Méditation	21	2,34	0,64	
Connexion avec la nature	Contrôle	39	2,92	0,96	0,54
	Méditation	21	3,05	0,63	
Empathie	Contrôle	39	2,20	0,55	0,89
	Méditation	21	2,17	0,75	
Coupure émotionnelle	Contrôle	39	3,27	0,63	0,13

	Méditation	21	3,51	0,49	
Contagion émotionnelle	Contrôle	39	2,28	0,73	0,09
	Méditation	21	1,96	0,62	

Les données en question stipulent que les deux groupes d'études sont homogènes presque au niveau de toutes les variables mis à part le dogmatisme. En effet, l'absence d'un écart considérable entre les moyennes des variables concernant les deux groupes d'études démontre que les élèves du groupe méditation et ceux du groupe contrôle ont à peu près le même point de départ. Il s'agit d'un constat renforcé par les valeurs « p » qui sont majoritairement au-dessous du seuil de signification Alpha= 5%. Par conséquent, on n'écarte pas l'hypothèse statistique nulle (Ho) postulant qu'il n'y'a pas de différence significative entre les moyennes des deux groupe (contrôle et méditation). Prenons l'exemple de l'empathie : la valeur de signification (p =0,892) et qui est inférieure au seuil de 5% ainsi que les deux moyennes qui sont statistiquement presque égales : (2,17 et 2,20) montrent bien que les deux groupes sont similaires en matière de cette variable. Idem, pour la flexibilité cognitive, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails, la connexion avec la nature ainsi que pour la contagion et la coupure émotionnelle (voir tableau 19).

En contrepartie, nous pouvons remarquer une différence significative au niveau du dogmatisme entre les deux groupes d'étude comme illustre bien la valeur de signification (p= 0,004) et l'écart considérable entre les deux moyennes. Ces données statistiques impliquent l'élimination de l'hypothèse nulle et maintenir celle alternative H1 qui postule qu'il y'a une différence entre les deux groupes.

IV.3. Étude 3 : une étude expérimentale entre groupe méditation et groupe contrôle

IV.3.1. Introduction

La radicalisation violente est un phénomène qui ne cesse de prendre des dimensions inquiétantes. Il peut être défini comme « une propension croissante à promouvoir des changements importants de la société, par la violence, qui entrent en conflit avec l'ordre existant » (Dalgaard-Nielsen, 2010). Les raisons motivant ces processus peuvent être psychosociologiques, individuelles, politiques, idéologiques, voire religieuses (Ranstorp, 2016).

Grâce au développement récent de la psychologie positive au tournant du 21^e siècle et récemment l'éducation positive, de nouvelles pistes pourraient émerger en vue d'une réponse éducative de prévention primaire à la montée de la radicalisation violente. En effet, la psychologie positive, qui porte sur l'étude des conditions et des processus contribuant à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions (Gable et Haidt, 2005) a pour finalité principale de promouvoir les déterminants du bien-être comme l'acceptation de soi ou le sentiment d'autonomie (Ryff, 1989). L'acquisition de tels aspects peut contribuer, de notre point de vue, à l'ouverture d'esprit et à éviter par conséquent tout endossement aveugle des dogmes.

S'inspirant de la psychologie humaniste représentée par Carl Rogers et Abraham Maslow, l'éducation positive peut offrir aux individus un environnement propice pour l'actualisation de leurs potentiels (Shankland, 2020). Elle peut ainsi promouvoir les compétences psychosociales tout en offrant un contexte favorable au développement. Dans ce contexte, nous adoptons comme cadre théorique deux modèles supposés antagonistes : il s'agit de l'ouverture d'esprit qui se caractérise par des indicateurs psychologiques comme la flexibilité cognitive, la connexion avec la nature et celui de la fermeture d'esprit caractérisé par la rigidité mentale, la focalisation sur les détails.

Nous supposons que l'éducation positive prévient les radicalisations violentes en favorisant l'ouverture d'esprit et nous postulons que les compétences psychosociales définies par l'OMS constituent des facteurs de protection vis-à-vis des radicalisations violentes. Il va de soi que cet effet, s'il en est, ce ne serait pas spécifique de la prévention primaire des radicalisations violentes, car l'ouverture d'esprit potentiellement suscitée par une éducation positive pourrait aussi contrer d'autres processus impliquant une fermeture d'esprit comme les addictions ou l'anxiété par exemple.

En rapport avec la psychologie positive et le développement des facteurs de protection, il paraît intéressant de mettre le point sur le concept de la cyberpsychologie qui se définit comme l'étude des phénomènes mentaux appliquée au cyberspace, soit le monde virtuel, artificiel et recréé (Bouchard, 2016). Parmi les grands enjeux du domaine de la cyberpsychologie est de créer des technologies qui contribuent à amélioration du bonheur et du bien-être psychologique.

Dans ce sens, nous ne pouvons pas négliger l'impact positif que pourra avoir l'intégration de la technologie positive dans cette étude. Ce concept représente un axe de recherche dont l'objectif est la conception et l'usage de technologies numériques pour «

manipuler et améliorer les caractéristiques de notre expérience personnelle » (Gaggioli, Riva, Peters, et Calvo, 2017, p. 493). En effet, il est généralement admis que la technologie aide les individus à améliorer leur qualité de vie. Cependant, l'impact des nouvelles technologies et des médias sur le bien-être et le fonctionnement positif est encore peu controversé (Giuseppe Riva et al., 2011).

Dans cette perspective, Giuseppe Riva a précisé qu'il est possible d'utiliser la technologie pour influencer trois caractéristiques spécifiques : la qualité affective, l'engagement et la connectivité qui servent à promouvoir des comportements adaptatifs et un fonctionnement positif (Giuseppe Riva et al., 2011).

IV.3.2. Objectifs et hypothèses de recherche

L'objectif de notre étude est d'évaluer d'un côté l'impact d'un programme de méditation en ligne sur le développement des compétences psychosociales comme l'empathie et des attitudes supposées afférentes comme la flexibilité cognitive et sur des variables a priori antagonistes – représentant donc, selon notre cadre théorique, des « facteurs de risque » vis-à-vis de la radicalisation violente, comme la rigidité mentale et le dogmatisme.

Les hypothèses à tester sont les suivantes :

- Des programmes d'éducation positive incluant la méditation en ligne sont susceptibles de développer des compétences psychosociales comme l'empathie et des indicateurs inhérents à l'ouverture d'esprit chez des collégiens et de réduire coïncidemment "des facteurs de risques" de la radicalisation violente : indicateurs d'une fermeture d'esprit.
- Plus notre programme a une finalité explicite ouverte. Autrement dit, un programme visant le bien-être pour soi-même, pour autrui ainsi que pour l'environnement non humain, plus nous obtiendrons des résultats positifs en termes de l'empathie, de la flexibilité cognitive et de la connexion avec la nature.
- Plus notre programme a une finalité explicite ouverte, plus nous aurons des résultats positifs en matière de la responsabilité et de la pleine conscience.
- Plus notre programme à une finalité explicite ouverte, plus des variables comme le dogmatisme, la rigidité mentale et la focalisation sur les détails mesurant les facteurs de risques seront diminués.

En résumé, deux variables sont manipulées :

- Contenu du programme : Méditation + explications vs. Contrôle

- Finalité explicite du programme et donc motivation suscitée chez les participants : personnelle (bien pour soi) vs. Éthique (bien pour soi, autrui et l'environnement non humain, formulé « le reste de l'univers »). Sachant que la finalité éthique est plus ouverte et plus large que la finalité explicite personnelle.

IV.3.3. Lieu d'expérimentation et cadre institutionnel

L'étude a été menée au collège Aliénor d'Aquitaine de Salles (33770) dans le département de la Gironde en France, de Janvier 2020 à Avril 2020. Salles est une commune du Sud-Ouest de la France qui comptait environ 7000 habitants en 2017. Le collège accueille environ 950 élèves du département. L'étude en question a été réalisée dans le cadre d'un projet approuvé par le Centre Académique Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE): ce cadre institutionnel nous dispense de demander le consentement des parents pour la participation des élèves.

IV.3.4. Méthodologie

Notre dispositif méthodologique a été formé d'un questionnaire avec les échelles suivantes :

- L'empathie, la coupure émotionnelle et la contagion émotionnelle (Favre, Joly, Reynaud, Salvador, 2009) (36 items)
- La connexion avec la nature. (C.N) (Mayer et al., 2004) (10 items)
- La flexibilité cognitive (FD et RM ; Roberts, Barthel, Lopez, Tchanturia, et Treasure, 2011) (21 items)
- Le dogmatisme (Shearman ; Levine, 2006) (11 items)
- La flexibilité cognitive (F.C) (Martin et al., 2011) (12 items)
- La pleine conscience : FFMQ (facteur observation, facteur description de l'expérience, action en pleine conscience, non-réactivité aux événements privés, non-jugement.) (Heeren et al., 2011) (39 items)
- La responsabilité (Sens de la responsabilité et connaissance de la responsabilité ; Hagège, 2020) (10 items)

Chaque participant dans cette expérimentation a eu un code qui se compose de quatre nombres dont les trois premiers correspondent respectivement au collège (0), au niveau

scolaire (6), à la classe (celui-ci varie entre 1 et 6) tandis que le dernier sera un numéro personnel attribué à chaque élève. Lors de la passation du questionnaire, les chercheurs veillent à ce que chaque élève ait un code personnel marqué sur sa propre copie, de sorte à garantir à la fois aux élèves que les professeurs ne sauront pas qui remplit quoi (et que cela ne relève donc pas d'une évaluation scolaire) et à la fois pour l'éthique de l'expérimentation que les chercheurs ne disposeront jamais des noms des élèves à côté de leurs réponses aux questionnaires ou résultats scolaires. La liste des participants avec leurs codes a été confiée au secrétariat de l'établissement. Les règles de la CNIL ont été respectées car les chercheurs n'auront pas de fichier informatique contenant à la fois les noms des participants et leurs résultats. Environ 160 élèves répartis sur six classes de sixième ont participé à l'étude soit 26 élèves par classe environ. Les six classes sont choisies par les professeurs du collège du fait que les professeurs participant à l'étude y interviennent. Nous avons tiré au sort l'affectation des classes dans les groupes.

Les classes ont été réparties dans un groupe de méditation ou un groupe contrôle. Le groupe méditation a été formé de quatre classes alors que le groupe contrôle a contenu deux classes. Les élèves du premier groupe ont bénéficié durant trois mois, de Janvier à Avril 2020, d'un programme de méditation en ligne sous forme d'enregistrements sonores de 5min contenant des méditations guidées et des explications sur la méditation et sa finalité, donc la motivation qui sera explicitement suscitée chez les participants. Il y'avait ici deux sous-groupes : deux classes tirées au sort pour lesquelles la finalité présentée sera le bien personnel, en particulier le bien-être propre de l'élève : finalité explicite personnelle, et deux autres pour lesquelles ce sera l'éthique, c'est-à-dire son propre bien, celui d'autrui et de l'environnement non humain : finalité explicite éthique.

En contrepartie, le groupe contrôle a écouté des enregistrements de même durée sur diverses thématiques relevant de la culture générale en lien avec le fonctionnement humain (exemple de thèmes : le sommeil, la mémoire, l'alimentation, les addictions...), à titre uniquement informatif, sans pistes de remédiation (pour bien dormir, se libérer des addictions...). Dans tous les groupes, les élèves avaient la possibilité de poser des questions en les transmettant à leurs professeurs, qui les auraient faites passer aux chercheurs, sensés répondre rapidement par écrit (réponse relayée dans la classe par les professeurs). Cependant, aucune question n'a ainsi été posée.

En premier temps, les chercheurs ont fait passer un test de calibrage aux élèves de sixième en mois de novembre, auprès d'une classe qui n'a pas participé, ensuite aux

expérimentations ; ce afin de vérifier l'adaptation des mesures à leur niveau. Puis, ils ont procédé à la soumission du questionnaire (le pré-test) à la fin décembre, précisément le 17 et le 18 décembre : les deux derniers jours avant les vacances de Noël pour pouvoir entamer l'expérimentation directement au début du mois de janvier.

L'étape de la collecte et de la transmission des données a été réalisée, premièrement, à l'aide du logiciel Excel. Après avoir enlevé les réponses surprenantes par la fonction de la boîte à moustache, nous avons mené une comparaison des scores de différentes variables mobilisées entre le groupe de méditation à finalité explicite personnelle, le groupe de méditation à finalité explicite éthique et le groupe contrôle tout en mobilisant l'ANCOVA.

L'analyse de la covariance est une combinaison d'une ANOVA et d'une analyse de régression. Ainsi, l'ANCOVA teste si la variable indépendante influence toujours la variable dépendante une fois que l'influence de la ou des covariables a été contrôlée. L'analyse de la covariance (ANCOVA) utilise le même cadre conceptuel que l'ANOVA. Il permet de prendre en compte une combinaison de variables dépendantes plutôt qu'une variable dépendante unique.

IV.3.5. Analyse des résultats

IV.3.5.1. Comparaison des scores entre groupe expérimental et groupe contrôle

Pour comparer l'évolution des variables au pré-test et post-test dans les trois groupes d'intérêt, nous avons mené des analyses de variance univarié. Or, l'application de l'ANCOVA requière la vérification de quelques suppositions comme la fiabilité de la covariable, la corrélation entre covariable et l'homogénéité de la régression linéaire.

Pour notre étude, les alphas de Chronbach de tous les covariables d'étude au pré-test sont corrects et tous les coefficients de corrélation (r) sont moins de 0,8 ainsi que les tests effectués montrent qu'il n'y a pas d'homogénéité de la régression linéaire vu que les niveaux des significations sont statistiquement supérieurs à 5%. Donc, nous avons droit d'appliquer des tests d'ANCOVA.

Le tableau 20 expose les résultats de l'analyse de covariance menée entre groupe contrôle et groupe méditation (ouverture sur les autres et sur l'environnement)

Tableau 20. Analyse de covariance (ANCOVA) entre groupe contrôle et groupe méditation OAE)

Variables	Time	Moy (C)	Moy OAE	F	SIG	F(ddl)	SIG	état carré partiel
Pleine conscience	post-test	2,71	2,79	0,32	0,57	1,12 (1)	0,29	0,01
Responsabilité	post-test	4,28	3,99	0,02	0,87	4,53(1)	0,037	0,05
Flexibilité cognitive	post-test	3,65	3,81	1,98	0,16	1,13(1)	0,29	0,01
Empathie	post-test	4,11	4,23	0,19	0,66	0,41(1)	0,52	0,001
Coupure émotionnelle	post-test	2,95	2,97	0,48	0,48	0,026(1)	0,87	0
Contagion. Émotionnelle	post-test	3,89	4,03	0,11	0,73	0,51(1)	0,47	0,007
Connexion à la nature	post-test	3,14	3,49	1,42	0,23	4,09(1)	0,04	0,05
Dogmatisme	post-test	2,35	2,34	1,62	0,2	0,01(1)	0,91	0
Rigidité mentale	post-test	3,58 5	3,589	1,37	0,24	0,001(1)	0,98	0

R2 \cong 0,01 « Petit effet » R2 \cong 0,06 « Moyen effet » R2 \geq 0,14 «Grand effet »

Les p-values du test d'égalité des variances de Levene sont toutes supérieures au seuil de significativité 5%, par conséquent nous pouvons supposer que la variance de toutes les

variables étudiées sont homogènes à l'intérieure des groupes. Ainsi nous pouvons consulter le tableau d'analyse de variance.

D'après la statistique de Fisher et la p-value associée, les résultats sont significatifs au niveau des deux variables suivantes : la responsabilité ($p=0,037$, $\eta^2=0,05$) et la connexion à la nature ($p=0,04$, $\eta^2=0,05$). Par contre, il n'existe pas une association entre le facteur groupe et les variables suivantes : Dogmatisme ($p=0,91$, $\eta^2=0,00$), Coupure émotionnelle ($p=0,87$, $\eta^2=0,00$), flexibilité cognitive ($p=0,29$, $\eta^2=0,01$), contagion émotionnelle ($p=0,47$, $\eta^2=0,00$), la rigidité mentale ($p=0,98$, $\eta^2=0,00$), l'empathie ($p=0,52$, $\eta^2=0,00$) et la pleine conscience ($p=0,29$, $\eta^2=0,01$).

A rappeler que l'état carré partiel ou la taille de l'effet renvoie au rapport entre la variabilité due à l'effet considéré et la somme des variabilités (somme des carrés) due à cet effet d'une part et à l'erreur d'autre part alors que la statistique F est simplement un ratio de deux écart-types. Les écart-types sont une mesure de dispersion, ou dans quelle mesure les données sont dispersées de la moyenne.

Toutefois, pour connaître dans quel sens vont les deux différences remarquées, nous nous recourons à la comparaison des moyennes figurant au tableau 20. La différence qui va dans le sens de nos hypothèses est celle de la connexion à la nature. Autrement dit, le facteur groupe a un effet statistiquement significatif au post-test sur la connexion à la nature. En revanche, c'est le groupe contrôle qui a développé plus le sens de responsabilité que le groupe méditation. Probablement, le groupe contrôle est devenu capable de prendre davantage conscience de leur impact sur le monde par l'effet des thèmes abordés comme l'alimentation, le numérique ou la psychologie cognitive.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats de l'analyse des covariances ANCOVA concernant le groupe contrôle et le groupe méditation (centré sur soi).

Tableau 21. Analyse de covariance (ANCOVA) entre groupe contrôle et groupe méditation CSS

Variables	Time	Moy. C	Moy.CSS	F	SIG	F(ddl)	SIG	état carré partiel
Pleine conscience	Post-test	2,751	2,757	0,99	0,32	0,004(1)	0,94	0
Responsabilité	Post-test	4,24	3,98	0,07	0,78	2,97(1)	0,08	0,04

Flexibilité cognitive	Post-test	3,66	3,78	0,31	0,57	0,83(1)	0,36	0,01
Empathie	Post-test	4,01	3,89	0,02	0,88	0,37(1)	0,54	0,006
Coupure émotionnelle	Post-test	2,97	3,05	0,26	0,6	0,34(1)	0,56	0,005
Contagion émotionnelle	Post-test	3,83	3,7	0,93	0,33	0,48(1)	0,48	0,007
Connexion à la nature	Post-test	3,11	3,29	0,52	0,47	0,85(1)	0,36	0,012
Dogmatisme	Post-test	2,4	2,67	1,79	0,18	6,06(1)	0,01	0,08
Rigidité mentale	Post-test	3,59	3,38	4,58	0,03	1,57(1)	0,21	0,023

R² \cong 0,01 « Petit effet » R² \cong 0,06 « Moyen effet » R² \geq 0,14 « Grand effet »

D'après la statistique de Fisher et la p-value associé, les résultats sont significatifs au niveau du dogmatisme ($p=0,01$, $\eta^2= 0,08$). Alors qu'il n'existe pas une association entre facteur groupe et les autres variables. Les résultats en question sont soutenus également par l'indice F qui est significativement élevé pour la variable du dogmatisme $F= 6,06$ et moins élevé pour les autres variables. Autrement dit, le facteur groupe a un effet statistiquement significatif au post-test uniquement sur le dogmatisme. Par ailleurs, cette différence va dans le sens inverse de nos hypothèses comme montre bien les moyennes de la variable en question $M (G.C) = 2,4$ $M (G.M) = 2,67$.

Le tableau 22 expose les résultats de l'analyse ANCOVA effectuée pour mesurer les éventuelles différences entre groupe méditation CSS et groupe méditation OAE.

Tableau 22. Analyse de covariance (ANCOVA) entre groupe méditation OAE et groupe méditation CSS.

Variables	Time	Moy.CSS	Moy.OAE	F	SIG	F(ddl)	SIG	Etat carré partiel
Pleine conscience	Post-test	2,74	2,83	2,14	0,14	0,78(1)	0,37	0,01
Responsabilité	Post-test	3,99	3,94	0,31	0,57	0,12(1)	0,72	0,02
Flexibilité cognitive	Post-test	3,74	3,77	3,66	0,06	0,06(1)	0,8	0,01
Empathie	Post-test	3,98	4,24	0,4	0,52	1,78(1)	0,18	0,026
Coupure émotionnelle	Post-test	3,08	3,01	1,69	0,19	0,28(1)	0,59	0,004
Contagion émotionnelle	Post-test	3,75	4,06	0,35	0,55	2,23(1)	0,14	0,03
Connexion à la nature	Post-test	3,25	3,43	0,075	0,7	1,07(1)	0,304	0,015
Dogmatisme	Post-test	2,63	2,65	0,03	0,85	5,06(1)	0,028	0,069
Rigidité mentale	Post-test	3,37	3,6	2,77	0,1	2,82(1)	0,09	0,039

R2 \cong 0,01 « Petit effet » R2 \cong 0,06 « Moyen effet » R2 \geq 0,14 « Grand effet »

Les p-values du test d'égalité des variances de Levene sont toutes supérieures au seuil de significativité 5%, par conséquent nous pouvons supposer que la variance de toutes les variables étudiées sont homogènes à l'intérieure des groupes. Ainsi nous pouvons consulter le tableau d'analyse de variance. Le tableau 22 révèle que les résultats sont significatifs au niveau du dogmatisme ($p=0,028$, $\eta^2=0,069$). Or, la différence en question va dans le sens inverse de nos hypothèses comme montre bien les moyennes de chaque groupe M (CSS)= 2,63 M (OAE) = 2,65

Partie V. Discussion Générale

Notre thèse est un travail interdisciplinaire (sciences de l'éducation – psychologie) qui a pour objet d'étudier si l'éducation à la santé mentale peut potentiellement prévenir la radicalisation violente. La présente recherche s'articule autour de la problématique suivante : quel impact pourrait avoir l'éducation à la santé mentale et la psychologie positive sur le développement des compétences psychosociales mesurées grâce aux indicateurs du modèle d'ouverture d'esprit ?

A cet égard, nous supposons que grâce à la méditation, les collégiens auront probablement l'opportunité de développer des compétences psychosociales comme l'empathie et des attitudes supposées afférentes comme la flexibilité cognitive, représentant pour nous, des indicateurs d'ouverture d'esprit susceptibles de prévenir la radicalisation violente. Au contraire de la rigidité mentale, du dogmatisme et de la coupure par rapport aux émotions qui constituent, avec autres variables, des indicateurs de fermeture d'esprit propice à radicalisation.

Dans cette perspective, nous avons mené trois études empiriques dont la première est de type corrélationnelle visant l'évaluation de l'impact du programme de méditation « connected » sur les élèves en mesurant les variables suivantes : La flexibilité cognitive, le dogmatisme, la connexion à la nature, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails, l'empathie, la coupure par rapport aux émotions et la contagion émotionnelle. La deuxième étude, à laquelle nous n'avons pas pu donner suite, à cause de la fermeture des établissements scolaires du au covid-19 est de type expérimental pour tester l'éventuelle possibilité de développement des indicateurs relatifs au modèle d'ouverture d'esprit chez les collégiens par le biais du programme de méditation EREMA. Quant à la troisième étude, elle est aussi de type expérimental mais elle a pu être réalisée en deux phases intégralement, avec un pré-test et un post-test. L'hypothèse testée concerne l'effet de la méditation sur le développement des compétences psychosociales comme l'empathie et des attitudes supposées afférentes comme la flexibilité cognitive et sur des variables a priori antagonistes représentant des « facteurs de risque » comme la rigidité mentale et le dogmatisme.

Certes, nous n'avons pas pu donner suite à la deuxième étude à cause de la fermeture des établissements scolaires dues à la pandémie. Néanmoins, nous avons souhaité exploiter les données recueillies en phase pré-test pour vérifier principalement s'il n'y a pas

d'éventuelles différences entre les élèves du groupe contrôle et ceux du groupe méditation concernant les variables préalablement définies : La flexibilité cognitive, le dogmatisme, la connexion à la nature, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails, l'empathie, la coupure par rapport aux émotions et la contagion émotionnelle. Selon le tableau 19, les deux groupes concernés par cette étude semblent similaires sur presque toutes les variables, un constat qui constitue un point positif de départ pour notre étude. Ce qui nous permet de considérer que nos deux groupes d'études auraient été comparables.

Nous pouvons souligner aussi qu'un nombre considérable de notre échantillon d'étude a proclamé avoir pratiqué la méditation avant même le lancement du programme EREMA. Ceci, pourrait être dû à la prise de conscience des familles de l'importance et de l'impact positif que pourrait avoir la méditation sur la santé psychique de leurs enfants à tel point qu'une telle pratique est devenu un rituel quotidien chez quelques familles. Or, les moyennes des élèves ont été bien similaires mis à part celle du dogmatisme là où on a remarqué un écart significatif. A cet égard, nous proposons qu'il soit intéressant de se demander combien de temps faut-il dédier à la méditation. Ceci constitue probablement un facteur décisif pour l'obtention de résultats. A titre d'exemple, le programme MBSR se base sur un protocole préétabli de 8 à 10 semaines, en sessions de 2 heures à 2 heures et demi par semaine (Bondolfi et al., 2011).

Une condition qui était absente dans la pratique méditative de la plupart des élèves participant à cette étude : uniquement 13 élèves dans l'ensemble ont déclaré avoir pratiqué la méditation une fois par jour (voir tableau 18). Dans ce contexte, nous supposons que le processus cognitif, émotionnel, neurologique complexe généré par la pratique de la méditation et qui vise principalement, selon Hagège (2018) la conscience de ses fonctions subjectives aura indéniablement besoin de plus de temps et d'une régularité permanente pour atteindre un tel objectif. Dans cette perspective, Perrenoud, avance que la compétence est faite de « ressources cognitives mobilisées (théories, méthodes, habiletés, attitudes) » et de « schémas opératoires qui permettent, en temps réel, la mobilisation efficace de ressources cognitives » (Perrenoud, 1989, p.505, cité par Hagège, 2018). En d'autres termes, le développement d'une compétence est un processus long et compliqué de formation et d'intégration de ressources, ce qui conditionne systématiquement toute pratique méditative efficace par une fréquence régulière quotidienne plus au moins élevée. Outre, cette dimension, nous estimons que la pratique de la méditation par les élèves hors encadrement éducatif risque de ne pas avoir donné ses fruits vu qu'ils se renseignent probablement sur ses techniques de l'internet. Ainsi,

les élèves pourront adopter facilement des informations distordues ou incomplètes. Or, les techniques de la méditation sont des activités bien structurées avec des objectifs bien déterminés en préalables. Un programme de méditation rationnel prévoit une posture à l'éducateur et prend en compte les spécificités individuelles des élèves mais surtout leurs difficultés psychologiques. Nous estimons également que les techniques d'une pratique méditative efficace devraient être présentées sous forme séquentielle tout en adoptant des approches méthodologiques actives. Dans la suite de cette discussion, nous nous intéressons aux résultats de la première et de la troisième étude et à éclaircir le passage de la méditation à la prévention de la radicalisation violente passant par le développement des différents indicateurs d'ouverture d'esprit et le sens de la responsabilité. Pour rappel, les scores obtenus en première étude ne sont pas significativement différents entre le groupe du Moissac et celui de Lunel en termes des variables suivantes : La flexibilité cognitive, la connexion à la nature, le dogmatisme. Alors qu'une différence significative entre les deux groupes émerge en termes de la rigidité mentale et la focalisation sur les détails.

Il serait légitime alors de poser la question suivante : Pourquoi nous n'avons pas remarqué une telle différence au niveau de toutes les variables ? À ce propos, nous pensons que la perspective de l'étude corrélationnelle est bien différente d'une étude expérimentale. Certes, la comparaison des scores dans ce contexte pourrait nous donner une idée sur l'impact de la méditation sur le développement des compétences. Néanmoins, dans l'absence d'une phase post-test, ce serait difficile de percevoir l'effet réel de la méditation. Ceci, pourrait probablement interpréter les résultats de la comparaison des scores que nous avons menés.

Une telle différence peut être dû également à des erreurs dans la mise en œuvre du programme « connecter avec soi-même » qui a été élaboré par l'organisation internationale « Mind with Heart » chargée par la formation des enseignants et des adolescents au bien-être durable, à la santé émotionnelle et aux interactions sociales. Parallèlement à cela, nous avons évoqué en amont des corrélations entre les différentes variables d'étude : la corrélation est positive et forte entre la rigidité mentale et le dogmatisme tandis que le dogmatisme est négativement et fortement corrélé avec la connexion à la nature et à la flexibilité cognitive. Par ailleurs, la variable de la focalisation sur les détails est positivement et faiblement corrélée avec le dogmatisme et fortement et positivement corrélée avec la rigidité mentale. Cependant, elle est fortement et négativement corrélée avec la flexibilité cognitive. Les résultats en question renforcent davantage les liens fonctionnels tissés théoriquement d'une part entre les indices révélant du modèle de l'ouverture d'esprit comme la flexibilité cognitive et la

connexion à la nature et d'autre part entre celles qui se réfèrent au modèle de la fermeture d'esprit comme le dogmatisme et la rigidité mentale. En contrepartie, les résultats de la troisième étude n'étaient pas significatifs au niveau des variables testées mis à part la connexion à la nature, la responsabilité et le dogmatisme. Or, les différences constatées au niveau de la responsabilité et du dogmatisme vont dans le sens inverse de nos hypothèses.

Cet effet inattendu est dû éventuellement à l'inadaptabilité formelle du programme de méditation que nous avons exploité dans cette étude, vu que la durée de la méditation dont profitaient les élèves était courte ou bien aussi à l'inadaptabilité du contenu du programme aux collégiens. Ce manque d'effet, peut être expliqué également par l'inadéquation de la méthode d'évaluation qui s'inspire de l'échelle de Likert et qui ne permettait pas à l'élève d'exprimer parfaitement ses ressentis, ses émotions et ses pensées vu la nature rigide qui caractérise les échelles de Likert et les questionnaires en général. Nous pouvons supposer une autre interprétation plausible à un tel résultat concernant l'inadaptabilité des modalités d'expérimentation qui étaient sous forme d'enregistrements audio en classe. Il est probable que cette méthode était inefficace pour notre public visé.

Dans le même sens, nous supposons qu'il serait enrichissant de susciter quelques limites inhérentes à notre approche méthodologique. Le questionnaire que nous avons mobilisé lors des trois études s'inspire de l'échelle de Likert, cette échelle qui s'appelle parfois « échelle de satisfaction » est un outil psychométrique proposant pour chaque item une graduation comprenant en général cinq ou sept choix de réponse couvrent le spectre d'opinions, d'un extrême à l'autre. Contrairement aux questions binaires qui ne proposent que deux options de réponse.

Certes, l'échelle de Likert est très répandue et compte parmi les outils les plus fiables pour mesurer les attitudes auto-rapportées. Or, des objections ont été formulées à l'encontre de ce type d'échelle concernant notamment son unidimensionnalité. Alexandre (1971) affirme que les sujets participant au pré-questionnaire ne font pas nécessairement partie de la population étudiée au cours de l'enquête proprement dite. Il écrit également que le calcul des corrélations est conditionné par la distribution des scores qui doit être normale, ce qui n'est pas souvent le cas (Alexandre, 1971). Il rajoute une autre critique sur l'unité de mesure elle-même. Ainsi, la notation des catégories et l'addition des scores, ne suffit pas, en effet, pour affirmer que les unités de mesure sur le continuum psychologique soient égales entre elles. Elles peuvent avoir pour effet de donner un même score à des sujets, alors que leur attitude est profondément différente.

Nous pouvons rajouter aussi d'autres inconvénients liés aux questionnaires comme l'éventuel manque de franchise qui peut être dû à différentes raisons, y compris le respect de ce qui est socialement acceptable et le souci de protéger leur vie privée. Nous pouvons citer également la difficulté de savoir si le sujet sondé a réfléchi à la question avant de répondre. Quelquefois, les réponses sont choisies avant que la question ou les réponses possibles n'aient été lues jusqu'au bout. Les personnes sondées peuvent aussi avoir du mal à saisir le sens de certaines questions qui peuvent sembler claires à celui qui les a créées. Ce défaut de communication peut mener à des résultats tronqués. En plus, la nature d'un questionnaire ne peut pas capter les réponses émotionnelles ou les sentiments des sujets sondés. A moins d'administrer le questionnaire en face-à-face, il n'y a aucun moyen d'observer les expressions faciales, les réactions ou le langage corporel.

Pour cela, nous jugeons donc important d'enrichir notre dispositif méthodologique par des entretiens compréhensifs. Dans le cadre de ce type d'entretiens, le chercheur ne s'adresse pas à un enquêté, dans l'unique optique de recueillir ses représentations mais plutôt à un informateur, susceptible de lui exposer ses raisons concernant ses représentations (ce qui nous renvoie à la rationalité axiologique de l'acteur et à ses catégories de pensée, à partir desquelles il produit, justifie, analyse ses opinions). Pour cela, la conduite de l'entretien doit s'approcher du cadre d'une conversation sans pour autant s'y confondre (Fugier, 2010).

Quoi qu'il en soit, nous prévoyons que l'instauration d'un module d'éducation positive incluant la méditation dans les curriculums des différents niveaux scolaires aurait potentiellement des effets positifs sur l'ouverture d'esprit. Ainsi, nous pouvons éventuellement prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et à l'extrémisme violent mais également d'autres problèmes sociaux négatifs comme le suicide, l'alcoolisme et la toxicomanie à travers la réduction des facteurs de risques et le développement des facteurs de protection.

La méditation peut se considérer alors comme un ensemble disparate de pratiques consistant en un entraînement du corps et de l'esprit (Lutz et al., 2007 ; revu par Braboszcz et al., 2010, cité par Hagège, 2018). Les bienfaits de ces pratiques comme soulever précédemment dépassent la réduction du stress et de l'anxiété à développer des compétences psychosociales chez les individus inhérents à l'ouverture d'esprit.

En effet, selon un travail mené par Hagège en 2018, nous avons distingué cinq dimensions du fonctionnement de l'esprit ordinaire : émotionnelle, épistémique, attentionnelle, axiologique (i.e. liée aux valeurs) et relationnelle. Dans cette perspective, l'esprit est défini par l'union des

dynamiques conscientes et inconscientes abritant un sujet.

Tableau 23. Modélisation de dimension d'un esprit ouvert et d'un esprit fermé (EF ; ex : radicalisé violent) et indicateurs psychologiques correspondant. Reproduit à partir de « De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la santé pour la responsabilité », par Hagège et El Ourmi. (2018, tableau.1, p.77).

Dimension épistémique		Dimension relationnelle	
Explicite (consc)	Implicite (incon)	Explicite	Implicite
Rapport à la vérité et au savoir	Traitement de l'info	Rapport à l'environnement (humain ou non)	Confort émotionnel vis-à-vis de l'altérité
Dogmatisme (Shearman et Levine) Rigidité mentale (Robert et al.2011)	Dogmatique peur de l'inconnu de l'incertitude	Coupure vis-à-vis de l'environnement (Favre et al.2009) Besoin de clôture (Kruglanski et al. 2006)	Mal-être : coupure émotion
Flexibilité cognitive (Martin et al.2011) : esprit critique (ennis, 1993) Créatif (Barbot et al.2015)	Non dogmatique ; motivation intrinsèque, tolérance du doute, de l'incertitude	Equanimité (Desbordes et al.2005) ouverture à l'altérité	Bien-être Connexion avec la nature (Nisbet et al.2009) Empathie (Favre et al.2009)

En effet, le dogmatisme est parmi les caractéristiques des radicalisations violentes (Dalgaard-Nielsen, 2010 ; Saroglou, 2002b, cité par Hagège et El Ourmi, 2018) et du fondamentalisme religieux (Saroglou, 2002a). Il s'agit d'un style cognitif fermé, inhérent à la volonté d'adopter des connaissances robustes, véritables et de se fier à l'autorité (Rokeach, 1960, cité par Hagège et El Ourmi, 2018). D'après Favre, le sujet dogmatique a toujours peur de l'incertitude et de l'inconnu. Il a souvent tendance à souffrir de ce qui n'est pas conforme à ses représentations, et des événements nouveaux, surgissant fatalement dans une vie (Favre, 2007).

Une forte relation apparue, alors, entre le dogmatisme et la radicalisation violente dans le sens où les sujets dogmatiques ne tiennent pour vrai que les dogmes adoptés par leurs groupes ou leurs communautés. En effet, l'appartenance à un groupe (« endogroupe ») et le rejet des exogroupes est un mécanisme central de la radicalisation violente (Borum, 2011b, cité par Hagège et El Ourmi, 2018).

Après l'évolution paradigmatique qu'a connu le concept de la santé depuis 1946, dix compétences psycho-sociales ont été proposées par l'O.M.S en 1993 constituant des enjeux majeurs pour l'éducation à la santé, entre autres, la créativité, l'esprit critique, la conscience

de soi et l'empathie. Il s'agit des compétences qui caractérisent un modèle d'ouverture d'esprit et qui favorisent davantage le bien-être (Boulanger, Hayes, et Pistorello, 2010, cité par Hagège et El Ourmi, 2018). C'est dans cette perspective que nous avons misé sur l'entraînement méditatif pour faire acquérir ces compétences, maintenir un modèle d'ouverture d'esprit et prévenir par conséquent, la radicalisation violente.

Partie VI. Conclusion

La méditation renvoie à un ensemble varié de pratiques consistant en un entraînement d'esprit (Luze et al 2007). Ces pratiques constituent une « famille de régimes complexes d'entraînement à la régulation émotionnelle et attentionnelle, développés pour différentes finalités, y compris pour développer et entretenir le bien-être et l'équilibre émotionnel » (Lutz, Slagter, Dunne et Davidson, 2008, traduit et cité par Hagège, 2018). Les trois types de méditation précisés par Lutz, visent éventuellement le développement d'une attention endogène, au détriment d'une attention exogène.

Effectivement, la méditation est 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, et Davidson, 2008).

A vrai dire, la méditation d'après les travaux de Grant développe la performance des personnes en flexibilité cognitive, elle permet également de diminuer la saisie des pensées et d'augmenter la méta-conscience et la pleine conscience comme soulignent bien les travaux de Zeidan. En outre, quelques études ont mis le point sur l'impact de la méditation sur la créativité. Dans ce cadre, nous pouvons distinguer deux types de pensée : la pensée convergente qui permet de désigner des éléments dans un ensemble pour trouver une solution originale et la pensée divergente qui permet de concevoir différentes possibilités adéquates.

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 (Lippelt et al., 2014). L'exercice de méditation semble clairement favoriser le bien-être subjectif et la compassion (Keng, Smoski, et Robins, 2011), ainsi que, plus généralement, l'ouverture d'esprit, toutefois l'empathie semble favorisée surtout par l'entraînement à la compassion impersonnelle. Nous faisons l'hypothèse alors 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 (Hagège et El Ourmi, 2018).

Notons aussi que la littérature 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. Nous estimons ainsi que les radicalisations violentes d'une part et les éducations à la santé et à la responsabilité d'autre part sont des processus antagonistes. En effet, l'efficacité de ces éducations réside essentiellement dans leur capacité à ouvrir les esprits, en favorisant notamment une explicitation (ou conscientisation) des implicites épistémiques et relationnels (Hagège, 2018).

L'éducation à la responsabilité vise à devenir conscient (attitude explicite) de certains processus inconscients (attitudes implicites) (Hagège, 2014). En corollaire, nous postulons que la fermeture d'esprit recèle des processus inconscients, dont certains sont absents dans un esprit ouvert, plus conscient (Hagège, 2018). De ce fait, la méditation se présente comme outil pertinent pour favoriser cette ouverture d'esprit et l'accroissement de cette conscience.

Pour prévenir primordialement et d'une manière efficace les radicalisations violentes, nous rejoignons les données qui tendent à prouver l'inefficacité de focaliser l'intervention éducative sur les facteurs de risque : au contraire, promouvoir les facteurs psychologiques de protection, semble bien plus porteur en termes de résultats (Martineau et al., 2017).

Notre argumentation a été basée sur d'autres publications qui prétendent que les politiques de prévention primaire des radicalisations violentes, pour être efficaces, devraient être inscrites dans les politiques de santé publique et non dans celles des ministères de justice (Bhui, Hicks, Lashley et Jones, 2012). Nous précisons ici que la santé devrait être considérée comme un moyen au service d'une fin éthique : si elle était une fin en soi, elle pourrait être détournée à des fins égocentriques et servir des intérêts délétères pour autrui et l'environnement (Hagège, 2018).

Ainsi, si nous voulons prévenir les radicalisations violentes, nous supposons « qu'il est vraisemblablement plus efficace de promouvoir d'une manière générale l'ouverture d'esprit, en éduquant à la santé pour la responsabilité, que de lutter contre les radicalisations violentes par des préventions ciblées, ce qui risque au contraire de favoriser la fermeture d'esprit. Ainsi, ce renversement dans la manière d'envisager la prévention primaire des radicalisations violentes nécessite une révolution épistémologique : il s'agit de proposer des approches centrées sur la solution et non pas sur le problème » (Hagège et El Ourmi, 2018).

La thèse en question peut ouvrir d'autres perspectives aux chercheurs dans les sciences de l'éducation surtout en termes des bienfaits de l'intégration de l'éducation à la santé mentale et l'éducation positive dans la vie scolaire notamment au niveau de la promotion des facteurs de protection et la diminution des facteurs de risque chez les étudiants. Elle, permettrait également aux chercheurs de s'ouvrir sur de nouvelles pistes concernant la

prévention primaire de la radicalisation violente dans l'ambition de prévoir une approche exhaustive et efficace afin de lutter contre ce phénomène.

Références bibliographiques

- ✚ Alava, S. (2018). « Internet est-il un espace de radicalisation ? ». *Terminal : Technologie de l'information, culture et société*, 123. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/terminal.3347>
- ✚ Alava, S., Frau-Meigs, D., et Hassan, G. (2018). Comment qualifier les relations entre les médias sociaux et les processus de radicalisation menant à la violence ? *Quaderni*, n° 95(1), 39-52.
- ✚ Alexandre, V. (1971). Les échelles d'attitude. Editions universitaires. France
- ✚ Amiot, M. (1972). Sur L'École capitaliste en France de Christian Baudelot et Roger Establet. *Revue française de sociologie*, 13(3), 413-420.
- ✚ Arboix Calas, F. (2013). éducation à la santé et complexité. Proposition de formation aux stratégies nutritionnelles en milieu scolaire : le cas de la prévention globale de l'obésité dans une étude comparative franco-indienne [Montpellier 2]. Disponible à l'adresse : https://ged.biumontpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?source=gedetdocument=ged:IDOCs:200592resolution=MEDIUMetrecordId=theses%3ABIU_THESE%3A1672etfile=32151_CALAS_2013_archivage-1_cor.pdf
- ✚ Arwidson, P., Brodin, M., Charles, M.-A., Chauliac, M., Choquet, M., Cuvillier, N., Dartiguenave, C., et Deboux, F. (2009). Santé des enfants et des adolescents : Propositions pour la préserver. *Rapport Inserm*, Paris, 187.
- ✚ Audigier, F. (2012a). Les Éducation à... Recherches en didactiques, N° 13(1), 25-38.
- ✚ Audigier, F. (2012b). Les Éducation à... Et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, N° 14(2), 47-63.
- ✚ Bailly, D., Biette, S., Billard, C., Bothorel, C., Brodin, M., Dauman, R., Gasquet, I., Gerbouin-Rerolle, P., Getin, C., Guignon, N., Herbet, J.-B., Kahn-Bensaude, I., Kerneur, C., Labalette, C., Lamboy, B., Lefeuvre, B., Neulat, N., Topuz, B., Tursz, A., ... Vital-Durand, F. (2009). Santé de l'enfant : Propositions pour un meilleur suivi. 271.
- ✚ Barthes, A., et Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 197-209. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1100>
- ✚ Rope, F., Tanguy, L. (1994). Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. *L'Harmattan*, 76(1), 216-216.
- ✚ Baumeister, R. F., et Leary, M. R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- ✚ Beck, U. (1986). La société du risque Sur la voie d'une autre modernité. Suhrkamp Verlag.
- ✚ Benoit, V. (2011). *La complexité de soi*. Charielleditions.
- ✚ Bepoix, S. (2004). Comment parvenir à développer l'esprit critique des enfants à travers le langage oral et à quelles fins ? (*Mémoire de master, IUFM de Bourgogne*). Disponible à l'adresse : https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA16289.pdf
- ✚ Berghmans, C., Strub, L., et Tarquinio, C. (2008). Méditation de pleine conscience et psychothérapie : État des lieux théorique, mesure et pistes de recherche. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 18. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.04.006>
- ✚ Berghmans, C., et Tarquinio, C. (2009). *Comprendre et pratiquer les nouvelles psychothérapies : EMDR, relaxation, méditation, biofeed-back, hypnothérapie*. Inter Editions.
- ✚ Bernard, M., Zimmermann, G., et Favez, N. (2011). Quelle place pour la psychologie positive dans le champ de la psychothérapie ? Perspectives théoriques et empiriques. *Pratiques*

Psychologiques, 17(4), 301-313. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.07.002>

✚ Bertschy, G. (2014). La thérapie de pleine conscience dans la dépression : Pour qui et à quel stade ? *European Psychiatry*, 29 (8, Supplément), 661. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.09.044>

✚ Bézy, O. (2009). « La santé c'est la vie dans le silence des organes ». *La revue lacanienne*, n° 3(1), 47-50.

✚ Bhui, K., Hicks, M., Lashley, M., et Jones, E. (2012). A public health approach to understanding and preventing violent radicalization. *BMC medicine*, 10, 16. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.1186/1741-7015-10-16>

✚ Blain, C. (2004). Santé mentale à l'école. *Le coq- Héron*, no 179, pp.149 à 155.

✚ Bondolfi, G., Jermann F., Zermatten, A. (2011). « Les approches psychothérapeutiques basées sur la pleine conscience (mindfulness) : Entre vogue médiatique et applications cliniques fondées sur des preuves », *Psychothérapies*, 2011/3 (Vol. 31), p. 167-174. DOI : 10.3917/psys.113.0167.

Disponible à l'adresse :

www.cairn.info/revue-psychotherapies-2011-3-page-167.htm

✚ Boubaker, N. (2016). « Radicalisation » : De quoi parle-t-on ? *L'école des parents*, Sup. au N° 619(5), 33-37.

✚ Bouchard, S. (2016) « Qu'est-ce que la cyberpsychologie ? », *Rhizome*, 2016/3 (N° 61), p. 17-18. DOI : 10.3917/rhiz.061.0017. Disponible à l'adresse : www.cairn.info/revue-rhizome-2016-3-page-17.htm

✚ Bouzar, D. (2019). Déradicalisation ? Désengagement ? Désistance ? *Les Cahiers de l'Orient*, N° 134(2), 7-36.

✚ Briquet, J., Crettiez, X. (2000). La question corse. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 66(1), 193-194.

✚ Broussouloux, S., Houzelle-Marchal, N. (2006). *Education à la santé en milieu scolaire : Choisir, élaborer et développer un projet*. Inpes. Disponible à l'adresse :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/30/4/guide_education_sante_115304.pdf

✚ Brown, K.W., Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present : Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 822-848.

✚ Camus, O. (2011). La notion de compétences relationnelles : Une conception utilitariste de la relation à l'autre. *Communication et organisation*, 40, 127-140. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3585>

✚ Canope. (2017). *Développer l'esprit critique*. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique.html>

✚ Cardot, J.-P., et Berger, D. (2012). Formateurs en éducation à la santé : Un outil d'analyse des conceptions. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 167-180. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.3406/spira.2012.1097>

✚ Cases, C., et Salines, E. (2004). Statistiques en psychiatrie en France : Données de cadrage. *Revue française des affaires sociales*, 1(1), 181. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.3917/rfas.041.0181>

✚ Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence. (2016). Types de radicalisation. *info-radical.org*. Disponible à l'adresse :

<https://info-radical.org/fr/types-de-radicalisation/>

✚ Chan, M. (2013). *Plan d'action pour la santé mentale 2013-2020 (OMS)*. Disponible à l'adresse :

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89969/9789242506020_fre.pdf;jsessionid=87B7B88442082C67EFE9D92E3D3D7892?sequence=1

✚ Chassignolles, P. (2016). *Contre la radicalisation*. 137 à 148.

- ✦ Chirumbolo, A., Livi, S., Mannetti, L., Pierro, A., et Kruglanski, A. (2004). Effects of need for closure on creativity in small group interactions. *European Journal of Personality*, 18, 265-278. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1002/per.518>
- ✦ Claudon, P., et Weber, M. (2009). L'émotion. *Devenir*, Vol. 21(1), 61-99.
- ✦ Clément, E. (2006). Approche de la flexibilité cognitive dans la problématique de la résolution de problème. *Année Psychologique* 106. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4074/S0003503306003058>
- ✦ Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation. (2018). *Plan national de prévention de la radicalisation*. Disponible à l'adresse : <https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2018/02/2018-02-23-cipdr-radicalisation.pdf>
- ✦ Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation. (2020). *Radicalisation : Les cinq grands axes du plan « Prévenir pour protéger »*. Disponible à l'adresse : <https://www.gouvernement.fr/radicalisation-les-cinq-grands-axes-du-plan-prevenir-pour-protoger>
- ✦ Comité interministériel pour la prévention de la et délinquance et de la radicalisation. (2016). *Plan d'action contre la radicalisation et le terrorisme*. Disponible à l'adresse : <https://www.gouvernement.fr/partage/7050-plan-d-action-contre-la-radicalisation-et-le-terrorisme>
- ✦ Connac, S. (2018). *Diotime—Pensée critique ou pensée réflexive ?* Disponible à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=112771>
- ✦ Costa, A., et Lowery, L. F. (2016). *Techniques for Teaching Thinking*. Routledge. Disponible à l'adresse : <https://books.google.fr/books?hl=fretlr=etid=AZuuDAAAQBAJetoifndetpg=PP1etdq=Techniques+for+Teaching+Thinkingetots=CO3AyMIMtUetsig=iTwFDuxs0SxugqhjXxQ4O7fTmgI#v=onepageetq=Techniques%20for%20Teaching%20Thinkingetf=false>
- ✦ Cottraux, J. (2012). *Psychologie positive et bien-être au travail* (Masson).
- ✦ Crettiez, X., Sèze, R., Ainine, B., et Lindemann, T. (2017). *Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents*. 152.
- ✦ Dahl, J., Wilson, K., et Nilsson, A. (2004). Acceptance and commitment therapy and the treatment of persons at risk for long-term disability resulting from stress and pain symptoms : A preliminary randomized trial. *Behavior Therapy*, 35, 785-801. Disponible à l'adresse : [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80020-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80020-0)
- ✦ Dalgaard-Nielsen, A. (2010). Violent Radicalization in Europe : What We Know and What We Do Not Know. *Studies in Conflict et Terrorism*, 33, 797-814. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/1057610X.2010.501423>
- ✦ Dambrun, M. (2012). La psychologie positive : Une approche nécessaire et complémentaire ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 93(1), 15-20.
- ✦ Dang Thi Quynh Huong. (2013). *Development and validation of an instrument to measures epistemic beliefs and attitudes*. Disponible à l'adresse : https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?source=gedetdocument=ged:IDOCs:277178etresolution=MEDIUMetrecordId=theses%3ABIU_THESE%3A1996etfile=30139_DANG_2013_diffusion.pdf
- ✦ Dantzer, R. (2002). Introduction. *Que sais-je ? 3e éd.* (2380), 3-6.
- ✦ Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (New York, Plenum.). Disponible à l'adresse : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- ✦ Deconchy, J-P. (1970). *Milton Rokeach et la notion de dogmatisme*. Article 30. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/docAsPDF/assr_0003-9659_1970_num_30_1_1844.pdf

- ✚ Delphine, V. (2007). Contagion émotionnelle facteur modérateur de créativité et de performance de groupe au travail? *Ideas Working Paper Series from RePEc*. Disponible à l'adresse: <http://search.proquest.com/docview/1826004467/?pq-origsite=primo>
- ✚ Demeulemeester, R. (2013). En France, l'éducation pour la santé marque le pas. Cause ou conséquence d'un sous-investissement politique ? *Sante Publique*, S2(HS2), 93-99.
- ✚ De Vecchi. G. (2017). Former l'esprit critique des élèves. esf éditeur.

- ✚ Diemer, A., et Marquat, C. (2014). *Des « éducations à » à l'éducation au développement durable : un changement en profondeur de l'enseignement ?* 18.
- ✚ Diemer, A., et Marquat, C. (2014). *Introduction. L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif?* De Boeck Supérieur. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-13.htm>
- ✚ Doré, I., Caron, J. (2017). Santé mentale : Concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
- ✚ Duméry, H. (2017). *Dogmatisme*. Encyclopædia Universalis. Disponible à l'adresse : <http://www.universalis-edu.com.ezpupv.biu-montpellier.fr/encyclopedie/dogmatisme/>
- ✚ Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., et Delens, C. (2009). *Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : Revue de la littérature*. 33.
- ✚ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., et Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions*. 82, 405-432. Disponible à l'adresse: <file:///C:/Users/33781/Downloads/PDF-3-Durlak-Weissberg-Dymnicki-Taylor- -Schellinger-2011-Meta-analysis.pdf>
- ✚ Elidrissi, D., Hauch, V., Loufrani-Fedida, S. (2017). La dynamique des compétences relationnelles dans le développement des entreprises à internationalisation rapide et précoce : Une approche multiniveaux. *Revue internationale P.M.E.*, 30(1), 85-119. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1039787ar>
- ✚ Emmons, R. (2008). *Merci ! Quand la gratitude change nos vies* (Belfond).
- ✚ Ericson, T., Kjønstad, B., et Anders, B. (2014). Mindfulness and sustainability. *Ecological Economics*, 104, 73-79. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.04.007>
- ✚ Fabre, D. (2016a). Chapitre 1. Une histoire de dogmatisation : Dieu a dit – la science affirme que.... *Enfances*, 13-19.
- ✚ Fabre, D. (2016b). Éduquer à l'incertitude ; Chapitre 1. Une histoire de dogmatisation : Dieu a dit – la science affirme que.... *Enfances*, 13-19.
- ✚ Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- ✚ Favre, D. (2013). L'addiction aux certitudes. Yves Michel.

- ✚ Faure, O. (1987). *L'éducation pour la santé du discours à la pratique* (N° 16). 16, Article 16. Disponible à l'adresse : https://www.google.com/url?sa=t&ct=jetq=etesrc=setsourc=webetcd=1&ved=2ahUKewiCILIcj6bnAhUD_RQKHASuDPuQFjAAegQIAhACeturl=https%3A%2F%2Fwww.hcsp.fr%2FExplore.cgi%2FTelecharger%3FNomFichier%3Dad161922.pdf&fetusg=AOvVaw2hZeXQg7nn-D0bqIOJqBwJ
- ✚ Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Dunod.
- ✚ Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., et Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, Vol. 57(4), 363-382.
- ✚ Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Dunod.

- ✚ Fischer, G.-N., et Tarquinio, C. (2014). *Psychologie de la santé : Applications et interventions*. Dunod.
- ✚ Fondin, H. (1994). *Rechercher et traiter l'information*. Hachette-éducation.
- ✚ Fonte, D., Apostolidis, T., et Lagouanelle-Simeoni, M.-C. (2014). Compétences psychosociales et éducation thérapeutique du patient diabétique de type 1 : Une revue de littérature. *Santé Publique*, 26(6), 763. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/spub.146.0763>
- ✚ Foray, P. (2000). Johsua (Samuel). - L'école entre crise et refondation. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 169-172.
- ✚ Forquin, J.-C. (1971). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 15(1), 39-44.
- ✚ Fournier, A., et Mondillon, L. (2016). *Pleine conscience et troubles anxiodépressifs : Perspective neuroscientifique*. Dunod. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/introduction-a-la-pleine-conscience--9782100740222-page-21.htm>
- ✚ Fredrickson, B.L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology : The broaden-and-build theory of positive emotions*. 56, 218-226.
- ✚ Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. halshs-01651436. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01651436/document>
- ✚ Gable, S., et Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- ✚ Gaggioli, A., Riva, G., Peters, D., et Calvo, R. A. (2017). Positive Technology, Computing, and Design: Shaping a Future in Which Technology Promotes Psychological Well-Being. Elsevier Inc. Disponible à l'adresse : <https://psycnet.apa.org/record/2017-28867-018>
- ✚ Garneau, J. (2005). *Le psychologue humaniste : Caractéristiques essentielles*. Disponible à l'adresse : <http://www.redpsy.com/infopsy/humaniste.html>
- ✚ Gebbie, K., Rosenstock, L., et Hernandez, L. (2003). *Who will keep the public healthy? : Educating public health professionals for the 21st century*. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.14507/ER.V0.368>
- ✚ Gendron, B. (2015). *Mindful management et capital émotionnel : L'humain au cœur d'une performance et d'une économie bienveillantes*. De Boeck Supérieur.
- ✚ Gendron, B. (2016). *Management des risques psycho-sociaux et capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitantes : Essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via l'approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet*. 369.
- ✚ Georgieff, N. (2008). L'empathie aujourd'hui : Au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 51(2), 357-393.
- ✚ Go, N. (2003). La contemplation. *Le Philosophoire*, n° 21(3), 225-236.
- ✚ Guiet-Silvain, J., Jourdan, D., Parayre, S., Simar, C., Pizon, F., et Berger, D. (2011). Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale. *Carrefours de l'éducation*, n° 32(2), 105-127.
- ✚ Giuseppe, R., M Baños, R., Botella, C., Wiederhold, K. (2011). Positive Technology: Using Interactive Technologies to Promote Positive Functioning. 15(2):69-77. Disponible à l'adresse : www.researchgate.net/publication/51859620_Positive_Technology_Using_Interactive_Technologies_to_Promote_Positive_Functioning
- ✚ Hagège, H. (2018). *Pour une éducation à la responsabilité* (ISTE, Vol. 3).
- ✚ Hagège, H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, Article 36. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/edso.1068>

- ✚ Hagège, H. (2016). *Des compétences spirituelles au cœur de l'éducation à la responsabilité*. 140.
- ✚ Hagège, H. (2017). L'éducation à la responsabilité à l'École française : Obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 16, 129-158. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/rdst.1580>
- ✚ Hagege, H., et El Ourmi, M. (2018). De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la sante pour la responsabilité. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 4, Article 4. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.25965/trahs.1150>
- ✚ Hagège, H. (2018). Pour une éducation à la responsabilité (ISTE, Vol. 3).
- ✚ Hamard, A., et Chenault, M. (2017). Méditation et présence attentive : Étude comparée de pratiques de consciences en Asie et en France. *Staps*, n° 117-118(3), 167-187.
- ✚ Hanna, M. (1991). *Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation*. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/docAsPDF/dreso_0769-3362_1991_num_19_1_1111.pdf
- ✚ Hayes, S. C., Strosahl, K. D., et Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy : An experiential approach to behavior change* (p. xvi, 304). Guilford Press.
- ✚ Heeren, A., Douilliez, C., Peschard, V., Debrauwere, L., et Philippot, P. (2011). Cross-cultural consistency of the Five Facets Mindfulness Questionnaire : Adaptation and validation in a French sample. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 61, 147-151. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.02.001>
- ✚ Henry Duméry. (2017). *Dogmatisme - Universalis.edu*. Disponible à l'adresse : <http://www.universalis-edu.com.ezpupv.biu-montpellier.fr/encyclopedie/dogmatisme/>
- ✚ Hodges, T et Harter, J. (2005). The Quest for Strengths A Review of the Theory and Research Underlying the Strengths Quest Program for Students. *Educational HORIZONS*, 12. Disponible à l'adresse : https://pdfs.semanticscholar.org/035c/1c68ed25757748ccbd5f51829a12626400da.pdf?_ga=2.250354246.1735946250.1580387695-134624812.1580387695
- ✚ Hubert, F. (1994). *Rechercher et traiter l'information*. Hachette-éducation.
- ✚ Humphreys, M., et Weinstein, J. M. (2008). Who Fights? The Determinants of Participation in Civil War. *American Journal of Political Science*, 52(2), 436-455. Disponible à l'adresse: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2008.00322.x>
- ✚ Insee. (2013). *Plus souvent seul devant son écran—Insee Première—1437*. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280984>
- ✚ Institut national de la santé et de la recherche médicale (France) et Bureau des expertises collectives. (2001). *Education pour la santé des jeunes : Démarches et méthodes*. Inserm. Disponible à l'adresse : <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570634/document>
- ✚ Isen, A. M., et Daubman, K. A. (1987). *Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving*. 10.
- ✚ Jourdan, D. (2007). L'éducation à la santé à l'école. Apprendre à faire des choix libres et responsables. *Les Tribunes de la sante*, n° 16(3), 53-59.
- ✚ Juillet, P. (2000). *Dictionnaire de psychiatrie*. Disponible à l'adresse : <https://ciltf.izibookstore.com/produit/12/9782853192792/Dictionnaire%20de%20psychiatrie>
- ✚ Jumel, B. (2014). *Les troubles de l'attention chez l'enfant*. Dunod.
- ✚ Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living : Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delta Trade Papersbacks.

- ✚ Keng, S.-L., Smoski, M., et Robins, C. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health : A Review of Empirical Studies. *Clinical psychology review*, 31, 1041-1056. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- ✚ Kerneis, J., Marquat, C., et Diemer, A. (2014.). *Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information*. Hal open science.
- ✚ Khosrokhavar, F. (2014). *La Radicalisation*. la Maison des sciences de l'homme.
- ✚ Khosrokhavar, F. (2020). *Radicalisation prison .Cahiers Sécurité Intérieure*. Disponible à l'adresse : https://www.academia.edu/35785887/Radicalisation_prison_Cahiers_Securite_Interieure
- ✚ Kim, U., Yang, K.-S., et Hwang, K.-K. (2006). *Indigenous and Cultural Psychology : Understanding People in Context*. Springer Science et Business Media.
- ✚ Klein, A. (2012). *Le bien-être : Notion scientifique ou problème éthique ?*17.
- ✚ Kruglanski, A. W. (1990). Conditions for Accuracy : General or Specific? Disponible à l'adresse: [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61312-6](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61312-6)
- ✚ Kruglanski, A. P., Lucia Mannetti, and Eraldo De Grada. (2006). *Groups as Epistemic Providers: Need for Closure and the Unfolding of Group-Centrism*. 113(1).Lacroix, I., et Lardeux, L. (2018). Introduction. *Agora débats/jeunesses*, N° 80(3), 41-52.
- ✚ Laguardia, J. G., et Ryan, R. M. (2000). *Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être ; Théorie de l'autodétermination et application*. (N° 2). 21(2), 24.
- ✚ Laizeau, M. R. (2017). La psychologie positive : Changement de paradigme ou nouvelle psychologie ? *Le Journal des psychologues*, n° 346(4), 22-26.
- ✚ Laurent et Bonelli et Fabien Carrié. (2018). *Radicalité engagée, radicalités révoltées Une enquête sur les mineurs suivis par la protection judiciaire de la jeunesse* (p. 216). Disponible à l'adresse : <https://www.viepublique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/184000167.pdf>
- ✚ Le Moigne J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod.
- ✚ Lecomte. (2009). *Introduction à la psychologie positive* .Dunod.
- ✚ Lecomte, J. (2014). *Introduction. Qu'est-ce que la psychologie positive ?* Dunod. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/introduction-a-la-psychologie-positive--9782100705337-page-1.htm>
- ✚ Lippelt, D., Hommel, B., et Colzato, L. (2014). Focused attention, open monitoring and loving kindness meditation : Effects on attention, conflict monitoring, and creativity - A review. *Frontiers in psychology*, 5, 1083. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01083>
- ✚ Lucile. G. (2017). *Le développement de l'esprit critique à l'école : De l'élève au citoyen. Instaurer un climat propice à la réflexion critique en classe*. 37.
- ✚ Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., et Davidson, R. (2008). Regulation of the Neural Circuitry of Emotion by Compassion Meditation : Effects of Meditative Expertise. *PloS one*, 3, e1897. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001897>
- ✚ Lutz, A., Dunne, J., et Davidson, R. (2007). Meditation and the neuroscience of consciousness : An introduction. *Cambridge Handbook of Consciousness*.
- ✚ Marion E. Roberts, Friederike M.-S. Barthel, Carolina Lopez, Kate Tchanturia, et Janet L. Treasure. (2011). *Development and validation of the Detail and Flexibility Questionnaire (DFlex) in eating disorders*.
- ✚ Marmion, J.-F. (2012). *La psychologie humaniste*. Editions Sciences Humaines. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/histoire-de-la-psychologie--9782361060206-page-134.html>
- ✚ Martin, M. M., et Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>

- ✚ Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : Problèmes de didactique curriculaire. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(1), 101-116. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>
- ✚ Martineau, M., Beauchamp, G., et Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165-182. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1040249ar>
- ✚ Martin-Krumm, C. (2017). Psychologie positive, quelle part d'innovation ? *Le Journal des psychologues*, n° 346(4), 14-14.
- ✚ Martin-Krumm, C., et Regourd-Laizeau, M. (2014). *Chapitre 1. L'apport de la psychologie positive dans les démarches de psychologie de la santé*. Dunod. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-sante-applications-et-interventi--9782100706457-page-9.htm>
- ✚ Mayer, F., et Frantz, C. (2004). The Connectedness to Nature Scale : A Measure of Individuals' Feeling in Community with Nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503-515. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>
- ✚ McCracken, L. M., et Eccleston, C. (2003). Coping or acceptance : What to do about chronic pain? *Pain*, 105(1), 197-204. Disponible à l'adresse : [https://doi.org/10.1016/S0304-3959\(03\)00202-1](https://doi.org/10.1016/S0304-3959(03)00202-1)
- ✚ Institut Américain de la médecine, 2003. Who Will Keep the Public Healthy? Résumé de l'atelier. Lyla Hernandez. Disponible à l'adresse : <https://www.nap.edu/catalog/10759/who-will-keep-the-public-healthy-workshop-summary>
- ✚ M.E.N. (2015). *Politique de prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire*. Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1017/politique-de-prevention-de-la-radicalisation-violente-en-milieu-scolaire>
- ✚ M.E.N. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. 8.
- ✚ Midal, F. (2017). La méditation. *Que sais-je?*, 2e éd., 3-14.
- ✚ Midal, F. (2014). La méditation. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/la-meditation--9782130625759.htm>
- ✚ Mikolajczak, M. (2014). Avant-propos. In *Les compétences émotionnelles*. pp. 19-20. Dunod. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-XIX.htm>
- ✚ Ministère de la Cohésion des territoires. (2016). *Prévention de la radicalisation : Cadre de référence du plan d'actions à annexer au contrat de ville*. Disponible à l'adresse : http://medias.amf.asso.fr/docs/DOCUMENTS/AMF_14614CADRE_REFERENCEREALISATION_ACTIONS_PREVENTION.pdf
- ✚ Ministère de la justice, Direction de la protection judiciaire de la jeunesse. (2018). *Note relative à la prise en charge éducative des mineurs radicalisés ou en danger de radicalisation violente* (N° JUSF1821611N). Disponible à l'adresse : <http://www.justice.gouv.fr/bo/2018/20181031/JUSF1821611N.pdf>
- ✚ Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Prévenir la radicalisation des jeunes*. Disponible à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_-fevrier/76/8/Prevenir-la-radicalisation-des-jeunes_390768.pdf
- ✚ Ministère de l'éducation nationale. (2020). *La promotion de la santé à l'école—Éduscol*. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/pid23365/education-a-la-sante.html>
- ✚ Ministère de l'éducation nationale. (2020). *Promotion de la santé—La promotion de la santé à l'école—Éduscol*. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/cid47750/la-promotion-de-la-sante-a-l-ecole.html>

- ✚ Monestès, J-L., Baeyens, C. (2016). *L'approche transdiagnostique en psychopathologie. Alternative aux classifications nosographiques et perspectives thérapeutiques* (Dunod).
- ✚ Monin, M. P., Pierson, M. M., Korwin, M. J.-D. D., et Heid, M. J.-M. (2003). Formation des médecins généralistes à la médecine de L'enfant: de l'enseignement théorique à la pratique. Sciences du Vivant.
- ✚ Monique, R. (2018). *L'attention : Définition et quelques concepts, Les tests d'attention spatiale*. Elsevier Connect. Disponible à l'adresse : <https://www.elsevier.com/fr-fr/connect/psy/lattention-definition-et-quelques-concepts,-les-tests-dattention-spatiale>
- ✚ Monjo, R. (2017). Deux questions à propos de l'implication mutuelle de l'esprit critique et de la laïcité par l'appréhension républicaine de l'éducation morale et civique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46, Article 46. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/edso.2704>
- ✚ Mrabet, P. M. (s. d.). Définitions, approches et concepts en santé publique. *Santé publique*, 30.
- ✚ Ninot, G. (2013). Définir la notion de santé. *Blog en santé*. Disponible à l'adresse : <http://blogensante.fr/2013/09/01/definir-la-notion-de-sante/>
- ✚ Observatoire national du suicide. (2016). *Suicide, Connaître pour prévenir : Dimensions nationales, locales et associatives*. Disponible à l'adresse : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/la-drees/observatoire-national-du-suicide-ons/article/l-observatoire-national-du-suicide-ons>
- ✚ Oléron, P. (1955). *La résolution des problèmes et la rigidité mentale*. 55(1), 79-101.
- ✚ Ollivier, É. (1995). Ropé, E et Tanguy, L. (dir.) (1994). Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris: L'Harmattan. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 627. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/031827ar>
- ✚ O.M.S. (2020). *Constitution*. Disponible à l'adresse : <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/constitution>
- ✚ O.M.S. (2020). *La santé mentale : Renforcer notre action*. Disponible à l'adresse : <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- ✚ Paturet, J.-B. (2007). Introduction. *Connaissances de la diversité*, 3e éd., 33-40.
- ✚ Pearson, A., Dovidio, J., et Gaertner, S. (2009). The Nature of Contemporary Prejudice : Insights from Aversive Racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 314-338. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00183.x>
- ✚ Perrenoud, P. (2020). *Perrenoud—Curriculum : Le formel, le réel, le caché*. Disponible à l'adresse : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- ✚ Piette, J. (1996). *L'éducation aux médias et Fonction critique*. L'Harmattan.
- ✚ Plaisent, M., Prosper, B., Zuccaro, C., Daghfous, N., Favreau, S. (2009). *Introduction à l'analyse des données de sondage avec SPSS*. Presses de l'Université du Québec.
- ✚ Quémener, M. (2016). Radicalisation : Quelles réponses juridiques ? *Sécurité et stratégie*, 24(4), 41-45.
- ✚ Ranstorp. (s. d.). *Migration and Home Affairs* [Text]. Migration and Home Affairs - European Commission. Consulté 22 août 2021, à l'adresse : https://ec.europa.eu/home-affairs/index_en
- ✚ Regourd-Laizeau, M. (2013). *Psychologie positive et EMDR : Questions et Perspectives*. Disponible à l'adresse : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2013_0340_REGOURD_LAIZEAU.pdf
- ✚ Renaud, L., Lafontaine, G., Réseau francophone international pour la promotion de la santé, et Section des Amériques. (2011). *Intervenir en promotion de la santé à l'aide de l'approche écologique : Guide pratique*. Disponible à l'adresse : http://www.medsp.umontreal.ca/IRSPUM_DB/pdf/25901.pdf
- ✚ Ricard, M. (2011). *L'Art de la méditation*. Groupe Robert Laffont.

- ✚ Richard, D., Bellier, J.-P., Chevalet, P., Jeunier, B., Marabal, A.-M., Pillard, S., et Sachevella, M. (2019). *Sciences et technologie—Oral, admission—CRPE 2020-2021*. Dunod.
- ✚ Rokeach, M. (1971). La Nature et la signification du dogmatisme. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 32(1), 9-28. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/assr.1971.1863>
- ✚ Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse et Neglect*, 31(3), 205-209. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- ✚ Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- ✚ Santé publique. (1996). *Le développement de l'éducation pour la santé en France : Aperçu historique*. 16. Disponible à l'adresse : https://www.google.com/url?sa=t&etct=jetq=etesrc=setsorce=webetcd=1&etved=2ahUKEwiCILIcJ6bnAhUD_RQKHASuDPUQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.hcsp.fr%2FExplore.cgi%2FTelecharger%3FNomFichier%3Dad161922.pdf&etusg=AOvVaw2hZeXQg7nn-D0bqIOJqBwJ
- ✚ Saroglou, V. (2002). *Beyond dogmatism: the need for closure as related to religion*. 5, 183-194.
- ✚ Schankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Dunod.
- ✚ Scotti, E. (2003). Les compétences relationnelles de l'accompagnateur. Approche systémique en formation continue. *Recherches et éducations*, Article 5. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/203>
- ✚ Seligman, M. (2020). *24 forces de caractère, 6 grandes vertus*. Psychomédia. Disponible à l'adresse : <http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/2016-03-08/24-forces-de-caractere-6-vertus>
- ✚ Seligman, M. (1999). *The president's address*. 54, 559-562.
- ✚ Seligman, M., Steen, T., Park, N., et Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress : Empirical Validation of Interventions. *The American psychologist*, 60, 410-421. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- ✚ Servan-Schreiber, D. (2009). *Une nouvelle psychologie positive*. Disponible à l'adresse : <https://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Bonheur/Articles-et-Dossiers/Une-nouvelle-psychologie-positive>
- ✚ Seznec, J. C. (2015). *ACT : Applications thérapeutiques*. Dunod. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/act-applications-therapeutiques--9782100715602.htm>
- ✚ Shankland, R., et André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre : Eloge de l'interdépendance*. Odile Jacob. Disponible à l'adresse : www.odilejacob.fr/catalogue/psychologie/developpement-personnel/ces-liens-qui-nous-font-vivre_9782738148810.php
- ✚ Shankland, R., et André, C. (2014). *Pleine conscience et psychologie positive : Incompatibilité ou complémentarité? Mindfulness and positive psychology: antagonistic or complementarity?* 35, 157-178.
- ✚ Shearman, S., et Levine, T. (2006). Dogmatism Updated : A Scale Revision and Validation. *Communication Quarterly*, 54, 275-291. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/01463370600877950>
- ✚ Silver, E., et Teasdale, B. (2005). Mental Disorder and Violence : An Examination of Stressful Life Events and Impaired Social Support. *Social Problems*, 52(1), 62-78. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.1.62>
- ✚ Simon, H. A. (1973). The Structure of Ill Structured Problems. *Artificial Intelligence*, 21.
- ✚ Sitbon, A. (2017). La santé en action. *Psychologie positive : Revue de littérature sur les interventions efficaces*. Article 440.
- ✚ Swanson, J. W., Holzer, C. E., Ganju, V. K., et Jono, R. T. (1990). Violence and Psychiatric Disorder in the Community: Evidence from the Epidemiologic Catchment Area Surveys. *Psychiatric Services*, 41(7), 761-770. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1176/ps.41.7.761>

- ✚ Tourette, G. (1989). Rigidité mentale ou rigidités mentales ? étude d'une batterie de « souplesse–inertie mentale ». 4, 347-371.
- ✚ Turcotte, S., Gaudreau, L., et Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *Staps*, n° 77(3), 63-78.
- ✚ Van Hiel, A., et Mervielde, I. (2003). The need for closure and the spontaneous use of complex and simple cognitive structures. *The Journal of Social Psychology*, 143(5), 559-568. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/00224540309598463>
- ✚ Van Kleef, G., et Cote, S. (2007). Expressing Anger in Conflict : When It Helps and When It Hurts. *The Journal of applied psychology*, 92, 1557-1569. Disponible à l'adresse: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1557>
- ✚ Velpry, L. (2009). *Violences, troubles psychiques et société*. 11.

- ✚ Wezel, L., et Vuillerod, J.-B. (2017). La réorientation matérialiste de l'esprit critique dans la philosophie de T. W. Adorno. *Le Philosophoïre*, n° 47(1), 19-50.
- ✚ William, J. (2007). *The Principles of Psychology*. Cosimo, Inc.

- ✚ Wittorski, R. (1998). *De la fabrication des compétences*. Education Permanente. 135, pp.57. hal-00172696
- ✚ Wood, A., Linley, P., Maltby, J., Kashdan, T., et Hurling, R. (2010). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time : A longitudinal study and the development of the Strengths Use Questionnaire. *Personality and Individual Differences - PERS INDIV DIFFER*, 50. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>
- ✚ Younes, M. S. (2011). *Etudes sociocognitives des besoins fondamentaux : Échelles de mesure et application sociocognitive pour une population d'étudiant de l'université*. 273.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les formes et les profils de radicalités	66
Tableau 2 : Les cinq compétences émotionnelles fondamentales.....	80
Tableau 3 : Des compétences épistémiques favorisant la responsabilité.....	81
Tableau 4 : Des compétences attentionnelles favorisant la responsabilité.....	83
Tableau 5 : Les compétences relationnelles favorisant la responsabilité.....	84
Tableau 6 : Distributions d'échantillonnage selon la moyenne de leurs âges ainsi que leurs Sexes.....	95
Tableau 7 : Comparaison en termes des effectifs	96
Tableau 8 : Comparaison en termes d'âge entre groupe expérimental et groupe contrôle.....	96
Tableau 9 : Comparaison entre les collégiens du groupes méditation et ceux du groupe Contrôle en termes de leurs sexes.....	97
Tableau 10 : Comparaison de la pratique méditative entre groupe expérimental et groupe Contrôle.....	97
Tableau 11 : Comparaison entre groupe expérimental et groupe contrôle en matière de la régularité de la pratique méditative.....	98
Tableau 12 : Comparaison des scores entre les deux groupes en termes des variables de l'étude.....	100
Tableau 13 : Comparaison des scores entre groupe contrôle et groupe méditation en termes D'empathie, de la coupure émotionnelle ainsi que de la contagion Émotionnelle.....	102
Tableau 14 : Corrélation de Pearson (variables dépendantes)	104
Tableau 15 : Corrélation de Pearson entre autres variables d'intérêt.....	106
Tableau 16 : Distributions d'échantillons selon leurs sexes et leurs effectifs.....	112
Tableau 17 : La pratique de la méditation.....	113
Tableau 18 : La régularité et la fréquence de la pratique méditative.....	114
Tableau 19 : Comparaison des scores entre groupe expérimental et groupe contrôle....	117
Tableau 20 : Analyse de covariance (ANCOVA) entre groupe contrôle et groupe méditation OAE).....	124

Tableau 21 : Analyse de covariance (ANCOVA) entre groupe contrôle et groupe méditation CSS125

Tableau 22 : Analyse de covariance (ANCOVA) entre groupe méditation OAE et groupe méditation CSS127

Tableau 23 : Modélisation de dimension d'un esprit ouvert et d'un esprit fermé.....133

Table des annexes

<i>Annexe 1.</i> Informations collège François Mitterrand	166
<i>Annexe 2.</i> Informations collège Frédéric Mistral	171
<i>Annexe 3.</i> Questionnaire	176



Institut national de la statistique
et des études économiques
Mesurer pour comprendre

CHIFFRES DÉTAILLÉS

Paru le : 12/10/2017

Comparateur de territoire

Commune de Moissac (82112)

[Ajouter un territoire](#)

NIVEAU GÉOGRAPHIQUE ▼

Supprimer les critères

Tous les niveaux géographiques ▼

Population	Moissac (82112)
Population en 2014	12 408
Densité de la population (nombre d'habitants au km ²) en 2014	144,4
Superficie (en km ²)	86,0
Variation de la population : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %	0,3
<i>dont variation due au solde naturel : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %</i>	0,1
<i>dont variation due au solde apparent des entrées sorties : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %</i>	0,2
Nombre de ménages en 2014	5 410
<i>Sources : Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2016</i>	
Naissances domiciliées en 2016	142
Décès domiciliés en 2016	145
<i>Source : Insee, état civil en géographie au 01/01/2017</i>	

Logement	Moissac (82112)
Nombre total de logements en 2014	6 393
Part des résidences principales en 2014, en %	84,6
Part des résidences secondaires (y compris les logements occasionnels) en 2014, en %	3,5
Part des logements vacants en 2014, en %	11,9
Part des ménages propriétaires de leur résidence principale en 2014, en %	61,0

Source : Insee, RP2014 exploitation principale en géographie au 01/01/2016

Revenus	Moissac (82112)
Nombre de ménages fiscaux en 2014	5 546
Part des ménages fiscaux imposés en 2014, en %	44,4
Médiane du revenu disponible par unité de consommation en 2014, en euros	16 767,3
Taux de pauvreté en 2014, en %	25,7

Avertissement : Pour des raisons de secret statistique, certains indicateurs peuvent ne pas être renseignés. A cause de l'absence de données de certains DOM, le niveau France n'est pas disponible (voir les données niveau France métropolitaine). En 2014, les indicateurs relatifs aux taux de pauvreté et au niveau de vie de la Martinique et de La Réunion sont calculés en utilisant un revenu disponible hors revenus financiers imputés alors qu'en France métropolitaine, cela comprend les revenus financiers imputés.

Emploi - Chômage	Moissac (82112)
Emploi total (salarié et non salarié) au lieu de travail en 2014	5 109
<i>dont part de l'emploi salarié au lieu de travail en 2014, en %</i>	83,2
Variation de l'emploi total au lieu de travail : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %	-0,2
Taux d'activité des 15 à 64 ans en 2014	69,9
Taux de chômage des 15 à 64 ans en 2014	20,1
<i>Sources : Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2016</i>	

Nombre d'établissements actifs au 31 décembre 2015	1 314
Part de l'agriculture, en %	10,7
Part de l'industrie, en %	4,7
Part de la construction, en %	10,4
Part du commerce, transports et services divers, en %	59,8
<i>dont commerce et réparation automobile, en %</i>	20,3
Part de l'administration publique, enseignement, santé et action sociale, en %	14,3
Part des établissements de 1 à 9 salariés, en %	27,0
Part des établissements de 10 salariés ou plus, en %	6,6
Champ : ensemble des activités	



Institut national de la statistique
et des études économiques
Mesurer pour comprendre

CHIFFRES DÉTAILLÉS

Paru le : 12/10/2017

Comparateur de territoire

Commune de Lunel (34145)

[Ajouter un territoire](#)

NIVEAU GÉOGRAPHIQUE ▼

Supprimer les critères

Tous les niveaux géographiques ▼

Emploi - Chômage	Lunel (34145)
Emploi total (salarié et non salarié) au lieu de travail en 2014	8 152
<i>dont part de l'emploi salarié au lieu de travail en 2014, en %</i>	81,9
Variation de l'emploi total au lieu de travail : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %	-0,1
Taux d'activité des 15 à 64 ans en 2014	69,0
Taux de chômage des 15 à 64 ans en 2014	20,9
<i>Sources : Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2016</i>	
Établissements	Lunel (34145)

Population	Luvel (34145)
Population en 2014	24 873
Densité de la population (nombre d'habitants au km ²) en 2014	1 040,7
Superficie (en km ²)	23,9
Variation de la population : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %	-0,0
<i>dont variation due au solde naturel : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %</i>	0,6
<i>dont variation due au solde apparent des entrées sorties : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %</i>	-0,6
Nombre de ménages en 2014	10 363
<i>Sources : Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2016</i>	
Naissances domiciliées en 2016	325
Décès domiciliés en 2016	272

Nombre d'établissements actifs au 31 décembre 2015	3 079
Part de l'agriculture, en %	2,2
Part de l'industrie, en %	4,5
Part de la construction, en %	18,0
Part du commerce, transports et services divers, en %	60,8
<i>dont commerce et réparation automobile, en %</i>	20,2
Part de l'administration publique, enseignement, santé et action sociale, en %	14,5
Part des établissements de 1 à 9 salariés, en %	22,2
Part des établissements de 10 salariés ou plus, en %	4,1
Champ : ensemble des activités	

Source : Insee, CLAP (connaissance locale de l'appareil productif) en géographie au 01/01/2015

Logement	Lunel (34145)
Nombre total de logements en 2014	11 477
Part des résidences principales en 2014, en %	90,3
Part des résidences secondaires (y compris les logements occasionnels) en 2014, en %	1,9
Part des logements vacants en 2014, en %	7,8
Part des ménages propriétaires de leur résidence principale en 2014, en %	51,9
<i>Source : Insee, RP2014 exploitation principale en géographie au 01/01/2016</i>	
Revenus	Lunel (34145)
Nombre de ménages fiscaux en 2014	10 872
Part des ménages fiscaux imposés en 2014, en %	43,1
Médiane du revenu disponible par unité de consommation en 2014, en euros	16 962,0
Taux de pauvreté en 2014, en %	25,8
<i>Avertissement : Pour des raisons de secret statistique, certains indicateurs peuvent ne pas être renseignés. A cause de l'absence de données de certains DOM, le niveau France n'est pas disponible (voir les données niveau France métropolitaine). En 2014, les indicateurs relatifs aux taux de pauvreté et au niveau de vie de la Martinique et de La Réunion sont calculés en utilisant un revenu disponible hors revenus financiers imputés alors qu'en France métropolitaine, cela comprend les revenus financiers imputés.</i>	
<i>Sources : Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-Ccmsa, Fichier localisé social et fiscal en géographie au 01/01/2015</i>	

Numéro d'élève :

1	6				
----------	----------	--	--	--	--

Tu es : Une fille Un garçon

Quel âge as-tu ?

Quel est le métier de ton père ? (Précise le plus possible) :.....

.....

Quel est le métier de ta mère ? (Précise le plus possible) :.....

.....

Consigne :

Indique ton degré d'accord avec chaque affirmation en cochant la case correspondante. Il n'y a pas de réponses « justes » ou « fausses », « bonnes » ou « mauvaises ».

Jamais ou très rarement vrai
 Rarement vrai
 Parfois vrai
 Souvent vrai
 Très souvent ou toujours vrai

01	Quand je marche, je prends volontairement conscience des sensations de mon corps en mouvement.						
02	Je suis doué(e) pour trouver les mots qui décrivent mes sentiments.						
03	Je me critique lorsque j'ai des émotions illogiques ou inappropriées.						
04	Je perçois mes émotions et sentiments sans devoir y réagir.						
05	Quand je fais quelque chose, mon esprit s'égare et je suis facilement distrait(e).						
06	Lorsque je prends une douche ou un bain, je reste attentif(ve) aux sensations de l'eau sur mon corps.						
07	Je peux facilement verbaliser mes croyances, opinions et attentes.						
08	Je ne fais pas attention à ce que je fais car je suis dans la lune, je m'inquiète ou je suis de quelconque façon distrait(e).						
09	J'observe mes sentiments sans me laisser emporter par eux.						
10	Je me dis que je ne devrais pas ressentir mes émotions comme je les ressens.						
11	Je remarque comment la nourriture et les boissons influencent mes pensées, mes sensations corporelles et mes émotions.						
12	Il m'est difficile de trouver les mots qui décrivent ce à quoi je pense.						
13	Je suis facilement distrait(e).						
14	Je crois que certaines de mes pensées sont anormales ou mauvaises et que je ne devrais pas penser de cette manière.						
15	Je prête attention aux sensations, comme le vent dans mes cheveux ou le soleil sur mon visage.						
16	J'éprouve des difficultés à trouver les mots justes pour exprimer la manière dont je ressens les choses.						
17	Je pose des jugements quant à savoir si mes pensées sont bonnes ou mauvaises.						
18	J'ai des difficultés à rester centré(e) sur ce qui se passe dans le moment présent.						
19	Lorsque j'ai des pensées ou des images pénibles, je prends du recul et suis conscient(e) de la pensée ou image, sans me laisser envahir par elle.						
20	Je fais attention aux sons, comme le tintement des cloches, le sifflement des oiseaux ou le passage des voitures.						
21	Dans les situations difficiles, je suis capable de faire une pause sans réagir immédiatement.						
22	Lorsque j'éprouve une sensation dans mon corps, il m'est difficile de la décrire car je n'arrive pas à trouver les mots justes.						
23	On dirait que je fonctionne en mode "automatique" sans prendre vraiment conscience de ce que je fais.						

Jamais ou très rarement vrai
 Rarement vrai
 Parfois vrai
 Souvent vrai
 Très souvent ou toujours vrai

24	Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je me sens calme peu de temps après.					
25	Je me dis que je ne devrais pas penser de la manière dont je pense.					
26	Je remarque les odeurs et les arômes des choses.					
27	Même lorsque je me sens terriblement bouleversé(e), je parviens à trouver une manière de le transposer en mots.					
28	Je me précipite dans des activités sans y être réellement attentif(ve).					
29	Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je suis capable de simplement les remarquer sans y réagir.					
30	Je pense que certaines de mes émotions sont mauvaises ou inappropriées et que je ne devrais pas les ressentir.					
31	Je remarque les détails visuels dans l'art ou la nature, comme les couleurs, les formes, les textures ou les jeux d'ombres et de lumières.					
32	Ma tendance naturelle est de traduire mes expériences en mots.					
33	Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je les remarque et les laisse passer.					
34	Je réalise mes travaux ou les tâches automatiquement sans être conscient(e) de ce que je fais.					
35	Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je me juge bon ou mauvais, en fonction de ce que suggère cette pensée/image.					
36	Je prête attention à la manière dont mes émotions affectent mes pensées et mon comportement.					
37	Je peux habituellement décrire la manière dont je me sens au moment présent avec des détails considérables.					
38	Je me retrouve en train de faire des choses sans y prêter attention.					
39	Je me désapprouve lorsque j'ai des idées irrationnelles.					

Pas du tout d'accord
Pas d'accord
Plutôt pas d'accord
D'accord
Tout à fait d'accord

1	Quel que soit mon comportement, cela n'a pas de conséquence sur le monde.						
2	En général, je ne me soucie pas trop des conséquences de ma manière de penser sur mon environnement.						
3	La plupart du temps pour prendre une décision je réfléchis surtout à mes intérêts personnels.						
4	En général, je ne me soucie pas trop des conséquences de mes actions sur l'environnement.						
5	C'est important pour moi que mes actions contribuent à un monde meilleur.						
6	Mes actions ont des conséquences sur mon environnement.						
7	Ma manière de penser a des conséquences sur mon environnement et les autres.						
8	Je suis conscient de mes capacités et de mes imperfections.						
9	Je sais quelles sont les conséquences de mes capacités et de mes imperfections sur ma vie.						
10	Je sais quelles sont les conséquences de mes capacités et de mes imperfections sur mon environnement et les autres.						

Fortement en désaccord
 Plutôt en désaccord
 Un peu en désaccord
 Un peu d'accord
 Plutôt d'accord
 Fortement en accord

1	Je me mets en colère si les gens ne font pas les choses à ma façon.						
3	Ça me pose problème lorsque quelqu'un perturbe mon planning pour la journée en arrivant en retard.						
5	Je n'aime pas lorsque les autres ne voient pas les choses à ma façon.						
7	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.						
9	J'aime organiser des événements complexes comme certains jeux avec des amis.						
11	J'ai un niveau élevé de stress : je peux voir ou sentir que les choses ne sont pas tout à fait normales.						
13	J'aime faire les choses dans un ordre précis ou selon une certaine routine.						
15	Parfois, on dit de moi que je suis 'têtu(e)' ou 'déterminé(e)' car il m'est difficile de changer de point de vue.						
17	Lorsque je fais face à une nouvelle situation, j'ai besoin de règles et que les choses soient claires. Sans consignes, je me sens facilement perdu(e).						
19	Si les plans changent à la dernière minute, cela me perturbe et me déstabilise						
21	En général, je n'aime pas le changement						

Pas du tout d'accord
 Pas d'accord
 Plutôt pas d'accord
 D'accord
 Tout à fait d'accord

1	En général, je sais expliquer une idée de différentes manières.						
2	J'évite les situations que je ne connais pas.						
3	J'ai du mal à prendre de décisions.						
4	Je suis capable de trouver des solutions efficaces à des problèmes impossibles à résoudre.						
5	Je n'ai pas trop le choix de me comporter comme je veux.						
6	J'aime rechercher des solutions créatives aux problèmes.						
7	Dans toute situation, je suis capable d'agir comme il faut.						
8	Je réfléchis bien avant d'agir.						
9	Dans toute situation, j'ai le choix d'agir de différentes manières.						
10	J'ai du mal à utiliser les connaissances apprises en classe sur un sujet donné dans ma vie quotidienne.						
11	J'aime écouter et prendre en compte différentes solutions possibles.						
12	J'ai suffisamment confiance en moi pour essayer différents types de comportements.						

Pas d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Partagé/ ne sait pas
 Plutôt d'accord
 D'accord

NC1	Je ressens souvent un lien fort avec la nature.						
NC2	Pour moi la nature est comme une famille dont je fais partie.						
NC3	Je me vois comme une partie du grand cercle de la vie.						
NC4	Les humains sont plus importants que les plantes et les animaux.						
NC5	Je me sens en lien avec les animaux et les plantes.						
NC6	J'ai l'impression de faire partie de la Terre et que la Terre fait partie de moi.						
NC7	J'ai le sentiment que tous les êtres vivants de ce monde sont connectés, moi y compris.						
NC8	Il y a quelque chose qui est partagé par tous les êtres vivants.						
NC9	Comme l'arbre dans la forêt, j'ai l'impression de faire partie de la nature.						
NC10	Je n'ai pas l'impression de faire partie de la nature.						

*Pas d'accord
Plutôt pas d'accord
Partage/ ne sait pas
Plutôt d'accord
D'accord*

48	En général, les gens qui ne sont pas d'accord avec moi ont tort.					
49	En général il est préférable d'aborder un sujet selon plusieurs points de vue.					
50	Il y a une seule manière correcte de faire la plupart des choses.					
51	Dans n'importe quel groupe ou organisation, c'est important qu'il y ait des personnes de différentes origines et de différentes opinions.					
52	C'est important d'être ouvert à différents points de vue.					
53	Je suis du genre à vouloir faire à ma façon ou pas du tout.					
54	Il y a souvent plusieurs façons acceptables de régler un problème.					
55	Je pense être très ouvert d'esprit.					
56	On devrait encourager la diversité des points de vue.					
57	Les gens qui sont très différents de nous peuvent être dangereux.					
58	Je suis bien installé(e) dans mes habitudes.					

1	Quand je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse j'essaye de sentir si cela lui convient ou non d'être seule							
2	C'est agréable pour moi de voir quelqu'un qui rit parce je me dis qu'il est heureux							
3	Les signes d'affection en public le plus souvent ça m'agace							
4	Je serais totalement incapable d'annoncer des mauvaises nouvelles à quelqu'un car j'aurais trop de peine							
5	Lorsque je vois quelqu'un pleurer ça me fait perdre tous mes moyens							
6	Les signes affection en public me donnent envie de vivre beaucoup de moments comme cela							
7	Voir des gens qui pleurent de joie me donne envie de pleurer avec eux							
8	Quand je lis un roman, il m'est difficile d'éprouver profondément les sentiments d'un personnage.							
9	Quand un ami a des problèmes graves, je l'écoute si ça lui fait du bien d'en parler							
10	Quand je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse je préfère l'ignorer et je regarde plutôt le groupe							
11	Lorsque je vois quelqu'un pleurer ça me provoque un petit rire nerveux							
12	Si les autres autour de moi s'agitent comme des fous, je ne peux pas m'empêcher d'être moi aussi très excité							
13	Quand quelqu'un rit très fort, j'éclate facilement de rire avec lui							
14	Il me serait pénible d'annoncer des mauvaises nouvelles à quelqu'un							
15	Il m'est difficile de comprendre comment certaines choses peuvent affecter les gens jusqu'à les rendre déprimés							
16	J'apprécie les signes d'affection en public car j'aime bien les gens qui expriment leurs sentiments.							
17	Lorsque je vois quelqu'un pleurer, j'attends près de lui qu'il se calme.							
18	Je suis facilement submergé d'émotions quand un ami a des problèmes graves.							
19	Quand je lis un roman, j'arrive bien à imaginer les sentiments qu'un personnage peut ressentir.							
20	Quand une personne que j'aime est malheureuse, je ne peux le supporter, ça me rend trop malheureux.							

Fortement en désaccord
 Plutôt en désaccord
 Un peu en désaccord
 Un peu en accord
 Plutôt en accord
 Fortement en accord

Fortement en désaccord
 Plutôt en désaccord
 Un peu en désaccord
 Un peu d'accord
 Plutôt d'accord
Fortement en accord

21	Quand je vois des personnes en détresse qui n'ont pas d'aide, je suis ému et j'aimerais pouvoir les aider.								
22	Les gens qui pleurent de joie, je les trouve ridicules.								
23	Je ne peux pas m'empêcher de donner de l'argent aux personnes en détresse qui n'ont pas d'aide.								
24	Je me sens tout triste lorsque je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse.								
25	Si les autres autour de moi font les « les fous » je suis mal à l'aise, j'essaye de les calmer.								
26	Quand je vois des personnes en détresse qui n'ont pas d'aide, je me dis qu'ils n'ont qu'à se prendre en main, il y a toujours une solution.								
27	Je suis capable de garder mon calme lorsque ceux qui sont autour de moi sont très agités.								
28	Quand une personne que j'aime est malheureuse ça me fait de la peine pour elle.								
29	Quand un ami a des problèmes graves, je l'évite pendant quelque temps.								
30	Annoncer des mauvaises nouvelles à quelqu'un ça ne me pose aucun problème.								
31	Quand quelqu'un rit ça ne me pose aucun problème.								
32	Si les autres autour de moi sont déprimés, je ne peux pas me sentir bien et moi aussi je déprime.								
33	Quand une personne que j'aime est malheureuse, je suis irrité et je cherche la cause de son malheur.								
34	Je trouve émouvants les gens qui pleurent de joie.								
35	Quand je lis un roman, je ressens très fort les sentiments des personnages, je pleure quand ils pleurent, je ris quand ils rient.								
36	Si les autres autour de moi sont déprimés leur souffrance me touche, mais ça ne me rend pas déprimé.								

Prévenir les radicalisations violentes : De nouvelles pistes Fondé sur les recherches en la psychologie positive

Notre thèse est un travail interdisciplinaire (sciences de l'éducation – psychologie) qui a pour objet d'étudier si l'éducation à la santé mentale peut prévenir la radicalisation violente.

Dans cette perspective, nous avons mené trois études empiriques : La première est de type corrélationnelle visant l'évaluation de l'impact du programme de méditation « connected » sur les élèves en mesurant les variables suivantes : La flexibilité cognitive, le dogmatisme, la connexion à la nature, la rigidité mentale, la focalisation sur les détails, l'empathie, la coupure par rapport aux émotions et la contagion émotionnelle. La deuxième étude, à laquelle nous n'avons pas pu donner suite, à cause de la fermeture des établissements scolaires du au covid-19 est de type expérimental pour tester l'éventuelle possibilité de développement des indicateurs relatifs au modèle d'ouverture d'esprit chez les collégiens par le biais du programme de méditation EREMA. Quant à la troisième étude, elle est aussi de type expérimental mais elle a pu être réalisée en deux phases intégralement, avec un pré-test et un post-test. L'hypothèse testée concerne l'effet de la méditation sur le développement des compétences psychosociales comme l'empathie et des attitudes supposées afférentes comme la flexibilité cognitive et sur des variables a priori antagonistes représentant des « facteurs de risque » comme la rigidité mentale et le dogmatisme.

Les résultats étaient significatifs dans la première étude au niveau de la focalisation sur les détails et la connexion à la nature, alors qu'ils étaient significatifs dans la troisième étude au niveau de la connexion à la nature, la responsabilité et le dogmatisme. Sachant que pour les deux dernières variables, la différence constatée va dans le sens inverse de nos hypothèses.

Notre résultat de recherche pourrait constituer un point de départ pour d'autres projets afin de promouvoir la santé mentale et favoriser l'ouverture d'esprit.

Mots-clés : Méditation, psychologie positive, éducation à la santé, radicalisation violente

Preventing violent radicalizations: New avenues based on positive psychology research

Our thesis is an interdisciplinary work (educational sciences - psychology) which aims to study whether mental health education can prevent violent radicalization.

In this perspective, we conducted three empirical studies: The first is of the correlational type aiming to evaluate the impact of the “connected” meditation program on students by measuring the following variables: Cognitive flexibility, dogmatism, connection to nature, mental rigidity, focus on details, empathy, cutoff from emotions and emotional contagion. The second study, which we were unable to follow up because of the closure of schools due to covid-19, is of an experimental type to test the possible possibility of developing indicators relating to the model of opening of schools. Spirit in middle school students through the EREMA meditation program. As for the third study, it is also of an experimental type, but it was able to be carried out in full, with a pre-test and a post-test. The hypothesis tested concerns the effect of meditation on the development of psychosocial skills such as empathy and related supposed attitudes such as cognitive flexibility and on a priori antagonistic variables representing "risk factors" such as mental rigidity and dogmatism.

The results were significant in the first study at the level of focus on details and connection to nature, while they were significant in the third study at the level of connection to nature, responsibility and dogmatism. Knowing that for the last two variables, the observed difference goes in the opposite direction of our assumptions.

Our research result could be a starting point for other projects to promote mental health and foster open-mindedness.

Keywords: Meditation, positive psychology, health education, violent radicalization