

De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la sante pour la responsabilité

Hélène Hagège, Mohammed El Ourmi

▶ **To cite this version:**

Hélène Hagège, Mohammed El Ourmi. De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la sante pour la responsabilité. Trajectoires Humaines Transcontinentales, 2018, Éthique et santé, 4, pp.71-85. 10.25965/trahs.1150 . hal-02431209

HAL Id: hal-02431209
https://unilim.hal.science/hal-02431209

Submitted on 7 Jan 2020

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

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



De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la sante pour la responsabilité

Hélène HAGEGE

ESPE, Campus Condorcet
Université de Limoges

Professeure des Universités en Sciences de l'éducation. Directrice EA 6311 Éducation et Diversité en Espaces Francophones.

helene.hagege@unilim.fr

Mohammed EL OURMI

Professeur des écoles. Enseignant de langue et culture d'origine (ELCO). Doctorant en sciences de l'éducation.

ESPE, Campus Condorcet
Université de Limoges

mohammed.elourmi@gmail.com

URL : https://www.unilim.fr/trahs/1150

DOI : 10.25965/trahs.1150

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Aujourd'hui, l'engagement de personnes dans un radicalisme violent, politique ou religieux, menace la sécurité publique. Pour contribuer à solutionner ces problèmes transcontinentaux, plusieurs pays ont mis en œuvre des programmes de prévention primaire des radicalisations violentes (RV), où le système judiciaire a un rôle prépondérant. Or, les évaluations, pas toujours rigoureuses, ont tout de même tendance à montrer l'inefficacité et même la vraisemblable contre-productivité de ces actions. La problématique de cet article théorique concerne donc la manière de mettre en œuvre une prévention efficace des RV et d'évaluer scientifiquement son efficacité (quels indicateurs considérer ?). Dans une première partie nous argumentons, sur la base de la littérature psychologique, en partie dédiée au terrorisme islamiste, que le dogmatisme et le besoin de clôture constituent une caractéristique des esprits radicalisés. Ensuite, sur cette base et celle d'une conceptualisation antérieure, nous présentons un modèle théorique pionnier où la RV apparaît comme fermant l'esprit, tandis qu'une prévention efficace conduirait, au contraire, à ouvrir l'esprit. Après cela, nous argumentons sur les liens entre ouverture d'esprit, santé, responsabilité (éthique) et méditation. Nous en déduisons l'importance d'inclure l'éducation à la santé comme un moyen efficace de prévention primaire des RV, avec comme fin la responsabilité. Notre modèle ouvre de nouvelles perspectives, tant pour l'éducation que pour la recherche. Il contient en effet des indicateurs psychologiques mesurables et opérationnels qui pourront servir à étudier empiriquement l'impact de dispositifs éducatifs sur la prévention, impliquant par exemple un outil éducatif que nous avons particulièrement étudié : la méditation.

Mots-clés :éducation à la responsabilité, éducation à la santé, prévention, radicalisations violentes, méditation

Hoy día, la incorporación de unas personas en un radicalismo violento, político o religioso, amenaza la seguridad pública. Para contribuir en solucionar estos problemas transcontinentales, varios países han puesto en obra programas de prevención primaria para las radicalizaciones violentas (RV), en las que el sistema judicial desempeña un papel preponderante. Ahora bien, las evaluaciones, no siempre rigurosas, tienden a demostrar

la ineficacia e incluso la probable contra productividad de dichas acciones. La problemática de nuestro artículo, teoríco, se enfoca en la manera cómo se pone en obra una prevención eficaz de las RV y se evalúa de modo científico su eficacia (¿qué indicadores considerar ?). En una primera parte, pretendemos, en base a la literatura psicológica, en parte dedicada al terrorismo islámico, que el dogmatismo y la necesidad de clausura constituyen una característica de las mentes radicalizadas. Luego, partiendo de esta base y de la una conceptualización anterior, presentamos un modelo teoríco pionero en el que la RV aparece como algo que encierra la mente, mientras que una prevención eficaz permitiría, al contrario, abrir la mente. Seguidamente, discutimos acerca de los lazos entre apertura de espíritu, salud, responsabilidad (ética) y meditación. Deducimos de ello la importancia de la inclusión de la educación a la salud como medio eficaz de prevención primaria de las RV y como meta la responsabilidad. Nuestro modelo abre nuevas perspectivas, tanto para la educación como para la investigación. En efecto, contiene indicadores psicológicos medibles y operativos que podrán servir para estudiar, de modo empírico, el impacto de dispositivos educativos sobre la prevención, implicando por ejemplo, una herramienta educativa que hemos tratado en especial : la meditación.

Palabras clave: educación a la responsabilidad (ética), educación a la salud, prevención, radicalizaciones violentas (RV), meditación

Atualmente, o engajamento de pessoas em radicalismo violento, político ou religioso, ameaça a segurança pública. Para contribuir a resolver esses problemas transcontinentais, vários países implementaram programas para a prevenção primária das radicalizações violentas (RV), onde o sistema de justiça desempenha um papel preponderante. No entanto, as avaliações, nem sempre rigorosas, tendem a mostrar a ineficiência e até mesmo a provável contraprodução dessas ações. A problemática deste artigo teórico diz respeito a como implementar uma prevenção eficaz das RV e avaliar cientificamente sua eficácia (quais indicadores considerar ?). Na primeira parte argumentamos, com base na literatura psicológica, parcialmente dedicada ao terrorismo islâmico, que o dogmatismo e a necessidade de fechamento constituem uma característica das mentes radicalizadas. Então, com base nisso e em uma conceituação prévia, apresentamos um modelo teórico pioneiro no qual a RV aparece como algo que fecha a mente, enquanto a prevenção efetiva, ao contrário, representaria a mente aberta. Depois disso, discutimos sobre as ligações entre abertura, saúde, responsabilidade (ética) e meditação. Deduzimos disso a importância de incluir a educação à saúde como um meio efetivo de prevenção primária das RV, com a finalidade da responsabilidade. Nosso modelo abre novas perspectivas tanto para a educação quanto para a pesquisa. Ele contém indicadores psicológicos mensuráveis e operacionais que podem ser usados para estudar empiricamente o impacto de dispositivos educacionais na prevenção, por exemplo, envolvendo uma ferramenta educacional que estudamos particularmente : a meditação.

Palavras-chave: educação à responsabilidade, educação à saúde, prevenção, radicalizações violentas, meditação

Nowadays the engagement of people in political or religious violent radicalism threatens public security. To help to solve these transcontinental problems, many countries implemented programs for the primary prevention of violent radicalization (VR), where the justice system played a leading role. However, the not-always-rigorous evaluations still tend to show the inefficiency and even the probable counter-productivity of these actions. The problematic of our theoretical article thus concerns how to implement effective prevention and scientifically evaluate its impact (which indicators to consider ?). In the first part we argue, based on the psychological literature partly dedicated to Islamist terrorism, that dogmatism and need for closure constitute a characteristic of radicalized minds. Then, on this basis and the one of a previous conceptualization, we present a pioneering theoretical model in which VR appears to close the mind, whereas effective prevention would occur on the contrary open the mind. After that, we argue about the links between openness, health, responsibility (ethics) and meditation. From this, we deduce the importance of including health education, with the purpose of responsibility, as an effective way of VR primary prevention. Our model opens up new perspectives for

both education and research. It contains measurable and operational psychological indicators that can be used to study the impact of educational devices on prevention empirically, for example involving an educational tool that we have particularly studied : meditation.

Keywords: education toward responsibility, health education, prevention, violent radicalizations, meditation

1. Introduction et problématique

Qu'il s'agisse des fondamentalismes religieux ou des extrémismes politiques, les radicalisations violentes (RV) sont un problème transnational. En ce qui concerne le terrorisme jihadiste, le phénomène est clairement transcontinental[1]. La recrudescence des attentats revendiqués par Daesh et, plus généralement, la montée des extrémismes violents (nationalistes ou xénophobes par exemple), suscitent une réponse démocratique. Ici nous évoquerons principalement les RV liées à l'organisation « état islamique », car ce sont celles sur lesquelles la littérature scientifique contemporaine semble la plus abondante. Nous supposons néanmoins que nos conclusions s'appliquent également à toutes les autres RV.

Selon le plan d'action français « contre la radicalisation et terrorisme », il convient de distinguer :

- « - la prévention primaire, générale et collective, qui intervient avant le basculement, à travers des dispositifs qui n'ont pas nécessairement comme finalité première de lutter contre la radicalisation mais qui peuvent utilement y concourir. L'éducation, la formation de l'esprit critique, l'accès aux valeurs du sport ou à la culture en font partie ;
- la prévention secondaire, ciblée en direction des personnes repérées comme en voie ou en situation de radicalisation, qui s'exerce à travers un accompagnement individualisé dans la durée ;
- la prévention tertiaire, correspond à la prévention de la réitération ou de la récidive. Elle relève principalement de l'autorité judiciaire, dans un parcours de réparation, d'amendement, de repentance » (Premier Ministre, 2016).

Des actions de prévention primaire des RV ont été mises en œuvre à une échelle nationale dans différents états, européens notamment. Elles ont été évaluées plus ou moins scientifiquement selon les cas (revu par Feddes et Gallucci, 2015). Malgré le faible nombre de données dans la littérature scientifique internationale, il semble se dégager que ces actions de prévention ont donné une place prépondérante au système judicaire[2] et été en grande partie inefficaces (Bhui, Hicks, Lashley et Jones, 2012). Une raison de ces échecs, avancée par certains auteurs, concerne l'aspect stigmatisant de ces actions pour les communautés (en l'occurrence musulmanes) et le cercle vicieux entre discrimination et RV, lequel est expliqué comme suit.

D'une part, il a été montré qu'après le 11 septembre 2001, les préjugés envers les Musulmans (plus stéréotypés comme violents) ont augmenté, de même que les stéréotypes envers les occidentaux (davantage vus comme « pécheurs » et « immoraux » par les ressortissants de pays moyen-orientaux ; Myers, 2009). D'autre part, la discrimination envers les Musulmans est susceptible de renforcer le phénomène de radicalisation, en donnant du grain à moudre aux discours endoctrinant des terroristes se revendiquant de Daesh (Bhui, Warfa, & Jones, 2014). En effet ces derniers arguent que les Musulmans n'ont pas leur place dans la société occidentale, qu'ils en sont rejetés et qu'ils doivent donc rejoindre l'*Oumma*, une communauté imaginaire mondiale de tous les Musulmans (se rassemblant dans le même but du jihad, qu'ils interprètent comme une guerre envers les occidentaux[3] assimilés à des pécheurs (Dalgaard-Nielsen, 2010). Aussi, synergiquement,

1 En effet, la majorité des terroristes passés à l'action violente en Europe sont des jeunes marocains ou européens d'origine marocaine (Khosrokhavar, 2018), ce qui conduit certains auteurs à évoquer « l'identité marocaine des assaillants » (Roy, 2017).

2 Voir par exemple le rôle superviseur général des préfectures dans le repérage et « l'accompagnement » des personnes considérées comme « à risque » (de RV) dans les textes officiels français (Premier Ministre, 2016).

3 Dans le Coran, le *jihâd* majeur (« *jihâd al-nafs* », signifiant « combat contre soi-même » ; Larcher, 2012) renvoie à l'effort que doit faire le pratiquant pour dépasser son ego et ainsi, incarner les

cela renforce le sentiment d'exclusion de certains Musulmans qui sont ainsi plus enclins à rentrer dans un processus de rupture avec la société et à être sensibles à de tels discours.

En bilan, ces approches favoriseraient la radicalisation en nourrissant d'un côté le repli identitaire de certains Musulmans et de l'autre l'islamophobie de leurs compatriotes. Cela semble avoir été le cas entre autres pour le programme *Prevent*, fortement critiqué comme un facteur ayant contribué à renforcer le communautarisme en Grande Bretagne (El Difraoui et Uhlmann, 2015). Ainsi, les communautés Musulmanes devraient être considérées comme des victimes des RV et des alliées dans leur prévention, non pas comme des cibles (Bhui et al., 2014 ; Weine, Eisenman, Kinsler, Glik, & Polutnik, 2017).

Si les approches jusque-là mises en œuvre semblent avoir été inefficaces, voire contre-productives, comment dès lors, prévenir primairement les RV ? Aussi, comment évaluer scientifiquement l'efficacité de telles préventions ? Ce sont les questions générales auxquelles cet article théorique entend proposer des éléments de réponse, en articulant éducation, santé et éthique.

Dans une deuxième partie, nous présentons d'abord une succincte revue de littérature des études empiriques sur les RV. De là, dans une troisième partie, nous en déduirons un modèle théorique et des hypothèses concernant les ressorts psychologiques des RV. Ensuite, dans une quatrième partie, nous mettrons en exergue le lien étroit entre les variables de notre modèle et les dimensions éthique et de santé. Dans une cinquième partie, nous argumentons sur l'efficacité potentielle d'un outil éducatif que nous avons particulièrement étudié : la méditation. Enfin, nous envisagerons des perspectives pour l'éducation et la recherche, en ce qui a trait à la prévention primaire des RV.

2. Revue de littérature sur la psychologie de la RV

La radicalisation d'un individu peut être définie comme sa propension croissante à promouvoir des changements importants de la société, qui entrent en conflit avec l'ordre existant (Dalgaard-Nielsen, 2010). Le caractère violent renvoie au besoin acquis, plus ou moins conscient, de gêner, affaiblir ou rabaisser l'autre pour se sentir soi-même confortable, fort et important (Favre, 2007). Nous considérons qu'il s'agit concrètement de comportements blessants (psychologiquement ou physiquement), rentrant en contradiction avec la loi française (Code pénal, 2017) : par exemple des « provocations, diffamations et injures non publiques présentant un caractère raciste ou discriminatoire » (article 132-11) ou des « atteintes à l'intégrité physique ou psychique de la personne » (articles 222). Ainsi une organisation radicale violente promeut et met en œuvre de tels moyens pour instaurer les changements voulus.

Les RV recouvrent des processus complexes (Dalgaard-Nielsen, 2010) et multifactoriels (Borum, 2011a). Elles sont étudiées dans un champ de recherche appelé *Counter Violent Extremism*. Trois courants d'études y sont distinguables (revus par Dalgaard-Nielsen ; 2010) :

- une tradition française qui analyse les facteurs sociologiques de fond (dislocation des identités et des valeurs accompagnant la globalisation néolibérale) ;
- les études basées sur une théorie du mouvement social ou des réseaux (dont les objets sont les interactions sociales et les dynamiques de réseaux déterminantes) ;

préceptes religieux, parmi lesquels le respect d'autrui (Lamchichi, 2005). Ainsi, dans la radicalisation djihadiste violente, la dimension spirituelle de la notion Coranique de *jihâd* a été détournée au profit d'une dimension identitaire, procurant au radicalisé un sentiment d'appartenance (au lieu d'une aspiration spirituelle). Nous considérons cette usurpation comme un retour à l'archaïque sacrifice humain (*cf*. une jugulation sociale de la violence en sacrifiant un alter-ego innocent ; Girard, 1972), là où une approche spirituelle invite au contraire à sacrifier la source de violence en soi, à savoir l'ego.

- des approches empiriques étudiant les facteurs psychologiques individuels favorisant la RV.

Ce dernier courant est basé sur des études de cas (notamment de cellules terroristes). Il a mis à jour différents profils psychologiques de personnes radicalisées (meneur, protégé, marginal ou dériveur) et différentes motivations : i) recherche d'une communauté, ii) recherche de sens, stabilité et respect, ou iii) d'un engagement politique (*ibid*.).

Il semble que l'on ne puisse pas établir de portrait-robot d'un individu radicalisé. Les personnes radicalisées ou terroristes sont très hétérogènes en ce qui a trait à l'éducation, au niveau d'étude, au statut socio-économique, type de famille *etc.* (Christmann, 2012). Quoi qu'il en soit, l'enrôlement des plus jeunes semble se faire surtout *via* le contact direct avec un meneur charismatique (*ibid*.). Tandis que les radicaux prônant des actions légales focalisent sur leurs propres efforts pour impulser le changement, ceux qui recourent à la violence focalisent sur leur exclusion structurale (*ibid*.). Ainsi, les personnes en voie de RV s'isolent, ce qui provoque un cercle vicieux, *via* une perte de contact avec les altérités (idéologiques, axiologiques…) : elles se confortent ainsi plus facilement dans leur nouvelle vision.

De fait, un mécanisme central des RV implique un sentiment d'appartenance à un groupe (« endogroupe ») et un rejet des exogroupes (Borum, 2011b). D'une part, il s'agit d'une discrimination. En effet, cette dernière est définie comme un comportement négatif envers un exogroupe ou ses membres (Myers, 2009). Selon la littérature psychosociologique, la discrimination est due à des préjugés (attitudes) et est justifiée par des stéréotypes (croyances concernant les critères caractérisant un groupe) (*ibid*.). Or, les recherches sur les préjugés ont mis en évidence l'homogénéité apparente des exogroupes : nous voyons les membres d'un exogroupe comme plus ressemblants entre eux, tandis que les différences entre ceux de notre endogroupe nous apparaissent plus saillantes (*ibid*.).

Les mécanismes cognitifs des discriminations impliquent en cela un fonctionnement ordinaire à l'œuvre chez tout un chacun (Hagège, 2017b). D'autre part, il s'agit d'un « repli identitaire ». En effet, la discrimination procède de l'identification à un endrogroupe, qui donne l'impression de s'inscrire dans une moralité supérieure, laquelle guiderait donc d'une manière juste ses préjugés (Brambilla, Sacchi, Pagliaro et Ellemers, 2013). C'est-à-dire que le sujet ne se sent plus exister qu'à travers ce groupe et ses croyances : cela semble basé sur un besoin de fermeture psychologique, appelé « besoin de clôture » (Brizi, Mannetti et Kruglanski, 2015).

Ce construit a été empiriquement relié avec les RV et le dogmatisme (Brandt et Reyna, 2010). Le dogmatisme constitue de fait une caractéristique des RV (Dalgaard-Nielsen, 2010 ; Saroglou, 2002b) et du fondamentalisme religieux (Saroglou, 2002a). Il a été initialement conceptualisé comme un style cognitif fermé, associé à la tendance à rechercher des connaissances robustes, véritables et à se fier à l'autorité (Rokeach, 1960). Il s'accompagne d'une peur de l'inconnu et d'une intolérance à l'incertitude (Favre, 2007) : le sujet dogmatique a tendance ainsi à souffrir de ce qui n'est pas conforme à ses représentations, et des événements nouveaux, surgissant fatalement dans une vie.

En bilan, dans le mécanisme psychologique de RV, un processus d'identification (Hagège, à paraître en 2018), impliquant discrimination et dogmatisme, semble constituer un rouage central.

3. Modèle pour la compréhension des RV et celle des pistes pour la prévention primaire

Dans un travail précédent (Hagège, à paraître en 2018), nous avons distingué cinq dimensions du fonctionnement de l'esprit ordinaire : émotionnelle, épistémique, attentionnelle, axiologique (*i.e*. liée aux valeurs) et relationnelle. Nous y avons défini l'esprit comme l'union des dynamiques conscientes et inconscientes abritant un sujet.

La revue de littérature précédente nous permet de modéliser en majorité les dimensions épistémique et relationnelle (Tableau 1), toutefois nous en évoquerons rapidement d'autres. Dans ce modèle, établi et justifié par ailleurs (Hagège, à paraître en 2018), l'esprit peut être caractérisé comme évoluant entre deux pôles, respectivement de fermeture ou d'ouverture. La brève revue de littérature précédente nous conduit à caractériser l'esprit d'une personne radicalisée ou en cours de RV comme plutôt fermé (Tableau 1).

Tableau 1 – Modélisation de dimensions d'un esprit ouvert (EO) et d'un esprit fermé (EF ; ex : radicalisé violent) et indicateurs psychologiques correspondants.

	Dimension épistémique		**Dimension relationnelle**	
	explicite (consciente)	**implicite (inconsciente)**	**explicite (consciente)**	**implicite (inconsciente)**
	Rapport à la (sa) vérité et au savoir…	**Traitement de l'information (Favre, 2007)…**	**Rapport à l'environnement (humain ou non)**	**Confort émotionnel vis-à-vis de l'altérité**
EF éducation RV	Dogmatisme (Shearman et Levine, 2006), rigidité mentale (Roberts, Barthel, Lopez, Tchanturia et Treasure, 2011)	…dogmatique ; peur de l'inconnu, de l'incertitude, motivation extrinsèque	Coupure vis-à-vis de l'environnement (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2009 ; Hagège et al., 2009), besoin de clôture (Kruglanski, Pierro, Mannetti et De Grada, 2006)	Mal-être : coupure émotionnelle envers les sujets d'exogroupes et envers la nature
EO	Flexibilité cognitive (Martin et al., 2011) : esprit critique (Ennis, 1993), créatif (Barbot, Besançon et Lubart, 2015)	…non dogmatique ; motivation intrinsèque, tolérance du doute, de l'incertitude	Equanimité (Desbordes et al., 2015), ouverture à l'altérité	Bien-être : connexion avec la nature (Nisbet, Zelenski et Murphy, 2009) et empathie (Favre et al., 2009).

Les références citées dans le tableau renvoient pour la plupart à des méthodologies permettant d'évaluer qualitativement ou quantitativement la présence des indicateurs correspondant. Comme c'est indiqué par les flèches, nos hypothèses de travail impliquent qu'une éducation prévenant efficacement les RV favorise l'ouverture d'esprit, tandis que la RV s'accompagne d'une fermeture d'esprit.

Selon notre modèle, la relation à autrui et la relation à l'environnement non humain s'articulent psychologiquement ensemble et peuvent chacun être caractérisés par de la coupure émotionnelle, de la fusion ou bien une posture relationnelle plus équilibrée, cognitivement et affectivement : respectivement l'empathie et l'apparentement (évalué dans la littérature comme étant une connexion avec la nature). Nous avons souligné dans le tableau les indicateurs évoqués dans la partie 2 de cet article, en lien avec les RV.

Ici nous allons seulement envisager les liens théoriques entre les RV et les variables du tableau que nous n'avons pas convoquées plus haut (non soulignées dans le tableau précédent et qui sont introduites de manière substantielle ailleurs ; Hagège, à paraître en 2018).

Examinons d'abord le lien entre bien-être (ou « santé mentale » ; Shankland, 2014) et esprit ouvert, distinct d'un esprit fermé, prompt à une RV. Le bien-être a été défini de diverses manières (revu par King, Renó et Novo, 2014), notamment en intégrant des concepts de la santé mentale. Six dimensions du bien-être ont, par exemple, été proposées : s'accepter comme on est, être autodéterminé, entretenir des relations positives avec son entourage,

être capable d'adapter son environnement à ses besoins dans la mesure du possible, guider sa vie par des buts motivants et se développer personnellement.

Or, le meilleur prédicteur statistique des comportements à risque chez les adolescents semble être le mal-être vis-à-vis de l'école et ce pour chaque type de ces comportements, qu'ils soient addictifs (usage de drogues notamment) ou délinquants (violence, crimes) (Lévy-Garboua, Loheac et Fayolle, 2006). La délinquance partage des traits communs avec les radicalisations violentes, notamment la transgression des règles de la société et la violence à l'égard d'un membre d'un exo-groupe du sujet. De surcroît, des travaux de recherche ont montré la corrélation entre dogmatisme et violence (Favre, 2007).

Cet impact du mal-être à l'école sur les conduites à risque (Lévy-Garboua et al., 2006) peut s'expliquer par la tendance des sujets à fuir leurs émotions négatives, en se consacrant à des activités plus signifiantes pour eux que leur contexte initial (Hagège, à paraître en 2018). Ainsi la RV chez les jeunes pourrait constituer inconsciemment le moyen qu'ils ont trouvé pour s'émanciper de ce contexte dans lequel ils se sentent mal.

En effet, conformément à des données de la littérature, une fermeture d'esprit est coïncidente d'un certain mal-être, au contraire d'une ouverture d'esprit, favorisant un bien-être (Boulanger, Hayes et Pistorello, 2010 ; Dambrun et Ricard, 2011). Aussi, le traitement dogmatique de l'information, caractéristique d'une fermeture d'esprit lorsqu'il est exacerbé, s'accompagne d'une peur de l'inconnu et d'une intolérance à l'incertitude (Favre, 2007) : le sujet dogmatique a tendance ainsi à souffrir de ce qui n'est pas conforme à ses représentations et des événements nouveaux, surgissant fatalement dans une vie.

Enfin, l'esprit critique implique une visée de vérité qui cherche à dépasser les clivages idéologiques ou culturels (Hagège, à paraître en 2018). En cela, il s'oppose théoriquement à un esprit radicalisé violent, qui (se) nourrit au contraire de tels clivages (Tableau 1). Et nous impliquons ici également la créativité, qui stipule que l'esprit ouvert, non seulement est ouvert aux altérités épistémiques et culturelles (cf. esprit critique), mais aussi est susceptible de s'émanciper de manière créative de son propre contexte identitaire (épistémique et culturel) initial (Hagège, à paraître en 2018).

3. Revue de littérature étayant nos hypothèses éducatives

Les références citées précédemment suggèrent qu'en favorisant le bien-être des sujets – dans les institutions scolaires et ailleurs – se sentant mieux dans leur environnement, ces derniers seront moins enclins à se radicaliser violemment (*i.e.* à chercher un mieux-être ailleurs). En conséquence, nous formulons l'hypothèse suivante : une prévention primaire et efficace des RV doit certes favoriser l'esprit critique des sujets – comme cela est promulgué par l'État français (Premier Ministre, 2016), mais aussi leur bien-être (et leur créativité). Autrement dit, elle doit éduquer à la santé mentale, tout en favorisant la responsabilité des sujets. Comme la santé et la responsabilité requièrent toutes deux une attention à ses propres états intérieurs, nous avançons l'hypothèse que les entraînements attentionnels (telle la méditation) constituent des outils efficaces pour ce faire. Nous argumentons ci-après davantage sur la robustesse de ces hypothèses.

3.1. Santé et ouverture d'esprit

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) a défini depuis 1946 la santé comme un « état de bien-être complet physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». En 1993, elle a proposé 10 compétences psycho-sociales (CPS) cibles de l'éducation à la santé, parmi lesquelles figurent la créativité, l'esprit critique, la conscience de soi et l'empathie pour les autres. Ces CPS, caractéristiques d'une ouverture d'esprit semblent de fait favoriser le bien-être (Boulanger, Hayes, & Pistorello, 2010) et le bonheur durable (Dambrun & Ricard, 2011).

Le bien-être et l'esprit critique partagent des déterminants communs, parmi lesquels la flexibilité cognitive et la créativité.

En effet, la flexibilité cognitive semble elle aussi requise pour un bonheur durable (Shankland, 2014) et pour l'exercice d'un esprit critique (Helsdingen, Van Gog, & Van Merriënboer, 2009) et créatif (De Dreu, Nijstad, & Baas, 2011). Elle a été définie comme la conscience que, dans chaque situation, il y a des options et alternatives, à la tendance à être flexible et à s'adapter à la situation (Martin, Staggers, & Anderson, 2011). Des mesures autorapportées ont montré qu'elle était significativement inversement corrélée au dogmatisme et à l'agressivité (*ibid.*).

De plus, la créativité en tant qu'activité constitue un outil pour le bien-être (comme dans l'art-thérapie) et en tant qu'aptitude, elle en constitue un prédicteur (Shankland, 2014). Enfin, l'exercice d'un esprit critique requiert de la créativité (Ennis, 1993). D'ailleurs, les définitions de pensée critique et de pensée créative sont tellement proches dans la littérature que certains auteurs les considèrent comme distinctes en degré mais pas en nature (Slade, 2002). Bien que la notion de créativité s'applique à de multiples domaines et qu'il y en ait ainsi différentes sortes, elle peut être définie comme l'habileté à produire quelque chose de matériel (comme une œuvre d'art) ou d'immatériel (comme une théorie) qui soit à la fois nouveau (*i.e.* original, inattendu) et pertinent (*i.e.* utile, adapté aux contraintes du contexte) (Sternberg, Lubart, Kaufman, & Pretz, 2005).

Parmi les manières de développer la créativité, le recours aux émotions positives a été identifié comme une stratégie efficace (Estrada, Isen, & Young, 1997). Les émotions permettent d'élargir l'empan attentionnel, engendrent un meilleur accès aux ressources internes et externes, favorisant une plus grande créativité et une capacité accrue pour résoudre des problèmes (Fredickson, 2001).

En bilan, la santé repose sur une ouverture d'esprit.

3.2. Responsabilité (éthique) et ouverture d'esprit

La notion de responsabilité est au cœur de celles d'éducation et d'éthique. Éduquer un enfant consiste en effet à le rendre responsable de lui-même (Vieillard-Baron, 1994), qu'il puisse « se tenir debout tout seul », c'est-à-dire qu'il puisse se passer de *tuteur*. L'éthique peut quant à elle être considérée comme le cheminement conduisant à la responsabilité (Paturet, 2003). La notion de responsabilité renvoie à la solidarité d'une personne avec ses actions, dont elle pourra être tenue de répondre (*response-able* en anglais).

Il a été longuement argumenté dans une note de synthèse d'Habilitation à Diriger les Recherches et dans une monographie qui en découle (Hagège, à paraître en 2018) quant à la pertinence de traduire la responsabilité en ces termes psychosociologiques : i) cohérence entre ses valeurs, pensées, émotions et actions, ii) empathie avec autrui et iii) apparentement avec le non humain (pour un texte court et quelques références sur ce point voir aussi Hagège, 2017a). Ces caractéristiques nécessitent d'être conscient de soi et de son environnement. La cohérence nécessite d'être ouvert à voir ses propres défauts et incohérences. L'empathie requiert d'être ouvert aux émotions d'autrui (au contraire de la violence qui est basée sur une coupure émotionnelle) (Favre, 2007). L'apparentement nécessite une conscience de ce qui se passe dans l'environnement non humain.

Comme argumenté par ailleurs (Hagège, à paraître en 2018), la créativité, l'esprit critique et la flexibilité cognitive peuvent être considérés comme des moyens permettant de développer cohérence, empathie et apparentement (donc la responsabilité). En effet, l'ouverture d'esprit nécessite d'être ouvert à la nouveauté de l'instant présent, aux phénomènes qui peuvent y émerger tels que des émotions (les siennes ou celles d'autrui) et des changements dans l'environnement non humain. Elle implique donc une meilleure (i.e. plus étendue, plus exacte et plus consciente) connaissance de soi et de son environnement.

En bilan la responsabilité requiert elle aussi une ouverture d'esprit.

Ces caractéristiques, communes à celles évoquées en 3.1 à propos de la santé, peuvent être efficacement développée par la méditation, ce que nous argumentons ci-après.

3.3. Méditation et ouverture d'esprit

La méditation renvoie à une famille d'entraînements attentionnels : l'attention focalisée consiste à rester sur un support choisi à l'avance ; l'attention diffuse et équanime implique de percevoir tous les phénomènes simultanément présents et la compassion impersonnelle correspond à un sentiment de connexion avec tous les êtres associée à l'intention de les sortir de leur souffrance (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, & Davidson, 2008). Nous proposons de spécifier qu'il s'agit d'entraîner son attention à être endogène (*i.e*. dirigée intentionnellement).

Les pratiquants experts en attention focalisée, et ceux en attention diffuse et équanime peuvent percevoir des stimuli conflictuels (par exemple un stimulus différent devant chaque œil (Braboszcz, Hahusseau, & Delorme, 2010). Cela montre des capacités accrues de leur conscience. De plus, la méditation augmente les capacités d'attention aux perceptions, la détection de stimuli perceptifs (Lutz *et al.*, 2008) et diminuent l'habituation perceptive (revu par Braboszcz *et al.*, 2010).

Les méditants ont également de meilleures performances en flexibilité cognitive (Grant *et al.*, 2013 ; Fan, Tang, Tang, & Posner, 2014). Même un entraînement méditatif court (de quatre jours) permet d'améliorer le traitement des informations visuo-spatiales, la mémoire de travail et les fonctions exécutives (Zeidan, Johnson, Diamond, David, & Goolkasian, 2010). Aussi quelques études se sont intéressées à l'impact sur la créativité, pour laquelle on distingue deux types de pensée : la pensée convergente permettant de sélectionner pertinemment des éléments dans un ensemble pour trouver une solution originale, et la pensée divergente qui permet d'imaginer différentes possibilités adéquates. Il semblerait que l'entraînement à l'attention focalisée augmente la pensée convergente, tandis que celui à l'attention diffuse et équanime favoriserait plus spécifiquement la pensée divergente (revue par Lippelt *et al.*, 2014).

Comme il est attendu, la méditation permet vraisemblablement de diminuer la saisie des pensées (*mind wandering* ou *mental ruminations* ; Kemeny *et al.*, 2012 ; revu par Braboszcz *et al.*, 2010 ; et par van der Velden *et al.*, 2015), d'augmenter la méta-conscience (revu par van der Velden *et al.*, 2015), et la pleine conscience (*ibid.* ; Zeidan *et al.*, 2010 ; méta-analysé par Galante, Galante, Bekkers, & Gallacher, 2014), sachant que cette dernière est inversement corrélée à l'influence de manipulations subliminales (amorces) sur le sujet (Radel, Sarrazin, Legrain, & Gobancé, 2009).

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

C'est au niveau des émotions et des changements dans le rapport à l'autre que les résultats sont les plus forts statistiquement (revu par Braboszcz *et al.*, 2010 ; méta-analysé par Sedlmeier *et al.*, 2012). Les variables correspondantes incluent les relations interpersonnelles, l'anxiété, les émotions négatives, le stress, les émotions positives, l'empathie, le bien-être et la régulation des émotions (*ibid.*).

La réponse empathique (ainsi que ses corrélats neuronaux) est plus élevée chez des méditants experts en compassion impersonnelle que chez des novices (Lutz *et al.*, 2008 ; Mascaro, Rilling, Negi, & Raison, 2012). Aussi ce type de méditation provoque une augmentation de la compassion envers soi (méta-analysé par Galante *et al.*, 2014), et, même chez des novices, une augmentation du bien-être, du sentiment de connexion aux autres (Hutcherson, Seppala, & Gross, 2008) – effet le plus fort – et une diminution des considérations égocentriques (Seppala, Hutcherson, Nguyen, Doty, & Gross, 2014).

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

Ainsi, d'une manière générale, « la » méditation semble clairement favoriser le bien-être subjectif et la compassion (revu par Keng, Smoski, & Robins, 2011 et par van der Velden *et al.*, 2015), ainsi que, plus généralement, l'ouverture d'esprit. Notons toutefois que l'empathie semble favorisée surtout par l'entraînement à la compassion impersonnelle. Nous faisons l'hypothèse que d'autres formes de méditation pourraient la développer si elles étaient accompagnées d'une réflexion éthique invitant le sujet à s'intéresser à cette dimension interpersonnelle. Notons également pour conclure que les données concernant l'impact de la méditation sur la flexibilité cognitive, la créativité, l'esprit critique, la relation avec le non humain ou la conscience (de soi, de l'environnement) sont pour l'instant encore peu nombreuses.

4. Perspectives

En bilan, nous considérons les RV d'une part et les éducations à la santé et à la responsabilité d'autre part comme des processus antagonistes. L'efficacité de ces éducations reposeraient sur leur capacité à ouvrir les esprits, en favorisant notamment une explicitation (ou conscientisation) des implicites épistémiques et relationnels (Hagège, à paraître en 2018) (Tableau 1). En effet, 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, à paraître en 2018). La méditation constitue un outil de choix pour favoriser cette ouverture d'esprit et l'accroissement de cette conscience.

Notre hypothèse concernant l'efficacité d'une éducation à la santé et à la responsabilité pour prévenir efficacement primairement les RV est congruente avec de multiples données accumulées dans le champ de l'éducation à la santé, qui tendent à prouver qu'il est inefficace de focaliser une intervention éducative sur des facteurs de risque : au contraire, promouvoir les facteurs psychologiques de protection, semble bien plus porteur en termes de résultats (Martineau, Beauchamp, & Marcotte, 2017 ; Marais, Shankland, Haag, Fiault, & Juniper, sous presse ; Shankland, Saïas, & Friboulet, 2009).

En ce sens, notre argumentation sur la dimension psychologique d'une éducation efficace s'inscrit ainsi dans la lignée d'autres publications, se situant davantage aux niveaux institutionnels et politiques, qui arguent que les politiques de prévention primaire des RV, pour être efficaces, devraient être inscrites dans les politiques de santé publique et non dans celles des ministères de justice (Bhui, Hicks, Lashley, & Jones, 2012 ; Weine et al., 2017).

Nous précisons ici qu'il nous semble 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, à paraître en 2018). En résumé, si nous voulons agir de manière à diminuer les RV, 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 RV 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 RV nécessite une révolution épistémologique : il s'agit de proposer des approches centrées sur la solution et non pas sur le problème. Or cette dernière propension est coutume dans

notre mode de pensée à tendance dualiste et réductionniste où prévaut la causalité linéaire (Hagège, 2015).

Pour conclure, cet article ouvre de nouvelles perspectives, tant pour l'éducation ou la formation, que pour la recherche. Nous avons proposé un modèle théorique de facteurs psychologiques de protection vis-à-vis des RV, rassemblés sous le vocable « d'esprit ouvert ». Et nous avons coïncidemment proposé l'opérationnalisation de cette notion sous la forme d'indicateurs psychologiques mesurables.

Nous avons commencé à évaluer l'impact de dispositifs éducatifs impliquant la méditation sur l'ouverture d'esprit d'élèves et d'adultes et les résultats préliminaires vont dans le sens de nos hypothèses. Aussi notre cadre théorique ouvre des perspectives quant à toutes les approches pédagogiques qui pourraient être mises en œuvre, au-delà de celles impliquant la méditation, pour ouvrir l'esprit en vue de promouvoir la santé pour la responsabilité.

Références

Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, *26*(5), 359-371.

Bhui, K. S., Hicks, M. H., Lashley, M., & Jones, E. (2012). A public health approach to understanding and preventing violent radicalization. *BMC Medicine*, *10*, 16.

Bhui, K. S., Warfa, N., & Jones, E. (2014). Is Violent Radicalisation Associated with Poverty, Migration, Poor Self-Reported Health and Common Mental Disorders ? *PLoS ONE*, *9*(3).

Borum, R. (2011a). Radicalization into violent extremism I : A review of social science theories. *Journal of Strategic Security*, *4*(4), 7.

Borum, R. (2011b). Radicalization into violent extremism II : A review of conceptual models and empirical research. *Journal of Strategic Security*, *4*(4), 37-62.

Boulanger, J. L., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2010). Experiential avoidance as a functional contextual concept. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology : A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 107-136). New York, NY, US : Guilford Press.

Braboszcz, C., Hahusseau, S., & Delorme, A. (2010). Meditation and neuroscience : from basic research to clinical practice. In E. Carlstedt (Éd.), *Integrative clinical psychology, psychiatry and behavioral medicine : Perspectives, practices and research* (p. 1910–1929). New York : Springer Publishing.

Brambilla, M., Sacchi, S., Pagliaro, S., & Ellemers, N. (2013). Morality and intergroup relations : Threats to safety and group image predict the desire to interact with outgroup and ingroup members. *Journal of Experimental Social Psychology*, *49*(5), 811–821.

Brandt, M. J., & Reyna, C. (2010). The role of prejudice and the need for closure in religious fundamentalism. *Personality and Social Psychology Bulletin 36*(5), 715–725.

Brizi, A., Mannetti, L., & Kruglanski, A. W. (2015). The closing of open minds : Need for closure moderates the impact of uncertainty salience on outgroup discrimination. *British Journal of Social Psychology 55*(2), 244–262.

Carlson, E. N. (2013). Overcoming the barriers to self-knowledge : Mindfulness as a path to seeing yourself as you really are. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(2), 173–186.

Christmann, K. (2012). *Preventing religious radicalisation and violent extremism : A systematic review of the research evidence* (Scientific report). Youth Justice Board : University of Huddersfield.

Code pénal. (2017). *Version consolidée au 5 novembre 2017*. Consulté à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr

Dalgaard-Nielsen, A. (2010). Violent Radicalization in Europe : What We Know and What We Do Not Know. *Studies in Conflict & Terrorism*, *33*(9), 797-814.

Dambrun, M., & Ricard, M. (2011). Self-centeredness and selflessness : A theory of self-based psychological functioning and its consequences for happiness. *Review of General Psychology*, *15*(2), 138–157.

De Dreu, C. K., Nijstad, B. A., & Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, *2*(1), 72–80.

El Difraoui, A., & Uhlmann, M (2015). Prévenir de la radicalisation et déradicalisation : les modèles allemand, britannique et danois. *Politique étrangère*, 4, 171–182.

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

Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational behavior and human decision processes*, *72*(1), 117–135.

Fan, Y., Tang, Y.-Y., Tang, R., & Posner, M. I. (2014). Short Term Integrative Meditation Improves Resting Alpha Activity and Stroop Performance. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *39*(3–4), 213–217.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.

Feddes, A. R., & Gallucci, M. (2015). A literature review on methodology used in evaluating effects of preventive and de-radicalisation interventions. *Journal for Deradicalization*, 5, 1–27.

Fredickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American psychologist*, *56*(3), 218–226.

Galante, J., Galante, I., Bekkers, M.-J., & Gallacher, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being : a systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *82*(6), 1101–1114.

Grant, J. A., Duerden, E. G., Courtemanche, J., Cherkasova, M., Duncan, G. H., & Rainville, P. (2013). Cortical thickness, mental absorption and meditative practice : Possible implications for disorders of attention. *Biological Psychology*, *92*(2), 275–281.

Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing ? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, *37*, 1–12.

Hafenbrack, A. C., Kinias, Z., & Barsade, S. G. (2014). Debiasing the mind through meditation : Mindfulness and the sunk-cost bias. *Psychological Science*, *25*(2), 369–376.

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

Hagège, H. (2017a). Éducation à la responsabilité. In A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon (Éd.), *Les « éducations à ». Dictionnaire critique des enjeux et concepts.* (p. 186-193). Paris : l'Harmattan.

Hagège, H. (2017b). Méditer pour l'équité. *Éducation et francophonie*, *45*(1), 107–133.

Hagège, H. (à paraître en 2018). *Pour une éducation à la responsabilité*. London : International Science and Technology Editions.

Helsdingen, A., Van Gog, T., & Van Merriënboer, J. (2009). Critical thinking instruction and contextual interference to increase cognitive flexibility in complex judgment.

Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, *8*(5), 720–724.

Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., … Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, *12*(2), 338–350.

Keng, S.-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health : A Review of Empirical Studies. *Clinical psychology review*, *31*(6), 1041–1056.

Khosrokhavar, F. (2018). *Le nouveau jihad en occident.* Paris : Robert Laffont.

Kiken, L. G., & Shook, N. J. (2011). Looking up : Mindfulness increases positive judgments and reduces negativity bias. *Social Psychological and Personality Science*, *2*(4), 425–431.

King, M. F., Renó, V. F., & Novo, E. M. (2014). The concept, dimensions and methods of assessment of human well-being within a socioecological context : a literature review. *Social indicators research*, 116(3), 681–698.

Lamchichi, A. (2005). Jihâd. Un combat contre quel adversaire ? Mots. *Les langages du politique*, (79), 21–33.

Larcher, P. (2012). Jihâd et salâm. *Guerre et paix dans l'islam, ou le point de vue du linguiste* (p. 63–74). Présenté à "Faire la guerre, faire la paix, Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques, Paris". Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00746111

Lévy-Garboua, L., Loheac, Y., & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 165–183.

Lippelt, D. P., Hommel, B., & Colzato, L. S. (2014). Focused attention, open monitoring and loving kindness meditation : effects on attention, conflict monitoring, and creativity – A review. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1083-1087.

Lueke, A., & Gibson, B. (2015). Mindfulness meditation reduces implicit age and race bias : The role of reduced automaticity of responding. *Social Psychological and Personality Science*, *6*(3), 284–291.

Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the Neural Circuitry of Emotion by Compassion Meditation : Effects of Meditative Expertise. *PLoS ONE*, *3*(3), e1897.

Marais, G., Shankland, R., Haag, P., Fiault, R., & Juniper, B. (2018). A survey and a positive psychology intervention on French PhD student well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, *Sous presse*.

Martin, M. M., Staggers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The Relationships Between Cognitive Flexibility with Dogmatism, Intellectual Flexibility, Preference for Consistency, and Self-Compassion. *Communication Research Reports*, *28*(3), 275–280.

Martineau, M., Beauchamp, G., & 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.

Mascaro, J. S., Rilling, J. K., Negi, L. T., & Raison, C. (2012). Compassion Meditation Enhances Empathic Accuracy and Related Neural Activity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, nss095.

Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, *18*(1), 176–186.

Myers, D. (2009). *Social Psychology* (10th éd.). New York : McGraw-Hill Publishing Company.

Paturet, J.-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Erès.

Pavlov, S. V., Korenyok, V. V., Reva, N. V., Tumyalis, A. V., Loktev, K. V., & Aftanas, L. I. (2014). Effects of long-term meditation practice on attentional biases towards emotional faces : An eye-tracking study. *Cognition and Emotion*, *29*(5), 807–815.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Gobancé, L. (2009). Subliminal priming of motivational orientation in educational settings : Effect on academic performance moderated by mindfulness. *Journal of Research in Personality*, *43*(4), 695–698.

Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind : investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York : Basic Books.

Roy, O. (2017). Barcelone : ils sont passés à l'islam en même temps qu'ils sont passés à la violence. (M.Laveille, Intervieweur). *L'OBS*. Consulté le 05 janvier 2018 à l'adresse https://www.nouvelobs.com/societe/terrorisme/20170820.OBS3570/barcelone-ils-sont-passes-a-l-islam-en-meme-temps-qu-ils-sont-passes-a-la-violence.html

Saroglou, V. (2002a). Beyond dogmatism : The need for closure as related to religion. *Mental Health, Religion & Culture*, *5*(2), 183–194.

Saroglou, V. (2002b). Religiousness, religious fundamentalism, and quest as predictors of humor creation. *The international journal for the psychology of religion*, *12*(3), 177–188.

Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(6), 1139–1171.

Seppala, E. M., Hutcherson, C. A., Nguyen, D. T., Doty, J. R., & Gross, J. J. (2014). Loving-kindness meditation : a tool to improve healthcare provider compassion, resilience, and patient care. *Journal of Compassionate Health Care*, *1*(1), 1–9.

Shankland, R., Saïas, T., & Friboulet, D. (2009). De la prévention à la promotion de la santé : intérêt de l'approche communautaire. *Pratiques Psychologiques*, *15*(1), 65–76.

Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Paris : Dunod.

Slade, C. (2002). Pensée critique et pensée créative. In R. Pallascio & L. Lafortune (Éd.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 31–46). Presses de l'Université du Québec.

Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351-369). New York, NY, US : Cambridge University Press.

Van der Velden, A. M., Kuyken, W., Wattar, U., Crane, C., Pallesen, K. J., Dahlgaard, J., … Piet, J. (2015). A systematic review of mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of recurrent major depressive disorder. *Clinical Psychology Review*, *37*, 26–39.

Vieillard-Baron, J.-L. (1994). Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte, Lavelle. Paris : PUF Que sais-je ?

Weine, S., Eisenman, D. P., Kinsler, J., Glik, D. C., & Polutnik, C. (2017). Addressing violent extremism as public health policy and practice. *Behavioral sciences of terrorism and political aggression*, *9*(3), 208–221.

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition : Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, *19*(2), 597–605.