



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par

Université de Toulouse, Jean Jaurès, Laboratoire CLESCO

Présentée et soutenue par

Alain RUFFION

Le 19 octobre 2021

La psychologie et l'éducation positives : contributions à une meilleure prévention des radicalisations violentes

Diagnostic socio-clinique intégratif des radicalisations violentes et modèles de prévention mobilisables en psychologie et en éducation positives : enseignements pour les futurs de l'éducation

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition

Spécialité

Sciences de l'éducation

Unité de recherche

EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Directeur de Thèse

Professeur Séraphin ALAVA

Jury

Séraphin Alava, Professeur des Universités, Chercheur Titulaire Unité Mixte de recherche EFTS. Université de Toulouse, Jean Jaurès.

Florent Pasquier, Maître de Conférences HDR en sciences de l'éducation et de la formation. Sorbonne Université. Président du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. (**RAPPORTEUR**)

Éric Raufaste, Professeur de psychologie cognitive. HDR. Université de Toulouse, Jean Jaurès. Laboratoire CLLE.

Silvia Rosa Sigales Ruíz, PhD. en Psychopathologie, HDR. PTC Faculté de Psychologie. Université de Colima, Mexique. (**RAPPORTEUR**)



Université Toulouse 2 - Jean Jaurès Laboratoire CLESCO

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Sciences de l'éducation

La psychologie et l'éducation positives : contributions à une meilleure prévention des radicalisations violentes

Diagnostic socio-clinique intégratif
des radicalisations violentes et modèles de prévention mobilisables
en psychologie et en éducation positives :
enseignements pour les futurs de l'éducation

RUFFION Alain

Présentée et soutenue publiquement
Le 19 octobre 2021

Directeur de Recherche
Professeur Séraphin ALAVA

JURY

Séraphin Alava, Professeur des Universités, Chercheur Titulaire Unité Mixte de recherche EFTS. Université de Toulouse, Jean Jaurès.

Florent Pasquier, Maître de Conférences HDR en sciences de l'éducation et de la formation, Sorbonne Université. Président du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. **(RAPPORTEUR)**

Eric Raufaste, Professeur de psychologie cognitive. HDR. Université de Toulouse, Jean Jaurès. Laboratoire CLLE.

Silvia Rosa Sigales Ruíz, PhD. en Psychopathologie, HDR. PTC Faculté de Psychologie. Université de Colima, Mexique. (Rapporteur).

Dédicace

À la mémoire de mon père, **Henri Ruffion**, décédé précocement mais dont l'exemple de probité, de gentillesse et de détermination restera à jamais dans les mémoires.

A la mémoire de **La Mère¹ (1878-1974)** pour les citations prémonitoires qui vont suivre qui, à défaut d'incarner une scientificité, résume assez bien mon parcours de recherche dans cette thèse.

La grande aventure (10 juillet 1957)

Nous assistons à la naissance d'un monde nouveau, tout jeune, tout faible – non pas dans son essence, mais dans sa manifestation extérieure –, pas encore reconnu, même pas senti, nié par la plupart. Mais il est là. Il est là, faisant effort pour grandir, tout à fait sûr du résultat. Mais le chemin pour y arriver est un chemin tout nouveau qui n'a jamais été tracé auparavant – personne n'est allé là, personne n'a fait ça ! C'est un début, un début universel. C'est par conséquent une aventure absolument inattendue et imprévisible. Il y a des gens qui aiment l'aventure. C'est à eux que je fais appel, et je leur dis ceci : « Je vous convie à la grande aventure. Il ne s'agit pas de refaire spirituellement ce que les autres ont déjà fait avant nous, parce que notre aventure commence par-delà. Il s'agit d'une création nouvelle, entièrement nouvelle, avec tout ce qu'elle comporte d'imprévu, de risques, d'aléas – une vraie aventure, dont le but est une victoire certaine, mais dont la route est inconnue et doit être tracée pas à pas dans l'inexploré. Quelque chose qui n'a jamais été dans cet univers présent et qui ne le sera plus jamais de la même manière. Si cela vous intéresse, eh bien, on s'embarque. Ce qui vous arrivera demain, je n'en sais rien. Il faut laisser de côté tout ce que l'on a prévu, tout ce que l'on a combiné, tout ce que l'on a bâti, et puis... se mettre en marche dans l'inconnu. Et adviennent que pourra ! Voilà. »

La plus sublime des aventures (12 octobre 1955)

Il y a un moment où la vie telle qu'elle est, où la conscience humaine telle qu'elle est, paraît une chose absolument impossible à supporter. Cela crée une sorte de dégoût, de répugnance ; on dit : « Non, ce n'est pas ça, ce n'est pas ça ; ça ne peut pas être ça, ça ne peut pas continuer ». Et bien, quand on en est là, il n'y a qu'à jeter son tout – tout son effort, toute sa force, toute sa vie, tout son être – dans cette chance, si on veut, c'est une occasion exceptionnelle qui est donnée de passer de l'autre côté.

Quel soulagement de mettre le pied sur le nouveau chemin, celui qui vous mènera ailleurs. Ça vaut la peine de jeter beaucoup de bagages derrière, de se débarrasser de beaucoup de choses pour pouvoir faire ce saut-là. C'est comme ça que je vois le problème. Au fond, c'est la plus sublime des aventures, et si on a en soi le moins du monde le véritable esprit d'aventure, ça vaut le coup de risquer le tout pour le tout.

Un tournant décisif (27 mars 1957)

Nous sommes en ce moment à un tournant décisif de l'histoire terrestre, encore une fois. De beaucoup de côtés, on me demande : « Qu'est-ce qui va se passer ? » partout, il y a une angoisse, une attente, une peur. « Qu'est-ce qui va se passer ? » Il n'y a qu'une réponse : « Si seulement l'humanité consentait à être spiritualisée. » Et peut-être suffirait-il que quelques individus deviennent de l'or pur pour que cet exemple suffise à changer le cours des événements... Nous

¹ La Mère (1878-1974) naquit en France. Peintre, pianiste, écrivaine, elle se rendit auprès de Sri Aurobindo et fonda l'Ashram à Pondichéry le reconnaissant pour maître. Elle fonda également le centre international d'éducation Sri Aurobindo en 1952 et Auroville en 1968. Elle le servit jusqu'à sa mort à 95 ans. Le texte de *L'APPEL* dont sont extraits les citations à suivre est écrit lors de cette période cruciale de sa vie entre 1955 et 1957 et ce texte fut inséré dans un recueil, *The Sunlit Path* (la voie ensoleillée), et publié en 1984 à partir d'une photo de couverture prise le 5 juillet 1969.

sommes en face de cette nécessité, d'une façon urgente. Ce courage, cet héroïsme que le Divin veut de nous, pourquoi ne pas s'en servir pour lutter contre ses propres difficultés, ses propres imperfections, ses propres obscurités ? Pourquoi ne pas faire face héroïquement à la fournaise de purification intérieure afin qu'il ne soit pas nécessaire de passer une fois de plus par une de ces destructions formidables, titanesques, qui plongent toute civilisation dans l'obscurité ? Voilà le problème qui est devant nous. À chacun de le résoudre à sa manière.



Remerciements

Je remercie mon directeur de Thèse, le Professeur **Séraphin Alava**, qui m'a donné cette chance de pouvoir réaliser une thèse pour répondre à des enjeux collectifs d'importance, à un moment de ma carrière où je souhaitais faire un pas de côté pour mieux répondre aux questionnements de terrain qui se posaient à moi avec acuité.

Je remercie particulièrement le Professeur **Jocelyn Bélanger** pour ses travaux qui ont largement inspiré la partie centrale de cette thèse, ainsi que les autres membres du jury qui me font l'honneur de consacrer du temps et de l'intérêt à mon travail : les Professeurs **Silvia Rosa Sigales Ruiz**, **Éric Raufast** et **Florent Pasquier**.

Toute ma gratitude est également dirigée vers des professionnels que j'ai rencontrés dans mon parcours et qui m'ont partagé de précieuses données et analyses pour alimenter mes travaux. Sans pouvoir tous les citer, je mentionnerai prioritairement **Dounia Bouzar** et son équipe, **Yannick Bressan** du centre Français du Renseignement, **Thomas Pyszczyński** de l'Université du Colorado, **Martin Seligman** de l'Université de Pennsylvanie (l'un des fondateurs de la psychologie positive avec **Mihaly Csikszentmihalyi**), **Justin Robinson** et **David Bott**, respectivement directeur et directeur adjoint de l'Institut de l'Education Positive, implanté dans le temple historique de l'éducation positive à la Grammar Geelong School, à Melbourne, que j'ai eu l'honneur de visiter en privé et où j'ai rencontré quasiment toute l'équipe du campus durant l'été 2019, au lendemain du congrès mondial de psychologie positive.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs et professeurs m'ont inspiré et guidé, sans qu'il soit possible de les citer tous ; je nommerai cependant **Paulo Freire**, **René Barbier**, **E. C. Roehlkepartain**, **P. L. Benson**, **Jocelyn Bélanger**, **Daniel Favre**, **Ryan M. Niemiec**, **Jean Guilhot** et **Preben Bertelsen**, **Paul T. P. Wong**, **Joseph Campbell** et **Paul Rebillot**, **Marian Socha** et **Katarzyna Skrzypińska**, **Florent Pasquier** et **Philippe Filliot** et **Xavier Gravend-Tirole**.

Toute ma gratitude vis-à-vis des chercheurs et professionnels qui m'ont formé en psychologie et éducation positives depuis une dizaine d'années : de mes premiers séminaires à l'Ecole Centrale de Paris avec le Dr **Ilona Boniwell** (Professeur à Ruskin, Cambridge), en passant par l'Université de East London, à Londres où la directrice du département Psychologie positive, le professeur **Aneta Tunariu** et tant d'autres intervenants, m'ont fait découvrir les premiers programmes de prévention, basés sur la psychologie positive (**INEAR**, **SPARK**, **YIEP**, **SALTO PLUS**, **BOUNCE UP**) de Londres à Bruxelles en passant par Budapest, dispositifs auxquels j'ai eu la chance de me former, souvent en avant-première.

Il serait assez fastidieux ici de revenir sur tous les auteurs qui m'ont particulièrement inspiré avec plus d'un millier de références bibliographiques. Cependant, je commencerai par ceux que j'ai rencontrés directement, ce qui est toujours plus marquant : **Roger Lecomte**, **Charles Martin-Krumm**, **Cyril Tarquinio**, **Jean Heutte** pour la psychologie et l'éducation positives ainsi que **Robert Vallerand** pour la psychologie de la passion et **Boris Cyrulnik** pour la résilience. **Martin Seligman** a été, contre toute attente, à plusieurs reprises, assez disponible à la marge des colloques auxquels j'ai participé.

De surcroît, certains professeurs que j'ai bien connus à Science Po d'Aix en Provence – **Bruno Etienne**, **Raphaël Draï** et **Raphaël Liogier** et d'autres auteurs que j'ai eu la chance de

rencontrer – **Charles Rojzman, Gérard Mendel, Christian Nots, Sébastien Henry, Basarab Nicolescu** et **Edgar Morin**, ont eu également une influence sur ce travail.

Enfin, **Krishnamurti** (auquel je pourrai ajouter pour une influence orientale Sri Aurobindo et La Mère) et **Marian de Souza** auront toujours une place centrale en termes d'écrits et de rencontres. Des dernières conférences de Krishnamurti à Saanen au mois de juillet en Suisse près de là où je suis né et où j'ai passé mon enfance à lire *Aux pieds du maître*, jusqu'à ma rencontre avec Marian de Souza, dans la banlieue de Melbourne, durant l'été 2019, quasiment 40 années plus tard, le fil rouge d'une vocation est finalement là : comment ré-enchanter l'éducation et le bien-être spirituel des enfants et des adolescents pour reprendre l'un des ouvrages de Marian (*Re-enchanting education and spiritual well-being*, Routledge), sachant que le sous-titre a toute son importance : favoriser l'appartenance et la création de sens pour les citoyens du monde.

Ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner le rôle clef dans l'endurance à produire ce travail à la fois de mes proches, de mon épouse, **Rabia Ajana-Ruffion**, de nos cinq enfants, de ma mère, **Josette Ruffion**, ainsi que des courageux et endurants qui ont contribué à la correction de cette thèse, **Sophie Bezault et Julien Tardif**.

« Ora, Lege, lege, lege, relegere,
labora et invenies »

(Dans ta quête)
« Prie, Lis, lis, lis, relis (ou relie),
travaille (ou laboure la terre)
et tu trouveras »

Sommaire

INTRODUCTION	17
Partie I – L'état de l'art en psychologie et en sciences de l'éducation en lien avec les ressources proposées.....	47
1/ Les sciences de l'éducation de Paulo Freire à René Barbier	48
Différents sens du mot « éduquer »	53
Apprendre	56
S'instruire.....	58
Enseigner.....	59
Se former.....	60
S'éduquer	61
Profondeur.....	64
Gravité.....	65
Reliance.....	67
Une typologie des sciences de l'éducation	71
Qu'entend-on par « pédagogies alternatives » ?	77
Qu'entend-on par « école traditionnelle » ?	78
2/ La psychologie humaniste, les besoins/valeurs universels	82
La psychologie humaniste : une introduction	82
La psychologie humaniste : présentation des principaux courants et figures emblématiques.	85
Psychologie existentielle.....	87
Contributions de Rollo May.....	88
Psychothérapie existentielle.....	88
Les « données » de la psychothérapie existentielle	89
Accepter et surmonter les peurs avec la psychothérapie existentielle	90
Processus des thérapies existentielles	90
Apports des théories humanistes-existentielles à la psychologie	90
Critiques.....	91
Pourquoi intégrer une réflexion sur les besoins et valeurs humaines « universels » ?	92
Les composantes du paradigme	97

Un paradigme multidirectionnel	98
Un paradigme d'interactions.....	99
Un paradigme visant la formation.....	99
Un modèle ouvert.....	99
Le paradigme des douze besoins psychosociaux et leurs possibles involutions.....	99
Une notion de besoin qui reste controversée mais intéressante à conserver comme curseur d'analyse en prévention primaire	100
,.....	108
La théorie des besoins psychologiques basiques	108
3/ La psychologie et l'éducation positives	118
La psychologie positive	118
Le rôle protecteur et facilitateur de la croissance psychologique des ressources	121
L'optimisme dispositionnel	122
Le lieu de contrôle [LOC, Locus of control] de Rotter.....	122
L'endurance [hardiness].....	123
Le sens de la cohérence (SOC) d'Antonovsky	123
L'auto-efficacité de Bandura	124
De l'estime de soi à la bienveillance envers soi	125
Qu'est-ce que la bienveillance envers soi (self-compassion) ?	125
Les composantes de la bienveillance envers soi	125
La gentillesse envers soi-même [selfkindness].....	125
Le sens de l'humanité partagée [common humanity]	126
L'acceptation pleinement consciente [mindfulness].....	126
La mindfulness-trait ou la disposition à l'attention consciente	126
Des modèles de résilience	127
Ce qu'est la résilience	127
Les conditions de la résilience	128
L'identification d'un trauma ou la perception d'un fracas	128
La mise en place de stratégies de résistance ou de désistance	129
Un potentiel de développement préservé	129
Une propension à un épanouissement original	130
Autres approches à mentionner.....	134
La thérapie centrée sur la compassion	134

Penn Résilience Program (voir résultats partie IV, 2/)	134
La psychothérapie positive	135
Les différentes vagues de la psychologie positive	139
La première vague.....	140
La deuxième vague	142
La troisième vague	143
L'éducation positive.....	144
4/ La dimension spirituelle dans le développement de l'enfant.....	155
Partie II – Diagnostic et modèles de corpus théoriques de référence pour expliquer les processus de radicalisation.....	181
1/ Contextualisation : une analyse macro et méso des processus d'extrémisme et de radicalisation selon le modèle écologique de Bronfenbrenner	182
Définitions des notions	183
Définir le phénomène de la radicalisation	185
Approche historique de la radicalisation.....	185
La radicalisation : un concept nouveau.....	185
De la radicalisation à la radicalisation violente	188
De la radicalisation à la radicalisation islamique.....	189
Une problématique sociale en amont de la radicalisation : les radicalités communautaires et identitaires.....	190
De multiples formes et degrés de radicalités	191
Des définitions statiques aux processus dynamiques.....	193
Une approche de synthèse, le CAPS de Serge Garcet	195
Période d'entrée	202
Période d'engagement.....	202
Période de désengagement.....	202
Contextes.....	212
Vous avez dit malaise dans la civilisation ?.....	217
Chère adolescence prise entre idéal et pathologies contemporaines	222
La question de l'idéal à l'adolescence	239
2/ Diagnostic : des analyses socio-cliniques et des hypothèses anthropologiques	244
Définition de l'idéologie	244

L'idéologie et la fonction de l'idéal	245
L'idéologie comme faux-savoir	246
Les alliances défensives et pathologiques.....	248
Le pacte dénégatif	249
La communauté de déni	250
Idéologie collective et idéologie privée	250
Hypothèses générales à propos de l'idéologie selon Kaës.....	251
Première hypothèse à propos des radicalités adolescentes et des processus de radicalisation	251
La conversion fanatique et l'aliénation du désir.....	254
De nouvelles hypothèses sur les failles contemporaines et à venir des adolescents en prise avec des idées extrêmes et des processus de radicalisation violente	278
Première hypothèse : de la conduite ordalique comme mise en bouche.....	278
Deuxième hypothèse : la logique infernale du préjudice et de l'idéal	280
Troisième hypothèse : d'une remise en cause de l'Œdipe comme processus structurant de l'identité à la destruction des pères	284
Quatrième hypothèse : un surmoi vengeur et pervers ?	290
Cinquième hypothèse : le mythe de l'auto-engendrement est-il entré en scène ?	292
Sixième hypothèse : les étapes de l'aliénation totale de soi et du Soi	297
Phase 1 : Valorisation d'attributs liés à l'identité initiale	298
Phase 2 : La déconstruction de l'identité initiale	299
Phase 3 : La construction de la nouvelle identité sacrificielle	299
Phase 4 : La fausse apothéose individuelle et collective (et de leur symbiose).....	301
Septième hypothèse : Sommes-nous face à la résurgence de processus anti-initiatique et du soleil noir ?.....	305
Premier niveau d'aliénation du moi : régression au Moi idéal et identification adhésive à l'idole totalitaire.....	316
Deuxième niveau d'aliénation : le Surmoi terroriste et l'identification à un père déchu .	317
Troisième niveau d'aliénation : pacte terroriste inconscient, communauté de déni des différences, clivage entre mécréant et surmusulman, pure et impure.....	317
3/ Un modèle intégratif d'explications des processus d'extrémisme et de radicalisation et ses adjuvants	321
Le « 3N Modèle »	321

Terror Management Theorie (TMT).....	322
Le « MMM modèle ».....	324
Le « RAM modèle»	324
4/ Identités, passions et motivations duales : la voie royale des engagements extrêmes et violents.....	325
5/ Corrélation entre les facteurs de risques et de protection	342
Les facteurs de risque de délinquance	343
Les facteurs de risque de récidive	343
Facteurs internes de protection	347
Facteurs motivationnels de protection	348
Facteurs externes de protection.....	348
Les enseignements de la criminologie et de la prévention de la récidive au niveau des facteurs de risques et de protection.....	349
Quelle stratégie de prévention à partir de nos modèles théoriques de diagnostic des radicalisations violentes ?	351
Remarques sur le choix des méta-analyses complémentaires.....	363
Quelques enseignements.....	364
Correspondance entre les facteurs de risques et de protection et les ressources proposées	365
Partie III – Axe 1 d’amélioration : contribuer à satisfaire les besoins psychologiques de base.....	371
1/ Définitions des compétences psychosociales (dont les SEL, socio-emotional learning) et les forces de caractère.....	374
Définitions des compétences psychosociales.....	374
L’apprentissage social et émotionnel (SEL)	378
Définition des forces de caractère.....	379
La classification « valeurs en action »	380
2/ Les SEL, les forces de caractère et leurs applications pratiques	382
Les applications pratiques des SEL	382
Les applications pratiques des forces de caractère	389
3/ Les résultats scientifiques dans l’application des SEL et des forces de caractère.....	393

L'évaluation des forces de caractère.....	393
L'évaluation des SEL.....	398
4/ Limites et améliorations à apporter aux forces de caractère en relation avec les questions de radicalisations violentes : la poursuite d'objectifs, l'entretien motivationnel et les apports de la criminologie	402
La poursuite d'objectifs	407
L'entretien motivationnel (l'EM)	410
Les apports de la criminologie sur les besoins psychologiques de base.....	415
Partie IV - Axe 2 d'amélioration : nourrir les besoins d'appartenance et de liens.....	423
1/ Des stratégies socio-éducatives de résiliences globales comme celles développées par Jean Guilhot et Preben Bertelsen	424
Comment définir plus précisément la résilience ?	424
Le rôle important des compétences dans les tâches de développement.....	426
Facteurs promotionnels et protecteurs	427
Des systèmes de protection globaux pour la résilience humaine.....	430
Un modèle préventif : le modèle « bio-psycho-socio-culturel » du développement personnel et social de Jean Guilhot	433
Schématisation, grille de lecture et modélisation d'une approche globale	443
Un modèle socio-éducatif : « la psychologie de la vie » de Preben Bertelsen	452
2/ Des modèles préventifs de résilience : le PEN résilience, le Positif Youth Development, le <i>Berry Street Education Model</i> , la croissance post-traumatique, le modèle tripartite de résilience.	461
Modèles de prévention évalués intégrant la notion de résilience chez les jeunes	461
Le Pen résilience programme (PRP).....	462
Le PYD (Positif Youth Development, le développement positif des jeunes).....	467
Le Berry Street Education Model	474
La croissance post-traumatique.....	475
Le modèle tripartite de résilience de Golnaz Tabibnia	477
3/ Pratiques de résiliences évaluées : de Corneston (Inde), de Stresaviora/Bounce (Belgique), des actions de résilience communautaire et des bonnes pratiques : les écoles de la seconde chance, les EPIDE, le PIM au Canada.	481

Des exemples français et étrangers d'institutions travaillant la résilience et les compétences psycho-sociales à vocation d'inclusion sociale et professionnelle	485
Les écoles de la seconde chance en France (E2C).....	487
Source : Loquais (2018).....	490
Le PIM au Canada	490
Le cadre de résilience Donut en Australie	494
La structure interne du beignet de résilience	495
La structure externe du beignet de résilience.....	495
Source : Worsley (2006), p. 223.	496
Le cadre du beignet de résilience et les cadres de résilience actuels	496
Source : Worsley, L. (2014) p. 240	502
Autres modèles de pratiques éducatives innovantes et intégrales de résilience : des références mondiales.....	502
4/ Deux outils spécifiques évalués : SPARK résilience, INEAR et dialogues philosophiques	503
Programme INEAR.....	503
Le programme « Dialogues existentiels et philosophiques ».....	505
Quels changements ?.....	506
Structure.....	506
Le programme Spark Resilience©	508
Historique du programme	508
Présentation du programme	509
Bases scientifiques du programme.....	511
Déroulement du programme	511
De premières évaluations en Angleterre et au Japon	512
Partie V – Axe 3 d'amélioration : répondre aux besoins d'identité et de sens	516
1/ Origines et promesses de la thérapie existentielle ou thérapie du sens	517
De la thérapie existentielle à la thérapie narrative : il n'y a qu'un pas	520
De la thérapie narrative à la construction d'une légende personnelle	522
2/ La thérapie du sens ou « meaning therapy » : vers une méthode globale d'accompagnement des angoisses existentielles et d'accès à la transcendance	523

La liberté de la volonté	525
Une volonté de sens	527
Le sens de la vie	528
L'appel du sens	530
Counseling et thérapie centrés sur le sens.....	534
3/ Application pratique : l'approche duale du sens de Paul T. P. Wong et la thérapie narrative à Fuyarchet en Suède	538
L'approche duale du sens de Paul T. P. Wong	538
Autre application pratique : la thérapie narrative à Fuyarchet en Suède	541
4/ Autres applications pratiques : l'exemple des thérapies dites « initiatiques » et du voyage du héros	546
Pourquoi un intérêt porté aux rites initiatiques de passage et au voyage du héros ?	546
Les rites initiatiques de passage	554
Le voyage du héros	560
Comment exploiter cette ressource du voyage du héros : principes, processus et but des transformations du héros.....	564
Quelques détails de la métamorphose du héros	568
Partie VI – Axe 4 d'amélioration : ouvrir des horizons face aux besoins de croyance, de transcendance et de spiritualité	571
1/ Epistémologie de l'éducation spirituelle : le choix du modèle TNS (triple nature de la spiritualité) et de l'approche transdisciplinaire.....	572
La spiritualité comme schéma cognitif	585
La spiritualité comme dimension de la personnalité.....	588
La spiritualité comme une attitude face à la vie	589
Spiritualité et transdisciplinarité : apports du réseau Theorias	596
Les fondements de la transdisciplinarité.....	597
Une méthode transdisciplinaire d'enseignement de la spiritualité	599
2/ Comment mesurer l'impact de la spiritualité ?	605
Le questionnaire Feeling Good Living Life.....	606
L'intelligence spirituelle versus l'intelligence existentielle.....	608
L'intelligence spirituelle en conjonction avec les critères de Howard Gardner.....	610

Le SISRI-24 et autres questionnaires.....	613
L'inventaire d'orientation de la spiritualité (SOI)	613
Une nouvelle échelle de sagesse de San Diego à 24 éléments (SD-WISE).....	622
3/ Effets mesurés des pratiques de méditation.....	623
4/ La pédagogie spirituelle et critique.....	638
La pédagogie critique.....	638
L'éducation critique et spirituelle.....	640
Une pédagogie de l'espoir	642
CONCLUSION	648
Epilogue en hommage à René Barbier.....	658
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	659
ANNEXES	798
INDEX.....	800

INTRODUCTION

**« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »
Nelson Mandela.**

Il nous a semblé important, pour introduire cette thèse, d'explicitier le contexte vécu par l'auteur et les questions de l'implication du chercheur, ses rapports biographiques au sujet et ses questionnements propres. En complément, ceci nous amènera à présenter l'objectif ou problématique générale de cette recherche puis les 4 hypothèses qui en découlent.

Dans cette première partie introductive, nous abordons tout d'abord l'approche méthodologique du chercheur à laquelle nous nous référons. En suivant le fil conducteur d'une approche existentielle, distanciée et téléologique, nous prendrons appui sur la définition de l'Approche Transversale de René Barbier (1997) :

L'Approche Transversale est une théorie psychosociologique existentielle et multi référentielle de l'éducation. Elle suppose que le chercheur, nécessairement impliqué dans son objet de recherche, parte de l'existentialité interne des sujets avec lesquels il travaille. L'existentialité interne représente un magma de sensations, de représentations, d'idées, de symboles, de mythes, de valeurs, à la fois sociaux et personnels, déterminant l'orientation des pratiques sociales du sujet. Le chercheur commence par repérer la base d'objectivation constituée par les produits, les pratiques et les discours des sujets en interaction. En Approche Transversale, il s'agit d'explorer, dans cette existentialité interne, ce qui relève des constellations psycho et socio-affectives tournant autour de situations émotionnelles comme la naissance, le travail, l'amour, la mort, la vieillesse, la souffrance, l'éducation...

L'Approche Transversale implique la mise en œuvre, dans toute situation éducative, de trois types d'écoute/parole : scientifique-clinique, avec sa méthodologie propre de recherche-action centrée sur le sujet ; poétique-existentielle qui prend en compte les phénomènes imprévus résultant de l'action des minorités et de la particularité dans un groupe ou chez un individu ; spirituelle-philosophique c'est à dire l'écoute des valeurs ultimes qui sont en œuvre chez le sujet (individu ou groupe). Valeurs ultimes c'est-à-dire, ce par quoi nous sommes rattachés à la vie, ce que nous investissons le plus quant au sens

de la vie. Nous avons tous de telles valeurs, même si nous ne savons pas toujours les reconnaître avec suffisamment de lucidité. Dans un groupe, quelles sont ses valeurs ultimes, ce par quoi il accepte de risquer l'essentiel ? (Barbier, 1997, p. 311).

Cette approche convient bien à l'abord d'un sujet difficile qui ne peut faire l'impasse d'une distanciation productive et salubre, c'est pourquoi nous replacerons une question d'origine et générale du chercheur en sciences de l'éducation vers son développement appliqué et actualisé : *L'éducation positive comme ressource pour mieux prévenir les radicalisations violentes* qui est le titre de notre thèse.

En effet, s'il est pas souhaitable de segmenter le parcours professionnel et personnel du chercheur de son objet de recherche, ni de faire corps avec ce dernier, nous reprendrons volontiers le concept d'Andréa Verdani, 2008 de « distance passionnée », posture dans laquelle trois niveaux sont reconnaissables selon elle :

- Le niveau de l'engagement personnel : une « distance passionnée ».
- L'approche utilisée : transdisciplinaire et transversale.
- La nature et l'objet de la recherche : l'éducation positive face aux processus d'engagements dans les radicalisations violentes. (Verdani, 2008, p. 2).

Pour le premier niveau, il est important de situer en quoi le parcours existentiel du chercheur a été heurté de plein fouet par la problématique de recherche et en quoi la motivation et la scientificité nous ont permis de répondre à cette problématique. Le sens de notre recherche nous conduira tout naturellement à poser un cadre méthodologique en correspondance.

Pour le deuxième niveau, nous montrerons que les approches inter- et transdisciplinaire ainsi que transversale se sont imposées de par l'ensemble des difficultés posées par les problématiques des radicalisations violentes.

Pour le troisième niveau, nous traiterons de l'implication du chercheur par rapport à l'objet de la recherche, *l'éducation positive et spirituelle*. Pourquoi cette discipline est-elle mobilisée, à quelles valeurs profondes renvoie-t-elle chez le chercheur ? Selon nous, le sens profond de l'éducation devrait être de pouvoir transmettre une sagesse et une spiritualité, un ancrage et un épanouissement dans un bien-être à toutes épreuves et surtout à celles posées par notre époque : fragmentations, disruptions, digitalisations... et radicalisations. Or justement, notre conviction expérientielle est que l'irruption de ce qui nous éloigne de cette unité en soi et avec les autres peut nous instruire sur le chemin à prendre pour « restaurer » les ressources essentielles en

éducation. C'est le propre d'un parcours de résilience au sens propre et symbolique.

Le travail d'objectivation de nos motivations à entamer spécifiquement ce travail de recherche demande ici de revenir sur notre historicité. Voici les principaux éléments biographiques de l'auteur, dignes d'intérêts à restituer en rapport avec la thèse ici présentée² (voir la biographie complète en annexe 1).

Mon parcours a rencontré, en 2013, la question des départs en Syrie et des processus de radicalisation depuis l'un de ces foyers les plus virulents à Nice (600 signalements et 200 départs entre 2014 et 2017), ma ville de résidence, et au sein d'un département pour lequel j'œuvrais déjà au sein d'un organisme reconnu et soutenu par les autorités locales. J'ai été référent associatif de l'une des premières cellules préfectorales de traitement/suivi des personnes signalées pour radicalisation et j'ai lancé la première formation en France d'agents de l'Etat sur la question de la compréhension des processus de radicalisation en septembre 2014 en préfecture des Alpes Maritimes. J'ai ensuite recruté au niveau régional une équipe qualifiée pour mener à bien de multiples missions d'accompagnement et de formation sur le terrain difficile de la prévention des radicalisations. Ces recrutements furent pratiqués dans des conditions matérielles difficiles, précaires et il fallut se battre sur tous les fronts en même temps (terrain, recherche, communication, gestion d'équipe) face à un monde politique à cran et à quelques journalistes volontairement suspicieux. Après un audit positif d'un repreneur sérieux, conscient de mes limites et du fait que je serais plus utile dans l'écriture, la recherche et la pédagogie, mes passions originelles, j'ai quitté la direction de mon organisation en 2016 ; cette association a donc intégré un grand groupe d'économie sociale et solidaire qui en a, dès lors, assuré la gestion et le développement et l'a transformée en organisme national (qui a changé de nom depuis). J'ai d'abord assuré la coordination de son Pôle recherche et interventions toujours au niveau de la prévention des radicalisations et je me suis occupé en particulier de la mission nationale au niveau du Ministère de l'Intérieur (66 départements à gérer) pour les suivis des signalements numéro vert et préfectures. Je me suis aussi et surtout occupé de mettre en place un réseau de chercheurs avec des liens plus marquants dont le DR Jocelyn Bélanger de l'Université de New York (organisation d'un séminaire de formation de mon équipe pendant 4 jours à Nice) et le DR Daniel Koehler, directeur de l'Institut allemand des études sur la radicalisation et la déradicalisation (GIRDS) et au niveau français avec le DR Yannick Bressan (Centre Français du Renseignement). C'est au même moment que j'ai débuté un travail de thèse en Sciences de

² Nous nous présenterons à la première personne pour ce passage en italique se référant à des éléments biographiques puis nous reviendrons au "nous", plus neutre, pour la présentation de nos travaux scientifiques.

l'éducation. Ma motivation était dès lors de capitaliser mon expérience de terrain, mes formations et mes liens avec la recherche pour répondre à un enjeu de taille : comment mieux prévenir les radicalisations violentes ? Et l'attentat que j'ai vécu en direct, sur place, le 14 juillet 2016 de la Promenade des Anglais (86 morts, 450 blessés) ainsi que l'assistance psychologique des victimes que j'ai dû effectuer avec d'autres psychologues sur place ont été un tournant déterminant dans ma vie et dans ma carrière. J'étais déjà conscient du manque de ressources méthodiques, stratégiques, pédagogiques des acteurs en charge de ce travail difficile de prévention des radicalisations violentes. Mais le choc moral et existentiel provoqué par l'attentat de Nice qui venait de s'ajouter à tous les autres m'a placé devant une intense nécessité de tout faire pour prévenir en amont ce type de processus. J'ai souhaité, dès ma deuxième rentrée universitaire, en octobre 2017, quitter mon poste opérationnel pour me consacrer pleinement à mon travail de recherche universitaire centré sur la prévention en amont des radicalisations, tout en exerçant des activités de consultant free-lance. J'ai ainsi pris le temps de publier un premier livre en mai 2018 « Méthodes d'intervention en prévention des radicalisations » sur ce sujet (en deux tomes, plus de 800 pages de ressources) et j'ai contribué à un rapport européen sur le même thème pour le réseau PRACTICIES en juin 2018. Cela a été l'occasion et le plaisir de travailler avec Dounia Bouzar, qui, avant notre équipe, a eu la mission nationale de suivi des familles et des jeunes signalés par le numéro vert. Son travail passionnant en quantité et en qualité nous a permis de compléter nos propres données de terrain (77 jeunes accompagnés sur 3 ans) avec une étude sur 450 jeunes signalés pour radicalisation que Dounia Bouzar a partagé avec moi pour approfondir l'étude quantitative menée par le Professeur Cohen à Paris. Grâce à la coopération et la générosité de Dounia Bouzar, nous avons eu accès à des données qui ont ancré la thèse dans des données factuelles, elles-mêmes complétées avec environ 5 000 profils émanant d'autres recherches européennes et américaines (Partie Diagnostic).

Je me suis impliqué par ailleurs dans plusieurs dispositifs européens Erasmus, plus pour la formation des jeunes leaders contre les extrémismes : RAN (Manchester, 2018), SALTO PLUS (Italie, 2019), YIEP (Londres, 2018), BOUNCE UP résilience (Bruxelles, 2019) sur la période 2018-2020. Mon implication dans la formation de plus de 5 000 professionnels sur la question de la prévention des radicalisations entre 2014 et 2018 m'a permis également de toujours conserver une conscience des problématiques de terrain posées par les risques de radicalisation violente et de créer mon propre programme « Dialogues philosophiques et existentiels » avec deux docteurs en psychologie de Cambridge et East London en anglais puis en Français (voir annexe 7). Le croisement de cette problématique et de mes ressources est donc le fruit d'un long cheminement

qui débute également en 2013 par la psychologie positive lors d'une qualification à l'Ecole centrale de Paris avec Ilona Boniwell, une chercheuse d'origine Russe, de stature internationale et proche du fondateur Martin Seligman. Toujours dans l'entrecroisement de ces deux thématiques – Psychologie et éducation positives et prévention des radicalisations –, j'ai organisé dans le même temps les premiers ateliers du bien-être à l'école en 2015 à Nice en partenariat avec la Fabrique Spinoza (plus de 200 participants), puis en 2016 le premier séminaire euro-méditerranéen de chercheurs sur les questions de radicalisation à Nice, suivi en 2017 de deux grands colloques ; j'ai organisé directement le colloque euro-méditerranéen « réunir société civile, praticiens et chercheurs pour prévenir la radicalisation » (Villa Méditerranée, Marseille, 600 participants sur 3 jours) puis j'ai contribué à l'organisation et animé un atelier du colloque de la métropole de Nice et du Réseau Euro Med (Centre universitaire méditerranéen, Nice, 600 participants) et assisté à la déclaration de Nice pour une action en faveur de la prévention de l'extrémisme violent et la sécurisation des villes en Europe et en Méditerranée (voir la capitalisation de ces colloques dans l'annexe 2). Dans le même temps, j'ai participé activement au congrès francophone et français de la psychologie positive à Metz en mai 2019 et au congrès européen de psychologie positive à Budapest en juin 2018, tout en rencontrant le fondateur de la psychologie positive Martin Seligman à Paris en février 2019. J'ai participé également au 6^{ème} sommet mondial de psychologie positive à Melbourne en Australie en juillet 2019, tout en étant inscrit au 7^{ème} congrès mondial à Vancouver en juillet 2021 avec également une participation à la 11^{ème} biennale de la Meaning therapy qui a pour sujet cette année : de la vulnérabilité à la résilience en pandémie Covid 19 : avancées dans la psychologie positive existentielle 2.0. Une rencontre a d'ailleurs eu lieu avec le temple mondial de l'éducation positive, la Geelong Grammar School le 24 juillet 2019 près de Melbourne avec toute l'équipe instigatrice de la première « expérience » d'éducation positive menée sur tout un campus. J'ai rencontré également à Melbourne Marian de Souza³, chercheuse et autrice reconnue dans le monde entier pour l'éducation religieuse et spirituelle de la jeunesse. J'ai aussi participé au congrès de la chaire Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, c.-à-d. Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) de prévention des extrémismes et des radicalisations à Rabat organisé par l'association « Les militants du savoir » les 12 et 13 décembre 2019. J'ai également participé en visioconférence au congrès européen de

³ Voir bibliographie. Marian de Souza est la coordinatrice et auteur d'œuvres majeures dont notamment : (2006). *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*. Springer. et (2017). *Re-Enchanting Education and Spiritual Wellbeing: Fostering Belonging and Meaning-Making for Global Citizens*. Routledge (voir bibliographie).

psychologie positive en Islande en juin 2020, tout en me formant à devenir expert en psychologie positive au travail et maître praticien en éducation positive (juin 2020 - mars 2021) avec l'organisme Positran à Paris et l'Institut d'Education Positive à Melbourne. Enfin, j'ai été sélectionné puis j'ai participé à la constitution d'un groupe d'experts mondiaux sur la prévention des extrémismes et des radicalisations qui a travaillé pendant six mois, d'octobre 2019 à mars 2020 à produire de nouvelles ressources de prévention au sein d'un groupe de 40 experts de 15 pays différents pour le gouvernement des Emirats Arabes Unis (voir annexe 10).

Tout ce parcours de terrain (accompagnement de jeunes concernés pendant 3 années), de pédagogie (des milliers d'acteurs formés), de recherche (une vingtaine de colloques internationaux et de séminaires de recherche) ajouté à des éléments plus personnels (le partage avec certains parents de la perte de leurs enfants, réelle ou/et symbolique), le vécu d'événements dramatiques notamment un attentat, celui du 14 juillet 2016 à Nice, de nombreuses publications (3 articles et 2 livres déjà publiés, voir annexe 2) auront tous contribué à forger le travail de recherche ici présenté. Ils en auront déterminé à la fois l'impétueuse nécessité et une motivation sans faille pour tirer le meilleur des dédales de la recherche et sortir par le haut de ce défi existentiel et scientifique, illustrant ainsi la résilience que nous promouvons.

La seconde partie introductive « problématisation et postulats » va donc maintenant présenter, outre l'utilité sociale d'un tel sujet qui semble par trop évidente, l'intérêt pour la discipline des sciences de l'éducation, d'aborder cette problématique particulière : « En quoi la psychologie et l'éducation positives peuvent-elles nous aider à mieux prévenir les radicalisations violentes chez les adolescents et les jeunes adultes ? ».

La recherche ici présentée traitera de l'éducation positive et spirituelle comme possible voie pour prévenir plus efficacement les phénomènes d'extrémismes et de radicalisations violentes qui ont impacté un nombre important d'adolescents et de jeunes adultes depuis le début du XXI^e siècle, principalement dans le monde occidental bien qu'aucune partie du monde ne soit épargnée. La problématique de recherche, vécue par l'auteur, tient au fait qu'une institution ou/et un acteur socio-éducatif souhaitant s'engager dans la prévention primaire et secondaire des radicalisations violentes, inspirées par le jihadisme mais a fortiori pour toutes les autres formes de radicalisations violentes (extrême droite, extrême gauche, nationalisme, séparatisme, protection animale, etc.)⁴ ne sait littéralement pas à quel saint se vouer. Concrètement, entre

⁴ Il existe manifestement une trame commune et ancienne à toutes les formes de radicalisations des jeunes (Adam-Troian J., Tecmen A., & Kaya A., 2021, p. 23).

l'ignorance de nouvelles ressources éducatives disponibles non spécifiques qui ont fait leurs preuves (Partie I de la thèse), la quasi absence d'un diagnostic complet sur les facteurs de risque (Partie II de la thèse), d'évaluation d'impact des dispositifs mise en place (Hassan G. et al., 2021 et Koehler, D., 2017a, 2017b) qui ont parfois uniquement renforcé ce que nous savions déjà faire et de vraies recherches sur les facteurs de protection (II, 2d - Lösel, F. et al., 2018, p. 90) rien ne semble, ou presque, éclairer la lanterne des bonnes volontés qui se présentent sur ce terrain parfois miné politiquement et médiatiquement. En sachant que les dispositifs spécifiques sont stigmatisants et qu'il est reconnu que plus nous intervenons tôt, plus c'est souhaitable dans l'intérêt de la société (Lösel, F., Stemmler, M., & Bender, D., 2013). Comment améliorer cette prévention à partir de ressources éducatives innovantes ? Nous avons choisi, muni des recherches peu nombreuses sur l'évaluation scientifique des facteurs de risques (Kruglanski W., Bélanger J., 2019) et de protection des processus de radicalisations violentes (Lösel, F. et al., 2020 ; Lösel, F., 2018 ; Lösel, F. et al., 2018) d'explorer ce que nous pouvions mobiliser en psychologie et éducation positives (Parties III, IV et V de la thèse) ainsi que dans le domaine encore balbutiant de l'éducation spirituelle, principalement pour répondre à cet axe de résilience majeur autour des questions de sens [*Quest for significance theory*, QST], (Kruglanski, A. W. et al., 2009, 2014, 2019) et de transcendance (Hodge J, 2016 - Bélanger J, Caouette J. , Sharvit K., Dugas M., 2014, p. 511 - Partie VI). Il sera sans doute assez étonnant de constater que l'un des facteurs de protection majeurs « le contrôle de soi-même » découvert dans la méta-analyse de Lösel (2020) fut découvert par Hirschi en 1969⁵ ! et que déjà en 2011⁶ , Agan nous démontrait que les compétences non cognitives avaient plus de poids dans les comportements de crime que les cognitives. Et ce ne sont pas les seules surprises résolument contre-intuitives et novatrices que nous soulèverons dans cette recherche.

L'objectif, modeste et ambitieux, est d'avancer ce qui nous paraît légitime comme ressources, à titre d'exemples probants mais aussi à titre exploratoire à la fois pour corroborer nos facteurs de risque et de protection (Reiter, J., Doosje, B., & Feddes, A. R., 2021) et pour inspirer, nous l'espérons, de nouvelles pratiques innovantes et évaluées pour les futurs de l'éducation, à la fois dans la prévention des violences mais surtout plus globalement pour en tirer les leçons pour une éducation dynamique à la paix et au leadership éclairé (partie conclusive).

⁵ Les quatre éléments du lien à la socialisation de Hirschi sont l'attachement, l'engagement, l'implication et la croyance. Hirschi a déclaré que l'attachement d'un individu aux autres est « l'essence de l'intériorisation des normes » (Hirschi, 1969, p.18).

⁶ Voir Agan, A. (2011), *Non cognitive skills and crime*. University of Chicago, www.iza.org/conference_files/CoNoCoSk2011/agan_a6558.pdf

La première partie (I) qualifiée d'état de l'art en psychologie et en sciences de l'éducation parcourt les différentes ressources théoriques issues des sciences de l'éducation, de la psychologie humaniste et positive, de l'éducation positive, de la dimension spirituelle de l'éducation sur lesquelles la thèse construit ses références et ses ressources de départ. Bien entendu, ceci est un choix délibéré et assumé. D'autres approches, basées sur d'autres types de ressources telles que l'éducation critique aux médias, visant essentiellement la mobilisation de l'esprit critique via l'appareil cognitif des jeunes, sont abondamment développées au niveau des projets de recherche et des applications pédagogiques. Il nous a semblé urgent de réhabiliter une approche plus psychologique et holistique liée aux questions de bien-être global des jeunes et, qui plus est, de relier ces questions de bien-être aux questions de santé et de sens à des niveaux multiples : existentiel, psychologique, philosophique, religieux, spirituel. Nous rejoignons ici au niveau international les prémices d'une troisième vague de psychologie positive (Lomas et al., 2020) et les recommandations de l'OMS.

La seconde partie (II) représente en quelque sorte son négatif : un modèle désintégratif des processus de radicalisations qui repose sur une identité duale (passions duales (Vallerand, 2015) et motivations duales (Favre, 1993). Nous partirons pour l'illustrer d'une méthode interdisciplinaire et systémique (passant du niveau macro au niveau micro) puis nous nous appuierons sur une analyse comparative de plusieurs enquêtes psychosociales et cliniques dont une enquête complète avec une analyse quantitative et qualitative (présentée en annexes 4 et 5)⁷. Les données nous amèneront ensuite à plusieurs hypothèses explicatives qui convergeront vers un modèle intégratif : les 3N (Bélanger et al., 2019, *needs, networks, narratives*, c'est-à-dire besoins, réseaux, récits - Kruglanski et al., 2019) et trois modèles adjutants : le TMT (*Terror Management Theory*, la théorie du management de la terreur, Burke et al., 2010), le MMM (*Maintenance Meaning Model*, le modèle de maintenance de sens, Heine et al., 2006) ainsi que le RAM (*Reactive Approach Motivation for religion*, l'approche réactive par la motivation pour la religion, Mc Gregor et al., 2010), tous ces modèles étant basés sur des travaux scientifiques.

Cette seconde partie sera donc relativement fournie en données factuelles et comblera l'absence d'expérimentation directe. Elle représente un effort assez important pour approfondir l'analyse des processus de radicalisation violente. Cependant, même si les données factuelles analysées ne sont tributaires que d'une seule source – le jihadisme – le déroulement des concepts et des

⁷ L'étude comprend 450 jeunes signalés sur le sol français et suivis par le CPDSI : voir Bouzar, D. (2018). *Français radicalisés, l'enquête*, Paris, Éditions de l'Atelier.

ressources de la thèse montrera en quelque sorte le tronc commun de ce qui alimente possiblement l'ensemble des processus de radicalisation menant à la violence. **De surcroît, pour que notre diagnostic soit complet, au-delà des facteurs et mécanismes de risques, nous aborderons les facteurs de protection, d'abord de manière spécifique concernant la question des radicalisations violentes puis de manière plus transversale (mais succincte) sur les questions de violence et de délinquance. Enfin, comme notre travail vise plus largement la prévention primaire et secondaire, nous aborderons des facteurs de protection plus globaux.**

A partir de ce modèle désintégratif des processus menant aux radicalisations violentes et de l'ensemble des facteurs de risque et de protection ainsi identifiés, nous nous appuierons sur le modèle du développement social de la radicalisation (*socio-developmental model of radicalization*, Beelmann, A., 2020). Ce qui nous permettra, en faisant un tableau systémique des facteurs de risques et de protection, de présenter et regrouper nos hypothèses d'amélioration de la prévention de ces processus en 4 axes : besoins psychologiques de base (Axe 1), besoin d'appartenance et de liens (Axe 2), besoin d'identité et de sens (Axe 3) et besoin de transcendance et de quête spirituelle (Axe 4). Ces 4 axes se chevauchent dans leurs formulations générales mais les ressources qui seront mobilisées à l'intérieur de ces axes répondront à des facteurs de protection précis sans pour autant prétendre à être exhaustifs, la recherche à ce niveau étant encore peu fournie. Dans cette attente, pour nourrir les facteurs de protection identifiés, nous mobiliserons des ressources en psychologie et éducation positive en termes de contenu et de processus ainsi que celles mobilisées par les thérapies dites « du sens » (*meaning therapy*, Wong, 2012). A titre prospectif et innovant, nous étudierons ce que l'éducation spirituelle peut proposer en termes de méthode globale d'accompagnement à la santé visant également un travail d'intériorité élargi à la thématique générale de la paix. Les ressources sont présentées séparément par souci de cohérence mais elles forment un continuum et confortent notre choix épistémique appliqué à l'éducation positive et spirituelle : une approche interculturelle, transdisciplinaire et critique du développement humain.

Dans une troisième partie (III), le croisement des deux théories : intégratives (ressources en partie I) et dés-intégratives (diagnostic en partie II), celle de la psychologie et de l'éducation positive d'une part et celle des processus de radicalisations violentes d'autre part, nous amènera à faire des premières propositions de références théoriques et méthodologiques grâce au domaine des compétences psychosociales – les apprentissages

socio-émotionnels (*Socio-Emotional Learning* ou SEL en anglais), qui est un outil dûment éprouvé en psychologie positive, tout comme les forces de caractère que nous mobiliserons également. Ainsi, vis-à-vis du concept de prévention des radicalisations violentes, nous substituerons aux constructions identitaires idéologisées suivies d'engagements négatifs et violents, des processus favorisant des identités ouvertes et dynamiques suivies d'engagements positifs et non violents. Nous répondrons ainsi à l'axe 1 - *les besoins psychologiques de base* - identifiés dans notre diagnostic en se situant, de manière parcimonieuse, au carrefour des méta-analyses de facteurs de protection probants (Lösel, F. et al., 2020 ; Lösel, F., 2018 ; Lösel, F. et al., 2018) et de ressources éducatives dont l'efficacité a déjà pu être scientifiquement mesurée (voir Gorlin E. I., Lee J., Otto. M. W, 2018).

La quatrième partie (IV) recensera des stratégies, méthodes, outils et pratiques de résiliences éprouvés scientifiquement et disponibles à ce jour en termes d'expérimentation en psychologie et éducation positive pour nourrir les modèles de prévention des radicalisations violentes en son axe 2, *le besoin d'appartenance et de liens*. Et ce dans quatre directions : stratégie, méthodes, pratiques exemplaires et pratiques spécifiques de résilience. Notons ici qu'une des limites de cette thèse réside dans sa force novatrice : elle ne permettra pas de tester directement les ressources de prévention sur un échantillon consacré et spécifique de jeunes qualifiés de radicalisés. Cependant les expériences choisies dans la partie IV cherche à se rapprocher d'actions en faveur de jeunes présentant des profils fragiles au niveau identitaire et pouvant présenter le même type de besoins fondamentaux et spécifiques à satisfaire que ceux identifiés dans notre partie diagnostic (Partie II de la thèse). Le choix des ressources est aussi associé à plusieurs des facteurs de protection prédominants et surtout probants identifiés dans les dernières méta-analyses : la présence positive de proches bienveillants, des pairs non violents et une légitimité accordée à la société. (Lösel, F. et al., 2020 ; Lösel, F., 2018)

Les parties V et VI sont davantage prospectives mais elles s'intéressent malgré tout à deux axes stratégiques : comment traiter des questions d'identité et de sens (Axe 3), de transcendance et de quête spirituelle (Axe 4) dans l'éducation. Un modèle scientifique basé sur deux modèles déjà référencés : MMM, Partie II, (J. Heine, Proulx T., D. Vohs K., 2006) et RAM (*Reactive Approach of Motivation for religion*, approche réactive de la motivation pour la religion, Mc Gregor et al., 2010) sera présenté pour faire le lien entre les processus de radicalisations violentes et les besoins de sens et de croyances : **le modèle du système dual de sens** conçu par Paul Wong (P. Wong, 2012) inséré dans la méthode globale liée à la thérapie du

sens ou existentielle (Partie V). Cette approche pourra être complétée par une approche contemporaine des rites d'initiation qui semblent faire cruellement défaut au sein de la construction identitaire des jeunes adolescents de la postmodernité en pleine crise adolescente. Ce modèle permet de travailler les questions de sens dans une approche thérapeutique et existentielle et sera utilement complété par un travail sur le besoin de croire et de spiritualité (Bouderlique M., 2002, Kristeva J. et Moro, 2020, Kristeva, 2018, Mijolla-Mejor (de) Sophie, 2004) mais aussi dans **le cadre de l'éducation spirituelle (Partie VI)**.

Or, avec l'éducation spirituelle, nous avons affaire à un parent pauvre de l'éducation qui pourtant paraît très utile à développer de manière scientifique et pédagogique. Nous pourrions ainsi à la fois préserver nos principes de laïcité et de démocratie/liberté des idées (ce dernier incluant l'esprit critique) tout en offrant des ressources et des méthodes de connaissance sur des sujets parfois brûlants d'actualité et qui au demeurant dans la postmodernité semblent répondre, qu'on le veuille ou non, à des besoins d'une certaine acuité. Nous nous appuyons en la matière sur les derniers travaux d'universitaires français⁸ qui viennent de publier un dossier en open édition *Education et spiritualité* (Briançon M., Pasquier F. & Hélène Hagège H., 2020) après que deux pionniers en France aient ouvert la voie – René Barbier (Barbier, 2001, 2007) et Philippe Filliot (Filliot, 2007, 2011, 2020) – ainsi que sur le groupe de recherche américain du Search Institute⁹, une référence en la matière et actif sur ce sujet depuis le début des années 2000 (voir notamment leur ouvrage de référence : Roehlkepartain E. C., Benson P. L., Ebstyn King P. & M. Wagener L., 2006 et Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., Scales, P. C., Kimball, L., & King, P. E., 2008).

Originalité et innovation proposées par ce travail de recherche

Après d'une part avoir réalisé un état de l'art des corpus de ressources mobilisées qui ne sont pas toujours bien connues dans les sciences humaines (Partie I) et d'autre part proposé un diagnostic des radicalisations violentes d'inspiration jihadiste à laquelle nous avons été confronté (Partie II, 1/, 2/, 3/), notre objectif sera d'améliorer la prévention des radicalisations violentes en faisant concorder les besoins identifiés et les ressources disponibles grâce aux axes de travail ci-dessous de notre partie conclusive de la Partie II

⁸ Dont la plupart font partie de deux réseaux : le Ciret (<https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>) et Théorias (<https://spiritualiteducation.blogspot.com>)

⁹ <http://www.search-institute.org>, voir rubrique « développement spirituel ».

(4/) :

- Les facteurs de risques émanant de notre propre diagnostic des radicalisations violentes d'inspiration jihadistes.
- Les facteurs de risques identifiés dans d'autres formes de radicalisations violentes (de manière succincte).
- Les facteurs de protection évalués scientifiquement lors de la dernière décennie au niveau des radicalisations violentes de manière spécifique et de manière plus générale sur les comportements violents et délinquants (de manière succincte).
- Ceci nous conduira à regrouper les facteurs de protection retenus en 4 axes de besoins à couvrir pour une prévention primaire et secondaire améliorée des radicalisations violentes à partir principalement des ressources de la psychologie et de l'éducation positive qui ont été évaluées avec des résultats probants (voir Gorlin E. I., Lee J., Otto. M. W, 2018). Les 4 axes de besoin à satisfaire seront présentés sous formes de postulat-hypothèse à alimenter en travaux crédibles d'un point de vue quantitative ou qualitatif à partir des disciplines présentées dans notre première partie.
- **Postulat 1 (Partie III)** : La psychologie et l'éducation positives peuvent contribuer à satisfaire les besoins psychologiques de base, résumés et présents partiellement dans la théorie de l'autodétermination. Les résultats ont été recherchés et évalués au sein de la ressource dite « SEL » (*socio-emotional learning*) et d'un outil « science du caractère » qui est l'un des mieux évalués des deux disciplines convoquées. Un complément de ressources sera abordé grâce aux thèmes (orientation des objectifs, clarification des valeurs, espoirs, restructurations cognitives) associés au mentorat et à l'entretien motivationnel, ce qui fera le lien avec la partie suivante.
- **Postulat 2 (Partie IV)** : la psychologie et l'éducation positives peuvent répondre au besoin d'appartenance et de liens et également prendre en compte les besoins précédents (besoins psychologiques de base) par effet cumulatif. Les résultats ont été recherchés et évalués au sein des stratégies, méthodes et pratiques de résilience y compris par rapport à des approches spécifiques visant des publics sensibles aux radicalisations violentes puisqu'il en existe dans le domaine anglo-saxon de prévention de la récidive et en milieu carcéral.
- **Postulat 3 (Partie V)** : La psychologie et l'éducation positives peuvent répondre aux

besoins d'identité¹⁰ et de sens identifié dans le diagnostic. Il n'existe quasiment pas encore de dispositifs évalués scientifiquement. Cependant, nous sommes allés explorer dans des sillons que nous jugeons novateurs et prometteurs **la thérapie existentielle du sens [Meaning therapie]** et au niveau identitaire, la très prometteuse trame des **rites modernes d'initiation et du voyage du héros.**

- **Postulat 4 (Partie VI) : Au-delà de la psychologie et de l'éducation positives, nous devons répondre aux besoins de croyance, de transcendance et de spiritualité.** Cette hypothèse est la plus sensible et la plus prospective (comme pour l'hypothèse 3). En effet, cela nous a demandé de bien poser le cadre épistémique de cette partie de la recherche tant les thèmes du croire, du religieux et du spirituel sont encore sous un opprobre suspicieux : ces sujets échapperaient à toute scientificité et à toute crédibilité comme objet de recherche. Nous démontrerons dans la partie de l'état de la recherche qui lui est consacrée (Partie I) que ce n'est pas le cas mais qu'en plus, même si ce champ souffre encore d'un manque d'évaluations scientifiques (comme le précédent), c'est l'un des plus prometteurs pour les années à venir. En effet, en se plaçant dans des finalités épistémiques rigoureuses, c'est-à-dire en préservant l'esprit critique et une liberté de croire/ne pas croire (VI, 1/), nous ouvrons une nouvelle voie novatrice. L'évolution récente du XXI^e siècle appelle ardemment comme utilité sociale majeure, en éducation, à unir la question de l'écologie du soi, de l'autre et de l'environnement, ce qui part de la question de la prévention des radicalisations violentes, tout en allant bien au-delà, thème final que nous développerons en conclusion.

Un constat à partager et à rappeler : le rôle de l'éducation est primordial pour la prévention primaire des radicalisations violentes et bon nombre d'instances internationales le rappellent : Onu, Unesco¹¹, l'Union européenne via notamment le réseau RAN (RAN 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2015, 2016, 2017)¹². Pourtant les ressources éducatives innovantes

¹⁰ L'identité est ici considérée non comme une entité abstraite et figée mais comme un processus dynamique, évolutif et multi référentiel (valeurs, cultures, histoires, lieu de vie, économie et biographie du sujet).

¹¹ *Preventing violent extremism through education : A guide for policy-makers*, publié en 2017 par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
[Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers; 2017 \(unesco.org\)](https://unesco.org/publications/preventing-violent-extremism-through-education-a-guide-for-policy-makers)

¹² L'Union européenne a financé le réseau RAN (Radicalisation Awareness Network – Réseau de sensibilisation à la radicalisation) qui a publié notamment *Transforming schools into labs for democracy : A companion to preventing violent radicalisation through education* : https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/default/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_transforming_schools_into_labs_for_democracy_2018_en.pdf

et construites sur un diagnostic profond des processus de radicalisation sont peu nombreuses et valorisées et encore moins évaluées. Cependant, des premiers rapports et expériences évalués au sein de dispositifs très importants dont Stresaviora (Stresaviora, 2011), le projet Proton (Aiello E., Puigvert L., Schubert T., 2018), le projet SAFIRE (Marret J. L., et. al., 2013), et d'autres retours évaluatifs (Roumaniuk, P. and Chowdhury, N., 2012, Feddes et Gallucci, 2015), y compris en soulignant certains effets négatifs des dispositifs (Bhui, Hicks, Lashley et Jones, 2012), notamment avec des effets de stigmatisation de la communauté musulmane et de l'islam, nous ont permis de construire notre problématique de recherche et nos hypothèses. Conscient par ailleurs des aspects parcellaires des diagnostics surtout au niveau psychologique et psychosocial (Ruffion A., 2020), et malgré la pertinence de certaines démarches bien ciblées et bien structurées comme celle de Hagège H. (2017 a, 2017b, 2018), Hagege H. et EL Ourmi. (2018) ou Bronner G. (2009, 2013, 2021) , nous n'avons pas souhaité traiter que l'aspect cognitif de l'engagement dans des processus de radicalisation violente.

En complément d'une présentation des disciplines convoquées, il manque justement un diagnostic unifié des processus de radicalisations violentes qui focalise certes sur les aspects géopolitiques, politiques et sociologiques mais ne fait pas l'impasse sur les aspects cliniques et psychosociaux. Or c'est justement à partir de ces derniers que nous pourrions nous instruire sur les réponses qu'il faut impulser en amont dans l'éducation. Les diagnostics portant sur les processus de radicalisation sont de plus en plus interdisciplinaires et holistiques. Pourtant la part belle a été faite pendant de nombreuses années aux facteurs géopolitiques, politiques ou sociaux des radicalisations ; ce qui a laissé la part psychologique et psychosociale dans l'ombre, comme un angle mort d'analyse (Ruffion A., 2020). De ce fait, les ressources préventives furent orientées principalement vers les contres ou discours alternatifs en ligne, ressources qui mobilisent essentiellement l'esprit critique et la dimension cognitive de l'intelligence.

Il manque un modèle intégratif mettant en lumière l'ensemble des « conducteurs » des processus de radicalisation pour bâtir une prévention adéquate et plus efficace (Partie II). Une fois l'ensemble des conducteurs mis à nu, nous constatons que de nombreuses ressources évaluées existent déjà au sein d'un courant particulier de la psychologie et des sciences de l'éducation : la psychologie et l'éducation positives, ce que nous allons

démontrer au sein des parties I (ressources) mais surtout III et IV par des exemples de modèles et de pratiques réussis et bien souvent évalués même s'ils ne visent pas toujours en particulier les jeunes impactés par des processus de radicalisation violente. Cependant certains facteurs de protection en prévention générale corroborent ceux de la prévention de la radicalisation violente (II, 4) et les expériences que nous avons choisies s'adressent parfois à de jeunes adolescents vulnérables qui présentent des facteurs communs et très importants de risque (dépression et violences intrafamiliales par exemple) tout autant qu'ils peuvent être sensibles à des facteurs communs de protection (contrôle de soi, proches positifs, présence de tuteurs de résilience, environnements politiques et culturels inclusifs). De plus, certains dispositifs de résilience ont parfois été conçus spécifiquement pour des délinquants récidivistes ou à partir de jeunes radicalisés (partie IV). Nous avons privilégié l'étude de réponses sur les facteurs et mécanismes de protection vis-à-vis de jeunes globalement vulnérables et non pas spécifiquement radicalisés. Outre les difficultés d'accès aux données de prévention pour des jeunes spécifiquement radicalisés, nous l'expliquons par notre priorité donnée à la prévention primaire et secondaire. Par ailleurs, des approches spécifiques labellisées ont montré leurs conséquences stigmatisantes et contre-productives. Au-delà, nous démontrerons que de nouvelles approches intégrant les questions de sens et de spiritualité sont particulièrement intéressantes à convoquer pour répondre à l'amélioration globale de la prévention des radicalisations violentes en parties V et VI.

Notre apport à la discipline s'entend comme priorisation et intégration dans les cursus des connaissances et savoirs en lien avec les problématiques majeures de prévention des radicalisations violentes inspirées par le jihadisme et par extension par toutes idéologies prônant la violence pour arriver à ses fins. Nous avons également constaté que les compétences mobilisées pour une meilleur prévention des radicalisations violentes corroborent les compétences légitimées par les grandes institutions, notamment celles qui sont placées sous l'égide des futurs de l'éducation à l'horizon 2030¹³ (aspect prospectif abordé en conclusion). Notre apport plus immédiat réside dans nos hypothèses centrales qui vont donc en quelque sorte dans une direction différente que celles prises par bon nombre de gouvernements et d'institutions qui ont notamment pratiquement tous misé sur l'esprit critique et la construction d'argumentaires et de contre-narrations faisant centralement appel au développement de la raison. Ce qui est valable en soi mais notoirement insuffisant pour répondre à la complexité du phénomène des radicalisations

¹³ *The future of education and skills Education 2030, The future we want*, OCDE, site: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

violentes (Ruffion, 2018, 2020). Nous rejoignons ici le constat de Jocelyn Belanger lorsqu'il déclare que :

[...] cette divergence nous a amené à croire que les campagnes d'antiviolence actuelles seraient plus efficaces lorsqu'il s'agit d'exploiter les besoins psychologiques des populations à risques. Plus précisément, fournir des alternatives excitantes, mais pacifiques, telles que des groupes non violents, pourrait potentiellement canaliser la sensation en recherchant le mobile dans une direction prosociale. (Kruglanski et al., 2014)

Cela fait écho à l'anthropologue et spécialiste du terrorisme, Scott Atran, qui a fait remarquer que, dans le contexte de la prévention de l'extrémisme islamiste, les appels à « l'islam modéré » sont susceptibles d'échouer parce que ces messages ne sont pas adaptés aux besoins psychologiques des jeunes. Il ajoute :

Quand j'entends un autre appel fatigué à « l'islam modéré », habituellement de la part de gens beaucoup plus âgés, je me demande : Vous plaisantez ? Aucun d'entre vous n'a d'enfants adolescents ? Quand la modération pour n'importe quelle chose a-t-elle suscité un large attrait pour les jeunes qui aspirent à l'aventure, à la gloire et à la signification ? (Atran, 2014).

Par conséquent, Atran a souligné la nécessité de fournir aux jeunes des projets de vie passionnants qui leur permettent de trouver une existence significative au sein de la société. Nous rejoignons ainsi dans nos hypothèses 3 et 4 le point focal de « la quête de signification personnelle » avancée par Jocelyn Belanger :

Le fait qu'un comportement prosocial ou antisocial soit adopté devrait dépendre de l'idéologie qui identifie les moyens à la signification. Le passage d'une idéologie de terrorisme à une idéologie qui identifie des voies alternatives à la signification semble donc essentiel pour éliminer la violence. (Kruglanski et al., 2014).

Ce qui est confirmé par d'autres chercheurs : « Conformément à cette proposition, notre objectif est de tester le fait de fournir une alternative excitante, mais pacifique. » (Schumpe et al., 2018). Ce n'est donc pas en diabolisant les questions religieuses et existentielles qui y sont liées que nous résoudrons de manière pérenne les questions d'engagement dans des idéologies prônant la

violence. Qui plus est, nous avons choisi comme terrain particulier d'étude, la radicalisation violente inspirée et nourrie par le jihadisme, c'est pourquoi il est difficilement concevable d'oblitérer les questions religieuses en leur affublant l'injonction : « Il n'y a rien à voir, circuler ». Quantité d'études récentes montre l'intérêt des jeunes français et européens pour les religions, en particulier tout ce qui touche à l'islam¹⁴ et les discriminations religieuses¹⁵. Pour autant, nous nous devons de conserver des impératifs épistémologiques qui ont trait à l'esprit critique et à l'intérêt de l'enfant et de l'adolescent. C'est pourquoi nous appuyons notre réflexion sur une approche critique de la spiritualité défendue par Andrew Wright (Wright 2001) et celle de la conscience critique (Freire P., 1993), Mustakova-Possardt E. (2003). Celle-ci permettra d'intégrer le croire, le religieux et les questions de sens et de transcendance orientées vers une spiritualité ouverte dans laquelle le travail sur soi prime sur l'approche parfois trop normative et légaliste du religieux.

Dans tous les cas, cette question du religieux et plus globalement du sens renvoie à la même problématique ou question centrale, pour les 4 dimensions repérées et opérantes dans l'attrait des idéologies et des engagements prônant la violence, qui constitue le cœur de nos questions de recherche : les besoins et motivations biopsychosociaux identifiés et nourris lors des processus de radicalisation peuvent-ils être repris et satisfaits de manière constructive avec les sujets concernés et pour la société en matière de prévention ? Et dans ce cas, quels besoins doivent être priorités et comment ? C'est-à-dire dans quels types de politiques ou/et de programmes éducatifs ? Quels sont les expérimentations déjà probantes en ce sens ? Ces ressources sont-elles présentes dans ce que proposent la psychologie et l'éducation positives ? Les ressources mobilisées en thérapie existentielle et en éducation spirituelle peuvent-elles être utiles dans ce contexte particulier ?

Approche méthodologique retenue

La cible de notre investigation a pour point de départ des jeunes français et occidentaux (Europe, Etats-Unis) ayant pour velléité de s'engager dans le jihadisme sur la période 2010-2020. Le parti pris a été de ne pas produire nous-même une étude de terrain, coûteuse en

¹⁴ <https://www.ifop.com/publication/les-musulmans-en-france-30-ans-apres-laffaire-des-foulards-de-creil/>

¹⁵ 2020 > Enquête : Droit au blasphème, caricatures, liberté d'expression... Les Français sont-ils encore « Charlie » ? : <https://www.ifop.com/publication/droit-au-blaspheme-caricatures-liberte-dexpression-les-francais-sont-ils-encore-charlie/>

2019 > Etat des lieux des discriminations et des agressions envers les musulmans de France : <https://www.ifop.com/publication/etat-des-lieux-des-discriminations-et-des-agressions-envers-les-musulmans-de-france/>

temps et en énergie alors que nous disposions, à titre professionnel (voir biographie), de l'accès à une étude clinique qui avait déjà été produite par l'équipe de Dounia Bouzar pour le projet européen PRACTICIES (voir annexes) auquel nous avons par ailleurs contribué. Nous nous sommes donc appuyés sur cette étude quantitative et qualitative d'un échantillon de 450 jeunes français menée principalement par deux équipes, celle de Dounia Bouzar et celle du Pr Cohen du CHU la Salpêtrière à Paris, étude que nous avons mise en regard d'autres études provenant d'autres laboratoires de recherche et concernant environ 5 000 jeunes occidentaux (Europe, Etats-Unis). Ce complément d'enquête n'a pas fait l'objet d'une méta-analyse car les méthodologies retenues dans les recherches étaient trop disparates. Elles sont venues appuyer notre réflexion globale, le but étant de converger vers des modèles éprouvés et complets d'interprétation des processus de radicalisation violente inspirée par une idéologie en particulier : le jihadisme. L'ancrage dans des données factuelles étant assuré, il nous restait, pour des fondations solides, à les relier à des modèles théoriques déjà éprouvés par des évaluations scientifiques, au niveau de notre diagnostic sur les facteurs et mécanismes de risque en jeu dans ce type de radicalisation violente.

Nous avons pu ainsi faire converger notre diagnostic clinique vers des modèles théoriques scientifiques heuristiques d'explication des processus de radicalisations qui nous servent de références : le 3 N modèle¹⁶ (Bélanger et al., 2019), complété par le TMT¹⁷ (Burke et al., 2010) et la SDT¹⁸ (Deci E. L. & R. M. Ryan, 2002) principalement pour les besoins psychologiques fondamentaux et les réseaux d'appartenance (Partie III et IV de la thèse) avec, pour les questions de récits et de sens, deux modèles théoriques adjuvants, le MMM¹⁹ (Heine et al., 2006) et le RAM²⁰ (Mc Gregor et al., 2010) (Partie V et VI de la thèse). Ainsi la partie centrale de cette thèse – c'est-à-dire le diagnostic unifié et intégral d'une forme de radicalisation violente liée au jihadisme parmi la jeunesse française et européenne de 2010 à 2020 – ne repose que sur des travaux scientifiques éprouvés.

Nous verrons que le point fort de ce travail de recherche est de contribuer à une compréhension très profonde des processus de radicalisation et à l'identification des voies de résilience de ces processus. Nous nous sommes également, même brièvement, donné la

¹⁶ *Needs, Networks, Narratives*, c'est-à-dire besoins, réseaux, récits.

¹⁷ *Terror Management Theorie* ou Théorie du management de la terreur.

¹⁸ *Self determination theorie* ou la théorie de l'autodétermination.

¹⁹ *Meaning Maintenance Model*, le modèle du maintien de sens.

²⁰ *Reactive Approach Motivation*, le modèle de la motivation réactive notamment religieuse.

peine de reprendre les conclusions de méta-analyse sur les facteurs de risques et de protection vis-à-vis d'autres formes de radicalisations violentes (Lösel, F. et al., 2020 ; Lösel, F., 2018 ; Lösel, F. et al., 2018). Notre proposition consiste ensuite à transposer les enseignements de cette socio-anthropo-clinique des processus de radicalisations violentes dans les cursus éducatifs à l'horizon 2030 à partir des ressources que nous aurons recensées ici (partie III à VI).

Le but est ainsi de couper l'herbe sous le pied de tous les propagandistes qui offrent des engagements violents en satisfaisant à l'avance les besoins identifiés dans les processus de radicalisation en gardant à l'esprit que des variables strictement tributaires des individualités seront toujours présentes tout autant que des facteurs macrosociologiques et géopolitiques sur lesquels les sciences de l'éducation et de la formation ne sont pas les mieux placées pour intervenir. Nous tiendrons cependant compte de leurs impacts dans notre diagnostic (Partie II) et dans notre manière de répondre aux besoins identifiés (parties III à VI).

Il n'en reste pas moins que ce défi éducatif face aux radicalisations violentes nous amènera à nous poser la question ultime, déjà mentionnée, de cette recherche dans notre partie conclusive : **que devons-nous prioriser comme nouveaux récits et comme valeurs morales au sein d'une éducation rattachée au courant de « conscience critique » dans une société dite « postmoderne » ?** Fort de tous les enseignements que nous avons capitalisés dans cette thèse, quelles sont les nouvelles compétences à développer pour les futurs de l'éducation 2030 chers à l'Unesco.

Limitations

L'une des limites est celle de devoir recenser des ressources (parties III, IV, V, VI) qui peuvent répondre à certains besoins identifiés dans les processus de radicalisation sans pouvoir prétendre à une quelconque exhaustivité. L'état de la recherche est encore trop parcellaire. Ceci est la même difficulté, au niveau des facteurs de protection liés aux questions de sens, pour disposer de travaux évalués scientifiquement (parties V et VI). Afin de circonscrire cette difficulté, nous avons cependant pris plusieurs postulats :

- Choisir des ressources en psychologie et éducation positives évaluées quantitativement et qualitativement qui apportent des résultats scientifiques crédibles essentiellement là où nous disposons de données (Axe 1 et 2, parties III et IV).
- Choisir autant que faire se peut des exemples d'expériences (surtout dans les parties III, IV) qui s'adressent en priorité à des jeunes vulnérables qui présentent des profils

psychosociaux proches de ceux que nous avons diagnostiqués en partie II de la thèse.

- S'appuyer sur des méthodes globales et critiques capables à la fois de traiter les peurs/questions existentielles ainsi que les questions de sens, en englobant ainsi les questions philosophiques, religieuses, spirituelles que peuvent se poser les candidats aux radicalisations violentes, tout en respectant une distanciation et un respect de la liberté de croire et de ne pas croire, chère à nos principes laïques (Partie I).

- Le rapport à la religion et à la spiritualité ne sera pas évacué et fera l'objet d'un débat épistémique et méthodologique (Partie VI.). Or, même si les aspects /évaluatifs ne sont pas absents (Partie VI, 2/, 3/), il faut reconnaître qu'à ce stade de la recherche, les évaluations de l'impact des ressources religieuses ou spirituelles sur le bien-être et la santé des jeunes en sont encore au stade naissant et ne datent que d'une vingtaine d'années ; seul le champ investiguant l'effet de la méditation (Partie VI, 3/) offre beaucoup de données mais celles-ci ne concernent pas forcément des jeunes ayant des appétences pour les radicalisations violentes. Cependant, les ressources présentées en parties V et VI répondent à un besoin de croire et de transcendance identifiée dans les processus de radicalisation violente. Ces ressources intègrent des références en psychologie positive existentielle et en éducation spirituelle qui sont passionnantes et pleines de promesses mais dont les impacts sont encore à mesurer.

- Schématiquement, pour l'ensemble de cette thèse, le recueil de littérature couvre essentiellement la période qui va des années 1960 à 2020. Les ressources choisies en psychologie et éducation positives couvrent la période 2000-2020. Une telle étendue dans la durée appelle forcément des oublis majeurs. Nous estimons avoir fait le maximum dans le temps qui nous a été imparti.

- Les ressources les plus récentes, en éducation spirituelle, couvrent approximativement la période 2001-2021. L'évaluation de l'impact spécifique de l'éducation spirituelle sur le bien-être individuel et les comportements prosociaux des jeunes et en particulier ses effets sur des engagements pacifiques manque encore de données probantes. Cela pourrait sans doute être un axe de recherche pour la décennie 2020-2030.

Une autre limitation est sans doute due au fait que nous sommes partis d'un diagnostic construit à partir d'une seule « source » de radicalisation violente : le jihadisme. Il faudrait faire un travail de recherche spécifique plus étendu pour identifier les facteurs et mécanismes de risques communs aux différentes formes de radicalisations violentes, comme

par exemple dans le dernier livre de Bouzar et Caupenne (2020) sur les extrémismes. Dans tous les cas, les dernières méta-analyses auxquelles nous avons eu accès (en 2021) étaient de facto établies sur des formes multiples de radicalisations (extrême droite, extrême gauche, islamiste, etc.). Il semblerait que de nombreuses passerelles existent si nous considérons les vulnérabilités communes aux niveaux psychique et biographique de toutes ces déclinaisons. Il est probable qu'au niveau des carences identitaires, voire des pathologies mentales, dont les spécificités et les degrés sont toujours disputés (Bhui, K. S. et al., 2012, 2014, 2016, Silke, A., 2008, Misiak et al., 2018), nous trouvons malgré tout des points communs (voir II, 4d). Dans l'attente de davantage de travaux en ce sens, notre approche à partir du jihadisme nous semble suffisamment représentative et interrogeante pour nos institutions éducatives qui ont été rudement mises à l'épreuve lors de cette dernière décennie par cette forme-là de radicalisation violente, tant au niveau concret que symbolique (références, ...).

L'intérêt de l'ensemble des ressources présentées demeure dans le fait d'avoir mis en lumière une nouvelle manière d'aborder une difficulté cruciale et fondamentale pour nos sociétés : comment éduquer, à la fois pour éviter le recours aux radicalisations violentes comme passage à l'acte et pour aider des jeunes à s'épanouir dans des secteurs clefs de l'identité : sens, appartenance, transcendance... ? Cette double contrainte ou nécessité peut nous aider ainsi collectivement, à partir d'une conscience critique renouvelée, à changer notre priorisation des valeurs et à construire de nouveaux récits collectifs. Ces récits devront être porteurs d'espoir et de justice pour des sociétés plus vertueuses et plus équitables et donc plus pérennes, au niveau des écosystèmes naturels et humains. Quoi de plus fertile que l'éducation comme terrain sur lequel faire fleurir ces nouveaux récits ? De ce point de vue, nous terminerons cette introduction par un prologue à suivre comprenant quelques pensées de Freire (1971) à l'heure de son centenaire et une synthèse de la pensée de Bronfenbrenner (1999), deux auteurs clef qui nous ont aidé à penser la question des réponses à apporter aux radicalisations violentes, justement de manière « critique » et « écosystémique ».

PROLOGUE : extrait de « L'éducation comme pratique de la liberté », P. Freire (1971).

Il n'existe pas d'ignorance absolue, ni de connaissance ou de sagesse absolue. Personne ne sait tout et personne n'ignore tout. La conscience dominante rend « absolue » l'ignorance afin de manipuler les soi-disant « incultes ». Si les humains sont persuadés être « totalement ignorants », ils seront ainsi persuadés de ne pas être capables de se gérer eux-mêmes et seront sujets à une orientation, à une direction, à un « leadership »

permanents de ceux qui se considèrent « cultivés » et donc « supérieurs » (NdT : principe qui fut érigé dès l'Antiquité dans la philosophie orthodoxe et tel qu'illustré dans « La République » de Platon, le règne de l'aristocratie des « savants » gérant la plèbe pour son bien, par contraste avec la pensée organique englobante des présocratiques qui prévalait jusque-là...). Alors qu'ils appréhendent un problème ou un phénomène, les humains appréhendent aussi sa chaîne causale. Plus les humains comprennent la cause, plus critique sera leur compréhension de la réalité. Leur compréhension sera à un tel point magique qu'ils ne saisiront pas la causalité. De plus, la conscience critique soumet toujours la cause à l'analyse. Ce qui est vrai aujourd'hui pourrait bien ne plus l'être demain. **(Freire, 1971)**

La conscience critique représente « des choses et des faits existant de manière empirique, dans leurs corrélations causales et circonstancielles. La conscience naïve se considère supérieure aux faits, en contrôle des faits et ainsi libre de les comprendre comme elle le désire » **(Freire, 1971)**.

La conscience magique, par contraste, appréhende simplement les faits et les attribue à un pouvoir supérieur qui la contrôle et à qui elle doit donc se soumettre. La conscience magique se caractérise par le fatalisme, qui mène les humains à se croiser les bras, résignés à l'impossibilité de résister au pouvoir des faits. **(Freire, 1971)**

« La conscience critique est intégrée à la réalité, la conscience naïve se superpose à la réalité et la conscience fanatique, dont la naïveté pathologique mène à l'irrationnel, s'adapte à la réalité. » **(Freire, 1971)**

« [...] Ceci veut dire que nous devons prendre les gens au point d'émergence et en les aidant à bouger de la transition naïve à la transition critique, faciliter leur intervention dans le processus historique. Mais comment peut-on faire ? » **(Freire, 1971)**

La réponse semble résider en :

- a) Une méthode active, dialogique, critique et stimulante sur la critique
- b) Changer le contenu du programme éducatif
- c) Utiliser des techniques comme le décortique thématique et la codification

(Freire, 1971).

Dans un dialogue de A avec B, il y a communication et intercommunication. La relation d'empathie entre les deux pôles engagés dans une recherche commune existe. La matrice est amour, humilité, espoir, confiance, critique. Né d'une matrice critique, le dialogue crée une attitude créatrice (Jaspers). Il se nourrit d'amour, d'humilité, d'espoir, de foi et de confiance. Lorsque les deux pôles du dialogue peuvent se rejoindre par amour, espoir et confiance mutuelle, ils peuvent alors se rejoindre dans une recherche critique de quelque chose. Seul le dialogue communique véritablement. **(Freire, 1971)**

Le dialogue est la seule façon de faire, non seulement dans les questions vitales d'ordre politique, mais aussi dans toutes les expressions de notre être. Ce n'est que par la vertu de la foi néanmoins que le dialogue a un pouvoir et un sens : dans la foi en l'humain et ses possibilités, ses capacités, par la foi de ce que je ne peux vraiment devenir vraiment moi-même que quand les autres sont aussi devenus eux-mêmes. (Karl Jaspers, NdT : à mettre en parallèle avec ce que disait Michel Bakounine : « Je ne peux être libre que si les autres le sont... ») Et donc nous mettons le dialogue en opposition avec l'anti-dialogue qui fut tant partie de notre formation historico-culturelle et si présent dans le climat de transition. **(Freire, 1971)**

Dans l'anti-dialogue, A est au-dessus de B et correspond par « communiqué », c'est une relation verticale dominant/dominé où la relation d'empathie est brisée. La matrice en est le manque d'amour, l'arrogance, le désespoir, la méfiance dans une ambiance acritique. Cela implique nécessairement une relation verticale entre les personnes. Il y a un manque flagrant d'amour, de compassion, la relation est donc acritique et ne peut en rien induire une attitude critique positive. La relation s'auto-suffit à elle-même et est désespérément arrogante. Dans l'anti-dialogue, la relation d'empathie entre les pôles participants est brisée ; ainsi l'anti-dialogue ne communique pas, mais il fonctionne

essentiellement par « communiqués ». [...] Pour résumé, le contenu de notre nouveau programme éducatif implique le rôle de l'humain en tant que Sujet dans et avec le monde (et non pas comme Objet dans sa réification). **(Freire, 1971)**

Avant même de définir la notion de radicalisation violente et les processus qui la gouvernent ainsi que les ressources pour mieux y faire face, nous avons choisi de présenter un modèle d'analyse écosystémique pour entrer en matière. En effet, le risque est grand avec cette notion controversée du mot radicalisation de faire ployer toute la responsabilité des processus sur les individus et de mettre entre parenthèses tous les aspects collectifs, structuraux et politiques des processus de radicalisation menant à la violence. Nous allons donc brièvement vous présenter un modèle d'analyse et le commenter. Celui-ci nous aura servi de guide pour aborder tous les différents niveaux des processus de radicalisation violente que nous traiterons, après les définitions, par ordre décroissant de grandeur, c'est-à-dire au niveau macro, mezzo puis micro. En attendant, voici l'ouvrage qui nous a guidé dans nos réflexions : *L'écologie du développement humain* (Bronfenbrenner, 1979). L'auteur nous offre un cadre de pensée global encore plus complet que l'analyse systémique et qui a le mérite de nous offrir une réflexion à la hauteur à laquelle nous devons la placer. Voici une traduction simplifiée des principes présentés par l'auteur :

L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de la progression et de la mutuelle accommodation entre une croissance de l'être humain et les propriétés de changements de son environnement immédiat de vie ; ce processus étant lui-même affecté par les relations de cet environnement immédiat et le contexte plus large dans lequel il est inclus. (Bronfenbrenner, 1979)

Comment en effet se contenter de se focaliser sur les caractéristiques individuelles non seulement pour expliquer les radicalisations mais aussi pour prétendre y remédier, sans prendre les relations avec l'environnement immédiat et les relations de cet environnement immédiat avec un contexte plus large (médias, réseaux sociaux, rôle de l'économie et de la politique, etc.) dans la réflexion avec la personne que nous voulons sensibiliser ? Si nous ne voulons pas le faire, il est évident que d'autres le feront, de la manière que nous savons, ou bien l'individu lui-même ira chercher de l'information bien souvent à de mauvaises sources : « Un microsystème est une trame d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécus par la

personne en développement dans un contexte donné avec des caractéristiques physiques et matérielles particulières. » (Bronfenbrenner, 1979)

Ici, nous sommes incités à porter attention aux moindres caractéristiques particulières de l'individu et c'est souvent dans cette optique, et surtout dans l'évolution brusque de micro-comportements, que nous constatons des indicateurs d'alerte. Les changements d'activités, mais surtout la mutation des relations interpersonnelles, sont un bon curseur d'observation. Un mésosystème comprend les interrelations, parmi au moins deux ou trois paramètres, au sein desquelles la personne en développement participe activement.

C'est bien là un point sensible, car bien souvent, les parents et/ou les proches ont peu d'accès aux activités sur le Net ou dans les réseaux sociaux des personnes en voie de radicalisation et tout aussi peu accès à celles menées dans la discrétion avec les pairs dans l'environnement proche. L'influence de ces derniers – virtuels ou physiques – est pourtant déterminante dans les points de basculement puisqu'ils participent d'une levée de l'esprit critique (même cadre de référence) et de l'illusion de proximité et de transparence et, pire encore, d'une liberté d'adhésion.

Un exosystème se réfère à un ou plusieurs paramètres qui ne sont pas directement impliqués dans le développement de la personne comme des facteurs actifs, mais qui produisent de l'effet indirect et peuvent modifier ces paramètres de développement. Nous avons là le motif essentiel des outils de propagande. L'effet est indirect, médiatisé, c'est le cas de le dire, mais néanmoins délétère. La comparaison avec un virus informatique peut sembler inappropriée, mais le caractère viral d'informations s'insérant dans un cadre cognitif et affectif réceptif à un certain formatage des données présentées est redoutablement efficace. L'exosystème numérique a pris une place presque démesurée qui, parfois, prépare le terrain à l'influence des pairs physiques, celle-ci finissant de diminuer, si besoin en était, le rôle des pères.

Le macrosystème renvoie à des consistances, sous des formes et des contenus des sous-systèmes (micro, meso and exo) qui existent ou peuvent exister au niveau des sous-cultures ou de la culture comme un tout comprenant les systèmes de croyances ou d'idéologies sous-tendues dans ces consistances. Cette assertion un peu alambiquée et difficile à traduire in extenso consiste à rappeler fort opportunément que l'influence des pairs dans la proximité et celle des réseaux sociaux à un niveau intermédiaire sont elles-mêmes englobées dans des réseaux d'influences plus vastes qui ne sont pas sans impact sur les processus de radicalisation. De nombreuses études ont d'ailleurs contribué à prouver cette influence du macro sur le micro

en appelant par exemple « polarisation » les processus qui contribuent à accentuer les croyances ou idées radicales de manière assez étendue dans la société : montée de l'extrême droite, montée d'un sentiment d'islamophobie et des comportements de défenses identitaires en réaction, provocations des « fondamentalistes » pour faire réagir et provoquer du rejet dans la société et rendre irréconciliables plusieurs cultures ou catégories sociales en présence...

Il n'est point besoin ici de démontrer davantage comme ces facteurs macro peuvent être recyclés dans les discours de propagande.

Une transition écologique arrive quand la position d'une personne dans son environnement est altérée par un changement de rôle, de place ou les deux.

Ce point est essentiel autant dans la lecture des signaux de radicalisation que dans l'organisation des modalités de réversion de cette radicalisation. L'un des modèles explicatifs de la radicalisation – nous l'avons décrit au sein de la partie I de cette thèse – insiste sur la quête de sens qui est elle-même alimentée grandement par l'influence du groupe d'appartenance. Le fait, dans un processus de radicalisation, de passer d'une position basse, dominée, à une position haute, dominante, le fait de passer du non-pouvoir au pouvoir, du sans rôle au rôle de premier plan, est un levier important de basculement dans la radicalisation. A contrario, l'une des questions transversales en prévention secondaire va être de savoir comment nous pouvons reconstruire un parcours qui donne une place et des rôles valorisants, accessibles, possibles et sainement co-construits avec les jeunes concernés, sans que cela soit jugé trop terne, mais sans flatter un rapport pathologique à leur narcissisme.

Le développement humain est le processus par lequel la personne en croissance acquiert une conception plus valable, plus étendue et plus différenciée de l'environnement écologique et devient motivée et capable de s'engager dans des activités qui révèlent les propriétés, le maintien ou la restructuration de cet environnement à des niveaux similaires ou des niveaux supérieurs de complexité dans la forme et le contenu.

Nous sommes là face à l'un des plus grands défis de la prévention secondaire : la modification des conceptions de l'environnement par des personnes qui ont glissé vers des cadres cognitifs rigides, polarisés, manichéens. Autant il semble plus facile de modifier ces conceptions pour les durcir, les polariser, les idéologiser, autant le travail inverse de pluralisation, de diversité, de relativisation et d'ouverture des cadres cognitifs semble devoir se faire en ramant et à contre-courant. Certains outils s'inspirant des TCC (Thérapies Cognitivo-Comportementales) qui ont été présentés pour la prévention tertiaire dans la Partie IV de la thèse y contribuent. Parions toutefois que la médiation culturelle qui fait appel à l'esthétique, à l'émotion, à la création, est apte à titre préventif, toujours au niveau secondaire, à générer cet assouplissement des modes

de représentation et de perception du monde. Une fois ce processus en cours, la traduction de ce dernier au sein d'engagements sociaux, humanitaires, interculturels, intergénérationnels ne pourra qu'accentuer les effets bénéfiques de cette ouverture d'esprit.

La validité écologique se réfère à la mesure dans laquelle l'environnement expérimenté par les sujets dans une enquête scientifique a les propriétés qu'il est supposé avoir par l'enquêteur. Autre donnée fondamentale rarement réfléchie malheureusement dans les dispositifs d'accompagnement : la question de l'objectivisation des avancées produites chez les personnes accompagnées par elles-mêmes. En effet, l'auteur explique que le terme « expérimenté » met en lumière l'importance du champ phénoménologique, c'est-à-dire que tout effort de mesure scientifique doit intégrer la contradiction entre la perception qu'a le sujet de la situation de recherche (ou d'accompagnement) et les conditions environnementales assumées par le chercheur (ou l'accompagnant). Et l'auteur de conclure : « [...] dans toutes les enquêtes scientifiques sur les comportements humains et le développement, il est nécessaire de prendre en compte comment la situation de recherche est perçue et interprétée par les sujets de l'étude » (Bronfenbrenner, 1979, p. 30).

Pour démontrer que le développement humain a eu lieu, il est nécessaire d'établir que les changements produits dans les conceptions ou les activités de la personne restent prioritaires pour elles sur d'autres points, et ce dans le temps. Une telle démonstration est appelée validité de développement.

Ceci est mettre la barre très haut. Il existe peu de mesures de non-rechute pour des personnes signalées comme radicalisées plusieurs années après leur accompagnement. Cela restera une très grande préoccupation, car l'actualité a été ponctuée de cas notoires de rechute. Ceci suppose une nécessaire évaluation en cours d'accompagnement et en fin d'accompagnement, qui n'existe pas toujours, pour mesurer tout d'abord le chemin parcouru et le point d'arrivée « à un instant t », surtout si cet instant ponctue une fin officielle d'une mesure d'accompagnement. Peu de travaux d'évaluation scientifique de dispositifs de personnes radicalisées ont été réalisés tant et si bien que la question d'évaluation à long terme, c'est-à-dire post-dispositif, est encore plus rare, voire inexistante. Heureusement, certains travaux existent du côté de la prévention de la récidive ou de la mesure de la désistance (voir bibliographie partie IV, 4a) qui donnent une idée des taux de « réussite » des dispositifs qui, finalement, ne sont pas si mauvais alors qu'ils se sont déployés en faveur de personnes aux profils criminels récidivistes et/ou à personnalités antisociales.

Une expérience écologique est un effort pour étudier l'adaptation progressive entre l'organisme humain en croissance et son environnement à travers un contraste systématique entre deux ou plusieurs systèmes environnementaux ou leurs composantes structurelles, en essayant soigneusement de contrôler d'autres sources d'influence par une assignation aléatoire (expérience planifiée) ou par correspondance (expérience naturelle).

L'auteur nous explique que cet item ne peut faire l'objet d'une investigation scientifique aussi rigoureuse que les autres en précisant que ce n'est pas tant la rigueur de la méthode qui est en exergue, mais le temps et le but de son déploiement. En effet, l'auteur suggère (Bronfenbrenner, 1979) de l'appliquer en début d'évaluation, non pas pour tester des hypothèses, mais pour des buts heuristiques, c'est-à-dire nommément pour analyser la nature de l'adaptation entre la personne et son milieu. Et de citer Goethe : « Qu'est-ce qui est le plus difficile par-dessus tout ? Ce qui semble le plus facile, regarder avec ses propres yeux ce qui est étalé devant eux ». Et de citer encore son mentor en école secondaire : « **Bronfenbrenner, si tu veux comprendre quelque chose, essaie de le changer** ». Ce qui se traduira dans la théorie du développement écologique par :

[...] si vous souhaitez comprendre la relation de développement entre une personne et quelques aspects de son environnement, essayez d'en bousculer un élément et regardez ce qu'il arrive aux autres. [...] la seule voie pour découvrir la nature de l'inertie est d'essayer de perturber l'équilibre existant (Bronfenbrenner, 1979, pp. 35-40).

Ceci nous fait penser au recadrage de l'école de Palo Alto, c'est-à-dire que quand, par exemple dans une communication, l'échange de fond est bloqué, les « médiateurs » ou « thérapeutes » poussent les protagonistes à s'exprimer sur le mode de communication et de relation en cours plutôt que sur le contenu. Ce changement de perspective, du contenu au contenant de communication, déstabilise positivement les interlocuteurs, mais ne fait que renverser une perspective qui est sous leurs yeux. Ceci a été illustré avec humour par certaines représentations graphiques qui, selon qu'elles sont perçues avec le cerveau gauche ou le cerveau droit, donnent deux représentations possibles de la même image. D'où le conseil avisé de l'auteur de multiplier les points de perspectives dans l'analyse du rapport entre un environnement et une personne (famille, écoles, amis...), soulignant ainsi quel principal effet de cette « corruption » méthodologique est l'interaction. Et l'analyse des interactions multiples, même si elle peut

paraître complexe, pose davantage un souci d'organisation que de taille des mesures. Il y aurait tout un développement à faire sur l'analyse des interactivités, ce dont nous n'avons pas le loisir ici. Cependant, un ouvrage sur ce sujet spécifique a été publié par Nicole Roelens (2003). Cet ouvrage avec la démarche transversale de René Barbier (1997) constitue vraiment des guides pour coordonner une recherche interdisciplinaire dans le champ d'un objet complexe tel que les processus de radicalisation.

Une expérience transformatrice implique l'altération systématique et la restructuration des systèmes écologiques existants de manière à remettre en question les formes d'organisation sociale, les systèmes de croyances et les modes de vie prédominant dans une culture ou une sous-culture particulière. Là, c'est le bouquet final, mais cela pose bien l'enjeu de fond de lutte contre les processus de radicalisation. Sans transformations structurelles, point de salut. En effet, nos fonctionnements sociétaux créent des conditions qui alimentent et motivent des processus de radicalisation menant à la violence, et le fait que ces radicalisations soient habillées d'oripeaux religieux, politico-religieux ou idéologiques ne change rien, au fond. Sans militer pour une société idéale, ce qui nous a toujours conduits vers des destins funestes, il semblerait cependant que, face aux inégalités, pas seulement dans le capital matériel, mais aussi dans le capital immatériel – éducationnel, culturel, symbolique –, il soit temps de contribuer à résorber ces inégalités. Mieux encore, cette thèse, modestement, tente d'apporter sa contribution aux moyens d'épanouissement des jeunes générations et d'un monde plus vertueux et juste qui reste encore à naître devant tous les défis humains et écologiques que le XXI^e siècle nous pose.

**Partie I – L'état de l'art en
psychologie et en sciences de
l'éducation en lien avec les
ressources proposées**

1/ Les sciences de l'éducation de Paulo Freire à René Barbier

Nous tenons en tout début de chapitre à présenter et à rendre hommage au pédagogue qui nous a donné, selon nous, la plus grande inspiration dans l'approche que nous proposons. Cet auteur, Paulo Freire, est l'un des seuls à proposer une approche radicale et pacifique pouvant répondre aux motivations justement de personnes en recherche d'engagements radicaux. D'ailleurs Freire n'aura de cesse de rappeler que la libération ne peut pas venir uniquement de l'intérieur des individus et que celle-ci ne peut naître que d'actions collectives. Comme nous allons le démontrer, cependant, le poids des variables psychiques et biographiques dans les processus de radicalisation menant à la violence est conséquent. Nous cheminerons ensuite avec René Barbier qui a initié puis fondé une éducation spirituelle en France il y a une vingtaine d'années. Nous tenterons d'ailleurs, toujours avec René Barbier, de dresser des typologies ou, avec des auteurs plus récents, de démarquer les pédagogies dites « nouvelles » des pédagogies dites « traditionnelles ». Au sein des pédagogies qualifiées de nouvelles, nous terminerons par une présentation de l'éducation positive qui sert d'articulation entre les deux faces de la même pièce réunissant d'un côté sagesse et intériorité et de l'autre conscience critique et collective.

Paulo Freire (1921-1997), éducateur, philosophe et professeur brésilien, PhD, enseignant au SESI (le service social de l'industrie au Brésil), fut secrétaire à l'éducation de la ville de São Paulo au Brésil et professeur à l'Université Catholique Pontificale de São Paulo, membre du jury international de l'Unesco. Il consacra sa vie à l'éducation et à l'émancipation des opprimés par la pensée et l'éducation critique (Freire, 1973)²¹.

Cette école de pensée a été poursuivie spécifiquement par Elena Mustakova-Possardt (Mustakova-Possardt, 1996, 2003, 2006, 2010, 2014). Les ouvrages de Paulo Freire ont été traduits en dix-huit langues. Il fut marqué par l'humanisme, le marxisme et le christianisme. Les penseurs qui l'influencèrent le plus dans sa démarche philosophico-éducative furent : Hegel, Marx, Teixeira, Dewey, Fromm, Fanon et Gramsci. Freire est le grand applicateur du concept appelé en portugais *conscientização* qu'on peut traduire par « conscience critique » ; c'est un processus d'éveil aux contradictions socio-politiques qui nous entourent et de passage à l'action contre les éléments oppresseurs de notre condition sociale. *La pédagogie des opprimés* explique le cheminement et la praxis de la *conscientização* dans la pratique éducative

²¹ Biographie du site internet Résistance 71 : [https:// : resistance71.wordpress.com](https://resistance71.wordpress.com).

de Freire. Sa démarche jugée subversive eut pour résultat de voir Freire et sa famille exilés du Brésil de 1964 et 1980, suite au coup d'État fasciste.

Son ouvrage majeur, *La pédagogie des opprimés*, bien que traduit dans dix-huit langues, est interdit dans certains États, comme en Arizona par exemple, car jugé bien trop subversif pour le système. La méthodologie pédagogique mise en place par Freire fut considérée si dangereuse et subversive, que l'auteur a dû s'exiler du Brésil pendant plus de quinze ans. De grands noms dans le domaine de l'éducation furent directement influencés par la pensée et la pratique de Freire, nous trouvons dans ce groupe des professeurs et éducateurs comme : Angela Vanenzuela, Peter McLaren, Henri Giroux, Donaldo Macedo, Ira Shor, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Stanley Aronowitz et bien d'autres sur tous les continents... Paulo Freire est décédé d'une défaillance cardiaque en 1997 à l'âge de soixante-seize ans.

La traduction qui va suivre²² présente des réflexions extraites d'un livre publié en 1965 de Paulo Freire (Freire 1971 pour l'édition française), *L'éducation comme pratique de la liberté* :

Alors que les humains émergent du temps, découvrent la temporalité et se libèrent de « l'aujourd'hui », leur relation avec le monde s'imprègne de facto de conséquences. Le rôle normal de l'humain dans et avec le monde n'est pas un rôle passif. [...] Répondant aux défis du monde, s'objectivant, discernant, transcendant, les humains entrent dans un domaine qui leur appartient exclusivement, celui de l'histoire et de la culture. L'intégration au contexte, par opposition à l'adaptation, est une forme d'activité humaine très distinctive. L'intégration résulte de la capacité de s'adapter à la réalité plus la capacité critique de faire des choix et de transformer cette réalité. [...] La personne intégrée est une personne en tant que Sujet. Par contraste, la personne adaptée est la personne en tant qu'Objet, l'adaptation représentant au mieux une forme d'auto-défense. Si l'humain est incapable de transformer la réalité, il va s'adapter. L'adaptation est une caractéristique d'attitude du monde animal, exhibée par l'humain, cela devient symptomatique de sa déshumanisation. Au travers de l'histoire, les humains ont tenté de surmonter les facteurs

²² Titre de la version originale portugaise : *Educação Como Prática da Liberdade*

Traduction de larges extraits de la version anglaise (Seabury Press), 1973 par Résistance 71 : <https://resistance71.wordpress.com>.

qui les font s'accommoder, s'ajuster, dans une lutte, constamment menacée par l'oppression, pour atteindre finalement leur pleine humanité. (Freire, 1965)

Si les humains sont incapables de percevoir de manière critique les thèmes de leur temps et ainsi incapables d'intervenir activement dans la réalité, ils sont aspirés dans le sillage du changement. Ils voient que les temps changent, mais ils sont submergés par ce changement et ne peuvent en conséquence pas distinguer leur dramatique signification. Une société qui commence à bouger d'une époque à une autre requiert le développement d'un esprit critique particulièrement critique. N'ayant pas cet esprit, les humains ne peuvent pas percevoir les contradictions marquantes qui se produisent dans la société comme valeurs émergentes à la recherche d'affirmation et de choc satisfaisant avec les anciennes valeurs se protégeant du changement naissant. Le temps de la transition d'époque [historique] constitue un « raz-de-marée » historico-culturel. Des contradictions croissent entre les façons d'être, de comprendre, de se comporter et de valoriser ce qui appartient à hier et les autres manières de compréhension et de comportement qui appartiennent à demain et annoncent le futur. Alors que les contradictions se creusent, la « lame de fond » devient de plus en plus forte et le climat qu'elle génère, de plus en plus émotionnel. **(Freire, 1965)**

Cette dichotomie a été nommée plus récemment « Polarisation » et elle est bien souvent considérée comme un facteur de radicalisation des opinions. Or, il n'est pas inutile ici de restituer à la notion de radicalisation une teneur plus politique, ce que Paulo Freire va faire dans les extraits suivants²³ :

La radicalisation implique une augmentation de l'engagement dans la position qu'on a choisie. Cette position est essentiellement et de manière prédominante, critique, emprunte d'amour, humble et communicative ; elle est donc positive. Une personne qui a pris une

²³ Ibid note 17, site : <https://resistance71.wordpress.com>.

option radicale ne nie pas à autrui son droit de choisir, ni n'essaie d'imposer son propre choix. Elle peut discuter de leurs positions respectives. La personne est certes convaincue qu'elle a raison, mais respecte les prérogatives d'une autre personne de dire qu'elle a raison. Le radical essaie de convaincre et de convertir, mais en aucun cas d'écraser son opposant. Il a néanmoins un devoir, imposé par l'amour, celui de réagir contre la violence de ceux qui essaient de le réduire au silence ; de ceux qui, au nom de la liberté, tuent sa liberté et la leur par la même occasion. Être radical n'implique pas l'auto-flagellation. Les radicaux ne peuvent pas accepter passivement une situation dans laquelle le pouvoir excessif du petit nombre mène à la déshumanisation de tous. (Freire, 1965)

A contrario, le sectarisme est essentiellement émotionnel et non-critique. Il est arrogant, anti-dialogique et donc anti-communicateur. C'est une position réactionnaire, que ce soit de la part d'une personne dite de « droite » (que je considère comme « sectaire née ») ou d'une personne dite de « gauche ». Le sectaire ne crée rien parce qu'il est incapable d'aimer. En total irrespect des choix des autres, il essaie d'imposer ses propres choix sur tout le monde. En cela réside l'inclinaison des sectaires vers l'activisme, c'est-à-dire vers l'action sans la vigilance de la réflexion, en cela se tient son goût pour les slogans, qui de manière générale demeure au niveau du mythe et des demi-vérités et attribue une valeur absolue à ce qui est purement relatif. Le radical par contraste, rejette l'activisme et soumet ses actions à la réflexion [critique]. Le sectaire, de droite ou de gauche, se dit propriétaire de l'histoire en tant que son seul créateur et en cela pense être le seul ayant le droit de donner le rythme à son mouvement. Les sectaires de droite et de gauche diffèrent en ce que l'un désire arrêter le cours de l'histoire et l'autre l'anticiper. D'un autre côté, ils sont similaires pour imposer leur propre conviction sur les gens, qu'ils réduisent à une simple masse. Pour le sectaire, le peuple, les gens n'ont d'importance que dans la mesure où ils

soutiennent ses objectifs. Le sectaire désire que le peuple soit présent dans le processus historique en tant qu'activiste, manœuvré par une propagande intoxicante. Les gens ne sont pas supposés réfléchir. Quelqu'un d'autre va penser pour eux ; et c'est en tant que protégés, qu'enfants sous tutelle que les voit le sectaire. Les sectaires ne peuvent en aucun cas mener une révolution véritablement libératrice parce qu'ils ne sont pas eux-mêmes libres. (Freire, 1965)

Cette définition de la radicalisation remet les curseurs des concepts à leurs places originales, ce qui nous permettra dans notre partie II d'aborder directement la notion de radicalisations violentes. En attendant, finissons d'établir le décorum des ressources que nous mobilisons. De ce point de vue, nous devons également présenter des notions chères à René Barbier, qui est notre seconde source d'inspiration et qui nous semble particulièrement bien présider aux travaux des parties III (besoins psychologiques de base) et IV (stratégies et méthodes de résilience) et surtout V (intégration des questions existentielles). Nous avons choisi ici de retranscrire et de commenter quelques passages²⁴ d'un cours en ligne de René Barbier intitulé justement ***Eduquer et faire sens.***

Alors que de vieux débats animent encore l'enseignement où les uns semblent rappeler que l'enseignant n'est pas là pour éduquer mais pour transmettre un savoir alors que d'autres estiment que l'un ne va pas sans l'autre, René Barbier tente ici de montrer la continuité de différentes notions :

« Le mot « éduquer » doit être replacé dans un univers de significations dans lequel « apprendre », « s'instruire », « enseigner », « se former » et en fin de compte « s'éduquer » s'éclairent réciproquement. Éduquer nous oblige à penser en termes d'interférence d'un ensemble de significations liées à l'expérientiel, au singulier, et au créatif ²⁵». Il est utile de rappeler ici, face au sujet si difficile des radicalisations violentes et de leurs préventions, qu'il paraît justement difficile d'évacuer les questions existentielles des approches préventives puisqu'elles font parties intégrantes du problème à résoudre. La propagande liée au jihadisme mais nous pourrions en dire de même pour l'extrême droite dont la résurgence n'est pas à sous-

²⁴ Consultés le 23 mars 2021 sur le site internet de René Barbier : <http://www.barbier-rd.nom.fr/barbier-education.2009/3.eduquerfaresens> ou <http://www.barbier-rd.nom.fr/PlancoursRB.IED.html>

²⁵ *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté le 23 mars 2021 sur <http://www.barbier-rd.nom.fr/barbier-education.2009/3.eduquerfaresens>

estimer (Filiu, 2019), a su intégrer la dimension à la fois existentielle et singulière de l'ensemble de ses cibles, des jeunes mineurs et majeurs ayant bien souvent un passé de délinquant ou/et confrontés à des deuils importants. Et la créativité a tenu une grande place dans les supports visuels de propagande. Comme nous l'avons évoqué à d'autres occasions, l'essor du jihadisme a été un fait social total qui mobilise toutes les dimensions de l'être. N'est-ce pas là un formidable défi pour la prévention et l'éducation de répondre de manière tout aussi totale ?

C'est bien là le corpus de René Barbier dans sa manière de définir les composantes des sciences de l'éducation qui nous interpelle en expliquant que :

[...] ce qui fait sens nous conduit à proposer et à articuler trois concepts : profondeur, gravité et reliance en éducation. La profondeur demeure la trame inconnue de toute existence. L'éducateur s'y trouve impliqué et, de ce fait, se sent relié à la totalité du vivant. Cette reliance le conduit à vivre dans une gravité où la dimension éthique est primordiale²⁶.

Différents sens du mot « éduquer »

Or cette dimension éthique s'est nourrie à mauvais escient dans la propagande par une mise en lumière crue de toutes les incohérences géopolitiques, politiques, économiques et sociales du monde postmoderne. Puis une « fausse éthique » est venue se substituer et surtout une morale religieuse stricte comme un carcan empêchant de penser le monde avec ces nécessaires contradictions. D'où l'intérêt de positionner l'éducation dans une autre dynamique :

Si nous articulons le savoir, l'enseignant et l'élève, le sens va se trouver dans l'interaction de ces trois pôles. Le « s'éduquant », comme disent les canadiens se sert de toutes les ressources réunies. Il veut connaître le monde et n'hésite pas à utiliser l'hétéroformation, c'est-à-dire les institutions éducatives et leurs agents pour ce faire. De même il va voir du côté de l'autoformation (Verrier, 1999, 230 p.) en se prenant en charge sur le plan du savoir et reste réceptif à ce que le monde peut lui apprendre (écoformation). Le

²⁶ Education, sagesses et transdisciplinarité. Consulté le 23 mars 2021 sur <http://www.barbier-rd.nom.fr/barbier-education.2009/3.eduquerfaresens>

s'éduquant est alors vraiment en coformation. Avec lui-même et son monde intérieur, avec les autres et leurs désirs, avec le monde et son imprévisibilité, comme avec le savoir, les enseignants et le groupe des enseignés²⁷.

C'est justement dans cette dynamique que la propagande et les recruteurs ont su placer pernicieusement leurs cibles. Les jeunes concernés ont été instruits par les réseaux sociaux tout en étant très actifs dans leurs apprentissages du moins au début du processus. Nous pourrions même affirmer que l'autoformation (guidée certes) a pris le dessus et de loin sur l'hétéroformation. Or le plus pertinent et le plus problématique reste à venir dans les finalités de l'éducation. René Barbier rappelle que :

L'éducation ne veut pas dire instruction, enseignement, apprentissage ou formation, bien qu'elle les utilise tous en dernière instance. L'essentiel de l'éducation réside dans un chemin de connaissance de soi par la « reliance » avec les autres et le monde. Elle s'ouvre sur la question même de la sagesse (Barbier et al., 2001, p. 369)²⁸.

Nous reviendrons sur la dimension groupale dans l'explication des processus menant à la radicalisation violente (Partie II) mais nous pouvons d'ores et déjà poser le fait que cette quête de sagesse, en miroir inversé dans les processus menant à la violence, marque une sorte d'anti-initiation dans la radicalisation violente (voir Partie II et V). Un parallèle existe avec les jeunesses hitlériennes gagnées par le *Soleil Noir de l'identité* (Goodrick-Clarke, 2007). Dans les groupes de pairs constitués par les recruteurs, la « reliance » et la coformation, en version négative et manipulatrice, battent leur plein. Ce sont sans doute, nous y reviendrons, des dynamiques malheureusement sous-développées dans l'éducation moderne. Même si les pédagogies dites « inversées » (Faillet, 2014, Dumont A. Berthiaume D. 2016) peuvent contribuer à cette dynamique et que la Finlande oriente quasiment tout son cursus scolaire en ce sens (Niemi, Hannele, Auli Toom, and Arto Kallioniemi, 2016). La dimension d'apprentissage par les pairs et par l'action est donc un levier à développer dans les années à venir. Dans l'attente, il est donc primordial de revenir aux sources des significations du mot éduquer pour comprendre en profondeur ce qui s'y joue. En renouant avec une certaine

²⁷ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/barbier-education.2009/3.eduquerfaresens>.

²⁸ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

profondeur de définition et d'analyse, nous pourrions tenter de répondre à nouveau à des besoins qui manifestement trouvent leurs satisfactions hors des processus éducatifs institutionnalisés. René Barbier va donc revenir à l'essence des définitions du mot éduquer dans les propos suivants :

Éduquer s'origine dans le latin *duco, ducere*, qui signifie « conduire » hors de. Éduquer c'est tirer hors de l'état d'enfance. Mais une autre origine plus probable, *educare*, signifie « nourrir » et s'ouvre sur le « soin des enfants », la *paideia*. L'avènement du christianisme va inscrire l'éducation dans une perspective transcendante : Pour certains le mot hébreu *mûsar* signifie à la fois instruction (don de sagesse) et désigne essentiellement un comportement de Dieu, modèle des éducateurs, dont l'œuvre se réalise par intériorisation de plus en plus profonde de l'éducateur et de celui qu'il éduque. Le Christ, comme éducateur, devient le « maître intérieur » du disciple. L'éducation ne sera achevée que lorsque tout enfant de l'église aura réalisé en soi la figure divine. L'Église enseignante vise à éduquer en ce sens et à corriger les errements le cas échéant. Avec la réforme et la Renaissance, l'idée se fait jour d'une action de l'homme pour se former au sein d'un monde qu'il contribue à maîtriser. L'homme a besoin de se former pour devenir homme. Il est éduicable. Mais pendant longtemps encore l'éducation relie la nature à son mouvement de création d'essence spirituelle. Avec Rousseau et son *Émile* (1762) le mot éducation prend son sens moderne plus existentiel, renvoyant le terme à la fois à une nature qu'il s'agit d'observer et à une volonté d'autonomie proprement humaine. Avec Kant l'homme est défini comme « la seule créature qui doive être éduquée ». Liberté et éducation vont de pair et la Révolution française avec Condorcet, 1743-1794,²⁹ (Condorcet réclame une « instruction publique » capable de rendre réelle l'égalité des droits). L'éducation en s'institutionnalisant recouvre toutes les sphères de la vie publique et privée. Elle devient un incontournable de nos sociétés modernes. Étatisée

l'éducation voit son sens réduit à une direction programmée qui surdétermine toute signification et laisse de côté l'univers des sensations non utilisables socialement³⁰.

Cette dernière phrase est capitale dans le sens où c'est justement *l'univers des sensations non utilisables* qui est repris et cultivé par les différentes propagandes qui peuvent alimenter les processus de radicalisation violente. La partie biographique et existentielle est bien souvent celle qui a servi de « point de bascule » et de non-retour dans les processus de radicalisation. Un nombre conséquent de jeunes peut être exposé aux mêmes sources néfastes mais nous allons démontrer dans notre partie II que bien souvent les points d'entrée dans la radicalisation sont une conjonction entre des vulnérabilités biographiques et psychologiques et la rencontre de sources « éducatives » négatives censées y remédier. Les jeunes se voient alors proposer une éducation dans une autre direction programmée en quelque sorte en réaction et en miroir « négatif » de l'éducation dite « nationale ». Le sens des mots est ici essentiel comme bien souvent d'ailleurs en sciences humaines et ils permettent en début de parcours de se poser les bonnes questions sur ce qui paraît faussement évident.

Il n'est pas inutile dès lors de réinterroger avec René Barbier les termes « apprendre », « s'instruire », « se former », « s'éduquer » tout en les mettant en regard de leurs dévoiements dans les phénomènes de radicalisations violentes.

Apprendre

Posons d'emblée qu'apprendre est le terme le plus générique pour indiquer un processus d'accès compréhensible à un certain niveau d'informations. J'apprends ainsi que le nouveau Président de la République vient d'être élu. J'apprends en lisant l'Encyclopaedia Universalis, les détails de la vie du dernier prix Nobel de littérature. Mais je n'apprends pas la dernière figure de la théorie des quanta en parcourant un ouvrage spécialisé, si je ne suis pas physicien. Inversement un physicien comme Fritjof Capra peut-il apprendre ce que lui proposait le philosophe Krishnamurti sur le plan ontologique ? A la question ainsi formulée, Krishnamurti répond à l'auteur du célèbre Tao de la physique (Capra,

³⁰ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>

1979, 317 p.), qu'avant d'être un physicien, F. Capra est un homme. En tant que tel il peut comprendre ce qu'il lui dit³¹.

Et si apprendre dans l'éducation devait consister à forger un homme ? Et n'est-ce pas l'école de la vie qui dans le passé forgeait davantage les hommes et les femmes que les parcours scolaires ?

Apprendre implique de comprendre ce qui nous informe. Apprendre correspond à quelque chose de plus qu'être simplement informé. Apprendre est différentiel et dépend nécessairement du niveau de culture que l'on possède. Plus je suis cultivé et mieux je saurai apprendre, au moins dans certains secteurs des savoirs et des savoir-faire. [...] En passant de la sphère du savoir sur la nature à la Connaissance de l'être, sans doute devrais-je perdre beaucoup de savoir acquis pour apprendre à connaître un peu plus spirituellement le monde. Connaître, c'est méditer et méditer c'est désapprendre avant tout pour comprendre, c'est-à-dire perdre de l'information acquise pour devenir réceptif à une information potentielle. [...] Mais d'ordinaire, acceptons l'idée que je peux apprendre toutes sortes de choses dans n'importe quel domaine, en fonction de mes capacités intellectuelles, des circonstances, des moyens matériels, des gens que je rencontre, du lieu où je me trouve etc. Apprendre n'implique pas une institution spécifique. Apprendre est ouvert à tous vents ! L'autodidacte apprend en toutes circonstances. (Verrier, 1999, p. 230)³²

Et bien justement, l'une des caractéristiques des témoignages des jeunes concernés auditionnés dans différents contextes – prisons, suivis en milieu ouvert – *était* de témoigner d'une certaine réconciliation avec le fait d'apprendre. Ces jeunes ont le sentiment de réussir à apprendre alors que certains étaient considérés comme

³¹ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

³² Pour en savoir plus, voir le site : <http://www.barbier-rd.nom.fr/SyntheseTheseVerrier.html>. Consulté en 2019 et mars 2021.

irrécupérables ou doutaient fortement d'eux-mêmes dans leurs capacités d'apprentissages. Le tuteur mettra en confiance et soulignera chaque avancée de son apprenti... mais aussi et surtout les réseaux sociaux et l'outil internet donnent l'illusion d'apprendre par ses propres moyens. Ce qui est d'ailleurs appris par les réseaux sociaux ne fera l'objet d'aucun recul critique. Bien au contraire, ces contenus seront légitimés et auréolés d'une perception d'une culture alternative « plus vraie que l'originale ». Le contenu sera présenté par un emballage (au sens propre et figuré) marketing tenant compte des questions que se posent des jeunes vulnérables en pleine quête identitaire et existentielle (Alava, 2018).

S'instruire

La définition qui va suivre éclaire d'un clair-obscur l'effet produit par la propagande : elle donne le sentiment à l'impétrant qu'il s'instruit sur le cours réel et plus ou moins caché du monde. Les théories complotistes ont pour objectif de donner le sentiment de révéler le soi-disant vrai ordre du monde que tout un chacun n'a pas pu forcément décrypter faute de l'instruction nécessaire...

Instruire vient du latin *instruere* qui signifie insérer, bâtir, disposer, outiller. S'instruire c'est alors se doter d'outils conceptuels et imagés. Mais le champ sémantique est plus vaste : instruire signifie également éclairer, avertir, informer, aviser, initier. S'instruire consiste donc à se renseigner, à s'informer d'une manière éclairante. Par rapport à apprendre, s'instruire implique une direction de l'information, une intentionnalité plus précise en vue d'une fin encore vague : l'éclairement, la mise au jour d'un sens à venir.

En vérité on s'instruit souvent en participant à un « enseignement ».³³

En se référant à notre pratique de terrain, nous ne pouvons que constater à quel point les jeunes rencontrés, étiquetés « en voie de radicalisation », étaient à la recherche inconsciente d'un enseignement. La plupart ont cru le recevoir de la part de leur tuteur et ils ont pris du plaisir à

³³ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

apprendre ce qui, paradoxalement, allait causer leur perte. Ils pensaient se rattraper de leurs scolarités déchues ou inabouties ou dans tous les cas insatisfaisantes. Ils étaient à la recherche d'un enseignement qui « fait grandir », qui élève, qui donne sens mais qui vous donne également une contenance, des limites, une protection vis-à-vis du monde moderne perçu comme dangereux, dévoyé, corrompu. L'enseignement idéologisé/sectaire profite donc de cette ouverture cognitive, de cette soif existentielle d'apprendre l'essentiel pour l'associer à une clôture cognitive. Et l'individu confronté à ses incertitudes existentielles cherche des bornes faciles à incorporer et à intégrer cognitivement. Il présente donc une grande acceptabilité par rapport à des « enseignements » qui parient sur la rigidité et le premier degré. Nous sommes donc là aux antipodes des enseignements qui libèrent et déploient la conscience critique pour gérer la complexité et non la détruire.

Enseigner

En latin insignare c'est mettre une marque, conférer une distinction. Il y a institutionnalisation de l'activité de connaissance qui renforce l'intentionnalité de l'envie de savoir. Cette institutionnalisation comporte ses méthodes codifiées, comprend ses professionnels qualifiés. Je m'instruis ainsi en suivant les cours à la Sorbonne et je passe les examens devant un jury universitaire. Mais je m'instruis tout autant en lisant les ouvrages des grands philosophes publiés dans les meilleures maisons d'éditions et en suivant, derechef, sans m'en apercevoir, une ligne de connaissance largement tracée par le jeu concurrentiel dans le champ symbolique de l'édition. Tout le savoir externe est déterminé par des lignes de force qui nous échappent. On s'instruit en s'aliénant, en se faisant prendre au piège d'un réseau de significations destinées à nous « marquer » pour le meilleur et pour le pire. Un jour le fils du boulanger se rend compte qu'il ne sait plus parler simplement à son père. Gagner par la lutte des places comme dit le sociologue Vincent de Gaulejac (De Gaulejac, 1994, 286 p.), il ne se sent plus jamais tout à fait à sa place dans la relation humaine, pris dans un « entre-deux » qui l'enserme comme une paire de pinces coupantes³⁴.

Le marquage symbolique négatif – la discrimination aux non-savoirs – est tout aussi terrible que le racisme. « Le savoir externe » est légitimé par des institutions. Or la propagande a réussi à manœuvrer pour démultiplier le sentiment que les enseignements de la société établie, ceux

³⁴ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

des *insiders*, sont totalement aliénés et assujettis à des pouvoirs oppresseurs et injustes. Ceci va donner une légitimité à des figures d'*outsiders* qui seront considérés comme tuteurs, meneurs, prêcheurs auréolés d'un savoir vrai et considérés comme de véritables enseignants. La fonction d'enseignant est vraiment à revaloriser certes financièrement mais avant tout aux yeux des élèves et ceci ne peut se faire que dans la re-crédation d'une relation plus forte nourrie par la passion d'enseigner et la capacité humaine à nouer des relations de « proximité distancée » avec les élèves, nous y reviendrons dans les ressources proposées (partie III et IV).

Se former

Former vient du latin *formare* qui signifie au sens fort, donner l'être et la forme, et au sens faible, organiser, établir. Former implique une action en profondeur de transformation, en vue de donner une forme à quelque chose qui n'en avait pas ou qu'il fallait changer. Se former, en apprenant, signifie donc travailler son information pour lui donner une forme qui correspond à un mouvement interne de transformation de soi-même.

Vu sous cet angle, comme le pense le philosophe Michel Fabre, « former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme » (Fabre, 1994, p. 23). En fait, se former débouche inéluctablement sur « éduquer » et le véritable « formé » est toujours, un « s'éduquant³⁵ ».

Le chaos existentiel, vécu par les jeunes recrues des processus de radicalisation violente, incite à penser que l'aspect formatif des tuteurs n'est pas du tout à prendre à la légère. Ceci est particulièrement marqué dans les « conversions » religieuses qui ont précédé 40% des jeunes en France signalés à risques de passage dans la radicalisation violente. Les jeunes concernés ont témoigné d'une remise en ordre et en forme de leurs vies, jugées dissolues...avant leur conversion. Cette mise en ordre est bien prolongée par une sorte de transformation intérieure qui malheureusement ne va pas vers une unification et un dépassement de leur identité mais plutôt vers une scission et une régression de différentes parties de leur personnalité qui deviennent ainsi forcloses entre elles ; celles-ci s'uniront artificiellement dans et par l'idéologie dispensée par des tuteurs et dans le prolongement des « formations digitalisées » et des discussions sur les réseaux sociaux. Comme il s'agit ici de cliver les dimensions de l'identité du jeune qui sont en conflit pour provoquer des régressions psychiques, il est nécessaire de

³⁵ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

mettre un couvercle (sous formes de règles et de rituels hyper rigides) sur l'intériorité comme s'il s'agissait d'un sarcophage en béton sur un réacteur en fusion (Tchernobyl) afin de provoquer une sorte d'effondrement intérieur de toute structure, le cœur entrant en fusion. Dans ce contexte, la fermeture cognitive et relationnelle s'impose d'une part pour verrouiller l'ancrage régressif et d'autre part pour le rendre imperceptible auprès des proches.

S'éduquer

Éduquer avec ces deux sens majeurs « nourrir », élever des animaux et « faire sortir » oriente le champ sémantique vers une élévation, une extraction plus ou moins ontologique. On se forme en s'éduquant. C'est l'éducation qui est le terme principal, le terme animateur. Tout se passe comme si l'éducation était du registre d'un projet « implié » d'une région essentielle de soi-même à connaître, un Endroit à découvrir sous l'Envers que la société nous impose dans sa plénitude de l'univers. [...] L'éducation est élan de soi vers soi. Cette poussée rencontre la formation comme véritable mise en forme, organisation pertinente de cet élan créateur. Tout l'art de l'éducation consiste à faire sentir aux apprenants en quoi ils sont animés par cet élan. Mais surtout en quoi cet élan est et demeure avant tout « leur élan », totalement singulier, irréductible à tout autre³⁶.

Nous ne pouvons ici que souligner l'ingénieux et diabolique sens donné par tous ceux qui ont fait du recrutement pour des mouvements extrémistes : les convertis sont ceux qui sont toujours les heureux élus qui ont fait le chemin pour découvrir cette part cachée d'eux-mêmes. Ils ne s'attendaient pas à cet enseignement providentiel mais ce dernier, et son tuteur associé, sont arrivés au bon moment, c'est-à-dire lorsque la personne mérite la grâce de Dieu. Et seul Dieu est juge de qui mérite ou non sa grâce. Cette « théorie des coïncidences » non fortuites ou « loi des synchronicités » qui sévit habituellement dans le milieu du « new Age » et du développement (im)personnel (De funes, 2019) devient une croyance. C'est un moteur très puissant qui renvoie à une part mythique de la construction identitaire et aux rites de passages constitutifs de l'initié (l'Appel de l'élus, voir partir II et V, 4 d). Ce chemin est, dans le recrutement et la propagande, adroitement dévoyé.

³⁶ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

Le véritable éducateur indique les multiples parcours par lesquels l'itinérance éducative d'une personne peut trouver son accomplissement. Comme les carrefours sont nombreux dans une vie, nous avons besoin de plusieurs éducateurs. Mais ceux-ci ne sont pas des « maîtres », des « gourous ». Plutôt des sortes de sémaphores indiquant la route de l'éveil de l'intelligence (Krishnamurti, 1975).

Mais des sémaphores qui ne seraient en aucune manière des objets inertes. Un éducateur, qui n'est pas un éducasteur (celui qui castre symboliquement les élèves), suivant une formule qui avait cours dans les années soixante-dix, n'est pas non plus une girouette tournant au gré des vents de l'histoire et de l'air du temps. C'est un homme de Connaissance. Un éveillé qui connaît la région que doit emprunter l'élève sans pouvoir pour autant tracer d'avance sa route singulière et imprévue. Il connaît la trame mais non le motif. Il découvre l'écran, mais n'a jamais vu, et ne verra jamais, le film unique que l'élève y projettera, dans une inconscience nécessairement mal contrôlée. Parler de s'éduquer signifie donc qu'un témoin, en nous-mêmes, peut jouer ce rôle d'éducateur. Le risque d'illusion est considérable, mais l'enjeu est inévitable si on ne veut pas tomber dans l'esprit du temps qui, à travers tous les intégrismes, invoque puis convoque la figure du Maître et dialectiquement celle de l'Esclave. Il s'agit du pari majeur de l'éducation : je me forme pour m'éduquer et je m'éduque parce que je ne peux rien faire d'autre pour me connaître et me réaliser. Le véritable éducateur accepte profondément ce pari pour son élève. C'est pourquoi, comme le Bouddha, il accepte toujours d'être tué symboliquement par son élève libéré sur la route de la Connaissance ³⁷.

Le glissement dans la propagande est total : nous passons de l'éducateur éveilleur qui permet à autrui de s'éduquer au gourou qui dirige les âmes perdues de son troupeau. Les jeunes

³⁷ Voir *Education, sagesses et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

concernés ont été tellement carencés de vraies figures éducatives telles que définies supra, que pour eux, plus le modèle est autoritaire plus il est crédible... et rassurant.

L'éducateur tranche d'un coup ce qui unifiait illusoirement le **savoir** et la **connaissance**.

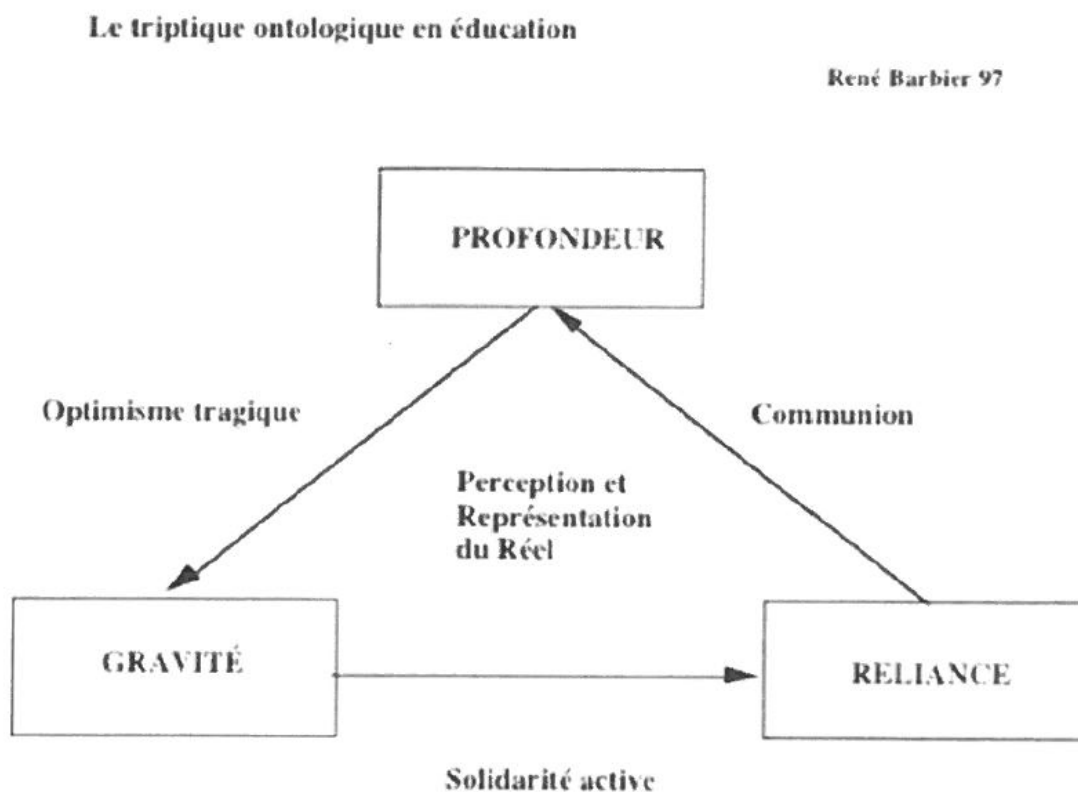
Il dit à son élève que le savoir est du côté du fonctionnel nécessaire mais insuffisant. Il lui rappelle sans cesse que la Connaissance (avec un C majuscule) est du côté de la face cachée de soi-même et que tout être humain est l'unique découvreur de son royaume. A lui de tracer son propre chemin, à lui d'être sa propre lumière. Le sens se rapporte à une « autre chose », un « vrai lieu », quelque chose qui nous échappe et qui pourtant nous rend présent au monde. [...] Pris dans sa radicalité, le sens fait émerger le désir de poésie.

Le sens est d'ordre **expérientiel, singulier, interactif et ouvert**. Nous affirmons habituellement « cela fait sens » c'est-à-dire cela nous entraîne dans un univers de significations que nous habitons, une parole qui nous porte et que nous portons, une relation dialoguée avec le monde et les autres³⁸.

La propagande et les recrutements vers les extrêmes feront tout l'inverse : réduire les incertitudes existentielles à tout prix, créer des circuits cognitifs fermés et autoréférentiels, qui ne souffrent plus aucune contradiction. Il ne s'agira en aucun cas d'aller explorer sa part d'ombre, de conscientiser les affres de son inconscient. L'idéologie permet la fuite de soi dans des certitudes « exotériques », c'est-à-dire vers des normes contenant des pulsions sans rien résoudre sur le fond. L'adage biblique « qui veut faire l'ange fait la bête » prend tout son sens ici. Ce qui provoque un processus de dépendance au contenant davantage qu'au contenu et de surcroît une phobie de se tromper dans l'application des normes qui protègent des retours du refoulé. Le sens sera idéologiquement orienté et cimenté par le groupe dans la mise entre parenthèses de la singularité de chacun. Sans trop livré par anticipation le modèle que nous allons proposer en partie II au niveau des processus désintégratifs des radicalisations menant à la violence, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les 3 dimensions de l'identité mobilisées négativement dans ce modèle 3N (besoins, réseaux, récits en français, Bélanger et al., 2019,) – cognitive, affective et relationnelle – le sont, à contrario, positivement dans le triptyque présenté par René Barbier ci-dessous.

³⁸Voir *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

« Faire sens pour l'être humain peut vouloir dire une structure de significations qui articule trois dimensions : la Profondeur, la Gravité et la Reliance³⁹. »



Profondeur

Elle signifie selon René Barbier :

- une relation à un **Réel conçu comme une vérité** qu'on ne saurait cerner, enfermer, circonscrire, sans le détruire.
- une relation à « un **Abîme**, un Chaos, un Sans-Fond » (Castoriadis), à un « **Tout-Autre** » (Rudolph Otto), à un « Otherness », une « **Autreté** » (Krishnamurti).
- une **relation d'inconnu** (Rosolato G.) ou l'inquiétante étrangeté freudienne s'inscrit dans l'impossibilité même de la présence absolue et « dévisageable » de ce Réel voilé.

³⁹ Citation extraite du texte *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

- une relation perçue comme un **flux intérieur de Vie radicale**, ouvert sur le « presque-rien » et sur le « je ne sais quoi » (Jankélévitch V.).
- une **relation abyssale** dans laquelle nous ne finissons jamais de **nous approfondir**.
- une relation qui va au-delà du non-sens, qui **fait fleurir le sens au cœur même du non-sens**, dans une acceptation de non-rationalité qui n'est pas cependant un irrationnel. Plutôt un constat qu'il peut exister « une pensée de la non-pensée » nommée « hishiryo » chez les bouddhistes, une pensée extrêmement vivante et active.
- une relation qui **présentifie** sans cesse ce qui est en chacun d'entre nous pour transformer chaque être en une personne, c'est-à-dire celui qui peut dire « je » parce qu'il est un individu intégré au cours du monde et chez qui il n'y a plus personne à nommer.
- une relation qui suscite à chaque instant une **intensité active** qui n'est pas une passion, ni l'éclat d'une quelconque « philosophie des lumières » mais l'émergence du sens au cœur de chaque mot prononcé, de chaque geste effectué, de chaque regard attribué.
- une relation qui s'ouvre sur **l'amour** pour ceux qui vivent dans la tradition du Livre ou sur la **compassion** pour ceux qui suivent certaines sagesse orientales proprement athées, ou dans une certaine conception d'un humanisme marxiste.
- une relation surtout qui au fil du temps nous rend de plus en plus « grave⁴⁰ ».

Gravité

Pour René Barbier,

[...] devenir de plus en plus grave signifie que la lucidité « cette blessure-là plus rapprochée du soleil » comme dit René Char, nous gagne de plus en plus. Il s'agit bien d'une blessure qui n'en finit pas de saigner : celle d'une omnipotence infantile peu à peu bousculée, mutilée, ravagée par l'épreuve de la réalité. Celle parfois plus tardive d'une

⁴⁰ Voir *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

espérance collective et idéalisée de vie sauvée du désastre, de « lendemains qui chantent » . Une espérance qui se ratatine comme un papier crépitant sous l'incendie et qui ne laisse que des cendres bleuies. Celle d'une vision intérieure et terriblement silencieuse, d'un sentiment tragique de la vie dont parlait Miguel de Unamuno quand il refusait de crier « Viva la Muerte » avec les sbires de Franco. La vision déchirante de ce qui est : les ethnocides et les génocides, les « purifications ethniques », les haines fabriquées de toute pièce par les puissances coloniales, les terrorismes et les intégrismes meurtriers. [...] N'oublions pas le quotidien : les petites vengeance privées, les couteaux tirés au cœur des mots, les harpons d'acier dans les regards, les grands océans asséchés au sein d'un seul cri humain. Comment vivre sa juste colère sans tomber dans le ressentiment ? Comment dénoncer la tyrannie sans blesser la personne ? ⁴¹

A cet endroit, les récits collectifs idéologisés de notre modèle désintégratif de radicalisations menant à la violence comblent cet irrépressible besoin de gravité... et d'apesanteur. En effet cette sensation de gravité, lorsqu'elle ne trouve aucun point d'ancrage a besoin de se projeter dans un récit de libération. Et il faut bien dire que notre époque est particulièrement pauvre en récits porteurs... pour la construction identitaire des individus et pire encore des sociétés. La construction de nouveaux récits qui donnent l'illusion d'atteindre cette gravité utilise des procédés millénaristes, de fin des temps précipitées par des complots qui ne font que « matérialiser » des prophéties ou plutôt des annonces divines à qui sait les décrypter dans un sens littéral. Cette gravité externe entre en résonance avec la gravité interne de l'individu qui, pour se libérer, trouvera non pas une voie de conscientisation progressive et éclairée mais une ascension soudaine au paradis. Au passage, ceci mérite bien un petit sacrifice.

Mais le voyage ascensionnel vers cette libération ne peut se faire sans l'union avec les pairs... eux-mêmes unis dans la communauté (le OUMA, qui signifie mère en Arabe), cette dernière étant elle-même incluse et absorbée dans la droiture du Prophète (un véritable Père) qui est le seul dépositaire de la vérité divine (le Saint-Esprit). Nous constatons ici un processus négatif et artificiel de « reliance » que René Barbier va maintenant définir de manière saine et positive

⁴¹ Voir *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

et que nous aurons comme curseur dans les ressources éducatives proposées en partie V de la thèse.

Reliance

René Barbier l'a définie comme :

Être relié c'est être unifié à soi-même, aux autres, au monde. Le concept fait l'objet aujourd'hui de commentaires fructueux en sciences humaines, sous l'égide du sociologue belge Marcel Bolle de Bal (1996, 2 volumes). C'est par ma Gravité même que j'entre en « reliance » ? Je n'ai aucun effort à faire, mais plutôt j'ai à « laisser-faire », « un non(ré)agir ». Le sens vécu de la Profondeur suscite la Gravité singulière qui provoque inéluctablement le sentiment de « reliance ». Avec la « reliance » c'est tout l'acte de vivre qui devient solidaire. Pas seulement de mon petit monde, autour de moi, narcissiquement lov  . Mais un monde qui s'élargit toujours plus pour atteindre les confins, là où la vérité prend forme et lieu. Je suis Nous. Le Monde est Moi et Je suis le Monde. Ce que je fais, ce que je dis, ce que je ne fais pas, ce que je ne dis pas, agit sur le monde et rétroagit sur moi. Bien que « Je » soit diff  rent du « non-Je », « Je » est pourtant sans frontière. Bienheureuse épreuve de vérité que le vécu de cette sensibilité paradoxale.   mergence du sens de l'Ouvert dont parlait Rainer-Maria Rilke. « Je » devient Relation, enfin reconnue, que la vie prend en charge, développe et approfondit de jour en jour⁴².

René Barbier conclura en affirmant que

[...] sans ce triptyque ontologique Profondeur, Gravité, Reliance, l'éducation reste minuscule et se cantonne dans l'instruction, la formation, l'enseignement. C'est une conception de l'éducation vue alors par le petit bout de la lorgnette.   duquer ne se réduit ni à enseigner, ni à instruire, ni à former. Et pourtant éduquer informe ces trois aspects de ce qu'on nomme habituellement l'éducation dans les institutions⁴³.

⁴² Voir *Education, sagesses et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

⁴³ Ibid.

A partir de là, René Barbier nous propose un profil plus complexe encore de l'éducateur.

Les quatre pôles de l'éducateur⁴⁴

Afin de réfléchir à ce qui fait la spécificité d'un éducateur, René Barbier s'interroge sur les grandes dimensions qualitatives de ce métier qui, selon lui, se répartissent en quatre pôles :

- Le pôle du savant
- Le pôle de l'aventurier
- Le pôle du poète
- Le pôle du sage

Pour illustrer ceci, R. Barbier propose le graphe suivant :

⁴⁴ Repris du site internet de René Barbier (université Paris 8, LAMCEEP), consulté en 2019 et mars 2021
<http://www.barbier-rd.nom.fr/..>

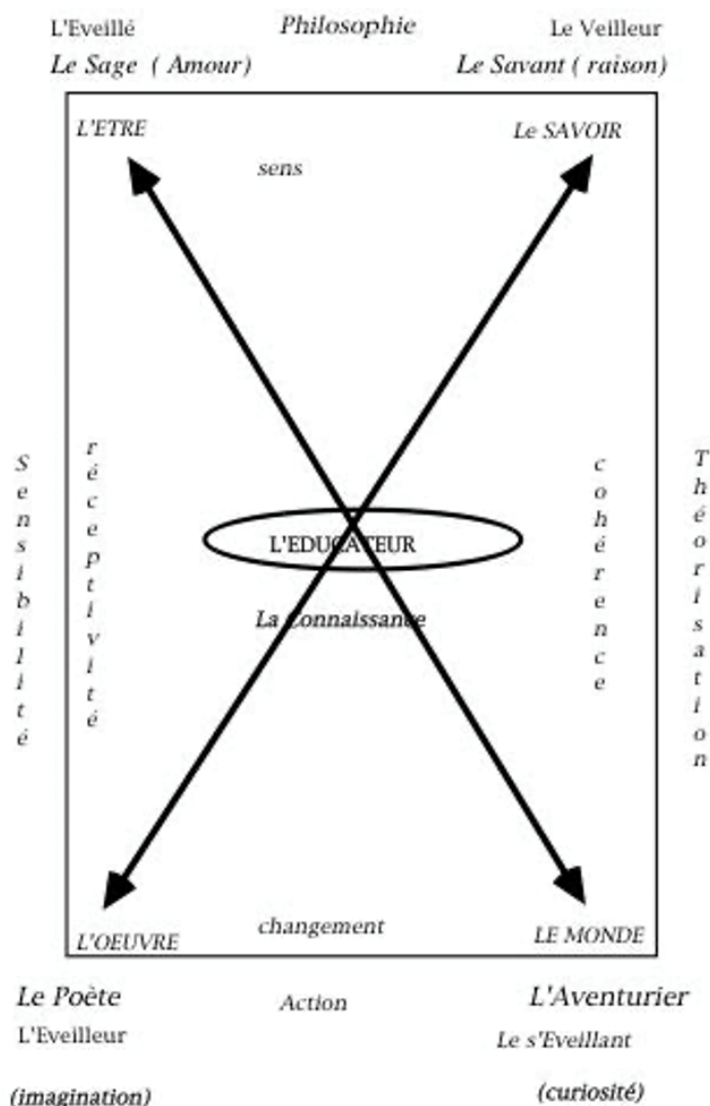


Figure 2 - Distinguer sans séparer et réunir sans confondre les quatre piliers de l'Educateur ⁴⁵

Selon René Barbier, l'éducateur est sans cesse tiraillé par ces quatre pôles symboliques qui représentent autant de figures possibles de son désir d'éduquer.

1°- **La première figure est celle du Sage (l'Eveillé)**⁴⁶ qui a principalement comme objet de Connaissance la question de l'Etre et qui fonctionne à l'Amour. Tout éducateur est animé par cette figure symbolique, en particulier si celle-ci réactive en lui un habitus religieux primaire issu de son milieu social d'origine. Ce pôle lui fera poser des questions sur la dimension

⁴⁵ <http://www.barbier-rd.nom.fr/barbier-education.2009/conclusion.html>

⁴⁶ Ibid note 39.

matérialiste de l'existence et lui ordonnera de faire entrer dans la réflexion éducative la question ontologique, la place de l'homme dans l'univers. En tant que telle, cette dimension de l'action éducative risque d'être éminemment subversive à notre époque.

2°- La deuxième figure est celle du Savant (le Veilleur)⁴⁷ avec son objet de Connaissance, le savoir, et qui fonctionne à la raison. Dans ce cas, toute pratique éducative est examinée à la lumière de la logique scientifique pour laquelle une hypothèse, liée à une problématique théorique, doit pouvoir être réfutée par une confrontation aux données de l'expérience renouvelable. Le chercheur épure en lui tout ce qui a trait à l'intuition, se méfie de l'analogie et de la métaphore, comme le propose Gaston Bachelard. Sous cet angle, l'éducateur voudra sans cesse mesurer sa pratique à partir d'objectifs quantifiables et dégager des logiques cohérentes de l'action. Il mettra en œuvre des théories déjà constituées qu'il tentera d'appliquer aux situations rencontrées.

3°- La troisième figure est celle du Poète (l'Eveilleur)⁴⁸ avec sa volonté de faire une œuvre et son sens de l'imagination active. Le sens poétique conduira l'éducateur à inventer des systèmes symboliques lui permettant de résoudre des conflits ou de surmonter des obstacles dans le cours de son action. Il lui ouvrira la voie du défi et de la dissidence en lui faisant reconnaître le rôle parfois révolutionnaire des minorités actives dans l'action éducative.

4°- La quatrième figure est celle de l'Aventurier (le s'Eveillant)⁴⁹ dont l'objet de Connaissance est avant tout le Monde dans sa diversité et son moteur une attitude de curiosité. L'éducateur qui s'appuie sur cette figure enquête sur les multiples facettes de la vie, s'interroge sur ce que les hommes vivent au quotidien, est toujours prêt à aller voir ailleurs ce qui se fait de nouveau ou ce qui dérange la structure établie.

René Barbier reliera le fonctionnement de ces 4 figures de l'éducateur de la manière suivante : La question de la philosophie unit le Sage au Savant, c'est-à-dire une certaine forme « d'amitié de la sagesse » qui détermine un sens de l'existence à partir, soit d'une participation affective au monde, soit d'une réflexion fondée sur le doute. La sensibilité unit le Sage au Poète en fonction d'un questionnement plus ou moins ouvert à la réceptivité des « choses de la vie ». L'attraction pour l'action en vue d'un changement unit le Poète à l'Aventurier. Le monde est vu alors sous l'angle d'une mouvance permanente sur laquelle l'homme n'est pas dépourvu de possibilité d'action. Le rapport à la théorisation unit le Savant à l'Aventurier à partir d'une relation étroite avec le monde des faits. Le doute du Savant lié à la curiosité de l'Aventurier

⁴⁷ Ibid note 39.

⁴⁸ Ibid note 39.

⁴⁹ Ibid note 39.

conduit l'homme à découvrir des formes nouvelles d'intelligibilités et de cohérences par la mise en question du monde tel qu'il se donne à voir au sens commun⁵⁰.

Et finira par conclure que :

[...] l'éducateur digne de ce nom tentera de réunir en lui ces quatre pôles dominants pour animer son action, sa réflexion, son imagination et sa sensibilité. Il développera alors ce que j'appelle une Connaissance éducative, c'est-à-dire une manière de « prêter du sens » au monde qu'il rencontre à partir d'une vision holistique de la vie et d'un sens aigu de la complexité du système dans lequel s'insère son action⁵¹.

Cela révèle toute la complexité et la richesse d'une philosophie de l'éducation reposant sur une approche holistique de la personnalité et de l'ensemble des besoins qu'elle peut manifester. A partir de nos propres travaux (partie II), nous rappellerons également que la propagande et l'idéologie utilisent à leur profit cette vision holistique de l'éducation. Comment dès lors pourrions-nous faire l'impasse de toutes ces dimensions au sein de démarches préventives et a fortiori éducatives ? Il a fallu aux sciences de l'éducation un long cheminement pour arriver à cette épistémè des sciences éducatives, ce que nous allons brièvement retracer maintenant.

Une typologie des sciences de l'éducation

Il n'est pas inutile de faire un léger détour historique avec Gaston Mialaret qui, en 2009, publiait un ouvrage *40 ans de sciences de l'éducation* (Mialaret, 2009) :

Dès 1912, était créé, à Genève, un Institut des sciences de l'éducation. Quelques universités étrangères, aux environs de 1960, transforment les collèges et les facultés d'éducation en facultés de sciences d'éducation ; le nombre est pourtant limité. En 1960, on ne parle encore que très peu de sciences de l'éducation. Une dispute s'était élevée au début du XX^e siècle : fallait-il parler de science de l'éducation ou de sciences de l'éducation ? Ces discussions ont été interrompues par la guerre. Depuis longtemps par ailleurs, Durkheim avait parfaitement posé le problème de la distinction entre la

⁵⁰ Voir *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

⁵¹ Voir *Education, sagesse et transdisciplinarité*. Consulté en 2019 et en mars 2021 sur le site <http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html>.

pédagogie et la recherche scientifique (voir ci-après). Les conditions internationales et la création des grandes organisations internationales (Onu, Unesco, Unicef, Conseil de l'Europe...) transforment le paysage culturel ; les moyens de communication opèrent leur mutation avec l'apparition de l'audiovisuel, de l'informatique, le développement gigantesque des méthodes et techniques de l'information (publication des Annuaires de l'éducation par l'Unesco) ; le développement de nouveaux moyens de communication ouvre une ère nouvelle à l'Humanité. Les préoccupations relatives au rôle de l'éducation et ses relations avec la vie sociale, technique et économique, dans les pays en voie de développement, la nécessité de faire un extraordinaire effort d'alphabétisation, font que les préoccupations relatives à l'éducation prennent une place de premier plan et font appel à de nouvelles disciplines scientifiques : sociologie, ethnologie, démographie, économie... De plus en plus, on voit l'expression « sciences de l'éducation » se substituer à « pédagogie expérimentale » et le nombre de disciplines scientifiques qui vont se préoccuper de l'éducation devient de plus en plus important. (Mialaret, 2009)

Cette préoccupation collective majeure se traduira par la création de départements « Sciences de l'Éducation » dans trois universités en France en 1966 alors même que le regret était de ne trouver qu'une certaine pauvreté des concepts depuis la première mention de la discipline à Genève en 1912, limités à la psychologie de l'enfant, des enfants difficiles et anormaux, et à la formation des enseignants ou encore à la philosophie et l'histoire des doctrines pédagogiques. Or un élément majeur interviendra : la distinction entre pédagogie et science. Dans un célèbre passage d'*Éducation et Sociologie* (1934), Durkheim précisait bien la distinction à faire entre deux domaines ? : celui de la science et celui de la pédagogie. Dans le premier cas : il s'agit simplement ou de décrire des choses présentes ou passées, ou d'en rechercher les causes ou d'en déterminer les effets. [...] Les théories que l'on appelle pédagogiques sont des spéculations d'une tout autre sorte. En effet, ni elles ne poursuivent le même but, ni elles n'emploient les mêmes méthodes. Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne sont orientées ni vers le présent, ni vers le passé, mais vers l'avenir. Elles ne proposent pas d'exprimer idéalement des réalités données, mais d'édicter des préceptes de conduite. Elles ne nous disent pas : voilà ce qui existe et quel en est

le pourquoi, mais voilà ce qu'il faut faire. (Durkheim, 1934).

Gaston Mialaret ajoutera qu'à la suite de la sociologie (en particulier l'influence de la position épistémologique de Durkheim), de la psychologie qui « de la science de l'âme » devient « la science des conduites » (toute l'école psychologique contemporaine), les « sciences de l'éducation » opèrent leur tournant épistémologique en étudiant, dans une perspective scientifique, les situations d'éducation :

Les sciences de l'éducation sont du domaine de l'observation, du descriptif et de l'explication ; la pédagogie est du domaine du prescriptif et de l'action éducative, sans aucune idée sous-jacente de hiérarchie entre les deux domaines. Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation (Mialaret, 2006).

Philippe Meirieu reprendra plus sévèrement cette distinction en opposant le caractère scientifique et objectivant des « sciences de l'éducation » qui, selon Gilles Ferry, marquait la « mort de la pédagogie » :

La substitution des « sciences de l'éducation » à la « pédagogie », si elle n'est pas une concession purement formelle au langage anglo-saxon, signifie, tout à la fois, l'abandon de spéculations normatives au profit d'études positives et, à l'intérieur des sciences humaines, la délimitation et l'organisation d'un champ de recherches orientées vers la compréhension du fait éducatif. (Gilles Ferry, 1967)

Au regard de ceci, Philippe Meirieu donne la description suivante des pédagogies :

Et c'est aussi ce qu'on peut entendre dans les discours, plus contemporains, de Freinet ou de Montessori : le même souci de proposer des méthodes et des attitudes éducatives qui permettent à l'enfant de grandir librement pour mieux s'associer à ses semblables dans une relation nouvelle où la violence et l'arbitraire ne régiraient plus les rapports entre les hommes. Ces discours-là sont, d'ailleurs, très largement, des discours convenus, souvent

généraux et généreux, perçus par bien des intellectuels contemporains comme particulièrement naïfs plein de « bons sentiments », voire de « bonnes intentions » dont on dit que « l'enfer en est toujours pavé ». Ce ne sont pas, de toute évidence, des « discours scientifiques », mais, bien plutôt, des discours « littéraires », des textes qui font souvent appel à l'émotion, qui diabolisent ce qu'ils nomment les « méthodes traditionnelles », des discours qui fonctionnent un peu sur le registre de l'épopée et qui tentent d'emporter l'adhésion du lecteur afin que, comme l'auteur, il finisse par trouver insupportable « l'injustice faite à l'enfance » et se lève avec lui pour la combattre.⁵²

Philippe Meirieu pondérera son propos en développant l'idée que nous avons en définitive besoin des deux : l'approche scientifique des faits et la vision de nouvelles pédagogies. Cette réflexion est importante car notre thèse va se situer justement à la croisée de ces deux chemins : apporter des ressources éducatives appuyées par des travaux scientifiques, à l'aide de la psychologie et de l'éducation positives qui en découlent intrinsèquement, et tenter d'apporter de nouvelles visions pédagogiques, notamment grâce à l'éducation spirituelle (Partie V, VI et conclusion). Or, il faut reconnaître, comme le fera René Barbier, qu'il y a un véritable éclatement des courants théoriques dans l'état actuel des sciences de l'éducation. Un chercheur québécois (Bertrand, 1991) distingue sept tendances dans cette perspective (théories spiritualiste, personnaliste, psycho cognitive, technologique, sociocognitive, sociale, académique). Pourtant certains savoirs (sociologie, psychanalyse) semblent dominer le champ de l'éducation contemporaine. Toutefois, ils sont talonnés de près par les sciences cognitives et comportementales. Voici la définition donnée par Bertrand de ces 7 courants (Bertrand, 1991) :

1°) les théories spiritualistes qui touchent les personnes préoccupées par le sens spirituel de la vie. Elles se focalisent sur la relation entre soi et l'univers dans une perspective religieuse et métaphysique, proche du « nouvel âge ». L'auteur y fait entrer, pêle-mêle, aussi bien Marilyn Ferguson, Abraham Maslow que Jiddu Krishnamurti, les partisans de

⁵² Citation extraite de *Sciences de l'éducation et pédagogie*, disponible sur le site : <https://www.meirieu.com>

l'énergie divine, du Tao, de l'Invisible, de Dieu, les « transcendantistes » américains (Ralph Waldo Emerson, Henri Thoreau, Margaret Fuller) ou les diverses sources philosophiques orientales (bouddhisme zen, taoïsme, Bertrand, 1991).

2°) Les théories personnalistes issues de la psychologie humaniste, notamment dans la ligne de Carl Rogers, de tendance libertaire, pulsionnelle, ouvertes à la notion de soi, de liberté, d'autonomie de la personne. Nous verrons qu'il nous faut reconsidérer ces deux classifications dans l'optique d'une réflexion sur « le retour du religieux », problème épineux de l'éducation contemporaine (Bertrand, 1991).

3°) Les théories psycho cognitives qui s'intéressent au développement des processus cognitifs chez l'élève tel le raisonnement, la résolution de problèmes, les représentations, les conceptions préalables, les images mentales, etc., à partir de travaux en psychologie cognitive liés aux études sur le cerveau et à celles sur l'intelligence artificielle (Bertrand, 1991).

4°) Les théories technologiques ou systémiques qui insistent sur l'amélioration du message par le recours aux « technologies » (prises au sens large) appropriées : design de l'enseignement, matériel didactique de communication et de traitement de l'information, avec la toute première importance de l'ordinateur (Bertrand, 1991).

5°) Les théories sociocognitives qui mettent au jour les facteurs culturels et sociaux dans la construction de la connaissance. Aux Etats-Unis et au Canada, ce courant remet en question la domination du courant cognitiviste de la recherche ou l'influence trop grande accordée à la dimension psychologique de l'éducation. Ces théories se préoccupent du changement à apporter à l'éducation en fonction des facteurs sociaux et culturels et s'interrogent sur la construction des savoirs (Bertrand, 1991).

6°) Les théories sociales qui éclairent les dimensions proprement sociales, environnementales, institutionnelles de l'éducation. Elles cherchent à élucider les

inégalités sociales et culturelles que les institutions scolaires tendent à reproduire (Bertrand, 1991).

7°) Les théories académiques ou encore « essentialistes », théories classiques qui focalisent leur attention sur la transmission de connaissances générales en opposition à la formation spécialisée, avec deux tendances divergentes : les « traditionnelles » qui souhaitent transmettre des connaissances classiques indépendantes des événements et des structures sociales et les « généralistes » qui s'attardent à une formation générale préoccupée de l'esprit critique et d'une capacité d'adaptation (Bertrand, 1991).

René Barbier rappellera le caractère dominant du courant sociologique et psychanalytique en soulignant que les sciences cognitives sont de plus en plus prépondérantes et menace en quelque sorte une démarche interdisciplinaire et multi référentielle et ses analyses résument bien nos préoccupations par rapport à notre propre travail de recherche :

Malgré tout une troisième tendance s'est placée sur le marché ces dix dernières années : les sciences cognitives (Varela, 1989 ; Varela, Thompson, Rosch, 1993) et avec elles, la psychologie comportementale à dominante expérimentale, les neurosciences, les sciences du langage et l'expansion de la didactique des disciplines fortement marquée par les disciplines de référence, en général monoscientifiques. [...] Dans l'ensemble il s'agit d'un ralentissement de « l'approche plurielle » de l'éducation et de l'interrogation épistémologique résultant de la théorie de l'implication dans l'observation des phénomènes éducatifs⁵³.

En définitive nous choisirons un double pari : le premier réside dans le choix de l'éducation positive associée à la psychologie humaniste et positive qui permettra la mise en avant de ressources scientifiquement éprouvées couvrant les catégories 2 à 6 précitées dans la catégorisation de Yves Bertrand (**parties I à IV de la thèse**). Le second pari, par attrait et nécessité, sera de s'aventurer malgré tout vers de nouveaux courants – la psychologie

⁵³ Barbier R. (2001/2002). *Sens de l'Education*. Disponible sur le site internet de l'auteur : <http://www.barbier-rd.nom.fr/barbier-education.2009/3.eduquerfaresens.html>

existentielle et l'éducation spirituelle – moins fondés scientifiquement mais qui demeurent d'une troublante actualité par rapport à notre problématique de recherche. Cependant, nous aborderons la psychologie existentielle et l'éducation spirituelle à l'aune des derniers travaux internationaux de plus en plus nombreux en la matière y compris scientifiques (**parties V et VI de la thèse**).

Nous avons ici posé quelques repères en sciences de l'éducation qui nous semblent les plus à même d'assurer une certaine continuité historique avec l'éducation positive que nous allons aborder dans les parties suivantes de la thèse. Or nous finirons ce panorama par une présentation succincte des pédagogies dites « alternatives » et « traditionnelles », les premières étant plus proche de l'état d'esprit éducatif prôné par la psychologie et l'éducation positives. Et toujours en termes de filiation, nous présenterons rapidement les derniers travaux de Jean Heutte (2019) puisque ce professeur en sciences de l'éducation sera le premier à théoriser les fondements de l'éducation positive en France.

Qu'entend-on par « pédagogies alternatives⁵⁴ » ?

A la fin du XIX^e siècle, un courant novateur bouleverse toute la pédagogie en France et à l'étranger. Il s'agit du mouvement de « l'éducation nouvelle » qui réunit des philosophes, pédagogues, médecins et psychologues ayant en commun cette volonté de réformer l'éducation. Si nous nous appuyons sur la réflexion de Franc Morandi, maître de conférences à l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) d'Aquitaine, nous pouvons définir l'éducation nouvelle comme un ensemble de propositions et d'actions originales en opposition à la pédagogie traditionnelle (Morandi,1997). En effet, elle prône la participation active de l'enfant à sa propre formation. Ainsi, une nouvelle orientation en pédagogie voit le jour, tout comme de nombreuses acceptions pour la définir : pédagogies nouvelles, pédagogies alternatives, école moderne, école active, éducation progressive, etc. alors que le développement nécessite une stimulation, un exercice continu des organes à développer. C'est la nature qui le veut ainsi. Or, la période réservée par elle à cet exercice est l'enfance. Il faut donc respecter cette période et laisser l'enfant se révéler, s'exprimer et se découvrir : « Laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses

⁵⁴ Les passages qui vont suivre sont extraits du mémoire de Madelaine, M. (2015). *La pédagogie Montessori à l'école de la République* [Mémoire de recherche en vue de l'obtention du Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation délivré par l'Université de Nantes].

opérations ». Jean Itard fait avancer cette connaissance au début du XIX^e siècle grâce à ses travaux sur l'enfant sauvage de l'Aveyron. Il mettra en évidence l'existence de stades qui organisent le développement naturel de l'enfant. A l'aube du XX^e siècle, Alfred Binet et Théodore Simon mettent au point les tests de QI (quotient intellectuel). Freud invente la psychanalyse alors que Piaget développe la psychologie cognitive. Ces avancées scientifiques dans la connaissance des besoins et des capacités de l'enfant contribuent à alimenter le courant de l'éducation nouvelle (Madelaine M., 2015).

Ces grands pédagogues sont au fondement de pédagogies alternatives chacun à sa manière venant proposer d'autres voies que celles liées à la pédagogie traditionnelle. Madelaine, M. (2015) présentera ensuite fort à propos la figure de quelques grands pédagogues représentatifs selon elle des pédagogies dites « nouvelles », tels que Célestin Freinet (1896-1966), Maria Montessori (1870-1952), John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932).

Résumons ces différentes pédagogies et mettons en évidence quelques principes communs aux pédagogies alternatives : l'enfant est au centre des processus d'apprentissage dont il faut respecter le développement naturel. Respecté dans son autonomie, l'enfant apprend d'autant mieux dans la coopération, la classe étant une société en miniature. La classe est d'ailleurs vectrice d'une éducation à la coopération qui reconstitue un microcosme démocratique. L'acteur principal en est l'enfant dans le respect de son intérêt avec la finalité de son épanouissement. Nous retrouvons ici l'état d'esprit de Céline Alvarez (2016) :

Aujourd'hui, les sciences du développement humain nous donnent les grandes lois universelles qui régissent l'apprentissage et l'épanouissement harmonieux de l'être humain. Ces lois exigent notamment que l'enfant apprenne par son activité autonome, au sein d'un environnement riche et sécurisant, avec des enfants d'âges différents, et guidé par un étayage individuel et bienveillant.

Qu'entend-on par « école traditionnelle » ?

Après cette description des pédagogies alternatives, il paraît important de s'arrêter sur la pédagogie traditionnelle largement pratiquée au sein des écoles ordinaires. Au sens étymologique, la tradition est l'acte de faire passer à un autre. La pédagogie traditionnelle peut être considérée « comme un système de transmission d'informations entre le spécialiste

(l'enseignant) et les novices (les élèves) ». Selon la logique de ce modèle, le seul acteur reconnu est le professeur qui dispense un cours, bien souvent de manière magistrale, et dont les élèves sont censés enregistrer et assimiler le contenu. C'est donc autour de la prestation de l'enseignant que s'organise la classe. (Madelaine M., 2015)

Ces principes qui caractérisent la pédagogie traditionnelle telle qu'elle a été héritée de la scolastique, sont basés sur un enseignement dit « transmissif ». L'acte d'enseigner implique chez l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en réponses, performances, savoirs, mais pas nécessairement le fait de le construire, c'est-à-dire de se l'approprier personnellement. Or ces pédagogies (traditionnelles) sont amenées, certes bien souvent à leurs corps défendants, à la sous-estimation du rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir par lui-même.

Toutefois, comme le rappelle encore Madelaine dans son mémoire (2015), il faut se garder des caricatures et des oppositions simplistes entre pédagogie traditionnelle et nouvelle. En effet,

[...] la pédagogie traditionnelle a eu ses succès et elle est encore largement pratiquée. A noter également qu'aujourd'hui, l'école effectue le plus souvent un mélange de pédagogies traditionnelle et nouvelle. Chaque enseignant étant libre de choisir sa pédagogie, les classes présentent tout un éventail de méthodes ; on tend à faire de l'enfant un élève acteur de ses apprentissages et ainsi contrer la place prépondérante de l'adulte (Madelaine, 2015).

C'est bien ce type de méthodes participatives qui sont mobilisées dans l'éducation positive que nous pouvons ranger du côté des pédagogies alternatives. Dans tous les cas, la nature même des ressources d'éducation positive, qui invitent à travailler les questions d'intériorité, ne peut avoir un impact que dans des pratiques interactives, individuelles et surtout groupales et collectives, ce que soulignera Jean Heutte. Justement, cette filiation des sciences éducatives ne serait pas complète (et sans doute ne le sera-t-elle jamais) sans la mention du premier ouvrage théorique en langue française qui pose les fondations scientifiques de « l'éducation positive », le dernier livre de Jean Heutte (2019, p. 23). Ce dernier insiste sur la dimension sociale des apprentissages en citant Ibn Khaldoun : « Le développement des connaissances et des compétences est atteint par la discussion, l'apprentissage collectif et la résolution des conflits

cognitifs par le co-apprentissage »⁵⁵. Jean Heutte en promouvant l'interaction sociale comme l'un des éléments clés du développement cognitif de l'individu, nous fait des liens avec les courants en sciences humaines ci-dessous qu'il cite lui-même (Heutte 2019, p. 24) :

- Le socio-constructivisme et la zone proximale de développement (Vygotsky, 1934/1935) ;
- L'apprentissage vicariant et la théorie sociale cognitive (Bandura, 1976) ;
- Le conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981 ; Darnon, Butera et Mugny, 2008) ;
- L'apprentissage mutuel et l'étayage (Bruner, 1996) ;
- Le procédé de l'enseignement mutuel (Bell, 1786, Lancaster 1798, Girard 1816) ;
- La méthode de projets (Dewey, 1913) ;
- La communauté d'enfants (Claparède, 1946) ;
- La méthode de travail par groupe (Cousinet, 1949) ;
- La classe coopérative (Freinet, 1948) ;
- Le groupe d'apprentissage (Meirieu, 1984).

Heutte (2019, p. 25) nous permet de modéliser en sciences de l'éducation un modèle qui est cohérent avec le modèle 3N désintégratif des radicalisations que nous présenterons en partie II de la thèse. Il rappelle trois dimensions de tout apprentissage :

- L'affectif : qui concerne l'ensemble des processus psychiques permettant l'interprétation émotionnelle des perceptions, des informations et des connaissances. Heutte (2019) cite Huit et Cain (2015) qui rappellent que l'affectif est relié à « [...] l'attachement (positif comme négatif) aux personnes, aux objets ou aux idées ... et associé à la question " que provoque en moi cette information ou cette connaissance ? " » ;

- La cognition concerne l'ensemble rappelle Huette (2019) « [...] des processus psychiques permettant d'aboutir à la compréhension ou à la connaissance (notamment l'encodage, la perception, le stockage, le traitement et le rappel de l'information) et est associée à la question " que ? " (e.g. qu'est-il arrivé ? Que se passe-t-il en ce moment ? Quel est le sens de cette information ?) » ;

- La conation peut être définie, toujours selon Heutte (2019, p. 25) comme « [...]

⁵⁵ Citation traduite par Heutte et extraite de *La Muqaddima ou Al-Muqaddima – Introduction à l'histoire universelle*, livre écrit par Ibn Khaldoun en 1377.

l'ensemble des processus psychiques permettant d'aboutir à l'action. Elle réfère aux comportements liés à la connaissance et aux affects dès lors que l'on souhaite investiguer la question " pourquoi ? " (ibid.) ». Heutte citera aussi Bagozzi (1992) qui « [...] estime que la conation est nécessaire pour expliquer comment la connaissance et l'émotion sont converties en comportements par les êtres humains ». Il citera également Snow (1989) qui définit la conation comme étant le contraire de l'homéostasie (optimum économique du fonctionnement de l'organisme) et considère qu'elle comprend à la fois la motivation (processus par lequel un individu décide d'agir) et la volition (processus par lesquels un individu persiste dans l'action).

Le parallèle entre les 3 fonctions de l'apprentissage et les 3 fonctions d'entrées dans les processus de radicalisation est ici frappant et trouve son expression la plus marquante dans la définition de « l'apprenance » de Carré (2005) également citée par Heutte (2019, p. 26) : « Une communauté favorisant l'émergence, la croissance ou le maintien d'un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives, et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ».

Heutte (2019, p. 26) restituera cette définition dans le contexte plus large des communautés épistémiques massives (réseaux sociaux) et du « e-learning informel » qui constitueraient autant d'écosystèmes optimaux pour l'épanouissement « d'homo sapiens retiolus » (Heutte, 2016) en tant que sujet social sachant. L'avènement de communautés en mesure de satisfaire le besoin (et l'émotion provoquée par le plaisir) de comprendre, d'être compris et de se faire comprendre, pourrait bien être à la racine de la constitution des groupes de pairs qui ont pour objet des croyances politiques ou religieuses mais aussi de se faire cimenter par une idéologie. Dans ce cas-là, les ressorts sous-jacents de l'appartenance (Carré, 2005) et de la « reliance » (Bolle De Ball, 2003) seraient pervertis par des ressorts identitaires trop tendus et dysfonctionnels. Nous y reviendrons. Dans l'attente, nous avons prêté attention aux processus de l'éducation et il nous reste à nous centrer aussi sur les contenus et les finalités. Les contenus ont pris un nouvel essor grâce à la psychologie positive qui a remis au centre des apprentissages les compétences psychosociales. Or cette psychologie positive a elle-même une filiation : elle provient d'une histoire qui a débuté dans les années 60 aux Etats-Unis. Le courant concerné est la psychologie humaniste. Ce dernier avait d'ailleurs traité des questions de besoins et de valeurs. Nous verrons justement dans le chapitre suivant que ces deux derniers termes peuvent difficilement être considérés comme universels mais ils sont cependant forts utiles pour (r)établir des finalités « humanistes » à l'éducation.

2/ La psychologie humaniste, les besoins/valeurs universels

La psychologie humaniste : une introduction

L'après-guerre au XX^e siècle a été une période bénie économiquement et moralement. Outre les 30 glorieuses au niveau économique, les valeurs en cours étaient basées sur un progrès permanent, un vent de liberté. Les découvertes de la science et la croissance apporteraient le bien-être matériel, la santé et le sentiment d'une progression sociale sans discontinuité. Plus de 60 années plus tard, les ressorts de la confiance sont rompus : les inégalités sont vertigineuses, les libertés se restreignent, l'économie réelle est en permanence à bout de souffle, a contrario de la finance qui sautille allègrement par-dessus les crises. La finance fait d'ailleurs peser des risques systémiques à toute l'économie mondiale ainsi dérégulée et l'environnement ainsi que le côté humain de nos sociétés payent le prix fort : en particulier les taux de dépression, de suicide, d'harcèlement, de maladies diverses sont inégalés dans le monde occidental. Comment en sommes-nous arrivés là ? Il est intéressant de faire un retour dans l'histoire des années 60. L'un des psychologues américains des plus emblématiques et représentatif de la psychologie dite « humaniste » – Abraham Maslow – lors des derniers mois de sa vie, écrit un certain nombre d'articles qui deviendront son ouvrage posthume sur le besoin de transcendance (Maslow A., 1971a). Maslow appartient à l'ancien monde qui se meurt. Il nous laisse cependant, avec bien d'autres humanistes des années 40 à 70 qui ont tous préfigurés les dernières avancées actuelles des sciences humaines, une sorte de testament. Tous ont l'intuition de ce qu'il faut développer pour rééquilibrer l'être humain happé par la modernité. A cette époque, les horreurs de la seconde guerre mondiale, Hiroshima et Nagasaki, la guerre du Vietnam, tout cela est bien là dans les consciences. Or le développement économique puis technologique apportera son lot de disruptions d'ordre humain et écologique. Plus ou moins subtilement, les modèles de dérégulation et de profit maximum deviendront la norme pour le plus grand bien d'une minorité transnationale. La dérégulation, le *no limite*, malheureusement, ne se cantonnera pas aux nano flux financiers. Il gagnera l'esprit dans son rapport à son propre corps et celui des conceptions d'une vie réussie. Et autrui deviendra davantage un obstacle à son propre épanouissement qu'une source de celui-ci. L'atome individualiste, connecté, ouvert aux 4 vents des pressions consuméristes supporteront de moins en moins d'être « empêché » dans le développement matérialiste, voire « esclavagiste » de sa propre perte. Et tout ceci fera « symptôme » dans le monde occidental par de multiples violences intrafamiliales, conjugales, scolaires, des tueries de masse particulièrement aux Etats-Unis. Même si dans la cadre de

statistiques à long terme la violence serait en déclin (Pinker ,2017), quel est donc le rendez-vous manqué de la psychologie humaniste avec nos finalités politiques et sociétales, rendez-vous manqué qui a été repris par la psychologie positive et qui est instructif pour notre thèse ? Il est souvent rappelé que la psychologie humaniste était qualifiée de troisième voie entre la psychanalyse et le béhaviorisme. Santarpia en donne une définition intéressante :

La psychologie humaniste trouve ses racines étymologiques dans le substantif latin *humanitas* qui définit les qualités spécifiques de la nature humaine. Plus précisément, l'*humanitas* cicéronienne porte en elle différentes perspectives : une facilité et une force des sentiments dans les rapports interpersonnels (civilité, politesse, affabilité, bon gré), un sentiment d'attachement et de devoir, et une solidarité envers les autres membres de l'espèce. Il s'agit d'une conception de l'humain qui se caractérise par le goût de la science, de l'enseignement et de la culture, fondée sur l'esprit critique, la courtoisie, et l'élégance morale. (Santarpia, 2016)

Les premiers travaux de Moreno dans les années 20 (notamment le psychodrame) et de Maslow dans les années 40 marquent souvent le démarrage de ce courant, même si le travail de Maslow le plus connu – la pyramide des besoins – est le plus critiquable. Non seulement la hiérarchie des besoins diffère selon les cultures et les aires géographiques mais leur progression n'est pas linéaire : il n'est pas obligatoire de satisfaire basiquement des besoins de subsistance et de sécurité pour accéder aux besoins supérieurs d'amour et de sens. Un autre psychologue humaniste et non des moindres, Victor Frankl (1984, 1985, 2009, 2014, 2017) démontrera même l'inverse : en plein dénuement et face à la mort certaine des camps de concentration, seuls l'espoir et le sens d'une vie donneront des chances de survie, ce qui présidera à la naissance de la logothérapie et donnera vie au courant de la psychologie humaniste existentielle. Maslow (1971 a et b, 2004, 2006, 2008) aura d'autres approches – tendances actualisantes, autodétermination, recherche d'expériences ultimes de soi [*peak experience*] – plus marquantes et complémentaires avec celle d'une autre figure de proue qui marquera tout le travail social : Carl Rogers (1959, 1962, 1968, 1970, 1973, 1976, 2001, 2016). Les trois grands principes de l'approche centrée sur la personne – accueil inconditionnel et positif de l'autre, non-jugement et empathie – deviendront un classique de la formation des travailleurs sociaux. Un grand souci sera donné au respect du patient, de la compréhension de son univers de sens et de ses propres capacités à évaluer sa situation et à être actif dans la mobilisation de ses ressources pour aller mieux. En fait la technique vient ici appuyer une vision de l'homme : ce dernier est foncièrement bon et tout le talent du thérapeute est de faire lever la pâte de cette bonté pour le guérir. Et un certain nombre de « principes » qui gouvernent la psychologie humaniste sont ici intéressants à rappeler : respect de la personne et de sa liberté d'être,

authenticité vis-à-vis de soi et des expériences vécues, prévalence d'une relation de personne à personne dans la relation entre le patient et le thérapeute. Avant la psychologie positive, et c'est pour cela que la filiation est bien là, les psychologues humanistes voulaient impulser dans leur éthique et dans leurs pratiques une vision positive de l'être humain. En effet, ce dernier est considéré comme digne de confiance dans sa capacité à s'actualiser et à croître et au fond, aidé par le thérapeute, il connaîtra ce dont il a besoin pour grandir. De ce point de vue, le développement de l'être humain n'est plus polarisé entre maladie et santé. Et dans ces conditions, l'analyse de son expérience présente peut mettre à jour tous les potentiels de réalisation de son être, de sa croissance, de son épanouissement. Ce courant de la psychologie donnera naissance à une autre grande école du courant humaniste qui est celle de la Gestalt-thérapie créée par Perle F., Hefferline R. F., Goodman P. (1951). Cette école s'est développée aux États-Unis à partir de 1951. Nous pouvons ajouter toute l'approche de la thérapie existentielle de Rollo May (May et al., 1971) à Irvin Yalom (Yalom, 2008). En complément, la fédération française de psychothérapie et de psychanalyse cite les courants suivants au sein de la psychologie humaniste⁵⁶ : analyse bio-énergétique, analyse transactionnelle, analyse psycho-organique, art-thérapie, Gestalt-thérapie, hypnothérapie (hypnose classique, hypnose éricksonienne, sophrothérapie), Programmation Neuro-Linguistique (PNL) thérapeutique, psychodrame, psychologie de la motivation, psychosynthèse, psychothérapie centrée sur la personne, psychothérapie psychocorporelle, psychothérapie transpersonnelle, sexothérapie, somatothérapie – psychosomatothérapie, sophia-analyse et bien d'autres décrites sur le même site⁵⁷. Une dernière citation de Carl Rogers semble intéressante ici à restituer au sein de notre approche globale sur l'éducation :

[...] l'individu doit s'engager même si cela semble paradoxal : il doit prendre la responsabilité de son existence afin d'assurer sa croissance personnelle laquelle l'habilite à exercer un pouvoir au plan social. Il dispose de la capacité de prendre en charge sa formation, formation vue dans une perspective de développement global. Le seul être formé est celui qui a appris comment apprendre, comment s'investir grâce à un effort continu dans une démarche où il a conscience des capacités diverses de l'être humain (Rogers, 1961).

⁵⁶ <https://www.ff2p.fr/>

⁵⁷ Ibid.

La psychologie humaniste : présentation des principaux courants et figures emblématiques.

La psychologie humaniste est une perspective psychologique qui a pris de l'importance au milieu du XX^e siècle en réponse aux limites de la théorie psychanalytique de Sigmund Freud et de la théorie du comportementalisme de B. F. Skinner. Avec ses racines allant de Socrate à la Renaissance, cette approche met l'accent sur la volonté inhérente des individus à l'auto-actualisation ainsi que sur le processus de réalisation et d'expression de ses propres capacités et de créativité.

Il aide les individus à croire que tout le monde est intrinsèquement bon. Il adopte une approche holistique de l'existence humaine et accorde une attention particulière aux phénomènes tels que la créativité, le libre arbitre et le potentiel humain positif. Il encourage à se considérer comme une « personne entière » supérieure à la somme de nos parties et encourage l'auto-exploration plutôt que l'étude du comportement chez les autres. La psychologie humaniste reconnaît l'aspiration spirituelle comme partie intégrante de la psyché humaine. Elle est liée au domaine émergent de la psychologie dite « transpersonnelle ». (Deschamps M. A., 1999, Grof S., 1990). Principalement, ce type de thérapie encourage une conscience de soi et une pleine conscience qui aident le patient à changer son état d'esprit et son comportement. Ses réactions seront plus saines et ses actions plus réfléchies. Essentiellement, cette approche permet de fusionner la pleine conscience et la thérapie comportementale, avec un soutien social positif.

À la fin des années 1950, un groupe de psychologues s'est réuni à Détroit, dans le Michigan, pour discuter de leur intérêt pour une psychologie axée sur des questions uniquement humaines, telles que le moi, la réalisation de soi, la santé, l'espoir, l'amour, la créativité, la nature, l'être, le devenir, l'individualité et le sens. Ces réunions préliminaires ont finalement abouti à la description de la psychologie humaniste en tant que « troisième force » reconnaissable en psychologie, avec le behaviorisme et la psychanalyse. Les principaux théoriciens de l'humanisme étaient Abraham Maslow, Carl Rogers, Rollo May et Clark Moustakas. Ce groupe a été également influencé par des théoriciens psychanalytiques, y compris Wilhelm Reich, qui a discuté d'un soi fondamental essentiellement bon et sain, et par Carl Gustav Jung qui a souligné le concept d'archétypes. Carl Rogers et Abraham Maslow ont estimé que les théories psychodynamiques existantes ne traitent pas adéquatement des questions telles que la signification du comportement et la nature d'une croissance saine. Ils ont donc introduit une toute nouvelle approche.

Abraham Maslow (1908-1970) est la personne centrale dans la création de la psychologie

humaniste. Abraham Maslow a commencé à enseigner au Brooklyn College en 1937 et a continué à travailler comme membre de la faculté de l'école jusqu'en 1951. Pendant ce temps, il a été fortement influencé par le psychologue en Gestalt Max Wertheimer et l'anthropologue Ruth Benedict. Maslow pensait qu'il s'agissait de personnes si exceptionnelles qu'il a commencé à analyser et à prendre des notes sur leurs comportements. Cette analyse a servi de base à ses théories et recherches sur le potentiel humain.

Au cours des années 1950, Maslow est ainsi devenu l'un des fondateurs et des moteurs de l'école de pensée connue sous le nom de psychologie humaniste. Ses théories, y compris la hiérarchie des besoins, la réalisation de soi et les pics d'expériences, sont devenues des sujets fondamentaux du mouvement humaniste.

Le processus d'auto-actualisation a joué un rôle essentiel dans la théorie de Maslow (2004, 2008). Il a défini cette tendance comme « la pleine utilisation et exploitation des talents, capacités, potentialités, etc. ». En d'autres termes, les gens s'efforcent constamment d'atteindre leur plein potentiel.

L'auto-actualisation n'est pas un point final ou une destination. Il s'agit d'un processus continu dans lequel les gens continuent de se développer et d'atteindre de nouveaux sommets de bien-être, de créativité et d'épanouissement. Sa théorie de soi et de l'actualisation de soi a servi de base à des psychologues humanistes ultérieurs. La thérapie centrée sur le client ou centrée sur la personne de Carl Rogers (1959, 1962, 1968, 1970, 1973, 1976, 2001, 2016) et la psychologie de la révélation de soi de Sidney Jourard (Jourard, 1971) sont en partie une élaboration des conditions interpersonnelles les plus utiles pour éveiller et actualiser le moi intérieur. Maslow a envisagé la psychologie humaniste comme une psychologie de la personne entière, basée sur l'étude d'individus sains, pleinement fonctionnels et créatifs. Il a critiqué les psychologues de son temps pour avoir passé trop de temps à étudier les humains malades mentaux et inadaptés, et pour avoir cherché à expliquer des niveaux plus élevés d'expérience humaine au moyen de mécanismes névrotiques. Maslow a proposé une enquête sur les « spécimens supérieurs », comme un moyen de comprendre les potentiels les plus élevés de la nature humaine, traçant ainsi les prémices de la psychologie positive. Maslow s'est tourné empiriquement vers l'étude des personnes « auto-actualisées » et des schémas de leur vie, sélectionnant à la fois des individus vivants et des individus morts qui avaient mis leur nature humaine à rude épreuve. Maslow a conclu que les plus hautes sphères de la nature humaine comprenaient la capacité d'altruisme auto-transcendant et ce qu'il appellerait plus tard l'expérience transpersonnelle (Maslow, 1971a). Carl Rogers (1902-1987) était un psychologue humaniste qui était d'accord avec les principales hypothèses d'Abraham Maslow. Il a cependant ajouté que pour qu'une

personne « grandisse », elle a besoin d'un environnement qui lui donne authenticité (ouverture et révélation de soi), acceptation (être vu avec un regard positif inconditionnel) et empathie (être écouté et compris). Sans cela, les relations et les personnalités saines ne se développeront pas comme elles le devraient, tout comme un arbre ne poussera pas sans la lumière du soleil et l'eau. Rogers croyait que chaque personne peut atteindre ses objectifs et ses désirs dans la vie. Quand ils – ou plutôt s'ils – l'ont fait, l'auto-actualisation a eu lieu – c'était l'une des contributions les plus importantes de Rogers à la psychologie – et pour qu'une personne atteigne son potentiel, un certain nombre de facteurs devaient être satisfaits. Rogers a rejeté la nature déterministe de la psychanalyse et du behaviorisme et a soutenu que nous nous comportons comme nous le faisons en raison de la façon dont nous percevons notre situation. « Comme personne d'autre ne peut savoir comment nous percevons, nous sommes les meilleurs experts de nous-mêmes. » (Rogers, 1951).

Psychologie existentielle

Histoire du mouvement

Le philosophe danois Soren Kierkegaard (1813-1855) est communément appelé « le père de l'existentialisme ». Kierkegaard a déclaré : « J'existe donc je pense », contrairement au célèbre mot du philosophe René Descartes : « Je pense donc je suis ». Cette simple déclaration a influencé tout un groupe de philosophes et psychologues européens, changeant leur approche du traitement. La philosophie de Kierkegaard n'était pas facilement acceptée aux États-Unis. Rollo May (1909-1994), le psychologue américain qui devint plus tard l'un des plus grands partisans du mouvement existentiel, attribua l'introduction de l'idée existentialiste aux États-Unis au célèbre psychologue et philosophe William James. James était un défenseur du principe du libre arbitre, un élément crucial de la pensée existentielle. Tout au long des années 1920-1930, l'existentialisme a été discrètement introduit, principalement dans les salles de classe universitaires. Rollo May lui-même a été initié à l'idée par Paul Tillich au Union Theological Seminary de New York où il étudiait pour devenir pasteur congrégationaliste. Des professionnels notables tels que Viktor Frankl (1905-1997) commençaient à introduire l'existentialisme dans le monde à travers leurs écrits et conférences. Frankl avait survécu à l'internement dans le camp de la mort nazi Theresienstadt et a écrit à partir des événements qui ont façonné ses croyances.

Ce n'est que le 5 septembre 1959, que Rollo May et ses collègues psychologues Abraham Maslow et Herman Feifel participèrent au symposium de l'American Psychological Association (APA) sur la psychologie existentielle et la psychothérapie. Après le symposium, le terme

existentialisme était devenu le mot « buzz » de la psychologie dans les années 1960. Rollo May a décrit l'approche existentielle de la psychothérapie en déclarant que la tâche de la thérapie était de comprendre pleinement le patient tel qu'il existe vraiment (authentique). Une telle thérapie nécessiterait un engagement de la part des patients à bien comprendre la vie qu'ils vivaient ou la vie dans laquelle ils existaient.

Contributions de Rollo May

Rollo May (1909 -1994) était le psychologue existentiel américain le plus connu, auteur du livre influent *Love and Will* (May, 1969). Une grande partie de sa pensée peut être comprise en lisant sur l'existentialisme en général, et le chevauchement entre ses idées et les idées de Ludwig Binswanger (1971, 1981) est grand. Néanmoins, il est un peu à l'écart du courant dominant en ce qu'il était plus influencé par l'humanisme américain que les européens, et plus intéressé par la réconciliation de la psychologie existentielle avec d'autres approches, en particulier celle de Freud.

May utilise certains termes existentiels traditionnels légèrement différemment des autres, et invente de nouveaux mots à partir de certaines des vieilles idées de l'existentialisme. Le destin, par exemple, recouvre quelque chose d'inéluctable, hors de contrôle. C'est cette partie de notre vie qui est déterminée, qui s'impose à nous et qui constitue nos matières premières, en quelque sorte, pour le projet de création de nos vies. Depuis, Raoul Vaneigem l'a opposé à la notion de « destinée » avec une définition instructive : « Destin et destinée s'opposent. Version profane de la providence, le destin, identifié au hasard, à la fatalité, à la nécessité, est inéluctable. La destinée, elle, met en œuvre les capacités créatrices de l'homme en voie d'humanisation, la faculté de se créer en récréant le monde. » (Vaneigem, 2015). Un autre exemple est le mot courage qu'il utilise plus souvent que le terme traditionnel « authenticité » pour signifier affronter son anxiété et s'élever au-dessus.

Psychothérapie existentielle

La psychothérapie existentielle (Sarfati G. E., 2018) est un style de thérapie qui met l'accent sur la condition humaine dans son ensemble. La psychothérapie existentielle utilise une approche positive qui encourage vivement les capacités et les aspirations humaines tout en reconnaissant simultanément les limites humaines. La psychothérapie existentielle partage de nombreuses similitudes avec la psychologie humaniste, la psychothérapie expérientielle, la psychothérapie profonde et la psychothérapie relationnelle.

Otto Rank a été parmi les premiers thérapeutes existentiels à poursuivre activement la discipline

et au milieu du XX^e siècle, les psychologues Paul Tillich (1999) et Rollo May (May R., 1969, 1975, 1984) ont introduit la thérapie existentielle dans le courant dominant à travers leurs écrits et leurs enseignements, tout comme Irvin Yalom après eux (Yalom I., 2008). L'approche populaire a commencé à influencer d'autres théories, notamment la psychologie humaniste et la logothérapie, développées par Viktor Frankl (1984, 1985, 2009, 2014, 2017). Dans le même temps, les philosophes britanniques ont élargi l'existentialisme avec la fondation de la Philadelphia Association, une organisation dédiée à aider les gens à gérer leurs problèmes de santé mentale avec des thérapies expérientielles. Parmi les autres institutions qui incarnent la théorie de l'existentialisme figurent la *Society for Existential Analysis*, fondée en 1988, et la Communauté internationale des conseillers existentiels, créée en 2006.

Les « données » de la psychothérapie existentielle

La psychothérapie existentielle est basée sur la croyance fondamentale que chaque individu connaît un conflit intrapsychique en raison de son interaction avec certaines conditions inhérentes à l'existence humaine appelées « dons ». Les théories reconnaissent au moins quatre données existentielles primaires :

- Liberté et responsabilité associées
- Décès
- Isolement
- Inutilité (sentiment d')

Une confrontation avec l'une ou l'autre des conditions susmentionnées, ou données, remplit un individu d'un type d'effroi communément appelé « anxiété existentielle ». Cette anxiété est supposée réduire la conscience physique, psychologique, sociale et spirituelle d'une personne, ce qui peut entraîner des conséquences importantes à long terme. Ces éléments seront repris dans notre partie **Diagnostic (II)**.

Par exemple, le fait que chacun de nous et chacun de nos proches doivent mourir à un moment inconnu peut être une source de profonde anxiété, ce qui peut nous inciter à ignorer la réalité et la nécessité de la mort dans l'existence humaine. Cependant, en réduisant notre conscience de la mort, nous pourrions ne pas prendre de décisions qui peuvent réellement protéger ou même enrichir nos vies. À l'autre extrémité du spectre, les personnes qui sont trop conscientes du fait que la mort est inévitable peuvent être amenées à un état de névrose ou de psychose.

La clé, selon la psychothérapie existentielle, est de trouver un équilibre entre être conscient de la mort sans en être submergé. Les personnes qui maintiennent un équilibre sain sont motivées à prendre des décisions qui peuvent avoir un impact positif sur leur vie ainsi que sur la vie de

leurs proches. L'un des auteurs les plus prolifiques dans le prolongement de tout ceci est Paul Wong qui est l'initiateur de la psychologie positive existentielle exposée en partie V (Wong, 2012).

Accepter et surmonter les peurs avec la psychothérapie existentielle

La psychothérapie existentielle encourage les gens à résoudre les problèmes émotionnels auxquels ils sont confrontés par un engagement total et à prendre la responsabilité des décisions qui les ont amenés à se développer. Les personnes qui subissent cette forme de thérapie sont guidées pour accepter leurs peurs et reçoivent les compétences nécessaires pour les surmonter par l'action. En prenant le contrôle de la direction de sa vie, la personne en thérapie est en mesure de concevoir le cours de son choix. Cela crée chez l'individu un sentiment de libération et un sentiment d'abandon du désespoir associé à l'insignifiance et au vide de sens. La psychothérapie existentielle consiste à enseigner à la personne en thérapie à grandir et à embrasser sa propre vie et à y exister avec émerveillement et curiosité. Ce faisant, une personne peut voir son expérience de vie comme un voyage plutôt que comme une épreuve, et peut éradiquer la peur associée à la mort.

Processus des thérapies existentielles

Les thérapeutes qui pratiquent la psychothérapie existentielle ne se concentrent pas sur le passé d'un individu, ils travaillent plutôt avec le patient pour découvrir et explorer les choix qui s'offrent à lui. Grâce à la rétrospection, la personne en thérapie et le thérapeute s'efforcent de comprendre les implications des choix passés et les croyances qui les ont amenés à se réaliser, uniquement comme un moyen de passer à l'objectif de créer une meilleure compréhension de soi. L'accent n'est pas mis sur le passé, mais sur l'utilisation du passé comme un outil pour promouvoir la liberté et l'affirmation de soi au présent.

Apports des théories humanistes-existentielles à la psychologie

L'approche humaniste a apporté plusieurs contributions importantes au domaine de la psychologie. Il a présenté une nouvelle approche pour comprendre la nature humaine, de nouvelles méthodes de collecte de données dans les études du comportement humain et un large éventail de techniques de psychothérapie qui se sont avérées efficaces. Certains des principaux concepts et idées qui ont émergé du mouvement humaniste comprennent :

- La pyramide des besoins
- Thérapie centrée sur la personne

- Regard positif inconditionnel
- Libre arbitre
- Concept de soi
- Auto-actualisation
- Expériences de pointe
- Personne pleinement fonctionnelle

L'humanisme a inspiré de nombreux modes de thérapie contemporains, et la plupart des thérapeutes apprécient les principes rogiériens tels que le regard positif inconditionnel, même s'ils ne s'identifient pas comme des partisans de l'approche humaniste. Cette approche axée sur les valeurs considère les humains comme intrinsèquement poussés à maximiser leurs choix créatifs et leurs interactions afin d'acquérir un sentiment accru de liberté, de conscience et d'émotions affirmant la vie, et le thérapeute et la personne en thérapie coopèrent afin de fixer des objectifs thérapeutiques et travailler pour atteindre les jalons établis qui peuvent aider à promouvoir un changement positif. La réalisation de soi est souvent considérée comme centrale dans cette approche.

La psychologie humaniste souligne la valeur inhérente des êtres humains et se concentre sur leur capacité et leur volonté de maintenir leur dignité tout en grandissant dans le respect de soi et la compétence. Cette orientation vers la valeur est considérée comme responsable de la création de divers autres modèles de thérapie qui utilisent des compétences interpersonnelles dans le but de maximiser son expérience de vie.

Critiques

Comme pour tout point de vue, la psychologie humaniste a ses détracteurs. Une critique majeure de la psychologie humaniste est que ses concepts sont trop vagues. Les critiques soutiennent que les idées subjectives telles que les expériences authentiques et réelles sont difficiles à objectiver ; une expérience réelle pour un individu peut ne pas l'être pour un autre. Pour cette raison, les critiques pensent que les conclusions tirées des expériences subjectives sont presque impossibles à vérifier, ce qui rend les recherches en psychologie humaniste peu fiables. De plus, les critiques affirment que la psychologie humaniste n'est pas une vraie science car elle implique trop de bon sens et pas assez d'objectivité. Ces critiques pourraient s'appliquer à la notion de besoins humains. Or, il nous est apparu très vite que cette notion, certes critiquable par manque d'approche scientifique, était intéressante cependant à prendre en compte dans la prévention des radicalisations violentes car l'analyse clinique nous a révélé à quel point les histoires des personnes concernées par ce type de trajectoires étaient hautement carencées quasiment sur

l'ensemble des besoins tels qu'ils ont été référencés par Maslow puis par d'autres auteurs par la suite.

Pourquoi intégrer une réflexion sur les besoins et valeurs humaines « universels »⁵⁸ ?

Tout d'abord, il peut paraître curieux de présenter des travaux sur des besoins psychologiques et sociaux qui seraient communs à l'humanité. Or justement l'approche stratégique est ici la suivante : en comprenant les besoins sous-jacents ou « conducteurs » [*drivers* dans la culture anglo-saxonne] des motivations pour évoluer vers des processus de radicalisations violentes, nous pourrions manifestement améliorer la prévention en intégrant des réponses qui contribuent à satisfaire ces mêmes besoins avant tout ancrage de ceux-ci dans des réponses idéologiques et des passages à l'acte violent. Comme nous l'avons rappelé dans notre introduction, à l'heure où l'on s'interroge encore sur la question de l'accompagnement des retours et sur l'efficacité des méthodes dites de « déradicalisation », la question de la prévention primaire des radicalisations est cruciale. Elle représente une vraie stratégie de fond pour lutter contre toutes formes d'extrémismes et de radicalisations violentes avant même que celles-ci ne provoquent les dégâts que nous avons eu le malheur de connaître.

Il n'est pas souhaitable ici d'opposer des politiques publiques de traitement/désengagement à celles plus préventives en amont. L'une autant que l'autre sont nécessaires. Et justement, tous les éléments que Dounia Bouzar a pu collecter et analyser au niveau des processus de radicalisation y compris et surtout dans leurs aspects psychiques et psycho-sociaux⁵⁹, **que nous avons présentés en annexe 5**, nous permettent enfin de corréliser ce diagnostic à des « réponses » finement reliées et cohérentes. Car il ne suffit pas de construire des réponses en fonction de savoirs « constitués » mêmes interdisciplinaires et d'un panel très écliptique de ressources (logement, emploi, vie familiale, éducation, projet de vie etc.) comme cela a été proposé par de nombreuses études ne reposant pas sur des critères scientifiques solides (Bradoock, 2019), ni

⁵⁸ Les besoins humains sont toujours liés à un contexte social et culturel et tributaires de variables et de filtres ou hiérarchies qui peuvent différer d'une aire culturelle et géographique à une autre. Cependant cette approche différentialiste coexiste avec d'autres travaux que nous citerons au fur et à mesure qui se sont attachés à dégager des invariants dans certaines valeurs qui pourraient être communes à l'ensemble de l'humanité. Loin de trancher ici les débats, il nous semble cependant intéressant de nous référer à des besoins transculturels définis au sein de travaux sérieux.

⁵⁹ L'enquête qu'elle a réalisée pour deux rapports à destination de la Commission européenne a été reprise dans son ouvrage *Français radicalisés, l'enquête*, publié début novembre 2018 aux éditions de l'Atelier et repose au niveau statistique sur 350 "djihadistes" ayant été arrêtés à la frontière, 100 salafistes suivis par les autorités, tous signalés au Numéro Vert par leurs proches. L'étude comprend des données sur leurs vies d'avant la radicalisation et un suivi en déradicalisation/désistance sur 2 ans. Âge : principalement des jeunes de moins de 25 ans ; Sexe : 66% féminin et 34% masculin ; Classe sociale : 50% moyenne, 44% populaire et 6% aisée ; Culture familiale : 43% arabo-musulmane, 62% judéo-chrétienne et 5,5 % divers.

sur des dispositifs de « désengagement » bien souvent non évalués (Schmid, 2018).

Il est intéressant de conserver une approche dite « holistique » de l'être et d'aborder toutes ses dimensions. Mais, plus que jamais, face à des investissements pathogènes vers des idéaux, il est essentiel de se focaliser sur le bien-être psychique des jeunes concernés, aspects bien souvent oubliés au profit des contre-discours qui ne font appel qu'à la question de la raison et de l'esprit critique. Par ailleurs, l'esprit critique est inclus dans les compétences psychosociales dont nous ferons la promotion, non de manière isolée mais reliée aux autres compétences psychocorporelles, émotionnelles, relationnelles, morales, etc. Justement, nous proposons ici une approche préventive qui se réfère à la santé publique.

En effet, depuis sa constitution en 1948, l'Organisation mondiale de la santé (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 ». Pour être en bonne santé, il faut que les besoins nutritionnels, sanitaires, éducatifs, sociaux et affectifs soient satisfaits. En effet, la notion de santé publique intègre les facteurs sociaux et politiques, la question des « mentalités » et intègre même des données historiques, sociologiques et psychosociologiques dans l'analyse des conditions du bien-être. Ceci convient bien à une approche multifactorielle des causes profondes des radicalisations et sans « médicaliser », ni « psychologiser » les processus de radicalisation, il est important de souligner que toute prévention primaire doit pouvoir faire référence à un certain nombre de besoins humains « universels » (Jourard, 1971) sous-jacents aux comportements et aux trajectoires de vie plus ou moins heureuses que les jeunes adolescents endossent. Dounia Bouzar a démontré que les recruteurs « djihadistes » proposaient différents motifs d'engagement⁶⁰ aux jeunes, individualisant leurs promesses mensongères de manière à ce qu'elles correspondent ou permettent la satisfaction des idéaux et besoins fondamentaux de chaque nouvelle recrue.

Or ces derniers ne sont pas toujours bien conscientisés par les radicalisés eux-mêmes et ne sont pas forcément bien identifiés par les figures éducatives qui essayaient de les aider. Pourtant, de nombreuses théories psychosociales ont rappelé l'importance du déséquilibre de ces besoins psychiques et psychosociaux dans la création de personnalités vulnérables aux extrémismes (Bhui K, Everitt B., Edgar Jones E., 2014). Or, outre le fait que la notion de besoin peut varier

60 Les motifs d'engagement font partie des solutions compensatoires dysfonctionnelles amenées par le discours « djihadiste » une fois qu'il a terminé son approche anxiogène. Ils ont été repérés et classifiés dès 2016 : Bouzar, D. et Martin, M. (octobre 2016). What Motives Bring Youth to Engage in the Jihad ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64(6), 353-359 ; Bouzar, D. (2017). A Novel Motivation-based Conceptual Framework for Disengagement and De-radicalization Programs, *Sociology and Anthropology*, 5(8), 600-614, en ligne sur cairn.fr. Voir aussi : Bouzar, D. (2018). *Français radicalisés, l'enquête, Chapitre 1. Une individualisation de l'embrigadement et de l'engagement*, Editions de l'Atelier.

selon les contextes notamment culturels, les débats scientifiques se sont attachés à tenter de mieux cerner cette notion qui peut être perçue comme positiviste et dont l'historique montre une certaine complexité à tenter de mieux définir et utiliser ce concept. Loin de trancher les débats, nous restituons ici les principaux modes d'approches de cette notion, ce qui nous permettra ensuite de mettre les besoins en corrélation avec deux autres concepts tout aussi complexes à manier : ceux de motivation et de valeur. D'ailleurs avant d'aller plus avant, nous proposons ici quelques définitions de ces termes essentiels tels qu'ils sont définis plus ou moins dans le cadre de la psychologie humaniste.

Les besoins fondamentaux plus ou moins présents en chacun de nous ont une grande importance dans l'équilibre et la croissance aussi bien psychologique que sociale des individus. Les deux présentations ci-dessous sont d'ailleurs tirées du premier programme de prévention de la radicalisation, expérimenté à partir des ressources de la résilience et de la psychologie positive existentielle (Boniwell I., Tunariu A., Ruffion A., 2018) en France.

Universalité	Compréhension, appréciation, tolérance & protection du bien-être de tous les êtres et de la nature.	Pouvoir	Statut social et prestige, contrôle ou domination sur les gens et les ressources.
Bienveillance	Préservation et amélioration du bien-être des gens avec lesquels on est souvent en contact.	Acomplissements	Succès personnel dû à une compétence valorisée socialement.
Tradition	Respect, engagement et acceptation des coutumes et idées inculquées à travers une culture traditionnelle ou une tradition.	Hédonisme	Plaisir et gratification des sens.
Conformité	Restriction des actions, des envies et des impulsions qui pourraient probablement déranger ou blesser les autres et aller à l'encontre des normes ou des attentes sociales.	Stimulation	Excitation, nouveauté et défis de la vie.
Sécurité	Sécurité, harmonie, et stabilité d'une société, d'une relation ou d'un individu.	Autonomie	Pensées et actions indépendantes – choisir, créer, explorer.

Shalom Schwartz's (2012) *Roue des Valeurs Humaines Universelles*. Valeurs d'ouverture au changement vs. De protection & valeurs de dépassement de soi vs. De développement personnel.



Figure 3 - Les besoins humains universels

Source : The Center for School Transformation (2012). Inspired by the work of Manske (2005) <http://radicalcompassion.com> ; Rosenberg (2005) <http://www.cnvc.org>

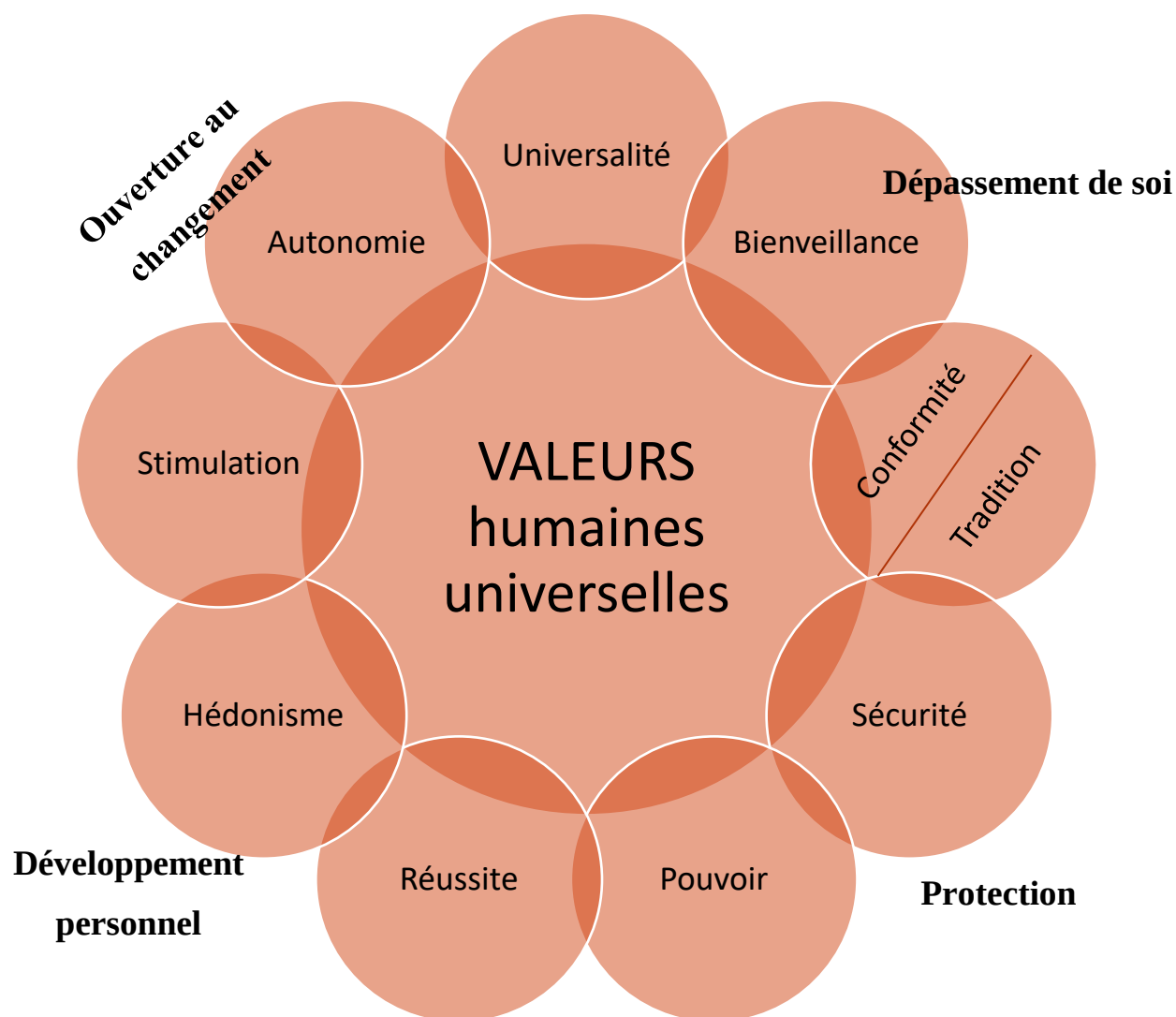


Figure 4 - Les valeurs humaines universelles selon Shalom Schwartz's

Source: Shalom Schwartz's (2012). Wheel of Universal Human Values. Openness to Change vs. Conservation values & Self-Transcendence vs. Self-Enhancement values.

Nous pouvons noter ici une certaine ambiguïté entre les notions de besoins et de valeur. Nous allons maintenant nous attarder sur la notion de besoin puis sur celle de valeur et enfin sur l'articulation ou plutôt le continuum besoins-valeurs-motivations-attitudes qui nous donnera une continuité dans l'analyse du lien entre cette chaîne besoins-valeurs-motivations-attitudes qui peut s'enchaîner négativement (le résultat se dirigera potentiellement vers des radicalisations violentes) ou positivement (le résultat s'orientera alors vers des engagements positifs pour la personne et sa collectivité d'appartenance).

En complément, nous donnerons ici avec l'aimable autorisation de leurs auteurs, une autre approche des besoins fondamentaux. Ce sont les travaux éclairants, à forte valeur expérimentale et théorique de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet. Le paradigme des douze besoins psychopédagogiques a été en effet élaboré au Centre de recherche et d'innovation en socio-pédagogie familiale et scolaire (CERIS) de Mons :

Il a pour but l'établissement de repères dans l'éducation des enfants. Parents, praticiens et chercheurs peuvent y trouver un tableau d'ensemble des diverses composantes psychopédagogiques indispensables aux besoins de l'enfant. De là peuvent découler des propositions de pratiques éducatives répondant le mieux à ces besoins. (Pourtois J. P. et Desmet H., 1997)

Le paradigme comporte quatre dimensions en ce sens qu'il prend en considération à la fois les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs. À chacune de ces dimensions correspondent trois besoins spécifiques de l'enfant qui impliquent des catégories d'attitudes chez les parents. La figure suivante reprend les diverses dimensions du paradigme et leurs possibles interactions.

Les composantes du paradigme

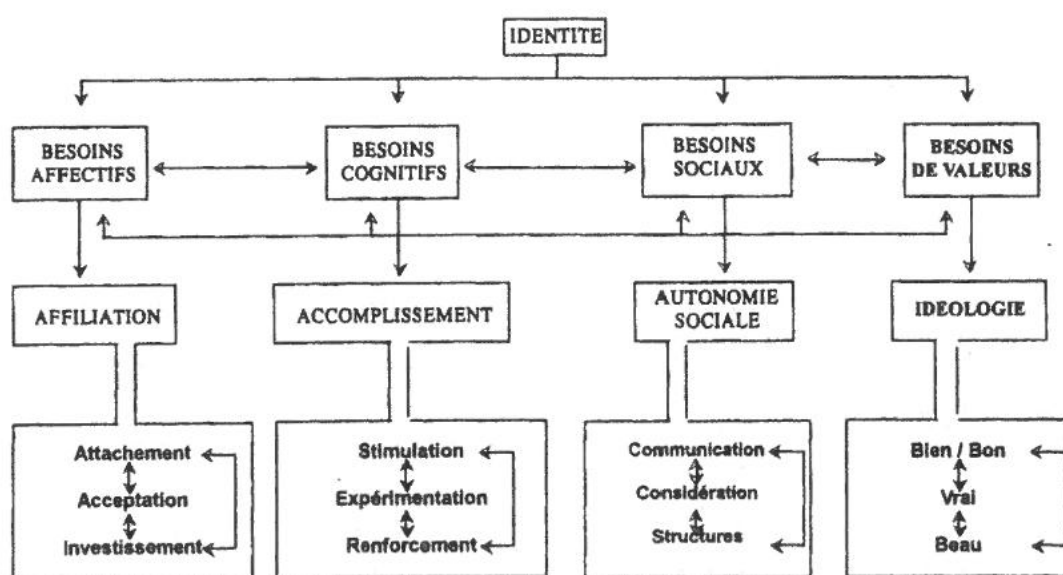


Figure 5 - Les douze besoins

Source : Pourtois J. P. et Desmet H. (1997), p. 95

Les besoins du domaine affectif s'inscrivent dans le besoin d'affiliation qui renvoie à la dimension de continuité intergénérationnelle, d'histoire familiale et sociale. Il est impossible de grandir et de se développer sans être attaché, accepté ou investi par son milieu. Les notions d'attachement, d'acceptation et d'investissement constituent les trois pôles essentiels de ce domaine. Le besoin d'accomplissement traduit l'importance du domaine cognitif dans le développement de tout être humain. Pouvoir agir sur son environnement, le comprendre, le maîtriser apparaît indispensable à l'homme. Le besoin de curiosité de l'enfant est considérable. Il s'agit de répondre à ce besoin par des comportements de stimulation, d'incitation à l'expérimentation et de renforcement.

Tout individu qui se construit présente un autre besoin essentiel : c'est celui d'autonomie sociale. La socialisation passe par la nécessité pour le sujet de se différencier de son groupe d'origine et de « s'individualiser ». Ce processus implique de répondre aux besoins de communication, de considération et nécessite l'existence de structures qui doivent être suffisamment flexibles pour susciter le sentiment d'appartenance au milieu d'origine mais aussi pour encourager l'ouverture du jeune vers le monde extérieur. Enfin, un autre ensemble de besoins apparaît indispensable au développement et à l'adaptation du sujet : ce sont les besoins de valeurs à la base de l'élaboration de l'idéologie. Nous retiendrons ici trois valeurs « humaines » qui apparaissent comme nécessaires au « bonheur » de l'homme : le bon et le bien (la morale et l'éthique), le vrai (la vérité) et le beau (l'esthétique). (Pourtois J. P. et Desmet H., 1997, pp. 67 à 72)

Un paradigme multidirectionnel

Le paradigme des douze besoins se veut multidirectionnel en ce sens qu'il ne doit pas servir au seul micro-milieu familial. Ainsi, le modèle doit aussi faire réfléchir sur le sens de la question suivante : « Est-ce que la société répond bien aux besoins de ses citoyens ? », ou encore : « Est-ce que l'école répond bien aux besoins des enfants qui lui sont confiés ? » ; de même si on prend en compte le « besoin de structure » : « Dans quelle mesure la famille/l'école/la société établit-elle des structures qui puissent à la fois assurer la sécurité et l'indépendance des individus ? ». (Pourtois J. P. et Desmet H., 1997, pp. 67 à 72)

Un paradigme d'interactions

Il importe ici d'attirer l'attention sur le fait que si nous présentons, par souci de clarté, les différentes composantes du paradigme de façon distincte, nous précisons aussitôt que chaque dimension n'existe qu'en interaction avec les autres. (Pourtois J. P. et Desmet H., 1997, pp. 67 à 72)

Un paradigme visant la formation

Le paradigme des douze besoins ne constitue pas seulement un cadre théorique d'analyse des conditions favorables ou défavorables au développement de l'enfant. Certes, cette utilisation du paradigme ne nous échappe pas : elle nous permet de mener des recherches dans le domaine de l'adaptation scolaire de l'enfant, de la toxicomanie, de la violence, de la maltraitance. Mais le modèle présenté se vit aussi comme un instrument de formation des adultes qui s'interrogent sur l'éducation qu'ils dispensent aux enfants dont ils ont la responsabilité éducative (parents, éducateurs,). (Pourtois J. P. et Desmet H., 1997, pp. 67 à 72)

Un modèle ouvert

Comme le rappellent Pourtois et Desmet, « le paradigme psychopédagogique des douze besoins ne se veut en aucune façon figé une fois pour toutes » car il doit pouvoir se modifier en fonction des contextes y compris d'apprentissages (Pourtois J. P., Humbeeck B., Desmet H., 2012, p. 7).

Le paradigme des douze besoins psychosociaux et leurs possibles involutions

L'épanouissement résistant et/ou résilient est également rendu improbable d'un point de vue conatif lorsque, au-delà de la phase traumatique, le sujet utilise des postures de désocialisation, d'avilissement et d'irréalisme qui contrarient fondamentalement sa manière d'être au monde. Ce qui ne se traduit pas la figure d'involution ci-dessous qui peut illustrer la descente aux enfers de ceux qui s'engagent dans des processus de radicalisation (Pourtois J. P., Humbeeck B., Desmet H., 2012, p. 12).

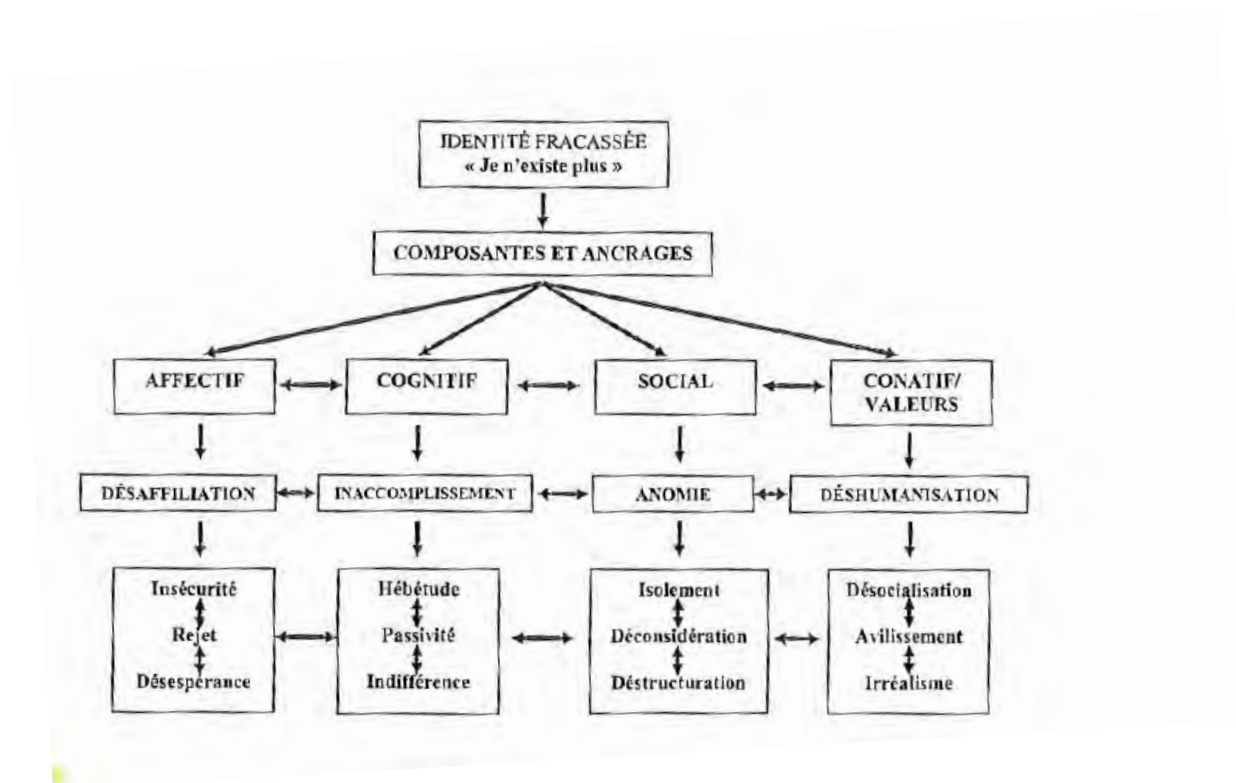


Figure 6 - L'involution psychosociale

Source : Pourtois, Humbeeck, Desmet (2012), p. 12

Afin d'éviter cette régression, la résilience et la croissance post-traumatique présentées ci-dessous vont nous aider à mobiliser les bonnes ressources.

Une notion de besoin qui reste controversée mais intéressante à conserver comme curseur d'analyse en prévention primaire

Richard E. Rubenstein (1987, 2010) rappelle que l'un des auteurs de référence dans le champ de la gestion des conflits – John Burton – reconnaissait sa dette envers les premiers concepteurs d'une classification des besoins humains dont la satisfaction serait nécessaire à la production de comportements individuels normaux et à une vie collective plus apaisée. Il se référera aussi à Maslow dont on verra que la hiérarchie des besoins sera critiquée à juste titre. Richard E. Rubenstein (1987, 2010) nous fait un intéressant détour historique en restituant une réflexion du jeune Marx en rapport à la pensée de Hegel :

[...] toute l'histoire est une préparation pour que l'homme devienne l'objet de la perception sensorielle et que les besoins soient les besoins de l'homme en tant qu'homme. On voit comment l'homme riche et la plénitude des besoins humains remplacent la richesse

économique et la pauvreté. L'homme riche est l'homme qui a besoin d'une parfaite satisfaction de la vie humaine et un homme en qui sa propre réalisation existe comme une nécessité intérieure, comme un besoin » (McLellan D., 1977).

Ce qui est à souligner ici, c'est que Rubenstein (1987, 2010) va s'intéresser aux besoins qui sont considérés comme prégnants par rapport à la question de la destructivité des conflits sociaux : l'identité, la reconnaissance, la sécurité et le développement personnel en suivant Burton. D'ailleurs, Burton (1990) aura ainsi marqué le champ de la résolution des conflits avec une approche qui se veut transcendante des intérêts politiques, locaux, culturels. Il reste que l'approche des besoins nécessite une théorie des besoins. Dans l'attente, Rubenstein (1987, 2010) rappelle les vertus et les limites de l'approche basique des besoins humains :

- distinguer les conflits qui peuvent être résolus par la force, la loi et des négociations basées sur le pouvoir alors que ceci ne sera pas opératoire pour des conflits qui mettent en jeu des besoins impératifs et vitaux ;
- une approche plus profonde des sources génériques des conflits, ce qui permet d'adapter la stratégie de résolution des conflits et d'éviter de rester à la surface des différends ;
- une approche centrée « besoins » peut casser les images traditionnelles des causes de conflits occasionnés par des leaders manipulateurs ou par l'existence de différences idéologiques ;
- enfin cette théorie basique des besoins produit un lien direct entre l'analyse du conflit et sa résolution.

Les limites inhérentes à ce type d'approche sont résumées ci-dessous par Rubenstein (1987, 2010) :

- Comment établir une objectivité dans la qualification des besoins humains saillant politiquement et culturellement et pire encore biologiques (versus nature inaltérable) sans s'exposer à la critique d'être ainsi « essentialistes », « ahistorique ».
- L'approche des besoins ne peut pas être décontextualisée.

Rubenstein (1987, 2010) répondra lui-même à ces limites en affirmant que si les besoins humains sont universels, c'est plutôt la manière de les satisfaire qui est relative et dépendante des contextes culturels. Or, si nous prenons les concepts d'identité et de sécurité, ils sont à la fois variables dans la manière de les satisfaire et de les concevoir. Pour donner un exemple de

ce questionnement complexe, Rubenstein s'interroge :

[...] la quête adulte par exemple pour une identité politique est soi-disant une extension naturelle du besoin d'appartenance et de se différencier de ses parents ? Ou est-ce le signe d'une régression qui est symptomatique d'un développement de l'enfant incomplet ou interrompu ? (Rubenstein, 1987, 2010).

Il cite un autre exemple : le besoin de sens sacré qui émane de la nature humaine est peut-être un besoin de réponse consistante dans le développement de l'enfant (Burton, 1990) ou comme le suggère Freud, un échec individuel à grandir. Il semblerait dans tous les cas que, quand bien même certains besoins comme l'identité peuvent être universels, la manière de les satisfaire va dépendre d'un grand nombre de variables : histoires locales, les changements socio-économiques etc.

L'une des premières pistes suggérées par Rubenstein (1987, 2010) serait d'effectuer, telles les études prédictives sur les minorités à risques de Gurr (Gurr, 2000), des enquêtes régionales voire globales sur :

- comment par exemple les besoins identitaires sont conçus ?
- quel degré de satisfaction prévaut et par rapport à quels facteurs de satisfaction ? Les changements socio-politiques seraient susceptibles d'augmenter le niveau de satisfaction de ces derniers.

L'auteur conclura son propos en disant que si de telles enquêtes réussissaient à attirer l'attention sur des situations potentiellement conflictuelles violentes et les étapes nécessaires pour les désamorcer, la théorie des besoins aurait clairement prouvé son utilité. Cependant la notion de besoin reste confuse car elle se prête souvent à des définitions multiples. Nous retiendrons quelques repères discriminants qui nous seront utiles dans d'autres parties de la thèse. Par exemple, cette gradation présentée par Gasper qui, utilement, distingue trois modes d'utilisation du concept de besoin, Gasper (2004, Ch.6 et aussi 2007). Dans le mode A, « besoin » est un terme utilisé dans une description ou une explication neutre sur le plan de l'évaluation pour faire référence à un besoin ou à une pulsion ou à un potentiel. Dans le mode B, un « besoin » est une condition requise pour atteindre un objectif. Ainsi, la nécessité normative requise dépend du statut de l'objectif et de son importance pour atteindre cet objectif. Dans le mode C, un « besoin » établit une revendication normative forte, car l'objectif est une priorité normative, et la condition requise est en effet essentielle. Dans tous les modes, il existe une ambiguïté dans la mesure où le « besoin » est parfois appliqué à l'objectif et parfois au nécessaire implicite.

D'autres auteurs se sont évertués également à « objectiver » la notion de besoin notamment pour des applications sociales et dernièrement en rapport avec la gestion nécessairement mondialisée de la crise climatique. I. Gough mobilise le cadre théorique développé en 1991 avec son collègue Len Doyal (Doyal L., Gough I. 1991). Cette théorie propose un modèle hiérarchisé des besoins humains universels. Mais avant cela, elle légitime tout d'abord le concept même de besoin, attaqué de toutes parts et par tout le spectre politique de gauche à droite qui considère la notion de besoin comme éminemment subjective et relative au niveau culturel. Or tout le travail de Gough et Doyal est de trouver une troisième voie. Pour se faire, les deux auteurs développent l'argumentation ci-dessous. Ainsi, tout gouvernement qui prône l'amélioration de l'état humain peut difficilement ne pas épouser l'argumentation suivante :

- 1) Les êtres humains peuvent être sérieusement blessés par l'altération des conditions sociales, ce qui peut faire émerger de profondes souffrances.
- 2) La justice sociale existe en proportion inverse aux blessures et aux souffrances sérieuses.
- 3) Quand les changements sociaux désignés pour diminuer ces sérieuses blessures sont accomplis de manière soutenue et durable alors il est possible d'affirmer que le progrès social a eu lieu.
- 4) Quand la minimisation de ces sérieuses blessures n'est pas achevée alors les circonstances sociales qui en résultent sont en conflit avec les intérêts de ceux qui sont blessés. Les deux auteurs rappellent également que le *Welfare State* [Etat-providence] doit combiner le droit individuel à la satisfaction de ces besoins avec le droit de participer à la décision sur comment cette satisfaction va se produire réellement. Ce qui nécessite une approche à la fois substantive et procédurale.

Or la pensée économique orthodoxe considère que le concept de besoin n'est qu'une préférence partagée par beaucoup de personnes. D'ailleurs les auteurs rattachent à la pensée économique orthodoxe deux principes :

- La conception subjective des intérêts qui stipule que les individus ont seul l'autorité sur leurs besoins et plus particulièrement leurs demandes.
- La souveraineté du privé. Ce qui doit être produit, comment cela doit être produit et comment cela doit être distribué, tout ceci ne devrait être déterminé que par la consommation privée et les préférences de travail des individus.

Le raisonnement de la droite conservatrice américaine de l'époque est que si une minorité légifère sur les besoins de la majorité, cela peut entraîner des dérapages autoritaires comme les restrictions des libertés si ces restrictions pouvaient être légitimées comme un besoin à

satisfaire de la population. Cette droite revient à son postulat qu'il est préférable –moralement et éthiquement (sic) – de réguler les besoins par le marché plutôt que par l'Etat-providence. Or, la conséquence de ce postulat entraîne l'inexistence de base commune et de normes consensuelles pour identifier, de manière correcte, par exemple, les modes de prise en charge d'un besoin collectif tel que la santé. Le cas des Etats-Unis en début de crise COVID a été suffisamment parlant en la matière. Le plus grave pour une majorité d'américains n'était ni de tomber malade, ni de perdre leur emploi. Leur problème le plus gravissime était de perdre ou de ne pas avoir de couverture médicale. Cette réalité mise à nue par la pandémie fait un pied de nez à l'option de la droite dont l'orientation à peine caricaturée pourrait être formulée comme nos deux auteurs le proposent : « [...] les besoins humains sont une dangereuse fantaisie métaphysique » (Doyal L. et Gouh 1991). Du côté de la gauche et de Marx en particulier, les auteurs rappellent que ce dernier considérait que les relations sociales capitalistes conduiraient à une véritable explosion de la productivité et des attentes humaines emportant dans ce train « un constant système d'enrichissement des besoins ». Or ce dernier n'est pas seulement le fruit de la créativité humaine mais il est aussi celui des racines de la révolte. Ces racines se nourrissent de ce qui devrait être : la perspective de l'abondance et l'injustice d'un système dans lequel les besoins de ceux qui produisent la richesse ne sont pas satisfaits. Nous aboutissons ici une fois de plus à la relativité : les besoins humains se limiteraient à ce que certains groupes humains peuvent choisir (s'offrir) par rapport à d'autres, voire imposer à d'autres (par défaut). D'autres approches – épistémologiques et indéterminées (Laclau and Mouffe, 1987, p. 96), pluraliste (Walzer, 1983), phénoménologique (les besoins sont socialement construits, Schutz A., 2000), ethno méthodologique (Mehan and Wood, 1975, p. 37) – soulignent que toutes les réalités peuvent être considérées comme réelles et qu'aucune réalité singulière ne contient plus ou moins de vérité qu'une autre. La quête de besoins objectifs et universels serait ainsi inatteignable. La difficulté perdure même en spécifiant que les besoins peuvent s'objectiver par rapport à leurs qualités de détachement, de quantification, de reproductibilité, et de comparaison systématique et de validation (Townsend, 1972, p. 48). Or les perceptions sont influencées par les valeurs et les systèmes de croyances et Townsend rappelle qu'il n'y a pas d'objectivité sociale dans les modes d'observation et de comparaison. Pour se sortir de cette aporie, Doyal et Gouh (1991) se dirigent vers la biologie tout en rappelant principalement que le mot « besoin » réfère à une force motivationnelle instituée par un état de déséquilibre ou de tension dans un organisme à cause d'un manque particulier. En définitive Doyal et Gouh (1991) spécifient que la notion « d'objectivité » dans son acceptation théorique ou empirique doit être dégagée des préférences individuelles et « universelles » dans le sens

qu'une nuisance sérieuse est la même pour tout le monde. A ce propos Miller (1976) donne la définition suivante de nuisance : « [...] nuisance pour n'importe quel individu, c'est ce qui interfère avec les activités essentielles dans son plan de vie. Corollairement à ceci, ses besoins doivent être compris pour permettre tout ce qui est nécessaire à la bonne tenue de ses activités ». Une notion proche, celle d'autonomie, peut être définie de la manière suivante : pour être autonome dans un sens minimal, nous devons avoir la possibilité de faire des choix informés à propos de ce qui doit être fait et de comment le faire (Doyal and Gouh, 1991, p. 53).

A contrario une personne qui est empêchée dans son autonomie est quelqu'un qui, temporairement et sérieusement, manque de capacités à agir par le biais de certains agencements de vie qui sont contraints. (Doyal and Gouh, 1991, p. 53)

Ceci recoupe la définition et l'importance donnée à l'autonomie par Deci et Ryan (Deci E. L. & R. M. Ryan 2002).

Nos deux auteurs donneront encore une autre définition de l'autonomie tout aussi instructive (Doyal and Gouh, 1991, p. 68) : les personnes autonomes

[...] ne sont pas seulement des agents rationnels qui peuvent choisir entre plusieurs options après avoir évalué les informations pertinentes. Ce sont aussi des agents qui en plus peuvent adopter des projets personnels, développer des relations, et s'impliquer dans des causes au travers de leur intégrité personnelle et de leur sens de la dignité et du respect de soi-même ainsi concrétisés. En un mot, les agents significativement autonomes sont les propres créateurs de leur propre monde moral (Raz, 1986, p. 154).

Ceci est à mettre en perspective avec la définition plus technique de Dworkin (1988) pour qui l'autonomie est conçue comme une capacité de prendre du recul et d'être critique par rapport à ses toutes premières préférences, désirs, souhaits qui peuvent être modifiés à la lumière des valeurs et préférences de premier ordre. En exerçant cette capacité, « les personnes définissent leur nature, donne du sens et de la cohérence à leurs vies et prennent la responsabilité de leur être » (Dworkin, 1988, p.20). Les deux chercheurs en arrivent au constat que la survie physique et l'autonomie personnelle sont des préconditions qui constituent les fondements le plus commun des besoins humains, et que ceux-ci doivent à minima être satisfaits pour que les acteurs puissent effectivement participer, à leur manière, à la vie et achèvent leurs buts valablement. Ensuite, toujours en ce qui concerne l'autonomie, il existe pour eux trois variables clefs qui affectent le degré d'autonomie (Doyal and Gouh, 1991, p 59) :

– le degré de compréhension qu'une personne éprouve vis-à-vis d'elle-même ;

- sa culture et ce qui est attendu de l'individu à l'intérieur de celle-ci ;
- la capacité psychologique de la personne à formuler des options pour elle-même et les opportunités objectives lui permettant d'agir en conséquence.

Ces critères sont vraiment pertinents du point de vue des processus de radicalisation violente et des diagnostics cliniques que nous avons pu en faire (voir partie II suivante). Dans tous les cas, ces critères nous ont incité à nouveau à intégrer l'approche de Deci et Ryan (Deci E. L. & R. M. Ryan 2002). En résumant de manière générale, Doyal and Gouh (1991) identifient trois besoins fondamentaux – la santé physique, l'autonomie et la participation à la vie sociale – ainsi qu'un certain nombre de besoins intermédiaires ; l'ensemble se traduisant avec les indicateurs. En temps normal et depuis les travaux des auteurs datant de 1991 (actualisés avec la prise en compte des données écologiques en 2015), nous pouvons à la fois constater au niveau mondial un recul de la pauvreté et un accès plus important à la satisfaction de certains besoins : nourriture, sécurité. Dans le même temps, les dérèglements climatiques et la très mauvaise gestion des inégalités (voir les travaux de Thomas Piketty T., 2013, 2019 en France) ont tendance à remettre en cause l'accès à la satisfaction de certains besoins (santé, environnement de travail sécurisé), y compris même dans les pays les plus favorisés (la France des gilets jaunes en 2019). Il est symptomatique de constater que lors d'une pandémie en cours comme celle de la COVID 19, toute la fragilité de la satisfaction de ces besoins élémentaires apparaît au grand jour pour l'ensemble de la planète avec une acuité plus forte pour les pays, même riches, autorisant les plus fortes inégalités (Etats-Unis). Ceci va exiger en quelque sorte de gigantesques plans de relance et cette fois-ci non pour renflouer la finance virtuelle, comme en 2008, mais l'économie réelle et les systèmes sanitaires et sociaux. Toute la question demeurera la suivante : irons-nous vers des mesures conjoncturelles ou structurelles, ces dernières étant seules à même de garantir une satisfaction minimale des besoins fondamentaux ? En temps normal, nous avons vu que la satisfaction de ces besoins universels nécessite l'accès à des ressources dont les caractéristiques concrètes sont historiquement et culturellement déterminées. Une « stratégie duale » qui s'appuie à la fois sur les savoirs codifiés des experts et sur les savoirs d'expérience des citoyens, sera nécessaire pour définir les ressources concrètes à flécher vers la satisfaction des besoins essentiels. Cette approche, dont les chercheurs britanniques ont été les pionniers, a déjà été mise en œuvre dans d'autres pays, dont la France, pour déterminer le panier de biens et services nécessaires pour avoir un niveau de vie minimum acceptable (rapport ONPES, 2015). Doyal and Gouh (1991) montrent que ce concept de besoin humain universel fournit le socle le plus solide pour identifier le bien-être

minimal (l'anneau intérieur du schéma de K. Raworth, 2018) auquel tous les êtres humains doivent pouvoir accéder. Nous serons amenés à discriminer les besoins les plus concernés et mobilisés par les processus de radicalisation violente mais nous posons ici la trame fondamentale de notre démonstration. Même si la hiérarchie et l'aspect universel des besoins humains sont toujours discutables, il apparaît néanmoins que des travaux sérieux auront contribué à montrer que la prise en compte des « besoins fondamentaux » aura été jugée pertinente dans la résolution des conflits, dans le rééquilibrage de l'économie ainsi que dans les régulations nécessaires face aux changements climatiques (Gough I., 2015). En résumé de toute l'approche de Len Doyal et Ian Gough, nous vous présentons ci-dessous une traduction de leur schéma pour synthétiser leurs approches de la satisfaction des besoins élémentaires :

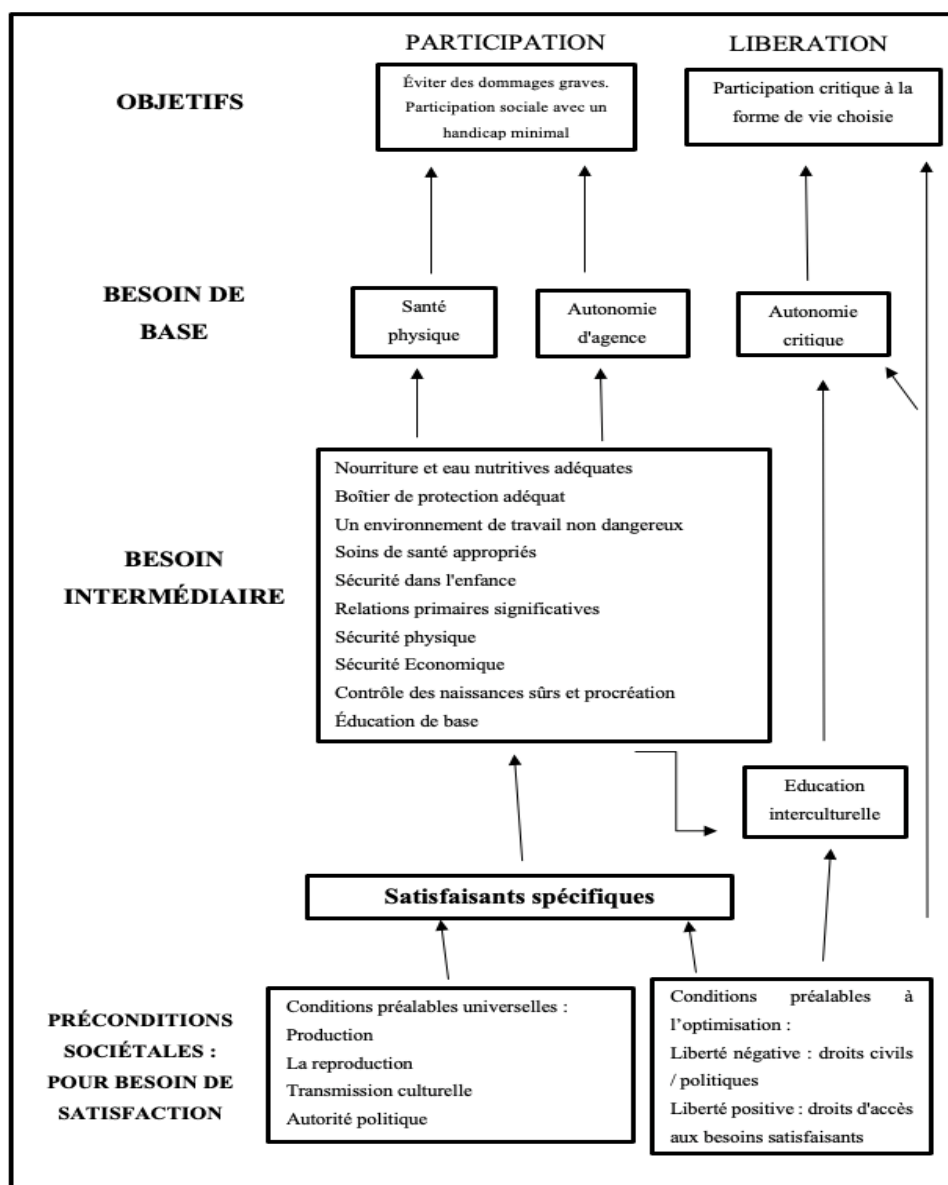


Figure 7 - La satisfaction des besoins élémentaires

Source: Doyal, L., Gough, I. (1991). *A theory of Human Need*. Figure 8.2, p. 170

La théorie des besoins psychologiques basiques

Le tableau de la théorie des besoins ne sera jamais exhaustif mais il nous a semblé opportun de référencer la théorie des besoins psychologiques basiques, notamment au travers d'une dernière synthèse à ce sujet produite par Vansteenkiste, Ryan et Stoenens (2020). En contraste avec la théorie de l'auto-détermination (*self détermination*, Legault J., 2017), les auteurs d'abord donnent la définition suivante : les besoins psychologiques sont des nutriments essentiels pour l'ajustement et l'intégrité et la croissance des individus (Ryan, 1995). Un désir spécifique ne

peut prendre le statut de besoin psychologique basique que si sa satisfaction entraîne le bien-être ou à l'inverse la frustration lorsqu'il ne peut être satisfait. De plus, pour que le besoin soit reconnu comme basique et prioritaire dans la classification de la SDT (*Self Determination Theory*), un certain nombre de critères doivent être remplis (Baumesteir and Leay 1995, Deci and Ryan 2000, Ryan and Deci 2020, Legault J. 2017). Ces critères ont été articulés à l'intérieur de la théorie des besoins psychologiques basiques [*Basic Psychological Need Theory, BPNT*], une mini théorie, qui, comme les poupées gigognes, est insérée dans celle plus large de la SDT déjà citée (Ryan and Deci, 2020, Broeck V. D. A. et al., 2010, Vansteenkiste et Soenens, 2015). Deci et Ryan (2000) ont formellement identifié le besoin d'autonomie, de compétences et de liens de proximité. Ces trois besoins fondamentaux à l'appui de méta-analyses (Ng et al., 2012, Slemp et al., 2018, Broeck V. D. et al., 2016, Vasquez et al., 2016) ont été confirmés dans leurs rôles d'ajustement dans le développement de la personnalité et du bien-être au travers de plusieurs cultures. Au-delà de cet aspect, c'est le double mécanisme – satisfaction ou frustration – qui nous intéresse dans notre propre travail de déconstruction/reconstruction du rôle des besoins dans la prévention des processus de radicalisation violente.

A partir toujours des travaux de Ryan et Deci (2017), l'autonomie sera définie comme une expérience de volonté. Quand ce besoin est satisfait, la personne expérimente un sens de l'intégrité quand ses actions, ses pensées et ses sentiments sont endossés et authentiques. A contrario, quand ce besoin est frustré, la personne se sent sous pression et est souvent en conflit, comme si elle se sentait poussée dans une mauvaise direction. Ceci est particulièrement intéressant et convergent avec notre modèle de diagnostic des processus de radicalisation en partie II. De surcroît, l'attention portée aux besoins frustrés est cohérente avec l'approche méta-théorique de la SDT qui stipule que les individus sont ainsi susceptibles de devenir autocentrés, passifs et agressifs (Ryan et Deci, 2000, Vansteenkiste et Ryan 2013), ce qui confirme encore notre hypothèse qui sera abordée dans les chapitres 4c et 4d de notre partie II. Les autres coûts liés aux besoins frustrés sont la perte de motivation, le désengagement, et les expériences de mal-être et de détresse, de stress (Campell et al., 2017), des symptômes dépressifs (Cordeiro et al., 2016) et d'anxiété (Ng et al., 2012).

Parmi les stratégies incohérentes citées par Vansteenkiste, Ryan et Stoenens (2020), il y a la compensation qui risque de développer des attitudes de limitation des valeurs personnelles, de création de standards spécifiques et d'atteintes d'objectifs particuliers pour se sentir sain. Or nous voyons ici à quel point la conversion religieuse peut éventuellement nous donner un exemple de ce type. Lorsque cette conversion se transforme en ancrage idéologique, celle-ci concrétise des motivations de revanche et de justice, cherche à évacuer des frustrations, ces

dernières pouvant dénoter beaucoup de rancœurs. Les auteurs mentionnent encore les conduites de défiance et d'opposition (Vansteenkiste et Ryan, 2013) ; deux caractéristiques exploitées de manière éhontée par la propagande jihadiste pour recruter les adolescents et post-adolescents européens. La défiance d'opposition s'assume comme étant la forme la plus incompétente d'expression contre les autorités. La défiance seule peut être une voie (illusoire) pour les adolescents leur permettant de restaurer des besoins menacés. Cela contribue également à restaurer artificiellement un sens de l'indépendance et de liberté. Or ces adolescents, dans cette posture aliénée à leurs intérêts et préférences personnelles, expérimentent une baisse continue d'autonomie dans le temps (Haerens, L. et al., 2015, Van Petegem, S, 2012, 2013, 2015a, 2015b, 2017). L'opposition défiante va aussi générer une variété d'externalisations de problèmes comme l'expression du ressentiment auprès des autorités, (Aelterman et al., 2016), les conduites agressives (Vandenkerchove et al., 2019) et de délinquance (Van Petegem et al., 2015a). Les personnes sont aussi tentées par des substituts pour surmonter l'incertitude engendrée par la frustration de leurs besoins. Mais cela les conduit le plus souvent à nourrir des satisfactions extrinsèques – tels que matérialisme, popularité, célébrité, corps parfait – qui engendrent elles-mêmes encore de plus grandes frustrations (Kasser et Ryan, 1996) et les éloignent encore davantage des moyens appropriés de croissance véritable (Sheldon, K. M., Corcoran, M., Prentice, M., 2019). A ceci s'ajoute encore le caractère « transdiagnostic » des besoins frustrés qui vont accélérer l'occurrence de plusieurs effets négatifs et leur durée dans le temps (Campbell et 2018a). Ainsi les auteurs conclurent cette dynamique en précisant que la différence entre la santé mentale et les risques de psychopathologies évoluent dans la continuité et que la dynamique des besoins basiques joue un rôle dans les potentialités de croissance des individus tout aussi bien que dans le fait de réveiller leurs vulnérabilités, ceci pouvant se manifester autant dans les signes infracliniques que les symptômes cliniques. Enfin, des perspectives de recherche sont ouvertes vers des démarches centrées sur les personnes qui permettraient de mettre en lumière des profils de besoin, voir des trajectoires de besoin (Vansteenkiste et Mouratidis, 2016). En conclusion, nous pouvons affirmer que les objectifs universels humains de participation sociale, de bien-être eudémonique et d'évitement de préjudice grave ne peuvent être réalisés sans atteindre un niveau optimal de la satisfaction des besoins humains et psychologiques. En conséquence, au niveau individuel, nous définissons la nature de l'injustice humaine comme un état de besoins humains indûment non satisfaits. En l'absence d'intervention sociale ou individuelle, cela produit des participations et préjudices graves. A contrario, la satisfaction des besoins fondamentaux suscite des effets positifs. L'un d'entre eux est démontré par Carmona-Halty M, Schaufeli WB,

Llorens S and Salanova M (2019). Ces auteurs proposent un modèle dans lequel le capital psychologique académique (PsyCap) sert de médiateur entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves et leurs résultats scolaires, tels qu'évalués par le GPA [*Grade Point Average*] des étudiants. Les participants étaient 407 adolescents, âgés de 12 à 18 ans, recrutés dans trois écoles chiliennes. Grâce à la structure de modélisation des équations, les effets directs et indirects ont été calculés et ils conduisent à de meilleurs résultats scolaires (Carmona et al., 2019).

Une autre étude, Orkibi, H. and Ronen, T. (2017), s'est également appuyée sur la théorie de l'autodétermination et des études antérieures pour émettre l'hypothèse que l'association entre les compétences de self-contrôle et leur bien-être subjectif à l'école peut être médiée par les satisfactions perçues de leurs besoins psychologiques fondamentaux de compétence, de parenté, et d'autonomie. L'échantillon était composé de 1 576 élèves adolescents israéliens (54 % de filles) de la 10^{ème} à la 12^{ème} année (âge moyen 16 ans) inscrits dans 20 écoles. Un modèle de médiation a été testé avec la modélisation des équations structurelles et une méthode *bootstrap* robuste pour tester les effets indirects, contrôler la variance au niveau de l'école. Les résultats ont soutenu le modèle hypothétique de départ et une analyse de comparaison multi-groupes post hoc a produit une invariance de genre dans le modèle. Les résultats suggèrent que les filles et les garçons avec des compétences de self-contrôle élevées peuvent se percevoir eux-mêmes comme détenteur d'une plus grande satisfaction de leurs besoins à l'école et, par conséquent, éprouver un plus grand bien-être à l'école (Orkibi et al., 2017).

Enfin la troisième étude (Madelon L. M. van Hoof and Irene E. De Pater, 2019) arrive aux mêmes conclusions dans le monde du travail cette fois (Madelon et al., 2019).

En définitive, les besoins psychologiques de base ne sont que l'un des 4 besoins cruciaux identifiés dans notre modèle théorique intégrale d'explication des radicalisations violentes. Le besoin de liens de proximité au sein des besoins psychologiques fondamentaux fera la jonction avec le besoin d'appartenance et de liens (second axe, thème « réseaux » – *Network* – du modèle 3N) à travailler à l'aide de ressources en résilience. Or les questions de sens (troisième axe, thème « récit » – *Narratives* – du modèle 3N) et de transcendance réfèrent à la question des valeurs que nous allons aborder maintenant.

Après cette présentation assez approfondie de la notion de « besoin », abordons plus avant la notion de « valeur » y compris à partir des travaux de Shalom Swartz.

S'intéresser au concept de valeur revient à étudier quels sont les leviers psychologiques et sociologiques qui poussent un individu socialisé (au sens où il a assimilé des normes sociales qu'il a faites siennes) à agir. Nous étudierons comment les chercheurs ont abordé ce concept, à travers quelques auteurs « incontournables » en ce qui concerne les valeurs. Plus précisément, nous aborderons les travaux sur les valeurs en observant d'abord une approche anthropologique avant, in fine, de présenter le travail le plus complet et le plus récent de Shalom Swartz. (Schwartz, S. H. et al, 1992, 1996, 2006, 2012. Voir aussi : Schwartz, S.H., Struch, N., 1989 et Morchain, P., Codou, O., & Priolo, D. 2013).

La perspective proposée par Kluckhohn et al. en 1951 (voir aussi Hills, M. D. 2002) est très nettement anthropologique et s'affirme contre le réductionnisme behavioriste qui domine la psychologie américaine dans ces années-là. Non seulement elle est plus proche de la psychologie humaniste, mais elle présente un double intérêt et une double avancée : elle marque d'abord une volonté fédérative parmi les chercheurs américains en sciences sociales ; elle traduit ainsi une volonté de clarification du concept. Il s'agit d'un article collectif de Clyde Kluckhohn, anthropologue, produit avec Henry Murray et Talcott Parsons. Robin Williams, sociologue, autre signataire de cet article a été le président du *Cornell Value Study Group* qui deux ans auparavant avait rédigé un rapport de synthèse sur la question des valeurs avec la définition suivante :

Le concept de valeur fournit un point de convergence entre les différents domaines spécialisés des sciences sociales, et un concept-clé pour leur intégration dans les études sur les humanités. La valeur peut servir de concept-pont pour relier entre elles nombre d'études spécialisées différentes : de la psychologie expérimentale de la perception à l'analyse des idéologies politiques, des études budgétaires en économie à la théorie esthétique ou la philosophie du langage, de la littérature aux émeutes raciales... L'utilisation subtile d'une théorie des valeurs serait en mesure de corriger le biais si répandu de description statistique en sciences sociales. (L'insistance, par exemple sur les théories de l'équilibre statique en économie, sur la structure sociale en sociologie ou les théories statiques de réduction du besoin en psychologie de la personnalité) (cité in Kluckhohn et al., 1951, p. 389).

L'article de Kluckhohn et al. (1951) propose une définition de la valeur pour une théorie de

l'action, du caractère désirable des valeurs en lien avec le soi, des modes d'opérationnalisation du concept, d'une classification des valeurs et des orientations de valeurs. Enfin, l'article s'efforce de différencier le concept de valeurs des concepts proches et de le situer dans le champ des sciences sociales. Il définit la valeur ainsi : « [...] c'est une conception du désirable, explicite ou implicite, particulière à un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection des modalités, des moyens ou des fins, disponibles pour l'action » (Kluckhohn et al., 1951).

Pour lui, le concept de valeur est composé de trois éléments :

- l'élément cognitif : c'est une conception (abstraction, inférence, construction logique) ;
- l'élément conatif : elle a un pouvoir sélectif pour l'action ;
- l'élément affectif : le désirable.

Après observation des valeurs dans des cultures différentes, il déduit qu'elles forment un tout cohérent, qu'il appelle : « le système de valeurs » (Kluckhohn, C., Rapoport A., Gerard R.W., 1956). Dans cet ensemble se retrouvent des valeurs dominantes et des valeurs variantes.

Tout changement de valeurs est la conséquence d'une variation de la place relative de celles-ci, plutôt que de l'émergence de nouvelles valeurs.

Le comportement est une manifestation des valeurs puisqu'elles l'influencent.

Un système de valeurs comporte huit dimensions :

1. La polarité : positive ou négative ;
2. Le contenu : esthétique, cognitif ou moral ;
3. La finalité : distinction entre la manière, le moyen et les buts ;
4. La généralité : selon que les valeurs sont spécifiques à une situation, ou thématiques ;
5. L'intensité : selon les conséquences qu'entraîne leur réalisation ou non-réalisation ;
6. L'explicitation : selon que la valeur est explicite ou implicite ;
7. L'étendue : valeurs individuelles, groupales, ou universelles ;
8. L'organisation : hiérarchie qui fait ressortir les valeurs prioritaires.

Les valeurs sont considérées dans la majorité des travaux qui leur sont consacrés sous leur seule polarité positive ; l'item polarité est d'ailleurs le seul item proposé par Kluckhohn et al. (1951) qui ne soit pas utilisé dans les recherches actuelles sur l'étude des valeurs. Kluckhohn et al. (1951) ont par ailleurs été les premiers à réellement clarifier le concept de valeur, en rendant compte de sa complexité à la fois cognitive, conative et affective, en faisant une classification, et en nommant cet ensemble « le système de valeurs ». Kluckhohn et al. (1951) ont montré que les valeurs étaient toujours les mêmes. Toujours selon cet auteur, lorsque l'on parle de changement de valeurs, il s'agit d'un bouleversement au sein du système de valeurs.

Ceci est important, car nous pouvons alors évaluer le changement de valeurs, grâce à une même échelle, mais dont l'importance variera dans le temps, en fonction d'événements spécifiques. Lors d'une recherche commune, *Le Paysan Polonais en Europe et en Amérique*⁶¹, Thomas W. L., Znaniecki, F., 1919, ont tenté de comprendre les phénomènes humains et non d'expliquer leur causalité. Leur méthode de recherche s'est faite par une analyse de contenu d'une masse énorme de documents, à commencer par la correspondance privée d'immigrants, en analysant à la fois les lettres envoyées à leurs familles restées en Pologne et les lettres qu'ils en recevaient ; ces lettres étaient de toutes sortes : lettres d'amour, lettres d'affaires... D'un point de vue conceptuel, ils considèrent d'abord que les désirs sont les constituants les plus élémentaires des phénomènes sociaux. D'ailleurs, ils classent les nombreux désirs humains en quatre catégories :

- Le désir de sécurité ;
- Le désir d'expériences nouvelles ;
- Le désir d'être reconnu par autrui ;
- Et le désir de s'affirmer.

Puis ils proposent de distinguer les valeurs et les attitudes. Les valeurs sont les aspects culturels essentiels et objectifs de la vie sociale. Les attitudes sont les aspects subjectifs propres aux individus : « [...] par valeur sociale, nous entendons n'importe quelle donnée (datum) ayant un contenu empirique accessible aux membres d'un groupe social et une signification qui en fait ou pourrait en faire un objet d'activité. » [...] « Par attitude, nous entendons un processus de la conscience individuelle qui détermine l'activité réelle ou possible de l'individu dans le monde social ». Dès lors, c'est cette réalité subjective, beaucoup plus que la réalité objective, commune à tous, qui va expliquer la conduite du sujet. (Thomas, W. L., Znaniecki, F., 1919).

C'est grâce à cette distinction que ces auteurs ont expliqué la différence d'intégration des paysans polonais, partageant au départ des valeurs communes, et qui, confrontés à de nouvelles valeurs d'arrivées, et à de nouvelles situations, ne se sont pas tous intégrés de la même manière.

Il nous reste dorénavant à établir la continuité entre les notions de « besoin » et de « valeur ». Dans leur *Manuel de psychologie sociale*, Newcomb, T. M., Turner R. H., Converse P. E. (1970), définissent les quatre concepts suivants : besoins, motivations,

61 Voir résumé : Caradec, V., *Revue française de sociologie*, 1999, 40-4. pp. 765-767 de l'ouvrage : Thomas, W.L., Znaniecki, F. *Le paysan polonais en Europe et en Amérique*. Récit de vie d'un migrant. <https://www.persee.fr/doc>

attitudes, et valeurs, en postulant un lien de continuité depuis le niveau biologique (les besoins) jusqu'au niveau le plus abstrait (les valeurs).

L'idée clef est que la conduite humaine (ou comportement) acquiert une constance et une « organisation » sur le long terme, c'est-à-dire tout au long de la vie, grâce à des processus d'apprentissage : « [...] l'activité psychologique, diffuse et inorganisée au début, devient de plus en plus orientée vers des buts d'une manière sélective ». (Newcomb, T. M., Turner R. H., Converse P. E., 1970)

L'individu passera ainsi des besoins aux motivations, des motivations aux attitudes, des attitudes aux valeurs. A noter que pour ces auteurs, attitude et motivation diffèrent dans leur durée : l'attitude est un état moins transitoire que la motivation : l'observation montre que la motivation est fluctuante tandis que l'attitude persiste. Pourquoi ? Parce que l'attitude est le « résidu d'un affect envers un objet ». Elle est en quelque sorte la trace laissée par des épisodes successifs d'états motivationnels. Par ailleurs, l'attitude concerne des objets moins spécifiques que la motivation : on peut observer tout un ensemble de motivations spécifiques en service. Le schéma de Newcomb, T. M., Turner R. H., Converse P. E. (1970) est unidirectionnel, ce qui implique par exemple que les valeurs découlent des attitudes mais que ces dernières ne peuvent pas découler des premières. Or, si les valeurs et les attitudes sont liées, il n'y a, a priori, aucune raison que ce lien soit univoque. Plus probablement, comme c'est souvent le cas quand nous nous intéressons aux mécanismes psychosociaux, nous devrions parler d'une boucle de rétroaction. Il reste que le continuum proposé par Newcomb et ses collègues nous fait passer d'un niveau très restreint et contextualisé (besoins) à un niveau très général et a priori décontextualisé (valeurs). C'est par apprentissage que le sujet passe du niveau des besoins à celui des valeurs. Dans une étude sur le lien entre les besoins et les valeurs, et s'appuyant sur la classification de Maslow (1943, 1954, 1955), Bilsky et Schwartz (1994) ont classé les 10 types de valeurs repérées par Schwartz (cf paragraphe précédent) selon qu'elles représentent des besoins de croissance [*growth needs*] ou de déficience [*deficiency needs*]. Les premiers continuent à être recherchés même quand un haut niveau de satisfaction est atteint (le prestige qu'on leur attribue est très gratifiant pour une personne, pour autant elle continuera à les rechercher). Les seconds seraient exprimés principalement en situation de déficience. Une fois les sujets satisfaits, ces besoins disparaissent. Pour Bilsky et Schwartz (1994), les valeurs autonomie, bienveillance, réussite [*achievement*], stimulation et universalisme sont représentatives des besoins de croissance, alors que les valeurs de conformité et de sécurité sont représentatives des besoins de déficience.

Nous terminerons par une actualisation des travaux de Shalom Schwartz à propos d'une présentation des valeurs qui se veut toujours universelle et pluriculturelle mais aussi plus complète que lors des travaux précédents présentés en début de chapitre (Schwartz et al., 2012). Il s'agit d'une mise à jour de la « théorie des valeurs universelles » proposée initialement en 1992, laquelle identifiait 10 valeurs fondamentales.

Selon la définition de Schwartz et al. (2012), les valeurs :

1. sont des croyances qui tiennent à cœur ;
2. réfèrent à des buts désirables motivant l'action ;
3. sont trans-situationnelles ;
4. servent de normes pour évaluer les actions, les politiques, les gens et les événements ;
5. forment un système hiérarchique relativement durable, ordonné par importance ;

S'ajoutent deux autres caractéristiques :

6. l'impact des valeurs sur les décisions quotidiennes est rarement conscient,
7. et c'est l'importance relative des multiples valeurs concurrentes qui guide toute action ou attitude, c'est-à-dire les compromis entre les valeurs.

La nouvelle liste de 19 valeurs est beaucoup plus précise et prédit mieux les attitudes et les comportements, soulignent les auteurs. Les 19 valeurs sont organisées sur un continuum circulaire dans lequel les valeurs rapprochées sont compatibles et celles éloignées sont conflictuelles. La liste ci-après permet de saisir rapidement la hiérarchie des valeurs. Les valeurs d'ouverture au changement et de croissance personnelle représentent un pôle de focus personnel qui a tendance à être en conflit avec un pôle de focus social représenté par les valeurs de conservation et de dépassement de soi. (Schwartz et al., 2012)

Et les valeurs d'ouverture au changement et de dépassement de soi représentent un pôle de développement ou de progrès qui a tendance à être en conflit avec un pôle de protection de soi et d'évitement de l'anxiété représenté par les valeurs de conservation et de croissance personnelle. Voici la liste de ces 19 valeurs par Schwartz et al. (2012) :

1. Autodétermination de la pensée : liberté de cultiver ses propres idées et capacités ;
2. Autodétermination des actions : liberté de déterminer ses propres actions ;
3. Stimulation : excitation, nouveauté et changement ;
4. Hédonisme : plaisir et gratification sensuelle ;
5. Réalisation : succès selon les normes sociales ;
6. Pouvoir-dominance : pouvoir par l'exercice d'un contrôle sur les gens ;

7. Pouvoir-ressources : pouvoir par le contrôle des ressources matérielles et sociales ;
8. Image publique : sécurité et pouvoir en maintenant son image publique et en évitant l'humiliation ;
9. Sécurité personnelle sécurité dans l'environnement immédiat ;
10. Sécurité-société : sécurité et stabilité dans la société ;
11. Tradition : maintenir et préserver les traditions culturelles, familiales ou religieuses ;
12. Conformité-règles : respect des règles, lois et obligations formelles ;
13. Conformité interpersonnelle : éviter de bouleverser ou de blesser les autres ;
14. Humilité : reconnaître son insignifiance dans l'ensemble des choses ;
15. Bienveillance-soins : prendre soin du bien-être des membres du groupe d'appartenance ;
16. Bienveillance-fiabilité : être un membre fiable et digne de confiance du groupe d'appartenance ;
17. Universalisme-préoccupation : engagement envers l'égalité, la justice et la protection de tous ;
18. Universalisme-nature : préservation de l'environnement naturel ;
19. Universalisme-tolérance : acceptation et compréhension de ceux qui sont différents de soi-même.

La raison pour laquelle ces valeurs sont susceptibles d'être universelles, soulignent les auteurs, est qu'elles reposent sur une ou plusieurs des trois exigences universelles de l'existence humaine auxquelles les gens doivent faire face : les besoins des individus en tant qu'organismes biologiques, les exigences de l'interaction sociale coordonnée et les besoins de survie et de bien-être des groupes (Schwartz et al., 2012).

Dans tous les cas, ceci nous laisse armé pour aborder, une fois notre diagnostic clinique approfondi effectué (Partie II, 1/ et 2/), le lien entre les ressorts psychiques et psychosociaux ainsi identifiés et les besoins et valeurs spécifiques en jeu dans les processus de radicalisation violente (Partie II, 3/ et 4/). Il sera sans doute impossible de faire exactement corroborer l'ensemble des besoins et valeurs en jeu dans les dispositifs de prévention et d'éducation mais nous proposerons d'y répondre selon trois grandes catégories déterminées au sein de notre modèle 3N de références (Partie II, 3/), conçu par Bélanger et al. (2019) : les besoins fondamentaux intitulés *needs* [besoins fondamentaux], les besoins secondaires de liens et d'appartenance *networks* [réseaux] et enfin les besoins de sens liés aux valeurs philosophiques, religieuses ou spirituelles intitulés *narratifs* [récits, sens].

3/ La psychologie et l'éducation positives

La psychologie positive

A ce stade, nous avons compris l'importance stratégique de pouvoir nourrir les besoins fondamentaux, y compris les valeurs qui peuvent y être rattachées. Or, une discipline assez récente s'est consacrée spécifiquement à étudier comment justement tout un chacun pouvait cultiver ses ressources : la psychologie positive. Il est important de bien définir la psychologie positive et de montrer que fort heureusement elle n'est pas un remake de la pensée positive du XIX^e siècle. Elle a sans doute ses racines, comme nous l'avons constaté au chapitre précédent, dans la psychologie humaniste. D'ailleurs cette citation de Maslow (1954) est particulièrement éclairante de ce point de vue :

La science de la psychologie a eu beaucoup plus de succès sur le négatif que sur le côté positif. Cela nous a révélé beaucoup de choses sur les défauts de l'homme, sa maladie, ses péchés, mais peu de choses sur ses potentialités, ses vertus, ses aspirations réalisables, ou son plein potentiel psychologique. C'est comme si la psychologie s'était volontairement restreinte à la moitié seulement de sa juridiction, et en cela, la moitié la plus sombre et la plus méchante. (Maslow, 1954, p. 354)

Or, la psychologie positive (PP) est un nouveau courant de pensée en psychologie, apparu aux Etats-Unis à la fin des années 90 à l'initiative de Martin Seligman (professeur à l'université de Pennsylvanie, aux États-Unis, Seligman M. 1975, 1991, 1993, 1996, 2002, 2004, en français : Seligman M. 1999, 2008, 2011, 2013), alors président de l'Association Américaine des Psychologues (APA) ainsi que par Milay Csikszentmihalyi (1975, 1978, 1981, 1984, 1988, 1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2003, 2014). Constatant que la plupart des travaux théoriques et empiriques menés en psychologie et en psychiatrie s'intéressaient systématiquement à la compréhension et au traitement des troubles psychiques, Seligman a voulu privilégier l'étude des forces et des ressources psychologiques des individus, laissées pour compte ; d'autant que lui-même était le concepteur de « l'impuissance apprise ». En effet, l'étude des facteurs qui permettent d'enrichir l'existence et l'expérience humaine a été longtemps négligée en psychologie, puisque l'accent était mis sur les défaillances psychologiques des individus et le traitement des troubles mentaux. En fait, la définition des objectifs de la psychologie positive est la suivante : « L'étude scientifique des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions » (Gable et al., 2005).

A partir de cet angle, Ilona Boniwell (2012) présente trois axes prioritaires. Le premier fait référence :

[...] à toutes les expériences positives ressenties par un individu : le bien-être, le contentement et la satisfaction pour les expériences liées au passé, la joie et « l'expérience optimale » pour l'expérience présente ; l'espoir et l'optimisme pour l'avenir. Le second niveau consiste à identifier les éléments constitutifs d'une vie de qualité ou vie épanouie et concerne l'étude des qualités individuelles positives comme les capacités relationnelles, la créativité, le courage, le sens du pardon, la persévérance, la spiritualité ou encore la sagesse. Enfin, le troisième niveau concerne celui de la communauté et englobe les vertus civiques, les responsabilités sociales, l'encouragement à s'élever, l'altruisme, la civilité, les institutions positives et autres facteurs qui contribuent au développement de la citoyenneté et des communautés et incitent à tendre vers quelque chose situé au-delà de soi (Boniwell, 2012).

Ceci est important dans le sens où, au sein de notre première partie, nous avons identifié un grand besoin d'appartenance et de dépassement pour les jeunes impliqués dans un processus de radicalisation. Ceci peut être corrélé à une autre définition de Sheldon qui souligne que dans un monde présentant adversités et incertitudes la nouvelle science de la psychologie positive a pour but de « comprendre, tester, découvrir et promouvoir les facteurs qui permettent aux individus et aux communautés de prospérer » (Sheldon et al., 2000⁶²).

A ce titre, la psychologie positive est extrêmement bien placée pour traiter des facteurs de protection. Récemment, la direction vers une modèle de résilience a reçu un nouvel élan à partir des résultats émanant de psychologie positive, comme le note Ann Masten qui écrit que « [...] le message de trois décennies de recherche sur la résilience mettent en évidence les thèmes centraux des évolutions de la psychologie positive » (Masten, 2001, p. 235). Seligman M. et Csikszentmihalyi M. (2000), considérés comme les moteurs de ces évolutions, écrivent :

Le domaine de la psychologie positive au niveau subjectif concerne l'expérience subjective valorisée au présent, état de flow et bonheur et au futur. Au niveau individuel,

⁶² *Le Manifeste de la Psychologie Positive* a été créé lors de la 1ère réunion Akumal en Janvier 1999 et a été révisé à l'occasion de la 2ème réunion Akumal en janvier 2000, par les auteurs suivants : Ken Sheldon, Barbara Fredrickson, Kevin Rathunde, Mike Csikszentmihalyi, et Jon Haidt. Disponible sur le site Positive Psychology manifesto, Mexico : <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files>

il s'agit de traits individuels positifs : la capacité d'amour et de vocation, le courage, le sens des relations interpersonnelles, sensibilité esthétique, persévérance, pardon, originalité, esprit futur, spiritualité, talent élevé et sagesse. Au niveau du groupe, il s'agit des vertus civiques et des institutions qui poussent les individus vers une meilleure citoyenneté : responsabilité, encouragement, altruisme, civilité, modération, tolérance et éthique de travail (2000, p. 5).

La psychologie positive s'inscrit par ailleurs dans une démarche empirique solide en utilisant des instruments valides, afin d'éviter les biais de mesure. Les chercheurs qui appartiennent ou se revendiquent de la psychologie positive se sont engagés à la validation de mesures fidèles, valides et sensibles. Par ailleurs, une compréhension dimensionnelle plutôt que dichotomique semble bien adaptée à la complexité de ressources dévolues à la prévention des radicalisations. Justement, les praticiens en psychologie positive ont pour but de protéger les personnes contre le développement de psychopathologies et avant tout de promouvoir la santé mentale (Maddux et al. 2004). Or si la psychocriminologie a déjà intégré une certaine philosophie de la psychologie positive dans ses outils, souvenons-nous du *Good Live Model* présenté dans nos précédents paragraphes et n'oublions pas qu'elle s'est adressée à des personnalités criminelles incarcérées et en risque de récidive. Nous sommes à la fin de ce rapport orienté vers la prévention primaire voire secondaire bien en amont d'un passage à l'acte. D'où l'importance d'identifier des ressources de la manière la plus large et transversale, tout en ayant en tête de hiérarchiser ultérieurement celles-ci afin d'être en lien avec ce que nous ont appris des statistiques de la première partie du rapport. Comme le rappelle Antonia Csillik dans son ouvrage (2017), la prise en compte des ressources positives de la personnalité avait déjà inspiré tous le courant de la psychologie humaniste aux Etats-Unis dans les années 60 avec Carl Rogers en tête de file qui a défini cette tendance actualisante [*actualising tendency*] comme étant « la tendance inhérente de l'organisme à développer toutes les potentialités de la personne afin d'assurer son maintien et son enrichissement » (Rogers, 1968). Il s'agit d'une capacité à la fois de compréhension de soi et de résolution de ses problèmes et difficultés afin d'arriver à un fonctionnement adéquat. L'être humain est doué, toujours selon Rogers (1968), de capacités d'autorégulation et d'autodétermination et de ressources psychologiques dans lesquelles il peut puiser, notamment dans un climat interpersonnel facilitateur. Ce dernier point est très stratégique sur les questions d'accompagnement et de prévention, nous y reviendrons dans notre troisième partie, au sein des nouvelles ressources proposées. Enfin, et nous ne le

soulignerons jamais assez : il ne s'agit pas de gommer la part de négatif (Green, 2011), la part d'ombre, diraient les adeptes de la psychanalyse de Carl Gustave Jung⁶³ (Jung, 1951) ou encore celle de la violence et des parties pulsionnelles individuelles et collectives pour reprendre les préoccupations du fondateur de la psychanalyse⁶⁴, Freud (1939) et celles plus récentes du fondateur de la thérapie sociale (Rojzman, 1996, 1999, 2008, 2009, 2017).

Le rôle protecteur et facilitateur de la croissance psychologique des ressources

Nombre de travaux ont confirmé qu'outre la génétique et l'environnement, l'être humain disposait d'un capital de changement a minima de 30 % pour influencer sur ses comportements. Ceci est important pour deux raisons : 1/3 de nos capacités de changement sont à notre portée directe, un autre tiers est lié à la qualité de l'environnement et aux personnes ressources qui peuvent éventuellement nous aider à rehausser notre capital psychologique et relationnel. Encore une fois, nous avons besoin pour nous aider nous-mêmes ou pour nous faire aider d'outils, d'exercices pour porter ce travail, ce que nous développerons dans notre troisième partie. Repérons d'abord les potentiels qui ont été identifiés et vérifiés scientifiquement. Rappelons avant tout que les ressources psychologiques sont des facteurs protecteurs dans la mesure où ils facilitent la résistance à l'adversité, ainsi que l'adaptation psychologique dans les situations difficiles de la vie. Ces ressources jouent le rôle de facteurs de protection, c'est-à-dire de facteurs qui tentent de réduire l'effet des facteurs stressants et qui permettent à la personne de maintenir ses compétences dans des circonstances de détresse, y compris de conserver un rôle constructif par rapport à sa communauté et surtout une vision suffisamment bienveillante de lui-même. Parmi ces ressources psychologiques, non seulement les plus citées dans la littérature scientifique mais qui peuvent prendre le contre-pied des carences de personnalité identifiées dans la première partie du rapport : l'optimisme, l'espoir, le contrôle personnel [*auto control*], et le sens [*sens of meaning*], l'auto-efficacité, la disposition à l'attention consciente [*mindfulness*] et la bienveillance envers soi [*self-compassion*]. De

⁶³ Voir l'excellent dossier de *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 2007/3 (N° 123).

⁶⁴ « L'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour, dont on dit qu'il se défend quand on l'attaque, mais un être au contraire qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité. Pour lui, par conséquent, le prochain n'est pas seulement un auxiliaire et un objet sexuel possibles, mais aussi un objet de tentation. L'homme est en effet tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagements, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser et de le tuer. Homo homini lupus : qui aurait le courage, en face de tous les enseignements de la vie et de l'histoire, de s'inscrire en faux contre cet adage ? Cette tendance à l'agression, que nous pouvons déceler en nous-mêmes et dont nous supposons à bon droit l'existence chez autrui, constitue le facteur principal de perturbation dans nos rapports avec notre prochain ; c'est elle qui impose à la civilisation tant d'efforts. Par suite de cette hostilité primaire qui dresse les hommes les uns contre les autres, la société civilisée est constamment menacée de ruine. » Freud (1929).

nombreuses ressources ont été étudiées dans le cadre de la psychologie positive. Nous en retiendrons quelques-unes qui nous semblent représenter un intérêt en relation avec les données statistiques dégagées au sein de notre diagnostic de référence (voir annexes 3 et 4). Ces ressources auront aussi une influence sur les outils proposés dans les parties III et IV de la thèse.

L'optimisme dispositionnel

Scheier et Carver, 1985

Comme le rappelle l'ouvrage sur la psychologie de la santé (Bruchon et al., 2014), selon le modèle de l'autorégulation des comportements, les comportements des individus sont affectés par des croyances relatives à l'issue de leurs actions. L'optimisme serait ainsi modelé par des facteurs contextuels (sécurité affective et financière pendant l'enfance ; expériences de succès et d'échecs) et 25% de son action serait d'origine génétique (Plomin et al., 1992).

Peterson et Seligman (Peterson et al., 1984) proposent de considérer l'optimisme et le pessimisme comme des styles cognitifs. Les attentes des individus vis-à-vis du futur proviendraient de leur interprétation des expériences passées. Un style explicatif optimiste consiste à expliquer les événements positifs passés par des causes internes, stables et globales. Les optimistes percevant leurs efforts comme efficaces, adopteraient plus facilement des comportements sains. De plus, les affects dépressifs et l'impuissance perçue vont de pair avec l'activation de certains systèmes (corticotrope par exemple), induisant une réactivité cardiovasculaire excessive et une moindre compétence immunitaire (Peterson, 2000). Ceci est à mettre en lien avec une certaine tendance nihiliste de jeunes engagés dans des processus de radicalisation, dans le sens ici d'une totale désillusion dans la capacité du politique à changer le monde et de soi-même à faire face à la vie postmoderne. Cette désespérance induirait un pessimisme ravageur qui se renverserait en un optimisme complètement artificiel, porté par une idéologie et en aucun cas relié à une disposition en soi-même.

Le lieu de contrôle [LOC, Locus of control] de Rotter (Rotter, 1966)

Le LOC est la croyance généralisée dans le fait que les événements ultérieurs (ou renforcements) dépendent soit de facteurs internes (actions, efforts et capacités personnelles), soit de facteurs externes (destin, chance, hasard et personnages tout-puissants). Certains individus, établissant un lien causal entre leurs actions ou capacités et les événements qui les

touchent, ont un contrôle interne. D'autres, attribuant les renforcements ultérieurs à des facteurs extérieurs, ont un contrôle externe. En psychologie de la santé,

[...] le contrôle serait acquis par apprentissage social, notamment au cours des expériences vécues de succès et d'échec et par observation du comportement d'autrui et de ses résultats (apprentissage vicariant). Pendant la petite enfance, la famille, source principale de renforcements et de modèles, joue un rôle important. Des parents attentifs, gratifiants et cohérents (quant aux comportements attendus) faciliteront le développement d'un LOC interne chez l'enfant. Le LOC se construira à partir d'autres expériences (enfance, adolescence, âge adulte, vieillesse) et résultera d'informations complexes, souvent reconstruites a posteriori. Il peut être irréaliste et ne constituer qu'une illusion de contrôle (Bruchon et al., 2014, voir aussi Dubois N., 2009).

L'endurance [hardiness]

Selon Suzanne Kobasa et Salvatore Maddi (1979), l'endurance est définie par trois éléments :

- **le contrôle [control]** : croire que l'on peut influencer ce qui nous arrive ;
- **L'implication [commitment]** : s'engager avec plaisir dans des activités ;
- **Le défi [challenge]** : considérer les changements comme des opportunités pour progresser et non comme des menaces.

Ils ont dénommé *hardiness* [endurance] le regroupement de ces « trois C ». Les croyances et les comportements (approche, engagement) associés à l'endurance protégeraient les individus contre les effets nocifs des situations stressantes.

Le sens de la cohérence (SOC) d'Antonovsky

Antonovsky appela *Sense of coherence* (SOC):

[...] l'ensemble des facteurs cognitifs, comportementaux et émotionnels permettant, malgré l'adversité, de gérer les tensions, de rechercher des solutions, d'identifier et de mobiliser diverses ressources et d'adopter des stratégies d'ajustement permettant de résoudre les problèmes et de rester en bonne santé. [...] L'individu « cohérent » perçoit les événements comme compréhensibles (structurés, prévisibles, explicables, clairs),

maîtrisables (il pense disposer des ressources nécessaires pour les gérer) et significatifs (l'individu cohérent possédant un système de valeurs leur donnera du sens) (Antonovsky, 1979, p. 306).

L'auto-efficacité de Bandura

Selon Antonia Csillik (Csillik, 2017), cette notion introduite par Bandura (Bandura, 1997) « se réfère à l'évaluation par la personne de sa capacité de réussir dans un domaine spécifique. Ainsi selon la théorie de l'apprentissage social de Bandura, des processus psychologiques créent et renforcent des attentes d'efficacité personnelle ». Bandura (2002) définit le sentiment d'efficacité personnelle ou l'auto-efficacité perçue comme une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et harmonisées efficacement pour servir de nombreux buts. Selon la théorie socio-cognitive de Bandura (2002)⁶⁵ :

L'A-E (l'auto-efficacité) implique un contrôle perçu sur l'environnement et sur ses propres comportements, le fait de se fixer des buts élevés et de penser pouvoir les atteindre. L'A-E dépendrait de facteurs personnels et contextuels : expérience antérieure de réussite dans des activités valorisées ; encouragements de la part de personnes significatives renforçant le sentiment de maîtrise dans ces activités ; observation et imitation de personnes ayant réussi ; états affectifs et physiologiques positifs ou négatifs associés à l'activité.

Et ceci est conforté également par le fait que : « [...] les personnes dépressives ont la plupart du temps une A-E faible : des échecs antérieurs ou le fait d'avoir été dévalorisé par l'entourage ont pu induire cette impuissance perçue. » (Rasclé et al., 2009, p. 116). C'est pourquoi « [...] certaines thérapies menées avec des sujets dépressifs ont précisément pour objectif de renforcer leurs sentiments d'efficacité personnelle » (Bruchon et al., 2014).

⁶⁵ Idem 1997

De l'estime de soi à la bienveillance envers soi

Comme le définit Antonia Csllik, « [...] l'estime de soi peut se définir comme l'appréciation positive ou négative de l'individu sur lui-même, issue de son système de valeurs personnelles ou imposées par l'extérieur » (Bruchon et al., 2014). Or une faible estime de soi, comme le rappelle l'auteur est souvent associé à la dépression chez des populations générales qui vont estimer dès lors qu'elles sont inaptes à améliorer leurs situations et comme manquant de ressources intérieures pour faire face. Mais « [...] une estime de soi trop importante peut conduire au narcissisme, à un manque de considération pour les autres et à des comportements agressifs et de violence contre ceux perçus comme menaçant notre ego » (Bruchon et al., 2014, p. 121). Compte tenu de notre sujet lié aux processus de radicalisation, qui peut concerner des personnalités fortement narcissiques, il nous semble beaucoup plus juste et adapté de mettre en avant le concept de bienveillance envers soi.

Qu'est-ce que la bienveillance envers soi (self-compassion) ?

C'est une forme de bienveillance dirigée vers l'intérieur, relative à soi-même, une forme d'empathie envers soi, grâce à laquelle les gens comprennent leur propre douleur et difficultés et ont le désir de les réduire, en évitant de se juger sévèrement devant leurs propres insuffisances (Neff, 2003, pp. 223-250). La bienveillance envers soi-même consiste à réaliser et à accepter que la souffrance, les échecs et les faiblesses font partie de l'expérience humaine et que tout le monde, y compris soi, mérite de recevoir de la bienveillance (Neff, 2003, 85-101). Les personnes qui ont cette capacité se traitent donc avec bonté et bienveillance (Bruchon et al., 2014, pp. 121, 122).

Les composantes de la bienveillance envers soi

Bruchon et al. (2014, pp. 123-125) donnent les éléments suivants pour caractériser la bienveillance envers soi :

La gentillesse envers soi-même [selfkindness]

Elle consiste à se montrer chaleureux et compréhensif envers soi-même au lieu de s'accabler de critiques lorsque l'on souffre, que l'on est en échec ou que l'on traverse des situations difficiles. Elle se manifeste par l'ouverture qui permet à la personne d'être sensible à ses propres souffrances, faiblesses et échecs.

Le sens de l'humanité partagée [common humanity]

Il consiste à considérer qu'être humain signifie être imparfait et que tout le monde peut subir des échecs et éprouver des difficultés et correspond donc à la capacité d'intégrer son expérience de souffrance et d'échec dans une perspective plus large et commune à tous les humains et de prendre conscience du fait qu'on n'est pas seuls dans notre souffrance. De cette manière, la personne s'envisage comme faisant partie de l'humanité et non comme un individu isolé.

L'acceptation pleinement consciente [mindfulness]

Elle consiste à prendre conscience de ses pensées et émotions douloureuses telles qu'elles sont, sans chercher à les supprimer ou à les éviter. Il s'agit d'une attitude réceptive et d'acceptation de ses propres émotions et pensées qui consiste à être présent et attentif au moment présent, sans les éviter, sans se laisser envahir par celles-ci, ni s'identifier à elles. Elle permet de prendre le recul nécessaire pour prendre connaissance de son expérience et l'accepter sans jugement, tout en étant connecté à ses émotions.

La mindfulness-trait ou la disposition à l'attention consciente

Les synonymes de *mindfulness* les plus courants seraient attention juste, conscience vigilante, état de conscience soutenu. Le dictionnaire Larousse est assez lapidaire et efficace : « Qui a une claire et pleine connaissance de ce qu'il fait ou éprouve, de l'existence ou de la réalité de quelque chose ». La définition la plus utilisée de la *mindfulness* reste celle de celui qui l'a introduite pour décrire son programme thérapeutique de réduction du stress (la MBSR), Kabat-Zinn (2009) : « [...] un état de conscience qui résulte du fait de porter son attention intentionnellement au moment présent, sans juger, sur l'expérience qui se déploie moment après moment ».

La *mindfulness* se réfère à une attention réceptive et à la conscience des expériences présentes. Cette définition de la *mindfulness* implique une capacité d'acceptation de ce qui se passe au moment présent. Il ne s'agit cependant pas de « vivre pour le présent » de manière purement hédonique, mais de vivre « dans le présent », sans penser à ce que l'on va faire plus tard, ni aux événements passés. Enfin Anotonia Csillik rappelle à juste titre que la *mindfulness* est une capacité naturelle (Brown et al., 2003, pp. 822-844), inhérente de l'organisme humain ; il s'agit d'une capacité innée, présente chez tous les individus à des degrés divers. Il s'agit selon ce modèle d'un trait stable de personnalité, d'une ressource psychologique et non pas d'un simple résultat de la méditation ou des psychothérapies fondées sur la *mindfulness*.

Des modèles de résilience

Ce qu'est la résilience

Jacques Lecomte nous rappelle « [...] qu'affirmer que telle personne est résiliente, c'est d'abord déclarer qu'elle a subi une situation ou un évènement à haut risque de dysfonctionnement » (Lecomte, 2002). Ce que confirment beaucoup de travaux même si l'image peut être jugée réductrice quand elle ne suggère que « l'aptitude à rebondir au-delà des drames » ou « la solidité de celui qui surmonte les épreuves ». La résilience est également utilisée :

[...] pour définir scientifiquement le processus à partir duquel une personne ou un groupe manifeste sa capacité à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères et/ ou répétés ou pour identifier le mécanisme complexe qui signe la reprise d'un développement après un fracas (Pourtois, 2012, p. 7).

Il paraît utile à ce stade de repartir des distinctions fondamentales de Jacques Lecomte entre la résilience trait de l'égo, processus ou résultat (Lecomte, 2002) :

La résilience trait de l'égo [*ego resiliency*] est la capacité d'adaptation aux circonstances variables et aux contingences environnementales, l'analyse du niveau de correspondance entre les exigences situationnelles et les possibilités comportementales, et l'utilisation souple du répertoire disponible de stratégies de résolution de problèmes (Block et al., 1980, pp. 1067-1079).

La résilience processus : « La résilience réfère à un processus dynamique comprenant l'adaptation positive dans le cadre d'une adversité significative » (Luthar et al., 2000, pp. 543-562).

Résultat : « La résilience réfère à une classe de phénomène caractérisés par de bons résultats en dépit de menaces sérieuses pour l'adaptation ou le développement » (Masten, 2001, pp. 227-238).

Nous allons privilégier dans ce rapport, pour des raisons théoriques et pratiques à la fois, le versant processus et résultat du concept de résilience. Le processus car la résilience est liée à des stades de développement, à l'évolution de l'environnement parental et relationnel, à des contextes de vie culturels et sociaux variables et qu'en définitive elle n'est d'une part jamais

acquise une fois pour toutes et d'autre part, ce n'est pas seulement une résistance comme aime à le rappeler Boris Cyrulnik mais « c'est aussi apprendre à vivre ». (Cyrulnick, 1999)

Ce qui nous fera retenir la définition de Jacques Lecomte :

La résilience est un processus dynamique consistant à bien se développer malgré des conditions de vie difficiles ou des événements traumatiques, basé sur l'interaction de potentialités internes à l'individu et de soutiens environnementaux, et susceptible d'être opérationnalisé en un temps et par certain(s) résultat(s), spécifiques selon le domaine abordé (Lecomte, 2002, pp. 7-14).

Les conditions de la résilience

Les notions de processus et de résultat nous incitent à réfléchir aux conditions de la résilience. Comme le rappellent les auteurs des

[...] ressources de la résilience, la définition scientifique de la résilience intègre quatre conditions qui, dans le champ sémantique déterminé par la littérature spécialisée, sont apparues comme à la fois nécessaires et suffisantes pour identifier un processus de résilience.

La résilience est un processus psychologique supposant (Pourtois, 2012, pp. 7-8) :

- L'identification d'un trauma ou la perception d'un fracas ;
- La mise en place de stratégies de résistance ou de désistance ;
- Un potentiel de développement préservé ;
- Une propension à un épanouissement original.

Nous explicitons ci-après ces quatre conditions.

L'identification d'un trauma ou la perception d'un fracas

La notion de traumatisme fait référence à la manière dont le trauma, sous la forme d'un choc violent ou d'une épreuve durable, produit chez le sujet une effraction psychologique dès lors que le choc ou l'épreuve se métabolise en représentations qui dépassent le seuil de tolérance de son appareil psychique. (Pourtois, Hum Beeck, Desmet, 2012, p. 7)

Les psychanalystes parleront de difficultés de symbolisation ou d'élaboration : le psychisme est dépassé par les événements au sens pragmatique et symbolique de l'expression. Ceci est assez probant par rapport à nos statistiques qui montrent la présence d'événements traumatiques, de violences, de deuil parmi les jeunes figurant dans nos statistiques.

La mise en place de stratégies de résistance ou de désistance

Le deuxième critère à partir duquel il devient possible d'évoquer un processus de résilience suppose que le sujet cherche à dépasser la sensation d'effroi et de sidération dans laquelle il a été plongé par l'irruption brutale du fracas ou par l'exposition durable à des conditions de vie insensées. La force que le sujet oppose à son propre enlèvement dans le gouffre que représente pour lui le vécu traumatique l'amène alors à résister ou à se désister à la tentation de s'y anéantir complètement. C'est précisément cette dynamique qui définit un des fondements de la résilience. (Pourtois et al., 2012, pp. 7-8).

Il sera difficile d'isoler précisément les forces de caractère qui président à une telle résistance : le courage, l'endurance, l'optimisme ? Dans tous les cas, il paraît important de montrer comment les stratégies de *coping* en santé publique permettent de repousser les limites de chacun en donnant des clefs de compréhension de ces mécanismes défensifs et offensifs de résistance.

Un potentiel de développement préservé

Le troisième critère suppose que le sujet ait pu, malgré le fracas, préserver, au moins partiellement, son potentiel de développement. Le processus de résilience implique en effet que le fracas ne constitue pas un obstacle définitif au-delà duquel toute forme d'individuation et d'épanouissement deviendrait inconcevable parce que l'idée d'évolution individuelle aurait perdu son sens. C'est pour cette raison que la conceptualisation de la notion de résilience exige une définition précise de ce que recouvre la notion de développement, non seulement quand elle est envisagée en

compréhension comme l'action d'enlever une enveloppe, de se déployer, de s'amplifier dans le temps ou de croître, mais aussi quand elle est définie, en extension, à partir des socles qui rendent ce développement possible sur le plan psychosocial. (Pourtois et al., 2012, pp. 7-8)

La dernière phrase est capitale et rejoindra nos propositions au sein de notre dernière partie : si force de caractère et facteurs de protection il y a, il est nécessaire de s'assurer des conditions d'épanouissement durable de ces dernières au sein même de l'individu (développement des capacités) et au sein de l'environnement proche (préparation et formation de la communauté de vie : parents, familles, écoles, partenaires d'insertion).

Une propension à un épanouissement original

Le quatrième critère nécessaire à la définition du processus de résilience induit la propension du sujet à poursuivre de façon originale et émancipatrice son épanouissement au-delà du traumatisme vécu ou du fracas perçu. Cette condition suppose que la blessure n'a pas définitivement fracassé l'identité du sujet en lui donnant le sentiment profond qu'il n'existe plus ou en lui laissant la conviction durable qu'il vaudrait mieux qu'il en soit ainsi. Dans la résilience, il y a reprise d'un développement nouveau, original et émancipateur. (Pourtois et al., 2012, pp. 7-8)

C'est justement là que nous avons une jauge primordiale au niveau de la prévention des radicalisations : l'ensemble de ces caractéristiques de la résilience demande une approche systémique et multi-niveaux pour être efficace. Le concept de résilience doit faire l'objet d'une approche systémique en santé publique particulièrement bien illustrée dans la figure ci-dessous produite par plusieurs chercheurs spécialisés sur ces questions (Davydov et al., 2010, pp. 479-495). Ces auteurs rappellent qu'au niveau conceptuel,

[...] il est important de distinguer les mécanismes :

- Contre les événements aversifs ou stressants eux-mêmes (souvent définis comme une résistance) ;
- Contre les résultats défavorables en termes de transformation des réponses adaptatives

et des processus de promotion de la santé inadaptés (un dysfonctionnement persistant) ;

- Contre le développement d'un trouble (psychopathologie) face à des événements aversifs » (Davydov et al., 2010, p. 481).

La figure ⁶⁶ reproduite ci-dessous par nos soins montre bien les relations de cause à effet entre et à l'intérieur de niveaux, de mécanismes et de leurs composantes (biologiques, psychosociales, facteurs micro et macro). Ces composantes sont décrites de manière séquentielle dans les tableaux 1 et 2. Ceci montre bien la complexité à intégrer un concept la – résilience – de manière efficiente dans une politique de santé publique. Selon les auteurs, « une approche systémique générale, qui suggère que la capacité des systèmes dynamiques à résister ou à se remettre d'une perturbation significative, a été récemment proposée comme potentiellement plus pertinente » (Davydov et al., 2010, p. 481).

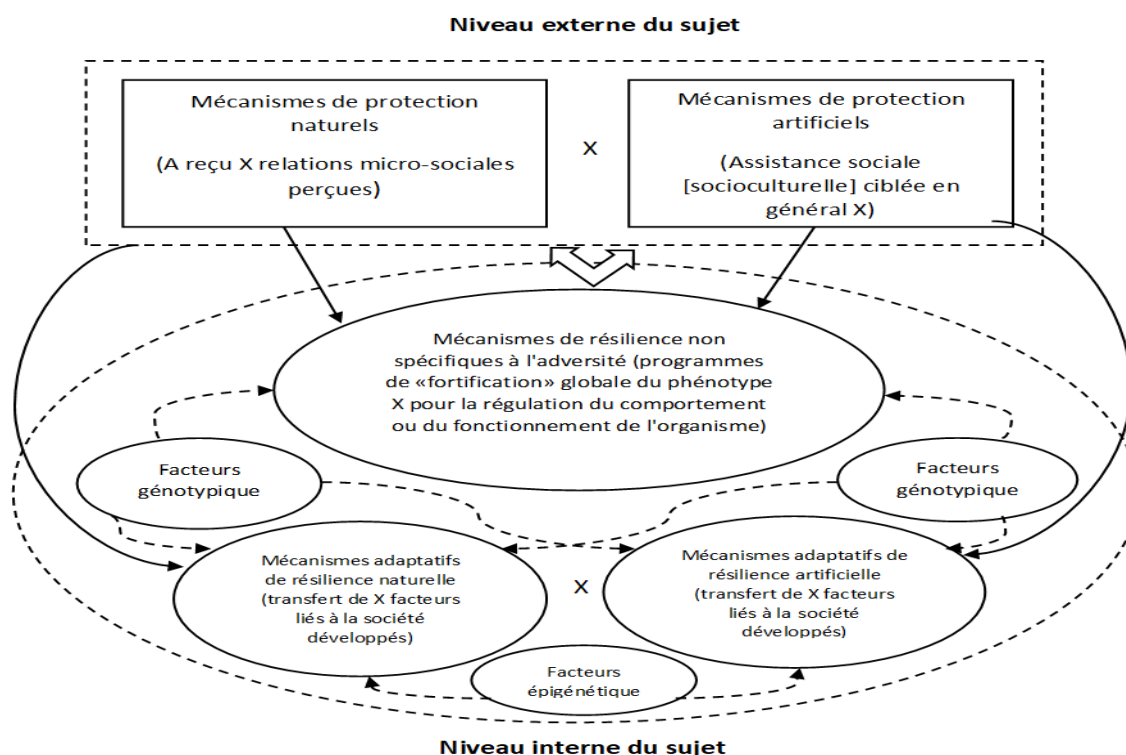


Figure 8 - Un tel modèle biospsychosocial de résilience

Source : Davydov et al. (2010)

⁶⁶ Complément au tableau 1, schéma général des effets d'interaction (croisements), d'avance (flèches fines) et d'arrière (flèches épaisses) au sein et entre les niveaux suggérés, les mécanismes et leurs composantes (biologiques, psychologiques, micro et macro – les facteurs sociaux, présentés en gris) dans un cadre de « Protection de la santé mentale ».

Et de souligner un fait stratégique pour la prévention qui nous préoccupe : « [...] un tel modèle biopsychosocial de résilience suppose l'existence de multiples processus à l'intérieur et à l'extérieur d'un organisme protégeant contre les perturbations d'une manière similaire au modèle complexe du système de protection de la santé somatique » (Davydov et al., 2010, p. 482). En somme, cela montre bien qu'un processus de résilience implique des éléments individuels, familiaux, environnementaux à plusieurs niveaux, avec un parallèle fort établi entre un corps humain et le corps social. Ce qui nous amène à distinguer :

- Les facteurs « réduction des dommages » qui peuvent fonctionner face à des facteurs de risque qui peuvent eux-mêmes être difficiles à modifier (tels que les facteurs de risque génétique ou la pauvreté) ;
- Les facteurs de protection qui diminuent la probabilité de pathologie ;
- Et les facteurs de promotion qui améliorent activement le bien-être psychologique positif (Hogne et al., 2007, pp. 139-152)

Bien-sûr ce facteur promotionnel sous-entend que des éléments de vie heurtants et/ou difficiles ont déjà eu lieu mais il souligne l'importance du rééquilibrage par des vécus positifs. Un autre exemple de cette approche est l'inventaire de croissance post-traumatique auto-déclaré (Tedeschi et al., 1996, pp. 455-471), qui évalue l'essence de la résilience liée à la promotion de la santé mentale en termes de croissance perçue avant et après traumatisme en mesurant par exemple un résultat positif suite au stress (phénomène « d'entraînement anti-stress » ou de « vaccination comportementale »).

L'ensemble de ces facteurs est illustré dans la figure ci-dessous⁶⁷ qui a le mérite de montrer l'importance des mécanismes de résilience pour la promotion et la protection de la santé, mécanismes de résilience que nous présenterons au sein de notre troisième proposition.

⁶⁷ Modèle de trois mécanismes du système de résilience mentale (protection de la santé, promotion et réduction des risques) face à des événements aversifs (facteurs de stress de divers pouvoirs) avant, pendant et après une perturbation de la santé. (Tiré de Davydov et al., 2010, p. 482)

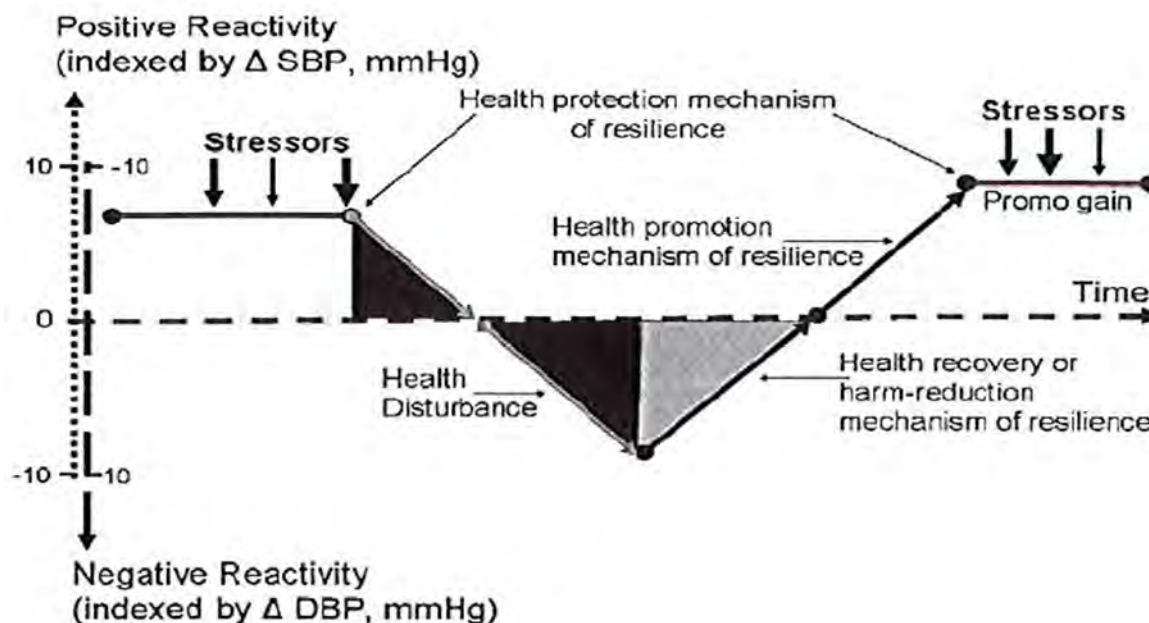


Figure 9 - Des mécanismes de résilience pour la promotion et la protection de la santé

Source : Davydov et al. (2010), p. 482

Cependant, les auteurs rappelleront que dans les études sur la promotion de la santé mentale, le mécanisme de « l'expérience positive » sous-jacente à l'enrichissement antistress (c'est-à-dire présence de moins d'adversités dans les événements passés et/ou positifs) peut être comparé au mécanisme de vaccination sous-jacent à l'entraînement anti-stress (c'est-à-dire relatif à la mémoire de l'expérience négative passée) (Davydov et al., 2010, p. 485).

L'approche de la « vaccination comportementale » propose d'autre part que les changements positifs suite à l'adversité soient liés à un retour de la désorganisation mentale à une base saine (homéostasie), avec une résilience conférée par une nouvelle expérience positive (la mémoire). Cette nouvelle expérience aboutit à un système de régulation plus flexible pour maintenir l'homéostasie et le fonctionnement mentalement sain dans un plus large éventail d'événements stressants (c'est-à-dire la résistance à plus de « souches » de pathogènes mentaux) (voir à nouveau figure 2, Davydov et al., 2010, p. 485).

Ceci montre bien la complexité à intégrer un concept – la résilience – de manière efficiente dans une politique de santé publique. Selon les auteurs, « une approche systémique générale, qui suggère que la capacité des systèmes dynamiques à résister ou à se remettre d'une perturbation significative, a été récemment proposée comme potentiellement plus pertinente » (Davydov et al., 2010, p. 481).

Et de souligner un fait stratégique pour la prévention qui nous préoccupe : « un tel modèle biopsychosocial de résilience suppose l'existence de multiples processus à l'intérieur et à l'extérieur d'un organisme protégeant contre les perturbations d'une manière similaire au modèle complexe du système de protection de la santé somatique » (Davydov et al., 2010, p. 482).

Autres approches à mentionner

La thérapie centrée sur la compassion

Celle-ci est en lien avec la bienveillance envers soi abordée au paragraphe précédent. Elle permet aux personnes éprouvant de la honte et de l'autocritique et qui peuvent avoir du mal à s'en soulager, de trouver des voies de dégagement. Les recherches suggèrent

[...] qu'un système (ou des systèmes) de régulation des affects spécifiques sous-tend des sentiments de réconfort, de sécurité et de bien-être. On pense qu'il a évolué avec les systèmes d'attachement et, en particulier, la capacité de s'inscrire et de répondre avec calme et un sentiment de bien-être à être pris en charge (Gilbert, 2009a, pp. 199-208, voir aussi 2000, 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2009b).

Dans la thérapie centrée sur la compassion, il est supposé que ce système de régulation des affects soit malaisé chez les personnes ayant une honte et une autocritique élevées, chez qui la « menace » affecte le système de régulation qui domine l'orientation de leurs mondes intérieur et extérieur. Ainsi « [...] la thérapie centrée sur la compassion est une approche intégrée et multimodale qui s'inspire de la psychologie évolutive, sociale, développementale et bouddhiste, et de la neuroscience » (Rashid, T., 2015, pp. 25-40). Son objectif est d'aider les gens à développer et à travailler avec des expériences de chaleur intérieure, de sécurité et d'apaisement, par la compassion et la compassion envers soi-même.

Penn Résilience Program (voir résultats partie IV, 2/)

Le programme *Penn Resilience* (PRP) a été développé à l'université de Pennsylvanie et se concentre sur un sous-ensemble des facteurs identifiés par Masten et Reed (Masten, 2002, pp. 74-88). Ceux-ci incluent l'optimisme, la résolution de problèmes, l'auto-efficacité, l'autorégulation, la conscience émotionnelle, la flexibilité, l'empathie et les relations solides. Le PRP a été développé à l'origine comme un programme scolaire de formation pour les étudiants en fin d'enfance et en début d'adolescence. Il a inspiré le *Master Resilience Training*

(MRT) qui incorpore des éléments clés du PRP⁶⁸ (Reivich, K., Shatte, A., & Gillham, J., 2003) ainsi que d'un programme parallèle appelé APEX (Gillham et al., 1991) qui a mis l'accent sur la prévention de la dépression et l'anxiété chez les étudiants. En outre, il intègre aussi les concepts empiriquement validés de la psychologie positive comme ceux qui identifient les forces de la signature (Peterson et al., 2004), ceux cultivant la gratitude (Emmons, 2007) et renforçant les relations à travers la réponse constructive active (Gable et al., 2008, pp. 228-245). Le PRP et le programme APEX incluent une formation qui améliore les compétences cognitives et sociales.

La psychothérapie positive

La psychothérapie positive (PPT) est une approche thérapeutique basée sur une idée vérifiée empiriquement par Chris Peterson selon laquelle la psychologie devrait être concernée par la force comme par la faiblesse et s'intéresser à construire les meilleures choses dans la vie comme à en réparer les pires. La PPT intègre donc « les symptômes avec les forces, les regrets et les espoirs, les faiblesses et les valeurs de manière à comprendre de manière équilibrée la complexité des expériences humaines » (Rashid, 2015, pp. 25-40)⁶⁹. Il est important de préciser que la PPT n'est pas un changement de paradigme mais plutôt une évolution interne à la psychologie. L'intégration des forces, comme le précise Tayab Raschid, à des récits de vie bien souvent biaisés par la négativité peuvent inciter certain patient

[...] à ne pas penser que la psychothérapie aurait pour seul objectif de redresser leurs pensées distordues ou de restaurer leurs relations troublées mais aussi d'apprendre de leurs forces, de leurs compétences, de leurs talents et de leurs habilités pour surmonter les défis (Rashid, 2015, pp. 25-40).

Il est également important de rappeler que les capacités inhérentes du patient à la croissance, au contentement et au bien-être peuvent être contrariées par des facteurs psycho-sociaux et/ou socio-culturels, en somme des relations complexes avec l'environnement. Ceci a été parfaitement illustrée par les analyses issues des données épidémiologiques présentées dans la première partie du rapport. Au demeurant, ce premier principe rappelé par Tayab Raschid stipule d'une part que

⁶⁸ *The Penn Resiliency Program* [le Penn programme pour la résilience].

⁶⁹ Voir aussi Rashid (2008) pp.188-217 ; (2013) pp. 978-993 ; (2008) pp. 250-287 ; (2013) pp. 81-116 ; (2009) pp. 488-498.

[...] la psychopathologie fait surface quand la croissance et le bien-être diminuent et que d'autre part que la psychothérapie offre une unique opportunité de réaliser ou revitaliser le potentiel de croissance des patients. [...] la réflexion sur les parties négatives de son existence est importante mais la croissance passe par l'évaluation, la reconnaissance et le renforcement des forces [de chacun] (Rashid, 2015, pp. 25-40).

Tayab Raschid (2015) insistera encore pour dire que « les émotions et les forces sont toutes aussi authentiques et réelles que les symptômes et les désordres de la personnalité et que ces forces permettent au travers des expériences et caractéristiques positives des relations thérapeutiques effectives ». C'est bien là un enjeu fort si nous prenons en compte les préjugés éventuels des publics jeunes vis-à-vis des psychologues et psychiatres tout autant que des appréhensions de cette même jeunesse à anticiper sur une évaluation négative de leur personne lors d'un test ou d'un premier diagnostic psychique, quelle que soit la délicatesse du professionnel par ailleurs. Une autre étude qualitative citée par Tayyab Rashid (Scheel et al., 2012, pp. 392-427) montrera même que l'approche sur les forces de caractère facilite la construction d'une relation de confiance avec le patient et motive ce dernier en instillant de l'espoir.

La psychothérapie positive s'est basée à l'origine sur des travaux antérieurs de Seligman qui a trié des notions hautement subjectives, telles que le bonheur et le bien-être en cinq composantes scientifiquement mesurables et gérables : les émotions positives, l'engagement, les relations, le sens et l'accomplissement, les premières lettres de chaque mot donnant PREMA (Seligman, 2011). Le fait de nourrir ces cinq éléments fait baisser de manière significative les taux de dépression et augmente corrélativement la satisfaction de la vie. Ces derniers éléments sont fondamentaux lorsque nous savons que sur notre échantillon de 350 jeunes analysés, non seulement plus de 40 % étaient dépressifs et que dans le même temps 35 % (sans que cela soit forcément les mêmes) étaient suivis par un psy, facteur jaugé positivement dans nos résultats. Le croisement de ces deux facteurs indique très clairement la pertinence globale de disposer de ressources thérapeutiques systématisées qui influent sur la dépressivité, voire sur le taux de morbidité des jeunes. Sans donner trop de détails sur la psychothérapie positive, nous indiquons cependant les phases qui balisent son fonctionnement toujours en nous référant aux travaux de Tayyab Rashid (Rashid, 2015). La première phase consiste à explorer un récit équilibré du patient en explorant sous de multiples perspectives sa signature de forces. Celle-ci se concrétise au travers des buts significatifs pour la personne. La phase suivante se centre sur le fait de

cultiver des émotions positives et de manière adaptative à négocier avec les mémoires négatives. La phase finale inclue des exercices qui favorisent des relations, des buts et un sens positif.

La discussion autour des injustices et des offenses subies ou ressenties par la personne est mise en balance avec le rappel des actes de gentillesse reçues. Pour faciliter les processus et favoriser un climat empathique, chacun est amené à se présenter au travers d'une histoire de vie réelle qui montre ce qui fait sens pour le sujet et/ou un challenge et/ou une adversité qui a été surmontée. Ce genre de procédé est tout à fait indiqué pour l'entrée en matière relationnelle qui est si délicate lors d'un premier entretien en contexte thérapeutique.

Autres préconisations faites par les mêmes auteurs (Rashid, 2015) : chaque personne lit une description brève des 24 forces, sans leur nom ou titre et sélectionne les cinq qui décrivent le mieux leur personnalité. Les personnes demandent à des proches significatifs de compléter confidentiellement la même mesure de ses forces et de lui envoyer cette liste dans une enveloppe timbrée. Ensuite les personnes remplissent la mesure en ligne des forces « les valeurs en action, l'inventaire des forces » avec le comparatif des 5 forces déjà identifiées au préalable. Toutes ces sources sont synthétisées dans une « signature de forces ». Le thérapeute encourage le patient à partager ses mémoires, ses expériences, ses histoires de vie réelles, anecdotes, accomplissements, qui illustrent sa signature de force. En même temps, les patients sont invités

[...] à conceptualiser leurs difficultés présentes par le manque ou l'excès de certaines forces. En faisant de la sorte, les patients sont amenés à développer une force clef : la flexibilité psychologique qui est l'habilité à s'adapter aux demandes fluctuantes de l'environnement, à reconfigurer ses ressources mentales en incluant ses forces, des changements de perspective et à équilibrer les besoins et les désirs de domaines de vie concurrents (Rashid, 2015).

Cette manière de faire est adaptée de Christ Peterson (Peterson, 2006) qui conceptualise la psychopathologie des forces de caractères par : A comme accès, O comme opposé, E comme exagération (AOE).

Au-delà des exercices qui aident à faire face aux dimensions négatives de la personnalité, qui, encore une fois, ne sont pas évacuées de la thérapie, beaucoup d'autres participent à développer le potentiel bien souvent inexploré, laissé pour compte ou hors de l'attention. Ce potentiel est pourtant salvateur pour l'équilibre de la personne : le journal de gratitude, les lettres et visites

de gratitude, une porte fermée, une porte ouverte... autant d'exercices qui aident à cimenter des relations au travers des gestes explicites de gentillesse des amis et de la famille. Ce procédé avait même été testé avec les vétérans de la guerre du Vietnam diagnostiqués comme détenteur d'un stress post-traumatique, l'effet de la gratitude et des émotions positives au quotidien surpassant le symptôme de stress (Kashdan et al., 2006).

Les travaux de Fredrickson (Fredrickson, 2009) sur le ratio d'émotions positives nécessaires pour contrecarrer les

[...] émotions négatives vien[nen]t à point nommé pour illustrer le mouvement à créer :

3 émotions positives pour une négative (quand nous savons que ce ratio est plutôt traditionnellement de 3 émotions négatives pour une positive et encore la France doit être à dix émotions négatives pour une positive...).

Ce qui est particulièrement intéressant ici pour aborder des jeunes « rebelles » et/ou dans un vécu difficile de discriminations perçues ou vécues, c'est que, comme le rappelle Tayyab Rashid (Rashid, 2015), « [...] grâce à une réévaluation positive, la PPT vise à aider les clients à déballer leurs rancunes et leurs ressentiments à travers ce qu'il appelle une évaluation positive » (Rashid et al., 2013, pp. 461-498).

Celle-ci comprend quatre stratégies :

- Espace psychologique : écrire un souvenir amer du point de vue d'une tierce personne ;
- Reconsolidation : rappeler les aspects plus fins et subtils d'une mémoire amère dans un état détendu ;
- Concentration consciente : observer un souvenir négatif plutôt que de réagir par rapport à celui-ci ;
- Détournement : s'engager intentionnellement et concrètement dans une tâche qui n'a rien à voir ou plaisante.

En somme, l'intégration des forces avec les symptômes permet aux individus de faire face à leurs expériences négatives avec un état d'esprit plus positif mais surtout de reconsidérer ces expériences de manière à les rendre plus aidantes et adaptables. Ceci n'enlève en rien l'idée d'un combat politique ou humanitaire pour plus de justice mais les personnes ainsi accompagnées et pacifiées dans leurs intériorités seront plus à même de s'affirmer sans violence et d'assumer une certaine conflictualité sociale, sans destructivité pour eux-mêmes et pour les autres.

Dans le même état d'esprit, l'un des objectifs de la psychothérapie positive est d'amener les personnes à se servir de leurs forces de signature pour servir quelque chose qui a du sens et qui les dépasse. Le renforcement des communications et relations de proximité, la poursuite d'activités intellectuelles, créatives, sportives, culturelles, spirituelles, religieuses est ainsi encouragée.

La grande ligne conductrice de ces travaux en psychothérapie positive est que le fait d'avoir un sens et des buts à sa vie aide à surmonter l'adversité et protège des sentiments d'inconfort et de désespoir. Ce qui semble particulièrement indiqué pour une proportion de jeunes présentant des signes de dépression avérés. Une étude longitudinale pratiquée sur 5 500 personnes a montré que les personnes ayant au présent de bas taux d'acceptation d'eux-mêmes, d'autonomie, de but dans la vie et de relations positives avec leur environnement étaient 7 fois plus propices à rencontrer une dépression clinique dix années plus tard (Wood et al., 2010, pp. 819-829).

Nous concluons cette partie par un référencement de plusieurs études scientifiques dont celle qui concerne *The UK resilient programme* avec un échantillon de 2 844 jeunes entre 11 et 12 ans (Challen et al., 2013) ou encore une méta-analyse (57 études concernant 5 984 jeunes de 12 à 24 ans dont 49 études retenues⁷⁰) qui montre bien que des interventions ciblées en santé mentale sur des adolescents et centrées sur la résilience contribuent effectivement à faire diminuer 4 facteurs de risques sur 7, notamment les symptômes dépressifs, l'internalisation des problèmes, l'externalisation des problèmes et enfin un syndrome de détresse générale. Ces vulnérabilités ont bien été identifiées dans les analyses des processus de radicalisation, cela contribue donc à corroborer nos hypothèses. Cependant, il nous reste à trouver les modèles théoriques plus complets. Ces derniers pourront s'attaquer à l'ensemble non seulement des facteurs de risques mais aussi de protection, voire de pro-action vis-à-vis des tentations radicales. Ces modèles devront qui plus est promouvoir un épanouissement global à la fois individuel et collectif.

Les différentes vagues de la psychologie positive

Nous ne pouvons conclure cette présentation de la psychologie positive sans évoquer ce qui est communément appelé la deuxième, voire, à titre prospectif, la troisième vague de

⁷⁰ *Systematic Review of Universal Resilience Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting* : <http://dx.doi.org/10.1186/s13643-015-0172-6> ; PROSPERO, CRD42015025908. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry (2017), 56(10), pp. 813-824.

psychologie positive qui épousent plutôt bien les enjeux méthodologiques que nous avons dû rencontrer pour traiter un sujet si complexe.

La première vague

Pour caractériser cette première vague, le bon vieux triptyque d'analyse de Hegel du changement dialectique, qui postule que le développement se produit à travers un processus de thèse-antithèse-synthèse, peut nous servir de repère (Hegel, 1812). En psychologie positive, l'accent portait sur l'état de la psychologie avant l'apparition de celle-ci. Les fondateurs considéraient la psychologie habituelle comme étant principalement axée sur les troubles et les dysfonctionnements. Martin Seligman, en tant que fondateur, était d'ailleurs le spécialiste de l'impuissance apprise et de bien d'autres thèmes associés à la psychologie clinique classique (1975, 1991, 1992, 1993, 1999). En réponse, les premiers chercheurs se réclamant de ce nouveau courant de la psychologie américaine, y compris Martin Seligman, ont avancé son antithèse : un domaine de la psychologie spécifiquement axé sur le positif (Seligman M., Csikszentmihalyi M., 2000). A suivi un formidable élan pour étudier ce qui permet l'épanouissement, les émotions positives, le flow, la méditation de pleine conscience etc. Avec une exigence cependant : ne rien céder aux critères scientifiques qui ont validé la psychologie clinique ou la psychiatrie. Cet impératif de scientificité « originelle » est aisément vérifiable par la masse d'articles scientifiques comprenant des données quantitatives : nous mentionnons une méta-analyse de référence avec celle de Bolier L. et al. (2013), tout en n'oubliant pas celles de chercheurs français tels que Sitbon A., Shankland R., Martin Khrum C. (2019) ou encore de Hendriks T. et al. (2018) pour être à nouveau dans un contexte international.

Nous devons mentionner également des travaux spécifiques sur les instruments de mesure, Lopez S., C. R. Snyder C. R., Rasmussen H. N. (2003) ou encore ceux très « high tech » de Gorlin I. E., Lee J., Otto W. M. (2018), étude sur laquelle nous reviendrons quant au choix des ressources proposées notamment dans notre troisième partie. Ceci a permis d'éviter ainsi les dérives du développement impersonnel soulignées à raison par De Funes J. (2019) ; sans compter les efforts de cartographie pour situer la psychologie positive par exemple en rapport à la question du bien-être (voir ci-dessous Lambert L., Passmore H.-A., Holder M., 2015, p.

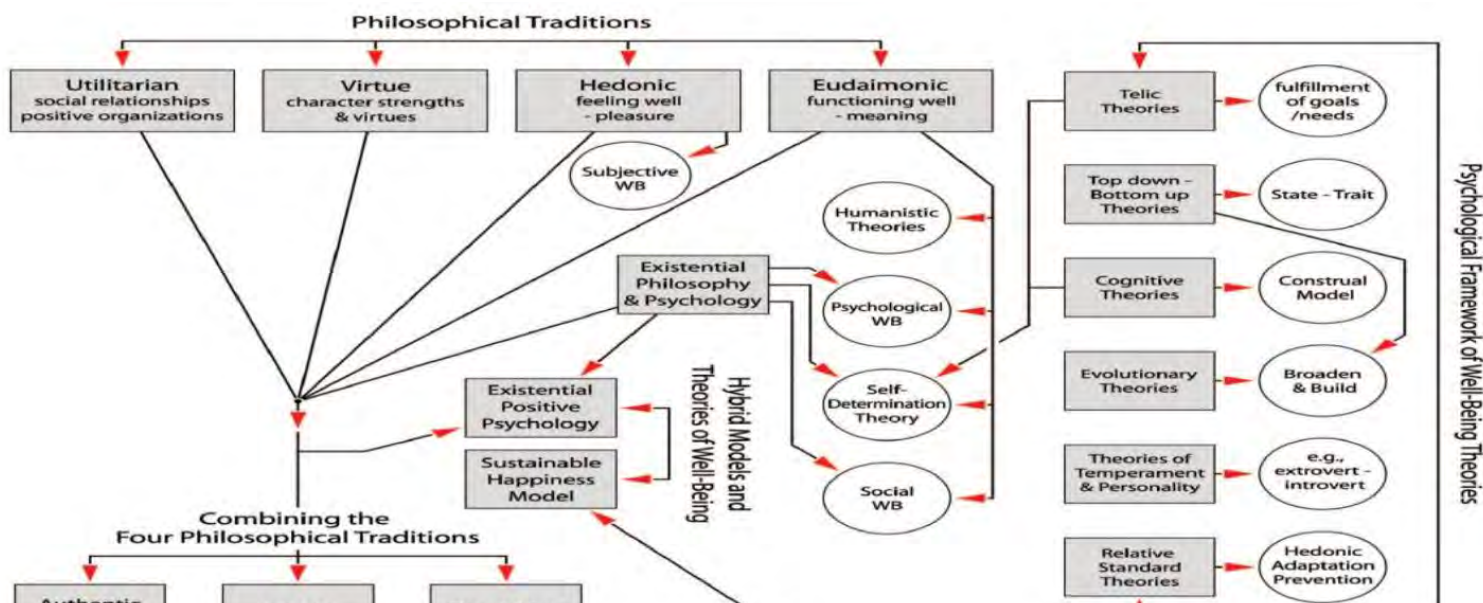


Figure 10 - Roadmap of well-being orientations for illustrative purposes

312) ; et sans compter également des ouvrages encyclopédiques (Lopez S., 2009 ; Lopez S., C. R. Snyder C. R., 2002 et des livres de référence : Sinnott, J. D. 2013).

De surcroît, l'esprit critique est loin d'avoir été évacué grâce notamment à des leitmotifs tels que *Doing positive psychology critically* (faire de la psychologie positive de manière critique) illustrés par des ouvrages entiers (Brown N. J. L., Tim Lomas T., and Eiroa-Orosa F. J., 2018). Les côtés négatifs ont aussi été pensés (Held, B. S., 2004) mais le must est sans doute de penser la « continuité analytique et thérapeutique » dans l'entrelacement du positif et du négatif dont les travaux de Paul Wong (2012) sont sans conteste les plus emblématiques. D'autres travaux encore de Johnson J., Wood M. A. (2017) plaident pour lier psychologie positive et psychologie clinique car selon les auteurs, ces deux disciplines sont construites sur des continuums allant du positif au négatif (par exemple, de la gratitude à l'ingratitude, de l'anxiété au calme) et il est donc inutile de parler de l'un ou l'autre domaine étudiant le « positif » ou le « négatif ». Ils ajoutent que la différence entre les domaines sont davantage dus aux constructions de l'étude qu'au fait que ces études sont intrinsèquement « positives » ou « négatives ». Ils considèrent même que la psychologie clinique aurait beaucoup d'avantages à se relier aux démarches de la psychologie positive :

- Les constructions étudiées par les chercheurs en psychologie positive peuvent prédire indépendamment le bien-être en tenant compte des facteurs cliniques, à la fois transversaux et prospectivement ;
- Les constructions étudiées par les psychologues positifs peuvent interagir avec les facteurs de risque pour prédire les résultats, conférant ainsi de la résilience ;

- Les interventions qui visent à augmenter le mouvement vers le pôle positif du bien-être peuvent être utilisées pour encourager le mouvement du pôle négatif, soit de manière isolée, soit à côté des traditionnelles interventions cliniques ;
- La recherche en psychologie positive peut soutenir la psychologie clinique qui cherche à s'adapter aux thérapies développées dans les pays occidentaux vers d'autres cultures (Johnson J., Wood M. A., 2017).

La deuxième vague

Les progrès impressionnants réalisés dans cette première vague ont ensuite donné l'impulsion et les fondations pour que les chercheurs et les praticiens réfléchissent de manière plus critique vis-à-vis de cette notion fondamentale de positif. Par exemple, en accentuant le positif, cela risquait d'entraîner un discours polarisant, dans lequel les qualités apparemment positives sont jugées nécessairement bénéfiques et à rechercher, tandis que les phénomènes négatifs sont indésirables et à éviter. L'impératif du bonheur avait déjà été dénoncé par des philosophes français comme Pascal Bruckner (Bruckner, 2000) ou Vincent Cespèdes (Cespèdes, 2010) et plus récemment Julia De Funes (De Funes, 2019) et Illouz E. et Cabanas E. (2018). D'autres travaux sont argumentés de manière plus scientifique et moins « journalistique » tels ceux de Kristján Kristjánsson (Kristjánsson, 2013), ce qui permet de rappeler que les leaders scientifiques de la psychologie positive n'ont jamais souhaité en faire une panacée et une démarche exempte de critiques, bien au contraire.

Or, au-delà de critiques parfois superficielles et injustes, il est apparu cependant, comme l'avait démontré à sa manière la psychanalyse jungienne avec l'intégration de l'ombre (les parties refoulées de la personnalité y compris dans leurs dimensions transgénérationnelles) ou les travaux de André Green sur la part du négatif, que traité et intégré le négatif... pouvait s'avérer très positif pour la santé mentale. Ce rééquilibrage a surtout été produit par Paul Wong (2012) qui a été pionnier dans la manière d'introduire les questions de souffrance, de sens. Il a donné naissance à des sous-disciplines telles que la *meaning therapy* (thérapie du sens abordée dans notre partie V) tout en faisant des liens historiques avec des courants plus anciens de la psychologie humaniste tels que la logothérapie de Victor Frankl et la psychologie existentielle de Rollo May ou plus récemment le thérapeute « existentiel » Ervin Shalom (voir notre partie Ib).

Grâce à de tels travaux, la prémisse initiale de la psychologie positive – définie par sa focalisation sur le positif – s'est élargie pour incorporer une appréciation accrue de l'interaction

dynamique subtile entre le positif et le négatif. Paul Wong (Wong, 2011) fera le parallèle symbolique avec le Ying et le Yang soulignant ainsi l'importance de « l'harmonisation dynamique » des états dichotomiques et « d'équilibrer les éléments opposés en un tout » (Delle Fave et al., 2011).

La troisième vague

La caractéristique dominante de cette nouvelle vague est l'aspect encore prospectif de diverses formes d'élargissements épistémologiques qui impliquent d'aller au-delà de l'individu en tant que foyer principal et lieu d'enquête. Ainsi, nous trouvons une érudition émergente qui dépasse les frontières de la psychologie pour incorporer des connaissances et des méthodologies de divers domaines, et ce faisant, examinent en profondeur les groupes, les organisations, les cultures et les systèmes dans lesquels les personnes et leur bien-être sont intégrés. Dès le départ, les définitions de la psychologie positive incorporaient trois niveaux : micro (l'individu), mezzo (institutions, entreprises), macro (société). Or, lors de la naissance du courant de la psychologie positive à la fin des années 90, c'est le niveau individuel qui a drainé toutes les attentions ou presque, le niveau de l'entreprise n'ayant rencontré un engouement que ces dernières années. Ainsi rares sont les travaux consacrés au niveau sociétal, c'est-à-dire au niveau de politiques publiques qui peuvent s'appliquer à un secteur complet – l'éducation, l'économie –, voire à l'échelle d'un pays tout entier. Seul le Boutan semble échapper à cette restriction et d'autre part l'Australie qui a développé la psychologie positive dans son système éducatif y compris dans les cursus.

Or nous assistons actuellement à une exploration plus active et plus complète des complexités systémiques et socioculturelles des réalités vécues par les citoyens, ceci étant accentué par la crise très large et complexe posée par la COVID 19. Cela signifie que nous devons élargir notre champ d'action et nos processus d'appréhension du réel de diverses manières, notamment, selon Tim Thomas (Lomas T., 2020a) en termes de :

- centralité de nos centres d'intérêt : s'intéresser davantage aux processus et phénomènes qui vont au-delà des individus, par exemple à travers des paradigmes émergents tels que la « psychologie positive informée par les systèmes » (Kern, 2020) ;
- disciplines : devenir multi et interdisciplinaire, comme en témoignent les formulations hybrides comme « l'éducation positive » ;

– contextes culturels : devenir plus multiculturel et global, comme en témoignent certaines recherches de l'auteur qu'il qualifie lui-même « d'intraduisibles » dans des langues non anglaises en rapport avec le bien-être (Lomas T, 2020b).

– méthodologies : embrasser d'autres paradigmes et modes de savoir, tels que les approches de méthodes qualitatives et mixtes (Hefferon et al., 2017).

Il en faudra davantage en termes de volume de recherche et de diversification pour que cette troisième vague puisse être attestée. Or l'impact énorme de la COVID 19 va sans doute provoquer d'autres travaux selon les critères susmentionnés, à l'instar de cette thèse provoquée par une vague d'attentats et d'engagements violents de jeunes issus de tous milieux que rien ne prédestinait a priori à de tels engagements. Un autre champ pourrait incarner cette troisième vague : le croisement des questions spirituelles avec celui de la psychologie positive. Nous avons eu la surprise de découvrir un courant de psychologie positive dite islamiste (ou PPI) développée à partir de l'université de Malaisie, sans compter que certain nombre d'études croisent des données mesurées sur le terrain du spirituel ou d'autres données sur les questions de bien-être, de santé mentale, d'efficacité en entreprise etc. Mais ceci nous conduirait trop loin par rapport à notre cadre de recherche et cela demandera sans doute de plus amples recherches. Dans l'attente, nous nous devons de présenter une application spécifique du courant de la psychologie positive, application toute récente puisque datant à peine d'une dizaine d'années : l'éducation positive.

L'éducation positive

Nous venons de définir l'éducation positive comme une éducation qui prendra soin d'intégrer à son propre champ les résultats scientifiques obtenus en psychologie positive. Mais ceci ira bien au-delà d'une simple transition puisque l'éducation positive développera ses propres investigations. Avant tout, nous pourrions définir l'éducation positive comme suit : « [...] l'éducation positive réunit ensemble la science de la psychologie positive et les meilleurs pratiques et enseignements qui encouragent et soutiennent les écoles et les individus à s'épanouir à l'intérieur de leurs communautés » (Norrish, 2015). Cette définition est tirée des fondateurs de l'éducation positive puisqu'elle provient de la *Geelong Grammar School* en Australie. Cette institution aura été la première à organiser des programmes complets d'épanouissement et de bien-être pour ses élèves et ce grâce à une formation de l'ensemble de son personnel (éducatif et administratif) dès 2008. L'éducation positive vise à renforcer les forces, les capacités, le bien-être et la résilience en matière d'éducation et de communautés. Elle découle en partie de la reconnaissance de la crise croissante de la santé mentale des jeunes en

Europe. Elle suggère essentiellement que le but de l'éducation est de développer à la fois les compétences académiques traditionnelles et le bonheur (Seligman et al., 2009). Ce n'est pas une approche unique mais plutôt un cadre sous lequel de multiples théories, programmes, cadres et approches résident depuis une dizaine d'années. La vision, la portée et les limites de l'éducation positive ne sont pas encore entièrement définies mais elles recoupent et complètent l'apprentissage social et émotionnel (SEL, Durlak et al., 2015) qui bénéficie de multiples évaluations (Greenberg, 2003) et se développe depuis une trentaine d'années. Ce qui n'empêche nullement le champ spécifique de l'éducation positive de pouvoir se référer à des évaluations importantes qui montrent le bénéfice pour les élèves des programmes mis en place au sein d'écoles primaires et au sein de campus au niveau des collèges et des lycées, par exemple à la *Geelong Grammar School* à Melbourne et au *St Peter's College* à Adelaïde, tous deux en Australie et à l'université Tecmilenio au Mexique cette fois pour des étudiants (Krekel et al., 2017). Par ailleurs, le rôle des enseignants apparaît primordial pour le succès à long terme dans le développement des programmes (Neil et al., 2009, pp. 208-215 et Stockings et al., 2016).

Quand j'étais petit, ma mère m'a dit que le bonheur était la clé de la vie. À l'école, quand on m'a demandé d'écrire ce que je voulais être plus tard, j'ai répondu « heureux ». Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question, je leur ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie. (**John Lennon**)

Cette jolie citation prête à sourire mais pour autant les récurrentes interrogations sur les priorités données à l'éducation nous font rappeler à quel point parfois un hiatus existe entre les besoins nécessaires au bien-être identifiés par les psychologues et les pédagogues innovants, les attentes des enfants et des parents et les programmes proposés par l'institution. Pourtant plusieurs rapports sur le climat scolaire (Florin, A., Guimard, P., 2017) notamment sur la question spécifique du bien-être à l'école (Guimard et al., 2013, 2014, 2015), des dossiers pédagogiques⁷¹ et des ouvrages (Reynaud L., 2019) sur la nécessité d'enseigner les compétences psychosociales dans le système scolaire français fleurissent un peu partout. Mais l'implantation de ressources en lien avec ces compétences psychosociales est encore trop dépendante d'initiatives éparses certes saluées mais elles ne sont pas encore institutionnalisées et encore moins évaluées. Nous avons dû nous référer à l'éducation positive, véritable

⁷¹ INPES. (Mars 2015). Développer les compétences sociales chez les jeunes enfants, *La santé en action*, n°431. OCDE. (2016). *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris. IREPS, les sites des IREPS [Renforcer les compétences psychosociales à l'école élémentaire](#)

discipline à l'étranger, tant elle nous est apparue comme la discipline la plus propice pour alimenter adéquatement les adultes, parents et éducateurs qui souhaitent intégrer les thématiques du bien-être et des comportements prosociaux dans les pratiques éducatives (Seligman et al., 2009, pp. 293-311). Un supplément de *Le Monde* était introduit par la phrase suivante : « Proposés depuis près de trente ans dans les pays anglo-saxons, des programmes pour améliorer les compétences psychosociales des enfants ont fait leurs preuves à l'école. Pourtant ils s'importent timidement en France⁷² ». Les critiques seraient centrées autour de l'idée que l'éducation deviendrait ainsi comportementaliste voire normative ; autrement dit, ne viserait que des changements de surface, qui plus est en imposant une nouvelle norme un peu béate de l'enfant qui doit être heureux dans l'éducation et à l'école. Cette dernière idée provoquerait aussi des réserves comme celles de Claude Halmos « L'éducation ne peut pas se faire sans autorité car l'enfant petit est toujours dans un premier temps, à mille lieues de pouvoir accepter les règles qu'il vit comme un obstacle à son bon plaisir⁷³ », déclarait ainsi la psychanalyste. Une critique que balaye Isabelle Filliozat : « Certains confondent liberté et licence. Il ne s'agit pas de laisser l'enfant faire n'importe quoi !⁷⁴ ». Il y a donc pas mal d'*a priori* à balayer et une chose est sûre, ce n'est pas pour rien que Freud a classé l'éducation parmi les trois métiers impossibles avec le politique et le soin. Dans tous les cas, le moins que nous puissions dire est que les normes dans l'éducation existent déjà et que les changements visés par l'éducation positive sont beaucoup plus ambitieux qu'un traitement de surface à la mode (Rinaldi, 2019, pp. 31-38) et ne se considèrent en aucun cas comme une panacée (Gravillon I., 2017, pp. 31 à 38).

Or l'éducation positive est une discipline, comme la psychologie positive dont elle émane, qui est qui basée sur des expérimentations scientifiques, des outils fondés sur des preuves tangibles et dont les visées sont hautes et non hautaines : le bien-être de l'enfant et l'efficacité des apprentissages. Des méta-analyses d'études sur l'efficacité de la psychologie positive et de l'éducation positive se multiplient. Pour en donner quelques exemples récents, nous mentionnerons celle de Duan, Chen, et Ho, (2020). Celle-ci cite l'étude de Extremera et al. (2018) qui indique que les habiletés des étudiants au sein de l'intelligence émotionnelle incluant la maîtrise de soi jouent un rôle temporisant pour les adolescents victimes de harcèlement scolaire ayant des tentations suicidaires avec un effet sur leur niveau de santé mentale. Puente-

⁷² (1^{er} février 2017) Ecole des outils pour mieux grandir. *Le Monde*, supplément Science et Médecine.

⁷³ Éducation (04/03/2016). Les parents veulent échapper au conflit avec l'enfant, interview de Claudine Halmos, *Le Figaro*.

⁷⁴ (16/03/2017). L'éducation bienveillante, véritable avancée ou concept fumeux ? *20 Minutes*.

Martinez et al. (2018) ont montré que l'apprentissage de la régulation des affects négatifs était efficace dans la meilleure gestion de ces affects et que cela permettait également de se relier davantage aux plaisirs eudémoniques, qui sont davantage source de satisfaction durable que les plaisirs hédoniques. Shoshani et Slone (2017) ont investigué l'effet de la psychologie positive sur des élèves sur le sentiment subjectif de bien-être, leur santé mentale, et leurs comportements d'apprentissage pendant toute une année scolaire et leurs résultats ont montré une nette amélioration dans ses trois domaines du groupe par rapport au groupe témoin. Ceci avait déjà été confirmé par Gander et al. (2016). Huit autres études prouveront spécifiquement l'efficacité spécifiquement de l'éducation positive : les forces de caractère sont liées au développement positif du jeune (Park et al., 2004 ; Duan et al., 2015), diminution de la dépression, augmentation de la satisfaction de la vie et sentiment d'achèvement (Duan et Bu, 2017 ; Schutte and Malouff, 2019). Dans le prolongement, Zhang et Chen ont découvert que certaines forces de caractère nommément l'espoir, la curiosité, la joie, la persévérance et l'amour apportent les plus fortes corrélations avec le sentiment subjectif de bien-être.

Ceci n'est pas nouveau en soi puisque beaucoup de précurseurs au XX^e siècle comme Alfred Alder, les écoles Montessori, Célestin Freinet ont pris les devants. Mais il est temps d'affirmer, par exemple, que l'éducation positive se constitue pour instaurer une culture de la non-violence là où dans le monde règne davantage encore une culture de violence. Ce trait culturel avait été dénoncé dans le rapport mondial sur la violence contre les enfants de 2006⁷⁵, une étude mondiale sur la violence envers les enfants réalisée par les Nations unies. L'étude a permis de constater que des enfants subissent de mauvais traitements dans leur foyer partout dans le monde et que, souvent, ces mauvais traitements reposent sur des pratiques culturelles bien ancrées et sur un manque de sensibilisation aux droits des enfants.

Le rapport mondial sur la violence contre les enfants comprend des recommandations pour réduire la violence envers les enfants dans leur foyer. Ces recommandations mettent l'accent sur l'importance de :

- changer les pratiques culturelles qui contribuent à la violence envers les enfants, dont l'élimination du châtiment corporel ;
- promouvoir la communication et les relations non violentes avec les enfants ;
- renforcer les aptitudes des parents à la discipline et à la résolution de problèmes et de conflits de manière non violente ;

⁷⁵ Assemblée générale - Undocs.org. <http://undocs.org/>

- respecter l'enfant à part entière ainsi que sa famille, sa dignité et ses besoins en matière de développement ;
- faire mieux connaître les aspects du développement de l'enfant ;
- accroître la sensibilisation aux droits des enfants.

De multiples auteurs plus contemporains ont repris le flambeau en insistant sur la psychologie de la réussite (Dweck, 2010) l'importance de l'empathie (Gordon, 2014), celle du bien-être et du bonheur y compris d'apprendre (Gueguen, 2014), le tout à l'aide de nouveaux outils tels que la discipline positive (Nelsen, 2012).

Or il faut reconnaître que beaucoup de parents reconnaissent leurs perplexités entre peur de mal faire et crainte de devenir trop laxistes, d'où l'antienne qui revient dans leur bouche : « J'ai tout essayé » (Filliozat, 2013), titre par ailleurs d'un excellent ouvrage d'Isabelle Filliozat sur l'éducation bienveillante :

A l'ère où les parents (voire les enseignants) peuvent craindre les procès en abus de pouvoir (rigidité...) et en laxisme (permissivité...), la démarche positive se profile comme un mélange idéal d'attention et de fermeté. Elle refuse à la fois le rapport de force et l'abus de complicité. De là découle une préférence plus ou moins synchrétique pour le respect et le soin (contre la négligence et l'arrogance), pour la bientraitance (contre la brutalité), pour la gratitude et les félicitations (contre les reproches et les récriminations), pour la valorisation des compétences (contre la stigmatisation des faiblesses), pour le risque et l'erreur (contre la faute et la culpabilisation) [...] en somme la quête libératrice des renforcements positifs (« Bravo ») serait plus efficace, à long terme, que la crainte aliénante des jugements négatifs (« Zéro »)⁷⁶.

Quant à une définition toute simple de l'éducation positive, nous revenons encore vers Martin Seligman :

Premièrement, un quiz : en deux mots ou moins, que voulez-vous le plus pour vos enfants ? Si vous êtes comme les centaines de parents à qui j'ai demandé, vous avez répondu : « bonheur », « confiance », « contentement », « équilibre », « bonnes choses », « gentillesse

⁷⁶ Maulini, O. (2017). *Que penser de l'éducation positive ?* article en ligne, Université de Genève.

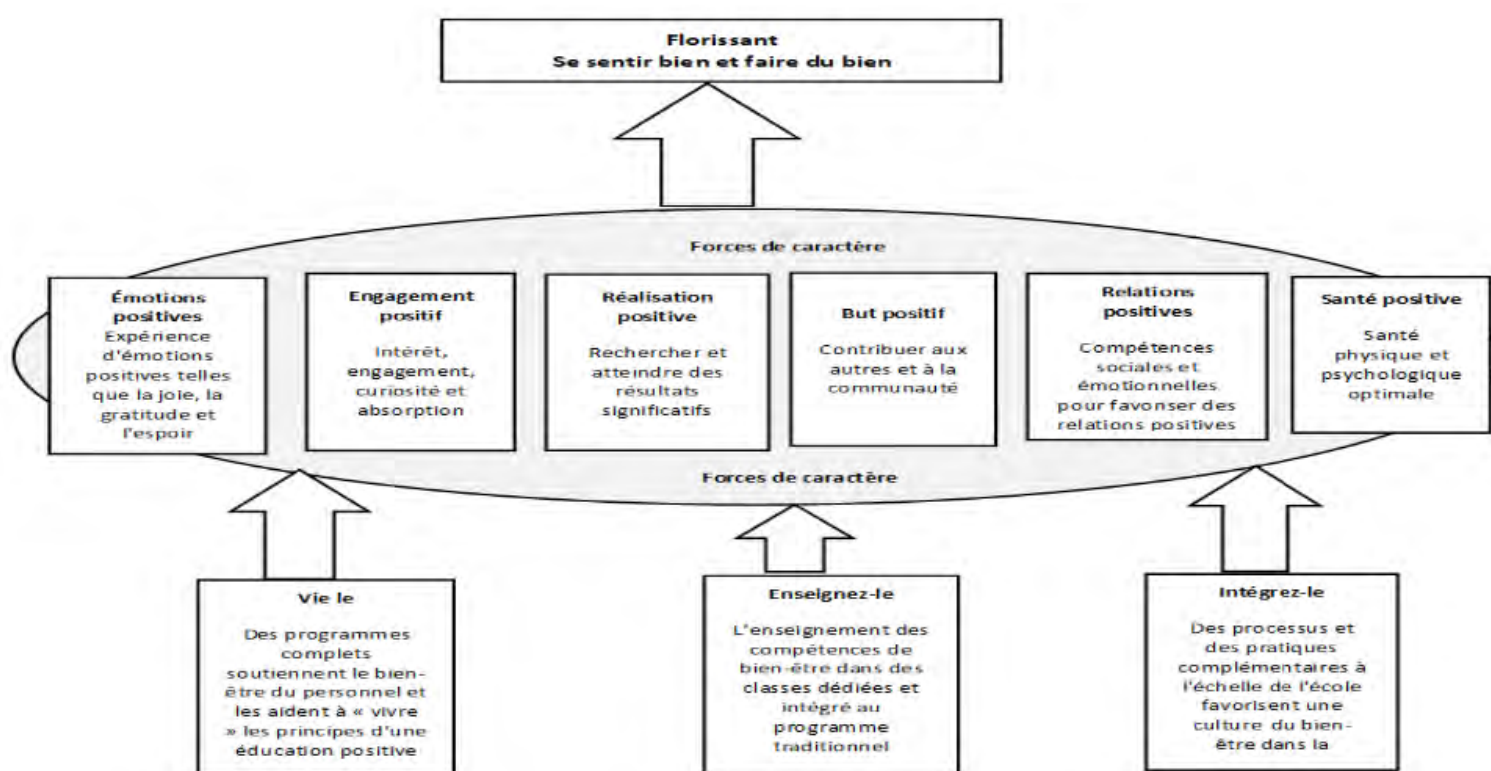
», « santé », « satisfaction ». En bref, vous voulez le plus pour le bien-être de vos enfants. En deux mots ou moins, qu'est-ce que les écoles enseignent ? Si vous êtes comme les autres parents, vous répondez : « réussite », « réflexion », « succès », « conformité », « alphabétisation », « mathématiques », « discipline » et autres. En bref, les écoles enseignent les outils de l'accomplissement. Notez qu'il n'y a presque pas de chevauchement entre les deux listes. La scolarisation des enfants concerne depuis plus d'un siècle l'accomplissement, un boulevard dans le monde du travail des adultes. Je suis totalement pour l'accomplissement, le succès, l'alphabétisation et la discipline ; mais imaginez si les écoles pouvaient, sans faire de compromis non plus, enseigner à la fois les compétences de bien-être et les compétences requises. Imaginer l'éducation positive (Martin, 2005, pp. 293–311).

Or nous allons voir que l'éducation positive, loin des critiques un peu acerbes et faciles (Gravillon, 2017), passe par des méthodes et des outils qui sont loin de gommer la conflictualité et les effets d'imperfection et d'incomplétude liés à l'inconscient. Au lieu d'en décrier un accès élitiste qui ne serait permis qu'à des personnes qui n'en n'ont pas besoin (Gravillon, 2017), il nous semble plus utile de rendre accessible ces ressources au plus grand nombre, d'autant qu'elles présentent des aspects méthodiques et pratiques (et évaluables) qui sont loin des qualités attribuées à d'autres approches notamment psychanalytiques. Il semblerait par ailleurs plus intéressant d'utiliser plusieurs approches complémentaires (ce que nous démontrerons dans les parties III et IV de la thèse). Pour en finir avec une brève présentation de l'éducation positive, voici la présentation qui est faite par des chercheurs australiens qui présentent la discipline comme telle :

L'éducation positive cherche à combiner les principes de la psychologie positive avec l'enseignement des meilleures pratiques et avec les paradigmes éducatifs pour promouvoir un développement optimal et une floraison optimale en milieu scolaire. L'intérêt pour l'éducation positive continue de croître, parallèlement à la reconnaissance croissante du rôle important joué par les écoles dans la promotion du bien-être et du lien entre le bien-être et la réussite scolaire. À ce jour, cependant, un cadre pour guider la

mise en œuvre de l'éducation positive dans les écoles fait défaut. (Norrish et al., 2013, pp. 147-161).

La figure ci-dessous fournit une vue d'ensemble du modèle de Geelong Grammar School (GGS) pour l'éducation positive, un cadre appliqué mis au point au cours des cinq dernières années pour mettre en œuvre l'éducation positive dans une école australienne. L'enseignement explicite et implicite, combiné aux pratiques à l'échelle de l'école, cible six domaines du bien-être, notamment les émotions positives, l'engagement positif, les réalisations positives, les objectifs positifs, les relations positives et la santé positive (Norrish et al., 2013, pp. 147-161).



Voici un dispositif australien développé à l'institut d'éducation positive de la *Geelong Grammar School* et traduit/reproduit par nos soins :

Source : Norrish (2013)

La figure ci-dessous présente un dispositif australien à l'université d'Adelaïde :

Figure 11 - L'éducation positive telle que développée par l'institut d'éducation positive de la Geelong Grammar School

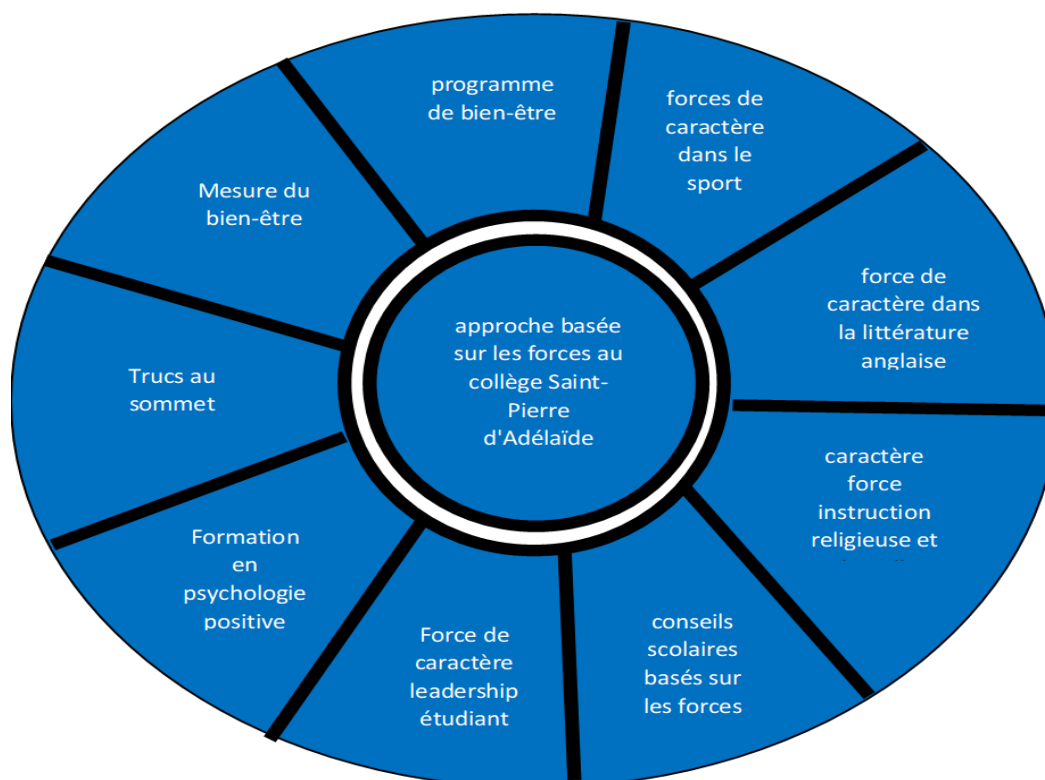


Figure 12 - Approche basée sur les forces au collège Saint-Pierre d'Adélaïde

Source : Waters et al. (2015), p. 128

Ces exemples australiens nous conduisent à présenter deux autres exemples significatifs en termes d'échelle et d'impact⁷⁷. En effet, l'éducation positive étant encore peu développée et peu connue en France, il nous semble important de compléter cette présentation par deux exemples ayant fait leurs preuves. L'université de Tecmilenio est reconnue comme la première université positive au monde. Elle est composée de 58 200 étudiants du secondaire supérieur, des collèges et des programmes de maîtrise répartis sur 29 campus à travers le Mexique. Sa vision explicite est : « Préparer les étudiants à un objectif de vie en ayant les compétences pour y parvenir ». Les étudiants sont autorisés à personnaliser leur propre programme collégial, et une approche d'apprentissage par la pratique est intégrée à tous les programmes académiques. Ils définissent une université positive comme une communauté d'apprentissage qui cultive le meilleur de soi en chaque personne, leur permettant de s'épanouir, de découvrir leur but dans la vie et d'en faire bénéficier la société.

⁷⁷ Ces deux autres exemples sont tirés du rapport global sur le bonheur et le bien-être 2019 (*Global Happiness and Wellbeing*) édité chaque année par le Bureau global pour le bonheur et le bien-être et coordonné par Alejandro Alder de l'Université de Pennsylvanie pour le chapitre 4 sur l'éducation positive : *The Global Council for Happiness and Wellbeing* (2019). *Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2019*, New York : Sustainable Development Solutions Network. Disponible sur: <https://www.happinesscouncil.org/>

Tout chez Tecmilenio est aligné sur leur « écosystème de bien-être et de bonheur », inspiré du modèle PERMA de bien-être de Martin Seligman (positivité, engagement, relations positives, sens et réussite), auquel s'ajoute l'exercice physique, le bien-être, la pleine conscience et les forces de caractère. Les installations et services, les activités étudiantes, la formation et le développement, et les programmes académiques visent tous à développer le bien-être et le bonheur. Les programmes académiques, les professeurs, le personnel, les administrateurs, les installations et les prestataires de services sont alignés pour générer une « culture positive » et un environnement d'apprentissage dans chacun des 29 campus de Tecmilenio. Au niveau collégial, chaque année, 100 % des étudiants (5 100 par an) suivent un cours sur le bien-être et le bonheur au premier semestre, puis au sixième semestre 100% des étudiants suivent un cours sur les organisations positives.

L'université Tecmilenio définit son « expérience positive » à travers 5 groupes et domaines d'intervenants : (1) étudiants, (2) professeurs et personnel, (3) anciens élèves, (4) partenaires et (5) gestion durable. Pour chacun d'entre eux, les objectifs sont spécifiques :

- (1) Pour les étudiants : découvrir et développer leur objectif dans la vie, atteindre des niveaux élevés de bien-être et de bonheur, vivre une expérience étudiante mémorable et développer des compétences pour être compétent dans une économie mondiale ;
- (2) Pour le corps professoral et le personnel : le corps professoral, le personnel et les dirigeants positifs et responsabilisés gèrent et vivent de manière cohérente dans un écosystème de bien-être et de bonheur, ils s'améliorent continuellement en tant qu'individus et forment des collègues qui, pour certains, mèneront l'université à l'avenir ;
- (3) Pour les anciens : les dirigeants qui ont un but dans la vie cherchent continuellement à devenir le meilleur d'eux-mêmes, à la fois en tant qu'agents d'entreprises positives et en tant que porteurs de changements communautaires positifs ;
- (4) Pour les partenaires : l'établissement de relations à long terme avec les écoles, les partenaires de l'industrie, les conseils consultatifs et les fournisseurs ;
- (5) Pour une gestion durable : des protocoles avec des processus efficaces et équitables, engagés dans les milieux sociaux et naturels.

Est présenté ensuite dans le même rapport l'expérience du Bhoutan. Le Bhoutan est un petit pays himalayen avec moins d'un million d'habitants, et il utilise le bonheur national brut (*Gross National Happiness* ou GNH) plutôt que le produit intérieur brut (Produit Intérieur Brut ou PIB) pour évaluer les progrès nationaux et conduire les politiques publiques. L'indice GNH comprend neuf domaines de progrès : santé, emploi du temps, éducation, résilience culturelle,

niveau de vie, diversité écologique, bonne gouvernance, vitalité communautaire et bien-être psychologique. Dans cette optique, le Bhoutan a organisé son système éducatif autour des principes du GNH ; la mission explicite du ministère de l'éducation du Bhoutan est d'éduquer au bonheur national brut selon plusieurs critères : l'immersion culturelle, l'engagement multipartite, l'évaluation des besoins et des objectifs, des plans d'étude et de mesures quantitatives.

Le ministère bhoutanais de l'éducation a ainsi co-développé un programme GNH avec l'équipe de Martin Seligman qui ciblait dix « compétences de vie » non académiques pour les élèves du secondaire (de la 7^e à la 12^e année) :

1. Pleine conscience : calme, conscience des pensées, des émotions et de l'environnement ;
2. Empathie : identifier ce que les autres ressentent ou pensent ;
3. Conscience de soi : compréhension des talents personnels, des forces, des limites et des objectifs ;
4. Faire face aux émotions : identifier, comprendre et gérer les émotions ;
5. Communication : être actif et constructif dans la communication ;
6. Relations interpersonnelles : favoriser des interactions saines avec les amis et la famille ;
7. Pensée créative : développer des idées nouvelles et utiles ;
8. Pensée critique : conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et/ou évaluer l'information comme guide des croyances et des actions ;
9. Prise de décision : choisir les meilleures croyances ou plans d'action parmi les options disponibles ;
10. Résolution de problèmes : accéder à une heuristique efficace pour résoudre des problèmes théoriques et pratiques.

Les analyses longitudinales au niveau de l'école des données d'enquête de mai 2012 et septembre 2013 indiquent que le programme GNH a considérablement augmenté le bien-être des adolescents (tel que mesuré par l'échelle EPOCH) dans les écoles de traitement, par rapport aux écoles témoins (Cohen's $d = 0,59$, $t(16) = 3,54$, $P = 0,002$).

En conclusion sur l'efficacité de l'éducation positive, les auteurs du rapport avertissent :

Même si les normes de confort matériel se sont améliorées dans la majeure partie du monde au cours des 50 dernières années, le bien-être est resté à peu près inchangé dans

la plupart des pays (Easterlin, 2013). Au cours des cinq mêmes décennies, la prévalence de la dépression a augmenté à un rythme alarmant, et l'âge médian d'un premier épisode de dépression est également passé de l'âge adulte au début de l'adolescence (Birmaher et al., 1996). La maladie mentale contribue à des notes plus faibles, à un absentéisme plus élevé, à une maîtrise de soi plus faible et à des taux d'abandon plus élevés (McLeod et Fettes, 2007). Ces résultats suggèrent la nécessité d'une éducation qui améliore à la fois le bien-être psychologique des adolescents et enseigne les compétences académiques. Une telle « éducation positive » offre un nouveau modèle éducatif qui, en plus de l'apprentissage scolaire, met l'accent sur le bien-être en tant que ressource à construire à vie (Seligman, 2011).

De ce point de vue, d'autres études à petite échelle ont suggéré que le bien-être des jeunes contribue à la réussite scolaire, à moins de comportements à risques et à une meilleure santé physique à l'âge adulte (Hoyt, Chase-Lansdale, McDade et Adam, 2012). D'autres études ont également suggéré que le bien-être des élèves est probablement un facteur de protection contre la dépression des jeunes et peut favoriser la créativité, la cohésion sociale et une bonne citoyenneté (Waters, 2011). De plus, 15 ans plus tard dans la vie, les adolescents ayant un bien-être subjectif plus élevé gagnent probablement plus d'argent, réussissent mieux et ont un niveau de scolarité plus élevé que les adolescents moins heureux (De Neve et Oswald, 2012). Ceci s'avèrera sans doute plus complexe avec la crise pandémique et économique mondiale que nous vivons. Quoique, les compétences en bien-être, en résilience en sortent renforcées car elles prémunissent à la fois des risques mais renforcent les facteurs de protection. Ce qui renvoie au début de notre chapitre sur le fait d'intégrer la prévention des radicalités violentes au sein d'une vraie démarche de santé publique systémique, qui, seule, peut avoir l'effet de levier souhaité pour limiter les risques de bascules dans les radicalités idéologiques puis violentes ou l'inverse.

En règle générale, l'efficacité de l'éducation positive sera encore à évaluer et ses méthodes à améliorer comme ce fut le cas pour la psychologie positive qui dès sa seconde vague⁷⁸(Lomas

⁷⁸ Lomas and all (2016). *Second Wave positive psychology, embracing the dark side of live*, Routledge, London.

et al., 2016) s'est préoccupée d'intégrer le négatif et des aspects beaucoup plus sombres de la personnalité. En attendant, en paraphrasant le dernier livre extraordinaire de Tchich Nhat Hanh, « un prof heureux peut changer le monde⁷⁹ » (Tchich, 2018), disons aussi qu'un parent heureux, comme l'affirme une enquête internationale sur nos priorités, est un parent qui pourvoit à sa priorité numéro un : une bonne éducation. Cette enquête a concerné plus de 9 700 000 de personnes dans le monde⁸⁰.

Le croisement d'une priorité – l'éducation – avec une sous-discipline chargée de développer le bien-être et la résilience des élèves, devrait donner certaine visibilité à l'éducation positive et dans tous les cas encourager des travaux d'évaluation d'impacts. Les dernières évaluations sont d'ailleurs encourageantes et confirment par exemple des résultats sur la pertinence de la régulation émotionnelle pour les domaines du bien-être, soulignés par le modèle PERMA révisé, y compris les émotions positives, l'engagement, les relations, le sens et la santé (Morrish L. et al., 2017).

4/ La dimension spirituelle dans le développement de l'enfant

William James : « Bien-sûr, la science et la religion sont deux clefs authentiques pour débloquent la maison au trésor du monde, pour celui qui sait utiliser les deux de manière pratique » (1958, p. 138).

Il est sans doute utile de commencer par définir le mot spiritualité même si c'est un peu une gageure tant la prolifération de définitions sévit. Les définitions de la spiritualité prolifèrent parmi les disciplines savantes – religieuses et théologiques ainsi que sociologique, anthropologique et psychologique. Mansager E. (2020) par exemple cite Allport (1950) qui identifie la spiritualité comme un « sentiment religieux » qui comprend une « activité spirituelle » de recherche du sens ultime ou valeur ultime. Il cite également Pargament (1999) qui considère la spiritualité comme une « recherche du sacré » et l'aborde comme une énigme rudimentaire de l'existence humaine. Mansager (2020) va définir 4 dimensions interreliées dans la définition du concept de spiritualité qu'il reprend de Glăveanu (2015) :

- L'activité humaine universelle de l'effort, du combat pour survivre [striving] : un mouvement téléologique qui reconnaît que nous vivons des vies fondamentalement

⁷⁹ Tchich Nhat Hanh (2018). *Un prof heureux peut changer le monde*. Edition Belfont, Paris.

⁸⁰ Résultats détaillés sur le lien suivant : [Our World in Data - Bonheur et satisfaction](#)

orientées vers le futur (Glăveanu 2018, p. 524).

- L'effort d'intégration à la vie qui s'exprime dans un entrelacement de dimensions qui donnent sens au passé, au présent et au futur, à la fois individuel et collectif (Glăveanu 2018, p. 523).
- La poursuite de l'auto-transcendance : qui va au-delà de l'intégration et, surtout, transforme notre expérience du réel (Glăveanu 2018, p. 519).
- La conceptualisation de nos valeurs ultimes : ce qui, bien que subjectif, ne peut être surpassé compte tenu du fait que nos valeurs embrassent des perspectives infinies (Glăveanu, 2015).

Enfin, Mansager (2020) citera une définition de la spiritualité que nous retiendrons également : « [...] l'expérience de lutter consciemment pour intégrer sa vie non en termes d'isolement et d'auto-absorption mais d'auto-transcendance vis-à-vis des valeurs ultimes que nous percevons » (Schneiders, 1986, p. 266). Nous reviendrons plus avant sur la définition du mot spiritualité mais, dans l'immédiat, nous proposons, vu la spécificité de notre travail de recherche, ancré centralement en psychologie et éducation positives, de réfléchir à l'articulation entre psychologie positive, religion et spiritualité. Il y a sûrement eu entre ces trois disciplines un désir d'indépendance découlant d'une peur d'être submergé les uns par les autres et un potentiel de violation des limites entre elles qui a justifié ce dualisme inutile entre les trois disciplines. Le souci de préserver l'objectivité de la science d'un côté, le souhait de ne pas être mutilé du côté de la religion et de la spiritualité de l'autre, voilà sommairement, nous y reviendrons un peu plus loin, ce qui a consacré un divorce entre ces disciplines qui n'était pas du goût de William James par exemple (Oman D., Duggal C., Misra G., 2018). Mais de manière plus récente, revenons aux rapports de la psychologie positive et de la spiritualité pour démontrer, non pas un remariage mais plus tôt un alliage où chacun contribue à l'autre dans un parallélisme respectueux et productif.

Et avant toute chose, reprenons ici les propos de Paul King :

La psychologie positive en honorant la valeur de la spiritualité comme sujet et en admettant tacitement son authenticité comme représentante d'une expérience humaine normale a permis de considérer celle-ci comme un élément contributif au fonctionnement

humain optimal. Au sein de l'éducation, ceci donnera une légitimité contre ceux qui veulent que l'étude de la religion et l'expérience de la spiritualité sortent du domaine de la mesure et de l'évaluation (King P., 2009).

Peterson et Seligman (2004) ont affirmé que leur perspective était empirique et scientifique dans le domaine de la spiritualité. Cependant, ils reconnaissent que malgré la preuve de données suggérant un lien entre religion, spiritualité et résultats positifs dans la vie, il est admis que le domaine de la psychologie positive en bénéficie. Par exemple, dans le sens d'une plus grande attention au rôle de la théologie dans la formation des croyances et des attitudes, dans les résultats de santé psychologique et physique ressentis par l'individu ayant des convictions religieuses. Cette interprétation a le mérite de rejeter le dualisme déjà évoqué de la science. Il reconnaît la spiritualité comme l'une des stratégies de l'humanité. Il existe un héritage théorique commun qui est lui-même lié étroitement à la recherche empirique. Paul King ne voit là que des avantages au croisement de la psychologie positive et de la spiritualité :

Les scientifiques et les penseurs spirituels doivent adopter un cadre empirique qui permet de valider les compréhensions spirituelles du bonheur. La pensée spirituelle doit faire face à la science, s'adapter et se refondre à la lumière des découvertes scientifiques ; la science doit reconnaître ses propres limites en considérant attentivement la sagesse des religions anciennes et des spiritualités. Le défi sera de parvenir à l'intégration et, ce faisant, « nous devons démolir et reconstruire certaines de nos conceptions les plus fiables » (Sharpe & Bryant, Introduction xi) (Paul King, 2009).

Quasiment toutes les vertus attribuées en psychologie positive retracent des thèmes abordés d'un point de vue historique et théologique dans les Écritures et les écrits religieux. Dans le même temps, la vertu de la transcendance et ses forces qui l'accompagnent, l'appréciation de la beauté et de l'excellence, la gratitude, l'espoir, l'humour et la spiritualité ont une plus grande résonance encore avec le concept large de spiritualité (Peterson Seligman, 2004). Les forces de la transcendance sont celles qui forgent des liens avec l'univers de manière plus large et donnent du sens. La psychologie positive soutient que ces notions sont reconnues et ancrées dans des processus évolutifs et identifiés comme des ingrédients psychologiques les distinguant ainsi de la façon dont ils sont compris en théologie. Une autre distinction importante sera faite dans la façon dont ces vertus et forces sont comprises en psychologie positive comme celles

qui peuvent contribuer à l'accomplissement dans la vie plutôt que comme antidotes face à l'adversité.

Martin Seligman soutient justement que le développement de la psychologie positive est « un terme générique pour l'étude des émotions, des traits de caractère positifs et des institutions qui les permettent » (Seligman, Steen et Peterson, 2005, p. 410) et que la recherche émanant de la théorie loue et valorise les contributions susmentionnées aux deux domaines et de la spiritualité et de la psychologie. Elle peut donc contribuer à permettre aux jeunes de transcender l'adversité. L'émergence de sujet, notamment au travers de l'immense enquête sur les forces de caractère (voir le VIA Institute⁸¹) a permis l'établissement de thème de recherche tel que la sagesse, le courage, la justice, la tempérance, la transcendance, l'espoir, la résilience, le bonheur et le bien-être – ce qui laisse clairement apparaître des thèmes empruntés à la spiritualité. Il ressort de la littérature en psychologie positive qu'il s'agit d'une discipline qui embrasse le chemin de la spiritualité afin de mettre l'accent sur un ordre global, holistique où il est assumé que tout est connecté avec tout. Sa classification est une science sociale qui ne diminue pas la valeur de sa contribution au domaine de la religion et de la spiritualité. Bien au contraire, davantage en tant que science et pratique de la psychologie, elle comprend une compréhension de la souffrance et du bonheur, de leur corrélation et des interventions cumulées pour à la fois soulager la souffrance et augmenter le bonheur. Mais toujours selon Seligman, la psychologie positive offre « une approche plus complète et une compréhension scientifique améliorée de l'expérience humaine – les sommets, les vallées et tout le reste entre les deux » (Seligman et al., 2005, p. 410). Elle engloberait donc le spirituel avec le psychologique en conservant une préoccupation de rigueur scientifique. Paul King (Paul King, 2009) dans la citation à venir, résume très bien les relations entre psychologie positive et spiritualité :

Il semble que la psychologie positive ait une empathie naturelle pour les questions de l'esprit. Elle partage un langage avec la spiritualité qui ne la restreint pas à une seule et unilatérale interprétation. La psychologie, et en particulier la psychologie positive, a démontré un désir de franchir le pont vers la spiritualité en reconnaissant que l'inclusion de cet aspect de la condition humaine permet aux jeunes de trouver un sens à la vie et de la résilience face à l'adversité. Cette traversée a commencé avec le voyage vers notre ombre et maintenant l'attention est appelée pour aider les jeunes à intégrer la leur car le voyage spirituel exige la conscience de soi et la transformation de soi. Comme le soutiennent les auteurs (Seligman et al., déjà cités),

⁸¹ <https://www.viacharacter.org/>

la psychologie positive sert à renforcer une vision qui, plutôt que de nuire à la richesse incommensurable du monde multiplie, ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue, alors les idées qui en découlent ne peuvent, comme le disait le théologien Paul Tillich (1952), qu'aider les adolescents à « accepter l'acceptabilité malgré des sentiments d'inacceptabilité » (King, pp. 164-165).

Avant d'aller plus avant, il nous reste à établir une ligne de distinction du rapport entre psychologie positive et la spiritualité ; or, celle-ci, a été très bien formulée également par Paul King (Paul King, 2009) :

Le dialogue permanent entre la psychologie et la religion nécessite le partage de la sagesse et des enseignements de manière parallèle mais distincte. La religion et la spiritualité n'ont pas à craindre la psychologie positive. Il y aura toujours un rôle de la religion pour faciliter l'expérience du sacré dans l'ordinaire, connaître la passion de l'existence qui s'abandonne à ce qui est plus grand que nous. L'avenir de la psychologie positive et de la spiritualité est une déclaration d'interdépendance avec une synthèse qui rend justice à la complexité de la condition humaine et qui peut seulement être d'une immense richesse pour les jeunes.

Si le lien entre psychologie positive et la spiritualité est maintenant établi, il nous reste à légitimer l'étude de ces thèmes en rapport avec l'amélioration de la prévention des radicalisations violentes. De ce point de vue, nous l'avons souligné en introduction et ce sera particulièrement développé dans notre partie II (Diagnostic), tous nos modèles scientifiques retenus – 3N, TMT, MMM, RAM – démontrent que la dimension **de quête de sens et de transcendance** est un moyeu central dans la roue des motivations qui entraînent des jeunes vulnérables d'abord vers des conversions « religieuses », puis vers un travail spirituel qui est malheureusement vite dévié et dirigé vers des idéologies qui prônent la violence. Avant de se diriger vers une ressource centrale, l'éducation à dimension spirituelle, et d'en démontrer le caractère scientifique et pertinent comme ressource pour répondre à nos hypothèses de recherche, il est donc essentiel de commencer à définir les termes de religion et de spiritualité. Bien que les pionniers des sciences sociales William James, G. Stanley, JH Leuba, Edwin Starbuck, Max Weber et Emile Durkheim considéraient la religiosité et la spiritualité comme partie intégrante de leurs domaines, l'étude du religieux a été marginalisée pendant une grande partie du XX^e siècle. Au fil des ans, de nombreux chercheurs ont documenté le manque relatif

d'attention à ces questions de religion et de spiritualité dans les sciences sociales en général (Davie, 2003, Gorsuch, 1988, Paloutzian, 1996, Weaver et al., 1998, Weaver al., 2000) et, plus précisément dans l'étude de l'adolescence (Benson, Donahue et Erickson, 1989, Bridges et Moore, 2002, Donelson, 1999, Kerestes et Youniss, 2003, Markstrom, 1999, Wallace et Forman, 1998) et de l'enfance (Hay et Murphy, 1996, New York, 1999). L'étude scientifique de la religion a réémergé au début des années 60 et lors du nouveau millénaire, Hill et al. (2000) ont ainsi conclu que « [...] l'état de la discipline aujourd'hui peut être qualifié de suffisamment développée mais encore négligé, sinon contourné, par l'ensemble de la psychologie » (p. 51). Ce constat de l'an 2000 paraît daté aujourd'hui tant de nouveaux travaux abondent depuis notamment, pour n'en citer que deux à ce stade, les revues de littérature sur la spiritualité des enfants de 2005 à 2015 (Mata-McMahon J., 2016) ou encore sur les travaux de recherche à propos des influences du religieux et du spirituel sur l'adolescence étendue sur ces trente dernières années (Hardy A. S., Nelson M. J., and Moore J. P., 2019).

William James (1902/1958) a reconnu que la religion avait plusieurs dimensions entrelacées. Il y a à la fois des aspects institutionnels de la religion, y compris les systèmes de croyance et les rituels dont nous héritons lors de notre choix de faire partie d'une tradition religieuse au même titre qu'il y a une dimension expérientielle qui est plus directe et immédiate.

Pour Wulff, le sens de la religion a évolué pour se concentrer davantage sur le sens institutionnel, la religion « devenant réifiée en un système fixe d'idées ou d'engagements idéologiques ». Cela a conduit à l'utilisation du terme spiritualité pour transmettre le plus subjectif et les aspects expérientiels de la religion.

Selon Zinnbauer et al. (1997) :

[...] la spiritualité est désormais considérée comme un phénomène individuel et qui est identifié avec des éléments tels que la transcendance personnelle, la sensibilité supra consciente et les questions de sens [...] la religiosité, en revanche et par contraste, est maintenant souvent décrite quasiment comme formellement structurée et identifiée avec les institutions religieuses et prescrivant la théologie et les rituels (Zinnbauer et al., p. 551).

En fait, certains modèles maintenant subsument la religiosité comme une catégorie au sein de la spiritualité (voir par exemple MacDonald, 2000).

Kenneth Pargament (1999) définit la religion comme « la recherche de signifiante par rapport au sacré » (p. 11) et parce que cet élément de sacré en est le noyau, il sépare la religion des

autres phénomènes humains. Pargament (1999) précise en outre que cette recherche comprend deux dimensions : un chemin et une destination, le sacré faisant partie des deux dimensions. Dans le côté parcours, nous trouverons la fréquentation de congrégations religieuses, l'implication dans la prière et dans les rituels ; ces pratiques concrètes étant entendues ici comme de nombreux chemins pris pour trouver, conserver ou transformer la signification. Si ces voies mènent à destination alors la recherche est considérée comme religieuse. Les gens peuvent chercher la transcendance, une mission spirituelle, une communauté religieuse. En tout état de cause, nous démontrerons que, dans les processus de radicalisations pouvant mener à la violence d'inspiration jihadiste, cette quête religieuse est en fait une quête psychologique, sociale et spirituelle qui tourne mal et qui au mieux se canalise dans des radicalités religieuses, au pire dans des idéologies prônant la violence. Tout l'objet de notre travail est donc de rebrousser chemin en sens inverse et de revenir à la source des motivations. Nous allons maintenant définir le concept de spiritualité. La spiritualité évoque une pluralité de définitions et le terme spiritualité est évidemment controversé. En latin *spiritus* renvoie au souffle de l'esprit, au *pneuma*. Or la reconnaissance de l'esprit en tant que dimension naturelle de la personne s'exprime dans la manière dont la législation définit l'un des objectifs de l'éducation dans le système éducatif irlandais par exemple :

[...] favoriser une compréhension et une critique dans l'appréciation des valeurs – morales, spirituelles, religieuses, sociales et culturelles – qui ont joué un rôle distinctif dans le façonnement de la société irlandaise et qui ont été traditionnellement respectées dans la société (Département de l'éducation, Irlande, 1995, p.10).

En nous référant à nouveau à Pargament, celui-ci définit la spiritualité comme la fonction la plus centrale de la religion, et considère la spiritualité : « [...] comme une recherche du sacré car elle a à voir avec comment les personnes pensent, ressentent, agissent ou interagissent dans leurs efforts pour trouver, conserver et si nécessaire transformer le sacré dans leur vie » (Pargament, 1999, p. 1).

Ainsi, nous pouvons voir que la spiritualité va plus loin que la religion. La spiritualité induit, dans le contexte du sacré, une conscience des relations avec toute la création, une appréciation du divin et une recherche d'un but qui inclut un sens du sens. Elle semble plus attractive que la religion pour répondre aux besoins fondamentaux identifiés dans notre diagnostic (voir partie II) et cela justifie notre choix de nous adresser en particulier à l'éducation spirituelle plutôt qu'à l'éducation religieuse, sachant que dans ce choix, nous précisons que la dimension

religieuse n'est pas pour autant écartée mais plutôt incluse ou subsumée dans la dimension spirituelle de l'éducation. Nous pouvons ici relier notre propos, qui pour l'heure n'est pas encore scientifique, avec cette définition de la spiritualité de Rolheiser (1988, pp 10-11) :

La spiritualité concerne ce que nous faisons avec le feu à l'intérieur de nous, la façon dont nous canalisons « éros ». Et en fonction de comment nous le canalisons, les disciplines et les habitudes que nous choisissons de vivre conduiront soit à une plus grande intégration ou désintégration dans notre corps, notre esprit, notre âme et à une plus grande intégration ou désintégration dans la manière dont nous sommes liés à Dieu, aux autres et au monde cosmique.

Tout un programme que l'éducation à la spiritualité à tenter de circonscrire de manière structurée et objectivée, ce que nous allons présenter maintenant.

Réaliser un état de l'art sur l'éducation à la spiritualité est un pari risqué et ambitieux. Outre le fait que ce champ de recherche soit encore nouveau dans les pays anglophones et encore balbutiant en France, la spiritualité et la religion ne semblent pas être des thèmes considérés comme légitimes pour les sciences humaines, sans compter qu'elles sentent bien souvent le souffre dans l'arène sociale et politique, surtout en France. La spiritualité sera vite classifiée péjorativement « New Age » ou considérée comme un pseudo marchandising du développement personnel en quête de valeur. La religion serait ainsi le trouble-fête par excellence car elle est clairement perçue comme fautive de rendre les gens au mieux crédules et au pire meurtriers dans les différentes formes de terrorismes et d'extrémismes cultivés à partir de corpus religieux.

Pourtant, même s'il est controversé, le champ de la vie religieuse et spirituelle des enfants est un domaine de recherche riche et complexe. D'une part, il existe un large consensus selon lequel tous les enfants de toutes les sociétés ont, selon les termes de la Convention sur les droits de l'enfant, le droit « à la liberté de pensée, de conscience et de religion », et les parents et tuteurs ont les droits et devoirs de « guider l'enfant dans l'exercice de son droit d'une manière conforme à l'évolution des capacités de l'enfant » (Haut-Commissariat des Nations unies pour les droits de l'homme, 1989). Dans le prolongement de ceci, les plus grands spécialistes de la laïcité en France ne cessent de rappeler que la laïcité consacre autant la liberté de croire et de ne pas croire (voir entre autres Baubérot, 2014 et Weil P., 2021) et que ce principe ne saurait exclure le religieux ou le spirituel de la société qu'à la condition sine qua non que ces derniers n'entachent pas la sphère publique de pratiques privées qui s'imposeraient aux autres. Selon

ces mêmes auteurs, trop souvent le débat serait réducteur car respecter la laïcité serait synonyme d'évacuer le religieux voire de le supprimer. Là n'est pas notre débat mais nous devons reconnaître qu'il faut être doté d'un certain courage pour oser prendre en compte des données religieuses et/ou spirituelles dans une démarche de sciences humaines.

Dans une analyse souvent négligée, publiée dans *l'American Psychologist*, Jones (1994) fait valoir que le refus par la psychologie de prendre la religion au sérieux est dû à une philosophie dominante mais dépassée de la science fondée sur le positivisme. Comme l'ont noté Browning et Cooper (2004) de leurs côtés : « Jones croit que le dialogue entre psychologie et religion est souvent réduit à un monologue dans lequel la psychologie fait tout le discours » (p. 246). Et dans ce monologue positiviste, la psychologie alimente une scission irréconciliable entre science et religion dans laquelle la science est considérée comme pourvoyeuse de faits et la religion est considérée comme une pourvoyeuse de foi.

Ceci est peut-être l'une des explications concernant le fait que les questions de religion et de spiritualité infantiles ont trop souvent été reléguées à la marge dans les sciences sociales, souvent présumées être les préoccupations paroissiales des institutions religieuses et ne constituant pas un intérêt pour la société laïque qui n'aurait que faire du religieux et du spirituel, invités embarrassants à la table du développement humain.

Les preuves de cette marginalisation sont évidentes dans la littérature scientifique. Benson, Roehlkepartain et Rude (2003) ont effectué des recherches dans deux grandes bases de données : les résumés de sciences sociales d'EBSCO et PsyclINFO, pour déterminer la mesure dans laquelle la religion et la spiritualité étaient abordées dans des revues publiées et évaluées par des pairs entre 1990 et 2002. Sur les milliers d'études sur les enfants et les adolescents, à peine un pour cent inclut la religion ou la spiritualité comme sujet d'étude.

Hill et al. (2000, p. 51) ont saisi cette réalité lorsqu'ils ont conclu que : « [...] l'état de la discipline aujourd'hui peut être caractérisé comme suffisamment développé mais encore négligé, sinon contourné, par l'ensemble de la psychologie ». Diverses explications ont été données à cette marginalisation. Wulff (1997) identifie certains des obstacles les plus importants. Parmi eux se trouve le rejet personnel omniprésent de la religion par les chercheurs en sciences sociales, un fait soutenu par plusieurs études sur les attitudes des universitaires à l'égard de la religion (Bergin, 1991, Larson et Witham, 1998). Une autre est l'idée que la religion, comme l'art, la musique ou la politique, est une activité humaine discrétionnaire et non une dynamique fondamentale de la vie humaine. Cette aire de recherche peut également être évitée parce qu'elle est « politiquement sensible et philosophiquement difficile » (McCrae,

1999 : pp. 11-12). Cependant, d'autres directions de recherche s'imposent peu à peu comme l'explique Roehlkepartain, E.C. (2014) :

[...] le développement spirituel est un processus normatif de développement impliquant des tâches de développement critiques telles que les relations sociales, l'appartenance, les buts et la contribution. Toutes les personnes de toutes les sociétés « font » un développement spirituel, bien que la culture joue un rôle majeur dans son processus et son contenu. Le développement spirituel n'exige pas la divinité ou la croyance en un surnaturel, bien que beaucoup de gens les incluent dans leurs propres histoires. Dans cette perspective, le développement spirituel se produit parmi les humanistes séculiers, athées, musulmans, méthodistes, bouddhistes, animistes, artistes, scientifiques, jeunes et vieux. Le développement spirituel est un processus de développement normatif qui, comme le développement cognitif ou le développement social, est informé et façonné par la famille, la parenté, les pairs, l'école, la culture, les normes sociales et les programmes scolaires. Cette résurgence a été alimentée par plusieurs initiatives scientifiques majeures.

Roehlkepartain, E.C. (2014) rappelle également que bien que loin d'être unifiées, leurs combinaisons signifient un intérêt émergent et soutenu à poser le territoire, la signification et l'importance du développement spirituel et religieux (voir King et Boyatzis, 2004). La société de recherche sur l'adolescence et le groupe de travail sur l'adolescence au XXI^e siècle a conclu que les valeurs et les expériences spirituelles sont des questions/sujets de recherche qui méritent plus d'attention (Brown, Larson et Saraswathi, 2002). Le développement spirituel a été un thème de pré-conférences récentes à la fois à la société de recherche sur le développement de l'enfant [*Society for Research in Child Development*] et au niveau de la société de recherche sur l'adolescence [*Society for Research in Adolescence*]. De plus, l'éditeur Sage a publié le *Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (Roehlkepartain, King et al., 2006) et *L'encyclopédie du développement spirituel et religieux* (DowhnQ Scarlett, 2006). Le prestigieux rapport aux États-Unis intitulé *Programmes communautaires pour promouvoir le développement de la jeunesse* (Eccles et Gootman, 2002) nomme la « spiritualité » (ou le sens d'un objectif « plus large » dans la vie) comme un atout personnel qui facilite le développement positif des jeunes. En Grande-Bretagne, la *National Youth Agency* a publié le journal suivant *Journey of Discovery : Spirituality and Spiritual Development in Youth Work*

(Green, 2006) et l'édition la plus récente du *Manuel de psychologie de l'enfant* consacre un chapitre au développement religieux et spirituel (Oser et al., 2006), tout comme la dernière édition du *Handbook of Adolescent Psychology* (King et Roeser, 2009).

D'autres travaux sont attendus pour déterminer une articulation plus claire de la relation entre le développement religieux et spirituel. En général, le sens de la religion, comme nous l'avions déjà exprimé précédemment, a évolué pour se concentrer davantage sur un système fixe d'idées ou d'engagements idéologiques (Wulff, 1997, p. 46). La spiritualité étant plus communément considérée comme « un phénomène individuel et identifié à des choses telles que la transcendance personnelle, la sensibilité supra-consciente et la signification » (Zinnbauer et al., 1997, p. 551). Certains modèles subsument la religiosité en tant que catégorie au sein de la spiritualité (voir par exemple Helminiak, 2006, MacDonald, 2000).

Cependant Roehlkepartain, E.C. (2014) avertit qu'il y a cependant des raisons de se méfier des distinctions simplistes qui font bifurquer le développement religieux et spirituel. Au niveau du développement d'une part, les enfants peuvent rarement faire la différence entre les aspects religieux et spirituels de la vie, surtout avant le début de l'adolescence (Hay et Nye, 1998, Houskamp et al., 2004). Plus important, dans beaucoup de cultures du monde entier nous ne faisons pas de distinction entre la religion et la spiritualité, mais nous considérons plutôt que la religiosité et la spiritualité sont perçues comme inextricablement liées et imbriquées (Mattis et al., 2006). En effet, certaines langues n'ont pas de mots qui distinguent les deux concepts, et certaines cultures voient dans le débat principalement un argument (voir par exemple Gottlieb, 2006, Stifoss-Hanssen, 1999) pour ne pas les séparer.

Même en Occident, les croyances et traditions religieuses sont étroitement liées de manière dynamique à « l'expérience du » ou au « spirituel » (Marler et Hadaway. 2002, Wuthnow, 1998). Surjouer la distinction peut également alimenter un stéréotype selon lequel (la religion) est « mauvaise » et l'autre (la spiritualité) est bonne (Hill et al., 2000, Pargament, 1999), ce qui n'est pas confirmé par les recherches existantes.

Les récents efforts de définition se sont déplacés vers l'identification d'un dénominateur commun, souvent décrit comme le sacré. Pargament (1997) suggère que les exemples du sacré incluent les concepts de Dieu, de divinité. Transcendance et réalité ultimes. En conséquence, la spiritualité peut être définie comme « une recherche du sacré, un processus par lequel les gens cherchent à discuter, à s'accrocher et, si nécessaire, à transformer tout ce qu'ils ont de sacré dans leur vie » (Hill et Pargament, 2003). La religion cherche aussi le sacré, créant les doctrines, croyances et rituels qui lient les croyants à elle et les uns aux autres. Alternativement, comme le suggère Stark, la religion cherche à expliquer l'existence en se basant sur des

hypothèses surnaturelles, y compris des croyances sur le sens ultime et la nature du surnaturel (Stark, 2001).

Comme le souligne Roehlkepartain, E.C. (2014), chacune de ces approches ajoute des nuances importantes. Cependant, en s'appuyant sur le travail pionnier de Coles (1990), nous pouvons aborder l'énigme définitionnelle en émettant l'hypothèse que le développement spirituel est une dynamique universelle (et peu étudiée) dans le développement humain. Celle-ci peut ainsi être une source d'où peut émerger la recherche du sens, de la connexion aux autres et au sacré, celle des finalités et des contributions de chacun à la société. Cet ensemble, dans un processus de développement dynamique peut être (et est souvent) informé par la religion ou d'autres systèmes d'idées et croyances. Pour comprendre pleinement le développement humain, nous devons examiner comment cette dimension du développement interagit dynamiquement avec les autres courants de développement bien connus : cognitif, social, émotionnel et moral.

Cette base commune croisée avec d'autres travaux, nous y reviendrons, a déjà permis, dans l'article de Benson et al. (2003) de poser cette définition heuristique que nous adoptons :

[...] le développement spirituel est le processus de croissance de la capacité humaine intrinsèque d'auto-transcendance, dans lequel le moi est intégré dans quelque chose de plus grand que lui-même, le sacré inclut. C'est le moteur du développement qui propulse la connectivité, le sens, le but et la contribution. Il est façonné à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des traditions religieuses (pp. 205-206).

Conformément à cette approche générale, Smith et Denton (2005, p 240) ont identifié trois groupes de facteurs interconnectés qui peuvent avoir des résultats positifs dans la vie des adolescents :

Un ordre moral qui fournit « [...] des traditions culturelles substantielles fondées sur des idées normatives de ce qui est bon et mauvais, juste et faux, supérieur et inférieur, digne et indigne, juste et injustes, et ainsi de suite, qui orientent la conscience humaine et motivent les actions humaines » (2005, p 241).

L'ordre moral comprend des facteurs spécifiques tels que les directives morales, les expériences spirituelles et le rôle des modèles. Les compétences acquises impliquent les moyens par lesquels un engagement fiable et spirituel peut transmettre des compétences et de la connaissance. Celles-ci peuvent inclure des compétences communautaires et de

leadership, des capacités d'adaptation et des « liens sociaux et organisationnels » ou « des structures de relations qui affectent les opportunités et les contraintes auxquels les jeunes sont confrontés, ce qui affecte considérablement les résultats de leur vie. (2005, p. 246)

Les facteurs spécifiques comprennent le capital social, la constitution d'un réseau plus sélectif dit « fermeture de réseau » et les liens extracommunautaires.

Ces types de facteurs jouent probablement dans plusieurs contextes spécifiques y compris dans un cadre écologique plus large. Comme le rappelle si bien Roehlkepartain, E.C. (2014), la recherche dans ce domaine s'élargit et s'approfondit, les chercheurs se concentrent sur les influences et les variations culturelles (Mattis et al., 2006), les variations régionales, nationales et sociopolitiques (Verma et Sta. Maria, 2006), familiales (Boyatzis, Dollahite et Marks, 2006, Dollahite, Marks and Goodman, 2004, Erickson, 1992, King, Sillon Roth, 2002, Lippman, Michelsen et Roehlkepartain, 2004, Mahoney et al., 2001, Pearce et Haynie, 2004), les relations entre pairs et adultes hors famille (Oman et Thoresen, 2003, Schwartz et al., 2006), et la communauté religieuse dans les dimensions spirituelles de la vie (Haight, 2002, King and Furrow, 2004, Larson, Hansen and Moneta, 2006, Maton and Domingo, 2006, Mercer, Matthews et Walz, 2004, Roehlkepartain, 2003a, 2003b, Roehlkepartain et Patel, 2006, Wagener et al., 2003, Yust, 2003).

Pour Roehlkepartain, E.C. (2014), une grande partie de l'impulsion concernant le développement religieux et spirituel dans la recherche, la politique, la médecine, le développement de l'enfant, et les domaines connexes a émergé du corpus croissant de recherches qui soulignent le caractère unique du pouvoir du développement spirituel (et des concepts connexes) dans la vie des enfants. La recherche actuelle mettra l'accent sur la spiritualité à travers le prisme de la religion, et il a tendance à se concentrer sur les adolescents qui ont des traditions religieuses dominantes aux États-Unis, en particulier les chrétiens. Les études en Europe se focalisent davantage sur les pratiques liées à l'islam.

Roehlkepartain, E.C. (2014) aura coordonné et largement nourri la compilation la plus complète de la recherche existante dans l'ouvrage collectif, *Le livre du développement spirituelle dans l'enfance et l'adolescence (The Handbook of Spiritual Development in enfance et adolescence*, Roehlkepartain, King et al., 2006), qui comprend des chapitres qui documentent le développement spirituel et le développement moral (Walker et Reimer, 2006), le développement civique (Donnelly et al., 2006), identifie la formation (Templeton et Eccles, 2006), l'adaptation (Mahoney, Pendleton et Ihrke, 2006), la résilience (Crawford, Wright et Masten, 2006), la délinquance (Blakeney et Blakeney, 2006), le bien-être et la prospérité (King

et Benson, 2006) et la santé physique (Oman et Thoresen, 2006). Dans cet ouvrage, Roehlkepartain, E.C. (2014) note également les cas dans lesquels les pratiques religieuses ou spirituelles peuvent conduire à des résultats néfastes (voir spécialement Wagener et Malony, 2006 ; voir également Benson et al., 2005, Cotton et al., 2006, Kerestes et founiss, 2003, Oser et al., 2006, Smith et Denton, 2005, Wong, Hew et Slaikeu, 2006.)

De son côté, la revue massive de Johnson (2008, p 189) de plus de 500 articles universitaires complète le manuel. L'impact de la « religion organique » sur la vie des gens (principalement des adultes) est important. Il décrit la « religion organique » comme la religion qui est « pratiquée lors des heures supplémentaires, comme avec les enfants qui ont été élevés dans des foyers religieux », la différenciant de la « religion institutionnelle ». Il examine la recherche qui documente divers composants de la religion organique « comme protection contre les risques pour la santé tels que les blessures, l'hypertension, la dépression, le suicide, comportements sexuels romantiques, consommation d'alcool et d'autres drogues et délinquance ». Il passe également en revue les études montrant l'association de la religion organique avec une variété de facteurs prosociaux, tels que la longévité, l'engagement civique, le bien être, l'espoir, le but et sens dans la vie, l'estime de soi et le niveau d'instruction.

Il conclut :

La grande majorité des études documentent l'importance des influences religieuses dans la protection des jeunes contre les événements blessant de la vie ainsi que la promotion de résultats bénéfiques et prosociaux. La relation bénéfique entre la religion et les comportements et les résultats en matière de santé ne sont pas simplement la conséquence de la fonction contraignante de la religion ou de ce qu'elle décourage – consommation de drogue, suicide ou comportement délinquant – mais aussi de ce qu'elle encourage, à savoir les comportements qui peuvent améliorer l'espoir, le bien-être ou le niveau de scolarité (Johnson, 2008, p 189).

A titre d'illustration de ces relations, Scales (2007b) a analysé les données collectées par le Search Institute parmi 148 189 élèves des collèges et lycées en 2003 grâce à une enquête qui examine un large éventail de dynamique du développement des jeunes, y compris la participation religieuse (temps passé chaque semaine dans une « église, synagogue, mosquée, ou autre lieu religieux ou spirituel ») et combien il est important d'être religieux ou spirituel. Dans cet exemple, 58 pour cent des jeunes ont déclaré une participation religieuse

hebdomadaire et 50 pour cent ont indiqué qu'être religieux ou spirituel est « tout à fait » ou « extrêmement » important pour eux.) De plus, les engagements religieux et spirituels des jeunes sont en corrélation avec des niveaux réduits d'un large éventail de comportements à haut risque et de niveaux plus élevés de prospérité. Par exemple, les jeunes qui sont religieusement actifs sont, en moyenne, 39 % moins susceptibles d'adopter 10 comportements à haut risque, en particulier l'usage du tabac, les drogues licites, les problèmes scolaires, l'abus d'alcool, le comportement antisocial. De plus, ils sont en moyenne, 26 % davantage susceptibles d'avoir huit indicateurs de réussite, en particulier d'obtenir de bonnes notes à l'école, de mieux résister au danger, de maintenir de la santé physique et du leadership (Scales, 2007b). Ces résultats longitudinaux donnent plus de confiance dans l'affirmation d'un lien de causalité entre religieux et engagements spirituels et leurs résultats pour les enfants et les adolescents. Il est important de ne pas exagérer la puissance de ces relations. Les analyses de régression ont montré que, prises isolément, indépendamment de toute autre influence du monde des jeunes, la communauté religieuse et la spiritualité n'expliquent chacune qu'environ 5 pour cent de la variation des indices de risque et de prospérité créés en additionnant les scores individuels aux différents modèles de risque et des indicateurs florissants. En d'autres termes, des facteurs isolés expliquent rarement une grande partie du bien-être des jeunes.

L'un des défis importants dans l'interprétation du rôle du développement religieux ou spirituel chez l'enfant réside dans les hypothèses et définitions divergentes sur le terrain. En effet, Rew et Wong (2006, p. 438) analysent de la littérature sur la relation entre la spiritualité et les attitudes de santé des adolescents et leurs comportements. Ils ont conclu que la recherche dans ce domaine n'est « ni conceptuellement claire ni fermement ancrée dans la théorie ». En effet, sur les 43 études analysées, 26 ne reposaient sur aucun modèle théorique ou conceptuel explicite. Ainsi, il est important de regarder le développement religieux et spirituel dans le contexte d'une famille d'interrelations qui comprend des concepts qui sont cependant loin d'être synonymes, y compris la religion, la religiosité, l'esprit, la spiritualité, le développement religieux, et le développement spirituel. Comme toute famille, cette constellation de concepts comprend des frères et sœurs, des cousins, des parents et beaux-parents qui peuvent avoir peu ou beaucoup de choses en commun. Comprendre ce qui les unit ainsi que chacun de leurs traits et leurs accents uniques est essentiel pour dépasser les caricatures et les généralisations excessives.

Un corpus volumineux de littérature savante récente se débat avec ces termes. Une grande partie de ce débat (et c'est un débat actif) se concentre sur la relation entre religion et spiritualité. Certains chercheurs avancent des variations de chacune des options suivantes : la

religion et la spiritualité sont synonymes ou fusionnées, la religion est un sous-domaine de la spiritualité, la spiritualité est un sous-domaine de la religion, ce sont des domaines séparés, ou ils sont distincts, mais des domaines qui se chevauchent. (Pour des discussions sur ce débat, voir Reich, 1996, Zinnbauer et al., 1997, Zinnbauer, Pargament et Scott, 1999). Ce qui est sain dans ce débat, c'est qu'après des décennies de mépris, les sciences sociales se préparent à nouveau à regarder ces phénomènes humains. Ce qui est moins sain, c'est la poursuite de la confusion sur ces concepts.

Nous faisons donc le pari à ce stade de ne pas évacuer le religieux, ni le spirituel, de les garder distincts tout en gardant à l'esprit leurs interrelations. Tout sera dans la manière de les traiter au niveau pédagogique, ce qui engage spécifiquement notre partie VI, 6a.

Par ailleurs, nous terminerons cet état des lieux par un vaste corpus de littérature existant qui s'est chargé d'étudier le religieux et le spirituel, et nous avons opéré le choix d'un travail à la fois récent (entre 2003 et 2014), contenant des éléments de terrain et d'enquête, un vaste panel de chercheurs interdisciplinaires et enfin un terrain d'enquête couvrant un ensemble de croyances très diversifiées. Justement, Benson et ses collègues (2012) ont rendu compte d'une étude exploratoire de 6 275 jeunes (âgés de 12 à 25 ans) dans huit pays de différentes régions du globe dans laquelle ils ont examiné les multiples dimensions des jeunes en développement, les croyances et les pratiques religieuses et spirituelles des gens. Ils ont découvert que le développement spirituel est un processus de développement actif dans la vie d'une majorité de jeunes de ces pays à travers leurs origines culturelles. À l'aide d'analyses centrées sur la personne, ils ont identifié différents profils sur la manière dont les jeunes se sont engagés.

Dans le cadre toujours de cette vaste enquête du Research Institute, avec le support de la Fondation John Templeton et la création spécifique à cette occasion du centre pour le développement spirituel des enfants et des adolescents, Roehlkepartain, E.C. (2014) a sollicité un volet d'experts international de 120 chercheurs en sciences sociales, d'érudits religieux et de praticiens travaillant avec des enfants et des adolescents pour progresser vers un plus grand consensus autour de ces problèmes à travers les cultures et les traditions. Grâce à une interface d'enquête itérative basée sur le Web, ces conseillers nous ont créé un modèle théorique qui a également été enrichi par d'autres recherches quantitatives et qualitatives dans plusieurs pays. Ces recherches s'appuient sur la littérature existante, résonnent à travers les cultures et traditions, reflètent la compréhension implicite du développement spirituel chez les enfants et leurs parents, reconnaissent la diversité des spiritualités et la manière dont les enfants effectuent ce « travail », et encadrent de nouvelles possibilités de recherches supplémentaires qui continueront à affiner et à transformer le modèle.

Ils voient le développement spirituel donc comme :

[...] un processus constant, actif et continu qui crée et recrée l'harmonie entre les « découvertes » sur soi et les « découvertes » sur la nature ou la vie entière. Les deux voyages (intérieur et extérieur) s'informent constamment et sont toujours ramenés en équilibre. Au sein de cette compréhension se trouvent trois dynamiques majeures dans le développement spirituel :

- Prendre conscience ou s'éveiller à l'essence du moi et à l'essence de la vie en général.
- Chercher, accepter et/ou expérimenter une interconnexion entre son intérieur et son extérieur d'une manière qui apporte harmonie ou cohérence.
- Vivre la vie en accord avec son essence et sa compréhension ou son lien avec la vie dans son ensemble (Roehlkepartain et al., 2014).

L'étude de la dimension religieuse et spirituelle du développement de l'enfant et de l'adolescent est donc imbriquée, multidimensionnelle et tributaire de son environnement social proche et du contexte culturel au sein duquel il évolue. Nous plaçons ici cette figure car elle introduit très bien la complexité du sujet et le place en regard de notre modèle désintégratif d'explications des radicalisations violentes qui convoquent 4 dimensions qui se chevauchent les unes les autres et que nous retrouvons peu ou prou dans la figure suivante : les besoins psychologiques de base, les besoins d'appartenance et de lien, les besoins de construction identitaire et de sens, le besoin de croyance, de transcendance et de spiritualité.

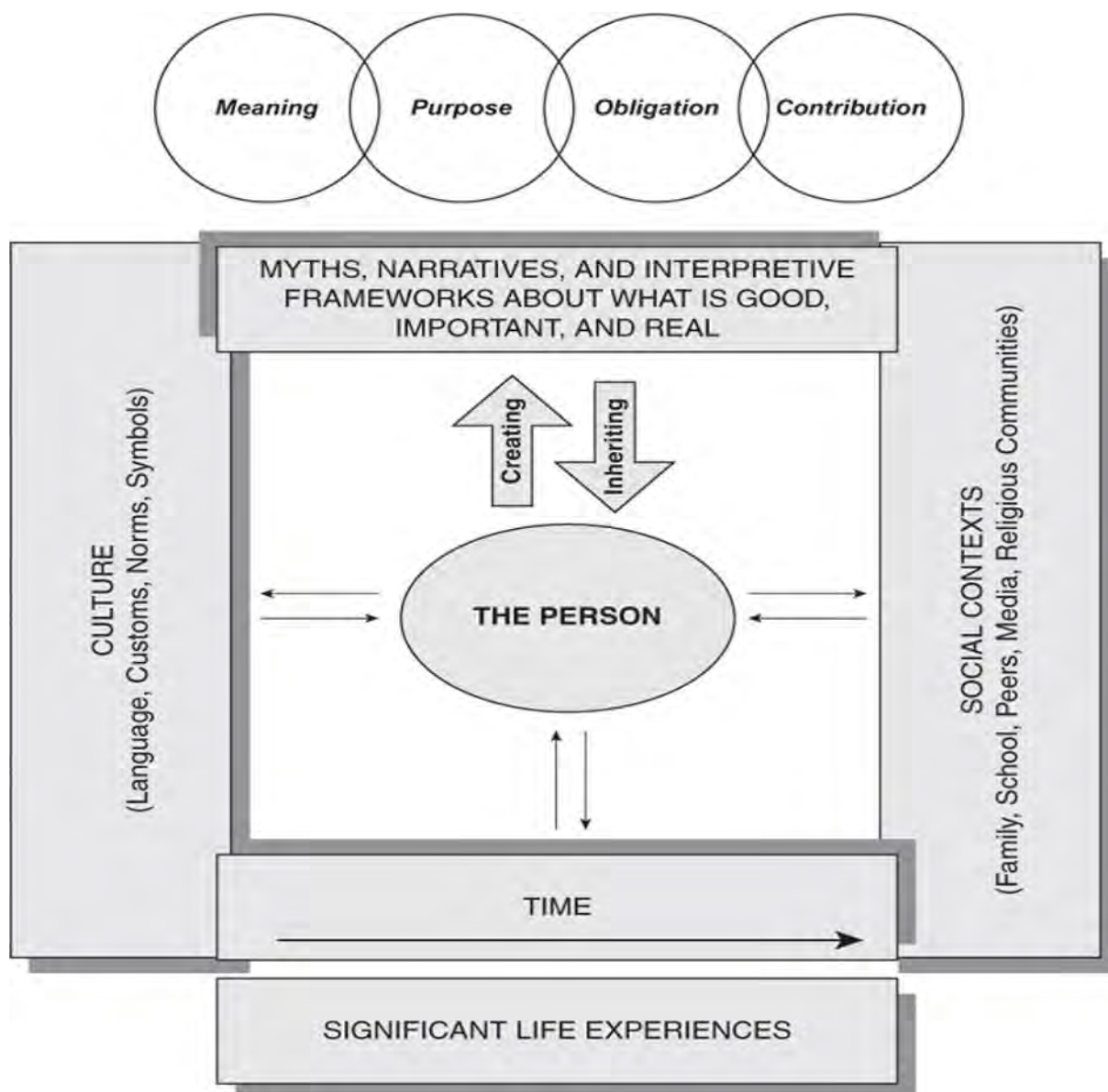


Figure 13 - Eléments essentiels pour une théorie compréhensive du développement spirituel

Source : Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., King, P. E. and Wagener, L. M. (2006b).

Figure 34.1, p. 7

Avant de poursuivre notre réflexion théorique, il est intéressant à ce stade de citer un pays qui a concrètement expérimenté une forme d'éducation spirituelle qui se rapproche de celle que nous aimerions promouvoir pour nourrir les facteurs de protection (partie VI). Au Canada et plus précisément au Québec, le « cheminement spirituel de l'élève » constitue une visée fondamentale de l'éducation primaire et secondaire (CAR, 2007), l'un des rôles majeurs de l'école publique étant de faciliter ce cheminement afin de favoriser l'épanouissement des

enfants. Cette visée d'accompagnement spirituel était inscrite dans la loi sur l'instruction publique du Québec (LIP, 2019, art. 36) depuis 2000.

Chaque élève se voyait ainsi accorder le droit de bénéficier d'un service éducatif complémentaire dédié à cet objectif (Direction générale de la formation des jeunes – DGFJ –, 2005) : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC), dont les intervenants sont nommés animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC). Dans les pratiques des AVSEC, le spirituel est considéré comme une caractéristique transversale à l'être humain, qui le constitue dans ses particularités grâce à une mise en sens (ou en cohérence) des différentes dimensions axiologiques de son être (bio-psycho-socio). Bien sûr, il existe une grande diversité de pratiques et de discours pour décrire ou pour atteindre cette dimension intérieure de la personne. Cependant,

[...] cette conceptualisation du spirituel conforte les constats des penseurs de la (post)modernité religieuse (Ferry et Gauchet, 2004 ; Gauchet, 1985, 2014 ; Lemieux, 2001 ; Menard, 2007 ; Roy, 2008) : le spirituel qui émane de la pratique des AVSEC apparaît ainsi comme un phénomène ancré dans chaque individu, avec des fonctions « utiles » socialement (Cherblanc, 2010) ou économiquement et qui est rationalisable, mais dont certaines dimensions échappent aux discours et aux institutions. Notons que cet utilitarisme du spirituel ne va pas sans soulever des enjeux, comme le soulignent bon nombre d'auteurs (Cherblanc et Jobin, 2019). **Son développement au sein de l'école semble participer (et non s'opposer) aux processus de sécularisation et de laïcisation qui accompagnent la modernisation de la grande majorité des démocraties libérales actuelles (Bauberot, 2007 ; Milot, 2002, 2008), mais aussi renforcer une certaine régulation marchande du croire (Lemieux, 2001).**

Jones (1994) parle de contenus revendiqués par toutes les religions. Pensant que ces affirmations peuvent aussi être comprises comme représentant une partie du territoire des mythes et des récits de manière plus générale (que cela soit religieux ou non), nous proposons ses cinq dimensions comme une façon de décrire les problèmes fondamentaux que le développement spirituel aborde :

(a) la nature de l'univers, (b) la nature de la réalité ultime, (c) la nature des êtres humains, (d) la place des personnes dans l'univers, et (e) la nature de la moralité et ce qui est bon ou à

valoriser. Coles (1990) suggère que parmi les besoins humains les plus convaincants, il y a « le gain pour nous-mêmes du sens d'où nous venons, où nous sommes et où allons-nous ? » (P. 8). Nous pouvons considérer le développement spirituel comme le procédé actif qui nous permet de créer un récit personnel, une histoire de qui nous sommes dans l'espace et le temps. En effet McAdams (1993) suggère que cette création narrative est une dimension centrale, essentielle et universelle de l'expérience humaine. Comme nous l'avions déjà noté, Benson et ses collègues (2003) se sont concentrés sur le développement spirituel comme processus de construction active d'une vision de soi dans le contexte et la trame des mythes transcendants. De plus, une possibilité partielle d'intégration dans les théories du rôle de la personne dans le développement spirituel est l'approche narrative. Cette théorie du développement de la durée de vie suggère que toutes les personnes créent des identités en façonnant des mythes « pour rassembler les différentes parties de nous-mêmes et de nos vies dans un tout convaincant » (McAdams, 1993, p. 12). Les éléments de ces mythes sont les mêmes que ceux dont les religions traditionnelles parlent, y compris sa place dans l'ordre cosmique. Comme le suggère McAdams, « [...] nous ne nous découvrons pas nous-mêmes dans le mythe, nous nous faisons à travers le mythe » (p. 13). De nombreux savants intéressés par la création de la théorie du développement spirituel, ont compris que cette approche donne des pistes utiles pour comprendre la nature bidirectionnelle de l'influence des mythes :

- Comment les mythes religieux deviennent organiquement entremêlés aux sources familiales, communautaires et culturelles « d'informations » sur soi-même,
- Comment les mythes s'organisent et comment ils changent au cours de la vie.

Cet aspect d'une théorie globale est décrit dans la figure 3.1 avec deux flèches intitulées « Création » et « Héritage ». Il vise à transmettre le point soulevé par McAdams : les récits qui organisent et orientent nos vies impliquent un processus créatif permanent dans lequel les personnes créent activement (que l'activité soit consciente ou non) une histoire, en utilisant le matériel source qui peut venir de nombreuses institutions et relations. Pour certains, ce matériel source comprend les mythes hérités de traditions religieuses. Mais, cela inclut également les mythes appris sur les genoux de grand-père ou grand-mère et dans le creuset les relations avec les pairs, la famille et la communauté.

En accord avec cette théorie, Bronfenbrenner (1979) déjà cité dans notre prologue, l'exprime ainsi :

[...] l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodement mutuel progressif entre un être humain actif et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels cette personne se développe. Ce processus est lui-même affecté par les relations entre ces contextes et par les contextes dans lesquels les paramètres sont intégrés (p. 21).

Une théorie du développement spirituel le développement doit également rechercher les différences individuelles dans les « règles » utilisées par les personnes pour créer, accepter, rejeter, modifier les textes. Nous pensons à cela comme des différences dans les verres ou dans l'organisation des montures. Qu'est-ce qui pourrait constituer une telle trame ? Un exemple pourrait être la distinction agentique et communautaire. Nous utilisons la distinction ici pour désigner les accents donnés à soi et à la communauté. Autrement dit, une approche agentique fait référence au degré auquel une personne cherche à soutenir et à renforcer le bien-être de soi, une approche communautaire représente l'intérêt pour la connectivité et l'interdépendance avec les autres.

En d'autres termes, cette distinction concerne « moi » ou « nous », les concepts agentique et communautaire ont également été utilisés par Gilligan (1982) dans son travail sur le développement moral et par McAdams (1993) dans sa discussion des principaux thèmes des récits personnels. Chacun employait les idées émanant de ses récits personnels pour opposer les motivations de pouvoir et de réussite aux motivations d'intimité. L'approche théorique de Baltes et Baltes (1980, 1990, MM Baltes, 1987, PB Baltes, 1997) peut fournir un moyen de comprendre comment les personnes régulent leurs interactions avec le monde extérieur et se développent avec différents points de vue d'organisation.

Le modèle est appelé optimisation sélective avec compensation. Une hypothèse est que les personnes sélectionnent parmi un ensemble de ressources une sous-partie qui présente des avantages sociaux et psychologiques pour prioriser ses objectifs personnels. La sélection doit donc assurer doublement les préférences personnelles et les écologies des principaux creusets du développement. L'optimisation est « [...] le processus d'acquisition, de redéfinition, de coordination et application des moyens ou des ressources pertinents pour les objectifs vers les cibles sélectionnées » (Lerner, 2002, p. 224).

Bien que Baltes et Baltes ne pensaient pas au développement spirituel dans ces formulations, les principes peuvent avoir cours dans une théorie globale, celle de l'attraction du développement spirituel.

Ce qui fera conclure notre panel de chercheurs avec les propos suivants (Roehlkepartain, E.C., Benson, P.L., King, P.E. and Wagener, L.M., 2006) :

En haut de la Figure 34.1 se trouvent quatre cercles, représentant le sens, le but, les obligations et les contributions. L'hypothèse ici est qu'il existe des motivations humaines convaincantes (et universelles) orientées vers le développement spirituel. Pour étendre cette idée, nous précisons ici que le sens, le but, l'obligation (le sens de son devoir moral) et la contribution (savoir et affirmer pourquoi on compte) attirent les personnes dans le développement spirituel (et la route passe par la création de récits et de mythes) et l'animation des forces à l'intérieur de la personne pousse la personne vers l'avant. Par conséquent, le développement spirituel est dynamisé et ses processus entrelacés sont dynamiquement intégrés par la société, l'expérience de la vie et la culture.

Ceci nous conduit tout droit à nos travaux suivants sur les forces de caractère, la résilience et la thérapie du sens, ressources laïques par excellence mais qui participent de la même dynamique avant d'aborder des ressources qui s'établissent sur des fondements spirituels à proprement parler (Partie VI). Il nous reste, dans cet état de l'art de l'éducation à la spiritualité, à ne pas négliger les aspects sociaux et culturels qui prolongent le travail intérieur de chaque jeune.

Ceux-ci sont représentés dans la figure suivante, extraite de Kimball, M. E. (2008) *Developing Spirituality in Adolescents : Research-informed Practice and Practice-Inspired Research*, (Développer la spiritualité chez les adolescents : les pratiques informées et inspirées par la recherche) travail présenté à la troisième conférence nord-américaine sur la spiritualité et le travail social, Université du Minnesota).

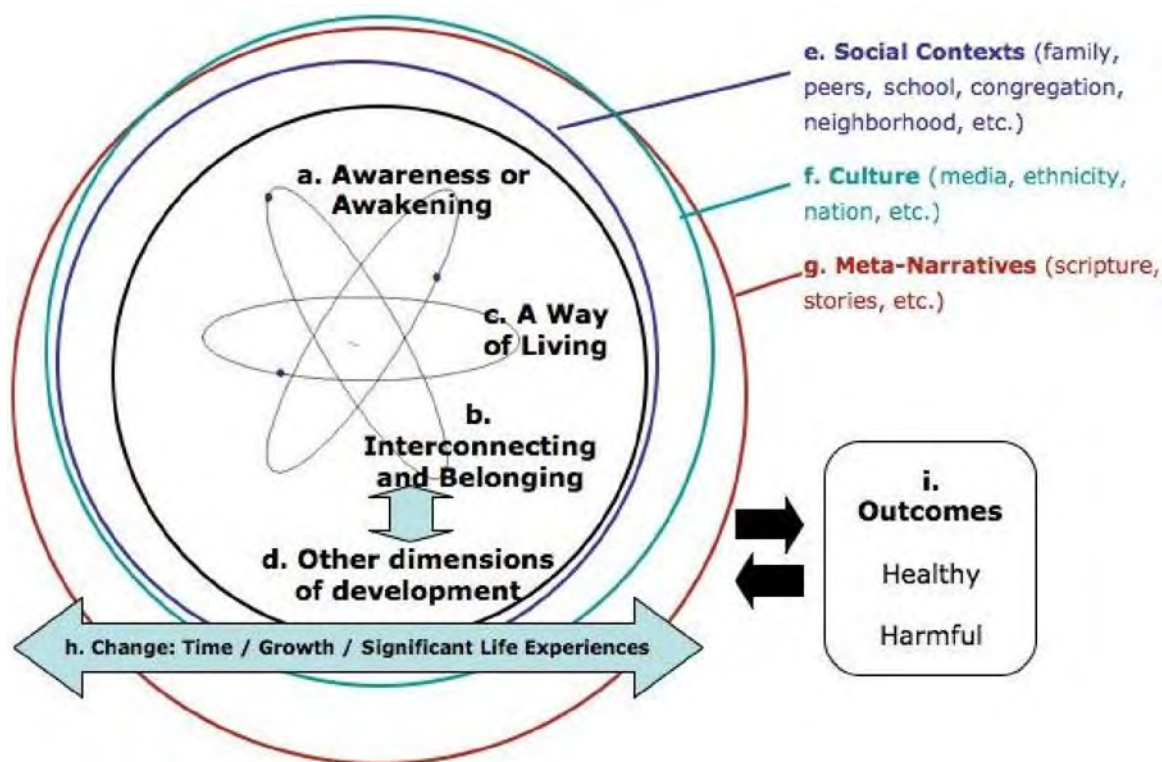


Figure 14 - A preliminary framework for the spiritual development of the child and the adolescent

Source: Kimball, M. E. (2008). *Developing Spirituality in Adolescents: Research-informed Practice and Practice-Inspired Research*

Ce cadre suggère que le développement spirituel est une interaction constante, dynamique et parfois difficile entre au moins trois processus de développement fondamentaux :

a. Une conscience ou éveil : être ou devenir conscient ou s'éveiller à soi-même, aux autres et à l'univers (qui peut être compris comme incluant le sacré ou le divin) de manière à cultiver l'identité, le sens et le but.

b. Interconnexion et appartenance : Rechercher, accepter ou ressentir une signification dans les relations et l'interdépendance avec les autres, le monde ou le sens de la transcendance (incluant souvent une compréhension de Dieu ou d'une puissance supérieure) et des liens avec des récits, des croyances et des traditions qui donnent un sens à l'expérience humaine à travers le temps.

c. Une façon de vivre : exprimer authentiquement son identité, ses passions, ses valeurs et la créativité à travers des relations, des activités et/ou des pratiques qui façonnent des liens avec soi-même, la famille, la communauté, l'humanité, le monde et/ou ce que l'on croit transcendant

ou sacré. Comme le modèle le suggère, les trois processus sont intégrés et interagissent avec :

- les autres dimensions du développement (physique, sociale, cognitive, émotionnelle, morale, etc.) ;
- les croyances, valeurs et pratiques personnelles, familiales et communautaires ;
- la culture (langue, coutumes, normes, symboles) et réalités socio-politiques ;
- Les méta-récits, traditions, mythes et cadres d'interprétation et les autres événements, expériences et changements importants de la vie.

Enfin cette figure traduite par nos soins résume notre choix de modèle théorique de développement spirituel qui est emprunté à Benson, P.L., Scales, P.C., Syvertsen, A.K. and Roehlkepartain, E.C. (2012, p. 458).

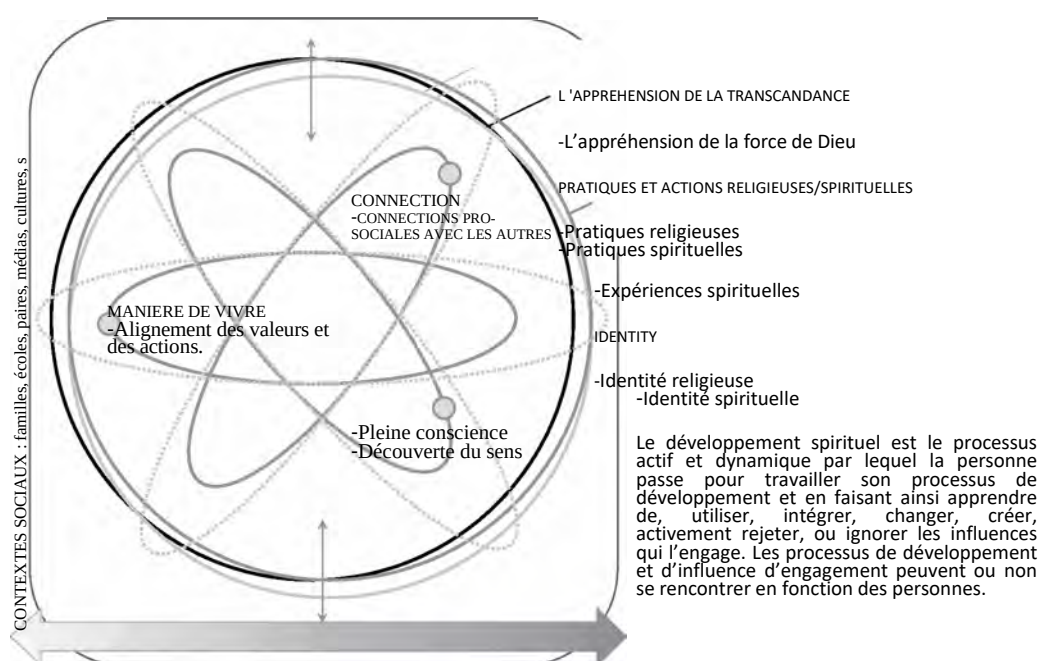


Figure 15 - Développement spirituel : un cadre définitionnel

Source : Benson, Scales, Syvertsen et Roehlkepartain (2012), p. 458

Voici la description que les auteurs en font (Benson, P.L., Scales, P.C., Syvertsen, A.K. and Roehlkepartain, E.C., 2012, p. 457) :

Les contextes d'engagement comprennent la famille, l'école, les pairs, la culture, la société et les traditions religieuses et spirituelles. Ces derniers peuvent être les influences contextuelles dominantes dans le développement spirituel dans leur formation d'autres

contextes et dans leur appropriation directe par certaines personnes (mais pas toutes) dans la croissance des processus de développement du développement spirituel. Cette dynamique est représentée sur la figure par les ellipses pleines et pointillées qui reflètent les processus méta-développementaux de conscience, de connexion et de mode de vie. Les ellipses pleines représentent les processus de développement fonctionnant sans lien avec les processus d'engagement, tandis que les ellipses en pointillé qui s'étendent davantage représentent le potentiel pour d'autres jeunes de se développer spirituellement grâce au lien entre les processus de développement et d'engagement.

Le premier point qui mérite précision est qu'ici pratiques religieuses et pratiques spirituelles, religion et spiritualité sont toutes deux parties prenantes du schéma et du modèle. Nous ne reviendrons pas sur les débats sans fins de la recherche et de la société déjà mentionnés dans cet état de l'art en la matière. Notre choix est de ne pas exclure la religion a priori. Elle reste une motivation première pour quantité de jeunes français, européens et dans le monde pour que celle-ci puisse, d'un revers de main, être écartée des débats. Nous préciserons dans notre **partie VI 1/** les choix éthiques et épistémiques que nous proposerons pour répondre à une double contrainte légitime : ne pas exclure le religieux ni la spiritualité des débats alors qu'ils constituent un point d'attraction et potentiellement une porte d'entrée dans les radicalités puis dans les radicalisations idéologiques et violentes. Par ailleurs garder comme autre ligne de mire le principe de la liberté de croire et de ne pas croire, la laïcité, l'esprit critique, toutes ces valeurs étant constitutives d'un esprit libre et averti qui ne peut échapper aux fondements d'une éducation innovante pour le XXI^e siècle.

Nous concluons cette partie par le constat suivant : les travaux internationaux consacrent au travers des modèles de développement de l'enfant et de l'adolescent, accessoirement spirituel mais que nous pouvons considérer comme heuristique et globale, les 4 dimensions que nous cherchons à nourrir via la psychologie et l'éducation positives pour une meilleure prévention des radicalisations violentes en particulier d'inspiration jihadiste.

Les besoins psychologiques de base se retrouvent dans l'axe « manière de vivre » de notre schéma avec l'alignement des valeurs et des actes.

Les besoins d'appartenance et de liens sont présents dans l'axe des connections.

Les besoins de construction identitaire et de sens dans l'axe « pleine conscience, découverte du sens ».

Les besoins de transcendance, de croire et de spiritualité dans les axes « appréhension de la transcendance, de la force de dieu et pratiques religieuses et spirituelles. »

Au-delà, nous pouvons mentionner les 10 principes qui ont fait consensus auprès des 120 experts internationaux du panel pour définir scientifiquement le développement spirituel (Benson, P.L., Scales, P.C., Syvertsen, A.K. and Roehlkepartain, E.C., 2012) :

- (1) Le développement spirituel – bien qu'il soit un flux unique de développement humain – ne peut pas être séparé des autres aspects du développement.
- (2) En créant une définition du développement spirituel, supposons que ce soit un travail initial de définition qui encourage le dialogue global, l'exploration et la collaboration.
- (3) Le cadre d'étude doit être pertinent (mais pas uniforme) selon le sexe, l'âge et la situation socio-économique, les diversités culturelles, raciales et ethniques.
- (4) Le développement spirituel implique un voyage intérieur de découverte et de conscience, un voyage extérieur de découverte et de sensibilisation, et l'intersection des deux.
- (5) Une science du développement spirituel devrait ajouter une valeur à la façon dont le développement humain est compris dans les sciences sociales traditionnelles.
- (6) Le développement spirituel doit être compris comme étant un processus non linéaire et dynamique.
- (7) Ce champ devrait mettre en évidence de larges domaines du développement spirituel tout en reconnaissant que ceux-ci sont abordés et se manifestent de différentes manières entre les individus, les cultures et traditions.
- (8) Le développement spirituel doit être différencié du développement et de la formation religieux tout en reconnaissant qu'ils sont intégralement liés aux expériences vécues par certaines personnes, traditions et cultures.
- (9) Le développement spirituel a le potentiel de contribuer à la santé et au bien-être de soi et des autres ou, a contrario, de se faire du mal et de blesser les autres.
- (10) L'approche du développement spirituel devrait être compréhensible et accessible aux gens de nombreux horizons, y compris le grand public.

**Partie II – Diagnostic et modèles de
corpus théoriques de référence pour
expliquer les processus de
radicalisation**

1/ Contextualisation : une analyse macro et méso des processus d'extrémisme et de radicalisation selon le modèle écologique de Bronfenbrenner

La notion de radicalisation a envahi le champ sémantique des médias et des discours politiques depuis 2015 en France lors du premier attentat de « Charlie Hebdo ». Traditionnellement le champ des sciences politiques s'intéressait davantage aux radicalismes, aux radicalités qu'à la radicalisation et d'aucuns ont perçu dans ce glissement sémantique une sorte de confusion propre à disqualifier toutes formes de radicalité. Or la part nouvelle voire « maudite » que recèle le mot « radicalisation » tel qu'il est employé à tout va, semble être la suivante : d'une part dans les moyens employés, une légitimation inouïe, progressive mais totale de la violence comme seul moyen de parvenir à des fins qui, d'autre part, consistent à imposer un nouveau totalitarisme politico-religieux, en particulier celui qui est nourri par l'islam radical. Dans de nombreux cas, c'est d'une idéologie dévoyée et mortifère – le jihadisme – dont se réclame la plupart des auteurs d'attentats en France et en Europe ces dernières années ainsi qu'au Moyen-Orient. En parallèle et comme effet polarisant, si besoin en était, surgit le spectre non moins terrorisant d'une radicalisation d'extrême droite. Non seulement certains programmes nord-européens de « déradicalisation » s'adressent de facto à ces deux dangers en même temps, mais également l'antisémitisme et la haine de l'autre fondent les deux démarches comme le recours à la violence et au totalitarisme ; le premier est inspiré de formes surannées de l'islam radical, le second retourne au fascisme. Cependant, les termes et les contours de notre étude nous sembleraient trop larges à vouloir s'attaquer à deux formes de radicalisation violente à la fois ou tout bonnement à les comparer.

Ce terme de « radicalisation », qui renvoie aussi et avant tout à un long processus de délégitimation de la démocratie, des valeurs qui la consacrent – Liberté, Egalité, Fraternité – ainsi que des modes de pensée qui l'animent (pluralité, sens critique, débat, quête d'objectivité scientifique), est apparu quant à lui beaucoup plus tôt dans le champ des politiques publiques anglo-saxonnes à partir des attentats de 2001 sur le sol américain, puis de 2005 à Londres. De nombreux attentats commis dans de multiples pays d'Asie et du Moyen-Orient ont donc contribué à faire naître plusieurs champs d'étude à la fois sur le terme lui-même de « radicalisation » ainsi que sur le processus inverse, celui de « déradicalisation ». Or le titre d'un article paru en 2015, *Lutte contre la radicalisation, une décennie de perdue*, (Kundnani, 2015) montre à quel point les travaux fondés scientifiquement tant en qualité et quantité font défaut par rapport à l'ampleur de la tâche. Les récentes directives données par l'Etat français au CNRS s'en veulent la preuve, s'il en était besoin : malgré l'imprécision du terme « radicalisation » et

son caractère fourre-tout, les dangers bien réels qu'il recouvre ont motivé un grand élan de recherches pluridisciplinaires. Il est maintenant nécessaire de mieux définir ce terme « radicalisation » et d'en comprendre la genèse et les processus, ce que nous proposons de faire dans la suite de ce chapitre qui est en partie un extrait et une réécriture de notre propre publication (Ruffion, 2019, pp. 31-125)

Définitions des notions

« **En finir avec quelques idées reçues sur la radicalisation** » (Bonelli et al., 2018a). Cette apostrophe provient d'un article du journal *Le Monde diplomatique* signé Laurent Bonelli et Fabien Carrié, auteurs d'un ouvrage et d'une étude⁸² (Bonelli et al., 2018a, 2018b) réalisée pour la PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse) à propos de 133 mineurs. Les auteurs aiment à rappeler que :

[...] les parents des jeunes mineurs impliqués dans des affaires de terrorismes ou signalés pour radicalisation ont tous en commun d'appartenir aux fractions stables des milieux populaires et d'avoir poussé leurs enfants à réussir scolairement afin de connaître une ascension sociale par procuration (Bonelli et al., 2018a).

Les jeunes concernés par cette étude semblent moins bien armés pour la compétition scolaire. Ils font face « à de multiples brimades et humiliations, tant de la part des enseignants que de celles d'autres élèves ». Le tout mène à des jugements sociaux, doublés parfois de jugements raciaux, ce qui in fine provoquerait un constat redondant du jeune : « Je ne trouvais pas ma place ». Selon les auteurs, il manquerait dès lors à ces jeunes, pour passer ses frontières sociales, plusieurs éléments. « L'appui et les encouragements d'un professeur, des notes un peu plus élevées qui les distinguent du reste de la classe, la possibilité encore de faire corps et de se regrouper avec les lycéens issus des mêmes milieux qu'eux » (Bonelli et al., 2018a).

Si les constats, au demeurant connus par les professionnels, émanent d'une étude sérieuse, les propositions ici avancées sont discutables dans leurs teneurs et dans leurs portées. Nous développerons en troisième partie d'ouvrage des propositions qui montrent un modèle alternatif à la compétition et qui plus est pour l'ensemble des élèves. Les auteurs ont cependant raison de rappeler que, dans l'idéologie jihadiste, nous avons affaire à un projet politique. Ce dernier profite de mettre en échec doublement les modèles parental et républicain. Il transfigure

⁸² Bonelli L. et Carrié F. (2018) : *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes français*, Seuil, Paris.

cet échec « en choix délibéré de la fidélité à une communauté idéale, qui incarnerait une pureté originelle, tant du point de vue des valeurs que des pratiques ». Un jeune dira : « Participer à l'avènement d'une utopie religieuse, c'est là que ça se joue. » (Bonelli et al., 2018a)

Le constat qui va suivre est beaucoup plus original et corrobore notre recherche⁸³. Pour les deux auteurs de l'étude :

[...] l'essentiel des comportements classés sous l'étiquette « radicalisation » par les professionnels de la justice n'entretiennent guère de lien autre que discursif avec le djihadisme. L'écrasante majorité des mineurs signalés ne sont pas porteurs d'un projet idéologique et ne prétendent pas faire advenir un ordre social, politique et symbolique alternatif à celui dans lesquels ils vivent (Bonelli et al., 2018a).

L'actualité des attentats a transformé les postures et les discours adoptés par ces jeunes en une sorte d'épouvantail. Ceci provoque l'attention et une prise de pouvoir vis-à-vis de figures adultes d'autorité. Les auteurs plaident ainsi pour la compréhension d'une pluralité de radicalités adossées à certaines logiques sociales. Ils semblent aussi vouloir dans tous les cas promouvoir une certaine distanciation vis-à-vis de la surinterprétation idéologique et sécuritaire qui ne rendrait service à personne, surtout dans le calibrage de la réponse publique. Or il semblerait qu'à ce titre, l'effervescence de la qualification « radicalisation », autant dans les discours que dans les dispositifs et les propositions d'acteurs, ait déjà sévi alors même que le flou et l'incompréhension dominent dans l'acception de ce terme.

À la question : « Globalement, diriez-vous que vous disposez de tous les éléments d'informations qui vous semblent nécessaires pour saisir le phénomène de radicalisation ? », 60 % des répondants à la consultation nationale des élus locaux en 2016 ont répondu « non ». (Bockel et al., 2017)

La radicalisation est un terme qui encore très récemment n'était pas utilisé dans le vocabulaire commun pour traiter du phénomène en France. Ce n'est que suite aux événements de 2015 que les médias, le monde académique et autres ont commencé à user de cette notion fréquemment, et parfois maladroitement, du fait d'une méconnaissance générale des définitions et formes plurielles de la radicalisation.

⁸³ Notre recherche s'est nourrie de l'accès aux données complètes de 450 personnes suivies par le CPDSI de 2014 à 2016 au sein de ses missions nationales auxquelles s'ajoutent plusieurs centaines d'analyses de cas provenant de nos partenaires étrangers ou d'articles scientifiques de nos collègues chercheurs. Voir annexes 4 et 5.

David Thomson, journaliste, expert du jihadisme, a noté que la radicalisation n'a été évoquée qu'à partir de 2015, « au moment où les autorités réalisaient avec sidération l'ampleur du phénomène, au moment où il était déjà trop tard » car toujours selon le journaliste, « des centaines de français étaient déjà partis en Syrie en 2012 et 2013 sans qu'il n'y ait aucune mention de cette lame de fond dans les médias ». (Thomson, 2016)

Sous la pression des événements et des multiples attentats qui nous ont meurtris, le gouvernement se penchera sur ce phénomène et lancera des plans de lutte contre la radicalisation, sans pour autant avoir des définitions claires et précises de cette notion.

Le spectre de la radicalisation (Puaud, 2018) couvrant un éventail très large, il ne suffit pas de lutter contre la radicalisation violente pour réussir à cerner cette notion et la combattre. Il faut avant tout la comprendre car « elle est par ailleurs multifactorielle et ne se laisse pas réduire à des équations simples ». (Bockel, 2017)

Définir le phénomène de la radicalisation

La définition la plus consensuelle reste celle-ci :

Par radicalisation, on désigne le processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel. (Khosrokhavar, 2014)

Approche historique de la radicalisation

Dans la France postrévolutionnaire, le radicalisme était considéré comme une vertu et n'avait pas de connotation négative comme de nos jours. Ainsi depuis sa naissance au Royaume-Uni à la fin du XVIII^e jusqu'à la fin du XIX^e siècle, de nombreux partis politiques se dénommaient radicaux. En France, au cours de la III^e République, se nommaient radicaux les républicains et certains socialistes (Parti républicain, Parti radical, Parti radical-socialiste).

« L'inverse du radicalisme était l'opportunisme, ce dernier étant assez péjoratif. L'approche radicale soutenait une forme d'authenticité à une idéologie authentique, épurée d'innovations successivement rajoutées, ou de potentielles déformations de ses principes initiaux ». (Marchand J., 2016)

La radicalisation : un concept nouveau

La radicalisation est un concept nouveau même si l'Europe a été le théâtre d'attentats durant la deuxième moitié du XX^e siècle, que ce soit par des groupes anarchistes, révolutionnaires

communistes ou bien révolutionnaires khomeynistes (en France, en 1986, explosion dans la rue de Rennes et dans la rue Marbeuf à Paris).

Il s'agissait pourtant de phénomènes quasi similaires à ce que l'Europe a pu expérimenter dernièrement, étant donné que tous ces groupuscules ont adopté la terreur dans leur arsenal pour appuyer leurs revendications. Pourtant, à aucun moment, à cette époque, la radicalisation n'était décriée. On n'a jamais entendu par exemple parler de radicalisation marxiste-léniniste, en France.

« Encore récemment, des groupuscules utilisant la violence dans un but politique sont actifs, il s'agit notamment des groupes séparatistes-ultranationalistes (Pays basque, Corse, ...). Mais l'on constate que jamais aucun membre de ces groupes n'obtient le label de “ radicalisé ” au nationalisme ». (Marchand, 2016)

Aujourd'hui, dans un contexte de violence politique de groupes et d'organisations décrétés illégaux par le « concert des nations », on observe une reconstruction sémantique du terme « radicalisation » pour tout individu qui adopte un ton belliqueux pour aboutir à son projet politique.

Le vocabulaire de la « radicalisation » constitue aujourd'hui un « **réfèrent social** », ancré dans la sphère sociopolitique, semblant renvoyer à un monde commun, dans la mesure où il est attesté dans des discours variés, notamment politiques et médiatiques. (Brochard et al., 2016)

À titre d'exemple, 12 % des discours de M. Valls, à l'époque où ce dernier était Premier ministre, faisaient référence à la question de la « radicalisation ».

Le concept de radicalisation est actuellement significativement lié à l'action violente qui culmine par le terrorisme. Ainsi le sociologue Farhad Khosrokhavar décrit dans son livre intitulé *Radicalisation*, les sens et les enjeux de la notion de radicalisation :

À partir des attaques du 11 septembre 2011, les États-Unis ont tenté de promouvoir les recherches sur le terrorisme et sur les phénomènes qui pourraient y inciter, la « radicalisation » devenant une notion cardinale pour expliquer la genèse des groupes embrassant l'action violente. (Khosrokhavar, 2014)

Après avoir décrit l'évolution de ce phénomène de radicalisation à travers le temps, nous allons essayer de définir cette notion ainsi que les variantes qui lui sont associées.

La chercheuse néerlandaise, Amy-Jane Gielen définit la **radicalisation** comme :

[...] un processus de radicalisme croissant chez une personne ou un groupe, au cours duquel augmente la volonté de lutter personnellement et avec l'usage de la violence contre des changements radicaux profonds de la société et de l'ordre de droit démocratique et/ou de les soutenir, ou encore d'inciter d'autres personnes à le faire. Il ne s'agit en aucune manière d'un processus que des personnes embrassent soudainement, mais bien d'un processus de longue durée, car couper des liens dans la société établie requiert du temps et de l'énergie. Elle est hiérarchisée en ce sens où elle peut toucher des groupes, des générations, des groupes de coreligionnaires et des individus. Elle est également multiforme en raison des différentes dimensions qu'elle englobe : à la fois politique, religieuse ou encore socio-culturelle. (Gielen, 2008)

Gielen a utilisé la variante **radicalisme** pour définir la radicalisation. Le professeur Fernando Reinares considère le terme radicalisme comme « [...] problématique pour de multiples raisons. Tout d'abord parce que le terme laisse présager une situation statique », alors que Gielen définit la radicalisation comme un processus, une évolution dynamique au sein de laquelle le radicalisme fluctue sans cesse. « De plus le radicalisme ne conduit pas nécessairement à la violence, il est également utilisé pour exprimer une pensée politique légitime qui défie les normes établies et la politique menée ». (Reinares, 2008)

Une de ces variantes est la **radicalité** qui selon Alex Muxel, directrice au Centre National de la Recherche Scientifique, suppose :

[...] un ensemble d'attitudes ou d'actes marquant la volonté d'une rupture avec le système politique, social, économique et plus largement avec les normes en vigueur dans la société. Elle atteint son point le plus extrême lorsqu'elle s'accompagne d'une justification de l'usage de la violence.

Selon l'experte, il faut garder à l'esprit que c'est une approche en termes de degrés.

Dans le domaine politique par exemple, nous interprétons comme radical le fait de voter pour des partis hors système ou extrémistes, de participer à des actions protestataires comme les grèves ou les manifestations, ou encore de vouloir changer radicalement la société par une action révolutionnaire. Cela ne signifie donc pas qu'un jeune soit prêt à

passer à l'acte, à affronter lui-même directement les forces de l'ordre, à porter atteinte aux biens ou personnes, dans le cadre d'une contestation globale ou d'une stratégie politique du système. (Trécourt, 2017).

Que ce soit le radicalisme ou la radicalité, ces notions ne représentent qu'une étape du phénomène de radicalisation et n'entraînent pas automatiquement l'usage de la violence. Donc l'objectif est de comprendre quels sont les ingrédients que l'on a ajoutés à ces notions pour en arriver à la radicalisation.

Cela passe notamment à travers la **polarisation** : « Car la radicalisation est souvent reliée à la polarisation. Ils vont de pair et se renforcent mutuellement ». (De Graaff, 2009, pp. 331-344). Et la polarisation peut être

[...] considérée comme étant le renforcement des oppositions entre des personnes ou des groupes dans la société qui résulte ou peut résulter en une augmentation des tensions entre ces personnes ou groupes et engendrer des risques pour la sécurité de la société. (Zannoni et al., 2008)

L'extrémisme est également une des composantes de la radicalisation. Nous pouvons le définir comme étant la volonté d'accepter le recours à la violence à l'encontre d'autres, et implique même une prédisposition à utiliser personnellement la violence à l'avenir.

« Le radicalisme extrême dont nous parlons ici arrive à la conclusion que la violence physique, l'action armée sous l'une ou l'autre forme est le seul moyen d'action possible. » (Dassetto, 2014)

Le **terrorisme** est l'une des conséquences du radicalisme extrême et justifie le caractère violent de la radicalisation. « Le terrorisme étant par définition un comportement violent résultant d'une idéologie qui est partagée par au moins un groupe limité. » (Groupe de recherche *Governance of Security*, 2009).

De la radicalisation à la radicalisation violente

« Si la sociologie américaine met l'accent sur la radicalisation comportementale, c'est-à-dire celle qui produit des effets physiques repérables, et en particulier des actes violents, c'est qu'elle reste très imprégnée de la culture anglo-saxonne de la liberté d'expression », comme le souligne Xavier Crettiez (Crettiez, 2011). En d'autres termes, dans cette logique, une opinion, fût-elle extrémiste, ne saurait être combattue par les pouvoirs publics tant qu'elle n'occasionne pas de préjudice physique direct à autrui. La sociologie européenne, et singulièrement française, n'écarte pas cette radicalisation mais la complète en s'intéressant davantage à la

radicalisation cognitive, qui se traduit, en deçà des actes, par des modes de pensée, de perception et de relation au monde. De fait, la quasi-totalité des témoignages de terroristes montre un passage par cette radicalisation cognitive. Elle a longtemps été abordée avec circonspection pour deux raisons : la première est que, mal employée, elle pourrait donner lieu à une suspicion généralisée sur l'islam et les communautés musulmanes ou sur toute radicalité jugée « déviante ». La seconde est que, dans les faits, toute radicalisation cognitive ne se traduit pas nécessairement par une radicalisation comportementale. Cependant, et à l'inverse, rares, voire inexistantes, sont les cas de radicalisation comportementale sans radicalisation cognitive préalable.

De la radicalisation à la radicalisation islamique

La question du rôle de l'islam dans la radicalisation a été extrêmement débattue. Schématiquement, trois écoles de pensée se sont affrontées en France.

Pour certains, il n'y avait pas de radicalisation de l'islam, mais seulement une islamisation de la radicalité. Et l'organisation « État islamique », alias *Daech*, attirait « parce que Daech [leur] propose ce qu'il y a de mieux aujourd'hui sur le marché de la révolte radicale en matière de narratif, de visibilité médiatique, d'aventure ». Dans cette hypothèse, développée notamment par Olivier Roy, « l'islam n'est qu'un vecteur " opportun " d'une radicalité à l'égard des démocraties modernes qui aurait pu se tourner vers un autre support s'il avait été disponible ».⁸⁴ Pour d'autres, comme François Burgat, « l'islamisme radical serait surtout une prolongation de la lutte décolonisatrice et anti-impérialiste contre les nations qui sont aujourd'hui les victimes du terrorisme ».⁸⁵

Pour d'autres enfin, tels Gilles Kepel ou Bernard Rougier, « Le jihadisme tire profit d'une dynamique salafiste conçue au Moyen-Orient et porteuse d'une rupture en valeurs avec les sociétés européennes ».⁸⁶ Il faut donc prendre au sérieux la dimension islamiste du terrorisme et de la radicalisation pour espérer l'enrayer. À l'appui de cette thèse, les propos mêmes des jihadistes et le contenu de leurs multiples déclarations, articles... ne cessent de se référer au Coran, aux hadiths, à la vie de Mahomet.

Le chef de l'Unité de coordination de la lutte antiterroriste (UCLAT), Loïc Garnier, a exposé de manière claire la très forte correspondance entre le nombre de départs dans les rangs jihadistes en Syrie ou en Irak et les lieux d'implantation salafistes, officiels ou officieux. Que

⁸⁴ Marie Lemonnier. (6 avril 2016). Djihadisme Olivier Roy répond à Gilles Kepel. *Bibliobs*.

⁸⁵ François Burgat. (23 mars 2016). Des "banlieues" violentes ou des banlieues violentées ? *HuffingtonPost*.

⁸⁶ G. Kepel, B. Rougier. (15 mars 2016). « « Radicalisations » et « islamophobie » : le roi est nu ». *Libération*

ce soit en Belgique, en Allemagne, en région parisienne comme en province, le même constat est dressé.

Ce qui fait dire à deux sénateurs :

La conclusion qu'il faut en tirer est que la prévention de la radicalisation concerne prioritairement, aujourd'hui, la radicalisation islamique et les individus en contact avec les cercles salafistes. Cela ne signifie pas que tous les salafistes sont de potentiels terroristes mais que, manifestement, un mode de pensée salafiste constitue un terreau fertile pour la radicalisation (Bockel et al., 2017).

Ceci ne doit pas nous conduire à réduire la radicalisation à une prise unique d'alimentation islamiste même si cette source est bien active. D'autres sources religieuses et politiques alimentent les processus de radicalisation et pourrissent les liens sociaux, les pays d'Europe du Nord confrontés à de nombreux groupuscules et partis virulents d'extrême droite en savent quelque chose.

Une problématique sociale en amont de la radicalisation : les radicalités communautaires et identitaires

Nous avons été en présence, depuis le début des années 2000, d'acteurs de la politique de la ville, des élus, des éducateurs, des animateurs et des médiateurs qui ont été confrontés aux constats enfin dressés par le Haut conseil du travail social. Ce dernier égrène une liste, implacable :

[...] l'envahissement du discours par des références religieuses, le refus des valeurs et des règles républicaines, le refus de s'inscrire dans des dispositifs de droit commun qui contreviendraient aux convictions de certains, la tendance à vouloir cantonner les femmes dans l'espace privé, le comportement de personnes ou de groupes sous emprises, l'appropriation de certains territoires...⁸⁷.

Le Haut conseil du travail social, dans son avis de juillet 2018, s'émeut enfin de ces situations remontées par des milliers d'acteurs depuis des années et prend acte d'un

⁸⁷ Avis de la commission éthique et déontologique du travail social (juillet 2018), Haut conseil du travail social. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/avis_cedts_derives_radicales-2.pdf

[...] déficit d'intégration dû entre autres à des clivages entre catégories de populations auxquels s'ajoutent « le recroquevillement identitaire et le repli communautaire » qui s'imposent dans les quartiers. Des tensions ou des oppositions apparaissent par rapport à la conception normative et homogénéisante de notre société de consommation et hyper-libérale⁸⁸».

Le rapport n'est cependant pas si clair sur les distinctions entre radicalisations et radicalités et qui plus est, introduit une nouvelle notion : la dérive radicale. Dériver, cela voudrait dire que des acteurs font encore appel à une référence commune dont ils s'écartent lentement mais sûrement...

La définition du Larousse – « La déviation par rapport à un cours normal⁸⁹ » – ne semble pas ici appropriée. Or, au stade où nous en sommes, il ne s'agit plus de dérive et il serait salutaire d'arrêter de comprendre les phénomènes avec, à chaque fois, une bonne décennie de retard.

La volonté d'intégrer des connaissances culturelles et interculturelles, d'introduire les questions de savoir-être⁹⁰ dans les formations, de réintroduire une posture subjective, tout cela est salutaire. Nous proposons ces formations à l'observatoire du religieux, sans être suivi, il y a plus de 15 années maintenant...

De multiples formes et degrés de radicalités

Par ailleurs, le rapport énonce un contre-sens dommageable au vu de sa vocation de référence : « [...] la radicalisation est le processus de transformation conduisant à la radicalité⁹¹ ». Or c'est un processus à sens inverse. En général se forment des radicalités à prépondérances cognitives. Celles-ci peuvent rester au niveau des croyances ou des opinions certes à caractère excessif, extrême et supportant peu la contradiction. Ceci est propre à tous processus de croyance, comme l'ont si bien démontré les travaux de Gérard Bronner (Bronner, 2016). Ces radicalités sont multiples et d'ordres politique, religieux, environnemental. Elles plaident pour des causes précises. Elles contestent l'ordre établi, peuvent être en rupture avec ce dernier mais, à ce stade, elles n'ont pas forcément épousé, ni légitimé la violence ; c'est ce dernier point qui fait basculer d'une forme de radicalité à la radicalisation : le passage à la violence. Ce passage se manifeste

⁸⁸ Idem. Haut conseil du travail social.

⁸⁹ Définition du Larousse.

⁹⁰ Idem. Haut conseil du travail social.

⁹¹ Idem. Haut conseil du travail social.

par le fait de ne plus croire aux instances républicaines, à la démocratie, à la justice rendue par les hommes. Se faire justice soi-même devient la règle. L'exercice légitime de la violence, dévolue en principe à l'Etat, est réapproprié. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur la notion de processus qui fait passer de la radicalité à la radicalisation violente. Avant cela, pour boucler ce chapitre de définitions, quelques mots d'une enquête qui a été réalisée par une approche quantitative, ciblant la jeunesse lycéenne scolarisée en classe de seconde, en diffusant un questionnaire auprès de 7 000 élèves issus de quatre académies – Lille, Créteil, Dijon et Aix Marseille – et 21 lycées. L'enquête est orientée vers l'exploration des radicalités politiques et religieuses. Selon l'une de ses conceptrices, Anne Muxel,

[...] elle ne permet pas de repérer des jeunes radicalisés ou en voie de l'être, mais elle cherche à mesurer le degré d'adhésion à la radicalité au sein de la jeunesse. Cette mesure ne peut aboutir à une lecture binaire de la radicalité car elle fait apparaître tout une gamme d'attitudes allant du rejet de toute forme d'extrémisme, de déviance ou de violence à l'acceptabilité de la violence terroriste. Certains jeunes peuvent comprendre ce type d'action violente et radicale sans y adhérer, d'autres peuvent être séduits par des idées radicales sans jamais passer à l'acte (Galand O. et Muxel A., 2018).

Un autre concepteur de l'enquête, Olivier Galland, apporte-lui aussi des nuances salutaires à propos de la radicalité religieuse :

[...] nous avons défini celle-ci comme un ensemble d'options pouvant déboucher sur le fondamentalisme, soit une conception littérale et absolue de la religion, devant s'imposer à l'ensemble de la société et marquée notamment par un clair refus de la séparation entre le religieux et le politique. Néanmoins, ce n'est pas parce qu'un jeune pense plus ou moins cela qu'il recourt systématiquement à la violence. On peut être fondamentaliste ou avoir une conception absolutiste de la religion tout en refusant de partir en guerre contre les autres religions ou toutes formes culturelles, sociales ou économiques s'opposant à l'instauration d'un régime politique fondé sur les préceptes religieux (Galand et Muxel A., 2018).

Certains reprocheront un biais important dans l'échantillon choisi : 39 % des lycéens seraient scolarisés dans des lycées populaires et très populaires et 26 % se déclarent musulmans⁹² ; ce qui ferait monter de fait certaines statistiques car l'échantillon présenterait ainsi des surreprésentations par rapport à la composition moyenne de la population. Plus problématique encore, certaines questions auraient une formulation propre à induire un biais « culturaliste » : les questions comportent des items calqués sur les attendus potentiels des réponses.

Exemple : « Il y a une seule vraie religion » poserait, selon l'un des détracteurs de l'enquête, un rapport au monde, spécifique aux musulmans qui les inciterait fortement à répondre oui à la question⁹³. Il serait reproché aux auteurs d'être arrivés à justifier une opinion préalable à l'enquête qui est celle affirmée par Olivier Galland lui-même : « [...] la radicalité religieuse concerne principalement les jeunes de confession musulmane⁹⁴ ». Laissons à d'autres le soin de mesurer ce qu'il en est vraiment des biais d'enquête, pour souligner le mérite des auteurs d'avoir introduit de multiples formes de radicalité en nature – de rupture ou de protestation – et en objet – religieuse, politique, culturelle. Quant au rappel des auteurs sur les trois grandes grilles d'interprétation des processus de radicalisation – religieuse salafisante à la Kepel, celle plus sociologique liée aux frustrations et aux discriminations et enfin celle plus liée aux dimensions identitaire et psychologique –, elles sont loin de s'opposer les unes aux autres. Elles ont plutôt la fâcheuse tendance à se cumuler et à se mettre en synergie négative. Ce que nous allons démontrer maintenant.

Des définitions statiques aux processus dynamiques

De nombreux travaux⁹⁵ permettent d'expliquer un processus qui mènera un individu à épouser des points de vue extrêmes, puis parfois à commettre le pire. Les éléments essentiels qui reviennent sont à situer dans un processus très progressif qui peut prendre un rythme brusque lors de traumatismes ou d'événements perçus comme tels. Bien que les premiers modèles explicatifs⁹⁶ prennent appui sur des schémas et représentations socio-cognitives, les approches se sont

⁹² *Le Monde* du 4 avril 2018, entretiens avec les auteurs et analyse critique de P. Simon.

⁹³ *Idem Le Monde* du 4 avril 2018.

⁹⁴ *Idem Le Monde* du 4 avril 2018.

⁹⁵ *Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents*, Rapport de recherche pour la Mission de recherche Droit et Justice
Sous la direction scientifique de Xavier Crettiez, professeur de science politique à Sciences Po Saint-Germain-en-Laye/UVSQ, rattaché au CESDIP ; Romain Sèze, chercheur à l'INHESJ, rattaché au GSRL (EPHE-CNRS) ; chercheurs : Bilel Ainine, chercheur à la MIVILUDES, rattaché au CESDIP ; Thomas Lindemann, professeur de science politique à Sciences Po Saint-Germain-en-Laye/UVSQ et à Polytechnique, rattaché au LINX. Consultable : [Archive ouverte en Sciences de l'Homme et de la Société](#)

⁹⁶ Silber M, Bhatt A. (2007). *Radicalization in the West : the Homegrown Threat*. New York City Police Department : https://seths.blog/wp-content/uploads/2007/09/NYPD_Report-Radicalization_in_the_West.pdf

complexifiées pour intégrer plusieurs vecteurs : l'affectif, le relationnel avec une dimension groupale forte (Borum, 2014). Les besoins psychosociaux ne sont pas en reste, ceux-ci étant souvent présentés sous forme de vulnérabilités. Les personnes concernées seraient en proie à un sentiment d'injustice et d'humiliation, à un fort besoin d'appartenance et d'identité. C'est sans doute vrai. Ces facteurs « internes » à la personne ont été par ailleurs croisés avec des facteurs externes (économiques et sociaux, pas très probant au demeurant) et enfin des facteurs contextuels (sentiment de révolte, mobilisation par les réseaux sociaux, propagandes diverses, ...). Le modèle de Wiktorowicz (Wiktorowicz, 2005) fut emblématique de ce point de vue. Il superpose l'ouverture cognitive de la personne, la quête de sens, un discours radical qui rencontre les griefs de chaque personne (Serge Garcet parlera d'alignement des « cadres de pensée » ou « grilles de lecture du monde » (Garcet, 2016) et un processus de socialisation qui renforce la construction identitaire radicale. Cette dernière expression nous conduit gentiment vers la dimension interactionniste. Cela met en lumière la manière dont les recruteurs et la propagande « jouent » et « reprogramment » les perceptions du monde des personnes en voie de radicalisation. Cela va beaucoup plus loin que de faire adopter une posture victimaire et un sentiment d'appartenance à une communauté rejetée. Serge Garcet présente dans un article, le CAPS (Garcet, 2016) : le système cognitif-affectif de la personnalité. Ce dernier inclut 5 dimensions : les catégorisations (c'est-à-dire les définitions de soi, des autres, du monde construites au départ de l'expérience et portées par l'environnement), les émotions et les affects qui y sont associés, les attentes et les croyances à propos des relations sociales et du sentiment personnel d'auto-efficacité, les buts et les valeurs, des processus cognitifs d'auto-organisation, d'autoréflexion, et d'autorégulation.

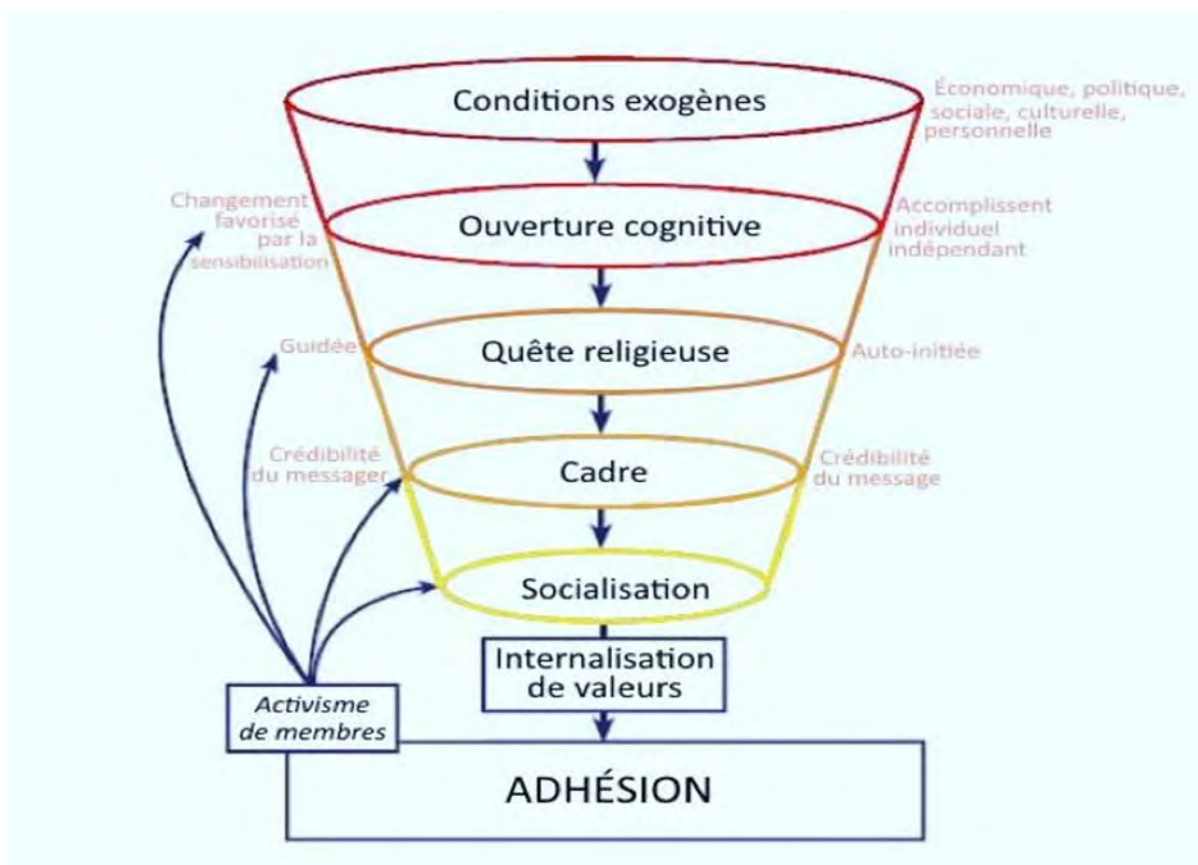


Figure 16 - Le modèle de Wiktorowicz

Source : Wiktorowicz (2005)

Une approche de synthèse, le CAPS de Serge Garcet

(Garcet, 2016)

Serge Garcet propose ici une bonne synthèse pour expliquer d'un point de vue socio-cognitif et dans leur complexité, les processus de radicalisation. Après avoir rappelé les insuffisances des modèles explicatifs se basant sur une personnalité « terroriste », il souligne l'importance des modèles interactionnistes.

Mais dans l'attente, pour faire passerelle avec la théorie de Borum citée plus haut, lui aussi dans le sillon de la cognition sociale, nous reprenons volontiers, comme Serge Garcet, une citation de Borum :

Chaque personne opère à partir de sa carte intérieure de lecture de la réalité et non de la réalité elle-même. C'est un phénomène de comportement mental que les psychologues appellent cognition sociale. Si les personnes comprennent la carte mentale de leurs

adversaires, cela devient plus aisé de comprendre et d'anticiper leurs actions. (Borum, 2003, pp. 1-10).

Pour donner un exemple de schéma de pensée cher à Borum, voici un raisonnement qui aboutit à de la victimisation, voire à une idéologie victimaire (Garcet, 2016, p. 575) :

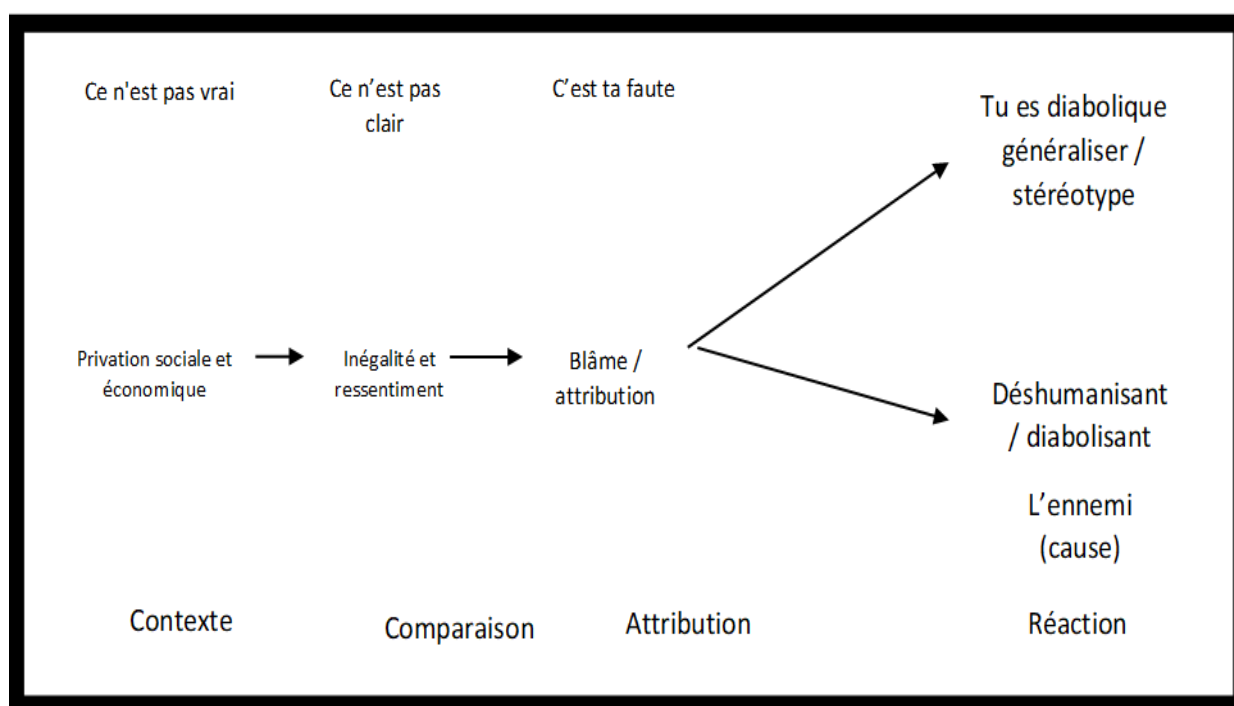


Figure 17 - Le processus d'engagement idéologique de Borum (2003)

En quelques mots, la traduction ci-dessous :

- « **Ce n'est pas respectueux des droits** » : le contexte de déprivation économique ;
- « **Ce n'est pas juste** » : comparaison et ressentiment à l'égard des inégalités ;
- « **C'est de votre faute** » : attribution des blâmes et de la culpabilité à des cibles précises ;
- « **Vous êtes le diable** » : réaction de déshumanisation de l'ennemi par un stéréotype généralisant.

Or précise Serge Garcet, il est primordial de souligner « que ce n'est pas la prise de conscience de discriminations personnelles qui motive l'action, mais bien le ressentiment émotionnel et la restructuration cognitive qui accompagne la perception de la privation relative dont fait l'objet la communauté d'appartenance » (Garcet, 2016, p. 576). Il est nécessaire de dissocier le discours idéologique de victimisation, construit autour de situations objectives, des motivations individuelles au sein desquelles les pressions extérieures sont traitées par un système cognitif

et affectif d'interprétation qui entraîne « une posture victimaire » ; ceci expliquant par ailleurs « pourquoi les contraintes socio-économiques des personnes radicalisées ne sont pas nécessairement représentatives du niveau général de la communauté d'appartenance » (Garcet, 2016).

En somme, nous pouvons avoir des personnes issues d'un milieu social plutôt favorisé mais qui vont endosser une nouvelle cognition sociale qui leur fait adopter une posture victimaire alors que rien au départ (ou presque) ne leur aurait fait endosser une telle posture. Ici les théories du mimétisme anthropologique chères à René Girard ou la théorie des neurones miroirs peuvent aussi nous aider à comprendre l'effet de contagion. Le fait d'envisager une compréhension sociocognitive des processus de radicalisation implique de s'interroger sur l'impact du traitement de l'information, opéré par la personne sur ses propres cognitions. Et Serge Garcet résume ceci par le fait que

[...] chaque individu dispose d'une capacité d'autodétermination qui lui permet d'influer sur son environnement en adaptant ses comportements, ses émotions, ses buts et ses valeurs aux situations rencontrées, en arrangeant les conditions environnementales de la façon le plus propice pour produire le comportement indiqué et en créant les aides cognitives et les aides « autorenforçantes » destinées à soutenir ce comportement (Garcet, 2016, p. 577).

Et bien nous tenons là un argument pour montrer que l'attitude passive attribuée aux manipulations mentales et autres dérives sectaires n'est pas de circonstance dans les radicalisations politico-religieuses et idéologiques, non violentes et violentes. En effet, l'individu y croit, veut y croire et a le sentiment qu'il tient son destin en main, en tout cas les voies pour le reconquérir. Il est conscient de ce qu'il fait, à tel point qu'il est capable de se dissocier en lui-même, de mettre de côté ses liens affectifs et ses anciennes croyances de lui-même, certes en étant un peu aidé. Cette « signature comportementale » cherche à rendre cohérent vis-à-vis de soi-même, le nouveau système de pensée et de vision du monde adopté. A contrario, il tente de préserver une fausse cohérence vis-à-vis d'un « ancien » environnement devenu dissonant... d'où la dissimulation qui, en plus d'être une consigne extérieure, trouve un écho interne évident. La personne participe ainsi pleinement à son processus de conversion du regard et nous sommes tous susceptibles d'être confrontés à ces revirements de vision. Comme le rappelle Akers (Akers, 1998, p. 420), ce sont les « anticipations filtrées par la mémoire, les interprétations personnelles et toutes sortes de biais de reconstructions

personnelles qui transforment l'expérience brute de l'environnement pour produire un comportement donné ».

De ce point de vue, « la personne est un sujet qui traite activement l'information qui lui parvient et produit des attentes à l'égard des autres et des choses, plutôt qu'un acteur réagissant de façon automatique à des contingences de renforcement » (Carré, 2004).

Toute la pertinence de Serge Garcet est de nous inviter à (re)visiter le concept de système cognitif-affectif de personnalité (CAPS), proposé lui-même par Mischel et Shoda (Mischel, M. et Shoda, Y., 1995, p. 102 ; Mischel, W., 2007).

Ce modèle permet

[...] de représenter ce système interprétatif comme un ensemble de cinq types d'unités cognitivo-affectives interconnectées selon une métaphore neuronale. Ces unités constituent autant de représentations mentales dans le sens évoqué et de schémas, c'est-à-dire de principe organisateur ayant pour but d'expliquer les expériences vécues et de garantir une perception stable de soi et du monde même si ces perceptions sont imprécises ou erronées puisqu'elles reposent sur l'élaboration subjective qu'en fait la personne [...]. Ces unités cognitivo-affectives sont constituées de catégorisations, c'est-à-dire de définitions de soi, des autres, du monde, construites au départ de l'expérience personnelle et des contenus portés par l'environnement (la famille, la culture, les pairs, la société, etc.). Ces « banques de données » sont organisées selon différents stéréotypes, théories implicites de personnalité et lectures prototypiques. Elles sont soumises aux différents biais d'interprétation, d'inférences et d'attribution, notamment d'attribution d'hostilité à l'égard de l'exo-groupe (*hostile worldschemas*, voir Dodge et al., 1990, pp. 385-392 ; 1987 pp. 280-300) et elles sont structurées selon la valence positive ou négative des émotions et des affects qui y sont associés. (Garcet, 2016, p. 579)

[...] Le système interprétatif du CAPS inclut aussi des attentes et des croyances à propos des relations sociales et du sentiment personnel d'auto-efficacité. Les principes qui président au jugement moral font partie de ces représentations mentales. Des buts et des valeurs s'élaborent autour des projections de soi dans l'avenir, des objectifs ou des projets

de vie associés aux conséquences positives attendues et désirées mais aussi aux conséquences négatives avec les craintes qui accompagnent ces représentations et affectent le sentiment d'auto-efficacité. (Garcet, 2016, p. 579)

[...] Les dernières unités cognitivo-affectives sont constituées des processus cognitifs d'auto- organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation. Ces processus sont des scripts de comportements potentiels ou des stratégies qui visent à organiser les actions et modifier leurs conséquences par l'adoption d'autres plus appropriés à la situation. Le recours au processus de neutralisation morale (Sykes, G. M. et Matza, D., 1957, pp. 664-670 ; Barriga, A. Q. et Gibbs, J. C. 1996, pp. 333-343 ; Ribeaud, D. et Eisner, M., 2010, pp. 298-315) peut être vu comme une conséquence de l'action de ces différentes unités socio- cognitives, notamment les attentes et croyances déjà évoquées (Bandura et al., 1996, pp. 364-374 ; Bandura A., 2002 ; Garcet, 2016, p. 579).

Dans le prolongement de ce qui vient d'être décrit par Serge Garcet, recense huit mécanismes répartis en trois groupes qui portent sur la perception du comportement transgressif, sur le lien entre l'action et son effet et enfin, sur la personne auteur de l'acte transgressif.

Ces mécanismes cognitifs de neutralisation sont importants « car ils permettent à la personne d'éviter la dissonance cognitive entre les actes posés et d'éventuelles représentations ou croyances en modifiant l'auto-perception de la responsabilité individuelle » (Garcet, 2016, p. 579).

Et Serge Garcet de proposer sa propre classification des étapes du processus de radicalisation dont nous conseillons la description détaillée dans son article dont voici un extrait :

Tableau 1 - Comparaison des différentes phases du modèle de "transformations cognitivo-affective de la définition de Soi et de construction du sens de l'engagement radical violent" selon différentes agences de sécurité

Source : Garcet (2016) p. 580

		FBI (2006)	NYPD (2007)	Min. Justice Suède, (2007)
Engagement	Stade de la <i>participation</i> terroriste	Action	Jihadisation	Action
Radicalisation	Stade de l' <i>activisme</i> identitaire			
Radicalisation	Stade de l' <i>adhésion</i> identitaire	Endoctrinement	Endoctrinement	Conviction et endoctrinement
Fascination	Stade de l' <i>orientation</i> vers la cause	Identification	Auto-identification	Conversion et identification
Fascination	Stade de la <i>sympathie</i> pour la cause	Pré-radicalisation	Pré-radicalisation	Pré-radicalisation

Ce qui aboutit in fine à la schématisation suivante du CAPS (Garcet, 2016, p. 581) :

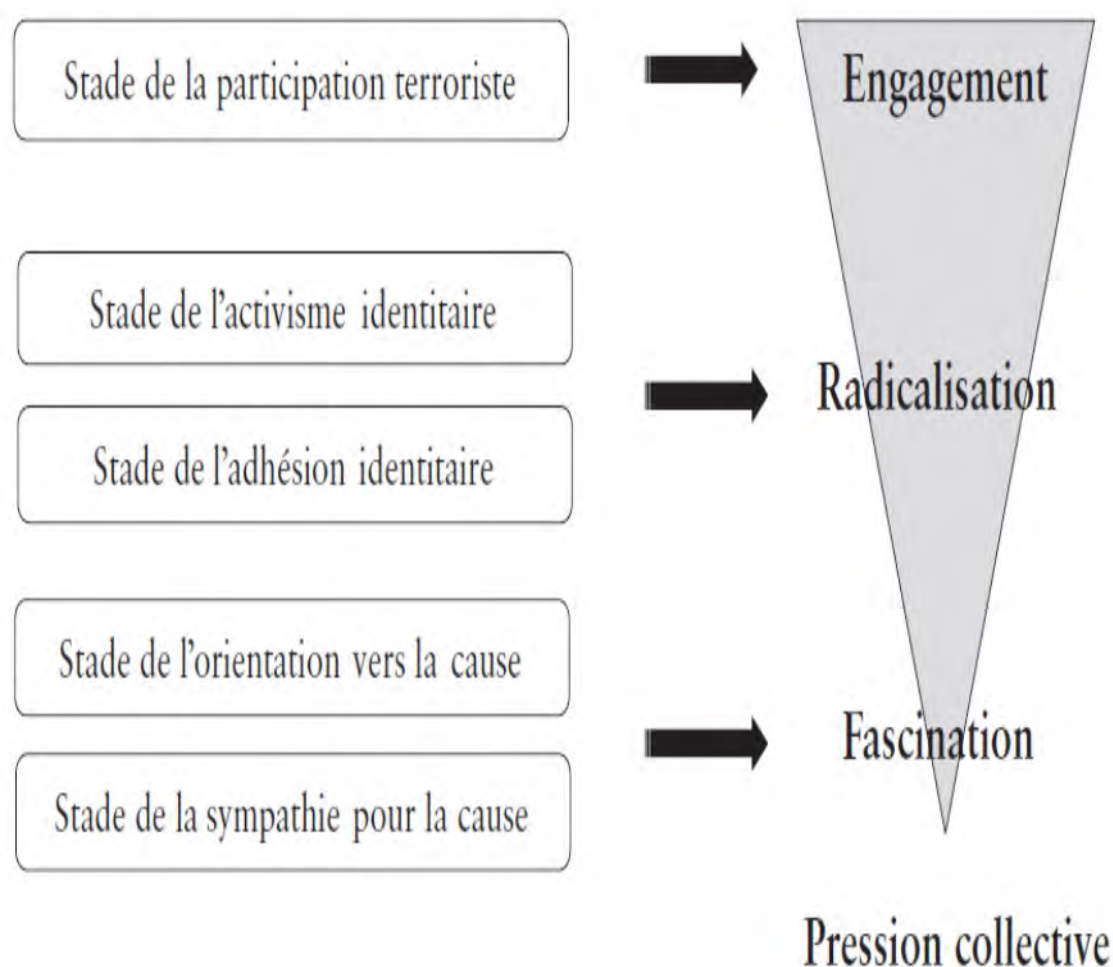


Figure 18 - Le modèle de "transformation cognitivo-affective de la définition de soi et de construction du sens de l'engagement radical violent"

Source : Garcet (2016). p. 581

Pour être le plus complet possible, nous vous présentons ci-dessous, le modèle de parcours neurocognitif de Geoff Dean (Dean, 2014, p. 22) permettant de tracer la trajectoire d'un individu et sa progression vers une idéologie extrémiste. Ce modèle est construit autour d'un certain nombre de « phases » et points cruciaux. Comme on peut le voir, la trajectoire se compose de quatre phases cognitives – Attraction (identification), Obsession (intensification), Fixation (rigidification) et Perte (désillusion) – réparties sur trois périodes (Entrée, Engagement et Désengagement) qui sont façonnées à travers les expériences d'un individu au fil du temps. Ce modèle de voies neurocognitives, tout en étant disposé dans une structure linéaire, est en réalité, un processus cyclique en spirale qui oscille d'un côté à l'autre autour de « points

cruciaux » dans chacune des trois périodes (Entrée, Engagement, Désengagement). Ce cycle est influencé par une multiplicité de facteurs « push and pull » et de facteurs d'inhibition/contraintes expérimentés par un individu à ces différentes étapes.

Période d'entrée

Il existe une multitude de facteurs « push and pull » et, dans une certaine mesure, de facteurs « inhibiteurs / contraignants », à cette période initiale d'entrée vers un extrémisme violent. Ce que ce modèle de voies neurocognitives met en évidence est que diverses combinaisons de ces facteurs à un moment donné « font » l'équilibre vers une décision (ouverture cognitive) pour entrer ou non et/ou continuer ou non sur un chemin vers l'extrémisme, en s'identifiant psychologiquement (Phase d'identification) avec des « perceptions et croyances » spécifiques d'une nature extrême et violente.

Période d'engagement

Dans le cas où un individu choisit de continuer le long de la voie, une nouvelle phase d'intensification psychologique sur la « justesse » de la cause/de la mission/du devoir commence à façonner l'état neuronal/mental de l'individu. Une fois qu'un individu se permet d'intensifier ses perceptions extrêmes et ses croyances violentes, un autre « point crucial » est atteint. Que ce soit à travers une trajectoire en tant que « loup solitaire » ou de « groupe » ; cette période d'engagement est le moment central du danger cyclique pour un individu.

Période de désengagement

Si l'on est enclin à penser que la déradicalisation arrive en premier et que le désengagement (l'éloignement comportemental du modus opératoire terroriste violent) vient par la suite, ce n'est pas nécessairement le cas. John Horgan et Tore Bjørgo ont soutenu de manière convaincante qu'« il n'existe pas de preuve claire pour suggérer que le désengagement du terrorisme peut entraîner une déradicalisation, ni qu'il existe des preuves claires pour étayer l'argument selon lequel la déradicalisation est un accompagnement nécessaire au désengagement » (Bjørgo, 2009). Il semble que la plupart des ex-terroristes n'ont pas tellement changé leur cadre cognitif autant que leur comportement réel. En d'autres termes, le désengagement sans déradicalisation pourrait être la règle plutôt que l'exception. John Horgan, après avoir mené des dizaines d'entretiens avec d'anciens terroristes depuis 2006, a conclu que « presque tous les interviewés pouvaient être qualifiés de désengagés, aucun d'entre eux ne pouvait être qualifié de déradicalisé. » (Schmid, 2013)

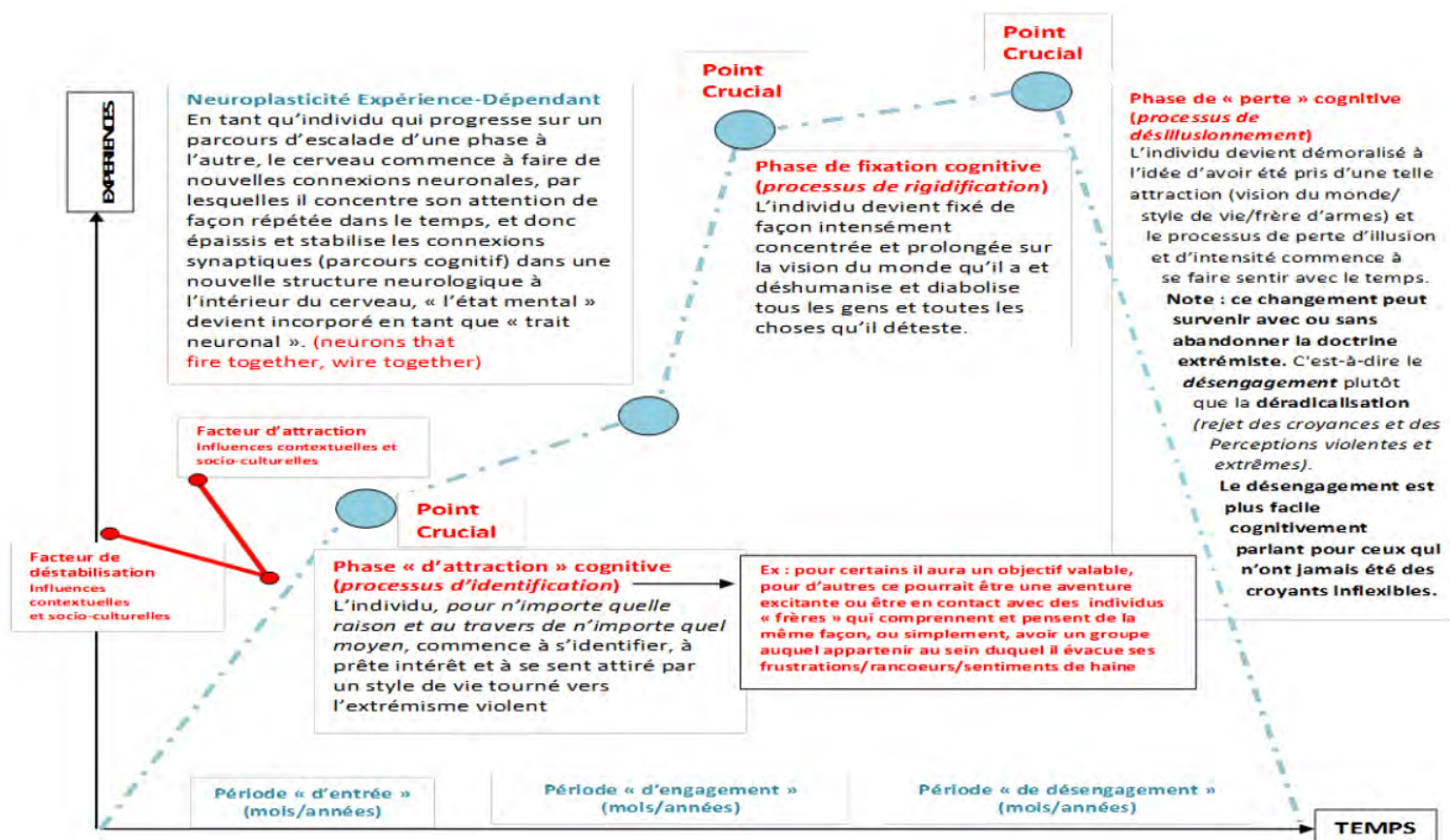


Figure 19 - Quels sont les outils pour la mesure neuro-cognitive des risques d'extrémisme ?

Source : tiré et traduit du site internet de Geoff Dean (voir aussi Dean, 2014, p. 22)

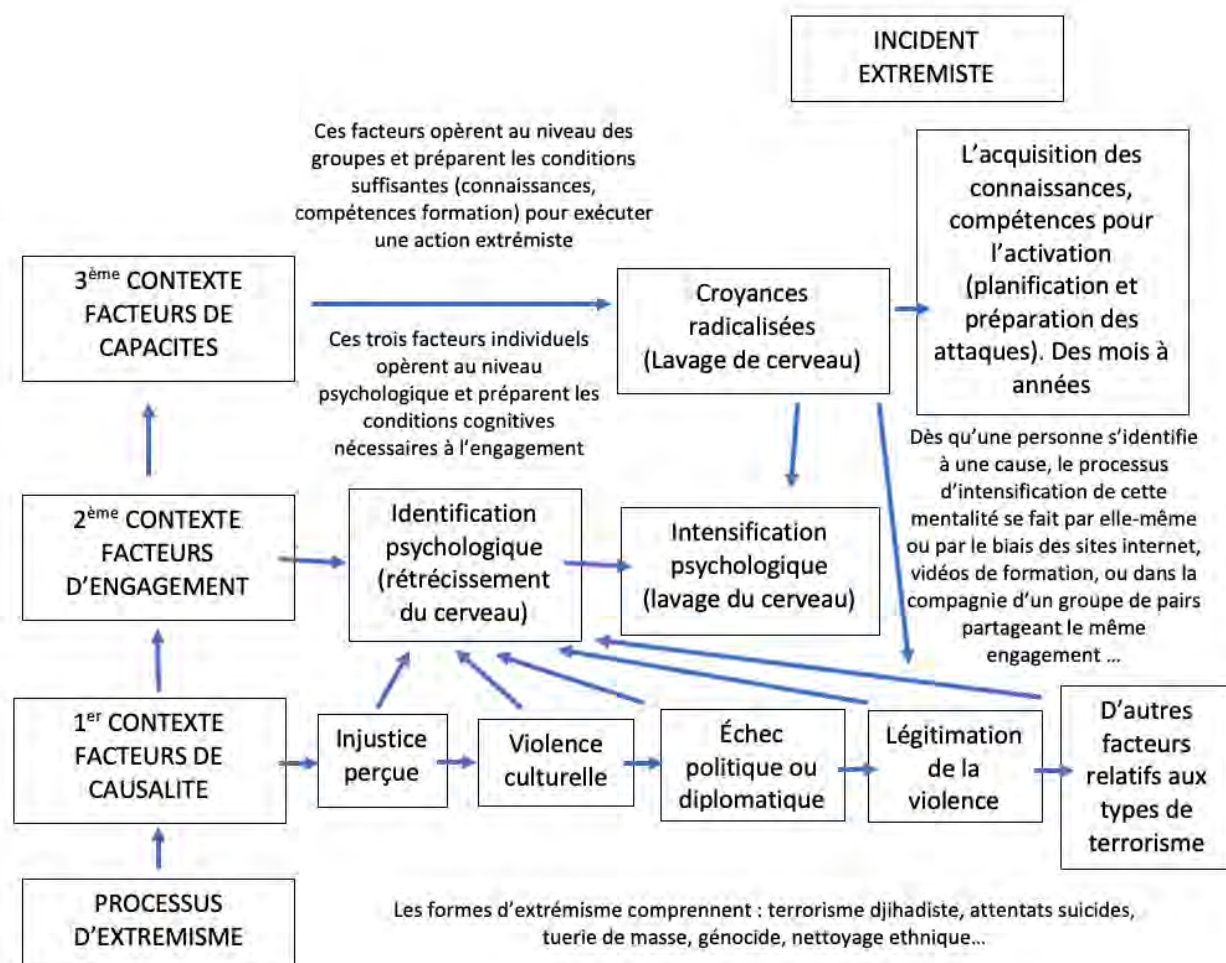


Figure 20 - Evaluation des risques neurocognitifs pour la détection précoce des extrémistes violents

Source : tiré et traduit de Dean, G. (2014). *Neurocognitive Risk Assessment for the Early Detection of Violent Extremists*, p. 22.

Le cerveau d'un extrémiste passe par un ensemble de phases psychologiques (Identification – Intensification – Radicalisation) :

- **Le processus de l'identification psychologique**, lors duquel les mécanismes de liaison cérébrale se rétrécissent à une concentration intentionnelle sur une gamme limitée d'idées, d'attitudes, de perceptions et de croyances extrémistes.
- **Le processus d'intensification psychologique**, lors duquel les mécanismes de liaison cérébrale s'endurcissent à ne voir le monde que par un ensemble d'idées extrémistes et des interprétations qui excluent l'autre opinion.
- **Le processus de croyances radicalisées**, lors duquel les mécanismes de liaison cérébrale endurcis impliquent des scénarios de lavage de cerveau, dans lequel les pairs renforcent leurs idées extrémistes par la nécessité d'entreprendre des actions violentes.

Le modèle de Serge Garcet qualifié par l'auteur de « transformation cognitivo-affective de la définition de soi et de la construction du sens dans l'engagement radical violent » tout autant que celui de Geoff Dean (Dean, 2014, p. 22), neurocognitif, sont intéressants. Les complexités assumées du premier et, pour le second, les dernières avancées de la neuropsychologie, donnent une large place à l'impact sur le cerveau des moyens avancés de propagande notamment numérique. Nous ne pouvons développer ici ces aspects mais nous renvoyons à deux éminents spécialistes de ce qui s'appelle dans le jargon des services spécialisés : les opérations psychiques (PSYOPS). Le premier spécialiste que nous aimerions citer est Yannick Bressan dont nous conseillons le dernier ouvrage de synthèse : *Radicalisation, Renseignement et individus toxiques* (Bressan, 2017). Nous conseillons également l'ouvrage de deux spécialistes italiens sur les techniques et psychopathologies de la manipulation politique, économique et religieuse (Della Luna, M. et Cioni P., 2011). Or il semble bien que, malgré tout l'intérêt de ce dernier, l'ensemble des analyses produites à ce jour soient face à un impensé : qu'en est-il des facteurs sociétaux ? Comment l'environnement arrive-t-il à produire des radicalités puis de la radicalisation menant à la violence ? Je ne suis pas le premier à déplorer que la question du « comment se radicalise-t-on ? » ait complètement absorbé la question du « pourquoi », non seulement à titre individuel, mais aussi à titre collectif...

Pour replacer ce questionnement dans une perspective encore plus large, nous restituons quelques passages et enseignements d'une étude produite à partir d'un panel de personnes extrémistes (***Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents djihadistes et nationalistes de Billel Ainine, Xavier Crettiez, Thomas Lindemann, Romain Sèze***⁹⁷) :

On définira la radicalisation comme l'adoption progressive et évolutive d'une pensée rigide, vérité absolue et non négociable, dont la logique structure la vision du monde des acteurs, qui usent pour la faire entendre de répertoires d'action violents, le plus souvent au sein de structures clandestines, formalisées ou virtuelles, qui les isolent des référents sociaux ordinaires et leur renvoient une projection grandiose d'eux-mêmes. On défendra donc une analyse processuelle. Seule cette approche processuelle est à même selon nous

⁹⁷ Voir document pdf : http://www.gip-recherche-justice.fr/wp-content/uploads/2017/08/Rapport-radicalisation_INHESJ_CESDIP_GIP-Justice_2017.pdf

de mettre en résonance les « causes » structurelles et les choix individuels qui vont construire un parcours militant de plus en plus violent, dont nous avons cherché à identifier les variables d'un état de l'art sur les phénomènes de radicalisation pensés par-delà le seul contexte djihadiste (structures d'opportunité et résonnances cognitives, ressorts de la socialisation violente, et logiques psychosociales de l'engagement). Trente-cinq variables ont été dégagées avant d'être regroupées en quatre catégories : les déterminismes sociologiques lourds, les variables relevant des carrières biographiques, les variables cognitives, et les variables psychologiques (Crettiez et al., 2017).

À l'inverse d'une approche en termes de basculement, on défendra donc une analyse processuelle de la radicalisation, présentée ailleurs (Crettiez, 2011, pp. 45-60 et pp. 97-110), où le « puzzle des pièces » (Hafez, M. et al., 2015, pp. 958-975) qui permet d'en comprendre la logique, répond à une mise en scène chronologique qui puise dans les itinéraires biographiques des acteurs étudiés. Seule cette approche processuelle est à même de mettre en résonance les « causes » structurelles et les choix individuels qui vont construire un parcours militant de plus en plus violent. (Crettiez et al., 2017).

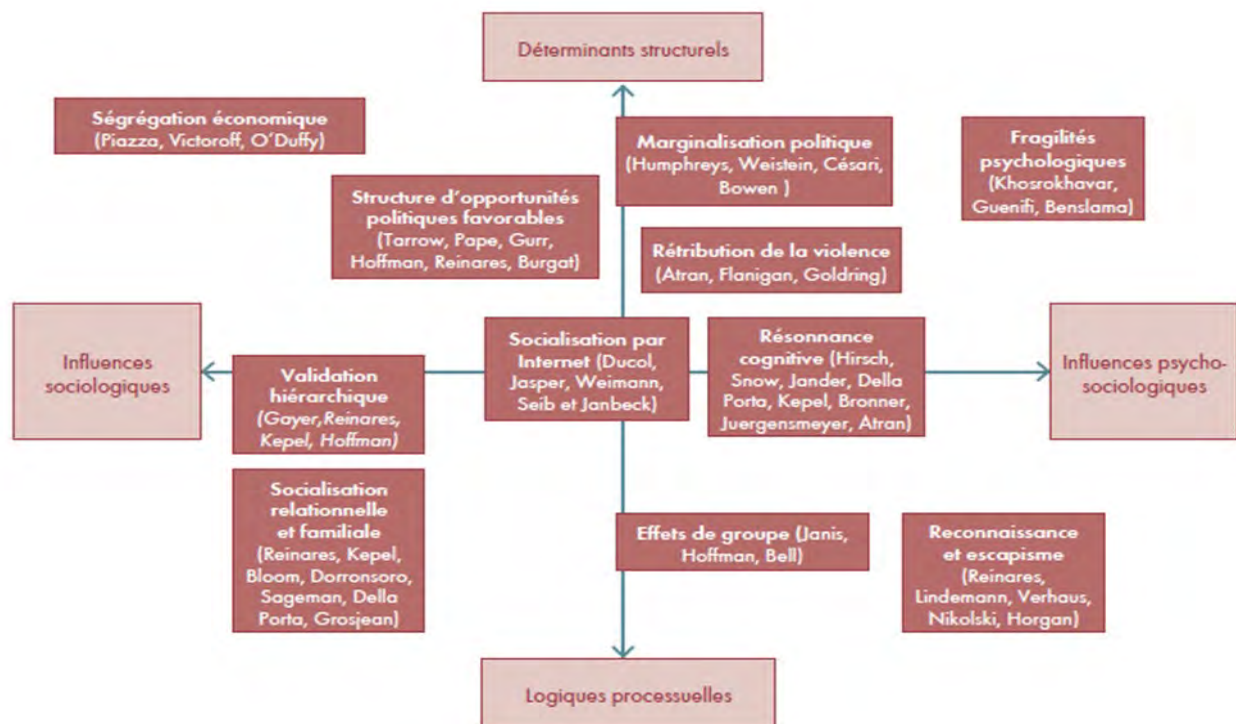


Figure 21- Une analyse processuelle de la radicalisation

Source : Crettiez et al. (2017)

L'anthropologue Dounia Bouzar a mis en avant « l'approche personnifiée » de l'embrigadement « djihadiste » contemporain, en étudiant le processus de radicalisation des jeunes qu'elle a suivis⁹⁸. Elle montre que

[...] pour chaque engagement, il existe une rencontre entre les besoins inconscients du jeune (être utile, fuir le monde réel, se venger, etc.), sa recherche d'idéal (changer le monde, construire une vraie justice, sauver les musulmans, etc.) et le discours qui lui propose une raison de faire le djihad faisant sens pour lui (partir pour sauver une société avec des valeurs musulmanes, élaborer un monde égal et juste, se battre contre l'armée du dictateur, etc.). Cette étape où le discours "djihadiste" persuade le jeune que son idéal,

⁹⁸ L'enquête qu'elle a réalisée pour deux rapports pour la Commission européenne (en voie de validation) et reprise dans son ouvrage *Français radicalisés, l'enquête*, publié début novembre 2018 aux éditions de l'Atelier, repose au niveau statistique sur 350 "djihadistes" ayant été arrêtés à la frontière, 100 salafistes suivis par les autorités, tous signalés au Numéro Vert par leurs proches avec un accès à ce qu'ils étaient avant la radicalisation et un suivi en déradicalisation/désistance sur 2 ans. Âge : principalement des jeunes de - de 25 ans ; Sexe : 66% féminin, 34% masculin ; Classe sociale : 50% moyenne, 44% populaire, 6% aisée ; Culture familiale : 43% arabo-musulmane, 62% judéo-chrétienne et 5,5 % divers.

ses besoins profonds, éventuellement son mal-être, seront réglés par son adhésion au projet proposé, seul capable à la fois de le satisfaire, de le faire renaître et de régénérer le monde, est fondamentale dans sa transformation et son engagement. C'est à ce moment que le radicalisé⁹⁹ s'approprie personnellement l'idéologie « djihadiste » de son groupe, car un lien cognitif entre son histoire et la dimension transcendante proposée s'établit. Il évolue alors vers une idéologie reliée à une « identité collective » (Bouzar, 2018).

Au cœur des processus étudiés, elle relève un triple embrigadement :

L'étude des conversations et des trajectoires de notre échantillon montre que le processus de radicalisation comprend un embrigadement émotionnel, un embrigadement relationnel et un embrigadement cognitivo-idéologique. L'embrigadement émotionnel et relationnel provoque une adhésion du jeune à son nouveau groupe et l'embrigadement cognitivo-idéologique suscite une adhésion du jeune à un nouveau mode de pensée. Il existe un lien direct entre l'embrigadement émotionnel, relationnel et l'embrigadement cognitivo-idéologique puisque la fusion au sein du groupe s'opère sur la conviction de posséder le « vrai islam » et que la conviction de posséder le « vrai islam » constitue le ciment qui relie l'individu à son nouveau groupe. Autrement dit, la conviction influence les comportements et les comportements influencent la conviction (Bouzar, 2018).

Cela l'amène à la définition suivante :

La radicalisation « djihadiste » est le résultat d'un processus psychique qui transforme le cadre cognitif de l'individu (sa manière de voir le monde, de penser, d'agir, etc.), en le faisant basculer d'une quête personnelle à une idéologie reliée à une identité collective musulmane et à un projet politique totalitaire qu'il veut mettre en action en utilisant la violence. Parler de sortie de radicalisation, de « déradicalisation » ou de « désistance »

⁹⁹ Nous utiliserons les termes radical et radicaux pour qualifier à la fois les salafistes piétistes (non violents) et les « djihadistes » (violents). Au même titre que d'autres chercheurs, nous l'avons déjà dit, ce terme ne nous satisfait pas : le terme radical renvoie à « racine », or les « djihadistes » ne retournent à aucune racine. Mais il permet tout de même de qualifier aux yeux de tous les lecteurs le discours entendu puis transmis par nos jeunes interviewés, avant qu'ils ne choisissent une voie violente ou non violente.

signifie : partir de l'individu, de son expérience, de son motif d'engagement – dont la logique a été reconnue et déconstruite (approche émotionnelle, relationnelle et idéologique) – et, par le questionnement, faire en sorte qu'il trouve lui-même les failles de son premier engagement pour en construire un nouveau, compatible avec le contrat social (Bouzar, 2018).

Dans son analyse du processus de radicalisation à partir de son échantillon, Dounia Bouzar interroge le fait que

[...] les modèles d'explication du processus de radicalisation évoquent unanimement un sentiment de discrimination, qui s'est souvent transformé en sentiment de persécution des musulmans chez les individus radicalisés, le présentant comme une sorte de facteur facilitant l'entrée dans le « djihadisme » ou même comme l'un des principaux facteurs causaux. Le recours à la violence est alors présenté comme le résultat de frustrations et le seul moyen d'agir au sein de la société. La radicalisation serait liée à la répression ou à l'isolement social de sous-groupes marginalisés (Sommier, 2012 et Bouzar, 2018).

Elle propose de vérifier si

[...] ce sentiment est une cause de la radicalisation (la discrimination provoquerait de la frustration, de la défiance envers la société et entraînerait une envie de vengeance) ou un effet de la radicalisation (le discours « djihadiste » transmettrait une vision du monde selon laquelle les musulmans sont persécutés parce qu'ils possèdent la « vérité », de manière à diaboliser la figure de l'ennemi).

Après analyse des caractéristiques et les historiques des jeunes étudiés avant leur radicalisation, elle aboutit à la conclusion suivante :

Nous allons retrouver ce sentiment de discrimination dès le début de la trajectoire des jeunes suivis, mais ce dernier n'apparaît pas seulement et automatiquement comme le fruit d'un vécu personnel ou de celui de leur groupe, mais aussi comme le résultat du discours du groupe radical, suite à une approche émotionnelle anxiogène. Bien entendu, un vécu discriminatoire personnel (ou collectif) facilite d'autant plus l'efficacité de ce

que nous avons appelé l'approche émotionnelle anxiogène du discours « djihadiste », mais l'existence de discriminations dans une société qui se veut égalitaire y contribue aussi largement. La place et l'utilisation de la question discriminatoire dans la narration du discours « djihadiste » expliquent que des radicalisés des couches sociales moyennes ou supérieures partagent de manière profonde ce sentiment de vivre dans un monde de discrimination, même s'ils ne l'ont jamais vécu personnellement. Ce ressenti constitue également le socle sur lequel vont se souder, voire fusionner, les membres du groupe radical. Savoir le déconstruire est donc fondamental pour les professionnels en termes de prévention et de réinsertion (Bouzar, 2018).

Avec de nombreux extraits de témoignages à l'appui, l'anthropologue développe l'analyse de cette « approche émotionnelle anxiogène » de manière détaillée, en montrant comment la propagande « djihadiste » utilise à la fois des éléments religieux et profanes pour faire peur au jeune, lui enlevant non seulement toute confiance envers l'extérieur de son groupe radical, mais le plaçant également dans une grille de lecture « de type paranoïaque » qui débouche sur un sentiment de légitime défense. Elle estime que c'est cette approche qui produit

[...] un changement cognitif qui amène un changement de définition de soi (celui qui a du discernement et qui veut changer le monde corrompu) et un changement de définition des autres (ceux qui choisissent de maintenir cette corruption). Les propos émanant du groupe radical placent le jeune dans une vision du monde où il doit se protéger des éléments hostiles qui l'entourent (Bouzar, 2018).

À partir de là, elle rajoute l'étape « approche anxiogène émotionnelle » à son schéma explicatif de radicalisation, estimant que le propre du discours radical qui trouve un point d'entrée dans les théories conspirationnistes (avec ou sans islam) est qu'en même temps qu'il génère une anxiété, il oriente le jeune vers le choix de solutions de plus en plus dysfonctionnelles commençant par des ruptures sociales, scolaires ou professionnelles et familiales, et allant jusqu'à le conduire à rejoindre le groupe radical et/ou à la violence. Autrement dit, plongé dans une grille de lecture de type « paranoïaque », le jeune veut se protéger en rejetant ce monde corrompu qu'il cherche dorénavant à fuir (ou à régénérer, selon la mouvance à laquelle il appartient). Mais quoi il en soit, un sentiment de discrimination, puis de persécution, va

automatiquement envahir le jeune concerné, quel que soit son vécu social antérieur. (Voir la figure reproduite ci-dessous avec l'autorisation de l'auteur).

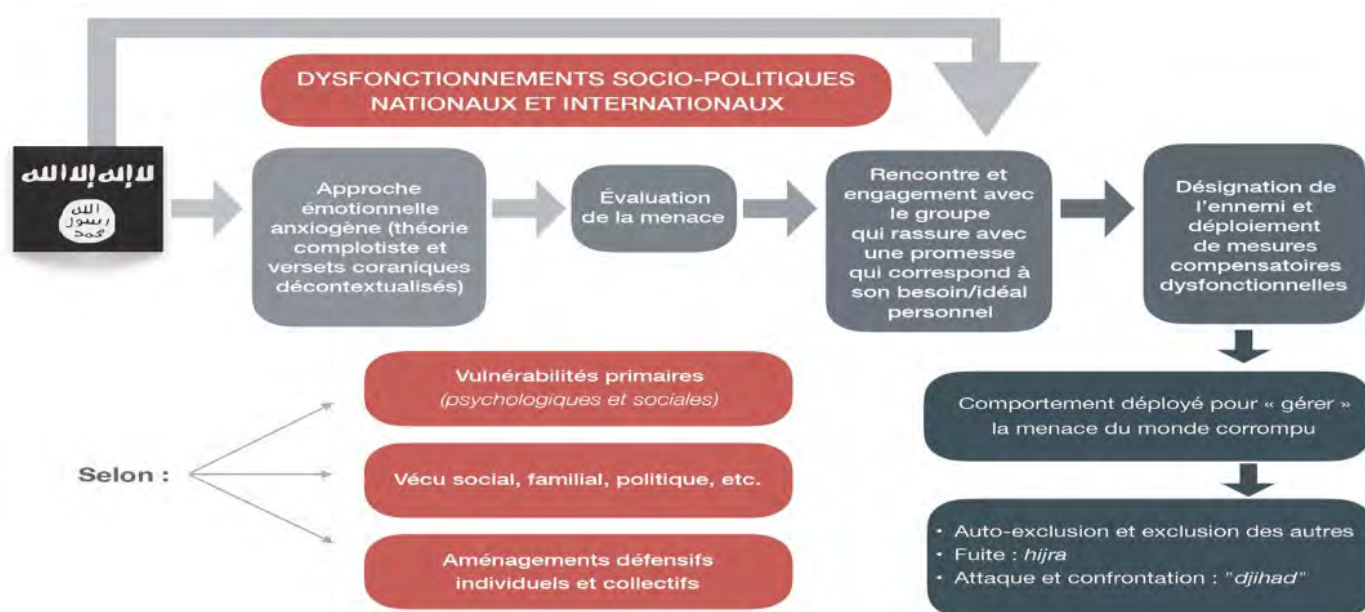


Figure 22 - Focus sur les étapes du processus de radicalisation

Source : Bouzar, D. (2018). *Expertises Cultes et Cultures*.

Cette étude avec celle de Crettiez, outre le fait qu'elles insistent sur le caractère processuel des radicalisations, auront la grande qualité d'insister sur des aspects politiques et idéologiques qui restent souvent des points morts dans l'analyse des causes (et non pas seulement du comment) des radicalisations. Elles mentionneront, in fine, trois types d'idéologies – celles agissant comme ressort victimaire, celles agissant comme doctrine violente, celles agissant comme dispositif émotionnel. Nous reviendrons longuement dans nos hypothèses justement sur les questions d'idéologie, insuffisamment pensées dans leurs rapports à la psychologie et à la sociologie. Mais bien avant cette promenade intellectuelle peu reposante dans *L'idéal, l'idée, l'idole* (Kaës, 2016) et ses fonctionnements pathologiques tant au niveau groupal qu'individuel, revenons à ce qui alimente nos idéologies, au contexte social, sociétal, civilisationnel. Ce contexte sans nul doute alimente ces idéologies prolongeant ainsi les drames que le XX^e siècle a tragiquement éprouvé et que notre nouveau siècle a éprouvé dès son commencement avec le 11 septembre 2001. Il est temps d'essayer de comprendre les soubassements de ce retour de la barbarie qui a même infiltré les âmes « errantes » (Nathan, 2017) de nos adolescents migrants ou non. Dans l'attente, en prolégomène, je ne résiste pas à

l'envie de reproduire ce commentaire du texte de Lacan de Francesca Biagi-Chai (Biagi-Chai, 2018) :

[...] la montée au zénith de l'objet « a » (Lacan, 1970, pp. 403-447), temps où la jouissance s'est substituée à l'Idéal, la chute des idéaux entraînent le peu de tenue symbolique chez les sujets à la dérive. Hier, Sade révélait le paradoxe du bonheur dans le Mal, aujourd'hui le discours capitaliste, la rationalisation du chiffre supportent la jouissance cynique et l'objectivation du sujet. Cette ère trouve son échappement non par le haut mais, disons-le, par le bas, du côté de la banalisation généralisée. Lorsque, par cette banalisation on entre dans cette zone de chute que Lacan appelle zone de « déssexualisation » (Lacan, 1973), là où la chair devient viande, le monde prend une coloration psychotique et les êtres y sont sacrifiés. Précisons bien qu'il ne s'agit pas là de termes de régression de l'humanité ou de pensée primitive. Il s'agit de ce qu'on appelle le sous-développement : « Le sous-développement, ce n'est plus archaïque, c'est produit comme chacun sait par l'extension du règne capitaliste. Je dirais même plus, ce dont on s'aperçoit et dont on s'apercevra de plus en plus est que le sous-développement est précisément la condition du progrès capitaliste (Lacan, 1973). »

Contextes

Avant de donner des éléments macro ou globaux qui influencent la formation des radicalités tout autant qu'ils peuvent contribuer à générer des processus de radicalisation, nous aimerions commenter ce schéma de Sandrine Delrieu, sophrologue, sophro-analyste, autrice, plasticienne¹⁰⁰. Elle a réalisé, dans son premier schéma, l'une des premières tentatives pour synthétiser l'ensemble des données du problème. Au fond, l'ensemble qu'elle présente correspond assez bien à ce que nous allons décrire dans la première partie de ce diagnostic. Cependant, là où nous pourrions nous attendre à trouver au centre de celui-ci l'identité individuelle, là où tout converge, pour le meilleur mais en l'occurrence, plutôt pour le pire, nous trouvons le micro-milieu ou l'environnement proche. Ce qui est certes important en termes d'influence mais ne peut être considéré comme le foyer central du processus. Il s'agit

¹⁰⁰ <https://sandrinedelrieu.com/>

là d'un enjeu méthodologique. Il est important de tisser la trame des influences sociétales, collectives, familiales et des variables dites « de proximité » pour bien mettre en perspective toute la complexité des processus de radicalisation. Mais nous devons mettre également le sujet en face de ses responsabilités et de ses vulnérabilités.

Radicalisations ?

Approche transversale d'un millefeuille de contextes, où... se tissent causes et conséquences

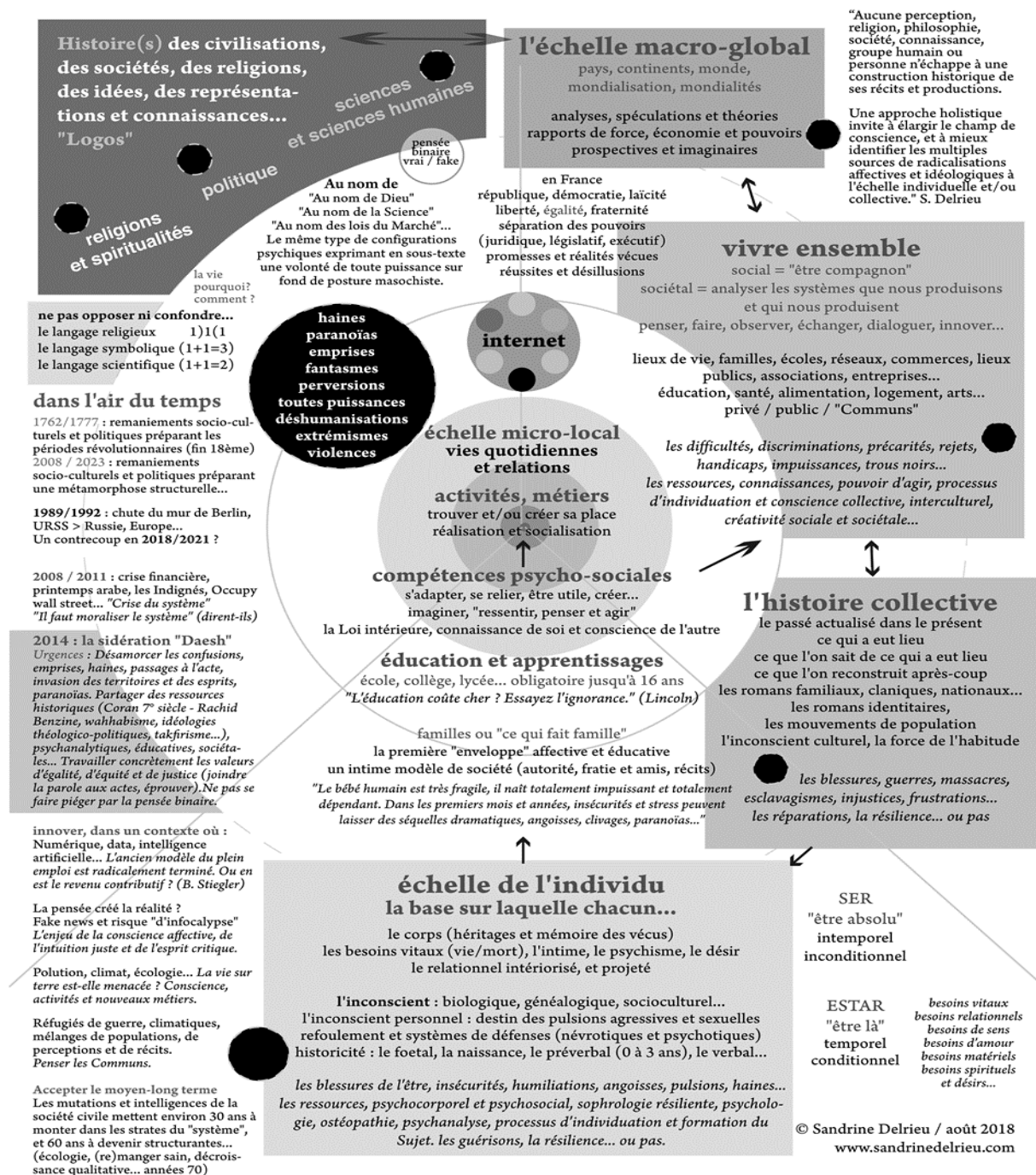


Figure 23 - Radicalisations ? Approche transversale d'une mille-feuille de conséquences

Source : Delrieu (2019) dans *Les orphelins de la République*, Ruffion, p. 78.

La formation du Moi (psychologique), puis du Soi (élargissement du champ de conscience, valeurs à la fois intimes et trans-personnelles) permet une réflexivité vis à vis des contextes et de son propre "Moi", une vision holistique et des mises en lien inédites (créativité, inclusivité, troisièmes voies, nouvelles alliances et alliages).

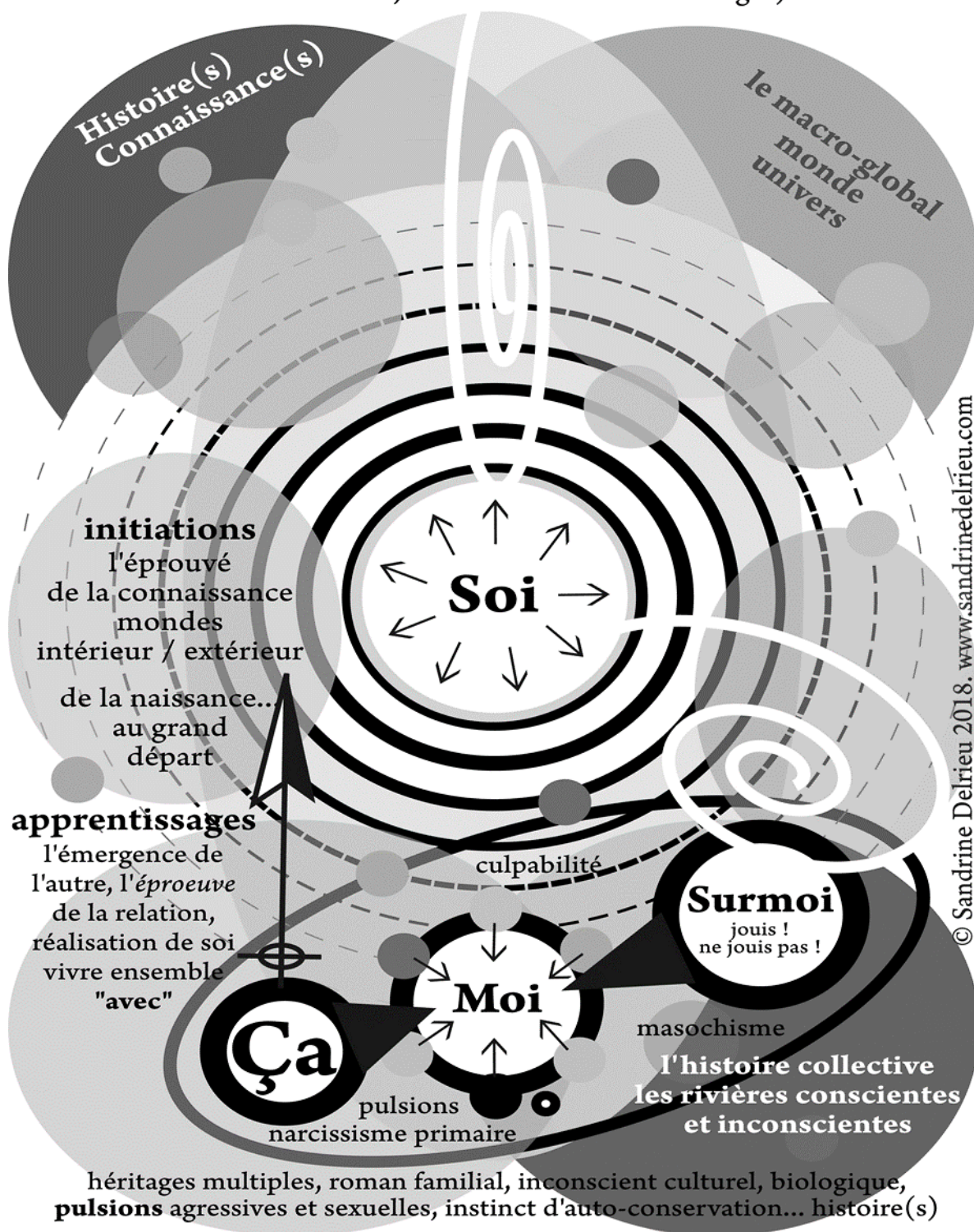


Figure 24 - La formation du Moi et du Soi

Source : Delrieu et Ruffion. Dans Ruffion (2019), p. 82

Dans ce deuxième schéma, le sujet est donc au centre du second schéma que nous avons construit ensemble : de là peut jaillir le changement qui passe par une culture du Soi (ou le travail de développement de la sensibilité propre et le « Kulturarbeit » cher à Freud (De Rosa, 2018) dans laquelle l'axe de régression avec un Soi en peau de chagrin, résidu comprimé par l'inflation du Surmoi et du Moi, est baigné dans le Ça pulsionnel. Bien-sûr, les instances de (re)socialisation, à l'aide des interlocuteurs proches (pairs, parents, éducateurs, enseignants) ont un rôle primordial à remplir, afin de construire des voies de résilience individuelles mais intrinsèquement liées à du collectif.

Cependant, tant que nous ne décortiquons pas les mécanismes psychiques, dans toutes leurs complexités, qui conduisent aux radicalités puis éventuellement aux radicalisations, il n'y aura point de salut. Nous avons représenté l'individu au centre et il est ainsi également primordial d'avancer une autre donnée stratégique. Nous devons expliquer en quoi des adolescents, attardés ou non, en proie à un mal d'idéalité, borderline, dont le Surmoi s'enflamme, et dont le Moi de surface se perd en narcissismes pathologiques, peuvent être conduits à épouser des idées puis des comportements radicaux. Mais qu'en est-il de leurs aspirations profondes, de leurs besoins fondamentaux, ceux qui, une fois nourris, aident à construire des idéaux de dépassements sains et productifs pour la collectivité ?

Ce type de préoccupations a été étudié dans plusieurs écoles de psychologie, la psychologie humaniste, la psychologie du soi et plus récemment la psychologie positive (Partie I) que nous présenterons de manière plus opérationnelle dans nos parties suivantes (III, IV, V). Il est peut-être temps de s'intéresser à ces ressources et au cœur de ce que nos jeunes générations pourront restaurer comme espoirs pour eux-mêmes et pour le monde qui nous entoure.

Dans tous les cas, tous les spécialistes s'accordent sur un point. Il ne peut y avoir d'explications monocausales (Crettiez et al., 2017) des processus qui engendrent radicalités et radicalisations. Ce qui veut dire, par exemple, que nous ne pouvons pas réduire la question du pourquoi à l'existence de corpus religieux problématiques, en particulier celui de l'islam radical. Deux auteurs avancent l'idée d'une « niche écologique islamo-occidentale » (Lamotte, 2017) comme matrice de la radicalisation islamiste. D'abord, ils rappellent à juste titre que les processus de radicalisation ne sont pas qu'une affaire de comportement et de gestion des émotions. Ils soulignent ensuite que l'individu évolue à la croisée des dimensions civilisationnelles et culturelles, soulignant au passage une zone de frottement tellurique entre le côté mondial de la civilisation (ou décivilisation selon d'autres, comme Jaulin, 1974) et le côté local de la culture

(qui peut aussi se qualifier de déculturation). Sur ce terrain précis, les auteurs analysent en quoi l'idéologie fondamentaliste islamiste percute les jeunes musulmans ou convertis à l'islam : ceux-ci s'identifient à un idéal blessé par une modernité agressive et une occidentalisation massive. Les idéaux islamistes, dans une relation de réciprocité malade, viendraient, eux, réparer un sentiment d'indignité :

L'idéologie fondamentaliste islamiste a diffusé une théorie élaborée qui repose sur deux schèmes puissants émotionnellement : l'idéal d'un retour à l'origine de l'islam ou résiderait la réponse à tous les problèmes et au principe de souveraineté de l'empire (ou plutôt contre empire...) : le califat. Or ce dernier serait « un idéal blessé par l'Occident et par la défection des musulmans modernes. Ce qui articule ce schème de l'idéal blessé par l'Occident à celui du préjudice subi par la communauté musulmane, dont la réparation passe par la restauration de la puissance sacrée et la vengeance des outrages infligés à la divinité par la sécularisation occidentale [...]. L'islamisme radical a développé une théorie identitaire qui noue l'idéal et le préjudice, et fait de sa réparation une mission épique et héroïque. Cette offre capte des individus qui s'identifient les uns aux autres à travers l'idée d'un dommage réel ou imaginaire de leur vie. (Lamotte, 2017)

Nous voyons bien là l'interrelation négative entre des facteurs culturels (en l'occurrence politico-religieux) et l'individu. Ce qui pose la définition d'une niche écologique située entre le niveau macro (général) et le niveau individuel d'analyse. Cela désigne l'ensemble des éléments dont la convergence à un moment donné favorise l'apparition et la diffusion d'une expression de la folie propre à une époque qui disparaît par la suite. Ceci nous suggère plusieurs types de remarques pour développer notre approche du sujet. L'analyse sans concessions des configurations théologiques et politico-religieuses irradiant de l'idéologie fondamentaliste islamiste ne doit pas nous faire occulter des filets plus larges. Les questions politico-religieuses d'une aire culturelle particulière sont prises dans une crise civilisationnelle. Les composantes de cette crise globale agissent comme un incubateur indirect et remplissent le rôle de méta-matrice.

Cette méta-matrice qui inclut les mutations du politique, du socius et de l'économie contribue à dégrader les facteurs intermédiaires et créer des niches écologiques particulières de captation des âmes pas seulement errantes (Tobie, 2017) mais blessées.

Plus grave encore, cette méta-matrice influe directement sur les structures psychiques et les dégrade, modifiant la manière dont se déroule l'adolescence et se constitue l'identité.

Cette contextualisation que nous proposons dans cette première partie de diagnostic au niveau macro survolera la période historique 1968-2018, soit ces cinquante dernières années et comportera :

- Une réactualisation du « malaise dans la civilisation » qui impacte les cultures et les individus.
- Les points de jonction entre ce malaise civilisationnel/culturel et le psychique, ce qui nous oblige à présenter, dans cette perspective, quelques grands thèmes incontournables : l'adolescence, les questions d'idéal, d'idéologie et de mal-être spécifiques à ces dernières décennies, nous couvrirons la période 1968-2018.
- Enfin une conclusion de cette partie sur le niveau macro de diagnostic introduira notre hypothèse anthropologique centrale : **l'apparition d'une trame d'anti-initiation dite « soleil noir » de l'identité.** Cette partie sombre ne devra pas nous faire oublier comment cultiver la partie lumineuse qui est celle du Soi. La partie intérieure et centrale de l'identité qui condense la sensibilité et les valeurs de chaque individu. Nous verrons comme celle-ci est dévoyée et utilisée à contre-sens dans notre partie clinique (**Partie II**) et surtout comment nous pouvons la nourrir sainement, via les ressources de la résilience (**Parties III, IV, V, VI**).

Vous avez dit malaise dans la civilisation ?

Lorsque Freud écrit *Malaise dans la Civilisation* (Freud, 1971) en 1929, nous sommes dans une belle période de crise (montée du nazisme, krach de 1929, récession économique de l'entre-deux guerres). Or quand nous savons ce qui se déroulera ensuite – le nazisme, Hitler, les camps de concentration, Hiroshima, les régimes totalitaires de l'Est, etc. – pouvons-nous encore parler de civilisation ? Cette interrogation partagée par Andrée Green, éminent psychanalyste, au début des années 90, lui fera parler de maladie dans la civilisation et que peut-être ce mal sera à l'avenir incurable (Green, 1993). Paul Valéry (1929-1945) dans *Réflexions sur le monde actuel*, nous rappelle également que les civilisations sont mortelles, tout comme Husserl dans *Krisis* qui nous interpelle sur la crise de conscience européenne.

Michel Fain dans ce même numéro de la revue française de psychanalyse livre une analyse concomitante avec une nuance intéressante. Il précise que ce sera à cette période que débiteront les descriptions d'un syndrome généralisé d'adaptation et de l'action du stress. L'adoption du mot stress par le langage populaire traduirait, selon l'auteur, le mauvais état ressenti par la

population. Et ce mauvais état viendrait lui-même d'une agression injuste due à la société moderne (Faine, 1993). Il ajoutera même que « [...] les causes de la disparition des défenses spécifiques devinrent ainsi un but de recherche ». Il est vrai qu'à l'époque des psychiatres, Martin Seligman, avant de devenir le pape de la psychologie positive à la fin des années 90, étudiait dans les années 60 le concept « d'impuissance apprise » (Seligman, 1975) qui trouve un écho prolixe dans les travaux de Joule sur l'asservissement librement consenti (Joule, 2017). Mais revenons à Michel Fain qui fera une remarque déterminante pour la suite de nos analyses. Pour faire simple, le processus de maturation de la psyché et par la même du respect de règles qui ordonne la société, a besoin d'une instance de la personnalité que nous appellerons « Surmoi ». Cette dimension est une sorte de gardien du temple intérieur, celui qui répercute les contraintes de la société et s'oppose au pulsionnel quand ce dernier a tendance à vouloir déborder, voire à être destructeur pour soi et pour autrui. Ce n'est pas le seul régulateur de la personnalité : le Moi, partie superficielle de l'être, et surtout le Soi, l'intériorité profonde et centrale, y contribuent. Cependant, c'est un peu le censeur. Et l'auteur de préciser : « [...] un aspect courant de la mise en cause de l'action du Surmoi est le combat mené contre le sentiment de culpabilité, dont la présence est alors vécue comme une blessure narcissique [...] » ; et d'ajouter que là où des psychothérapies et des individus ignorants « s'efforcent de déculpabiliser des patients qui n'ont plus alors d'autres issues que d'activer leurs mécanismes d'autopunition, peut très vite régner le chaos » (Faine, 1993).

Cela paraît anodin mais c'est capital. La diminution des capacités de régulation des êtres humains en fait des proies faciles pour toutes idéologies marchandes et consuméristes. Ceci assoit la dérégulation économique qui nourrit la prédation capitaliste puis hyper-capitaliste. Pour rappel, en suivant l'anthropologue Claude Lévi-Strauss (Charbonnier, 2010), cité par Jeanne Delafontaine (Delafontaine, 1993), la société dite « sauvage¹⁰¹ », utilise peu d'énergie et produit peu d'ordre, sa tendance étant de maintenir son état d'origine, paraissant ainsi stationnaire, sans histoire :

Nos sociétés qualifiées de sociétés chaudes utilisent leur déséquilibre pour produire beaucoup d'ordre (progrès scientifique et technologique) et en même temps beaucoup de désordre particulièrement sur le plan des relations humaines et des relations entre l'homme et son environnement (p. 1193) [...]. La société primitive a donc une entropie

¹⁰¹ Au sens de Claude Lévi-Strauss, c'est-à-dire non pas l'état sauvage, mais l'état non domestiqué (cf *La pensée sauvage*). Note de Delafontaine en bas de page 1190.

faible et n'accepte que ce qui a pour elle valeur de signe, c'est-à-dire ce qu'elle peut mettre en circulation réglée à l'intérieur de son système (p. 1194).

Sans être passéiste et vouloir revenir en arrière, cette mise en relief est intéressante à double titre : elle nous informe en miroir inversé de nos carences, car nous aurions pu garder l'idée de sociétés ouvertes, dynamiques, en croissance mais mieux régulées pour préserver un équilibre et une stabilité sociétale garante d'une certaine sécurité. Et le parallèle avec les sociétés traditionnelles concernant la question des places est frappant. L'investissement narcissique dans une société pose l'idée qu'il y a une place pour soi dans le groupe et dans l'ordre des générations, le sujet est porteur d'une continuité, son sentiment d'identité est de pouvoir se situer dans une dimension transgénérationnelle (Delafontaine, 1993, p. 1194). Or, nous rappelle Jeanne Delafontaine, « [...] la place qu'occupe un individu n'est pas définie par une position, dans les structures sociales, dans la continuité générationnelle, et l'ordre cosmique mais elle est référée à ce que l'on fait, c'est-à-dire à la place qu'on occupe dans la production » (Delafontaine, 1993, p. 1195) ; une place que n'importe qui peut occuper et/ou à laquelle il ne peut même pas accéder, faute de place. (C'est un sketch à la Devos... ou Davos qui fixe chaque année les objectifs de réduction de place au travail pour mieux rémunérer ceux qui n'ont plus besoin de place pour exister en bon rentier du capital).

Or ne pas avoir de place, souligne encore l'auteur, c'est être privé de sens. Et la crise des valeurs et du sens (à laquelle on substitue la fête des sens, entendus comme sensations pour nous couper de ce que nous ne devons plus ... ressentir) « vient ébranler les assises narcissiques des individus qui voient tous leurs repères identificatoires faire défaut, modifiés ou emportés par l'incessante transformation. Nous touchons ici à l'indifférence généralisée qui est celui de la loi de la valeur » (Delafontaine, 1993, p. 1196). Pardon de citer notre bon vieux Marx mais celui-ci avait bien prédit qu'un homme réduit à sa force de travail ne valait pas grand-chose dans un système capitaliste, interchangeable, corvéable autant que nécessaire. La loi d'airain de la valeur fait que nos sociétés qui s'y complaisent sans limites « ont complètement pulvérisé la relation d'individu à individu, dorénavant subordonné au seul facteur économique » (Delafontaine, 1993, p. 1196).

Le risque anticipé est alors celui d'un chaos, d'une violence dans la déliaison, provoquée par le fait que chacun ne se préoccuperait que de lui-même, sans égard pour les autres.

Tous se passe comme si l'effondrement de la trame culturelle laissait entrevoir l'émergence d'un potentiel de haine narcissique-pulsionnelle, antérieurement contenu

par un système de médiations qui se délite. À la différence comme facteur d'individuation se substitue son envers, de confronter l'un à l'autre comme persécuteur. C'est le temps de l'angoisse massive de l'étranger, issue de l'inconscient, le situant comme lieu du mal, cause du manque à être » (Wainrib, 1993).

En parallèle, lorsque les identifications font défaut et que vacillent les appartenances symboliques, les discours totalitaires font recette. Et les meneurs qui professent ces discours, en tant que champion de l'identification idéalisante, de l'auto-référence enviée par la masse, trouvent des adhérents. Ils réussissent à faire croire qu'ils se situent comme le plus sur facteur de lien social (Wainrib, 1993, p. 1202).

D'où un constat sans appel : « Aucun garant culturel, métapsychique, ou méta-social ne semble désormais pouvoir assurer l'étayage et la fiabilité du contrat narcissique, ni la possibilité de transmission inter et transgénérationnelles structurantes » (Raoult, 2017). L'auteur d'ajouter, un peu plus loin dans le propos, une phrase cinglante : « [...] la tendance antisociale est typiquement une protection contre la menace mélancolique » (Raoult, 2017, p. 62).

Nous envisageons ici un point de bascule historique dans les questions qui nous préoccupent. Cette compréhension des processus globaux qui ont présidé en Occident à faire le lit des appétences aux différentes formes de radicalisations violentes peuvent s'appuyer sur des années charnières, telles que les années 68 et 69 du XX^e siècle. C'est comme si la lutte pour de nouveaux idéaux de liberté, d'équité et d'autorité juste, pour une meilleure écologie du soi et des sociétés avait sombré dès sa naissance. Pour illustrer ceci, nous pouvons simplement souligner la concomitance historique de deux événements marquants pour l'Occident, en Europe et aux États-Unis : mai 68 en France et Woodstock en juillet 69 aux États-Unis.

Concernant mai 68, George Pompidou s'exprime à l'Assemblée nationale : « Traditionnellement la jeunesse était vouée à la discipline et à l'effort. La discipline a disparu [...]. Ce n'est pas le gouvernement et les institutions ni même la France qui est en cause, c'est notre civilisation elle-même¹⁰² ». Dans le même temps, le Général De Gaulle propose une thématique de « participation » qui n'est pas entendue et plutôt mal interprétée, car partant du sommet de l'État et jugée patriarcale. Ce thème sera aussi vilipendé par l'écrivain Sartre, reprenant l'adage « élection, piège à con ». Il va même jusqu'à délégitimer la participation aux élections elles-mêmes :

¹⁰² Débat à l'Assemblée, Pompidou-Mitterrand, *Journal télévisé de 20 heures*, 14 mai 1968.

Sartre, à travers une histoire du vote, entend démontrer que celui-ci oppose le pouvoir légitime du peuple en action à celui légal du citoyen, isolé, « sérialisé », séparé des autres individus-citoyens. Il oppose « la France debout » de mai 1968 à celle de juin 1968 à qui « de Gaulle a demandé [...] de se coucher et de se vautrer dans la sérialité ». Il dénonce la « démocratie indirecte » comme une « mystification » et en appelle à « un vaste mouvement antihiérarchique » (Cohen, 2008).

Ce moment frontal d'opposition aux formes patriarcales de pouvoir, même quand celles-ci s'exercent sous une modalité démocratique, en dit long sur la difficulté de faire évoluer les mentalités et les pratiques. Or la participation des masses à des voies plus directes d'expression et à des exercices partagés et éclairés des pouvoirs sera vite enlisée par l'essor du consumérisme sur un fond grandissant de peur du chômage et de crise permanente. Dans ce contexte, comment neutraliser de l'intérieur un mouvement de révolte ? Or Raoult rappelle que la tendance anti-sociale est typiquement une protection contre la menace mélancolique et dépressive... et que L'addiction au virtuel, l'addiction aux produits toxiques, l'addiction à des leaders pervers, l'addiction à des figures héroïques meurtrières, toutes figures emblèmes de la croissance du dommage sont autant de mode de sauvegarde individuelle face aux ravages narcissiques induits par cette situation (Raoult, 2017, p. 64).

La situation en question est celle induite par l'ultra libéralisme : le travailleur sans qualité est interchangeable, le citoyen est transparent, les inégalités en constantes progressions provoquent des rapports de pouvoir biaisés, car trop disproportionnés. Il en est de même pour le rapport au savoir et à la culture. Cela produit des êtres qui ont le sentiment de subir des logiques de profit exclusives et unilatérales qui entraînent une sensation de déprivation matérielle mais aussi et surtout existentielle : « Je ne suis rien, je suis voué à l'insignifiance ». Ceci est constitutif de rééquilibres violents et tout aussi iniques : « La sauvegarde narcissique des victimes passe alors en réponse par une économie de croissance du dommage : pour un œil, les deux yeux, pour une dent, toute la mâchoire » (Raoult, 2017, p. 63).

Nous voyons à cet endroit la solution de continuité entre les violences qui font partie des mouvements sociétaux et les processus de radicalisation violente. Ces processus sont un prolongement complexifié de ces violences par la renaissance d'idéaux sur fond d'adolescence et de post-adolescence. Fethi Benslama a bien posé cet enjeu « d'une population jeune qui se

trouve dans cette période de la vie, portée par l'idéalité sur un fond de remaniement de l'identité » à l'heure où les idéaux justement se nouent à l'intersection de l'individuel et du collectif, du subjectif et du politique. L'auteur rappelle que non seulement les idéaux comportent une radicalité potentielle et explosive mais que ceux-ci ont un caractère épidémique au regard de la crise de civilisation du monde musulman. Cette dernière est maintenant mondialisée et de ce fait dispose d'un pouvoir collecteur de négativité. Cette avidité d'idéaux ne peut être que renforcée par notre maladie dans notre propre civilisation déjà décrite supra. Or, face au vide existentiel et ontologique, à la désidéalisation, l'adolescent est en proie « au pot au noir » ou à la menace de l'effondrement [*breakdown*] selon les expressions du pédopsychiatre Winnicott (Winnicott, 1958, pp. 406-407).

Dans la « ré-idéalisation », ajoute Fethi Benslama,

[...] c'est l'exaltation et l'emportement des idées et des passions, la tentative d'élévation de la représentation de soi, le désir de s'en aller vers un nouveau monde ou de participer à sa création, l'aspiration à trouver un sens plénier à travers lequel triomphent la vérité et la justice [...]. C'est dans ce passage de rives et ses dérives que se situe le point d'impact de l'offre djihadiste, dont les discours et les procédés de recrutement exploitent un grand nombre des motifs de la transmission subjective juvénile, tel un chasseur qui tend ses filets en connaissant le chemin de sa proie (Benslama, 2016, p. 88).

L'auteur nous explique

[...] que l'offre de radicalisation crée une demande dans un état de fragilité identitaire, qu'elle transforme en une puissante armure. Lorsque la conjonction de l'offre et de la demande se réalise, les failles sont comblées, une chape est posée sur elles. Il en résulte pour le sujet une sédation de l'angoisse, un sentiment de libération, des élans de toute puissance [...]. L'auteur en conclut « que la radicalisation est une tentative de survie à un état d'urgence psychique » (Benslama, 2016, p. 189).

Chère adolescence prise entre idéal et pathologies contemporaines

Ceci nous conforte dans l'idée que la contextualisation que nous désirons offrir dans cette première partie de diagnostic doit aller au-delà des quelques jalons de compréhension civilisationnelle et sociétale, tournés à la fois vers le monde occidental et l'islamisme radical.

Pour être complet, nous devons aussi, de manière assez précise et circonstanciée, analyser les liens entre l'adolescence, la question de l'idéal, l'idéologie jihadiste. Nous devons nous questionner également sur les croisements, au sens plus large, entre idéologie et mal-être contemporain.

Cette trame contextuelle nous entraînera à mieux comprendre les tenants et les aboutissants de la matrice idéologique et motivationnelle au cœur des processus de radicalisation. Ainsi les motifs d'engagement seront décortiqués d'un point de vue individuel et psychosocial dans notre point suivant (II 2/), à partir de personnes réellement confrontées à cette problématique. Cette plongée intimiste nous fera proposer une trame théorique d'interprétation synthétique du phénomène afin que nous puissions enfin aborder la question des antidotes adéquats pour tous les éducateurs et parents concernés. Dès lors qu'islam peut être traduit par « être sauf après avoir traversé un péril¹⁰³ », nous nous emploierons à tracer les voies de la résilience propre à permettre une traversée moins périlleuse de l'adolescence en post modernité. Nous proposerons des alternatives aux offres « religieuses » perverses qui prétendent apporter le salut et la santé alors qu'elles n'offrent au final que ruines et désespoir.

Commençons par tracer quelques jalons de la période adolescente souvent convoquée comme l'un des ingrédients se prêtant à l'alimentation des radicalités, voire des processus de radicalisation.

L'adolescence n'existe pas (Huerre, 2002), c'est le titre provocateur d'un ouvrage qui souhaite insister à nouveau sur l'aspect historique, anthropologique, démographique pour montrer que cette période de la vie est propre au XXI^e siècle en Occident et ne souffre pas trop la comparaison avec d'autres aires culturelles.

Margared Mead étudie l'éducation dans les îles Samoa puis en Nouvelle-Guinée (Mead, 1963), sociétés hors de l'aire d'influence de l'Occident, au sein desquelles l'adolescence n'est pas nécessairement cette période tendue et tourmentée.

La puberté n'est pas inéluctablement génératrice de conflits nous rappelle Michèle Emmanuelli. Ce dernier ajoutera que les sociétés traditionnelles marquent le passage à la puberté avec des stratégies d'intégration, avec maintien d'une dépendance hiérarchique ou l'exclusion. Or l'auteur précise que cela rentre « en contradiction avec l'idée proposée par la psychanalyse selon laquelle l'adolescence constitue une étape importante de réactivation des conflits qui engage chez le jeune sujet la nécessité d'une élaboration psychique » (Emmanuelli, 2016). Or dans les sociétés traditionnelles justement,

¹⁰³ Traduction proposée par Fethi Benslama dans l'article cité supra.

[...] les rites d'initiation introduisent les adolescents à la société adulte sur un mode contrôlé par ces derniers. Ils encadrent le phénomène d'adolescence, en particulier dans les aspects liés au sexuel et à la perte. Ce faisant ils soutiennent le travail psychique individuel en servant de cadre d'expression socialisée aux conflits inhérents à cette période [...]. Ils offrent, par le jeu de la symbolisation, des aménagements psychiques à l'angoisse de castration qu'entraîne l'accès à la maturité sexuée, et à la problématique de séparation (Emmanuelli, 2016).

Ceci est fondamental dans le sens où nous pouvons souligner que les jeunes adolescents d'aujourd'hui sont placés sous l'aune de multiples formes d'abandon et de carences qui ne sont pas forcément matérielles. Les modes de vie contemporains qui ont institué et banalisé le divorce, l'instabilité professionnelle, les migrations, la précarité, la centrifugeuse des nouvelles technologies qui fait plonger les nez dans les téléphones de toute la famille, tout ceci, pêle-mêle, rend les adultes peu disponibles et surtout peu soutenant pour le passage adolescent. (Voir Citton, 2014)

Notons ici avec Michèle Emmanuelli que justement livrés à eux-mêmes, les adolescents ont tendance à créer leurs propres rites initiatiques tels que tags, errances, recours aux drogues. Nous pourrions ajouter les conduites à risques (alcoolémie, accidents de voiture, sports ou loisirs extrêmes), les violences faites au corps (anorexie, boulimie, *sex addict.*) auxquels nous devons ajouter les conduites suicidaires et des taux de dépression élevés.

Qui plus est, l'espace familial n'est plus un lieu d'autorité qui impose des choix et des comportements. Il est davantage un cocon protecteur face à toutes les duretés du monde environnant. Ce dernier provoque de multiples peurs de l'avenir et de grandes désillusions vis-à-vis du politique pour nous sortir de ce marasme tout à la fois économique, mais au final surtout moral. Nous assistons à un désenchantement généralisé et générationnel. C'est une « génération radicale ¹⁰⁴ » qui grandit dans un contexte sociétal radicalisant. L'auteur du rapport dans un chapitre *Une jeunesse seule face au monde* déplore le recul de l'éducation populaire,

¹⁰⁴ Boutih M. (2015) « Génération radicale », rapport du député de l'Essonne produite en juin disponible sur le lien : <https://radical.hypotheses.org/files/2016/04/Malek-Boutih.pdf>

faute de moyens et le déficit d'encadrement chronique des jeunes. Il confirme par là même notre idée d'abandon. Il est assez surprenant que cela soit également identifié parmi les kamikazes d'une part et parmi les jihadistes signalés d'autre part.

Voici un extrait du rapport de Dounia Bouzar remis à la Commission européenne en juin 2018 (Auteur : Dounia Bouzar, Contributeurs : Laura Bouzar, David Cohen, Alain Ruffion, Rewieveurs : Séraphin Alava, Lluís Botifoll, 2018. Practicies) :

[L'ensemble du paragraphe est bien une citation ?] Dans une interview Scott Altran déclare : « [...] ce qui m'a toujours étonné chez les futurs kamikazes, c'est qu'ils ne respirent pas la haine (et la plupart des observateurs qui les étudient sur le terrain vous le diront), mais cela va être horrible à dire, ce sont des gens qui respirent l'amour. Ce type d'analyse est presque impossible à entendre pour nous, mais il faut faire cet effort, au risque de ne jamais rien comprendre au phénomène, et de le laisser s'étendre. Dans une logique tribale, il faut considérer l'intérieur du groupe, et il faut ici parler du besoin de compassion et d'intimité, plus que de haine et de destruction » (Altran, 2005). Nous pourrions ajouter que les deux peuvent coexister. L'intérêt de cette citation est dans le commentaire de Dounia Bouzar : « A ce stade, nous devons mettre en lien ce constat avec les résultats des statistiques sur les caractéristiques des 'djihadistes' que nous avons suivis : 73% d'entre eux, toutes classes confondues, déclarent avoir vécu un abandon réel ou symbolique (sentiment d'abandon exprimé avant la radicalisation d'après les parents) ». (Auteur : Dounia Bouzar, Contributeurs : Laura Bouzar, David Cohen, Alain Ruffion, Rewieveurs Séraphin Alava, Lluís Botifoll, 2018. Practicies)

Ce qui peut être mis en lien avec un fort besoin d'identification à un groupe :

Pour les empêcher d'agir, [affirme Scott Altran] il faut éradiquer leur logique à l'échelon le plus fondamental, c'est-à-dire leur ôter ce besoin irrépressible de créer un noyau compassionnel. Et pour cela, le plus logique et le plus facile à réaliser consisterait à favoriser la création d'autres noyaux affectifs ne présentant pas la même menace létale ; que ce soit dans les villes et dans le cyberspace, ces nouvelles communautés sont

nécessaires pour que les gens puissent se trouver une « tribu », ou une pseudo-famille (Altran, 2005).

Mais continuons à présenter le tableau clinique de notre adolescence contemporaine et à le mettre en regard de notre dégénérescence sociétale concomitante. Cette période est sensible car les changements internes et externes du corps modifient le regard que l'adolescent porte sur lui-même et celui que les autres portent sur lui. Il devient objet de désir, ce qui remet en jeu l'axe du narcissisme – amour de soi, investissement de soi, rapport avec autrui. Au même moment, il peut avoir facilement accès à des contenus sexualisés, permissifs et pornographiques sur le net. Ceci vient s'ajouter, sur les réseaux sociaux, à la surenchère de « la meilleure image de soi » au détriment de toute sensibilité réelle et d'une vraie construction de soi. Une dépendance spéculaire peut donc opérer : l'humiliation d'une image dégradée de soi qui plus est « circulante » et « en abîme » par rapport au nombre de vues, rend le travail de distanciation quasi impossible. Narcisse ne peut que briller ou sombrer dans ses propres reflets sans avoir jamais accédé à son soi intérieur, c'est-à-dire le siège de sa sensibilité propre (voir schémas de Sandrine Delrieu et Alain Ruffion, in Ruffion, 2019, p. 82). Or cette cassure dans le développement [*breakdown*] qu'est l'intégration du corps mature dans la représentation de soi va provoquer un rejet inconscient du corps sexué qui peut éveiller des fantasmes incestueux (attirait pour le parent du sexe opposé) difficiles à refouler. Retenons un temps décisif (krisis = « sentence ») qui constitue une étape de modification nécessaire. Cette étape ouvre vers « une réactivation pulsionnelle, une reprise du conflit œdipien et un remaniement identificatoire, une mise en jeu de la problématique de séparation » (Emmanuelli, 2016). Cette première phase pubertaire est dominée par l'excitation du renouveau pulsionnel en lien avec l'attrait des relations de groupe. Puis viennent le détachement des premiers liens et la découverte de la solitude humaine.

Face à ces remous identitaires, les mécanismes de défense sont multiples : répression, isolation, bêtise, ascétisme, intellectualisation, mais aussi déni, dérisions et évitement. La panoplie est là, amenant le constat éthéré de parents déconfits : « Mais comment peut-on être aussi c... ? ». Plus sérieusement, rentrons dans le creuset psychique infernal des adolescents d'aujourd'hui, les pires, forcément...

Avant de décrire certaines instances de la personnalité qui auront une importance cardinale dans les dérives idéologiques, rappelons que Freud avait posé dans le décorum de l'identité au départ deux instances. Il avait décrit le Ça (c'est-à-dire les pulsions incontrôlées et qui doivent être civilisées) et le Moi (travail, famille, appartenances diverses.). Ces instances dites «

première topique » constituent la couche superficielle de l'être qui est somme toute essentielle. Freud allait qualifier de « deuxième topique », le fait d'intégrer une instance supplémentaire. Le Surmoi est constitué par l'intériorisation des exigences et des interdits parentaux. Il prend le relais de la relation de l'enfant aux parents et se constitue alors en instance impersonnelle. Il forme un ensemble psychique qui appartient à l'enfant qui se reconnaît en lui et qui lui permet de s'interdire des choses à lui-même. Cette instance joue dès lors le rôle de censeur et de protecteur.

L'entrée dans l'adolescence offre aux pulsions du Ça une entrée par effraction dans le magasin de porcelaine des instances du Moi et du Surmoi encore fragiles dans leurs équilibres. Le Surmoi faiblit et attend la relève des parents qui ne trouvent pas toujours la force et l'envie de jouer les censeurs.

Or il y a d'autres acteurs sur cette scène psychique qui va rendre le travail encore plus complexe. L'idéal du Moi est considéré comme une partie du Surmoi. Ce dernier constitue un modèle auquel le sujet doit se conformer, modèle alimenté par de multiples sources, les parents, leurs idéaux, ceux de la société. « L'adolescent recherche donc dans l'idéal du moi une image satisfaisante de lui-même, susceptible de conforter son narcissisme, sans retourner aux idéaux mégalomaniques de l'enfance, trop liés aux investissements des parents » (Emmanuelli, 2016).

Cependant, les idéaux externes et sociétaux ne doivent pas totalement esseuler les idéaux issus des parents. Un trop grand investissement aux profits d'idéaux externes contribue à appauvrir le Moi (qui est quand même tributaire de ses origines... et de ses proches) et à désunifier la personnalité. Ce sera l'une des failles/fuites identitaires que les recruteurs de tous poils savent exploiter. Ils cherchent à accentuer le déséquilibre en faveur de pseudo-idéaux extérieurs. A tel point que l'adolescent ne voit son salut et ne s'identifie qu'à partir d'idéaux en opposition à ceux de ces parents, de son histoire. Ceci provoquera en outre un sentiment de vide et de déracinement qu'il faudra bien combler et vite. Dounia Bouzar montre dans un rapport très bien documenté que les recruteurs intensifient un complexe émotionnel anxiogène pour ensuite proposer des « solutions compensatoires dysfonctionnelles » (Auteur : Dounia Bouzar, Contributeurs : Laura Bouzar, David Cohen, Alain Ruffion, Rewieveurs : Séraphin Alava, LluísBotifoll. 2018. Practicies)

Sur les questions d'identifications, disons quelques mots de l'homosexualité qui a été évoquée pour certains tueurs fous dont celui d'Orlando ou qui fait l'objet de commentaires un peu superficiels sur la répression de sentiments homosexuels via les conversions religieuses. Les fantasmes homosexuels sont souvent présents à l'adolescence. Ils suivent généralement la voie

sublimatoire (amitiés, activités de groupe). Dans la perspective psychanalytique, nous parlons de dispositions psychiques primaires comme étape de développement qui sert à organiser l'altérité. C'est un processus secondaire comme fixation érotique ou objectale à l'image du parent tiers, liée à l'Œdipe négatif, ce dernier étant sujet à réaménagement dans le cadre de la bisexualité. De manière transitoire, mais au final structurante, une jeune patiente parlera « de se retrouver elle-même au travers de l'autre, d'être comme elle désirable et désirée, ce qui lui permet de devenir elle-même » (Emmanuelli, 2016). Sans prendre parti sur le caractère moral ou immoral de l'homosexualité, ce qui serait un autre débat, nous ne pouvons ici que « dédramatiser » cette tendance fantasmatique qui fait partie de la construction identitaire de l'adolescent avec une petite minorité qui restera fixée sur l'objet, c'est-à-dire l'individu du même sexe dans ses investissements libidinaux et amoureux.

Pour élargir la réflexion aux questions de sexualité à l'adolescence, si l'âge moyen d'une première relation se situe autour de 17 ans, la libération post 68 a retiré toute culpabilité et tous tabous par rapport à l'acte. La maturation psychique et affective ne peut pas encore apprécier à sa juste valeur une sexualité dite « génitale », c'est-à-dire associée à un joli accordage des désirs, des sentiments, à une idéation de soi avec l'autre, une symbiose affinitaire profonde (de soi à soi). Cela aurait l'effet paradoxal que l'acte sexuel tendrait à être banalisé et désinvesti. Si on ajoute à cela l'envahissement de la pornographie dans l'intimité numérique des adolescents, qui ajoute des notions déplacées de performance et de relations objectales à l'autre, cela aurait tendance à « désacraliser » la sexualité. Celle-ci serait réduite à une consommation addictive de plus. S'installerait alors une coupure entre le corps et le plaisir ou non tiré de la sexualité. Les conflits inhérents à ce type de rapport au sexe se déplaceraient alors vers la sphère intellectuelle : inhibition des pensées (pour ne pas conscientiser et ressentir, prendre une hauteur réflexive sur un vécu) qui entraînerait elle-même des formes de dépression.

En parallèle de cette sexualité parfois déconnectée, l'objet aimé existe toujours et se pare des vertus idéales de son propre Moi projetées sur la personne aimée. C'est pour cela qu'à l'adolescence, les courants tendres et sensuels existent et ont tendance à idéaliser les personnes concernées. Ils se font indépendamment des relations sexuelles impliquant fortement le narcissisme et l'idéal du Moi. Freud soulignait à ce propos que « [...] l'objet est traité comme le moi propre [...] une bonne mesure de libido narcissique déborde sur l'objet. Dans maintes formes de choix amoureux il saute même aux yeux que l'objet sert à remplacer un idéal du moi propre, non atteint » (Freud, 1991).

Justement, les questions de narcissisme à l'adolescence sont cruciales. Elles se construisent fortement dans le rapport à l'autre amoureux, amical, mais aussi dans un retour à soi que l'on

qualifiera de « centration narcissique ». Ce retour sur soi du narcissisme peut être normal ou pathologique. Comme le rappelle Michèle Emmanuelli, « [...] la centration narcissique a des aspects positifs : apaisement de l'excitation, renforcement du sentiment de cohésion de soi mis à l'épreuve par le tumulte des pulsions et par la résurgence de l'angoisse de castration ». L'accès à des créations personnelles (journal intime, poésies, jeu avec la pensée, ...), souligne l'autrice, apporte de nouvelles satisfactions et surtout l'accès à la pensée formelle et au raisonnement hypothético-déductif.

L'adolescent se dégage du concret pour penser en termes abstraits et cette évolution, qui donne à l'adolescent le pouvoir nouveau de se libérer du réel pour reconstruire des théories, donne lieu un temps à une nouvelle forme d'égoïsme, par la croyance en la toute-puissance de la réflexion, à la suprématie de celle-ci sur la réalité (Emmanuelli, 2016).

Le côté pathologique du processus serait à situer dans un fonctionnement défensif qui aboutit à une fausse latence ; l'hyper adaptation des enfants sages, trop sages. En effet, lors de la réactivation œdipienne, l'angoisse de castration chez ces personnes à un effet désorganisant, car elle réveille une faille narcissique fondamentale.

De ce point de vue, la prise de distance nécessaire d'avec les parents fragilise encore davantage un passage dont le fantasme inconscient a été traduit par l'un des plus grands pédopsychiatres (Winnicott, 1969). Pour Winnicott, grandir est synonyme d'un acte agressif qui fantasme aussi la mort de quelqu'un avec un éprouvé de triomphe à en sortir. Les parents sont sommés eux de survivre à cette étape, de faire face et de résister à l'agressivité sans sombrer dans la passivité ni dans des formes de violences réactives. C'est plus facile à dire qu'à faire. La position contenante, ferme, assez économe en verbalisation, limitante (comme une digue) peut se révéler être la meilleure stratégie de soutiens [*holding*] face à ce passage en creux [*breakdown*] (Streit, 2014).

Être gentils ou dans l'empathie compatissante, c'est bien souvent rester de l'autre côté de la barrière. Avec ces adolescents en souffrance, il faut se mettre dans le paysage afin d'être dans le site. C'est peut-être à ce moment-là que l'on va pouvoir repérer s'il y a possibilité de tenir compte du rien. C'est quand on n'attend rien, le rien, qu'on est peut-être le plus proche d'eux, en tant que nous allons faire une fonction vicariante, c'est-à-

dire suppléer à l'insuffisance de celui ou celle qui est complètement isolé (Morhain, 2014).

Et ceci est d'autant primordial que la destructivité des figures d'idéalité, qu'incarnent en premier lieu les parents, est parfois à l'œuvre depuis l'enfance. Cette absence d'idéalisation précoce outre la déliaison pulsionnelle à l'œuvre, intensifie le paradigme de l'impasse.

Fortement sollicités, souvent attaqués, les objets externes, et plus particulièrement les parents, sont des objets de support nécessaires, mais ils peuvent être aussi des objets de projection de la haine nécessaire à la constitution d'un espace de pensée autonome. C'est d'autant plus compliqué pour les adolescents dont le vécu fantasmatique rencontre dans la réalité un effondrement parental dépressif, un état de désarroi ou une violence en contrepoint de leur propre violence (Morhain, 2014).

Ceci montre bien, quel que soit l'état des parents, la nécessité d'adopter des postures de contenance, d'affirmation « non violente » de soi mais avec une grande fermeté et un sens parfois millimétré des limites. La communication non violente (Rosenberg, 2016) et la discipline positive (Nelsen, 2012, 2014, 2016) maintenant bien médiatisées peuvent contribuer à offrir des ressources utiles. Il en est de même à propos d'ouvrages novateurs dans l'éducation, comme celui de Mélusine Harlé (Harlé, 2017) ou, plus ancien, de Colette Portelance (Portelance, 1998).

Cependant, la majorité des messages passe dans le non verbal et dans la posture comportementale. Feindre un verbiage « non violent » selon un protocole bien établi, mais transpirer l'énervement et la perte de contrôle, décrédibilise totalement la tentative. L'état méditatif actif (et non végétatif) est à travailler face aux confrontations. Il nécessite au préalable le filtrage des émotions générées en soi par le comportement de l'adolescent. Cela demande une symbolisation (mettre du lien et du liant par le sens de ce qui nous arrive et de ce que nous ressentons) et une bonne dose d'humour et d'autodérision.

Quels sont les symptômes d'une adolescence qui tourne mal ? Au-delà de la violence liée à l'aspect initiatique de l'adolescence que nous venons de mentionner ? Une quantité de travaux sociologiques mentionnent dès les années 80 des formes de délinquance pathologique. Cette délinquance d'exclusion résulterait d'un conflit entre le déficit de ressources matérielles et culturelles dont disposent les enfants de quartiers dits « de relégation » et les exigences grandissantes qu'impose l'insertion dans une société complexe en période de chômage. Dans

ce contexte déjà déficitaire, les familles ne produiraient rien d'autre que des vulnérabilités. La violence serait en prime tourner contre l'adolescent lui-même par le harcèlement scolaire et les tentatives de suicide.

À ce stade, nous rappelons les tournants déjà évoqués et nous y ajoutons de nouvelles crises décennales :

- Années 68-69-70, par rapport à la dérégulation de l'accès aux drogues et aux plaisirs consuméristes ;
- Années 80 par rapport à un fléchissement des repères sociaux et familiaux (installation de la crise et fragilisation des familles) ;
- Années 90, dérégulation des pratiques sexuelles, lutte contre le fléau du Sida ;
- Années 2000, dérégulation par rapport aux écrans, au virtuel et à l'envahissement du numérique dans nos vies et en particulier celle des adolescents avec en prime l'année pivot de 2005 par rapport aux révoltes urbaines de grandes ampleurs en France ;
- Années 2010, révoltes et casses contre l'anomie sociale et une perte d'espoir quant aux capacités sociétales de juguler (et de le vouloir vraiment) les inégalités et les excès de l'ultralibéralisme (cf 2005). Ces années sont aussi caractérisées par la naissance du terrorisme endogène et les premiers départs en Syrie (2012-2013).

Ce qui nous conduit au seuil des années 2010, avec un nouveau dilemme de taille : la chute successive des instances de régulation, d'autorité, d'affection, de liens authentiques et d'idéaux auxquels se raccrocher. Ce processus de désaffiliation nous fait arriver à une nouvelle recherche d'enracinement face à un vide sidéral de ressources culturelles, spirituelles et éducatives. Le but plus ou moins conscient est d'être résilient dans un tel contexte civilisationnel carencé dans toutes les directions. Cette nouvelle quête d'enracinement, de retour ou de création de racines se fera donc de manière pathologique. A ce propos, signalons un très beau livre de Simone Weil : *L'enracinement* (Weil, 1990).

Or ceci a bien à voir avec les racines, les soubassements. Bowlby (Bowlby, 2002) dans ses études, avait bien démontré que les frustrations précoces de la petite enfance provoquent des retours de flamme à l'adolescence. Les carences affectives premières, les ruptures relationnelles des débuts de la vie provoquent des défaillances narcissiques qui se réactualisent, voire se ravivent à l'adolescence.

K Abraham publie dès 1925 (Abraham, 1925) le cas d'un patient psychopathe. Ce patient cherchait à faire reconnaître aux autres « grâce à l'imposture, qu'il coïncide avec son idéal

grandiose, conséquence d'une fragilité narcissique, qui devient dans le cas de ce patient la seule manière d'obtenir des satisfactions ». Or il présentait un défaut d'élaboration de l'œdipe qui résultait d'un manque d'amour maternel, doublé de défaillance paternel.

Sans aller jusqu'à des cas extrêmes, Philippe Jeammet (Jeammet, 1990) nous explique que l'adolescence révèle les failles de la première enfance existant chez certains sujets : failles dans la constitution de soi et de l'auto-érotisme, failles du processus de séparation-individuation, et de l'intériorisation. Dans un court article *À la quête du perdu*, Piera Castorialis Aulagnier précise « qu'au-delà des singularités de leurs histoires, les protagonistes paraissent sur un point partager un même espoir : connaître la cause d'un vide, d'un manque – du corps, du savoir, de la mémoire, de la jouissance – qu'aucun objet ne semble pouvoir combler » (Castorialis, 1972). Une bonne distance mère-enfant ou plutôt une bonne présence « permet à l'enfant de ne pas ressentir trop tôt et trop massivement la différence entre lui-même et l'autre, ce qui lui permet de s'appuyer sur l'objet sans se sentir dépendant de lui » (Jeammet, 1990). Cette constitution d'auto-érotisme, se construire du plaisir en présence de l'autre, donne à l'enfant une capacité d'autonomisation vis-à-vis de ses propres excitations et de celles de l'environnement :

À l'inverse, les défaillances dans les premières relations mettent en évidence cette différence, et jouent comme des empiétements de l'autre dans le monde interne de l'enfant. Elles entravent l'autonomisation et la différenciation des instances psychiques, et entraînent une dépendance aux objets externes : l'enfant a besoin, pour se calmer comme pour se satisfaire, de la présence de l'autre. La capacité à être seul, en présence de l'autre, source du plaisir à fonctionner, manque à se constituer (Jeammet, 1990).

La qualité des liens avec ce que nous qualifions « d'objet primaire » – c'est-à-dire les premières personnes entourant l'enfant, la mère, le père, les grands-parents et les frères et sœurs dans une moindre mesure, est déterminante pour donner le sentiment d'exister, comme le démontre Jean Paul Matot dans un excellent ouvrage.

De ces avatars des liens primaires émergent des figures de mères phalliques (c'est-à-dire dotées d'un pouvoir masculin), captatrices ou séductrices, froides et assujettissantes, menaçant l'enfant d'un choix aliénant et paradoxal : soit se soumettre à un lien narcissique -incestuel, soit subir un rejet maternel désintégrateur (Matot, 2008).

Probablement avec la complicité du père, donc réduit à un rôle passif et subalterne qui ne correspond pas au fantasme de la scène primitive dans laquelle c'est le père qui prend possession de la mère et non l'enfant... Cette fusion à la mère est sans doute la source des passions jalouses masculines dévorantes et culturellement pourrait sans doute expliquer le contrôle social voire le machisme hyper prégnant à l'égard des femmes dans les cultures méditerranéennes ; résurgence d'une relation incestuelle à la mère ; le couple mère-garçon étant sacré dans les cultures méditerranéennes et a fortiori maghrébines qui ne se calmerait justement que lorsque la femme non seulement a prouvé sa virginité (sa non-possession par d'autres hommes et d'autres pères concurrents potentiels) mais surtout quand elle devient mère à son tour.

Notons au passage que les modes de vies actuelles poussent par ailleurs au crime : soit l'enfant est roi et il est considéré comme l'objet qui va combler toutes les failles narcissiques et les manques affectifs de parents peu reconnus et valorisés dans leurs vies sociales et peut-être dans leurs propres enfances ; soit il sera délaissé par des parents abandonniques tournés vers leurs propres addictions par dépression : boulimie au travail, *sex addict*, évasion et dépendances numériques, etc.

Dans le même temps, l'enfant joue involontairement le rôle d'un miroir par rapport à la propre enfance de ses parents : si ceux-ci

[...] ont pu négocier leurs instincts violents primitifs, les messages affectifs qu'ils adressent en retour à l'enfant seront rassurants, apaisants, s'ils ont pu intégrer leur violence au service d'activités mentales libidinales ou créatrices – ou au contraire, excitantes. Si l'entourage inhibe ou réprime les issues normales à la violence affective, l'enfant est angoissé par ce qu'il ressent en lui et ne parvient pas à l'utiliser de manière constructive. S'il l'excite par des comportements agressifs, l'enfant se sent envahi par sa violence naturelle et l'extériorise dans des comportements agressifs (Emmanuelli, 2016).

Les tendances actuelles favorisent « donc le narcissisme au détriment de relations articulées autour de la configuration œdipienne : père, mère et enfants dans des rôles bien différenciés marqués par des règles et des interdits régulant les désirs et l'agressivité au sein de cette configuration triangulaire » (Emmanuelli, 2016).

Or il n'y pas de socialisation et d'intersubjectivité sans loi, l'absence de limites engendre l'angoisse. André Green rappelait que « l'Imago paternelle a besoin d'être construite comme

tiers permettant de différencier le dedans du dehors et les frontières du moi, d'instaurer un espace tiers entre la mère et l'enfant » (Green, 1999). Il faisait écho aux propos attribués à Lacan qui avança l'idée suivante : « [...] sans pères ni repères, les jeunes sont voués à la violence des pairs » ou encore du même Lacan : « Pour qu'un sujet puisse être désirant, il faut qu'un objet, cause de son désir, puisse lui manquer » (Lacan, 2004).

La pensée symbolique est liée au process de subjectivation. Ce dernier, arrimé au Surmoi (alimenté par le Surmoi des parents et leurs attitudes éducatives), devrait l'emporter sur le passage à l'acte. Un psychanalyste italien écrit à propos de la subjectivation qu'elle se « définit comme un travail de transformation et d'appropriation subjective, à partir de la capacité du psychisme de s'informer de son propre fonctionnement et de se représenter sa propre activité représentative » (Gianluigi, 2010). Nous assistons davantage à une mort de l'idéal du Moi pour un Moi idéal factice :

Ces jeunes n'aspirent à rien, ou, plutôt, ils veulent tout sans parvenir à identifier ce « tout ». Ils ne vivent que la pleine jouissance, qu'un plaisir aveugle et absolu qu'ils ne savent pas définir. Ils strangulent le véritable désir bien avant qu'il ne naisse et s'affirme. Mais même ce fantasme de jouissance et de toute-puissance – aveu d'impuissance de l'inconscient – se délaie dans cette existence sans saveur où ils évoluent, ce présentisme vaseux, paresseux, où croît leur colère en même temps que l'incompréhension hébétée de leur environnement social (Castarède, 2017).

Insistons encore sur la constitution du Surmoi. L'enfant, au-delà de la punition, a peur de perdre l'amour et la protection de ses parents. Le mal est donc extérieur et l'enfant doit renoncer à ses pulsions pour ne pas s'exposer à cette terrible menace de la perte de protection. Or « [...] on a échangé la menace d'un malheur externe – perte de l'amour et punition de la part de l'autorité extérieure – contre un malheur interne continu, la tension de la conscience coupable » (Freud, 1929, pp.137-138).

Le développement de cette culpabilité interne, surtout au contact de mauvaises pensées qui ne peuvent être ignorées, entraîne la sévérité du Surmoi censé poursuivre celle de l'autorité extérieure. À de grands désirs non régulés, correspond une grande culpabilité intérieure plus ou moins consciente et une grande sévérité du Surmoi autopunitif, voire masochiste. Lorsque cette agressivité ne sera pas du tout « contrôlée », elle sera projetée sur les autres, dans un

processus sadique. Ce que nous retrouvons parfois dans certains faits divers entre adolescents qui ont fait preuve d'une grande cruauté entre eux.

Cette culpabilité d'être un mauvais « objet » interne, ainsi qu'aux yeux des autres, pourra entraîner toutes sortes de passages à l'acte et de violences exercées contre soi : anorexie, boulimie, sports à risques, conduites suicidaires. Elle pourra conduire aussi à la violence sadique, la cruauté exercée sur autrui ayant pour mission d'exulter cette culpabilité interne, de la retourner contre un autrui coupable.

Nous y reviendrons amplement, mais dans ces prémices, nous pouvons d'ores et déjà souligner que l'idéologie vient combler tous ces déficits psychologiques : les règles drastiques font office de Surmoi qui libère l'adolescent de sa culpabilité et lui donne des limites « sacrées » donc indiscutables. Ces règles (re)lustrent bien largement les pères déçus, car les règles émanent maintenant de Dieu en personne ou plutôt elles sont transmises via son prophète et ses leaders charismatiques qui ne répercutent que des bribes manipulatrices hors temps et hors sol, décontextualisées.

Si « L'agressivité de la conscience morale perpétue l'agressivité de l'autorité » (Freud, 1929, p. 143), tout cela va servir aussi à réprimer les pulsions sexuelles. Dans une société permissive, laissant l'individu livré à ses pulsions libidinales, le recours à des interdits d'urgence, non symbolisés et non assimilés, comme des prothèses limitantes, viennent endiguer artificiellement les pulsions. Celles-ci seront toutefois libérées sous forme de mariage à répétition qui déguiseront des formes à peine voilées de prostitution et/ou de procréation au service d'un projet sociétal tout aussi sadique de loi unique et pseudo sacrée.

Nous voyons là, et nous y reviendrons beaucoup plus précisément à partir d'une étude clinique dans la partie suivante, comment le chaos pulsionnel trouve un cadre contenant au niveau psychologique dans un carcan idéologique. Ce dernier va lui-même servir un chaos sociétal qui n'est au final que le reflet extériorisé de ce *no man's land* psychique et collectif. *No man's land* cultivé sous forme, comble de l'ironie, du salut anticipé de son âme et de celles de ses proches. Ce dernier « détail » a son importance car dans les ressorts subjectifs et aliénants de la radicalisation, il est offert aux candidats une reprogrammation morale :

- Une culpabilisation : « Dieu t'a choisi mais tu n'honores pas son choix » ;
- Puis une transformation de cette culpabilisation en agressivité : « ce sont les mécréants qui peuvent te couper la route de ta rédemption » ;
- Puis enfin une déculpabilisation finale et totale puisque la barbarie du processus est censée sauver tous les proches à l'insu de leur plein gré : « Les mécréants ne sont pas

humains et la seule possibilité de faire triompher la vérité divine dont tu es le porteur est de tout détruire ».

Nous serions passés de la révolte contre le père, propre aux années 60 à l'écrasement des pères, cet écrasement trouvant dans l'idéologie et la horde de pairs un bien funeste expédiant. Ceci résout le paradoxe apparent qui interrogeait tant de parents : mais pourquoi diable vont-ils chercher des règles religieuses si contraignantes alors que nous vivons dans une société si libérale ?

La complicité mal comprise se traduit pour certains par un partage qui met l'enfant et l'adolescent au cœur de l'intimité affective – voir sexuelle – des parents, et un renversement s'opère, qui donne à l'enfant une place de soutien de ses parents. Cette évolution va dans le sens d'une difficulté d'expression des conflits : les parents prenant leurs propres parents comme des anti-modèles, s'interdisent d'interdire selon le slogan en vigueur dans les années 68, et tendent plutôt à se poser en victimes sacrifiées du bonheur de l'enfant, attendant en retour de celui-ci amour et réussite (Emmanuelli, 2016).

Il y a un impact légal sur l'adolescent lorsqu'un ensemble de mœurs, d'habitudes et de positionnements parentaux vont vers une dé-conflictualisation de rapports devenus horizontaux. La pseudo normalité de ces rapports sans conflit endort les consciences qui le prennent pour une norme ambiante légitime. Cette absence de conflit crée une demande en creux plus ou moins consciente d'autorité chez les adolescents. Avant de poursuivre plus avant les signes d'entrée dans des radicalités cognitives et/ou des radicalisations pouvant mener à la violence, il reste à dresser rapidement les caractéristiques pathologiques de l'adolescence.

Laufer, repris par Emmanuelli, propose trois niveaux (Emmanuelli, 2016) :

- Les fonctionnements défensifs classiques qui affectent tout ou partie des domaines de la psyché : inhibitions, troubles du comportement, anxiété, conduites masochistes, petite délinquance avec une « problématique œdipienne prépondérante » même si la « dimension narcissique semble la plus apparente ».
- Les adolescents présentant une impasse du développement nécessitant une intervention thérapeutique.
- Les adolescents dont le développement se termine de manière anticipée, l'organisation pathologique étant déjà fixée.

Une thématique transversale se doit d'être abordée : la dépression. Tout d'abord elle est endémique puisque presque un adolescent sur deux (40 % selon Marcelli et Braconnier) (Marcelli et Braconnier, 2013) souffre de troubles dépressifs : la dépressivité (état passager et superficiel), la crise anxiodépressive (ou crise d'angoisse), les différentes formes de vraie dépression (dépression caractérisée, psychoses, états dysthymiques) et les dépressions masquées (anorexie, boulimie, inhibitions, phobie scolaire) et enfin les troubles de l'humeur qui peuvent aller jusqu'à la tentative de suicide.

Marie Emmanuelli nous rappelle que le syndrome dépressif repose sur 4 signes (Emmanuelli, 2016) :

- Le ralentissement psychomoteur.
- Le manque d'appétit et de sommeil.
- La tristesse et le désintérêt qui ne s'accompagnent pas nécessairement de dépression.
- L'auto-dévalorisation, qui n'est pas toujours présente.

Malheureusement, « [...] le désinvestissement psychotique du lien constitue l'ultime défense narcissique d'un moi submergé et menacé d'un vécu de réédition totale à l'objet dont le syndrome d'influence et l'automatisme mental sont l'expression la plus complète » (Jeammet, 2002, p. 141).

Il faudra mentionner aussi les états limites (borderline), un narcissisme fragile, « une enveloppe à trou » dira D. Anzieu. Les relations à l'autre sont dès lors dominées par des difficultés à gérer aussi bien la distance que la proximité, la première entraînant des angoisses d'abandon, la seconde des angoisses d'intrusion. Nous sommes bien comme le rappelle Marie Emmanuelli dans l'excès ou la privation d'amour par méconnaissance des besoins de l'enfant. Le trauma est ici « [...] la traduction d'une absence, ou d'une série d'absences, de réponses adéquates de l'objet face à une situation de détresse : cette absence mutile à jamais le moi [...]. Elle entraîne une sensation de détresse primaire qui toute la vie durant se réactive à la moindre occasion » (Bokanowski, 2005).

Les fonctionnements limites selon Green (1999) peuvent encore recouvrir les caractéristiques suivantes :

- La prédominance de la destructivité et le caractère inintégrable de l'ambivalence ;
- Le défaut d'intériorité, d'investissement de l'activité psychique propre, qui explique la dépendance, l'incapacité à être seul, l'impulsivité et le passage à l'acte ;

- L'antagonisme entre objectalité et narcissisme, relation d'objet et auto-narcissisme ;
- L'organisation défensive qui se caractérise par la coexistence de deux niveaux, l'un relevant d'une modalité névrotique sur le plan des défenses (refoulement) et de l'angoisse, l'autre d'un registre plus archaïque (dénier, clivage, projection, idéalisation primitive), avec essentiellement, dans ce registre, des stratégies anti pensée. Ces défenses visent à éviter des contradictions non intégrables par le sujet, à les éjecter de l'espace interne : elles les expulsent dans l'acte et sa répétition (addictions), dans le corps (hypocondrie, somatisation) et dans les autres, qui deviennent le réceptacle des sentiments négatifs, ce qui explique les conduites violentes (Green, 1999).

En résumé, nous pourrions synthétiser cet état des lieux en étant accompagnés des propos de Yves Mohrain qui récence l'abolition des limites (Anzieu, 1985), la pression du tout possible (Ehrenberg, 1998), la transgression (*trans gradi*, aller au-delà) produisant des jeunes dépravés. Ils sont en proie aux vulnérabilités d'une économie narcissique constamment menacée de ne pouvoir prendre appui sur des objets internes suffisamment stables et à un échec dans la mise en œuvre du lien.

L'acte violent représente alors une preuve d'existence et non le résultat d'une construction psychique, d'où son aspect pulsionnel brutal et son inéluctabilité dans un court-circuit temporel, qui consiste à rattraper la réalité externe pour compenser investir une réalité interne qui submerge le sujet (Morhain, 2014, p. 135).

Il nous rejoint dans le glissement progressif d'une problématique à consonance œdipienne marquée du sceau des interdits, de rivalité virile, de lutte contre le père, de quête de puissance vers une psychopathologie du maternel. Celle-ci recouvre des difficultés d'existence, de séparation, de fusion archaïque, d'un lien perturbé au manque et aux limites, de l'impossibilité d'attendre et de différer, du désir d'être dans une jouissance immédiate.

Cette mise à l'écart du père réel serait en correspondance avec l'instauration d'une cellule familiale matricentrée. L'auteur rappelle que nos bons vieux refoulements sont troqués pour des mécanismes de défense comme celui du dénier (nier une réalité) ou le clivage (se couper et se protéger de réalités dérangeantes au sein de sa sensibilité interne). Cette non-intrication des

pulsions (non reliées dans la topographie interne) fait prédominer une destructivité directe (état de rage destructrice), soit sur le mode projeté avec une angoisse de persécution :

Le caractère inintégrable de l'ambivalence pulsionnelle rend impossible l'élaboration du deuil originaire de l'objet primaire maternel, de la détresse originelle de la constitution de la sexualité génitale, de la structuration œdipienne de la différence des sexes et des générations. [...] [Ceci renforce] la propension mégalomane et le fonctionnement imaginaire du moi idéal au détriment du surmoi qui se traduit par une exaspération du fonctionnement comportemental. (Morhain, 2014, p136).

Nous ne sommes pas au bout de nos découvertes mais à ce stade, faisons les premiers liens avec la propagande jihadiste qui a eu tant de succès auprès de jeunes européens, y compris des mineurs. Comme par enchantement, la *Ouma* (dont la racine en arabe signifie mère presque porteuse...) représente une communauté unie de croyants de par le monde. Un vrai sentiment océanique d'être porté par une communauté qui se veut fraternelle et surtout solidaire avec le décret de liens de consanguinité symbolique puisque tout le monde s'appelle « frère » et « sœur » sous le regard bienveillant de la reine mère....

Les pères réels sont remplacés justement par les pairs (frères et sœurs) qui sont dans le même état identitaire. Les pairs loin d'introduire du doute renforcent la volonté de ne pas savoir (appelé techniquement en psychanalyse un pacte dénégatif, nous y reviendrons). Cependant, les pères idéaux et fantasmés sont restaurés au travers du Prophète, figure complètement idéalisée et de ses « représentants », des leaders charismatiques à la logorrhée facile mais au comportement délétère.

C'est d'ailleurs tout simplement au vu et au su de leurs agissements que certains ont ouvert les yeux. Justement, avant de rentrer plus avant dans différentes hypothèses psychopathologiques contemporaines concernant les adolescents en lien avec les notions d'idéologie, abordons la question de l'idéal à l'adolescence. Cette question prépare le terrain de réception justement des offres idéologiques pathogènes que notre monde contemporain secrète abondamment.

La question de l'idéal à l'adolescence

Le temps de l'adolescence semble être propice aux questions d'idéaux. Cette question mise au regard de nos paragraphes précédents, nous pouvons avancer l'idée que l'investissement dans l'idéal est une part d'angoisse, notamment celle de l'abandon. La conviction de tout temps d'être aimé par son Dieu de façon inconditionnelle a fait office « d'opium du peuple » selon

Freud. Elle permet aussi de colmater les traumatismes. Non pas que nous voudrions réduire la croyance religieuse à cet effet ou à cette fonction ; cependant, pour ne retenir volontairement qu'une vue partielle, la religion peut servir de répression pulsionnelle. Les rites collectifs servent à contenir l'angoisse des individus croyants et à canaliser leur sexualité :

En bien des cas, surtout chez les adolescents, l'investissement religieux permet des mots pour se dire, et les textes fondateurs sont une référence de sens et d'identité qui permet un accès à des symbolisations fortes, qui de plus lorsqu'elles sont partagées, provoquent un sentiment et parfois une expérience réelle de communion là où la détresse psychique pousse à l'isolement (Bourdin, 2013, pp. 835-851).

Voilà qui pourrait bien expliquer en partie les motivations aux conversions religieuses qui ont concerné, il faut le rappeler, près de 40 % des jeunes signalés pour radicalisation en France. Mais il en faut plus pour faire miroiter un idéal. Or « l'appareil de croyance » ne tolère pas l'incertitude. Comme nous le rappelle Dominique Bourdin,

[...] l'appareil idéologique religieux et très souvent l'institution refusent le paradoxe et l'ambiguïté que suppose un travail psychique – ou métanoïa, conversion permanente, – et posent au contraire un interdit du doute – interdit de penser – pour réassurer le religieux du côté de la conviction assujettie au pouvoir (Bourdin, 2013).

Et ce dernier de rappeler fort justement que la capacité de dés-idéalisation (capacité de renoncement à la toute-puissance et à l'absolutisation des idéaux) est tout aussi essentielle que l'idéalisation elle-même.

Mais qu'est-ce que tu as dans la tête ? (Meerbeek, 2015)

Cette lancinante question posée dans le titre d'un ouvrage récent de Philippe van Meerbeek en dit long sur l'impuissance à cerner leurs ouailles à l'heure du numérique où le monde est au pied de chacun immédiatement et sans limites, mais dans son aspect sexué, mortel et virtuel. Et l'auteur de rappeler que l'appel au père pendant l'adolescence est la première quête d'idéal dans un monde désenchanté, sans mythe et sans rite.

C'est ce que démontre Julia Kristeva dans un article intitulé : *L'Adolescence, un syndrome d'idéalité*. Elle développe l'idée que « [...] l'adolescent est un croyant à la relation d'objet et/ou à son impossibilité ». Ceci conforte un paramètre que nous aurions du mal à prendre en considération : l'idéalité associée au processus de l'idéalisation. Julia Kristeva cite

[...] le nouage pulsion/idéalisation, et l'englobement de l'objet de narcissisme sous l'aspect de la croyance. Le sujet acquiert ainsi la certitude que ça existe. "ça" : une satisfaction acquise par les moyens conjoints de la pureté et de la transgression. "ça" : une élévation vécue comme un destin absolu, table rase de l'Œdipe originel et ruée vers des paradis nouveaux. Images, idéologies, savoirs, modèles existentiels : tout y est convoqué et érigé pour étayer un narcissisme idéalisé déferlant sur autrui jusqu'à l'englober dans la certitude d'une satisfaction commune qui dépasse en puissance tous les idéaux ultérieurs (Kristeva, 2016).

S'il y en avait... des idéaux mais tout est dit en quelques mots. Habituellement, il est rare que les idéaux soient à la hauteur des attentes démesurées d'adolescents en quête de restauration narcissique, quête consubstantielle à l'adolescence. Ce qui fera dire à Julia Kristeva, avec sa virtuose sagacité, que nous comprenons que structurée par l'idéalisation, l'adolescence est cependant une maladie d'idéalité :

[...] soit l'idéalité lui manque, soit celle dont il dispose dans un contexte donné ne s'adapte pas à la pulsion post-pubertaire et à son besoin de partage avec un objet absolument satisfaisant. Toujours est-il que l'idéalité adolescente est nécessairement exigeante et en crise, car l'intrication pulsion/idéalité est lourde d'une menace de désintrication (ou déliaison). La croyance adolescente côtoie inexorablement le nihilisme adolescent (Kristeva, 2016, p.4).

Or comment rencontrer la maladie d'idéalité de l'adolescent ? (Braconnier, 2014, pp. 38-55)

Tout d'abord soulignons avec Alain Braconnier que passé du Moi idéal (Sa Majesté le bébé), au Moi narcissique de l'enfance, à un idéal du Moi porteur d'espoir qui est du côté de la vie et des représentations symboliques, n'est pas chose facile :

[...] si cette transformation achoppe, un idéal impossible à satisfaire quand on n'est plus un bébé fait que le moi devient un être indigne que le surmoi condamne, donnant alors au moi un sentiment d'insuffisance qui le pousse à rechercher un idéal encore plus

mégalomaniac et tyrannique. Un cycle fantasmatique infernal s'installe (Braconnier, 2014, p. 48).

Comment briser ce cycle dans une société qui tourne comme une centrifugeuse pour placer avantageusement, au nom d'intérêts non seulement privés mais très élitistes, des individus à la surface déconnectée d'eux-mêmes ? Dans une société désillusionnée, cynique, quasiment revenue de tout, le dieu marché, comme un trou noir, aspirant toutes les aspirations pour les réduire à du profit maximal pour une élite minimale... et elle-même déshumanisée ? Que reste-t-il de nos idéaux ? C'est justement la question difficile.

Il y a une instance de la personnalité que nous n'avons pas le loisir de développer ici qui se dénomme le Soi. **Cette troisième topique du relief identitaire est sans doute la clef de voute d'une sortie du trou noir pulsionnel qu'encourage l'état de notre civilisation** (voir le second schéma de Sandrine Delrieu, Ruffion, 2019 p. 82). Le Ça, le Moi et le Surmoi ont déjà été décrits dans leurs fonctions réciproques. Le Soi est la partie fine du Moi, le moyeu central de la roue qui condense ce que les psychologues humanistes ont appelé à nourrir depuis les années 60. De Rogers à Maslow, le *self* représente la sensibilité artistique et philosophique, les croyances, les pensées intimes réflexives et tamisées, le Soi est le siège de nos transcendances et de nos valeurs ; notre sentiment de Soi vient de cette capacité à la narrativité de Soi reprise par la phénoménologie en philosophie et par la psychologie existentielle (Nots, 2013). Ce que Freud appelait en son temps le « Kulturarbeit » et que les psys techniquement qualifient de symbolisation : mettre du sens et relier, tout en élevant les parties éparses de l'identité, en faire un tout en harmonie et en croissance, en rayonnement.

Cet idéal d'espoir, c'est ce qui manque aux personnalités en « état limite » et aux « états critiques » du Moi selon les termes de Green (Green, 1999) : « Il s'agit de passer de l'illusion mégalomaniac à l'illusion transitionnelle qui naît des liens et des zones de chevauchement entre le Moi et le monde, entre le sujet et l'objet » (Braconnier, 2014, pp. 38-55). Cet espace transitionnel est justement constitutif du Soi et il peut se construire :

- En permettant une circulation des représentations et une ouverture sur le monde ; en un mot, un réseau de représentations plus subtiles permettant d'échapper à cette exaltation et à cet « objet idéal qui exerce une poussée mortifère sur les “ superstructures de l'esprit ” et sur les comportements qui s'ensuivent » ;

- En devenant croyants nous-mêmes en la possibilité de tempérer cet affect et cette maladie d'idéalité par le lien de ces représentations et de ces affects au mot, au langage, à la sublimation... (Braconnier, 2014, p.50)

Nous ne rejoignons pas l'auteur lorsqu'il évoque ensuite le renoncement à nos propres idéaux et l'acceptation vis-à-vis des adolescents, même pour le temps d'un entretien, de leurs propres objets fétiches faisant fonction de transitionnalité, y compris leurs idoles. Nous le comprenons dans l'espace analytique qui demande une suspension de nos propres valeurs. Mais lorsqu'il s'agit d'idéologies meurtrières, notre propre expérience nous a montré qu'il était préférable de quitter l'espace analytique et sa neutralité.

Tout d'abord parce que nous avons besoin de croire en nos propres idéaux et même fortement si nous voulons être crédibles. Ensuite, certes sans les imposer, nous pouvons aider les adolescents à créer les leurs de manière saine. Enfin, il est hors de question d'accepter des idoles qui prônent le meurtre et qui portent des pulsions de mort et des instincts totalitaires. Ceci est une erreur de tactique et de stratégie. Dans ce cas précis, nos renoncements ou notre neutralité sont perçus comme des faiblesses. Il est plus adroit de déplacer les débats vers la biographie de l'individu, ses éprouvés et sa quête de sens que de faire l'idiot devant des inepties cognitives.

Au niveau tactique, nous l'avons déjà évoqué, les positions « molles » ne sont pas crédibles. C'est plus une question d'assurance et d'éprouvé d'autorité que de contenu. Mais croire en ses contenus (sans chercher à les imposer) est une position d'autorité. Justement, c'est cette assurance qui fait défaut à celui qui cherche à imposer son point de vue par la force. Par ailleurs, c'est une erreur stratégique d'accepter les idoles de l'autre. Le dernier avatar des idéologies totalitaires – le jihadisme – n'entend être en relation que sur le mode de la soumission de l'autre et de sa conquête : soumets-toi ou meurs ; voire meurs d'abord et on discutera ensuite de ton éventuelle rédemption, si Dieu le veut.

Dans ces conditions, il n'y rien à accepter, sinon, nous sommes perdus d'avance. C'est avant tout une guerre de position. La non-adhésion n'empêche nullement une certaine curiosité bienveillante et un questionnement ouvert qui ne passera jamais pour une approbation mais par une mise en questionnement des certitudes. Notre expérience nous a montré que le narcissisme triomphant se prête, au départ, volontairement au jeu de l'échange d'argument. À nous d'introduire du sensible et du réflexif à doses homéopathiques. Mais cette ferme légèreté, à résultat souvent différé, vaudra mille fois mieux que des renoncements perçus comme des abdications et des confirmations hyper-narcissiques, pour l'adolescent, « d'être dans le vrai ».

Nous renvoyons ici à notre ouvrage *Méthodes d'intervention en prévention des radicalisations* (Ruffion, 2018a et 2018b). Les questions méthodologiques sont complexes quand il s'agit de traiter de radicalisation, ce qui sous-tend de traiter avec des personnes en proie à des questions identitaires, d'idoles, d'idéologies et de mal-être. Nous allons développer maintenant quelques hypothèses en lien avec ces thèmes avant de rentrer à la fois dans la clinique des processus de radicalisation (partie II, 2/) et de présenter la trame fondamentale qui mène à ces processus (Partie II, 3/) et les voies de leurs résiliences et de leurs préventions (parties III, IV, V, VI).

2/ Diagnostic : des analyses socio-cliniques et des hypothèses anthropologiques

HYPOTHÈSES : idéologies et mal-être contemporains (les passages ci-dessous sont extraits, insérés et remaniés par l'auteur lui-même Ruffion, 2019, pp. 127 à 147)

Notre souci de définitions et de poser un contexte civilisationnel et sociétal n'est pas encore complet. Il manque un focus sur le rôle de l'idéologie et son rapport à des « mal-être » tels qu'ils sont analysés au sein de la psychopathologie psychanalytique. C'est l'une des seules disciplines assez holistiques pour embrasser l'ensemble des symptômes avant d'arriver à un diagnostic précis ; diagnostic qui ne peut venir qu'au croisement d'ailleurs de l'analyse clinique et des hypothèses théoriques.

Définition de l'idéologie

Le psychanalyste et professeur René Kaës a été précurseur au sein de ses travaux qui, dès 1980, posaient les jalons définitoires de l'idéologie en rappelant que « l'idéologie, comme position psychique et collective ne meurt jamais ». Voici comment celle-ci était définie :

Selon un premier axe, l'idéologie se qualifie comme fonction de l'Idéal. Elle est une formation de l'illusion dans son allégeance au Surmoi et à l'Idéal du Moi. L'idéologie est une Weltanschauung, une vision de l'univers totalisante, une construction intellectuelle systématique et fausse ; elle est une déviation du penser. La vision-conception religieuse en fournit le prototype. Enfin l'idéologie est une fonction sociale nécessaire à l'existence collective, ancrée dans la vie psychique. Elle fonctionne comme construction de la culture et comme formation psychique (Kaës, 2016, p. 9).

Si nous relient ces composantes empruntées à Freud à notre mal contemporain, nous dirions, pour faire le lien avec nos analyses développées ci-avant que l'idéologie viendrait plutôt servir le Moi idéal et non l'idéal du Moi. La différence est ici fondamentale puisque l'idéal du moi n'est tourné que vers un nombril très immature. L'allégeance au Surmoi (le censeur) est toute relative : c'est plutôt un Surmoi pervers, nous le développerons plus loin, qui est surinvesti et légitimé (gonflé aux amphétamines des interdictions religieuses et sacrées) par une idéologie limitante et castratrice aux fins d'endiguement d'une part pulsionnelle, qui ne trouve ni limite, ni sublimation dans la symbolisation et le travail de socialisation et d'éducation.

L'idéologie et la fonction de l'idéal

Green avait bien distingué deux types d'activités dans les rapports de l'idéologie avec la fonction de l'idéal : « les unes visent à la maîtrise du monde extérieur pour la satisfaction de ses besoins, les autres visent à la satisfaction substitutive des impulsions affectives non recevables ou auxquelles il n'a pu être répondu ». Cette seconde catégorie semble fondamentale à Green qui écrit cela en 1969, année charnière selon nous, car il souligne la pensée de Freud :

[...] la contrepartie acquise par le renoncement pulsionnel va offrir ce trait surprenant de ne pas se borner à constituer une simple consolation, mais à remplir une tâche autrement importante. Elle devient selon lui une modification de la valeur, le bien suprême (Green, 1969, pp. 187-217).

Or dans une société hyper-capitaliste et hyper-consumériste, le pli et le parti pris est plutôt inverse : celui d'offrir « les produits » qui corroborent les pulsions (ce sont les dividendes miroir) pour leur donner l'illusion que nous sommes dans un monde sans limites (Kaës, 2016, p. 10). Il faut faire oublier que tout se paye dans une économie de la dette alors que l'économie symbolique et culturelle est dans le don. Il y a aussi inversion du bien suprême : la confrontation aux pulsions sans digues et surtout sans dépassement et construction de soi (socio-culturelle et éthique) incite à nouveau à consommer la religion comme un bien de substitution. Pire, la religion dans ses retours archaïques et régressifs est ici idéalisée comme retour aux sources fantasmées des origines pures, vraies, inattaquables. Elle est perçue comme la seule à disposer de fondements durables, de solides racines. Elle posséderait aussi des ailes qui doivent donner l'illusion libérale que la personne qui épouse la religion ne fait que différer un déluge de satisfactions libidinales.

Cette prothèse identitaire de contention à l'immense avantage de permettre à ce que la fonction de l'idéal « s'installe alors sur les lieux mêmes où la satisfaction pulsionnelle ne peut avoir lieu. Elle est comme le reflet négatif de l'amputation du ça. L'idéalisation primaire est cette satisfaction négative obtenue par les effets de la valorisation narcissique d'une perfection » (Kaës, 2016). Nous dirions, ajoute René Kaës, « que l'idéologie est le système de transformations qui regroupe les effets de l'idéalisation primaire ». L'idéologie est une « structure d'idéalisation », elle est « réalisation du désir narcissique, par la voie du fantasme ». Si l'analyse de Green se fonde essentiellement sur la théorie kleinienne du clivage et du fantasme d'omnipotence que recouvre l'idéalisation primaire assujettie au Moi idéal, comme le rappelle Kaës, cette véritable « instance d'autosuffisance narcissique » vient combler à merveille la béance narcissique laissée par le Moi idéal. Et ce dernier peut être à tout instant abîmé, voire détruit par des vécus et des réalités tous opposés à ce maintien de l'image. Il suffit d'observer quelques minutes, pas plus, les émissions de télé-réalité, pour voir comment les candidats acteurs, disposant d'une magnifique plastique, se retrouvent dans tous leurs états (avec émotions et rages en dent de scie comme le train infernal des parcs d'attraction) quand leur image factice est mise en doute par une concurrence déloyale ou une ignorance fatidique. L'idéologie d'un sujet singulier ne saurait être traitée comme un symptôme à supprimer, mais doit être vue comme une manifestation complexe de son Moi, elle est au service de l'évitement de la douleur psychique et cherche à traiter les angoisses et les relations d'objet inhérentes aux positions paranoïdes-schizoïdes (peur d'être agressé et coupure de son ressenti) et dépressives.

L'idéologie comme faux-savoir

Quelques auteurs ont été percutants sur cette question de l'idéologie comme faux-savoir. Cette capacité des idéologies à créer une fausse conscience et à réifier l'homme trouvera sa prolongation dans les aspects psychiques. En particulier, certaines instances de la personnalité seront considérées comme *as if* (comme si), mais avec des contenus complètement ou partiellement factices du Moi. Les comportements, la sensibilité, les pensées sont calquées sur les attendus idéologiques. Bien qu'à l'époque de Joseph Gabel (Gabel, 1962) avec l'ouvrage princeps *La fausse conscience*, nous étions davantage dans une lecture marxiste de l'aliénation de l'homme au travail et avec « le viol des foules » (Tchakhotine, 1952) de Serge Tchakhotine dans l'analyse de la propagande politique.

Gunter Anders avec *Obsolescence de l'homme* (Gunter, 1956), survolera tout son monde avec une analyse magistrale de 1956 sur les effets des réifications sur l'âme à l'époque de la révolution industrielle. Enfin la réification sera traitée de manière plus sociologique et

contemporaine par Axel Honneth en s'appuyant sur la théorie critique de l'école de Francfort et en distinguant trois formes de réification : intersubjective (rapport aux autres), objective (rapport au monde) et subjective (rapport à soi).

Cette analyse tout aussi percutante sera centrée par exemple sur les nouveaux rapports au travail avec pour axe central de l'analyse, l'oubli de la reconnaissance suscité par les modes de néo management publics et privés, tout autant que par les auto-réifications, le même processus d'oubli de la reconnaissance mais appliqué directement à soi-même :

Lorsque Winnicott parle de l'exploration créative et ludique que l'individu fait de ses propres besoins, lorsque Aristote parle de l'amitié pour soi-même, lorsque Bieri parle de l'appropriation de ses propres désirs, il s'agit d'autant d'aspects supplémentaires de ce genre de reconnaissance par laquelle les sujets se visent eux-mêmes dans la mesure où ils doivent comprendre leurs propres états internes comme une part de leur soi susceptible d'être exprimée linguistiquement et d'être valorisée. Que cette acceptation préalable de soi tombe dans l'oubli, qu'elle soit négligée voire ignorée, et se crée aussitôt un espace favorable à l'établissement de forme de rapports à soi que l'on peut décrire comme des réifications de soi. L'expérience de ses propres désirs et de ses propres sentiments, on la fait alors sur le modèle de l'objet chose qui peut être soit passivement observé soit activement produit (Honneth, 2007).

Nous pouvons tout de suite constater la pertinence de ces analyses pour nos adolescents esseulés par la société de consommation et en attente de valorisation. De surcroît, ils sont manifestement « autoréifiés » et portent seul leur malheur de ne plus être en capacité de se construire une valeur propre donc un narcissisme sain. Or des relations nourricières avec un groupe sont tout aussi stratégiques pour construire ce narcissisme sain. Et en la matière, deux notions explicitées cette fois par René Kaës vont prendre toute leur importance :

Le contrat narcissique est une composante fondamentale de l'appareillage psychogroupal et il s'inscrit différemment dans les rapports de la partie et de l'ensemble selon le pôle d'appareillage prédominant. Le concept introduit par P. Castoriadis-Aulagnier (Castoriadis, 1975) définit le lien mutuel entre l'individu et l'ensemble social. Ce contrat assigne à chacun une certaine place qui lui est offerte par le groupe, et qui lui est signifiée

par l'ensemble des voix qui, avant chaque sujet, ont tenu un certain discours conforme au mythe fondateur du groupe. Ce discours inclut les idéaux et les valeurs. Il transmet la culture et la parole de certitude de l'ensemble social et chaque sujet, d'une certaine manière, doit le reprendre à son compte. C'est par lui qu'il est relié à l'Ancêtre fondateur. Il accomplit une fonction éminente dans la formation des repères identificatoires. Chacun est ainsi garanti de sa place dans l'ensemble et, par la reprise du discours qu'il effectue, il en assure la continuité, l'intégrité et la toute-puissance (Kaës, 2016, p. 39).

Cette notion de contrat narcissique montre bien l'apport structurant et nourricier d'un individu investi par un groupe et la puissance miroitante de ce dernier pour un individu à l'image fragile. Or les groupes composés d'amitiés fluctuantes et d'amours « liquides » n'offrent pas les réassurances narcissiques nécessaires tandis qu'à contrario des groupes idéologisés nourrissent abondamment par la parole, certains rituels et des actes concrets, le contrat narcissique qui les lie. Les règles religieuses ont même parfois pour objectifs spécifiques de conjurer les trahisons.

Je n'ai pas peur de l'inconnu. L'avenir est connu d'Allah. Comme il connaît, je n'ai pas peur : je suis dans le *din* (religion) et dans le bon. Dieu ne me fait pas faire des épreuves que je ne peux pas supporter » (Fraiture, 2017, pp. 273-286).

Les alliances défensives et pathologiques

Il convient, toujours dans l'esprit de se préparer au mieux à lire les données cliniques de notre deuxième partie, de dresser quelques notions clefs de psychopathologie. Continuons avec René Kaës à poser nos jalons :

On appelle pacte narcissique une forme pathologique du contrat narcissique. Dans ce cas de figure, aucun écart n'est possible entre la position assignée par l'ensemble et la position du sujet ; celui-ci ne peut que répéter inlassablement les mêmes positions, les mêmes discours, les mêmes idéaux. Ce sont là les dérives extrêmes des diverses formes d'abandon de pensée, de l'aliénation dans l'Idéal. Cette forme particulière du narcissisme de mort est caractérisée – comme Green l'a proposé – par le travail de désobjectalisation. Cet assèchement narcissique de l'investissement de l'objet, ce reflux du narcissisme sur

les représentants imaginaires du Moi se produit lorsque l'institution et le sujet ne parviennent pas à nouer leurs intérêts narcissiques dans un contrat identificatoire porteur d'un processus de subjectivation. Cette forme pathologique est particulièrement présente dans la position idéologique (Kaës, 2016).

Ceci est un long passage, mais situe bien les enjeux d'image des jeunes adolescents en vulnérabilité. Cette rigidité dans le colmatage des failles narcissiques est justement le propre des apports idéologiques ou des religions idéologisées : plus la règle est ferme et intangible, mieux c'est. Pas de questionnement ou de doutes en échange de la sécurité, voilà le deal. Le prix à payer est élevé : les investissements dits en langage plus simple ne demandent plus la participation de la sensibilité et de l'esprit critique du jeune qui troque son sens du réel pour des fantasmes et des imaginaires hors sol invérifiables dans lesquels justement, en cas de réalités et de vents contraires, la psyché va trouver une nouvelle modalité de défense.

Le pacte dénégatif

Voilà une dénomination intrigante. C'est en fait un arrangement scellé dans le dur pour ne pas être impacté par tout ce qui peut menacer les nouveaux implants identitaires ou abîmer le lifting des croyances. Le pacte s'établit pour que soit assurée la continuité des investissements et des bénéfices liés à la subsistance de la fonction de l'Idéal et du contrat narcissique. Le pacte dénégatif apparaît ainsi comme le « contre-feu » et le complément du contrat narcissique :

Deux polarités du pacte dénégatif : l'une est organisatrice du lien et de l'ensemble transsubjectif, l'autre est défensive. En effet, chaque ensemble particulier s'organise selon une double valence du pacte : positivement sur des investissements mutuels, sur des identifications communes, sur une communauté d'idéaux et de croyances, sur un contrat narcissique, sur des modalités tolérables de réalisation de désirs... ; négativement sur une communauté de renoncements et de sacrifices, sur des effacements, sur des rejets et des refoulements, sur un « laissé de côté » et sur des restes. Le pacte dénégatif contribue à cette double organisation. Il crée dans l'ensemble du non-signifiable, du non-transformable, des zones de silence, des poches d'intoxication qui maintiennent le sujet étranger à sa propre histoire. Dans les couples, dans les familles, dans les groupes et dans

les institutions, les alliances, contrats et pactes inconscients y soutiennent notamment le destin du refoulement et de la répétition (Kaës, 2016, p. 40).

Cet élément somme toute courant dans les histoires de vie familiale qui ont parfois couvert de « grands secrets » de famille alors que quasiment l'ensemble de ses membres en est plus ou moins informé, est un exemple simple de pacte dénégatif. Dans les groupes cimentés par une idéologie ou dans les mafias, des codes, des réalités dérangeantes sont bien souvent niés, cela fait partir des règles établies. Malheur par qui le scandale arrive...

La communauté de déni

Toujours dans les organisations mafieuses ou les familles incestuelles, l'ensemble de ces membres peut nier des crimes, des méfaits pour maintenir la cohésion de l'ensemble. Cela peut être une communauté dans son ensemble qui a besoin de nier des faits évidents pour assurer sa survie morale et les apparences. C'est comme si nous demandions à des habitants de la Corée du Nord s'ils vivent bien dans leur pays... Or sauf de rares dissidents encore en vie ou en liberté, la réponse sera « oui bien-sûr ». Le dirigeant souhaite le bonheur du peuple et son peuple souhaite le bonheur du dirigeant. Le dirigeant vivra dans l'opulence pendant que le peuple crie famine... tout le monde en souffre. Pour autant, personne ne pourra prétendre que cela est injuste et fera semblant d'être uni au dirigeant dans un état de non-séparation. Comme les membres d'un groupuscule d'extrémistes qui assistent à un pogrome, tout le monde est censé désirer la purification de son pays. Les âmes sensibles devront collectivement se taire, tout le monde est censé désirer la même chose... ceci étant un destin de la négativité du lien.

Idéologie collective et idéologie privée

L'idéologie comporte des traits qui la rapprochent de certaines caractéristiques de la position paranoïde-schizoïde et d'autres de la position dépressive. Ceux qui sont associés à la position paranoïde-schizoïde apparaissent dans les groupes au cours des premières phases de sa construction. Elle se manifeste chaque fois que le sentiment intense que le monde interne ou externe s'écroule, que les idéaux fléchissent et qu'il faut les renforcer, chaque fois que la crainte de l'effondrement oblige un sujet, un groupe, une institution à fuir le deuil et la dépression. Nous adoptons le point de vue de M. Enriquez (Enriquez, 1974) lorsqu'elle souligne que le sujet idéologue ne se caractérise pas automatiquement par une structure psychopathologique. Enfin nous concluons cette partie avec une dernière synthèse sur ce qu'il faut retenir de la notion d'idéologie pour la suite de notre propos.

Hypothèses générales à propos de l'idéologie selon Kaës

(2016, p. 47)

1. L'idéologie est une vision-conception du monde soutenue par l'omnipotence de l'idée. Elle est une construction intellectuelle systématique qui prétend fournir une explication universelle et totale selon un principe unique de causalité. Elle s'étaye (en appui, en modèle et en dérive) sur les théories sexuelles infantiles.
2. L'idéologie se qualifie comme une formation et comme une fonction de l'idéal. Elle soutient et constitue une aspiration vers le perfectionnement.
3. L'idéologie propose une représentation et une éthique de conduite ordonnées à un savoir sur les fins dernières : elle propose et impose un monde fini, hors des vicissitudes de l'histoire et des achoppements du désir.

Première hypothèse à propos des radicalités adolescentes et des processus de radicalisation

Il est un peu paradoxal de dresser une première hypothèse à partir d'une situation de migration alors que nous sommes confrontés à des jeunes nés en France ou dans les pays européens concernés. Certes mais les questions de transmission culturelle ou plutôt leurs déficiences ou leurs absences impactent fortement l'identité déracinée de manière transgénérationnelle. Ce n'est pas par hasard si de nombreux jeunes signalés pour radicalisations ou auteurs d'actes liés au terrorisme, en dehors des 40 % de convertis, sont originaires de familles migrantes (même si cette migration peut être ancienne).

Les figures de l'exil pour nombre de réfugiés sont synonymes d'une certaine destruction des étayages subjectifs singuliers : les références collectives s'éloignent et les points d'appui individuels peinent à se construire. Nous pourrions émettre l'hypothèse que de jeunes français issus d'anciennes vagues de migration, mais confrontés au racisme, aux discriminations, le tout corrélé avec un défaut de transmission culturelle, pourraient vivre d'une certaine manière une névrose traumatique. Ou ces derniers pourraient à tout le moins solliciter certains mécanismes de défense archaïque d'une identité dangereusement exposée à :

[...] des manifestations telles que les moments de déréalisation, de dépersonnalisation et d'étrangeté radicale. Les trous mémoriels, la gélification des affects, la honte silencieuse, la fragilité narcissique, la fragmentation de la psyché, l'aboulie et l'anhédonie traduisent la violence de ce qui n'a pu être symbolisé. Ceci vient s'inscrire dans les transmissions

générationnelles qui se trouvent dès lors entravées ou hantées ; la situation d'exil convoque une rupture d'identité et de continuité (Raoult, 2017, p. 136).

La double non-appartenance – ni d'ici, ni de là-bas (Sayyad, 1999) – a pu générer, sur un fond vécu de relégation et d'inégalités, un ressentiment qui vise à expulser toute la part de négatif, aussi en se déresponsabilisant de sa propre part, sur des figures d'autorité, de la plus lointaine – l'État, les institutions, les politiques – aux plus proches – enseignants, éducateurs, proches. Et la propagande vient faire son œuvre pour tendre le ressort complotiste : tout cela est voulu par les élites.... Mais il y a plus grave :

La trahison se trouve au cœur du processus. Elle confronte à des deuils difficiles, à une désertion d'une partie de soi, à une fracture dans l'ordre des appartenances et à une brisure temporelle. Elle convoque des frontières incertaines, des ruptures inachevées, des loyautés incompatibles. La trahison de l'appartenance est trahison de soi. Elle suscite une non-coïncidence à soi-même et une désalliance. La désalliance crée la désappartenance de notre groupe premier dont on devient le traître. On prend le risque d'une déchirure interne, d'une déloyauté au plan de la filiation. On prend le risque de se croire l'incarnation du Mal avec pour solution, soit de devoir l'incarner, soit de l'exématiser sur un tiers (Raoult, 2017, p. 137).

Là où le bât blesse, en termes de souffrance, au-delà des jeunes français issus de parents d'immigrés qui ont pleinement la nationalité française mais vivent pour certains comme des citoyens de seconde zone, c'est que tous types de jeunes, quelle que soit leur classe sociale, leurs origines culturelles et sociales, peuvent être amenés à céder aux sirènes des extrémistes et des radicalités, violentes ou non. Nos maladies de civilisation produisent une sorte de déracinement généralisé d'où, comme dans une bouche remplie de dents dévitalisées, un cri strident de douleur sort : quel sens tout cela peut-il avoir ? Chacun s'interroge sur ce qui fait encore sens dans son ancrage dans la société environnante et dans sa propre vie. Et il faut bien reconnaître que le spectacle du fonctionnement de la géopolitique, du politique, de l'économique, des news et des faits divers qui vont avec, donne quand même froid dans le dos. « Le monde n'a plus d'âme », chante Vita, « Donnez-moi un peu de rêve, je veux déployer mes ailes, j'ai tout à donner ».

Dis d'une manière plus savante : « La dissolution des conteneurs symboliques, organisateurs du lien social et des anxiétés primitives, provoque un sentiment de détresse chez un sujet soudainement délié de ses appartenances identitaires, frappées d'inanité et d'insanité » (Raoult, 2017, p. 166). La peur du vide n'est pas nouvelle, mais là c'est carrément devant l'ensemble du monde hypermoderne et hyperconnecté.

Ce désappareillage psychosocial, favorisant désaffiliation et désidentification, entre en collusion avec la déstabilisation potentielle de l'exil. Dès lors, surgissent une incertitude narcissique et une défaillance du lien à l'objet externe. Le mouvement mélancolique traduit la potentialité d'un effondrement dépressif. Il rend compte d'une fissuration du moi, d'un désistement du moi qui entraîne une dé-métaphorisation (Raoult, 2017).

Ce dernier est un peu complexe, mais renvoie tout simplement à l'impossibilité de rêver, d'imaginer des idéaux individuels et collectifs, un appauvrissement fatal de récits du monde porteur d'espérance et de progrès et de projets.

Face à ce sillon de dépressivité potentielle, la psyché essaie de se défendre du morcellement, de la division et dans ces processus psycho-sociaux de nature pathologique, il est évident qu'il existe une nature circulaire des relations entre responsabilités individuelles et collectives, les unes nourrissant les autres dans une spirale de croissance négative. Mais la perte de sens et de narrativités porteuses d'espoir a pu générer l'expression de subjectivités nihilistes qui réalisent le désir de revanche et de destruction généré par la frustration et l'impuissance face à l'objet de fascination. En effet celle-ci serait

[...] un désir d'Occident refoulé. Elle prend la forme d'une pulsion de mort dans un langage identitaire dont la religion n'est que prétexte : une sauce identitaire. Cette forme de subjectivation va saisir de jeunes adultes sans perspective inscrits dans les marges. À ce titre, il ne s'agit pas d'une radicalisation, mais d'une fascisation faite d'héroïsme sacrificiel et de cruauté spectaculaire. Elle est l'œuvre d'un sujet exilé de l'intérieur (Charnay, 2015) en proie à un processus d'enfermement dans une logique sectaire suscitant vécu paranoïaque et sentiment de complot. Il en résulte un processus d'exclusion volontaire (lutte à mort avec l'agresseur) (Raoult, 2017).

En fait cet agresseur n'est que le reflet de la destructivité qui règne dans l'intériorité et le caractère nihiliste vient d'une perte généralisée de sens et de symboles. Ce nihilisme existentiel n'empêche nullement l'illusion d'avoir trouvé un absolu dans une croyance idéologisée qui aura ici une fonction trans-narcissique. Ce qui fait dire à René Kaës que :

L'idéologie est à ce titre une formation narcissique, du registre de l'imaginaire ; l'investissement narcissique qui fait tenir ensemble des objets de pensée hétéroclites et compose un idéal narcissique de toute-puissance. L'objet idéalisé vient en lieu et place d'une pensée de l'objet détruit. Les enjeux sont alors de « contrôler la destructivité interne, [d'] assurer la dépendance au système idéalisé, [de] neutraliser par la dévitalisation des objets le conflit pulsionnel et les représentations dangereuses, [de] promouvoir l'attaque, [d'] unifier le système et [de] pourvoir de toutes les liaisons destinées à contrôler l'intrusion attaquante ou l'hémorragie narcissique » (Kaës, 1980).

Ceci explique le grand self-contrôle des personnes prises dans un registre d'attraction idéologique et la grande capacité de négation dont elles font preuve. Il faut mentir aux autres surtout parce que l'on se ment à soi-même d'abord ; même si ce n'est pas très conscient mais plutôt intuitif, la fuite du mal-être domine le souci de cohérence et d'alignement de la personnalité. Erreur qui se paiera cher au moment du dévoilement, c'est-à-dire de l'apocalypse personnelle qui est fuie dans la fantasmatisation d'une apocalypse collective. Les formes actuelles de terrorisme nous montrent le recours à un objet idéalisé qui pallie la dissolution des conteneurs symboliques, qui renoue avec un sentiment d'appartenance et qui offre un contenant. Le rapport à l'idéal tente de combler les faillites de la subjectivation. L'acte terroriste se présente comme un triple processus de reconstruction identitaire, de valorisation identificatoire et d'objet sacrificiel de l'idéal

La conversion fanatique et l'aliénation du désir

Comme le rappelle Patrick Ange Raoult (Raoult, 2017), le fanatisme relève d'une passion de l'un et fleurit dans toutes les périodes de crise. Il revendique la pureté du message originare. P. L. Assoun (Assoun, 2015) le lie à une folie de l'idéal. La radicalisation est une passion excessive de l'origine, de la racine. Le désir est de tuer le mort dans une logique du ravage. Aucune concession n'est envisageable pour celui qui s'est autoproclamé gardien de l'idéal (Kaës, 2016).

Fethi Benslama relève plusieurs opérateurs de la séduction narcissique des idéaux dans l'offre de radicalisation (Benslama, 2016b) :

- La justice identitaire qui transcende le vécu d'un préjudice individuel dans une superposition à une communauté musulmane ;
- La signification et l'accès à la toute-puissance ;
- Le repentir et la purification, non sans lien avec la jouissance ;
- La restauration du sujet de la communauté contre le sujet social ;
- L'effacement de la limite entre la vie et la mort : l'immortalité du martyr ;
- Une théorie du mal et de la régénération ;
- L'achèvement du sens et le juge dernier.

Or le fanatisme est d'abord une conversion qui transforme profondément l'intériorité qui est dans un état délétère et dépressif où la menace de la folie se transmute en état maniaque d'excitation dans lequel tout devient possible. Or toujours selon Raoult :

Cette mutation psychique implique un clivage fonctionnel, un deuil de soi et une renonciation aux valeurs antérieures. Elle accompagne un travail de déshumanisation, de chosification de l'autre qui mène aux formes de la cruauté exprimant une toute-puissance possible. Le fanatisme relève du champ des valeurs, nullement des savoirs. L'idéalisme mortifère, passionné traite, sur un mode sacrificiel (se frapper en entraînant l'autre dans sa propre mort), un Mal-être intime dont il ne veut rien savoir. L'acmé de la jouissance, sous le joug d'un surmoi féroce, peut conduire à l'autosacrifice. Le voyage initiatique vers des terres conçues comme sacrées, horizon d'espérance, parachève la conversion identitaire (Raoult, 2017).

Et ce retour serait marqué par les quatre figures du héros négatif : le héros diabolique, le héros penaud, le héros affolé et le héros louvoyant (Khosrokhavar, 2014).

Par inversion, le mépris de soi devient mépris de l'autre. Elle répond, selon P. L. Assoun, d'une folie de l'idéal en compensation, en réponse à un préjudice infligé par l'autre.

Cette logique paranoïaque trouve sa source dans une référence mélancoliforme à une irréparable et injuste perte originaire. Ce préjudice initial est un pousse-à-la-mort sous l'emprise d'un surmoi archaïque et tyrannique. L'idéal vient se mettre au service de la

mort. Le sacrifice de soi, sur le modèle du suicidant, n'est pas la mort mais une renaissance de soi. Et la cruauté se fait l'indice de la toute-puissance de la cause divine (Raoult, 2017, p. 193).

Nous avons bien là un lieu de rendez-vous macabre entre identité esseulée et dévaluée, idéologie rédemptrice, absolu régénérateur et vengeance sociétale dans une belle fuite en avant et un processus de déliaisons fatales et fractales qui morcellent l'individu au lieu de l'unifier, tout en sachant que l'ensemble du processus suit un paradoxe que soulève Olivier Douville : « [...] la surenchère de l'idéal instaure un ordre de fer afin de permettre la jouissance interdite » (Douville, 2015, pp. 311-321). Or ce paradoxe n'est qu'en apparence. En effet, la jouissance interdite est celle que l'être non construit intérieurement ne peut légitimement pas atteindre. C'est toute la distinction faite d'abord par les grecs et reprise ensuite par la psychologie positive et le bouddhisme : il y a le bonheur lié aux jouissances hédoniques (sans fin et propices aux addictions) et le bonheur lié aux plaisirs eudémoniques, que procurent engagement, sens et dépassement, c'est-à-dire ceux qui sont le fruit d'un vrai travail intérieur, lent, fastidieux, exigeant, qui n'exclut pas la traversée de la douleur mais la sublime avec une intelligence émotionnelle, relationnelle, spirituelle ; le tout aboutissant à des satisfactions durables et à un équilibre extatique de la personnalité.

Ce court-circuitage des processus d'élaboration interne deviendrait un nouveau symptôme adolescent qui permettrait d'éviter le travail psychique du pubertaire. Nous ne pouvons, à ce stade et pour approfondir cette question, que recommander le récent article de Cindy Duhamel et Alexandre Ledrait paru dans *Le journal des psychologues* (Duhamel, 2018). Cet article très dense restitue parfaitement et de manière synthétique les hypothèses que nous avons établies :

La conceptualisation clinique de la radicalisation adolescente, envisagée comme symptôme d'une impasse ainsi mise à jour, permet d'apporter du sens sur sa fonction spécifique dans l'économie psychique du sujet, notamment dans ce qu'elle tente de résoudre en apportant une jouissance associée. La lecture psychologique, qui nous conduit à distinguer ces deux groupes (œdipiens et préœdipiens), permet d'envisager des perspectives thérapeutiques différentielles qui devraient s'articuler autour du travail sur les fonctions spécifiques du symptôme et ses bénéfices secondaires illusoire. D'un côté, les remaniements psychologiques inhérents au processus pubertaire ne sont pas résolus,

déplaçant une dépendance aux imagos parentales en une dépendance au groupe radical. De l'autre, l'asservissement au groupe radical vient en lieu et place d'un travail (impossible de séparation, bien en amont des enjeux œdipiens. Ainsi, l'éclairage que constitue la pierre nodale de la traversée du complexe d'Œdipe (en tant qu'étape structurante) chez les sujets radicalisés présente l'intérêt d'appréhender les enjeux de la régression, permise et suscitée par l'offre radicale, tout autant qu'elle nous renseigne sur ce à quoi le sujet est confronté en termes de résolution de conflits psychiques et donc en termes de renoncements et de pertes (Duhamel, pp. 28-35).

Ceci est particulièrement bien résumé dans le tableau ci-dessous et nous donne une grille de lecture pour aborder la synthèse des différentes études de cas cliniques à venir dans la partie suivante de la thèse.

Tableau 2 - Approche dimensionnelle et processuelle de la fonction symptomatique de la radicalisation adolescente

	Instance dominante	Fonction du	Nature de l'angoisse	Nature de fantasme	Mécanismes	Hypothèses	Résonance inconsciente	et
Registre œdipien	Surmoi	Enjeux d'identification Enjeux de séparation	Angoisse de castration Crainte	Conviction d'avoir érotisé la scène	Sublimation Idéal d'ascétisme	Névrotique avec prépondérance de types	Tentative de secondarisations Accession à une place et statut	
Registre pré-œdipien	Moi Idéal - Moi narcissique	Enjeux identitaires Enjeux de survie (psychique)	Crainte de l'effondrement, d'anéantissement, non-différentiation	Non-élaboration de la violence fondamentale = Fantasme	Clivage Dénigrement Projection Pré-ambivalence Identification	Aménagements de type Limite - Traits paranoïaques et	Régression et fixation Au stade Schizo-paranoïde Illusion d'un retour fusionnel à la relation de dépendance à la mère archaïque	

Source : Duhamel, Ledrait (2018)

Nous reprendrons les hypothèses développées ici en terme psychopathologique pour les pousser plus avant, pour en dégager la quintessence. Ceci ne peut se faire que par le détour stratégique de la clinique et si possible armé d'un nombre significatif de cas analysés de manière scientifique. Nous avons compilé une vingtaine d'études recensant plus de 5 000 cas réels (voir liste des études scientifiques en annexe 3). Ce qui nous conduira à présenter plus profondément une étude portant sur 350 cas afin de bien cerner les failles des adolescents concernés. Enfin, pour donner encore un relief différent à l'étude centrale de Dounia Bouzar menée pour Practices, à la fois quantitative et qualitative, nous prendrons soin de comparer les résultats de celle-ci à celle d'une étude type « base de données » (Clemmow et al., 2020) qui a comparé un échantillon de 125 personnes ayant commis des actes de terrorismes avec une base de 2 100 personnes prises dans la population générale pour voir les similitudes et les différences dans les facteurs de risques pouvant conduire au terrorisme. Cette étude plus générale nous permet de voir si notre échantillon franco-français de jeunes estampillés radicalisés par les autorités françaises se rapproche plus dans leurs vulnérabilités de profil « terroristes » plus spécifiques ou de vulnérabilités propres à des publics jeunes en Occident plus génériques. Ceci nous permettra de nous extirper d'une focale trop spécialisée liée aux processus de radicalisation violente, basée sur une idéologie islamiste quand bien même nous devons renforcer la prévention en amont et in fine l'éducation en général. Enfin nous pourrons à la fin de cette deuxième partie formaliser un diagnostic heuristique de ces failles sous forme d'une trame anthropologique propre à dénuder à la fois la face obscure des radicalités en leurs noyaux, mais aussi à dégager les voies de leurs résiliences, en connaissance de cause, cette connaissance ne pouvant qu'être relative et parcellaire, ce qui n'enlève rien à son mérite.¹⁰⁵

Rendons avant tout hommage à l'un des meilleurs articles de vulgarisation sur la question de la diversité de profils et motivations hétérogènes de Thierry Toutin (Toutin, 2018, pp. 36-48). Sa typologie mentionne 7 groupes de profils intéressants : des citoyens ordinaires devenus extrémistes, des délinquants et anciens délinquants, des convertis et des humanitaires, des personnes vulnérables, des personnes souffrant de troubles psychiatriques et de troubles de la

¹⁰⁵ Les analyses qui vont suivre sont tirées de Ruffion, 2019, passages compris entre les pp. 150 et 240

personnalité, des aventuriers solidaires, des étudiants et des diplômés. Ceci représente assez bien ce que notre synthèse d'article scientifique va aborder. Seule la catégorie des diplômés ne sera pas abordée mais nous renvoyons à un ouvrage de référence en la matière (Gembetta, 2016).

Le défi de la radicalisation : une approche en santé publique pour mieux prévenir et intervenir (Bhui et al., 2016). Ce fut le titre d'un article d'un chercheur anglais, Bhui qui, dès 2012 (Bhui et al., 2012), avait posé l'enjeu là où il le fallait, déplaçant le curseur de la seule approche sécuritaire, qui prédomine encore en France, une dizaine d'années après les premiers départs en Syrie, vers une prévention systémique incluant toute la communauté socio-éducative et sanitaire. Nous avons proposé nous-même cette approche dans un ouvrage précédant (Ruffion, 2018) ainsi que dans un rapport remis à la Commission européenne (Bouzar D. et Contributeurs : Bouzar, L., Cohen, D., Ruffion, A., 2018).

Bhui commence par nous rappeler qu'un quart, à un tiers des personnes présentant des troubles mineurs en santé mentale n'est pas traité (un peu moins pour les psychotiques) et que ce taux est probablement plus élevé dans les pays à plus bas revenus. Même si le terrorisme est basement corrélé avec des problèmes de santé mentale, le développement d'un terrorisme maison en Europe, de la part de jeunes européens ayant grandi ici, a relancé le questionnement sur qui était capable d'être sensible au recrutement : « [...] comprendre les processus psychologiques par lesquels des individus s'alignent sur des modes de pensée extrémistes et sont motivés pour agir violemment est une question cruciale pour les démocraties occidentales » (Bhui, 2012). Un autre sujet de préoccupation est qu'un certain nombre de personnes qui souffrent de pathologies/détresses émotives importantes et de franchises maladies mentales peut devenir à risques vis-à-vis de la propagande jihadiste. Plus spécifiquement, des acteurs isolés ou loups solitaires [*Lonewolf*] qui ne sont sous la coupe de personne mais agissent au nom d'une cause terroriste, semblent plus enclins à souffrir de désordre mental (Emily Corner et al., 2016).

Il semblerait que ce soit également le cas des derniers passages à l'acte en France qui concernent des « déséquilibrés » qui, en trouvant une légitimation et un verni jihadiste, souvent en dernière instance, argumentent leurs forfaits dans un souci de passer à la postérité. D'où l'expression de « jihad métaphorique » employée par Farhad Khosrokhavar « [...] quelqu'un qui a une vie de délinquant, qui en a marre de vivre, qui a une obsession, ça peut être la police, comme le tueur des Champs-Élysées¹⁰⁶ ».

¹⁰⁶ Le groupe État islamique tire profit de la maladie mentale, *Le Monde* du 27 avril 2017

Visibilité, fuite en avant mortifère, Daniel Zagury, expert psychiatre, résumera très bien ce « profil » :

[...] nombreux sont ceux qui ont un passé délinquant, une personnalité mal structurée, des antécédents de toxicomanie, un parcours instable ou chaotique et une inculture religieuse, dans une première vie. Dans une seconde vie, ils apaisent leurs déchirements et sortent de l'errance en se moulant dans un système totalitaire qui annihile toute pensée autonome, mais qui donne sens à leur présent et à leur mort à venir¹⁰⁷.

Or des études randomisées sur ces cohortes de « terroristes-maison » aux États-Unis ont tendance à prouver que les cas de malades mentaux sont plutôt minoritaires. Catégorie donc à mettre à sa juste place tout en retenant que, comme l'ajoute encore Daniel Zagury, « Daech a déversé des modèles d'inconduite dont peut se saisir toute une gamme très diversifiée de personnalités fragiles ¹⁰⁸».

Même avec des prémices de classification un peu caricaturales, cela nous semble opportun de vous présenter cette première étude car elle repose sur des données cliniques incontestables. En effet, dans le cadre de la mise en place du plan de lutte anti-terroriste déployé dans l'administration pénitentiaire, une étude (Bazex et al., 2017) s'est intéressée aux paramètres cliniques et criminologiques de 112 personnes radicalisées placées sous-main de justice. Le premier trait qui en ressort, c'est l'importance de la criminalité de droit commun (75 %).

Ensuite, les auteurs de l'étude constatent des invariants comme l'axe psychopathologique (conflit identitaire, colère, haine) et des facteurs fragilisant : mère qui présente une pathologie somatique, père souvent absent, grande fratrie, niveau scolaire faible, fréquentations délinquantes, antécédents judiciaires. Le plus intéressant dans cette étude, ce sont les quatre profils qui sont dressés en typologie par les auteurs : le délinquant ambitieux, le criminel en réseau prosélyte, la personne en situation de précarité, le malade mental grave.

Le délinquant ambitieux a 27 ans en moyenne, représente la majorité de l'échantillon et présente des antécédents judiciaires relatifs à des délits (vols, violences intra- ou extra-familiales, outrages, dégradations) ainsi qu'une personnalité plutôt psychopathique (instabilité, impulsivité, intolérance à la frustration) :

¹⁰⁷ Ibid, *Le Monde*.

¹⁰⁸ Ibid, *Le Monde*.

Leur adhésion artificielle à l'islam radical s'apparente à une recherche d'identité et au souhait d'obtenir une reconnaissance au sein d'un groupe perçu comme puissant. Une fragilité du tissu social et familial a pu être également repérée. Le parcours scolaire ne dépasse que dans de très rares cas le niveau de la classe de 3^e. Ces éléments les rendent vulnérables à un endoctrinement ou à une captation par des personnes charismatiques et/ou prosélytes (Bazex et al., 2017).

Enfin les personnels en charge de leur suivi parleront à leurs égards en termes de vulnérabilité associée à un risque modéré de violence tout en précisant que dans ce profil, un nombre significatif de personnes est condamné pour des faits d'apologie du terrorisme.

Le criminel en réseau prosélyte a 32 ans en moyenne et présente, selon cette même étude, des antécédents judiciaires importants (criminalité organisée et/ou actes de violence graves, viols, ports d'armes, etc.). Ces personnes sont plus âgées et expérimentées :

Les individus appartenant à cette catégorie présentent un caractère beaucoup plus contrôlé et surtout charismatique permettant des conduites prosélytes et manipulatrices essentiellement à l'égard d'autres détenus (délinquants ambitieux, personnes en situation de précarité). L'analyse de leur passé met en évidence une déscolarisation précoce, des maltraitances physiques pendant l'enfance, de lourdes difficultés parentales et un isolement familial. L'adhésion à l'islam radical se présente sous une forme « pseudo-scientifique », élaborée et argumentée (Bazex et al., 2017).

Et c'est ce profil calme et posé de leader tranquille, qui se prête le plus à la dissimulation, à l'endoctrinement des autres, tout en étant prédisposée à des violences graves, tel que le décrit Samir B. dans l'étude :

Ces prêcheurs ont un fort ascendant psychologique sur leur proie, ils sont souvent expérimentés dans le banditisme et aussi dans certaines connaissances telles que, bien sûr, la religion. Ils n'ont aucun mal à convaincre, persuader, argumenter sur des sujets sensibles... Ces prédicateurs se font discrets, mais ne se cachent pas, comme on pourrait

le penser, derrière une barbe, mais sont tous comme tout le monde, ce sont des détenus comme tous les autres (Bazex et al., 2017).

La personne en situation de précarité : marginalité, consommation de produits toxiques, isolement, précarité économique caractérisent ces personnes avec des antécédents plus ou moins graves (des vols, des violences, consommation de stupéfiants) :

Ces personnes restent souvent isolées, dans une situation de vulnérabilité importante. Elles peuvent être « aspirées » par des individus assurés et déterminés. Ce profil adhère à l'islam radical dans l'objectif de trouver un « produit de substitution » ainsi qu'un sens, une spiritualité censée colmater leurs failles personnelles. Souvent sans domicile avant leur incarcération, elles sont décrites comme immatures, carencées, dépendantes, marquées par une certaine crédulité, possédant de faibles capacités d'élaboration. Leur comportement témoignerait de leur capacité à la soumission à un groupe ou à un leader charismatique (Bazex et al., 2017).

Le malade mental grave : cas rare avec des troubles sévères de type psychotique ou déficience intellectuelle (un seul cas) avec des antécédents de violences, de consommation de cannabis et d'alcool : « Leur prise en charge psychiatrique met le plus souvent en évidence un délire mystique qui s'ancre sur une pathologie schizophrénique » (Bazex et al., 2017).

L'étude mettra centralement en évidence des processus identificatoires très déficitaires, ce qui transforme leur intérêt pour l'islamisme radical

[...] comme une forme de soulagement par rapport à un mode de satisfaction immédiat et impulsif. On pourrait supposer que le primat de l'agir trouve dans cet engagement radical un système suffisamment contenant et structurant pour leur permettre d'unifier leurs pulsions jusqu'alors déliées. Dans leurs propos, le fait de vivre « comme le prophète », présenté comme une personne calme et maîtrisée, offre un système de pare-excitation comportemental (uniquement) aux pulsions agressives. (Bazex et al., 2017).

Ce « pare-excitation » se retrouve également dans le rapport de ces hommes à la femme. En effet, celle-ci a pu être plutôt malmenée dans leur proche passé d'auteur de violences conjugales. Or l'adoption d'une religion dans sa version fondamentaliste permet à ses hommes de se protéger de leurs désirs incontrôlés. La femme devient pure et protégée par le voile. C'est l'homme qui a un souci de concupiscence et non la femme qui est tentatrice. Ces interdits et prescriptions traditionnelles (pour le port du voile, c'est quasiment absent du Coran), permettent à l'homme de résoudre leur conflit œdipien vis-à-vis de la mère (épouse) « idéale » car pourvoyeuse de tous les désirs avec le moins de frustrations possibles. L'accès exclusif à une conjointe hyper contrôlée dans son corps, son image sociale permettrait ainsi de surmonter l'angoisse de séparation. Ce Surmoi tyrannique venant masquer une grande culpabilité à désirer toute femme potentielle chez autrui.... Et la boucle est bouclée. Pour approfondir ce thème, nous renvoyons ici à d'autres travaux (Benslama, 2004).

La problématique identificatoire semble encore plus problématique du côté des pères, héros déchus de la colonisation et des migrations. Cette identification impossible à l'impuissance des pères s'aggrave dans l'impossibilité à s'identifier à certaines valeurs françaises. « L'identification à un mode archétypal devenant impossible » pour ces jeunes en majorité issus de la deuxième génération d'immigration nord-africaine, il ne trouve leur place nulle part, ni au bled, ni en France, un non-lieu laissant un trou béant dans l'identité. Ce qu'un sociologue avait brillamment démontré dans un ouvrage des années 90, la double absence (Sayad, 1999). Dès lors, « le retour à des valeurs " fondamentales " de l'islam peut se lire comme une " formation réactionnelle " par rapport aux compromis culturels et identitaires que leurs parents ont été amenés à consentir » (Bazex et al., 2017).

À ce titre, nous recommandons les perspectives que peuvent apporter la clinique transculturelle ainsi que les outils de l'approche interculturelle que nous avons présentés dans d'autres ouvrages (Ruffion, 2018) qui font référence aussi aux sciences cognitives car justement

[...] la pratique d'une religion rigoriste évacue la contradiction et la dissonance, l'apport de « preuves » et de « réponses » à des préoccupations spirituelles ou à un vide existentiel semblant contenir l'angoisse au sein d'un schéma de pensées totalisant. L'engagement pour l'islamisme radical permettrait aussi de proposer un produit de substitution à leurs conduites de dépendance [...]. L'engagement pour l'islamisme radical permet également de proposer à ses adeptes un groupe d'appartenance fondé sur un clivage bon/mauvais ; dans leur discours, ces

personnes se décrivent souvent comme des victimes de stigmatisation, de racisme et d'exclusion sociale. En dernier lieu, l'engagement pour l'islamisme radical donne une justification et une légitimité à la violence qui domine la vie fantasmatique de ces 112 individus. Leurs pulsions agressives et destructrices trouveraient une voie d'expression idéale dans le cadre de mécanismes de projections qui ont d'ailleurs été mis en évidence récemment chez les personnes qui embrassent une cause terroriste (Bazex et al., 2017, pp. 276-282).

Nous reprendrons cette analyse dans le chapitre suivant mais il est évident que l'explication hâtive de la radicalisation par une maladie mentale, voire une psychopathologie n'est pas du tout avérée et présente au sein de la recherche des études contradictoires.

La radicalisation doit-elle être analysée au niveau de l'individu, du groupe, de la société ?

En fait, ces trois niveaux sont pertinents. Car si la radicalisation s'incarne avant tout dans des trajectoires individuelles, ces parcours de vie ne peuvent être compris qu'en les resituant dans la perspective de dynamiques groupales et organisationnelles, et dans le cadre plus large du contexte social et politique, comme nous l'avons démontré dans la première partie de l'ouvrage. Taylor et Horgan (2006) soulignent qu'en adoptant ce point de vue multi-niveaux, [...] nous serons conduit à développer un sens clair, mais inévitablement complexe des relations entre le contexte politique (et spécialement ses qualités idéologiques), le cadre organisationnel, et l'individu en en décomposant le processus en partie et en examinant les relations entre elles au travers de la lentille des cadres de référence sociaux, politiques, société civile et temporelle (p. 587).

Cette dernière analyse d'Horgan traduit tout à fait notre position méthodologique : celle-ci nous conduit à ne pas suivre un biais psychologisant, en négligeant l'analyse sociologique, politique et géopolitique des phénomènes de radicalisation. D'un autre côté, il n'est pas question non plus de ne pas ausculter les facteurs internes et psychiques, même si ces derniers font polémique dans le monde politique et dans la recherche. L'article paru dans *Le monde* du 24 août 2017 en réponse à la demande du Ministère de l'Intérieur de mobiliser les hôpitaux psychiatriques pour identifier les individus radicalisés dans le contexte des derniers attentats fut symptomatique. Ces derniers attentats commis par des individus isolés relevant

éventuellement de troubles psychiatriques réactivent un débat parmi les chercheurs sur la question du rapport entre désordres mentaux et profils terroristes.

Un consensus assez large existe pour dire qu'il est impossible de confirmer un lien entre désordres mentaux et profils terroristes. En effet, un nombre conséquent d'études tendant à prouver même que les terroristes investigués par des tests médico-psychologiques et des entretiens cliniques auraient des traits psychologiques et des taux de pathologie mentale similaires à la population générale. Or quelques études contradictoires auraient tendance à nuancer le propos et inviter à de nouveaux travaux de recherche à cause de la pauvreté des travaux de recherche qui se basent sur des données directes. Les travaux de compilation d'études montrent que les liens entre psychiatrie/psychopathologie et terrorisme ne sont pas absents. Preuve en est, trois articles de référence. Le premier est une étude produite par « The Canadian Network for Research on Terrorism, Security, and Society »¹⁰⁹ qui a étudié plus de 1 000 articles publiés sur le terrorisme entre 2000 et 2011 et a dégagé des inférences particulières, comme les désordres narcissiques de la personnalité, la recherche pathologique de sensation, l'orientation sociale de dominance (thème associé à la revanche sociale liée elle-même à des sentiments d'humiliation et de non-reconnaissance). Mais ce n'est pas tout, une autre étude du même organisme (Merari et al., 2010) prouve en même temps que les « loups solitaires » sont plus prompts à présenter des désordres mentaux, mais que les terroristes en groupe sont recrutés à contrario sur leurs absences de troubles mentaux et pour leurs efficacités cognitives.

Par le biais de certaines études, trop rares, certaines pathologies mentales peuvent être davantage présentes que dans la population générale. Ce sont des tendances dépressives et schizophréniques avec des traits de personnalité distincte, mais qui restent au bord de la maladie mentale. Les auteurs souligneront la faible valeur prédictive de certains facteurs psychologiques avancés – déprivation, discrimination, crise d'identité –, mais concluront tout de même par la phrase suivante : « [...] la non-existence d'une personnalité terroriste est apparemment infondée ».

Cette complexité pleine de contradictions perdure dans des articles plus récents, notamment dans le dernier de Paul Gill et Émilie Corner (Corner, E. et Gill, P., 2016, pp. 560-568). Ils citent une étude impliquant 77 terroristes ayant commis 55 attaques qui arrive au pourcentage encore sans doute surévalué de 27,6 % de personnes auditionnées en instabilité psychologique,

¹⁰⁹ The Canadian Network for Research on Terrorism, Security, and Society. December 2015 (No. 15-05) *Working Paper Series, Personality Traits and Terrorism*. <https://www.tsas.ca/publications/personality-traits-and-terrorism/>

le même taux que celui de la population générale ; celui des « loups solitaires » dans une autre étude grimpeant lui à 40 %. Or les deux auteurs concluront sur le fait que les relations entre désordres, pathologie mentale et terrorisme semblent bien plus complexes que le consensus affiché et que les sources disponibles sont plombées par la pauvreté des pratiques de collecte de données. Celles-ci sont bien souvent en accès indirecte. De plus, ils finiront par citer la recherche de Ariel Merari (Merari et al., 2010) qui porte sur 47 terroristes à l'aide d'entretiens cliniques, de tests de personnalité et de tests de perception qui aboutira à :

- Des personnalités évitantes et dépendantes : 60 % au lieu de 17 % dans le groupe témoin ;
- Des symptômes dépressifs : 53 % au lieu de 8 % dans le groupe témoin ;
- Des tendances suicidaires : 40 % au lieu de 0 % dans le groupe témoin.

Et en complément pour troubler encore plus les esprits par des résultats contre-intuitifs : le groupe contrôle (représentant le quidam moyen) présentera 25 % de tendances psychopathiques (0 % pour les terroristes) et 60 % de tendances impulsives et instables (27 % pour les terroristes).

Enfin Corner et Gill déplorent la tendance à traiter de manière égale toutes les maladies mentales quand le biais de recherche ne se pose pas d'emblée dans l'a priori de rechercher des correspondances entre traits normaux de santé mentale et profils terroristes, les traits pathologiques étant écartés d'office. Et enfin la phrase qui tue au sens propre et figuré : « [...] cela peut être présent, mais complètement non rapporté » (Corner, E. et al., 2016) ; ce qui veut dire : passé sous silence ou non diagnostiqué, faute d'être en capacité d'observer et d'analyser. Et ceci est bien conforté par un groupe d'expert de l'ICCT (Centre international de contreterrorisme La Hague) qui s'est réuni en 2016 sur le sujet justement du lien entre santé mentale et radicalisation¹¹⁰.

Nous rejoignons Bhui qui, en conclusion de ses propos, indiquera que notre travail en prévention consiste à intervenir sur les premières phases de radicalisation : « Comment pouvons-nous stopper le plus tôt possible des personnes concernées par des trajectoires qui vont impliquer la commission d'actes violents terroristes, bien avant qu'ils aient considéré eux-mêmes la violence comme un moyen d'action ? » (Bhui and al., 2012).

¹¹⁰ Christophe Paulussen, Janne Nijman, Karlien Lismont. March 2017. *Mental Health and the Foreign Fighter Phenomenon :A Case Study from the Netherlands*. ICCT Report : <https://icct.nl/app/uploads/2017/03/ICCT-Paulussen-Nijman-Lismont-Mental-Health-and-the-Foreign-Fighter-Phenomenon-March-2017.pdf>

Cependant, il faut avouer que les sources de malentendu sur ce type d'approche peuvent être nombreuses : le mélange entre des thématiques sociétales complexes avec des explications psychologiques et psycho-sociales peut donner le sentiment de « psychologiser » ou « sociologiser » un phénomène non réductible à des facteurs psychologiques ou sociologiques. Pire encore : certaines autorités pourraient considérer ce travail de recherche comme une ingérence dans des questions purement sécuritaires.

Or nous restons convaincus qu'en terme de stratégie de lutte efficace, compte tenu de la détermination et de l'intelligence à nuire de nos adversaires violents et idéologues, seule une approche écosystémique globale peut être efficace. Substituons à l'approche exclusiviste/segmentée/descendante à la française une approche intégrale et intégrée : verticale et horizontale et surtout en chaine circulaire de vigilance et de responsabilité. Cela ne dilue en rien les domaines régaliens de l'État, mais la participation effective de l'ensemble du corps social ne peut que favoriser la diffusion des antidotes que nous proposerons dans les parties suivantes de la thèse.

Mais ceci n'est possible que si nous disposons d'un socle commun et partagé d'analyse et de point de vigilance, tout ceci renvoyant à un diagnostic précis, profond, holistique et construit à partir de données réelles ; ce que nous avons mené dans cette synthèse qui recoupe plus de 5 000 cas analysés (**voir études de référence en annexe 3**). Justement, avant de présenter dans un deuxième temps les résultats de l'analyse la plus poussée en terme quantitatif et qualitatif de 450 profils, voici les traits saillants de cette synthèse qui nous permettront ensuite d'approfondir notre analyse globale entamée et d'affiner les hypothèses posées à la fin de notre première partie de thèse.

L'échantillon de plus de 5 000 cas représente des jeunes issus des pays européens (France, Pays-Bas, Belgique, Allemagne, Angleterre) âgés de 12 à 25 ans et de jeunes adultes 25-35 ans basés aux États-Unis pour la catégorie « loups solitaires ». Cette catégorie peut sembler éloignée de ce qui se passe en Europe mais malheureusement les derniers attentats commis ces deux dernières années et le dernier meurtre commis dans un établissement scolaire en Crimée qui a fait 20 morts le 17 octobre 2018¹¹¹ est significatif.

Si nous devons débiter par les analyses les plus globales, citons tout d'abord la tendance soulignée par l'un des spécialistes de cette question, Farad Khosrokhavar (Khosrokhavar, 2018) qui situe l'apparition d'un nouveau modèle de radicalisation dans les pays occidentaux

¹¹¹ Le tueur était victime « d'humiliations », en ligne : <https://www.24heures.ch/monde/tueur-victime-humiliations/story/...>

à partir de 2010 et ce, justement, de manière bien différente du modèle pyramidal impulsé par Ben Laden. Le nouveau modèle a les caractéristiques suivantes : les groupes sont plus petits, plus discrets, plus jeunes et composés de personnes plus fragiles et plus influençables par les recruteurs. Et surtout les moyens technologiques utilisés correspondent à la culture jeune des pays occidentaux et n'ont ni limites, ni frontières.

Comme nous l'avons déjà souligné au préalable, pour les jeunes européens, l'attraction d'un idéal et le rejet de leurs affiliations classiques (parents, familles, écoles, entreprises, valeurs de la société libérale et républicaine) se répercutent ou s'agrègent avec les problématiques adolescentes de séparation et d'individuation (création de sa propre personnalité).

En ce qui concerne les loups solitaires, nous avons affaire à des jeunes adultes immatures, post-adolescents, malgré tout insérés professionnellement, mais avec des troubles mentaux plus importants que la moyenne.

Les deux catégories présentent des signes dépressifs importants, nous y reviendrons dans notre échantillon spécifique. Le sentiment de désespoir est très présent, l'engagement dans la radicalité pouvant être considéré comme un moyen de repousser les états dépressifs. Au-delà des questions psychiques, liées à des histoires familiales difficiles, teintées d'abus, de syndromes fusionnels (avec des variations incestuelles) ou fissionnels (avec des tonalités abandonniques), les questions existentielles, de sens, d'appartenance sont très présentes dans l'arrière-fond dépressif.

Au-delà de ce modèle, il y a avant tout l'exaltation d'une promesse. Celle-ci étant bien souvent individualisée pour épouser justement les vulnérabilités particulières de chaque jeune, nous y reviendrons à partir de l'étude Cohen/Bouzar¹¹². Cette promesse non seulement sert d'exutoire à la peine de vivre, mais apporte un carburant inflammable en termes de raisons ou plutôt « folie » de vivre et surtout mourir pour la cause. Ceci instaure une forme de jouissance masochiste au niveau du sacrifice de soi déjà analysée pour d'autres types cette fois de pathologie. Elle sert surtout à racheter son passé parfois trouble et surtout son âme, ainsi sauvée par le sacrifice du corps et de la vie ici-bas, définitivement peu reluisante. La logique du martyr n'est pas omniprésente dans les échantillons étudiés. Celle-ci sera approfondie dans l'hypothèse heuristique et fondamentale que nous poserons à la fin de ce chapitre clinique. Cependant, elle a un intérêt à ce stade, car elle montre la logique de rémission des symptômes

¹¹² Dont les résultats sont présentés dans le rapport de recherche remis par Dounia Bouzar à Practicies, rapport en cours de validation et dont les résultats sont explicités dans Campelo, N., Bouzar, L., Oppetit, A., Hefez, S., Bronsard, G., Cohen, D. et Bouzar, D. , *Joining the Islamic State from France between 2014 and 2016 : An Observational Follow-up Study*, à paraître dans Palgrave Communications. Voir annexes 4 et 5.

décrits par Benslama. Malheureusement d'autres addictions et dépendances sont présentes dans les parcours de ces jeunes qui présentent d'autres conduites à risques et ordaliques, considérées comme une quête initiatique.

Cette quête initiatique se fait sur fond de sentiment d'abandon (Basex et al., 2016) dans les expériences précoces de la vie, au sein de structures familiales fragiles qui, à défaut d'être dans certains cas violentes et abusives, seront le plus souvent morcelées, désunifiées, traversées par des conflits et violences de couple (voir annexe 2). La conversion idéologie vient dès lors absorber ces parties déliées de la psyché et leur donner des voies pathologiques d'expressions sous les oripeaux du sacré.

Ceci procure l'illusion grisante d'avoir vaincu les pulsions de mort (Kaës, 2016) à l'endroit même de leurs naissances – les impulsions archaïques d'une identité naissante – effaçant même rétroactivement les doutes personnels et le fort sentiment d'incertitude existentielle. Non pas que ce sentiment disparaisse complètement, il est plutôt tenu en laisse, à la frontière de la psyché, prêt à se manifester si les nouvelles croyances pare-feu faiblissent. Ceci nous éclaire doublement sur le pacte dénégatif décrit précédemment et repris de Kaës¹¹³ : le sujet passe un pacte dénégatif avec les autres membres d'une même croyance aveuglante mais aussi et avant tout avec lui-même. Benslama a bien démontré l'importance des origines glorifiées de l'islam pour la refondation, à bon compte, d'identités qui se sentent blessées, voire humiliées par les affres de la modernité (Benslama, 2016).

La conversion idéologique doublée d'une certaine radicalité vous rénove radicalement vos origines. Elle vous procure même une nouvelle origine fantasmée (nouveau nom, nouvelles filiations et affiliations), identification avec une historicité de gloires, de conquêtes et de luttes pour la vérité et pour le seul et unique Dieu. Ceci serait particulièrement vrai pour deux catégories mais de manière radicalement différente :

- Les jeunes issus de familles non musulmanes et non pratiquantes dans d'autres religions trouveraient ici une nouvelle appartenance, visibilité, reconnaissance là où leur classe moyenne d'appartenance les placerait dans l'anonymat et dans des formes de non-appartenance sur fond d'affiliations molles. L'incertitude personnelle est un des facteurs déterminants des systèmes de croyance radicale dans de nombreux travaux (Doosje et al., 2013, pp. 586-604).
- Les jeunes issus de familles de culture arabo-musulmanes au sein desquelles, pour des raisons de survie matérielle et de bas niveau socio-culturel des parents, la

¹¹³ Kaës, R. (2016). *L'idéologie : l'idéal, l'idée, l'idole*, Dunod. Paris.

transmission des valeurs et d'une culture religieuse a fait défaut, tout autant que le sentiment d'inclusion et de valorisation au sein d'une communauté nationale. Ici, l'identité se sent avant tout dévalorisée et humiliée ; le sentiment d'injustice n'appelle plus réparation mais revanche.

Dans l'ensemble des situations, la théorie de l'incertitude identitaire de Hogg et les travaux d'autres chercheurs sur le même thème prédominent (Dechesne et al., 2006, pp. 586-604) : plus les individus se vivent dans l'incertitude dans leur environnement, plus ils s'identifient volontiers à un groupe et plus ce groupe offre une unité où chaque individualité paraît interchangeable. Dans ces conditions, le groupe réduit effectivement le sentiment d'incertitude (Hogg, 2007). Hogg l'a démontré de manière variable dans d'autres travaux (Hogg et al., 2010, pp. 1061-1066). Ce recouvrement identitaire – au sens où l'individu préjudicié viendrait comme un huissier récupérer son bien spolié – a d'évidents bénéfices narcissiques. Ceux-ci sont valables en attaque – conquête d'une nouvelle identité dominante – et en défense, restauration de la dignité perdue (Khosrokhavar, 2014, pp. 33-44). Les études citées ici (Bénézech, 2016, pp. 235-249) rappellent ce que nous avons évoqué dans nos hypothèses initiales, à savoir que le pouvoir et le prestige du leader compensent les failles du narcissisme de celui qui le vénère sans en avoir l'air, car ceci est considéré comme un péché majeur en islam qui est nommé le *shirk*, c'est-à-dire donner sa dévotion et sa louange à une autre instance que Dieu. À tel point, comme nous l'avons déjà évoqué également dans nos hypothèses initiales, que l'idéologie et son leader deviennent un idéal du Moi ou plutôt un Moi idéal sous une forme de grandiosité très immature et pathogène (Kaës R., 2016). Ce processus de conversion interne à la psyché crée une protection mégalomane contre l'angoisse d'une part et les fantasmes d'immortalité d'autre part. En termes de projection, tout le mal ressenti à l'intérieur de l'individu est projeté sur autrui comme figure de l'ennemi dans un double processus d'expulsion et de purification, ce mécanisme paranoïaque agissant comme une défense et un moyen de transmuter la culpabilité (Dayan, 2015, pp. 613-640 ; Bazex, H., Bénézech, M., Mensat, J-Y., 2017, pp. 276-282).

Ceci serait concomitant avec un processus à tendance psychotique qui permettrait à l'individu de garder à côté de lui ses anciennes valeurs, tout en s'inscrivant dans une trajectoire idéologique (Zagury, 2015). Les tendances compulsives ne sont pas absentes et servent à nouveau de mouvements de purification au sein d'une psyché tourmentée qui a besoin par ailleurs de règles et de fermeté, d'autorité comme lieu de réassurance et de stabilisation. L'importance des règles à suivre dans un rapport à une norme autoritaire n'est pas sans rappeler les travaux menés sur les jeunes épousant des thèses d'extrême droite. Outre les vocations

curieuses pour des carrières policières ou militaires, parfois déçues lors de réponses négatives de la part des institutions concernées, le besoin de faire face à des environnements carencés en figures d'autorités se fait sentir de manière généralisée. Ceci confirme des dynamiques familiales et sociétales déjà évoquées dans nos hypothèses initiales.

Nous abordons maintenant le diagnostic principal à partir d'une étude quantitative et qualitative de 450 jeunes jihadistes suivis sur le sol français entre 2014 et 2016 : présentation et principaux enseignements¹¹⁴.

Dounia Bouzar estime que

[...] la réappropriation de l'idéologie et du projet « djihadistes » se présente comme un motif d'engagement¹¹⁵ qui dépasse le motif explicite exprimé par l'individu (souvent réduit à quelques phrases communes de type théologique comme « le djihad est une obligation », etc.) après que son système cognitif ait changé. Pour avoir accès à la complexité de son motif d'engagement, il faut également connaître les caractéristiques antérieures du « djihadiste » et les éléments de son histoire, les aspects de la propagande qui l'ont touché, afin d'évaluer comment et pourquoi il a investi le discours « djihadiste » et quel aspect l'intéresse le plus (Bouzar, 2018, chapitre 1).

C'est ce qu'elle appelle « les motifs d'engagement implicites », qui constituent, d'après son analyse, « le nœud principal à partir duquel on peut élaborer une prévention, une protection, un désengagement et une déradicalisation efficaces »¹¹⁶. Pour elle, « il apparaît fondamental pour travailler la sortie de radicalisation de prendre en compte la quête de sens dans l'engagement radical » (Bouzar, 2018, chapitre 1). Elle précise à plusieurs reprises que

[...] le motif d'engagement n'est pas lié au niveau de dangerosité. Il s'agit simplement de trouver quel type de motivation première animait le jeune dans les premiers « petits pas

¹¹⁴ L'étude comprend 450 jeunes signalées sur le sol français et suivies par le CPDSI : voir Dounia Bouzar. (novembre 2018). *Français radicalisés, L'enquête*, Editions de l'Atelier. Voir aussi projet Practices en annexes 3 et 4.

¹¹⁵ Les motifs d'engagement font partie des solutions compensatoires dysfonctionnelles amenées par le discours « djihadiste » une fois qu'il a terminé son approche anxiogène. Ils ont été repérés et classifiés dès 2016 : Bouzar, D. et Martin, M. (octobre 2016). What Motives Bring Youth to Engage in the Jihad ?. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 64 (n° 6), pp. 353-359 ; Bouzar, D. (2017). A Novel Motivation-based Conceptual Framework for Disengagement and De-radicalization Programs. *Sociology and Anthropology*, vol. 5 (n° 8), pp. 600-614, en ligne sur CAIRN.fr

¹¹⁶ Note de l'auteur : « Nous utiliserons le terme désengagé pour désigner ceux qui ont renoncé à leur groupe et à l'utilisation de la violence, et déradicalisés ou désistés pour ceux qui ont fait à la fois le deuil de l'utilisation de la violence et de l'idéologie qui la sous-tend (" seule la loi divine peut régénérer le monde corrompu"). »

» de son engagement pour mieux appréhender son processus (et le désamorcer par la suite) (Bouzar, 2018, chapitre 1).

Elle a établi ces motifs d'engagement à partir d'une méthodologie anthropologique, dans laquelle elle a effectué une analyse thématique des informations collectées auprès de son échantillon de 450 radicalisés, en croisant les caractéristiques individuelles et familiales de chaque jeune avant sa radicalisation, l'étude de ses étapes de radicalisation, l'analyse de ses entretiens individuels et collectifs (paroles libres entre radicalisés), ses communications sur les réseaux sociaux et le type de la propagande qui l'a fortement touché (vidéos et arguments des discours). Elle les a ensuite catégorisées, pour signifier l'ensemble des raisons inconscientes (arguments implicites issus de l'analyse thématique) et conscientes (arguments explicites invoqués une fois la rencontre avec le discours « djihadiste » effectuée) qui poussent le jeune à s'engager. L'analyse des données lui a permis d'identifier huit principaux motifs d'engagement radical, qui comportent tous une promesse, c'est-à-dire qui relèvent tous, d'une manière ou d'une autre, d'une recherche d'idéal, qu'il s'agisse d'un idéal de soi, du monde, du conjoint ou d'une communauté (Bouzar, D. et Martin, M., 2016 et Bouzar, D., 2017) :



Source : Bouzar-Expertises (2018). *Cultes et Cultures*.

Figure 25 - Les 8 promesses djihadistes permettent d'individualiser " l'offre " afin de toucher des jeunes différents

Dounia Bouzar a ensuite demandé à l'équipe du Professeur David Cohen¹¹⁷ d'explorer ses données, tout en continuant à garantir l'anonymat des personnes concernées, afin de vérifier si les 8 profils moteurs obtenus par son approche qualitative (Bouzar et al., 2016, pp. 353-359) pouvaient être confirmés par une approche quantitative. Il s'agissait de regrouper un certain nombre d'items pour voir quelles étaient les dimensions dynamiques en jeu pour chaque motif d'engagement. Les correspondances dimensionnelles entre les analyses qualitatives et quantitatives de ces motifs d'engagement ont donné lieu à l'article scientifique *Joining the Islamic State from France between 2014 and 2016 : An Observational follow-up Study*¹¹⁸, qui valide les résultats qualitatifs et présente les principales dynamiques qui sont à la fois de l'ordre du sujet et du recrutement, regroupées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 - Les correspondances dimensionnelles entre les analyses qualitatives et quantitatives de ces motifs d'engagement

	LES PROPOSITIONS QUALITATIVES (DE BOUZAR ET MARTIN, 2016)			LES PROPOSITIONS QUANTITATIVES (ANALYSES ACM DE L'ÉQUIPE COHEN)	
1	Zeus = Promesse de toute-puissance	Homme, violence et mégalomanie	1	Violence et mégalomanie	Violence, intérêt pour les armes, mégalomanie, aventure, combat, « Valeur masculine/ virile », pas de manque d'estime de soi, pas de recherche de tendresse
					Sentiments

¹¹⁷ Le Professeur David Cohen dirige le service pédopsychiatrique de l'Hôpital universitaire Pitié-Salpêtrière de Paris. Le statisticien de son équipe, Hugues Pellerin, a réalisé les statistiques de cette étude.

¹¹⁸ Tableau figurant dans le rapport de recherche remis par Dounia Bouzar à Practicies, dont les résultats sont explicités dans Campelo, N., Bouzar, L., Oppetit, A., Hefez, S., Bronsard, G., Cohen, D. et Bouzar, D., *Joining the Islamic State from France between 2014 and 2016 : An Observational Follow-up Study*, à paraître dans Palgrave Communications.

2	Suicide licite = Promesse d'un scénario pour mourir	Dépression, comportement suicidaire et attitude de prise de risque	2	Dépression et abus	Dépressifs, attitude de prise de risque, comportement suicidaire, un passif fréquemment empreint d'abus
3	Sauveur = Promesse de sauver sa famille de l'enfer	Homme, besoin de Sauver le monde, recherche d'un monde meilleur	3	Responsabilité et culpabilité	Sentiments de responsabilité et de culpabilité à l'égard Des autres et des proches, peur de l'enfer, un passif avec des proches Ayant souffert
4	Daeschland = Promesse d'un monde fraternel et solidaire	Femme, recherche d'un monde meilleur, sentiment d'injustice	4	Solitude et « insight pauvre » (c.-à-d. découverte soudaine de la solution à un problème sans passer par une série d'essais-erreurs progressifs)	Expression de solitude et de culpabilité, résignation, perte d'intérêt et perte d'espoir pour le monde réel
5	Mère Theresa = Promesse de faire de l'aide humanitaire	Femme, besoin de sauver le monde, recherche d'un monde meilleur	5	Responsabilité et sacrifice	Sentiments de responsabilité et de culpabilité, expression d'être « Mauvais », peur de la sexualité, comportement suicidaire et intérêt pour la mort, expression de sacrifice

6	Lancelot = Promesse de protéger les plus faibles contre les plus forts avec un groupe de pairs	Homme, expression d'un besoin de justice, héroïsme, intérêt pour l'armée et les armes	6	Violence et incertitude	Violence, intérêt pour les armes, le combat, l'armée, sentiments homosexuels, expression de difficultés à interagir avec les autres, toutefois altruisme
7	Forteresse = Promesse de pureté et de contention	Homme, fantasmes et activités exuelle intense, peur de la sexualité, accès de violence	7	Contention sexuelle	Fantasmes et Activité sexuelle intenses, sentiment de culpabilité quand heureux, pas de recherche de protection ou d'appartenance à un groupe, passif fréquemment Empreint d'abus
8	Belle au bois dormant = Promesse de protection	Femme, recherche d'un mari, amour idéal, passif fréquemment empreint d'abus	8	Solitude et sensibilit é	Expression de solitude, pas de Territoire, sentiments de persécution, identification à un « peuple oppressé », comportement suicidaire et intérêt pour la mort

Cette étude sera présentée plus en détail dans nos annexes 3 et 4. Il est cependant intéressant de comparer ces résultats à ceux d'une autre étude récente, plus généraliste en ce sens qu'elle tente d'établir une base de données des facteurs de risques d'extrémisme violent. Au-delà des débats assez techniques sur les méthodologies de recueil de données, l'aspect de l'étude qui a retenu notre attention est sans doute l'aspect comparatif entre les facteurs de risques de personnes considérées comme terroristes et un échantillon de population standard. Ceci peut nous permettre de voir où se situe notre propre échantillon de référence de 350 jihadistes émanant de l'étude Bouzar pour Practicies déjà citée.

D'abord reprenons les principaux enseignements de cette étude comparative (Clemmow et al., 2020, **voir quelques tableaux récapitulatifs des résultats en annexe 3**).

Les « loups isolés » ont été condamnés pour des attaques terroristes (ou sont morts pour les commettre) entre 1990 et 2015 aux Etats-Unis, en Europe et en Australie. Ils ont significativement plus de propension à avoir commis des infractions pénales et à avoir été en prison. Il en est de même pour les expériences d'abus de drogue, curieusement de participation à l'armée, ce qui dénote un fort besoin de contraintes et d'apprentissage de la soumission à une hiérarchie. Ceci démontrera pour les auteurs de l'étude des évidences de recherche de sensations fortes, un self-contrôle bas, un diagnostic de problème de santé mentale, et des situations de chômage. Quant à elle, la population générale impliquée dans cette étude provient du site d'enquête en ligne Prolifique. Il est composé à 55 % de femmes et 45 % d'hommes pour des âges situés entre 18 et 50 ans. Ces personnes vivent aux Etats-Unis, en Angleterre et en Europe de l'Ouest. Comparativement aux « loups solitaires », cet échantillon de 2 108 participants a plus de propension à avoir des enfants, des expériences de formation universitaire, de belles réussites dans l'achèvement de leurs études, des expériences cependant de harcèlement scolaire, du stress chronique, enfin un vécu d'autres violences y compris des violences domestiques.

Les terroristes « loups solitaires » étaient significativement plus prompts à être au chômage, à expérimenter une crise proximale, des préjudices et des injustices, des colères colossales, et des échecs dans leurs études universitaires. L'échantillon de population générale a plutôt expérimenté la mort d'un proche dans la famille, l'interruption dans l'atteinte d'un but proximal, a eu une promesse brisée, n'a pas été respecté ou ignoré par quelqu'un d'important pour eux, s'est senti comme une victime, a rencontré des problématiques dans ses relations personnelles, des problèmes financiers, a été blessé suite à la négligence d'un proche ou victime d'assauts verbaux ou physiques.

Ce qui est particulièrement frappant dans les résultats de cette analyse comparative des facteurs de risques d'extrémisme violent, c'est que cet échantillon est disparate entre deux opposés – des terroristes avérés d'une part et des personnes issues de la population en général d'autre part. Dans notre propre échantillon de 350 jeunes, ces derniers cumulent à la fois des facteurs de vulnérabilité que nous pourrions qualifier de faible, c'est-à-dire ceux cités pour la population en général dans l'étude base de données de Clemmow et al. (2018). Mais ils partagent également certains facteurs forts, c'est-à-dire en commun avec les « loups solitaires », comme les abus de substance ou un passé délinquant (qui ne sont pas référencés dans l'étude sur les 350 jihadistes qui nous sert de jalon mais qui est totalement présent dans d'autres études).

Encore plus intéressant, les trois échantillons – loups solitaires, population générale et notre échantillon de 350 jihadistes français – partagent les caractéristiques suivantes : **détresse psychologique, colère liée à un sentiment d'injustice.**

Par ailleurs, nous pourrions affirmer que les facteurs de vulnérabilité de la population générale de cette étude base de données (Clemmow et al., 2020) se retrouvent en proportion plus accentuée dans l'étude des 350 jihadistes avec des facteurs très conséquents en ce qui concerne les données personnelles d'avant le processus de radicalisation : 73% des jeunes déclarent avoir vécu un abandon symbolique ou réel ; 70% avoir vécu des traumatismes ou des violences psychologiques graves ; 48% étaient détectés « dépressifs » par un avis médical ; 35% ont été suivis par un psychologue ; 32,5% se sont scarifiés ou ont fait une tentative de suicide ; 30,5 % ont subi au moins une violence physique qu'ils estiment grave ; 31% ont subi une violence sexuelle ou un viol ; 22,5% s'étaient réfugiés dans la drogue ou l'alcool et se sentaient « dépendants » de leur substance avant leur radicalisation.

Enfin, il apparaît des facteurs discriminants d'avec les terroristes passés à l'acte : ces derniers ont verbalisé l'intention de blesser autrui, de commettre des actes de violence et ont eu accès à des armes. Seule une petite minorité des personnes radicalisées en France ont présenté ces mêmes caractéristiques avec les effets délétères que cela a provoqué.

Nous pouvons provisoirement conclure pour toute cette partie comportant à la fois des études quantitative et qualitative, un fait troublant et contre-intuitif. Nos cohortes de jeunes européens et français – mis à part ceux qui sont réellement passés à l'acte terroriste en France ou en Syrie – présentent des vulnérabilités plutôt communes à la population en générale mais en proportion plus accentuées, sans pour autant avoir relevé d'un emprisonnement et d'un passé délinquant (critères plutôt réservés aux terroristes qui passent à l'acte sauf contre-exemple notoire).

Nous pourrions estimer que le plus gros de la cohorte des personnes signalées en Europe, à l'instar des 350 jihadistes français présente des facteurs communs de vulnérabilité avec la population générale mais fortement accentués. Ils sont donc dans une strate intermédiaire entre les vulnérabilités moyennes et classiques et les vulnérabilités lourdes et graves des terroristes. Cependant une dégradation de cet état intermédiaire peut précipiter les impétrants vers un « état grave » caractérisé par des passages à l'acte en tout genre : accès à un entraînement militaire, à des armes, à des préparatifs d'actions terroristes, meurtres, tortures etc. Face à ce type de dégradations, nous ne pouvons absolument plus parler de prévention et la case justice/prison est prépondérante, même si certains dispositifs existent pour tenter de diminuer la dangerosité des personnes concernées en prévention tertiaire (voir Partie III, 1). Cependant, notre travail concerne les préventions secondaire et primaire et l'éducation en générale. Ce qui veut dire que

nous nous devons d'approfondir un diagnostic général des facteurs qualitatifs de vulnérabilités pour la cible moyenne, en évitant ainsi deux écueils : s'adresser à des jeunes ayant des vulnérabilités communes à leur génération et à leurs tranches d'âges et s'adresser aux plus irréductibles qui relèvent d'autres dispositifs. Nous allons donc développer cet aspect-là à l'appui de travaux littéraires et analytiques (au sens psychanalytique) dans une approche cette fois purement qualitative ; les articles ayant servi à la dernière partie de ce chapitre étant essentiellement des analyses de cas.

Ensuite fort de cette analyse approfondie du phénomène des radicalisations violentes inspiré par l'idéologie jihadiste, nous choisirons un outil davantage scientifique pour canaliser nos analyses et rendre opératoires et probantes les ressources préventives et éducatives proposées.

De nouvelles hypothèses sur les failles contemporaines et à venir des adolescents en prise avec des idées extrêmes et des processus de radicalisation violente

Première hypothèse : de la conduite ordalique comme mise en bouche

Tout d'abord, précisons que le jihad européen a débuté en 1995, en se réclamant d'une lutte contre l'impiété incarnée par les mœurs de l'Occident et contre les faux frères musulmans considérés comme apostats, à défaut d'épouser les thèses intégristes et intégrales. À la suite de la guerre civile en Syrie en 2013 et d'un mouvement plus vaste que Gilles Keppel appelle « le troisième temps du djihad ou djihad 2.0 », le jihad européen a impacté tout le spectre des jeunes adolescents et post-adolescents de 15 ans à 30 ans, de tous les milieux sociaux et culturels et a touché de plus en plus de jeunes filles mineures. Dans tout le spectre, ce jihadisme de la violence cultive la figure du Héros. Cette subjectivité héroïque n'a rien d'original dans la constellation adolescente : elle se pose en s'opposant, toute détermination est négation. Or l'idéologie jihadiste est basée structurellement et foncièrement sur des anti-valeurs en rapport à ce qui nous fonde : la loi divine à la place d'une loi démocratique, règles de vie en société fondées sur des références religieuses (*charia*, *fiqh*) alors que nous sommes fondés par le droit pénal et civil, la Déclaration des droits de l'homme, finalités totalitaires en lieu et place de finalités démocratiques, la violence comme moyen et comme fin au nom du sacré alors que normalement la violence est un moyen contrôlé par un État qui peut seul légitimement l'exercer pour protéger ses citoyens, etc.

À la liberté sexuelle, l'idéologie jihadiste substitue un contrôle scrupuleux des mœurs gouvernées elles-mêmes par une morale religieuse salafiste intégriste ultra-puritaine. À

l'égalité entre les femmes et les hommes, elle légitime des relations asymétriques et la tutelle de l'homme sur la femme et au passage quelques formes de proxénétisme organisé.

Le primat de l'individu et son autonomie, certes angoissant par certains côtés dans le vécu de la post-modernité (Zigmunt Bauman, 2004) parlera en conséquence de relation ou d'amour liquide est remplacé par l'adhésion et la fusion groupale, drapées des oripeaux maternant des idéaux de la UMMA, la communauté transcendantale de ceux qui appartiennent aux vrais croyants.

Et enfin les soi-disant « vraie » religion et « vraie » communauté donnent de facto la vraie et totale humanité en opposition aux mécréants inhumains que nous sommes tous.

« Les héros salafistes ont ainsi acquis un kit de solutions et de réponses : ils vont se retrouver et partager les mêmes " croyances " et les mêmes rituels » (Rotfus, 2016).

Au lieu d'être dans le doute, l'interrogation angoissante, l'échec, la frustration, le jeune s'affirme, sait, se règle et se conforme, pour tous les aspects de son quotidien, aux obligations religieuses qui garantiront sa pureté, sa perfection, sa réussite morale : que de la réussite là où parfois il n'y avait que de l'échec. À quel prix ? Au sacrifice de sa liberté de ressentir, penser, vivre par soi-même, au sacrifice de son mûrissement et de sa conscientisation et au final de son épanouissement réel et durable. Mais notre héros ne sait pas encore ce qui l'attend ou ne veut pas le savoir, tout empressé à soudainement devenir quelqu'un qui brûle les étapes et qui peut devenir un combattant reconnu, redouté, adulé, sans failles et promis à la vie éternelle tel un héros surpuissant des films de Marvel production. Et en point d'orgue, le fameux « nous aimons la mort autant que vous-mêmes vous aimez la vie ». Cette parfaite opposition et antinomie pour être efficace avait encore besoin et ce n'est pas le dernier paradoxe, d'être boostée par un élément supplémentaire : la conduite ordalique. Cette dernière

[...] manifeste un fort désir de valider son existence en la risquant jusqu'à la mort, tout en transgressant la loi au nom de la loi [...] Le sujet s'y considère comme maître de son destin [...] il ne s'agit ni de suicide, ni de simulacre. Dans le fantasme ordalique, il s'en remet à l'autre, au destin, à la chance, à un être transcendant, pour en être l' élu prouvant ainsi son caractère exceptionnel et même son immortalité (Géré, 2004).

Avec un côté magique dans la maîtrise qui laisserait penser au sujet qu'il assure ainsi son auto-engendrement. La prise de risque ordalique est une façon d'invalidiser la loi et ses dépositaires. Cette transgression est une affirmation de la loi mais d'une loi supérieure qui remplace la loi commune transgressée. Or ce mécanisme est présent depuis plusieurs décennies dans les

pratiques à risques — sport extrême, sexualité non protégée, prises de drogues dures – avec la dimension de l'idéal religieux en moins, première différence de taille. Quelle est l'explication de ce revirement au sein de la jeunesse occidentale pour aller chercher des réponses dans le religieux là où elle en cherchait dans le politique, la culture, le sport et les plaisirs certes débridés, dans les pratiques addictives. Nous avons développé amplement dans notre première partie de thèse une sorte de maladie dans la civilisation qui « dérégule » les capacités d'un être en formation, dans un rapport fusionnel à la mère nourricière et dans l'absence du tiers séparateur symbolisé par le père. Il manque cependant plusieurs pièces maîtresses dans l'alimentation psychique des processus de radicalisation. L'une d'elles est liée à l'exploitation du sentiment d'injustice sur fond d'impuissance narcissique.

Deuxième hypothèse : la logique infernale du préjudice et de l'idéal

« Que t'a-t-on fait, pauvre enfant ? » La question emblématique de Goethe en 1796 dans les années d'apprentissage de Wilhem Meister raisonne jusqu'à nous. Il renvoie à un certain préjudice d'origine, supposé infligé à un enfant par un autre énigmatique.

Cette référence aux préjudices, réels ou fantasmés, matériels ou immatériels, organise une position subjective dite « préjudiciée » précise Paul Laurent Assoun dans un ouvrage crucial (Assoun, 2012) : le sujet, dont le locus de contrôle est résolument externe et aucunement interne. Le sujet n'a aucune responsabilité dans tout ce qui lui arrive, tous ses maux viennent de l'extérieur, puissance radicale du monde extérieur, impuissance radicale du monde intérieur.

Le sujet organise sa parole et son agir autour de cette conviction d'un préjudice dont il exige réparation, sous des formes de plus en plus quérulentes et légitimant de plus en plus la violence dans les processus de radicalisation. Ce qui nous amène à affirmer que la radicalité violente chez un jeune se construit d'abord sur le champ de ruine de son identité et de son affectivité, avant même que les arguments idéologiques ne lui servent de rhétorique justificatrice et gagnent sa cognition. Pour se radicaliser, tout vulnérable qu'il soit, l'adolescent ou le jeune adulte porte une responsabilité active, c'est important à souligner. Il est en recherche et il se persuade, après avoir été gagné ou attrapé par son besoin de sens, de reconnaissance, de lien (ce que nous appellerons la quête de Signifiante (Arie et al., 2016)), que les réponses insufflées à son esprit dans les processus de recrutement sont celles qu'il cherchait.

Pour un être un peu technique, nous aurions affaire à un mécanisme de défense intitulé « l'identification projective ». J'expulse sur la figure de l'autre qui incarne le politique, le père, le pouvoir, ma rage, mon impuissance, mon incertitude pour détruire en l'autre ce que je

n'assume pas en moi. Mais dans ma logique de préjudicié, c'est l'autre qui est responsable de mon malheur identitaire.

Cet autre est machiavélique, calculateur, pervers, manipulateur, dévoyé. Ce qui m'autorise à me faire justice en le détruisant puisque plus aucune humanité ne l'habite.

La logique du préjudice n'est pas nouvelle et nous aurions pu constater en tout délinquant (chez qui la position dépressive, addictive et psychopathique sert déjà de booster à une identité multi carencée et angoissée), ce désir de revanche matérielle et morale ou la société est convoquée à payer sa dette concrètement et symboliquement.

Or si nouvelle radicalité il y a dans le mauvais génie du jihadisme tel qu'il est littéralement insufflé aux jeunes, c'est dans le fait de vendre un idéal absolu et atteignable au sein de cette école de la troisième chance qu'est la *Jihadi School*. Celle-ci n'accueille que des personnes choisies, élues et les derniers seront les premiers, selon l'adage biblique détourné de son sens profond. Des zéros devenus des héros postmodernes, c'est-à-dire affranchis et revenus de tout – parents, amis, proches, valeurs matérialistes ringardes, inaccessibles ou désuètes, valeurs socioculturelles aliénantes, rejet de la soumission librement consentie au marché amenant à la perte de l'âme pour une soumission volontaire amenant au paradis des houris ! Le prêche est dit. Proposer l'idéal absolu dans un monde postmoderne qui n'en a plus...

Et faire passer le chemin initiatique d'accès à cet idéal par une revanche réparatrice de toutes les injustices subies pour rendre ainsi la violence tout aussi absolue, légitime. Violence doublement à la hauteur : à la hauteur de l'idéal d'une part, à la hauteur du préjudice d'autre part. Nous sommes rentrés ici de plain-pied dans les ressorts subjectifs de la radicalisation violente : humiliation, préjudice, remédiation aux impasses identitaires, vengeance, accès à l'idéal absolu, rédemption, et l'effet *kiss cool* : accès à tous les plaisirs !

L'ironie du sort c'est que la camisole cognitive et affective (voir chimique dans ce qui est produit par le visionnage des films de propagande ou les passages à l'acte violent) renvoie en fin de parcours à une sorte de paradis libéral de la consommation orgiaque sans limite. Et cet attachement à ce paradis n'est pas le propre d'une âme libérée de ses attachements aux plaisirs mais enchaînée (enferrée) à ses désirs.

Résultat : le chemin proposé est anti-initiatique et aboutit à l'aliénation identitaire de ceux qu'elle prétend libérer du monde des mécréants que nous sommes. Sauf que le savoir-faire est systémique. Il englobe dans le processus d'adhésion toutes les dimensions de l'être en perdition, affectives, sociales, identitaires, cognitives, politiques, culturelles, religieuses....

Paul Laurent Assoun dans *Le Préjudice et l'idéal* » (Assoun, 2012) explique qu'entre les deux notions, il y a bien en apparence une opposition radicale. Le préjudice dit le manque, l'endommagement, le « dol », soit le vif sentiment, chez le sujet, d'une privation, par suite d'un tort qui lui a été fait. L'idéal pointe vers un objet des plus précieux, véritable générateur narcissique qui dynamise l'existence du sujet.

« Cette tension radicale de la dé-complétude et de la re-complétude » est le ressort sous-jacent de la radicalisation de l'être qui trouve son propre manque à regagner dans le ressort de sa propre fondation et justification. Ce processus est autoréférentiel, cela tourne en boucle, d'où la mise en échec des stratégies habituelles de questionnement critique. La radicalisation politico-religieuse ne viendrait que draper ou voiler ce ressort essentiel de l'être interne. Le côté diabolique (*diabolos*, séparer) de l'opération jihadiste, c'est de conditionner cette libération de l'être à un engagement guerrier total vis-à-vis du monde extérieur dans une vision eschatologique. C'est une approche collective rédemptrice de renversement des injustices sociales et de la corruption ou de la souffrance en général.

Et Paul Laurent Assoun de conclure (provisoirement) cette analyse des ressorts subjectifs de l'engagement dans la radicalisation violente, véritable interface entre la dépression préjudicielle et l'exaltation psychique. « **L'effet subjectif du préjudice fait mousser l'idéal** » suggère-t-il. Or qu'est-ce qui fait, dans les ressorts psychiques, passer de la pensée du manque à son idéalisation ? Freud avait identifié cette prédisposition caractérielle dans la notion de syndrome d'exceptionnalité : « Nul n'a plus rien à me demander ni à exiger de moi compte tenu de ce que l'on m'a fait » (Assoun, 2012). Autrement dit, on leur a trop pris pour qu'ils aient quelque chose à perdre.

Le sentiment de préjudice semble se marier à merveille avec une position narcissique du sujet. Là aussi la postmodernité prédispose à cultiver une image positive et enjolivée de soi, si tel n'est pas le cas, c'est que vous perdez la face, en langage trivial. Et si vous perdez la face, vous perdez votre honneur et donc votre valeur sociale et davantage encore, votre valeur interne. Et c'est à cet endroit que nous arrivons au complexe de Richard III. Ce dernier est un roi disgracieux, mal fichu, mal aimé, un monstre.

Cet « handicapé » de la nature devra faire quelque chose de son préjudice. La nature s'est organisée pour lui refuser l'amour des femmes, la considération des hommes et les biens du monde. Ce quelque chose ce sera le pire. « Le disgracié porte donc plainte contre l'Autre qui l'a ainsi défavorisé et contrefait et en excipe comme un droit à l'indemnisation...par le crime » (Assoun, 2012). C'est au nom du « déni de justice » de l'autre que le sujet fonde ses droits à l'acte transgressif. Et c'est là que le ruban de möbius est tressé par la propagande de

recrutement : l'accès à l'idéal passe par l'islam qui est très facile d'accès justement : une conversion par récitation de *la Shahada* prend 20 secondes. Or, « l'Islam, comme toi, est préjudicié, combattu, humilié, relégué. Il faut donc que tu te battes pour ton idéal, ta religion et tes frères et sœurs de religion ». La boucle est bouclée, l'individu est pris dans la nasse de l'idéal et du préjudice dans une version intégriste et intégrale.

Freud parlera dans son essai sur la mélancolie – dès lors nous avons constaté dans nos suivis des jeunes ayant subi des pertes de proches ou des pertes graves d'estime d'eux-mêmes – de la blessure d'amour propre, de se sentir entamés dans leur sentiment d'honneur. Il parlera aussi de ressentir un traitement de ravalement, être moins estimé que d'autres, le fait d'être trompé dans son espoir d'une estime qui doit venir de l'autre, sentiment de perte par suite de non-réalisation, ce qui va de pair avec un désillusionnement.

La blessure d'idéal et de la mortification : vexé, humilié, déçu, le sujet enregistre une perte qui lui devient sensible, soit un revers qui vient lui signifier dans la réalité un manque à gagner. Le sujet se trouve confronté à la honte d'être, en résumé une blessure d'idéal éhontée. (Assoun, 2012)

C'est donc la plaie mélancolique qui est à chercher au cœur du sujet préjudicié qui est à mettre en parallèle avec le ressentiment envers la modernité castratrice et la nostalgie des mouvances islamistes envers les premiers temps d'or de l'islam.

Pour conclure cette hypothèse, laissez-moi vous citer, pour la saisissante parenté du mal qui peut gagner nos adolescents et celles des prédicateurs islamistes, un passage du discours de Al-Baghdadi consécutifs à la proclamation du Califat :

[...] un jour viendra où le musulman sera le maître, noble, respecté en tout lieu, il lèvera la tête et son honneur sera préservé et personne n'osera s'attaquer à lui sans être châtié et toute main qui s'approchera de lui sera coupée. [...] aujourd'hui est le début d'une nouvelle ère [...] Alors écoute, o communauté islamique, écoute et comprends, lève-toi et réveille-toi, le temps est venu de se libérer des chaînes de la faiblesse et de se soulever devant la tyrannie, devant les traîtres, les agents des croisés, des athées et les protecteurs

juiifs [...] Levez haut la tête, vous avez maintenant un État et un califat qui restaurent votre honneur, votre force et votre souveraineté ¹¹⁹.

Cette citation « lyrique » donne plein d'illusions. Celles de passer du cynisme de la société ultra-libérale à la justice sociale et divine, de l'impuissance apprise à la puissance donnée, de l'insignifiance à la reconnaissance absolue par l'absolu, de la soumission au politique à la domination idéologique et totale, de l'asservissement à la banalité du quotidien à la libération de l'âme.

Troisième hypothèse : d'une remise en cause de l'Œdipe comme processus structurant de l'identité à la destruction des pères

« Difficile de résister à l'attrait du sublime », dira Scott Altran. Or ce sublime a une face cachée qu'il est temps de révéler et qui est loin de toute « révolution » politique ou humanitaire.

Ce point de « révélation » apocalyptique au sens de « levée des voiles » (la remise de voile de la part de jeunes adolescentes prendra tout son sens au bout du raisonnement), se fait à la croisée de la clinique individuelle et de celle du lien social. En effet, la question des choix inconscients, des paris psychiques rencontre les formes pathologiques de la postmodernité. Partons, pour l'instant, du point de vue de l'adolescent. De façon typique, l'acte délinquant, lorsqu'il est minimalement organisé, repose sur une ou plusieurs rencontre(s), lors de laquelle/desquelles s'impose un pari, parfois évoqué par les sujets eux-mêmes comme « pacte diabolique ». L'engagement dans une délinquance structurée repose ainsi sur un pari inconscient qui constitue la face cachée d'un engagement dans le crime.

Quel serait ce pacte inconscient des jeunes épousant la cause du jihadisme ?

Les deux premiers temps du jihad ont voulu détrôner la suprématie de l'Occident et imposer de nouveaux maîtres à penser fortement corrélés à la figure du prophète. Des signifiants maîtres de la religion :

[...] ils aspiraient donc, via le discours hystérique (propre à toute acmé révolutionnaire), à instaurer la domination universelle du discours du maître. Or il faut constater que cette quête rigoriste d'un maître consistant, qui marqua les deux premiers temps de la vague

¹¹⁹ La référence est volontairement non indiquée.

djihadiste, s'est peut-être éteinte lors du passage à l'actuel troisième temps du djihad (Lamotte, 2017).

Et l'auteur pour illustrer ce dernier, de partir de l'exemple de Barnouin qui fut d'abord Témoin de Jehovah avant de découvrir l'islam puis, après un certain périple en Arabie Saoudite, en Irak et en Syrie, un séjour en prison de 4 ans en France, puis un nouveau départ pour la Syrie, ouvre un site internet où il prodigue ses « leçons » qui consistent à justifier « théologiquement » les exactions commises par l'État islamique. Et Thierry Lamotte de conclure sur les enseignements de ces leçons :

Il ne s'agit plus pour les actuels candidats au djihad, de se soumettre à la domination des maîtres signifiants du texte sacré [...] c'est au contraire, moyennant l'intervention complice d'un quelconque savant (S1) de l'acabit de Barnouin, à mettre l'interprétation (S2) des textes de la religion musulmane (Coran et Hadiths) au service de leur jouissance. Autrement dit, contrairement aux fanatiques politiques du siècle dernier (les anarchistes russes et partisans de l'ultra gauche) qui souhaitent instaurer le règne du discours universitaire (dominé par le savoir articulé dans l'utopie communiste), et aux fanatiques religieux de la précédente génération (les djihadistes des deux premières vagues) qui aspiraient jadis au retour d'un maître rigoriste (le texte religieux pris à la lettre), ces nouveaux fanatiques que sont les actuels combattants du djihad cherchent à organiser le règne absolu du discours capitaliste prétendument haï, le seul à permettre d'emboucher le sujet à l'objet de sa jouissance [...].

Dans leur néo-califat, l'agent du discours, ce qui en tient les rênes, ce n'est ni le maître, ni le savoir, mais l'individu réduit à sa seule fonction de consommateur des innombrables jouissances permises, voire prescrites, par le maître. Dans ce contexte, d'où toute altérité est bannie au profit d'une communauté homogène, le surplus obscène propre au fanatisme n'a plus à se voiler (comme c'était encore le cas chez les Nazis, qui ont tout fait pour cacher leurs exactions) : il s'exprime librement, s'exhibe sur les réseaux, suscitant de nouvelles vocations (Lamotte, 2017).

Cette dynamique psychique est à mettre en corrélation avec les pratiques ordaliques soulignées plus haut. Le détour par une idéologie de répression a pour vocation de faire accroire à un Surmoi censeur qui se substitue à tous les pères supposés ou réellement défailants de référence, pour instaurer, par le règne concret des pairs en miroir, une jouissance infinie sous une autorité divine tout autant indiscutable qu'inatteignable.

La religion du marché est remplacée par une religion « rigoriste et idéaliste » qui conduit à toutes les jouissances ». Plus besoin de la médiation de l'argent (et d'un travail pour le gagner ni de socialisation et de limites) pour accéder aux biens : le règne de la terreur idéologique et du chaos vous donne accès à tout ce que vous souhaitez, sans interdit : « [...] sans pères ni repères, l'être est livré à la violence des pairs » et aux désirs de ses pulsions les plus délétères. Nouvelle forme de radicalité ? Peut-être un prolongement des dynamiques antérieures déjà à l'œuvre dans différentes formes de délinquance, mais sous une forme totale et absolue.

En tout cas, la logique de l'idéal et du préjudice se trouve éclairée sous un jour nouveau, mise à nue en quelque sorte. Le préjudicié qui se considère humilié, accuse le familial et le social de l'avoir réduit à son impuissance. Cette déresponsabilisation totale semblerait avoir fait sauter le verrou œdipien. Non plus désir et rivalité avec le père, mais absence totale de signification et d'intégration, d'identification psychique avec la fonction de ce dernier, y compris sous forme conflictuelle. D'où une violence qui s'expulse en priorité et sans limites sur tous les signifiants du père et de l'autorité : police, armée, hommes politiques, institutions, chef d'entreprise, prêtre...

C'est pourquoi l'axe d'analyse uniquement centré sur l'offre idéologique de l'islam radical ne peut être, au mieux que parcellaire, au pire voué à l'échec car ne traitant qu'une partie du diagnostic. Revenons ici à l'analyse de Yohan Trichet sur Richard Durn, le meurtrier de Nanterre en 2002¹²⁰ :

Chez Durn, comme ses propos le suggèrent, cette tragédie laissa apparaître une conjonction entre la ruine du sujet et celle de l'Autre social (son délitement, son inconsistance). C'est dans le champ social que Durn a situé son drame subjectif, à la fois

¹²⁰ Sous le sceau de l'université européenne de Bretagne, université rennes 2, école doctorale sciences humaines et sociales : *L'entrée dans la psychose : apparition ou déclenchement ? La clinique de l'entrée dans la psychose, ses mécanismes, ses thérapeutiques et ses auto-traitements dans le champ de la psychopathologie*, Thèse de doctorat. Discipline : psychologie. Présentée par Yohan Trichet.
Directeur de Thèse : Jean-Claude Maleval. Soutenue le 6 février 2010.

par ses tentatives de solutions, basées sur l'idéal social d'humanisme et ses meurtres commis au même nom de cet idéal, dont la cause est en réalité la jouissance. Il essaie dans le champ social, pour ses différents engagements, de faire exister un idéal afin de suppléer à la carence de la fonction paternelle. Durn ne peut prendre appui sur la mythologie œdipienne, celle du Père, pour s'orienter dans l'existence. En cela, il est exemplaire des sujets de notre époque où cette mythologie tend à ne plus ordonner une régulation du désir, n'organise plus le lien social sous ce modèle unique¹²¹.

Quel rapport entre Richard Durn en 2002 et les jeunes jihadistes contemporains ? Dans les deux cas, nous sommes en présence d'échec d'accès à un idéal, associé à la trahison de tous les pères biologiques, symboliques, politiques, etc. Pères associés à la société en général. Les jeunes jihadistes ont peut-être ce même défaut fondamental qui les conduit jusqu'à l'absolu et au désir de rédemption, au suicide altruiste pour l'au-delà ; les jouissances absolues seraient travesties en sacrifice absolu pour l'absolu...de tous les plaisirs : en quelque sorte le point d'aboutissement sans restriction de cette même logique sous-jacente et inconsciente aux meurtriers de masse, aux fanatiques et aux jusqu'au-boutistes de tous bords et de toutes obédiences, la trame de fond étant la même.

Il faut revenir à la piste ouverte par Freud des « actes psychiques sociaux » dont les meurtres de masse ont été préfigureurs par rapport à ceux perpétrés au nom d'un pseudo État pseudo islamique. Partant d'une réflexion sur les actes psychiques antisociaux, l'analyse du cas Richard Durn est emblématique même si celle-ci n'était pas teintée d'oripeaux politico-religieux : « en un sens, son suicide n'est guère étonnant, Durn est allé jusqu'au bout de la logique pousse à la mort, logique de jouissance donc, où la face surmoïque et destructrice de l'Idéal a supplanté sa fonction de branchement, d'accrochage à la vie entraînant dans sa perte le sujet¹²² ». Et nous aimons la mort davantage que vous aimez la vie...

Bien sûr l'idéologie jihadiste aime à rappeler qu'il ne s'agit pas, pour les combattants, de suicide, totalement proscrit en islam de manière générale. Il est soi-disant question de sacrifice menant au « gain » ultime et assuré, tel un parieur de l'islamique des jeux qui « jouerait » la bonne formule d'avance et se garantirait l'accès au paradis en suivant scrupuleusement les consignes. En laissant à tous les autres, petits joueurs qui n'ont rien compris, la jouissance des

¹²¹ Idem.

¹²² Idem.

biens matériels sur terre. D'ailleurs, il est assez curieux de constater que la rhétorique anti-occidentale assez poussée dans les échanges avec des familles installées en Syrie, s'attaque frontalement à un système de valeurs supposées purement matérialistes. Une critique d'un horizon tourné uniquement vers l'accès à un travail et aux biens de consommation, sans « âmes », sans « repères », l'homo « occidentalus » serait livré à tous ses bas instincts. D'où l'image d'infrahumain, de porc, véhiculée pour traduire cette position basse et méprisable de tous ceux qui ne se soumettent pas à la voix/voie d'Allah.

Or cette part de radicalité « ultra gauche », orientée soi-disant vers un objectif sacré, emprunte la voie d'une anti-initiation. C'est dire qu'en fait elle utilise des appâts identitaires et consuméristes qui relèvent justement du « système » dénoncé. En effet, sous les oripeaux du mariage soi-disant hallal, c'est-à-dire permis, c'est une vaste opération d'agence « matrimoniale » dont le but principal est de prodiguer du sexe au combattant et des enfants à l'armée islamique.

Le menu à la carte offre aussi une villa, des moyens de transport, une sorte de couverture sociale, etc. Les pratiques de vendetta, de pillage et d'exploitation qui concourt à la mise en place de ce système de substitution n'a rien à envier au système capitalistique qu'il est censé dénoncer. Mais la supercherie va beaucoup plus loin et c'est en cela que nous pourrions peut-être parler de nouvelles formes de radicalité. En fait, comme pour toutes pratiques addictives, l'accès aux plaisirs sans limites, même si c'est pour après la mort, quand bien même le présent n'est pas sacrifié dans cette perspective, est illusoirement entretenu et vient court-circuiter le travail intérieur de spiritualisation de l'esprit et du corps.

De l'absolu immanent vendu dans les drogues dures et les pratiques extrêmes, nous passons à l'absolu immanent (excitation du voyage, de la guerre, de l'accès aux femmes pour les hommes, du statut de femme mariée à un combattant pour les femmes,) et transcendant : accès à tous les plaisirs ad aeternam.

Nous pouvons corréler à ce stade une triple composante :

- La non-résolution du conflit œdipien qui donne accès à sa propre sensibilité ;
- L'absence de l'intégration de la loi du père structurant qui donne accès au respect des normes et à la socialisation ;
- La non intégration au soi intérieur, espace du symbolique, lieu d'accès à sa propre pensée philosophique, religieuse, spirituelle, l'accès à la communauté transcendante de la culture.

La non-résolution du conflit œdipien :

- Le confinement dans le désir œdipien de la mère (femmes à disposition tout de suite, la *Oumma*, communauté vécue comme maternante et englobante pour les jihadistes hommes).
- Le confinement dans le désir œdipien du père pour les jeunes femmes (virilité et héroïsation du mari capté de manière sûre jusqu'à la mort pour les jeunes femmes en plein Œdipe du père également).

L'absence d'intégration de la loi du père :

- Les pères réels sont souvent absents, violents, abandonniques ou tout simplement peu présents et peu à l'écoute dans les histoires familiales que nous avons analysées dans notre pratique. Ici, il s'agit de proposer des figures d'un père totalement idéalisé qui présenterait toutes les caractéristiques manquantes des pères réels : présence, autorité, courage, fermeté, exemplarité. Le prophète est carrément idolâtré, ce qui n'est pas la seule contradiction alors qu'en islam ceci est considéré comme un péché majeur (l'associationnisme lié au culte des idoles antéislamiques). Viennent ensuite les califes autoproclamés comme Al Baghdadi et bien d'autres. Plus simplement, le « recruteur » chargé de séduire les jeunes femmes sera perçu comme vertueux, droit, croyant, pratiquant, moralement sûr, valeureux et qui plus est, viril. Les califes autoproclamés et chefs de clans divers feront figure aussi de rappel et gardiens de la loi, de guides moraux et de chefs de guerre.

Enfin, pour couronner le tout, l'esprit divin, la volonté de Dieu remplace le Soi :

- C'est cette voie qui guide les croyants dans le vrai à tout prix, même dans le sacrifice de sa pensée critique (œuvre du Shaytan, du diviseur), de ses proches (qui vivent dans l'aveuglement et l'égarement), de tout travail sur soi. Là, c'est l'accès soi-disant direct (vous êtes l' élu car différent) au divin, à une personnalité profonde et élevée. Il n'est pas question de faire grandir le Soi authentique de l'être : sensibilité profonde, aspirations, travail de sublimations des désirs, création, spiritualité, appétences artistiques, philosophiques, culturelles qui invitent à un long travail sur soi pour un vrai épanouissement et une vraie seconde naissance.

Au-delà de ces subterfuges idéologiques, nous constatons que les « lois de l'Œdipe » seraient toujours à l'œuvre, mais de manière non pas conflictuelle mais destructrice et violente. Les

figures maternelles et paternelles sont « remplacées » par des substituts idéologisés au lieu d'être affrontés et surmontés :

On dit que le complexe d'Œdipe et les identifications primaires parentales ne seraient plus les organisateurs centraux du psychisme. En fait, les fonctionnements limites et narcissiques prévalents recouvrent une conflictualité œdipienne, déformée mais bien présente (Richard, 2012). Les causalités inconscientes restent actives derrière la prétention des sujets contemporains à gérer leurs désirs. Si l'autorité n'est plus « respectée », le besoin profond d'équité, lui, demeure en attente de réponses (Richard, 2017, pp. 338-350)

Quatrième hypothèse : un surmoi vengeur et pervers ?

Or nous avons affaire ici à une triple mystification : celle du rapport à la mère, au père et au Soi ; pour coiffer et endiguer tous les désordres identitaires causés par cette anti-initiation (voir hypothèse finale), il n'y a qu'un Surmoi censeur très fort pour couronner le tout. Cette instance est chargée de l'extérieur d'endiguer certaines pulsions ou réminiscences du Moi pour maintenir un masque social et une certaine discipline personnelle et sociale. C'est un peu l'aspect totalitaire de composantes d'une identité qui n'arriverait pas à s'autoréguler.

Freud avait déjà mentionné dans plusieurs de ses œuvres que la civilisation est un vernis de surface, qui recouvre une barbarie fondamentale prompte à imputer sa destructivité... à la civilisation : « La sévérité originelle du surmoi n'est pas – ou pas tellement – celle qu'on a connue de lui ou qu'on lui impute, mais bien celle que représente notre agression contre lui » (Freud, 1929). Ceci interpelle Richard (Richard, F., 2017) qui propose de reformuler cette phrase de Freud de la manière suivante : « la sévérité du surmoi représente notre agression contre lui ». Ce dernier formulera, comme les individus impliqués dans des processus d'extrémisme inversant la dynamique de l'agression dans une logique paranoïaque : « votre civilisation dégénérée nous agresse, nous contre-attaquons, notre violence sacrificielle ne comporte rien de pervers, notre sadisme est votre punition. Le malaise pensé par Freud se métamorphose ici en quelque chose d'encore plus inquiétant » (Richard F., 2017).

Richard cite Nathalie Zaltzmann (Zaltzman N., 2007), qui explique que le XX^e siècle a connu une régression d'une autre nature que celle qui caractérise le conflit simple entre la communauté humaine et les pulsions : un état de confusion entre le sujet et la masse qui débouche sur une situation inédite où l'homme révère et célèbre le « mal absolu ». À partir des

attentats commis en France ces dernières années, Richard, à l'appui des réflexions de Julia Kristeva sur le mal radical (Kristeva J., 2015) s'interroge :

[...] ne s'agit-il pas de processus primaires en roue libre issus de fonctionnements limites de la phase de latence, le surmoi pervers destructeur mettant un cran d'arrêt sur un chemin qui mène vers la psychose ? Un moi idéal grandiose est à l'œuvre, associé à une jouissance cruelle, en collusion avec une idéologie, ce qu'on ne saurait négliger. Faut-il parler d'un collapsus entre surmoi et idéal ? Ou de régression à un clivage primitif entre les bons et les mauvais ? L'hypothèse du surmoi collectif pervers inclut ces conceptions dans une topique plus large (Richard, 2017, pp. 338-350)

Rejoignant ainsi nos analyses précédentes sur la perversion du Surmoi alléguant avoir subi un préjudice et revendiquant un droit à la vengeance, Richard parle d'alliance de ce Surmoi pervers avec des formes inédites de barbarie, qui ressuscitent des thématiques que l'on croyait historiquement dépassées – racisme, xénophobie, formes intolérantes du religieux, et maintenant l'idéologie jihadiste :

On est passé d'agissements antisociaux qui frappent les esprits (crimes commis ces dix ou vingt dernières années par des enfants et des adolescents, apparemment sans culpabilité) à une destructivité sadique plus systématique, plus organisée, et, surtout, étayée sur une idéologie. Les deux cas induisent une « suspension du jugement » (Gribinski M., 2011), mécanisme différent aussi bien du refoulement que du clivage. Lorsqu'un moi idéal tyrannique tend à se substituer à un surmoi structurant, la suspension du jugement ne serait-elle pas ce trouble qui fausse la pensée qui n'ose ni condamner trop durement ni voir les choses en face ? (Richard F., 2017, pp. 338-350).

Cette perversion sadique est nourrie d'un islamisme radical qui n'est pas une déviance issue d'une supposée radicalisation mais une conviction dotée d'une logique qui engage une personnalité paranoïaque ainsi qu'une autre logique concomitante de vengeance, thème qui constituerait les racines archaïques du jihadisme, selon Myriam Benraad (Benraad M., 2018). Sauf que dans la culture biblique, le fameux « œil pour œil, dent pour dent » tel que restitué,

est une voie de fait déguisée et constitue un fabuleux contre sens magnifiquement démontré par Raphaël Draï (Draï, 1991).

Cinquième hypothèse : le mythe de l'auto-engendrement est-il entré en scène ?

Surmoi pervers, idéal du Moi grandiose, une phase œdipienne sujette non au conflit mais à des processus de destructivité, voilà un programme qui fait table rase de beaucoup de strates et de transmissions. La nature, qui plus est, psychique ayant horreur du vide, à ce stade, se produit une forme prépsychotique que nous pouvons nommer auto-engendrement. Le sujet se berce dans l'illusion d'être le créateur de lui-même, tel un démiurge proche de celui qui sert d'étalon, c'est-à-dire Dieu et éventuellement de ses saints – leaders charismatiques qui se drapent eux aussi d'une légitimité auto-référencée et auto-attribuée.

Or Pierre Benghozi nous rappelle qu'on « ne peut pas ne pas idéologiser » et « qu'on ne peut pas ne pas être héritier de transmissions » :

L'idéologisation n'est pas l'apanage d'un système ou d'une pensée totalitaire. Elle est l'expression fondatrice d'une co-construction généalogique en périnatalité au sein du berceau groupal familial et communautaire. Elle contribue à l'appareillage psychique matrice sémiotique, comme contenant de sens, signifiant de signifiants, en jeu dans la mise en sens de notre rapport au monde. (Benghozi, 2017)

Il est utile à ce stade effectivement de rappeler que nous sommes tous baignés dans une matrice d'idéologisation ou une forme d'imposition non des mains mais de grilles de lecture du monde. Aucune de ces grilles de lecture du réel ne peut prétendre à une quelconque vérité première sur les autres, même si l'exercice de la raison et de la pensée critique et scientifique rend plus « objectives » certaines visions du réel et plus probables certains arguments. Et ce processus de créer en quelque sorte des filtres conditionnant nos interprétations du monde débute dès les premiers liens par les transmissions langagières et culturelles des parents, des appartenances communautaires et sociales. Nous serions donc enserrés dans nos manières de traduire notre monde. Ces « filets de traduction » organiseraient notre univers et lui donnerait sa contenance et ses fonctions donnant moins des connaissances qu'un effet de pouvoir et de sens. Or ce travail d'idéologie peut dériver dès le départ vers l'idéologisme que Benghozi définit comme [...] une greffe de contenu idéique dogmatique d'un pré-pensé totalitaire, d'une prothèse psychique ou d'un prêt-à-ne pas-penser. Notre hypothèse est que cela ne témoigne pas d'une problématique intrapsychique, mais d'une problématique inter et transpsychique

de l'organisation du maillage des liens psychiques de filiation et d'affiliation (Benghozi, 2017).

Nous retrouvons ici toute l'école de pensée intersubjective (Roelens, 2003) qui montre que nous ne pouvons-nous construire que dans le rapport aux autres, du proche (parents, famille, amis, éducateurs, constitutifs de nos filiations) au plus lointain (médias sociaux, relais d'opinions, arts, cultures, constitutifs de nos affiliations). Nous comprendrons le danger des procédures de recrutements sectaires ou idéologiques qui jouent sur le double processus de coupure et de réengagement dans les deux domaines.

Benghozi met en perspective ce danger de l'idéologisme avec le temps de l'adolescence qui est un moment « d'adolescence chrysalide » (Benghozi, 1999),

[...] « d'anamorphose psycho/socio/somatique », de « mue » des contenants psychiques individuels en parallèle à la mue du corps familial engagée dans le processus d'adolescence familiale. Or, les processus d'idéologisation individuels sont étayés sur la contenance du corps psychique familial et généalogique. L'adolescence, c'est le temps de la restructuration de l'image inconsciente du corps individuel des adolescents en kaléidoscope avec celui du corps familial. C'est une phase transitionnelle de crise, mobilisant les compétences d'étayage parental et du groupe familial. Cela se traduit à l'adolescence par la réactualisation critique des idéologies, des utopies et par le réaménagement des contenants mythiques organisant les idéaux, les principes, les valeurs, les croyances, et structurant l'appartenance identitaire. (Benghozi, 2017)

Or nous avons ici deux types de failles qui se rejoignent : soit les transmissions idéologiques sont idéologisées et contribuent à façonner une route propre à nourrir de futurs attraits pour les pensées totalitaires et sectaires, soit les transmissions idéologiques sont quasiment transparentes, non verbalisées, non valorisées, ce qui entraîne une demande plus ou moins consciente de réparation du vide de la transmission idéologique qui peut dans son excès entraîner le sujet directement vers l'idéologisme, tel que décrit par Pierre Benghozi :

L'idéologisme est une forme de dérive des processus d'idéologisation ou s'impose l'emprise de la toute-puissance de l'idée comme croyance d'absolu. À l'Idéal du Moi groupal se substitue un Moi Idéal groupal cruel. Je présenterai les caractéristiques des

organisations groupales incestuelles et incestueuses comme des formations idéologistes dans ma perspective groupale psychanalytique du maillage, démaillage et remaillage des liens de filiation et des liens d'affiliation. Nous les retrouvons dans les familles incestueuses, dans les sectes, dans la mafia, dans les États et les organisations totalitaires. (Benghozi, 2017)

Il règne effectivement un état de confusion propre à ce type d'organisations où les frontières du Moi sain s'estompent, recouvertes par l'ombre du pulsionnel délié et en fusion avec des figures d'autorité interne (le Surmoi) et externe (leaders charismatiques) qui effectivement assoient une autorité malsaine car totalitaire : les pensées sont captives de l'idéologisme ambiant et les sentiments comme les désirs sont orientés vers les pères et mères de substitution. Quelle est la fonction contenant des croyances radicales, précisément quand les contenants généalogiques identitaires sont démaillés ? s'interroge à nouveau Benghozi :

Nous sommes, avec l'idéologisme, dans une clinique du Moi Idéal. En regard des défaillances à l'instance groupale de l'idéal du moi correspond la transmission de la honte, de l'inavouable, de l'humiliation, du ressentiment, des identités blessées, des attaques de la dignité en héritage. Le porte-la-honte est héritier porte-fantôme ventriloque d'une honte familiale ou communautaire inconsciente non élaborée. Les trous, les déchirures, les effractions de contenant généalogique témoignent d'un démaillage des liens psychiques. L'idéologisme comble l'hémorragie narcissique des contenants troués, vidés. En ce sens la prothèse ou la greffe idéologiste est un « trompe le vide » des contenants troués. (Benghozi, 2017)

François Richard parlera lui sans cette crise des processus identificatoires d'une personnalité constituée d'un patchwork de collage nourri par un flot décousu d'idées sur lesquels priment les émotions où il faudra repérer en fait quantité de micro-clivages dissociatifs (Richard, 2017, pp. 338-350). Dans les témoignages de jeunes engagés dans différentes formes de radicalités y compris jihadistes, y compris de jeunes diplômés, est venue l'idée que le sort de parents ayant vécu la colonisation puis le travail en bas de l'échelle sociale étaient à venger. Que la honte vis-à-vis de cette soumission contrainte puis librement consentie était une humiliation à laver. Humiliation de père ouvrier faisant les 3/8 et de mères silencieuses et courbant l'échine dans

des tâches ménagères, insultes rétroactives envers ces pères jugés « bâtards » et ces mères « prostituées », la violence de l'insulte renvoie à la violence de la frustration. Dans tous les cas, il y a une dynamique de table rase :

À la bi-dimensionnalité des axes verticaux de filiation et des axes horizontaux d'affiliation, se substitue un aplatissement horizontal affiliatif. C'est une attaque symbolicide de la différenciation des générations, des sexes et même des différences Moi/non Moi, vie/mort, réel/virtuel... La fonction symbolique du père substituée par la figure du tyran, s'incarne par la figure auto-engendrée d'un pseudo-père autoproclamé [...]. Dans les directions totalitaires [...], l'usurpation est toujours caractérisée par une attaque de l'ordre généalogique de la filiation et de la Loi. (Benghozi, 2017, p. 57)

L'affaiblissement des liens et des figures d'autorités classiques – du père en passant par les enseignants et de manière plus lointaine les hommes politiques – ainsi que la fonction maternante du consumérisme ont créé des conditions propices à cette sorte de *no man's land* dans la structuration de la personnalité. Il est assez frappant que dans les processus de conversion à l'islam, outre l'adoption d'un prénom musulman, très fortement recommandée, vienne en plus se greffer dans le jihadisme l'expression quasi systématique « Abdou », c'est-à-dire en arabe « père de ». Des jeunes mineurs et majeurs sans aucune vie conjugale deviennent donc père symboliquement, tout en déniaient toute légitimité à leurs pères d'origines :

Auto-engendrée, l'imgo tyrannique est usurpatrice du nom. Du « nom du père » (Lacan), mais aussi du nom de la mère, structurants symboliques de l'inscription généalogique filiative, du caractère bisexué masculin et féminin de l'engendrement, et du conjugal sexué de la scène primitive. À la subversion du nom du père, correspondent le détournement de la fonction paternelle et une dépendance sous emprise au pouvoir aliénant du chef dit spirituel (Benghozi, 2017).

À cela s'ajoute que l'identité en kit adoptée enveloppe le sujet d'une certaine aura. Un jeune plus ou moins repentant que nous avons eu l'occasion de rencontrer en Belgique (Struys, 2015) livre un témoignage grandiloquent de sa conversion à l'islam : une sorte de grisurie due à un sentiment de se libérer d'une histoire familiale difficile, de changer de vie, le tout avec le sentiment de rejoindre une communauté océanique de fraternité qui vous porte. Qui plus est, la

nouvelle « communauté » s'occupe de pourvoir à tous les besoins – matériels, affectifs, sexuels, cognitifs – de son nouveau membre.

Pierre Benghozi reprendra le concept de disruption. Ce mot un peu savant évoque « l'apparition brutale d'instabilités ». Or ceci rejoint l'autre concept de « dissonance cognitive » déjà évoqué mais la disruption est plus globale, panoptique c'est-à-dire qu'elle concerne en même temps toutes les dimensions de l'être. La disruption que Bernard Stiegler (Stiegler, 2016) à interpréter davantage sous un angle sociopolitique est une volonté de rendre le citoyen inapte face à des changements trop rapides aux niveaux technologique, sanitaire, climatique. Face à un tel niveau d'insécurité existentielle, celui-ci va s'en remettre à des autorités galvaudées mais sécurisantes. C'est un peu ce qui se passe dans une conversion religieuse détournée à des fins politiques extrêmes et/ou idéologiques. L'individu est encouragé, et sa responsabilité est de ne pas y résister, à considérer comme obsolètes tous ses points de repères. Ceci lui est démontré par toutes sortes d'arguments paraissant censés et alimentés par des vidéos/lectures non dénuées de certains faits sociopolitiques et/ou géopolitiques qui ne sont pas aberrants. C'est plutôt la grille de lecture de ces faits qui le devient et la finalité qui est servie. Pour abaisser les seuils de vigilance et l'esprit critique, pour ce qu'il en reste, les éléments biographiques recueillis par une phase adroite d'écoute bienveillante sont mis à contribution. Dans le cas de Younes, tous les événements de sa vie sont mis rétroactivement au service d'un storytelling : son histoire a été construite et les obstacles mis sur son chemin, pour que la main divine le conduise à sa conversion puis à son nouveau combat. La nouvelle famille de substitution a toute légitimité, l'ancienne plus aucune. Face à une « crise existentielle augmentée », au sens d'une mise en disruption par accentuation et effet de loupes porté sur les divergences et les conflits, par recouvrement au passage des anciennes erreurs/délits commis, en entrant dans l'islam, le converti est absout de tous ses péchés précédents. Grâce à cette opération du Saint-Esprit, les péchés et la vie d'avant, dans toutes ses noirceurs irréconciliables, sont effacés.

L'auto-engendrement comme fantasme originaire groupal fait barrage au flux filiatif, à une spéciation construite sur une scène primitive bisexuée conjugée paternelle et maternelle. C'est une disruption vicariante à l'idéologie de l'ordre symbolique du filiatif. La vicariance est un phénomène causant la séparation d'une population ancestrale en plusieurs populations dérivées à la suite de la formation d'une barrière, qui interrompt les flux génétiques entre ces populations et les isole. Il y a dans les organisations groupales incestuelles et incestueuses un retournement vicariant de la verticalité filiative

en un organisateur clanique horizontal avec une rigidification de la clôture des frontières entre le dehors et le dedans de l'appartenance au groupe totalitaire massifié. Il y a une attaque dé subjectivante de la différenciation-individuation. (Benghozi, 2017, p. 57)

Analyse prolongées et illustrées dans *Ivres paradis, bonheurs héroïques* par Boris Cyrulnik (2016) qui décrit l'héroïsation du chef en l'associant aux processus de dé subjectivation individuelle et à la spéciation du clan.

Il faudrait être fou pour ne pas lui obéir. Tout travail de pensée personnelle isole le sujet et altère les récitations du clan qui solidarisent et euphorisent. La vie privée devient suspecte, immorale même... Toute pensée personnelle devient indécente. Pas de vie privée, pas de secret, tout doit être transparent dans une foule en adoration... (Cyrulnik, B., 2016).

Nous voilà bien servi. Table rase du passé. Nouvelle identité augmentée. Je deviens père symbolique, combattant d'une cause. Je deviens mère et épouse de combattant. Je suis surhomme et surmusuluman avant d'être déjà devenu au sens générique un homme et un être spirituel et/ou religieux. Nous avons déjà décrit plusieurs cadres théoriques des processus de radicalisation qui incluaient le maximum de données politiques, géopolitiques, sociologiques et psycho-sociales. Si nous nous référons ici à une lecture psychique et pathologique, il apparaît aussi des étapes spécifiques qui sont programmées pour conduire au pire. Nous allons maintenant les décrire pour in fine aboutir à notre hypothèse finale. Celle-ci, par reconstitution, présentera une image souvent parcellaire et en filigrane dans les travaux déjà menés en ce domaine et sera un peu audacieuse : montrer que l'ensemble du processus peut être apparenté, en termes psychologiques et anthropologiques, à un rite anti-initiatique même si ce dernier n'a pas été totalement conçu comme tel. Penser le mal radical est notre chemin de rédemption, et celui-ci ne sera possible qu'en laissant le moins de failles aux failles.

Sixième hypothèse : les étapes de l'aliénation totale de soi et du Soi

En parlant de faille, il ne suffit pas d'ouvrir des brèches dans la structure de la personnalité avec un trio de folie – libération des pulsions du Ça, Moi idéal omnipotent, Surmoi pervers. Il est nécessaire également de provoquer des dérèglements de la matrice identitaire, le cœur de soi appelé justement le Soi ou le *self* en anglais. Nous touchons là à la sensibilité profonde, au jardin secret de l'être, à ce qui fait son originalité propre, son *Daimon* disait la culture grecque.

De plus, la partie d'identité nourrie par les valeurs élevées – religieuses, philosophiques, spirituelles – font partie du Soi, c'est-à-dire la fine pointe de l'être, tournée vers les sommets de la réalisation de ses valeurs, vers l'accomplissement d'une vocation. Or deux données dimensionnelles de l'identité – le soi et le Soi – sont contaminées dans les radicalités et les processus de radicalisation, le second étant le précipité violent du premier.

Cette lente détérioration de la psyché se fait graduellement, par palier. Mêlant habilement un dérèglement des mécanismes de défense et une altération de la sensibilité interne qui doit se couper d'elle-même de plus en plus. Le *splitting* est un terme anglais un peu complexe, mais c'est l'idée qu'il faut compartimenter les parts de son identité en partie si possible étanches.

Seulement voilà, pendant que les parties de soi se fragmentent pour devenir hermétiques les unes aux autres, la rigidité pour tenir l'ensemble de l'édifice doit progresser aussi. Par ailleurs, la répression des sentiments accordés à autrui va de pair avec la répression de l'éprouvé vis-à-vis de soi qui ne doit surtout pas perturber le soi/Soi factice ou *faux self* ou personnalité *as if* (comme si). Rentrons dans les ressorts progressifs de cette dynamique infernale.

Phase 1 : Valorisation d'attributs liés à l'identité initiale

Nous avons vu, comment, à partir des motivations individuelles, « l'idéal du Moi » ou plutôt « le Moi idéal » était narcissiquement galvanisé, l'enthousiasme, littéralement « faire entrer une entité ou une divinité en soi », étant une effraction psychique consentie (dans le passé, il était question du zèle des convertis). Mais, dans les derniers avatars de l'idéologie jihadiste, l'effraction psychique s'opère aussi par l'effroi, les images de décapitation visionnées en boucles par des enfants ou de très jeunes adultes ont pour objet de

[...] pulvériser les limites du soi, d'abolir les frontières entre soi et non soi. Le moi individuel va se dissoudre en un moi groupal aux contours nets, simples. La complexité en soi et dans le monde est réduite moyennant des préceptes de vie imposés du dehors (Sironni, 2017, pp. 153-164).

Dès lors, pour ne pas douter de ces nouvelles affiliations groupales et idéologiques, comme indiqué précédemment, il devient nécessaire de rentrer dans un mécanisme de défense identifié par Anna Freud (Freud A., 2001), le clivage. Ce dernier a pour fonction de rendre étanche des parties de soi qui peuvent se mettre en contradiction, d'où d'une part une grande vulnérabilité psychique et d'autre part une volonté globale de fermeté protectrice comme un pare-feu inversé : il faudrait protéger le logiciel espion implanté en soi et évacuer les anti-virus venant de l'extérieur : le mal est pris pour le remède. Ce qui donne un élément à notre hypothèse

ultérieure d'anti-initiation qui vise bien une inversion des processus sains de régulation de l'identité pour produire des dysfonctionnements de plus en plus grands.

Phase 2 : La déconstruction de l'identité initiale

C'est une phase d'accentuation des clivages au travers de messages idéologiques mais aussi par un ensemble de passages par l'acte, qui ancre, par le comportement, les implants cognitifs, le tout profitant du climat affectif créé au départ par les agents recruteurs. Le négatif (frayeurs, menaces, doutes) doit être compensé par le zèle, la loyauté, divers pactes d'allégeances enrobés d'une légitimité religieuse.

Le processus ici engagé est celui de la dissonance cognitive : l'individu plongé dans des sentiments contradictoires, enthousiasme et frayeur, insécurité du monde moderne mais paraissant sans issue et sans refuge est dans un état paradoxal. Il sera encouragé à choisir volontairement et pense-t-il consciemment des solutions compensatoires dysfonctionnelles qui lui paraîtront comme des planches de salut. Il aura le « bénéfice » de devoir, dans ce processus :

- Se couper des affects dangereux ;
- Se couper de son ressenti et du ressenti de l'autre ;
- Ne plus avoir d'empathie, c'est-à-dire étymologiquement « la capacité de prendre avec soi la souffrance de l'autre ». Cela vous éloigne de toutes contradictions, de toutes failles mêmes si cette posture en elle-même devient la faille de Sant Andréas...

« Éteignez vos cœurs » était l'une des maximes des Khmers rouges rappelle Françoise Sironi souvent martelées aux adolescents en étape « d'initiation », celle-ci devant être marquée par un acte transgressif majeur comme tuer père et mère. Véritable course en avant de la perte, les actes transgressifs radicaux devant parer le retour du clivé... dans une danse mortuaire.

Phase 3 : La construction de la nouvelle identité sacrificielle

« Dans ce type d'initiation traumatique, le recours à l'acte meurtrier inaugure, chez ses hommes systèmes, l'acceptation inconditionnelle de la mort, donnée ou administrée. L'esprit de sacrifice et de courage est exalté afin que la mort devienne totalement acceptable. » (Sironi, 2017).

Or les derniers avatars de l'idéologie « thanatophile » c'est-à-dire promouvant une culture de mort, sont plus aboutis : la mort est sacralisée. Elle fait partie aux sens propre et figuré du rituel de dépassement, de transfiguration menant à la vie éternelle dans l'au-delà. Outre le fait qu'il faille mourir en sacrifice pour éprouver les récompenses promises qui paraissent surfaites, elles ont pour objectif de libérer définitivement, dans un acte jouissif analysé spécifiquement dans

d'autres travaux, de faire exploser les « noeux portent la honte »¹²³ et à hautes culpabilités d'échec existentiel. C'est comme si l'artificier était en charge d'éteindre un incendie : il ne sait qu'allumer le feu...et ce dernier ne peut s'éteindre définitivement qu'après une explosion retentissante. Il y a comme un parfum suranné de fatalité, de fatum (accès au temple) ...accès de rage à la destruction du temple intérieur à défaut de pouvoir trouver le chemin de sa rédemption. Tout ceci ne se fait pas en un jour. Les actes « performatifs », « on devient ce que l'on fait » devant être reproduits sous différentes modalités de renforcement (lapidations, égorgements, exécutions) selon un principe actif (je passe à l'acte) ou selon un principe passif (je suis témoin de...). Dans les deux cas, cela me fait advenir dans un état intérieur non rétroactif et dans les faits, je ne peux plus revenir en arrière.

« L'initiation est aboutie quand la désempathie se mue en besoin paroxitique d'obtenir la reconnaissance de leurs chefs idéalisés » (Sironi, 2017). Sauf qu'à cet endroit, l'idéologie jihadiste a pratiqué une surenchère. En effet, ce n'est plus à ces supposés saints, mais à Dieu directement que ces « sacrifices » sont destinés, reproduisant ici l'adage travesti de l'islam traditionnel : pas d'intermédiaire ou de clergé en religion. Il y a une autonomisation de la dépendance : on peut s'auto sacrifier pour son Dieu, où on veut, quand on veut. D'ailleurs les « dirigeants » de Daech, devant la perte d'un territoire qui ne leur a jamais appartenu, ont devancé le processus : « Vous pouvez faire le djihad là où vous êtes puisque dorénavant le combat est mondialisé ». Arrivés à ce stade, ajoute Françoise Sironi,

[...] ils ne peuvent plus revenir en arrière, ce processus d'initiation traumatique engendre une escalade rapide et inévitable de la violence, débouchant sur un sacrifice final, pour des motifs psychologiques et non pas religieux ou politiques. Ce sont en fait des théopathies sacrificielles, c'est-à-dire des systèmes où les humains sont malades (« pathos ») d'un dieu (« théos ») d'une divinité ou d'une entité fabriquée à vrai dire recrée, pour fonctionner de manière omnisciente (Sironi, 2017, p. 162).

Nous pouvons observer ici l'impuissance totale de l'être à trouver des voies de construction de soi pour s'en remettre tout aussi totalement à un être abstrait mais porteur de toutes les espérances déçues ; cet être absolu va également combler les frustrations existentielles de l'individu qui ne trouvent aucune issue dans le monde réel. La puissance du symptôme est

¹²³ Expression de Pierre Benghozi.

corrélative à l'impuissance existentielle de l'être. Son état de vulnérabilité initiale aura été « précipité » dans les fonds abyssaux de la pulsion de mort.

La religion ne sert que de leurre, d'appât, de prétextes, pour faire de la mort, très souvent sacrificielle, et de la privation de liberté, une cause acceptable et désirable. De telles entreprises, théopathiques adviennent lorsque de vastes réaménagements géopolitiques et planétaires sont en cours (Sironi, 2017, p. 162).

Et bien, si cela en est la condition, nous risquons bien de nous installer pour une durée longue et indéterminée, de germination de processus variés de toutes sortes de radicalités menant inexorablement à la violence. Et d'ajouter que

[...] le régime Khmer rouge et celui de l'EI, constituent, en fin de compte, des « rétrovolutions », c'est-à-dire des formes d'utopies, de volonté de changement radical, qui ne sont pas orientées vers l'avenir, mais qui cherchent un refuge en se tournant vers un passé mythifié (Sironi, 2017).

Phase 4 : La fausse apothéose individuelle et collective (et de leur symbiose)

Faux self, personnalités *as if*, clivées, en pleine projection sur autrui du processus interne de déshumanisation. Dans cette lente descente aux enfers, qui est loin d'être pavée de bonnes intentions, les parties clivées de la personnalité sont donc stratifiées. Il faut de moins en moins ressentir la souffrance d'autrui qui est diabolisé et le porteur réceptacle de tous les maux qui m'ont accablé dans le passé.

Le jeu shizo-paranaoïde est le suivant : « je coupe ce que je ressens et j'attribue mon agressivité à autrui qui me menace ». Cela sert d'une part à provoquer des passages à l'acte et d'autre part, dans le même élan, à augmenter le chaos pulsionnel par des croyances encore plus anxiogènes. Ces croyances anxiogènes maximales, comme un bouquet final, viennent prédire la fin des temps : il n'y a de salut que dans le sacrifice de soi et du Soi pour la cause divine. Cette vision eschatologique a de multiples avantages : resserrer l'étau du temps, pour inciter à ne pas penser et se précipiter dans l'agir. Elle ne laisse aucun espoir, ni alternative et consolide les croyances autour de la déliquescence de la civilisation occidentale. Les modes de vie « liquides » qu'elle incarne, dans l'incertitude permanente, dans la critique constante, où rien n'est acquis, insupportent les personnes fragiles socialement et psychologiquement.

Et ce d'autant que certaines cultures dites « traditionnelles » n'ont pas forcément pris les tournants des Lumières et de la modernité au même rythme que les sociétés qui les ont fait naître. Ce sont à nouveau des disruptions civilisationnelles entre Occident et Orient que Daryush Shayegan avait brillamment analysé dans *Le regard mutilé* (Shayegan, 1984). Il y a un entre-deux insupportable entre d'un côté une modernité vécue comme persécutrice des valeurs établies et de l'autre des traditions séculières qui vacillent sur leurs bases. Ces traditions sont trop concurrencées par les paraboles, l'internet et la libéralisation à outrance des mœurs et des désirs matériels. Jacob Rogozinski rejoint ces analyses :

En se mondialisant, la démocratie produit partout les mêmes effets, y compris dans le monde musulman. Elle tend à dissoudre les anciennes appartenances sociales, ethniques, religieuses, et accroît la soif de liberté et d'égalité. En même temps, elle entraîne plus ou moins rapidement une crise des identifications, des croyances et des modes de reconnaissance qui entraîne cette perte des repères, cette désolation caractéristique des sociétés modernes (Rogozinski, 2017).

La lente percussion et alchimie négative a trouvé son épiscentre justement au Proche-Orient, situé géographiquement et géopolitiquement en plein épiscentre de ce théâtre des opérations où

[...] le mythe des origines nécessite de nouvelles interprétations et des transfigurations [...]. Ce déplacement des signifiants originaires était concomitant de la diffusion de la terreur, et doublement : d'une part la terreur que je qualifierais de basale ; c'est une terreur qui surgit lorsque les bases symboliques, imaginaires et réelles d'une communauté ne paraissent plus tenir la même place, et d'autre part un terrorisme réactif à la terreur basale qui s'exerce à l'égard de ceux qui sont accusés d'avoir touché ou démenagé les métaphores fondatrices. C'est là que se situe la réaction du fondamentalisme d'une manière générale, et du cas particulier de l'islamisme : il veut réduire physiquement la luxation de l'origine comme un organe. (Benslama, 2017, p. 24)

À défaut d'une capacité de projection dans l'avenir, d'un travail de culture qui intègre les notions d'incertitude et de relativité, le fondamentaliste veut s'accrocher aux origines et rend celles-ci comme un rocher auquel on peut s'accrocher pour traverser vents et marées. Ce que

Fethi Benslama résume par une phrase : « Lorsque des ébranlements affectent le socle des récits originaires, la chape des refoulements constitutifs d'une communauté se fissure et laisse échapper des flammes d'obscurité et des délires incandescents » (Benslama, 2017, p. 27)

En effet, dans des sociétés stables, peu évolutives, basées sur des valeurs traditionnelles, l'ordre et la perpétuation priment sur le désordre et les ruptures qui sont perçues comme des maux qu'il faut à tout prix éviter. Mais lorsque les disruptions sont trop nombreuses et que certains faits peuvent être perçus comme en contradiction avec les croyances, le barrage des dénis, dénégations, refus et refoulements peut se fissurer, laissant planer le doute sur le fait que le village des origines puisse être englouti par une déferlante.

En somme, le martyr se porte sur la frontière entre non-origine et origine, pour fermer le passage entre elles, colmater la brèche qui s'est ouverte dans la clôture originare. Il se forme autour de lui une foule, non pas celle du chef, mais la foule du martyr, de l'homme mort en sacrifice pour la restauration de l'origine imperméable. Et qu'est-ce qu'un homme mort qui sépare la non-origine de l'origine, sinon le père originare, selon la psychanalyse ? Telle est la portée du mot Al-Quaida et la terreur basale : obturer la béance de l'origine, devenue ouverte à tous les vents mauvais des interprètes. (Benslama, 2017, p. 28)

Curieusement, l'épicentre moyen oriental a donné naissance aux trois monothéismes, trois religions du salut pour résister aux oppressions :

[...] toutes les trois sont apparues initialement comme des contre dispositifs, des contre religions s'opposant au culte officiel, celui des pharaons-dieu pour le Judaïsme, celui de la religion romaine et des empereurs divinisés pour le Christianisme, celui des dieux et déesses du paganisme arabe dans le cas de l'Islam (Rogozinski, 2017, p.122).

Alors que les dispositifs de croyance sont des appareils de domination destinés à asservir des sujets, ces trois religions du salut offrent aux hommes l'espoir d'une délivrance, la promesse d'une vie nouvelle, libérée du mal, de l'oppression, de l'injustice.

Or c'est le lieu même des partis pris thanatophiles, c'est-à-dire épousant une culture de mort :

[...] cela correspond à l'appréhension quasi planétaire de l'islam et de la condition des musulmans, y compris souvent par eux-mêmes et dans leurs propres pays. Comment, en

effet, penser autrement avec toutes les expéditions militaires des grandes puissances, la belligérance entre États voisins, les guerres civiles, les massacres et les génocides, les attentats-suicides quotidiens, sans parler d'autres catastrophes urbaines, écologiques, démographiques, etc. [...]. C'est une co-construction entre le fondamentalisme musulman et les puissances occidentales, il n'y a pas de doute à ce sujet. C'est cette niche qui constitue le milieu où puise la radicalisation d'aujourd'hui. Bref, le temps présent de l'aire islamique paraît comme étant celui d'un désastre où la mélancolie du musulman alterne avec sa fureur (Benslama, 2017, pp. 21-37).

Or cette mélancolie est communicative. Elle gagne aussi les jeunes occidentaux européens en mal d'Orient, c'est-à-dire d'une orientation de l'être vers une spiritualité et un épanouissement intérieur enraciné dans une tradition. Par effet miroir, un déracinement encore plus profond peut gagner ceux qui ne se sont pas non plus appropriés leurs racines judéo-chrétiennes. Les vagues de départ à Katmandou (Coelo, 2018) à la fin des années 60 se sont estompées : le bouddhisme produit une attraction auprès des classes supérieures stressées, en quête d'un équilibre mais dont les capacités de travail sur soi sont pleines et entières. Le religieux est donc convoqué en urgence aux pieds de psychismes souffrants et sommés de les rétablir vite et bien :

Sous l'effet de la conception scientifique et matérialiste du monde qui s'installe, le Dieu ne se retire pas purement et simplement, il se réveille du sommeil dogmatique, et ce réveil se mire dans les angoisses et les tourments de ses nouvelles figurations sublimes d'un côté, et de conduites furieuses et ravageantes d'un autre côté. J'emprunte le terme de synapsie au linguiste Émile Benveniste qui désigne ainsi des compositions dont la conjonction forme une agglomération signifiante. Je propose d'appeler synapsies basales l'établissement de conjonctions entre des faits cliniques et une situation politique, ou bien entre un événement historique et des remaniements dans des structures anthropologiques, qui ont des conséquences sur le plan clinique (Benslama, 2017, pp .21-37)

Nous sommes bien au stade de remaniements anthropologiques au carrefour de la clinique et du politique, ce que nous avons démontré dans notre première partie d'ouvrage. Dans le

Jihadisme des femmes, (Benslama F., Khosrokhavar F., 2017), les deux auteurs nous expliquent également que le jihadisme est une sorte de régression anthropologique qui consacre un rite de passage pour accéder au rôle d'épouse modèle, de mère et même parfois de femme amazone et même de tenancière de bordel pour les guerriers. En parallèle, le statut de combattant héroïque pour les hommes mariés fait accéder à la virilité et également à la puissance.

Nous avons dressé un portrait clinique à partir de cas réels qui ont démontré un certain nombre de motivations et de mécanismes de risques psycho-sociaux à l'œuvre. Ces derniers ont pris place dans une série d'hypothèses cliniques qui arrivent à leur point d'aboutissement dans le dernier paragraphe de ce chapitre : si synopsis il y a, il faut dès lors tenter d'en démonter la structure et la visée. Ce travail de recomposition se veut anticipatoire d'une part et remémoratif d'autre part, car il semblerait que cette conjonction réveille de vieux monstres que le XX^e siècle a malheureusement subis et vaincus, provisoirement. Dans le psychisme, la répétition se veut tentative résolutoire. Notre tâche est ici de tenter de conscientiser ce qu'à nouveau le moment le plus obscur de la nuit produit. N'oublions pas que ce moment est celui-ci qui précède l'apparition de la lumière.

Septième hypothèse : Sommes-nous face à la résurgence de processus anti-initiatique et du soleil noir ?

Goodrick, 2007

Déni ou ignorance, notre civilisation sécularisée n'a plus de rites d'initiation pour les adolescents. Épreuves ou joutes, jeûnes et mortifications mis en récits et dotés de valeurs symboliques, ces pratiques culturelles et cultuelles, connues depuis la préhistoire et qui demeurent dans les religions constituées, authentifiaient le syndrome d'idéalité des adolescents et aménageaient des passerelles avec la réalité communautaire. La littérature, en particulier le roman dès qu'il apparaît à la Renaissance, savait narrer les aventures initiatiques de héros adolescents : le roman européen est un roman adolescent. Aux XIX^e et XX^e siècles, l'enthousiasme idéologique révolutionnaire, qui « du passé faisait table rase », avait pris le relais de la foi : la « Révolution » a résorbé le besoin de se transcender, et le temps idéal de la promesse s'est ouvert, avec l'espoir que « l'homme nouveau », femme comprise, saurait jouir enfin d'une satisfaction totale. Avant que le

totalitarisme ne mette fin à cette utopie mécanique, à ce messianisme laïc, qui avait expulsé la pulsion de mort dans l'« ennemi de classe », et réprimé la liberté de croire et de savoir. Prise au dépourvu par le malaise des adolescents, la morale laïque semble incapable de satisfaire leur maladie d'idéalité. Comment faire face à cet intense retour du besoin de croire et du religieux, qui s'observe partout dans le monde ? (Kristeva, 2018, pp. 214-215).

Crise des identifications, disions-nous. En plein manque de reconnaissance sociale, et d'espoirs d'égalités réelles, il faut bien s'accrocher à quelque chose. Or à chaque fois, comme le rappelle Jacob Rogozinski, le croyant cherche à s'identifier à une figure qui tient lieu de l'autre et qui est lui est présentée comme un idéal à imiter. Et si la reconnaissance verticale remplace la reconnaissance sociale, c'est pour donner place à l'amour du chef et à la haine envers l'ennemi. La haine d'autrui qui s'opposerait à l'idéal, de par sa différence, oblitère la haine de soi bien refoulée, les deux constituant sans nul doute « la racine du mal radical » (Rogozinski, 2017, p. 122). Ce qui fait dire à l'auteur que dès qu'une révolte contre l'injustice se laisse emporter par la haine, elle s'écarte de l'idée de justice qui la guidait. Elle peut être facilement captée par des dispositifs de persécution et de terreur. C'est là tout l'enjeu. Le rebut de la société se transfigure en s'identifiant au corps du Prince, ainsi cette masse niée « a cessé d'être elle-même pour devenir effectivement [...] la chose du chef et comme une partie du chef lui-même [...] ; la valeur religieuse du chef est réellement la valeur fondamentale du fascisme » (Rogozinski, 2017, p. 122). Face au danger de la décorporation, lorsque plus rien ne prend corps et légitimité (« tous pourris, tous corrompus »), il y a réincorporation de l'unité totale du Grand Corps, de manière totalitaire (Ernst, 1989). Cette fusion se fait par la haine, « [...] le culte de Hitler ou de Staline et la terreur qui l'accompagne se présentent ainsi comme une manière atroce de réenchainer le monde » (Rogozinski, 2017, p. 88).

La comparaison entre jihadisme et totalitarisme a cependant ses limites selon Jacob Rogozinski car la mobilisation des masses du XX^e, le fait que rien ne pouvait à cette époque dépasser le chef, ne sont pas des caractéristiques attribuables au jihadisme. Celui-ci est malheureusement d'une redoutable efficacité qui s'est adaptée à tous les potentiels des temps modernes.

Philippe-Joseph Salazar a très bien décrit en peu de mots la nouvelle donne à laquelle nous devons faire face et qui aura toute son importance sur notre fameuse trame anthropologique. Ce dernier parle de guérilla politique,

[...] l'acte dit de terreur étant commis par un partisan est en effet un acte politique, un acte qui s'aligne sur un parti. Le parti de dieux à ses yeux. Le parti du Califat. [...] Le Califat a ceci de commun avec les organisations révolutionnaires d'antan qu'il exige et installe une belligérance totale, une réquisition absolue de ces partisans (Salazar, 2017, p. 230).

Sous les oripeaux du califat, on se sent mieux que soi-même, le loyalisme est un dépassement du devoir dû, leur sacrifice n'est pas dans l'ordre du possible, mais dans l'ordre du certain. Ce spécialiste ajoutera que nous n'avons aucune idée de la vraie « nature » de ce type d'engagement que nous mesurons à l'aune de nos codes et valeurs, à l'aide d'explications amorphes... « Mobilité, rapidité, maximum de souplesse, technicisation » sont mises au service d'une idéologie mondiale à l'agressivité absolue qui répond à nos agressions de croisés, d'intellectuels bien en cours ou d'apostats et d'idolâtres. Et la réponse doit être absolue, « un terroriste ne peut pas connaître de demi-mesures. Il s'agit de révolutionner le monde, c'est-à-dire le remettre entièrement là où il aurait dû être : dans l'islam » (Salazar, 2015, p. 230). Guerre totale, tellurique, de prise de possession de toute la terre, à valeur éthique et héroïque, une guerre politique, hybride et asymétrique au niveau moral puisque plus aucune règle internationale n'est reconnue.

Nous prenons la peine de faire se détourner sur l'essence du jihadisme, rarement compris à sa mesure, dans le sens où cela va nous permettre d'en percevoir à rebours les conséquences sur le psychisme. Et nous prenons soin ici de reproduire le passage capital de l'ouvrage de Philippe-Joseph Salazar :

[...] le terrorisme islamiste califal est d'une hostilité généralisée, polymorphe et illimitée. Il est sans commune mesure. Telle est sa forme. Par ses harangues, ses appels, ses hagiographies, ses rites et ses récits, le Califat a fait resurgir l'essence du politique, à savoir la proclamation fondatrice d'une exceptionnalité sans commune mesure [...] le Califat est une forme d'hostilité radicale parce qu'il ne joue ni le jeu conventionnel des formes politiques, ni le jeu formel de la guerre, ni le jeu des droits humains. [...] Le Califat a introduit une distance radicale entre nous et « lui ». Cette distance est une réplique au tort radical qu'il voit infligé par ses ennemis à l'Islam (Salazar, 2015, p. 248).

Cela ne peut être plus clair. Ce totalitarisme *high-tech* traduit une trame qui sape tous les fondements et qui est en opposition frontale à tout ce qui existe. Ceci nous conforte dans notre intuition que la composition identitaire des individus qui rentrent dans cet antisystème doit recevoir une sorte d'anti-initiation. En effet, pour accéder sans limites à sa haine intérieure qui doit être expulsée ensuite sur autrui, toute une série de barrages doit sauter. Non pour la libération de l'être mais pour son asservissement. Les premières conceptualisations de cette constitution de « l'anti-self » ou l'« anti-soi » ont été faite sous le régime totalitaire hitlérien, nous parlions à ce moment-là de « Soleil Noir », la lumière de l'être étant totalement recouverte par le voile de la haine de soi et de l'autre (Goodrick, 2007). En fait, les approches comme celle de Thierry Toutin qui rappelle le côté incrémentiel (Toutin, 2018b, pp. 49-53) à petit pas des processus de radicalisation et souligne avec Bernard Chouvier (Chouvier, 2009) l'inversion des pulsions restent superficielles par rapport aux processus en jeu. Et il ne suffit pas de décrire des profils – l'inspiré, le possédé, l'enragé, le terroriste, le kamikaze, l'initié et le fanatique – pour avoir la peau de l'ours et encore moins son squelette, c'est-à-dire les structures pathogènes de son psychisme.

Quelles barrières doivent sauter ? Quelles confusions doivent être organisées pour libérer le mauvais génie des « anti-soi » ? Nous avons mentionné dans l'ordre :

- Les conduites ordaliques, une sorte de libération des pulsions, qui doivent être satisfaites coûte que coûte, y compris par la mise en danger de soi.
- Les conduites de refoulement par mécanismes de défenses : déni, dénégation, dissimulations, porte la honte... accompagnées de conduites de répression, ainsi de multiples interdits religieux servent de verrous en surface.
- L'individu subit des humiliations et/ou pense avoir été préjudicié : la fibre paranoïaque et le mécanisme de projection viennent à la rescousse.
- L'absence de valorisation de soi, voire le sentiment d'être un moins que rien ne se transforment en narcissisme grandiose : de l'idéal du Moi, l'individu passe au Moi idéal qui peut trouver confirmation dans les vertus prêtées à la conversion religieuse.
- Un Surmoi (ou gendarme intérieur) perversi : il faut endiguer les pulsions qui ne sont toujours par régulées. Il faut dès lors idéologiquement prêter toutes responsabilités de ce chaos pulsionnel à un ennemi extérieur désigné. « Les organisations incestuelles et incestueuses projettent dans le mauvais objet-groupe externalisé leurs angoisses paranoïdes d'emprise et d'intrusion avec des rumeurs conspirationnistes. Les mécanismes de défense groupaux de ces organisations sont le clivage et l'identification projective. » (Benghozi, 2017) Il faut donc projeter un Surmoi censeur et cruel sur les manquements supposés

d'autrui et en aucun cas sur soi.

- Enfin, la constitution « d'anti-soi » / « anti-self » au cœur même de l'identité : de multiples implants idéologisés vous imposent ce qu'il faut penser, ressentir, faire, même si cela va à l'encontre de vos idées préalables, de votre sensibilité initiale et du type d'actes que vous étiez capable de faire.

Cette anti-personnalité complètement factice car habitée par une constellation de faux self malheureusement articulés à des motivations originaires bien réelles demandent de croire à un mythe de création auto-engendrée : « Dans les organisations incestueuses et incestuelles, le néo-mythe de type sectaire s'impose et se substitue au mythe fondateur. C'est un néo-mythe " anteoedipien ", selon la description de P.-C. Racamier. » (Benghozi, 2017, p. 59)

Il convient ici de préciser ce que peut bien vouloir dire « anteoedipien ». Le fondateur du terme, Racamier tient à « ante » dans le sens où il est bien question a minima

[...] d'une constellation psychique originale, occupant une place centrale au sein du conflit des origines, et exerçant au regard de l'œdipe une fonction d'autant plus complexe qu'elle présente deux faces opposées : prélude, frayage et contrepoint dans les meilleurs cas (les plus discrets) mais très puissant antagoniste dans les cas adverses (Racamier, 2003).

Il n'en demeure pas moins que Racamier considère que « c'est une machine défensive écrasante, douée d'un formidable potentiel psychopathologique qui se trouve à la jointure de l'objectal et du narcissique, de l'individuel et du familial, de la vie et de la non-vie » (Racamier, 2003, p. 15)

Nous concluons par un passage frappant toujours de Racamier qui décrit l'attitude de la mère dans la gestation d'une posture « ante-oedipienne », qu'il suffit de transposer à un idéologisme de groupe pour en saisir le potentiel de destructivité de l'individualité (les crochets contiennent notre propre analyse) :

Supposons une mère hostile à ses propres désirs [idéologie jihadiste dans le déni de sa course au pouvoir et au plaisir paré de sacré comme double inversé de l'ultra libéralisme], toujours attachée à la sienne [sa propre mère ou sa propre origine fantasmée], empêtrée dans son œdipe [la matrice de l'idéologisme] ; ayant horreur des désirs libidinaux que l'enfant manifeste, qu'il inspire et qu'il représente [le pulsionnel émanant du Ça au sein

de l'être], et toujours enfin menacée de dépression : il faudra que son enfant le complète ou plus exactement qu'il demeure partie intégrante d'elle-même, au titre d'un organe vital. Cette mère entend donc réinclure l'enfant en elle-même une fois pour toutes : cet enfant narcissiquement séduit doit être comme s'il n'était pas né. Il ne faut pas qu'il opère cette seconde naissance qu'est la naissance psychique ; qu'il pense ; qu'il désire ; qu'il rêve (Racamier, 2003, p. 24).

Outre le parallèle avec la capture opérée par l'idéologisme d'un groupe, nous voyons se dessiner une logique de rituel anti-initiatique :

C'est comme du rituel, mais ce n'est pas du rituel. Elle se présente comme une séquence formelle comportementale d'allure ritualisée mais vide de consistance mythique. Les dys-ritualisations sont des détournements et des manipulations de rituels existants. Les pseudos-rituels participent au culte de la personnalité comme dans les grandes messes des États totalitaires, telles les parades militaires avec Staline ou lors des cérémonies nazies (Benghozi, 2017, p. 59)

Le Moi et le Soi se fondent dans la masse de l'idéologisme, sous forme de pseudo-rituels qui dans le jihadisme sont tout de suite associés au sacrifice, à la mort et également à une fausse conscience, à une fausse humanité et à une fausse libération :

Les dé-ritualisations et les dys-ritualisations sont les vecteurs de la transmission de l'idéologisme. Elles ont pour fonction d'imposer le dogme idéologique du néo-mythe et l'auto-engendrement, pour mieux asseoir les pseudo-pères illégitimes, dans une place de tout-pouvoir. Les gourous, Fuhrer et autres « petits pères des peuples » s'imposent avec les néo-mythes, dans des configurations symbolocides des organisateurs généalogiques de la filiation. Il s'ensuit une mise en veilleuse de la raison et la croyance qu'on est investi d'une mission sacrée, avec une jouissance de toute puissance (Benghozi, 2017)

Cette intuition d'un parallélisme avec l'initiation a été évoquée brièvement par Thierry Lamote et Romuald Hanon (Lamote et al., 2016, pp. 381-396) qui décrivent, en citant Tobie Nathan, que pour capturer l'âme dans un mouvement sectaire ou une idéologie violente

[...] les groupes sectaires mobilisent, au détriment des personnes qui se sont laissées séduire, « une puissance étrange et [...] difficile à penser » (Nathan et al., 2003) : « la promesse d'être initiés à de nouvelles connaissances, de participer à un rite ignoré du commun et de bénéficier du pouvoir qui en découle » (Nathan et al., 2003).

Au passage, ils indiquent aussi que les initiations traditionnelles sont des procédures de fabrication qui transforment les personnes uniquement en ce qu'elles sont déjà, c'est en somme une mise à jour d'un potentiel existant en propre, une révélation du Soi, de l'intériorité avec un respect des limites de soi justement et un apprentissage concomitant des règles de la communauté. Or les groupes sectaires « veulent toujours produire un homme nouveau à l'inverse d'un enseignement, non par persuasion, mais par imposition, selon une logique traumatique qui exclut l'explication et le sens, lequel est renvoyé au terme du processus initiatique » (Nathan et al., 2003). Le parallèle à ces limites et comme l'avait bien souligné Benslama, l'assimilation de l'idéologie jihadiste à une dérive sectaire posent problème¹²⁴.

Sans expliciter ici toutes les différences, nous pouvons indiquer cependant que le sens est dans l'idéologie jihadiste offerte tout de suite à cœur ouvert et que tout est sur la table. Celle-ci est bien dressée, certes, les mets sont rendus appétissants et adaptés aux goûts spécifiques des convives. Tout est là dès le départ. Et il n'y a pas de doute sur l'issue du parcours proposé. Les premiers départs en 2012/2013 ont pu être tintés d'un certain romantisme et d'un certain altruisme mais par la suite, les côtés *trash* de la démarche étaient connus des adeptes qui l'ont choisie volontairement. Nous en revenons donc à notre question initiale : mais que diable sont-ils venus chercher inconsciemment et consciemment dans l'idéologie jihadiste ? Leurs motivations modulables ont été présentées dans notre partie précédente, mais il nous manque la structure porteuse, la colonne vertébrale. Revenons dans cette interrogation à notre hypothèse de contre-initiation. Ceci nous amène tout d'abord à préciser ce qu'est une initiation au sens anthropologique, telle que définie par Henri Paumelle :

¹²⁴ Benslama F. (10 mai 2016). Assimiler la radicalisation islamiste à un phénomène sectaire pose problème, *Le Monde Religions*.

« L'initiation peut être considérée comme la consécration d'un processus de désillusion tant du côté de l'initié que de celui de sa famille : rien ne sera plus comme avant ! C'est la fin des identifications et des projections infantiles. Ici, il ne peut que rencontrer la mort... du moi Idéal, celle d'être lui-même, l'enfant phallus ; l'objet adéquat. » (Paumelle, 2003)

Nous voyons dès le départ le caractère anti-initiatique de l'idéologie jihadiste : vous êtes élu donc l'enfant phallus, l'objet adéquat, vous n'avez rien à changer en vous, juste à vous adapter, à respecter la voie proposée. « Ici, il ne peut que rencontrer la mort du parent idéal, mère tout ou père tout qui ne combleront jamais son manque à être, et qui déchoient de leur place d'objets de désir ou de rejet incestueux » (Paumelle, 2003). Dans l'idéologie jihadiste, vous ne renoncez à rien, votre mère la *Oumma*, votre père le Prophète ou le leader charismatique vous prennent en charge...

Mais l'initié, lui, va renaître ! Son désir sera vivant et créateur, fécondant, dans la découverte de nouveaux objets de désir accordés à son renouveau narcissique entériné, fêté dignement, par le groupe : ce cri de victoire et de joie qui retentit dans tout le village et aux oreilles de l'initié(e) : « Maintenant, tu es un homme ! », « Maintenant tu es une femme ! ». C'est un plus de vie, un plus de puissance fécondatrice que vient d'acquérir la tribu. Régulation de mort pour célébrer la vie. Ici la mort est respectée, célébrée par le groupe en ses ancêtres, réapprivoisée par l'initiation en la mort amenée puis traversée, et la vie qu'elle promet par la succession de lignage que fera perdurer le ou la nouvel(le) initié(e) sexuellement valorisé(e) (Paumelle, 2003).

Parallèle saisissant d'avec le processus de conversion, qui précède, dans plus de 40 % des cas (Benslama, 2015, pp.183-198), l'engagement dans la radicalisation jihadiste : en effet, le rituel d'adoption d'un nouveau nom (« Abou », « fils du père de... », etc.) est le prélude également d'un mariage et donc d'une accession à une identité sexuée.

Or tout cela vise la mort à sa propre identité authentique pour accéder à une sur-identité bien souvent confondue avec une sorte de sur-piété ou sur-musulman (Benslama, 2016). Cette identité n'a pour objet que de faire accéder en accéléré à une « tromperie du substitut comme

un défi contre le père interne ». Ce processus anti-initiatique comparable à d'autres relevant de la toxicomanie, justifie comme valable « la recherche dans le monde externe d'une solution à son manque d'introjection d'un environnement maternant... ». Finalement, ce qu'on lui propose, « ce sont des solutions somatiques et non psychologiques, censées remplacer la fonction maternante primaire manquante ». (Mc Dougall J., 1996)

Ici il est assez remarquable de souligner le rapport fusionnel entretenu par certains jeunes hommes devenus jihadistes d'avec leur mère. En outre, les mères y trouvent pour certaines une compensation existentielle, en l'absence du père et d'une protection compensatrice. Les biographies montrent des jeunes hommes balancés entre un respect quasi-maternel pour la femme et une sorte de volonté de consommation de l'acte sexuel avec un consentement attendu comme sans faille, telle la bonne mère pourvoyeuse qui ne fait jamais défaut. Le départ du jeune du foyer maternel (beaucoup de familles sont séparées ou décomposées) a tendance à crispier et à dramatiser cet aspect particulier de la relation. Il y a une grande culpabilité des mères qui se disent alors : pour qu'il parte, je n'ai pas été encore assez attentive et aimante. Et le jeune homme de laisser bien souvent des traces de départ, comme actes manqués pour se faire arrêter par sa mère qui découvrira les billets de transports. D'autres jeunes hommes laisseront une longue lettre pour rappeler l'amour éprouvé pour ses parents et sa mère en particulier. À noter que l'islam stipule que « le paradis est sous les pieds des mères », ce qui entraîne bon nombre de jeunes hommes à donner des nouvelles. Or ce lien parfois à connotations incestuelles avec les mères, cette sorte de cordon ombilical symbolique et symbiotique, relevant du culturel, est prolongé dans l'idéologie jihadiste. Un très intéressant article de Hasna Hussein, *Les Vierges (Hur in), Fantasma de Daesch*¹²⁵ » montre à merveille, en citant des paroles de chants rituels dit « *anasheed* » qui mettent en exergue des vierges, à quel point l'obsession d'être pourvu, abreuvé sans limites par le plaisir féminin ne peut être que pathologique, voire pathétique. Une phrase attire mon attention « [...] Sa salive sucrée fait disparaître la saleté de la mer ». Pris au sens littéral, c'est assez significatif. C'est comme si le rapport fusionnel à la mère, plus ou moins incestuel, donc inconsciemment « salé » (voir sale en miroir inversé), devait être purifié par du féminin sucré envoyé par Dieu.

Or cette symbolisation de la féminité intérieure, lorsqu'elle est réappropriée au sein même de l'identité de l'individu, tel que le proposent les Soufis, est effectivement un vrai nectar pour l'être. Pris dans un sens littéral par les combattants, c'est encore une capture de leurs sensibilités, projetées dans des fantasmes de satisfactions infinies, tintées de performances hors

¹²⁵ <https://cdradical.hypotheses.org/author/hussein>

normes : « l'homme quant à lui demeure en érection permanente et ne connaît pas d'éjaculation [...] » ou encore « l'homme (martyre) aura au Paradis la puissance sexuelle de cent hommes ». C'est bien là le propre de la contre-initiation, en langage courant faire prendre des vessies pour des lanternes, ou encore faire accroire que c'est dans la satisfaction libidinale totale et sans restriction que l'homme se réalise. En fait, tout processus d'épanouissement demande une sublimation et une maîtrise du désir pour arriver à une vraie félicité. L'amour courtois, le tantra, la médecine chinoise et bien d'autres sagesses, y compris celle des Mille et Une Nuits, nous l'ont appris depuis fort longtemps. Ce qui fera dire au Dr Moreno, spécialiste de l'exégèse du Coran, cité et traduit par Hasna Hussein, que cette construction est purement masculine et le paradis devient « un lieu de jouissance sexuelle assouvie complaisamment dans lequel des créatures célestes [qui] ne seraient que la supra image d'une femme parfaitement soumise aux fantasmes des hommes, un objet créé pour leur unique plaisir ¹²⁶».

Nous avons là, à un niveau horizontal de l'identité, au niveau du Soi affectif, un rapport de dépendance à la mère et à la femme en général, qui forme une sorte de dissociation : une grande attraction pour des substituts idéalisés de la mère pourvoyeuse du plaisir des sens et sur qui on projette toute sa sensibilité. Et quid de sa propre sensibilité ?

C'est vraiment manquer un stade de développement. Or une initiation n'est pas un processus de développement, rappelle Henri Paumelle, c'est une entrée dans un processus d'apprentissage, au sein d'un corpus culturel. Pour l'auteur, la notion de développement renvoie à croissance, richesse, à toujours plus de jouissance dans la société de consommation. Or, dans l'initiation, il ne s'agit pas « d'un phénomène d'acquisition d'un plus » mais d'un moins assumé, d'apprendre à gérer les pertes inévitables de la vie.

En effet, cette continuation de la satisfaction orale, cette bouche universelle de la *Oumma* qui absorbe toutes les injustices et pourvoit à toutes les solidarités se double encore une fois d'une autre boucle disposée en nœud sur lequel il suffit à peine de tirer pour ligaturer le processus :

[...] le défi contre le père interne (jugé comme ayant failli à sa fonction paternelle et donc qui est à désavouer), défi projeté typiquement sur la société dans son entier [...] un défi contre la mort ; une attitude de défi vis-à-vis d'une force tierce qui revêt une signification paternelle (Paumelle, 2003, p. 237).

¹²⁶ <https://cdradical.hypotheses.org/author/hussein>

Cette configuration de recherche plus ou moins consciente d'un rite de seconde naissance a déjà été évoquée dans d'autres travaux d'anthropologie psychanalytique. En particulier dans un article de Pascale Peretti à propos de la toxicomanie en 2008 :

Recentrées autour du motif du « retournement subjectif et social » ou de la « descende aux enfers », plutôt que ramenées à cette unique figure, mortifère, de la quête de paradis perdu, les trajectoires toxicomaniaques dévoilent en l'effet l'impératif de refondation subjective qui semble animer les sujets, les poussant à interroger les fondements de l'ordre social dans lequel ils tentent peut-être violemment de s'inscrire. En quoi ces conduites apparaissent finalement comparables aux pratiques sociales de refondation symbolique, ou du Symbolique, que représentent les pratiques rituelles traditionnelles ? (Peretti, 2008, pp. 93-111).

Cette citation est doublement intéressante. En effet, la photographie prise en 2008, soit il y a dix ans, laisse encore augurer que les sujets en question cherchent, à leurs manières, à s'inscrire dans l'ordre social existant. Les radicalités contemporaines remettent en cause frontalement l'ordre social. Quant à la radicalisation jihadiste, elle souhaite le détruire et lui substituer un autre ordre, politico-religieux, autoritaire, de type fasciste, tout comme l'extrême droite qui s'appuie elle sur le nationalisme et la race comme religion politique. Un besoin d'appartenance donc qui va profondément jusqu'au Symbolique, c'est-à-dire qui doit donner un sens presque transcendant à l'appartenance. Un sens qui, justement, dispose d'un éprouvé unitaire qui abolit les frontières et renoue avec le sentiment océanique de la communauté, quitte à se fondre et à disparaître. **Car paradoxalement, c'est dans l'épreuve « d'initiation à la négativité » (Agamben, 1997) que nous sommes amenés à repérer le sens positif et initiatique du modèle d'expérience héroïnomaniaque. Dans cette épreuve de la mort symbolique, désubjectivante et désidentifiante, par laquelle le sujet semble retourner à la chair de son être, ou à sa simple vie nue, et par où il se trouve, en définitive, comme « retourné sur la communauté » (Esposito, 2000), vers cette modalité originale du lien social, que nous voyons également à l'œuvre dans l'expérimentation dialectique et rituelle de la *communitas* (Turner, 1969), véritable point d'envers et de la fondation de la subjectivité comme de l'ordre social (Peretti, 2008).**

Or il semblerait que l'idéologie jihadiste ait repris ce travail du négatif pour en proposer une continuation pathogène en tenant l'ensemble du dispositif. Les étapes identifiées par Peretti –

l'entrée dans le « monde de la drogue », l'extase de l'ascension sacrée, l'ambivalence ou l'alternance rythmée, la descente aux enfers, le monde de la mort comme inverse et la coupure purifiante, le retour parmi les vivants – effectivement ressemblent aux 6 étapes des célèbres travaux de Van Gennep (Van Gennep, 2011) : séparation, purification, liminarité, impureté-mort, purification, réagrégation. Mais ce n'est pas tout, nous pourrions dérouler ce tapis noir avec quasiment ces mêmes étapes dans les processus pathogènes de radicalisation jihadiste. La dernière étape étant une désagrégation du corps physique dans la mort pour une réagrégation des corps physique et spirituel au paradis. Nous avons trouvé dernièrement un écho à ces hypothèses dans le dernier article de Myriam Benraad : *L'Etat islamique en Irak : un djihadisme ritualisé* (Benraad, 2018) qui s'inspire d'une école sociologique, celle de Randall Collins. Ce dernier considère « [...] que la vie sociale peut être conçue comme un enchaînement perpétuel de situations d'interactions rituelles au sein desquelles circulent des flux d'énergie émotionnelle qui constituent le principal moteur de nos activités sociales » (Truc, G., 2010). Nous pouvons affirmer que dans le jihadisme, ce fuel ritualisé est porté à incandescence et qui plus est, vers le chaos identitaire plutôt que vers une cohérence sociale.

Nous prenons encore la peine d'évoquer ici trois étapes qui peuvent symboliser un processus contre ou anti-initiatique, de manière ramassée, comme synthèse provisoire, car cela demanderait bien d'autres développements qui dépassent le travail de vulgarisation proposé ici. Nous empruntons les trois étapes ci-dessous décrites aux travaux de Denis Hirsch :

Premier niveau d'aliénation du moi : régression au Moi idéal et identification adhésive à l'idole totalitaire

[...] le moi idéal est alors conçu comme une instance – ou plutôt une imago archaïque incorporée – équivalente à une fusion omnipotente mère-infans, porteurs d'un idéal narcissique infantile sans faille ni blessure ni manque et excluant la tiercité, l'altérité et la position dépressive. L'adhésion à l'idéologie totalitaire répète l'identification aliénante et l'allégeance d'un infans qui est agi par une « mère anale » intrusive omnipotente et omnisciente » (Hirsch, 2016).

Ainsi l'idéologie est comme un implant inassimilable et la référence à une image du père structurante est enfouie et bloquée. Les identifications narcissiques et adhésives à des objets primaires, idolâtrés et fétichisés prennent alors en otage le Moi devenu aliéné et se font passer pour des instances internes et des identifications subjectives, c'est-à-dire choisies

consciemment et à bon escient, par l'individu. Le Moi idéal trompe ainsi le Moi en lui faisant croire qu'il va ainsi accéder sans limites à la jouissance et au crime pour autant qu'il renonce à gouverner l'intériorité. En suivant les travaux de Winnicott, Denis Hirsch nous explique que pour épouser un tel relief identitaire interne, il faut sans doute que l'enfant ait été confronté à des adultes omnipotents et destructeurs. Le Moi a dû se blinder par clivages de survie, à partir de défenses par retournement et auto-imputation dans une pulsion de répétition. Répétitions que l'adolescence, temps du remaniement pulsionnel, ne peut que ranimer après le temps de latence. L'idéal totalitaire pourra alors se substituer à l'idéal du Moi, à nouveau.

Deuxième niveau d'aliénation : le Surmoi terroriste et l'identification à un père déchu

Nous avons déjà évoqué les rapports au Père absent, abandonnique, a conflictuel. S'ajoute une sorte de haine à l'encontre de pères déchus, jugés, humiliés, déclassés, comme soumis, traîtres, impuissants dans les trajectoires migratoires « basses », socialement parlant. D'où une certaine forme de mélancolie sacrificielle recouvrant une honte térébrante : « Par son autodestruction sacrificielle et meurtrière, le surmoi mélancolique cruel du terroriste annihile et se purifie de cet objet narcissique haï et honteux (le père) incorporé en lui, et dont il est issu » Hirsch D. (2016). Ainsi, explique l'auteur, le moi coupé en deux s'incarne dans une partie factice, mais néanmoins invulnérable et dominatrice du père musulman, rétabli dans sa dignité et son pouvoir (repensons à Zeus dans les motifs d'engagement). De manière lapidaire, nous dirions que « La culpabilité se transforme par cette ruse mélancolique en une cruauté jouissive » (Scarfone, 2008).

Il s'agit pour le terroriste fondamentaliste de retrouver au Paradis un père primitif, divinisé, sans ambivalence, ni conflit entre générations, « un père qui sera incestueusement et éternellement accouplé à ses fils, en toute forclusion du féminin et du maternel terrifiant, et où l'ambivalence n'existe plus » (Hirsch, 2016, p. 1663). Le travail de culture sur soi est ici court-circuité et rejoint l'antéoedipe évoqué précédemment.

Troisième niveau d'aliénation : pacte terroriste inconscient, communauté de déni des différences, clivage entre mécréant et surmusulman, pure et impure

Denis Hirsch s'interroge sur le degré de contagions sur plusieurs psychés individuelles de telles dynamiques internes. Dès lors, la dimension groupale est convoquée sous un aspect qui prolonge les clivages personnels au sein d'un collectif. Il y a donc une « communauté de déni », c'est-à-dire une adhésion groupale à un mécanisme de défense qui va nier en bloc ce qui peut

menacer la cohérence de l'idéologie totalitaire qui sert de colonne vertébrale à une identité pathogène.

Au sein de ces pactes inconscients, est déniée la différence des sexes, des générations et des cultures. Dès lors, le monde est bipolaire surmusulman/mécréant comme le fut celui de l'idéologie nazie entre aryens/juifs :

Le déni partagé consolide le clivage intrapsychique du moi de chaque terroriste, puisque la part féminine, infantile, blessée doit être « radicalement » évacuée et projetée sur les mécréants. [...] Inversement, la levée des dénis menace les meurtriers de masse d'un gouffre identitaire, d'une haine désintriquée et retournée sur soi, d'une honte délabrante, d'un morcellement de son moi clivé – dès lors que se désorganisent les pactes inconscients qui maintiennent agglomérés les mois intrapsychiques de chacun des sujets meurtriers (Hirsch, 2016, p. 1664)

Nous arrivons au terme de ce parcours sanglant dans la matrice qui peut générer, en bout de course, des meurtriers d'eux-mêmes et d'inconnus attirés de force à la cause. D'autres travaux sur les martyrs jihadistes (Blom, 2011, pp. 867-891) et les kamikazes (Géré, 2004) permettront d'approfondir les pulsions suicidaires et meurtrières, ce qui n'est pas l'objet de cette présente thèse qui se « contente » d'essayer de présenter une vision globale des processus à l'œuvre, des radicalités aux radicalisations violentes, au sein des publics adolescents français et européens. Cependant nous indiquerons une piste interprétative de cette pulsion de mort qui semble désintriquée des pulsions de vie. En effet Myriam Cherel parle de jouissance de la transgression, la transgression héroïque (Cherel, 2018). C'est la figure d'Antigone

[...] franchissant la barrière de la cité, la barrière du beau, pour s'avancer jusqu'à la zone de l'horreur que comporte la jouissance. C'est en quelque sorte un héroïsme de la jouissance, un renoncement du symbolique et de l'imaginaire pour attendre au déchirement de la jouissance.

De ce point de vue, en complément, les travaux de Jean Claude Maleval sont éclairants (Maleval, 2018). Ils mettent le doute sur le caractère sexuel de cette jouissance de la mort pour évoquer que le « *Evil Syndrome* », « le syndrome du mal » renvoie davantage à la recherche de toute puissance (Zagury, 2008). De nombreux témoignages confirment que la satisfaction obtenue par certains tueurs en série n'est pas une satisfaction érotique mais plutôt narcissique

qui cherche un apaisement dans la douleur et le mal (Maleval, 2018). De nombreux fait divers à répétitions, bien étrangers aux questions de radicalisation idéologiques, en attestent. Ils sont tous horribles et sont souvent caractérisés par des homicides au couteau, voire par des tortures. Ils ne semblent pas interroger grand monde...

Cette pulsion de répétition de la part d'une jeunesse qui s'engouffre génération après génération, de manière de plus en plus radicale, dans des passages à l'acte dramatiques et cruels, pose question. Cette base est augmentée, dans les captures idéologiques, par des processus d'initiation pathogènes, voire d'anti-initiation. Ce qui a tendance à démultiplier les forces et les candidats déjà inscrits dans une pathologie ou, à tout le moins, dans le mal-être. Il y a urgence à s'occuper des dépressions et rages narcissiques des adolescents (Marcelli, 2016). Somme nous prêt à nous en donner les moyens psycho-éducatifs ?

Sachant que la dimension groupale ne peut que démultiplier les effets pathogènes des troubles narcissiques et *borderline*. Une excellente étude cependant à mentionner sur ce sujet : *Faire du mal une vertu : les 5 étapes de l'identité sociale dans le développement de la haine collective* (Reicher, 2008). Cette étude montre que les personnes n'agissent pas avec cruauté en ne sachant pas ce qu'elles font mais qu'au contraire elles agissent en croyant que ce qu'elles font est juste pour défendre une ethnie, une nation, une foi, etc.

Les 5 phases sont l'identification à un groupe d'appartenance, l'exclusion des autres qui deviennent la cible du groupe d'adoption, la menace représentée par ce groupe extérieur, la vertu et le championnat du groupe d'appartenance qui devient le seul incarnant le bien, la célébration qui consiste à éradiquer tout ce qui s'oppose à la vertu du bon groupe. Ceci avait été démontré à l'envie jusqu'au risque de guerre civile par Ervin Staub dans un ouvrage clef (Staub, 1989) faisant ainsi référence aux plans diaboliques des penseurs du jihadisme comme Naji dans *L'Ecole de la Sauvagerie* qui parie sur le chaos en France dans les quartiers populaires par polarisation entre l'extrême droite et les milices islamiques, en pariant sur le fait que nombre de citoyens apeurés pourraient demander protection in fine aux milices islamistes. Au-delà des risques liés aux idéologies extrêmes, il y a tout un continuum de comportements à risques qui expriment d'autres formes de radicalités : celles liées au corps et au moral notamment (anorexie, boulimie, addictions, suicides). Un article du journal Le Monde s'intitulait *Souffrance des adolescents : mieux coordonner les moyens*¹²⁷. Suite à la mission Moron-Brisson, de bonnes mesures ont été proposées comme le « pass santé jeune », un forfait

¹²⁷ Florence Rosier .(29 novembre 2016). Souffrances des adolescents : mieux coordonner les moyens. *Le Monde Science et Médecine*.

gratuit pour les consultations auprès des psychologues. Or, c'est un projet d'ensemble sur le bien-être des jeunes dont nous avons besoin. Et la mode des compétences psycho-sociales citées à tout va doit laisser la place à des programmes complets, inscrits dans les curriculum scolaires et extrascolaires (voir les parties III et IV de la thèse).

Car ici nous ne trompons pas le désir, nous lui proposons une autre voie comme le rappelle Paumelle qui précise que le rituel appartient à une séquence évolutive qui a pour fonction d'encadrer, de canaliser, de faire parcourir à la pulsion. Le rituel, en associant la pulsion à des représentations et des gestes symboliques de façon dynamique, offre un chemin résolutoire de l'angoisse avec une différence de traitement pour les failles ou les parties reniées de la personnalité.

Ce que tu isolais est accepté, ce que tu isolais de toi est reconnaissable et a une valeur pour le groupe auquel tu appartiens, une fois passé sous le joug de la loi et intégré dans le panthéon de sa mythologie [...]. Les angoisses les plus archaïques, notamment incestueuses et mortifères, sont autorisées à se montrer sous la forme d'un langage rituel culturalisé dans un contexte de non-dangérosité pour l'individu et pour son environnement humain : les dieux et les démons ont leur place dans le panthéon local. Ce qui revient à dire que leur place est reconnue et non déniée dans le panthéon psychique interne du sujet. Sa part d'ombre est reconnue et socialisée. Finalement, il s'agit pour les humains de vivre ensemble, et ensemble en bonne entente avec les éléments les plus archaïques de la vie de l'inconscient, dans le partage des rituels. (Paumelle, H., 2004)

Nous voyons là toute la qualité symbolisante et inclusive de la démarche qui est évidemment à intégrer le plus tôt possible dans le cheminement des individus, dans tous les cas, avant des passages à l'acte répréhensibles, les processus de rituels thérapeutiques ne pouvant en aucun cas se substituer à l'application des lois et légitimer le non-respect de celle-ci. Cependant, pour des pré-adolescents, des adolescents et des post-adolescents en souffrance identitaire, nous percevons bien le caractère puissamment intégrateur de cette démarche. Encore faut-il, ce que nous allons présenter dans nos troisième et quatrième parties, que d'une part nous puissions à la fois développer des ressources psycho-sociales des jeunes en lien avec leurs vulnérabilités, maintenant connues ; et que d'autre part nous puissions également créer un écosystème de la

résilience et de la bienveillance, doté d'une structure porteuse pour le sens de la vie des intéressés (parties V, VI) et que ces derniers puissent contribuer à construire une société juste dont les fondations reposent sur un nouveau récit empreint d'idéaux (partie conclusive).

Cependant, avant d'aller plus avant dans la prévention, fort de ces premières analyses quantitatives et qualitatives qui nous ont conduit vers des hypothèses qualitatives et issues d'une littérature savante mais pas toujours scientifiques, nous nous devons de pouvoir nous référer à un modèle synthétique intégratif et éprouvé scientifiquement des processus de radicalisation, tous types de radicalisation confondus. En effet, à titre préventif et a fortiori éducatif, nous devons nous appuyer sur un schéma simplifié et éprouvé scientifiquement qui pourra nous guider dans le choix des « réponses » quant aux modèles de prévention que nous choisirons dans le domaine spécifique de la psychologie et de l'éducation positives. Les hypothèses et analyses développées dans cette partie II, 2/ n'auront pas été inutiles pour autant car elles nous enseignent sur la profondeur et la globalité d'un phénomène, sur sa « culture générale », avant d'ouvrir un chantier plus spécifique.

3/ Un modèle intégratif d'explications des processus d'extrémisme et de radicalisation et ses adjuvants

Le « 3N Modèle »

La recherche d'un modèle explicatif dit « intégratif » ou « heuristique » des processus de radicalisation nous a amené à échanger des réflexions théoriques et pratiques lors de différents colloques et séminaires. Or la théorie des 3N (Needs, Networks and Narratives, Besoins humains universels, Réseaux et Récits, Kruglanski W., Bélanger J., 2019), est l'une des seules qui nous permette aujourd'hui d'avoir un point de convergence non seulement avec d'autres théories concomitantes mais surtout avec des données factuelles assez complètes, variées et probantes. Ce qui est capital pour nous autoriser ensuite à extraire des possibilités de réversibilité des engagements radicaux violents.

La théorie des 3N postule que la radicalisation résulte de la confluence de trois éléments : Besoins, Réseaux et Récits. Plutôt que d'être une liste de facteurs additifs qui contribuent à la volonté des gens de se sacrifier, la théorie tente également d'expliquer le processus de radicalisation à travers ces composants. L'élément du « Besoin » se rapporte à la quête de

signification personnelle, au désir d'avoir de l'importance et du respect à ses propres yeux et à ceux des autres qui sont importants (Kruglanski et al., 2013). « La perte de signification personnelle peut être provoquée par toute expérience personnelle qui nuit au sentiment d'estime de soi d'une personne, y compris l'humiliation, la stigmatisation ou le sentiment d'injustice » (Dugas, 2016) nous précise Bélanger (Jocelyn et al., 2017) en citant Dugas (Jocelyn et al., 2017).

Les personnes à la recherche de signification sont susceptibles de se tourner vers des idéologies de groupe et des objectifs collectivistes pour rétablir leur perte de signification : l'appartenance à un groupe a tendance à être récompensée par le prestige, le statut, les ressources et le sentiment d'appartenance (Tajfel, 1979). Cette propension à se tourner vers des groupes lorsqu'ils ont besoin d'importance est appelée un « changement collectiviste ». Les derniers résultats des études publiées par Belanger et al. Suggèrent

[...] que faire des sacrifices au nom d'une cause est un moyen plus efficace d'obtenir un sens de l'importance que la poursuite d'activités agréables – un ensemble de conclusions qui résonnent bien avec les principes de l'existentiel et la psychologie humaniste, qui relie la transcendance de soi (détachement de l'intérêt personnel dans la poursuite d'une cause) et le sens de la vie (voir Frankl, 1985 ; Maslow, A., 1966 ; May, R., 1953).

« Cette quête de sens pourrait-elle aussi expliquer pourquoi les gens adoptent des atrocités indicibles ? » s'interrogent les auteurs (Jocelyn et al., 2018).

Terror Management Theorie (TMT)

D'autres chercheurs de différents points de vue théoriques ont aussi théorisé et produit des preuves à l'appui de la composante « Besoin » discutée dans le modèle 3N de radicalisation. Par exemple, *Terror Management Theory* (Burke et al., 2010) pose que les humains sont sujets à l'anxiété existentielle. Pour contrer la peur de l'absence de sens (angoisse existentielle), les individus accordent une grande importance aux visions du monde culturel qui fournissent un cadre pour comprendre l'univers dans lequel ils vivent en définissant les croyances, les pratiques et les aspirations qui valent la peine d'être atteintes.

En ce qui concerne le côté « groupe » ou « Réseau » du modèle 3N, là aussi il y a effet thérapeutique sur le sentiment d'être mortel. À un certain moment, on dit que l'identité d'une

personne fusionne avec celle du groupe, c'est-à-dire que « son soi personnel (caractéristiques des personnes qui le rendent unique) se joint à un soi social » (caractéristiques des personnes qui les alignent sur les groupes) (Buhrmester et al., 2015), et ils en viennent à éprouver un sentiment d'unité avec les autres membres du groupe. Lorsque cette transformation se produit, les individus deviennent autonomes (force en nombre), et ils deviennent progressivement consacrés à la défense de leur groupe, même au détriment de leur propre vie (Atran et al., 2014). Dans leur étude systématique des changements psychologiques qui surviennent lorsque les personnes se définissent comme membres du groupe, Orehek et ses collègues (2014) ont démontré que :

[...] l'interdépendance de l'individu, par rapport à l'autonomie de l'individu, atténue l'anxiété de la mort, réduit l'évitement de la mort, augmente l'approche des stimuli liés à la mort, induit une plus grande volonté de devenir un martyr, et de susciter une plus grande volonté de se sacrifier pour les autres membres de groupes importants (Orehek et al., 2014, p. 265).

Nous passons maintenant au dernier N de notre modèle, le Narratif (idéologique) auquel les individus sont exposés à travers le groupe. Ici, nous définissons les idéologies comme des idées et des croyances qui influencent la prise de décision des gens et le comportement lié aux objectifs – « des unités d'interprétation préemballées qui se sont propagées en raison de motifs humains fondamentaux pour comprendre le monde, éviter les menaces existentielles et maintenir des relations interpersonnelles valorisées » (Jost et al., 2008).

Le rôle des récits idéologiques sera étudié plus amplement mais nous pouvons d'ores et déjà souligner le fait suivant :

[...] en mettant en évidence le décalage entre le présent imparfait et l'avenir utopique (Jost et al., 2009), un récit idéologique soutient le déséquilibre motivationnel qui anime les actions extrêmes. Parce qu'il décrit la cause en termes d'objectifs grandioses et ambitieux, le comportement au service de ces objectifs n'est plus influencé par une analyse coûts-avantages (Ginges et al., 2007, pp. 7357–7360) simplement parce que la quête éveillée de signification rend ces coûts non pertinents » (Jasko et al., 2017).

Nous pourrions ajouter que ceci nous conduit directement à un besoin d'un modèle adjuvant spécifique à cette question de sens – le MMM – et à d'autres compléments théoriques pour bien comprendre la crise identitaire qui sévit dans les processus de radicalisation : les concepts d'identités, de passions et de motivations duales.

Le « MMM modèle »

Le « MMM modèle » (Heine J. et al., 2006) : Le modèle de maintenance du sens (MMM) propose que les gens aient la nécessité de percevoir les événements à travers un prisme de représentations mentales de valeurs attendues (processus résumé avec le mot « sens ») et de relations qui organisent leurs perceptions du monde. Quand le sens des personnes est menacé, ils réaffirment les représentations alternatives comme moyen de retrouver des significations – un processus appelé « compensation de fluide ». Selon le modèle, les gens peuvent réaffirmer la signification dans des domaines différents du domaine dans lequel la menace s'est produite. Des preuves de compensations « fluides » peuvent être observées à la suite de divers troubles psychologiques, menaces, y compris plus particulièrement les menaces envers soi-même, telles que l'estime de soi, les sentiments d'incertitude, le rejet interpersonnel et l'importance de la mortalité. Les personnes répondent de manière très similaire à ces diverses menaces, ce qui suggère que toute cette gamme de motivations psychologiques est l'expression d'une impulsion singulière pour générer et maintenir un sens du sens.

Le « RAM modèle »

Le RAM modèle (Mc Gregor et al., 2010b, pp. 133-147) : face aux incertitudes anxieuses, le modèle postule que les gens se tournent vers leurs idéaux, leurs idéologies, leurs significations, et des visions du monde avec une ténacité et une vigueur accrue (cf. Heine, Proulx et Vohs, 2006 ; Hogg, 2007 ; Mc Gregor, 2007 ; Zanna, Holmes et Spencer, 2001 ; Peterson, 1999). Ce faisant, ceci pourrait servir à la même fonction de déplacement que les compulsions réactives concrètes des animaux mais avec une faible dépense de ressources. Les idéaux sont des objectifs abstraits (Carver & Scheier, 1998 ; Higgins, 1996), et le simple fait de penser à eux peut activer le modèle d'hémisphéricité cérébrale frontale gauche qui caractérise l'approche de la motivation (Amodio, Shah, Sigelman, Brazy, & Harmon-Jones, 2004). Les idéaux peuvent donc fournir un moyen particulièrement efficace et fiable pour le modèle RAM parce que les idéaux sont relativement insensibles aux frustrations temporelles et peuvent être facilement promus dans la vie privée de l'imagination, libre de tout échec ou de toute critique. Des recherches antérieures ont montré que les incertitudes angoissées amènent les gens à promouvoir leurs idéaux et leurs significations. Par exemple, dans une étude de Mc Gregor et

al. (2001), les participants ont réagi à des dilemmes personnels ou incertitudes existentielles en s'attachant à plus de valeurs, identités et de projets personnels idéalistes et significatifs dans leur vie (études 2 et 4) ; ils ont également signalé un désir plus fort de trouver un sens à la vie (étude 4) et de défendre avec ardeur leur vision du monde consensuelle (études 1 et 3 ; voir aussi, par exemple, Hogg, 2007 ; Landau, Greenberg et Sullivan, 2009 ; Landau, Greenberg, Sullivan, Routledge et Arndt, 2009 ; Proulx et Heine, 2008 ; Van den Bos et al., 2005).

4/ Identités, passions et motivations duales : la voie royale des engagements extrêmes et violents

La globalisation avec ses pertes de liens réels et d'enracinements, les incertitudes liées au monde postmoderne, l'influence grandissante et incontrôlée des médias sur des sphères familiales atomisées ont parfois été des ingrédients sociétaux indirectes dénoncés dans l'essor des tentations radicales des jeunes européens sur la dernière décennie. Or la clinique nous a apporté des éclairages sur des concepts nouveaux dans le travail socio-éducatif : identité duales (Shi, Y. et al., 2017), passions (Vallerand, 2012, pp. 42-52) et motivations duales (Favre, 1993, pp. 27-42), identités dissociées (Rutkofsky et al., 2017) pourraient bien être une nouvelle pandémie chez des adolescents, déjà en proie à la dépression et à des conduites à risques. D'où l'attractivité du modèle 3N et la dangerosité des offres idéologiques dans ce contexte de maladie identitaire déclarée. Le risque est que la propagande propose par exemple comme dans le jihadisme une sorte de rite anti-initiatique (Ruffion, 2018) (voir parties II 2/ de la thèse) qui fait miroiter à l'adolescent en construction, puissance et transcendance, une identité forte et unifiée alors qu'il ne construira, en se laissant dissoner, qu'un champ de ruine en lui et autour de lui et au mieux une identité esseulée, inauthentique (*as if*) et morcelée, voire dissociée, dite « pré-psychotique ». Sans parler des passages à l'acte violent qui sont parfois précédés de décompensations psychotiques et de pré-schizophrénie blanche, très difficiles à détecter. Dans ce cas, toute la communauté répressive et socio-éducative est réduite à l'échec.

Toute la question est maintenant de savoir comment générer, par de nouveaux « rites initiatiques », la (troisième) naissance¹²⁸ d'identités heureuses car authentiques, unifiées, enracinées mais libres de leurs multiples appartenances et nourritures. Comment retrouver le chemin du retour tel Ulysse qui rentre au pays dans le dédale de la postmodernité ? Quel est le voyage du héros qu'il faut pouvoir construire et proposer ? Sachant que nous avons à composer dorénavant avec des risques d'identités morcelées, qui peuvent devenir meurtries et meurtrières

¹²⁸ La première naissance étant biologique, le seconde négative étant le passage problématique de l'adolescence, la troisième maîtrisée étant une nouvelle pédagogie des rites de passage.

selon le roman de Amin Maalouf (Maalouf, 1999). Or, justement l'identité duale avait davantage été étudiée dans le contexte migratoire que dans le contexte dit « de culture unique ». Dès lors, certaines caractéristiques d'appartenances multiples peuvent se mettre en opposition. Une prescription religieuse peut être contradictoire avec le respect de certaines règles de vie communes gérées par le politique du pays nouvellement adopté. Or dans l'histoire des migrations européennes, l'anthropologie culturelle nous a donné une vision de plusieurs stratégies identitaires adoptées pour gérer ses oppositions. Cependant, deux phénomènes concomitants sont venus percutés ces stratégies adaptatives : la postmodernité a désubstantialisé les apports socioculturels des pays d'origine et des pays d'accueil, certains sociologues de l'immigration parlant ainsi pour les jeunes déracinés culturellement de « double absence » (Sayad, 1999) ou plus récemment de double marginalisation (JC Métraux, 2019).

L'autre phénomène est celui de la propagande et des polarisations politiques : les valeurs multiples dans l'identité plurielle des jeunes européens issus de l'immigration ont été placées dans des positions qui semblent irréconciliables, antinomiques et déloyales pour les nouvelles croyances. Cette accentuation d'une bipolarité culturelle irréconciliable rend les jeunes angoissés, tiraillés, dissonants et bien souvent a pour but de provoquer la fuite en avant vers de nouvelles croyances autoritaires. De nombreux travaux l'attestent (Morro, Yayahoui). Mais le phénomène de déracinement culturel touche aussi les « autochtones », c'est-à-dire les enfants nés de parents français sans migrations. Le vide de racines et valeurs auxquelles s'identifier conduira à un phénomène ancien qui n'était pas considéré comme problématique dans le passé : les conversions religieuses en particulier vers l'islam. À moins que ce vide ne soit pallié par une rage narcissique et un désir de vengeance généralisée. Par ailleurs la phrase de Bernard Duez : « [...] la tendance antisociale est typiquement une protection contre la menace mélancolique » (Roult et al., 2017) - en dit long sur les avatars de l'identité face à la dépression dans un monde postmoderne en pleine déliquescence des valeurs. « L'interdit de penser [*Denkverbot*] frappe tout ce qui pourrait exhumer les véritables enjeux anthropologiques du capitalisme financier et le triste héritage idéologique qui préside à son développement » (Diet, 2017). De nombreux travaux sociologiques ont pu constater les processus de conversion positive vers une religion et une nouvelle culture. Or, celles-ci étaient conduites dans une démarche plutôt sereine de recherche de valeurs spirituelles, le tout déjà enrobé d'une critique des limites de la culture occidentale considérée, comme trop axée sur des priorités matérialistes. Or depuis, ces phénomènes de conversion sont devenus moins sereins et plus conflictuels. La critique des limites et des apories de la culture occidentale est devenue beaucoup plus virulente. Les conversions se sont politisées mais elles se pratiquent non seulement sur un vide culturel

mais aussi sur un vide existentiel. Nous pouvons même nous interroger sur le fait que certaines conversions règlent leurs comptes psychologiques avec des histoires familiales difficiles (violences, abus, viols, dépressions) et qu'ainsi le moteur d'attraction « religieuse » peut être une sorte de thérapie sauvage et/ou de placebo pour couper les souffrances non symbolisées et encore moins exprimées et partagées.

Dans les deux cas de « déracinement monoculturel ou pluriculturel » associé à une logique de préjudice (Assoun, 2012), deux turbos peuvent dès lors être mobilisés pour rendre le processus irréversible et rapide : la passion duale et la motivation duale (sous-entendu en négatif, c'est-à-dire en porte à faux avec l'individualité authentique des êtres). Le modèle de la passion duale (DMP) développé par Robert Vallerand stipule, à l'appui de nombreux travaux scientifiques, que la passion peut conduire aux plus hauts degrés de croissance de l'identité. Le rôle de l'environnement social dans cette perspective a été bien souvent sous-estimé mais deux types d'internalisation ont été mis à jour : autonome ou contrôlée qui mènent respectivement à des passions harmonieuses ou obsessionnelles. La seconde, nocive à long terme, est celle mobilisée par la propagande pour faire accroire que l'heureux bénéficiaire, grâce à elle, va faire peau neuve. Alors que Catherine et Daniel Favre nous invitent à une naissance de quatrième type (Favre, 1991), il est peut-être au préalable utile de s'interroger sur le fil de la pelote d'Ariane. Et le bout de ficelle pourrait bien être ce qui peut passionner un individu et comment accompagner cette passion. Comme le rappelle Robert Vallerand (Vallerand, 2012, pp. 42-52), bien qu'il y ait très peu de psychologie de la passion, il existe beaucoup de pensées philosophiques sur le sujet (voir Rony, 1990). Une contribution des philosophes est que deux positions ont été proposées séparément sur la passion. L'une où la passion est considérée comme mésadaptée pour la personne car il entraîne une perte de raison (voir Platon, 429-347 av. J.-C. ; Spinoza, 1632-1677) et une autre qui postule que la passion peut effectivement avoir des fonctions adaptatives (voir Hegel, 1770-1831).

Robert Vallerand nous explique ensuite les caractéristiques des deux types de passion :

[...] en ligne avec la théorie et la recherche dans le domaine de la motivation humaine qui montre qu'il existe deux types de processus d'internalisation, un processus contrôlé et autonome (Deci et al., 1994, pp. 119-142 ; Sheldon et al., 2002, pp. 65-86 ; Vallerand, 1997, pp. 271-360) nous avons proposé que les deux types de processus d'internalisation conduisent à deux types de passion, obsessionnels et harmonieux. La passion obsessionnelle résulte d'un contrôle de l'internalisation de l'activité dans l'identité et le moi.

L'internalisation contrôlée a pour origine des relations intra et/ou interpersonnelles sous pression généralement due à certaines activités telles que les sentiments d'acceptation sociale ou d'estime de soi (Lafrenière et al., 2011), ou parce que le sens de l'excitation dérivée de l'engagement de l'activité est incontrôlable. Les personnes avec une passion obsessionnelle éprouvent ainsi une incontrôlable envie de participer à l'activité qu'ils considèrent comme agréable.

Ils ne peuvent pas prendre de recul en se livrant à une activité passionnée, c'est comme si la passion venait les contrôler. Par conséquent, les gens risquent de vivre les conflits et autres troubles affectifs (culpabilité, anxiété, par exemple), cognitifs (par exemple, le manque de concentration), et comportementaux (par exemple, plus d'engagement dans l'activité) pendant et après l'activité d'engagement.

A contrario, l'activité passionnelle bénéfique est décrite comme suit :

À l'inverse, la passion harmonieuse résulte d'une autonomie de l'internalisation de l'activité dans l'identité et le moi de la personne. Une internalisation autonome se produit lorsque les individus ont librement accepté l'activité comme importante pour eux sans imprévus. [Dès lors la passion harmonieuse qui y est rattachée à l'activité] produit une force de motivation pour s'engager dans l'activité volontairement et engendre un sens de la volonté et une approbation personnelle de poursuivre l'activité. Quand la passion en jeu est harmonieuse, les individus ne font pas l'expérience incontrôlable de s'engager dans l'activité passionnée, mais plutôt choisissent librement de faire cela. Un tel état d'esprit permet à la personne de participer pleinement à l'activité passionnée avec une ouverture qui est propice à des expériences positives (Hodgins et al., 2002, pp. 87-100).

Ce ressort est fondamental à la fois dans notre compréhension des mécanismes qui conduisent certains aux passions funestes et morbides des idéologies violentes et en même temps nous donne un étalon pour nos pratiques de prévention. Ceci sera juxtaposé avec une autre découverte qui s'insère à merveille : les motivations duales (Favre et al., 1993, pp. 27-42 ; 2001, pp. 115-151 ; Favre, D. & Joly, J., 2001, pp. 115-151.) Les concepteurs de cette théorie l'explicitent ainsi :

[...] dans le premier système de motivation (SM1), prépondérant au cours des premiers âges de la vie, le sentiment de bien-être serait associé à la satisfaction de besoins biologiques et psychologiques essentiels, dans une relation de dépendance à autrui. Cette satisfaction entraîne une réduction temporaire de la tension préalable elle-même liée à un manque de nourriture, de contacts, etc. La préexistence de cette tension demande que la latence entre le stimulus interne et la satisfaction soit réduite, sous peine de sensations désagréables. Ce type de satisfactions est associé à une période de la vie où la conscience individuelle est embryonnaire. Il est indispensable que chaque enfant ait éprouvé ce plaisir qui forge sa confiance en lui et dans la vie et lui donnera la possibilité plus tard d'établir des liens durables et de s'ouvrir à autrui. Le déplaisir réside ici dans l'impossibilité d'accéder – ou la peur de perdre l'accès – à ce type de plaisir. Au fur et à mesure du développement de l'enfant, ce premier système de motivation perd de son importance comme moteur de l'individu. Il demeure cependant et se manifeste à nous par le plaisir que nous avons à réaliser des tâches déjà maîtrisées, à retrouver des situations connues, des personnes qui nous procurent de l'affection ou une reconnaissance dans notre environnement socio-familial ou professionnel. Le fonctionnement du SM1 pourrait ainsi rappeler la notion freudienne de plaisir, fondée elle aussi sur le soulagement d'une tension, et tendant à rétablir l'équilibre interne, l'homéostasie du sujet. Les conduites plus ou moins automatiques qu'il produit pourraient correspondre aux « comportements qui ne sont pas déterminés par soi » (*non self determined behaviors*, modélisés par Dici et Ryan, Dici et al., 1985) dans lesquelles l'émotion ou le sentiment ne seraient pas ou peu intégrés consciemment par le sujet (Dici et al., 1985).

Dans le second système de motivations (SM 2), les auteurs expliquent que le plaisir aurait pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle, ou affective), surmonte des difficultés, montre ses aptitudes – à lui-même d'abord

et aux autres ensuite –, fait preuve de création et d'innovation. Ce type de plaisir ne s'épuise pas car il n'est pas le résultat de l'apaisement d'une tension mais le résultat d'un mouvement de croissance ou de réalisation de soi. Pour cette raison, il est indissociable d'une position de responsabilité. Les satisfactions associées à ces comportements sont souvent repoussées dans le temps et nécessitent un investissement soutenu. La perspective d'une nouvelle épreuve est source d'anxiété, anxiété tempérée par le souvenir des réussites antérieures et l'expérience du changement comme source de nouvelles possibilités d'épanouissement et de dépassement de soi. La référence qui fonde la sécurité du sujet est interne ; elle résulte de l'intériorisation de l'amour et de l'estime reçues des adultes (SM1) et repose sur l'estime de soi et une capacité d'empathie avec soi-même. Par conséquent la séparation, le deuil par rapport à certaines situations, comportements ou personnes, est plus facile que dans le fonctionnement SM1. Très précocement, un enfant humain peut connaître le plaisir SM2, d'autant plus que son environnement humain l'encourage dans la conquête de son autonomie :

- le système de motivation n° 1 : SM1
- le système de motivation n° 2 : SM2
- Crise ou séparation-individuation liée à la naissance : C.N.
- Crise ou séparation-individuation liée à l'adolescence : C.A.

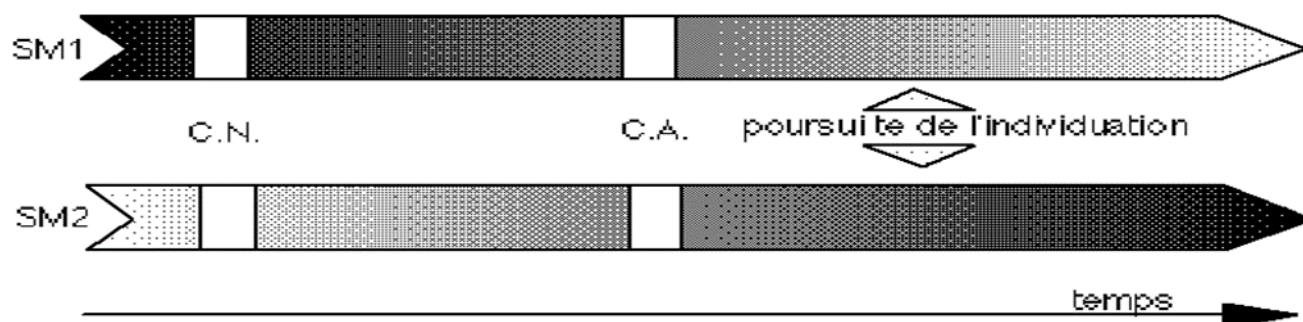


Figure 26 - Les systèmes de motivation 1 et 2

Source : Favre, Joly (2001)

SM 1 : Dépendance maximale

SM 2 : Non-dépendance maximale

Les auteurs présentent ensuite les obstacles à la résolution de la crise d'adolescence : le parasitage des systèmes de motivation, ce qui sera particulièrement intéressant pour sélectionner nos ressources en prévention :

Pour tenter d'expliquer cette réalité, nous avons fait l'hypothèse de l'existence de « programmes étrangers » qui renforceraient la puissance du premier système de motivation. Ces programmes étrangers résultent de l'intériorisation d'injonctions de type hypnotique, verbales et non-verbales, qui entraînent la répétition d'actes ou de pensées limitant le développement de l'autonomie de l'individu. Ces programmes comportementaux se construisent le plus souvent pendant l'enfance, comme une réponse d'adaptation à une demande de l'environnement humain. Parce qu'ils perdurent à l'insu de la conscience, ils s'opposent ensuite à l'épanouissement complet de la personne. Celle-ci les « tolère » car ils sont source d'un autre type de plaisir qui fait exister un système de motivation parasité. Ainsi, dans le premier système de motivation parasité (SM1p), le plaisir serait associé au maintien d'une dépendance anormalement élevée. Ceci va se traduire chez l'individu par une relation de drogué à drogue vis-à-vis de certains comportements, personnes ou situations. Ce qui peut tout à fait s'illustrer dans le cas du recours à une idéologie. « Dans ce cas, on peut imaginer que l'enfant n'a pas bénéficié d'un amour " suffisamment bon " » (Winnicott, 1975). Ainsi il a pu être frustré et/ou « gavé » du plaisir SM1, vécu dans la relation fusionnelle de la petite enfance, ce qui le maintiendra dans la dépendance d'autrui et dans une position d'objet. Il est possible aussi que son environnement humain, au cours de sa croissance, ne lui ait renvoyé que peu de signes d'estime et ne l'ait pas encouragé à se développer pour lui-même, limitant ainsi le développement de sa confiance en lui. Du fait de ces programmes étrangers, l'individu va alors privilégier la relation de dépendance comme source principale de plaisir, et se détourner des conduites et des satisfactions liées à l'individuation. (Favre et al., 1993, 27-42 ; 2001, pp. 115-151 ; Favre, D. & Joly, J., 2001, pp. 115-151)

Ces descriptions traduisent à nos yeux des modalités d'expression du SM1p. L'existence d'un tel parasitage entraîne un déséquilibre des forces au profit du premier système de motivation. Ceci est traduit sur la figure suivante par un noircissement accru par rapport à la figure

précédente, de la flèche correspondant au SM1. Par voie de conséquence, la part de satisfactions perçues en SM2 est plus faible. La crise d'adolescence ne permet pas l'inversion du rapport SM1 / SM2. L'équilibre qui s'installe alors empêche la poursuite de l'individuation.

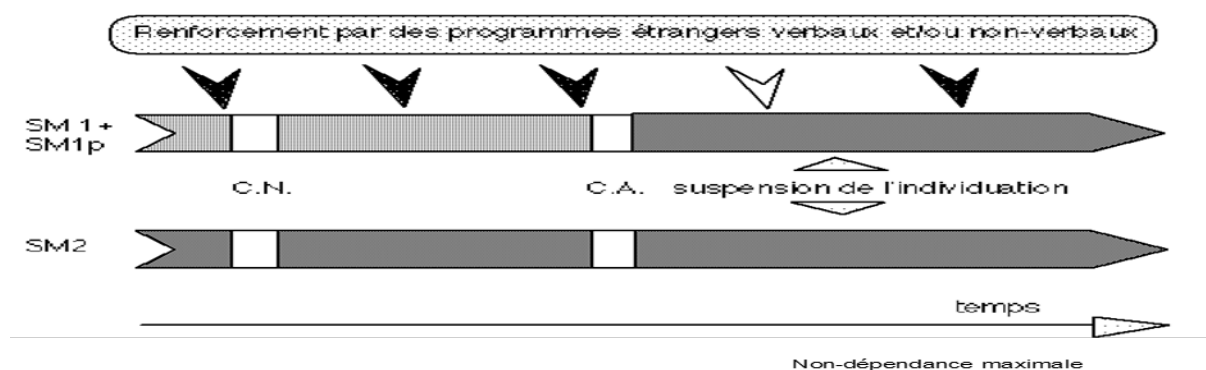


Figure 26 - Les systèmes de motivation 1 et 2

Source : Favre, Joly (2001)

Ceci était clairement la pièce manquante du puzzle, en fait une précieuse gare de triage pour travailler la question de prévention : non seulement il est primordial d'identifier les besoins sous-jacents aux processus de radicalisation, avec leurs hiérarchies spécifiques selon les priorités données par les individus et leurs (in)cultures de références ; mais il est tout aussi important de comprendre dans quels systèmes duaux – identité, passions, motivations – les individus peuvent se trouver. Ceci nous donne de sérieux indices sur ce qu'il va falloir prioriser dans les ressources de prévention mobilisées : ceux qui génèrent une identité unifiée, une passion vertueuse et des motivations congruentes ont toutes les chances de porter leurs fruits dans la prévention des extrémismes et des radicalisations. Cependant, nous ne manquerons pas de présenter des ressources évaluées pour donner à notre thèse le caractère scientifique qu'elle exige.

Par ailleurs, dans le prolongement du rapport SM1-SM2, d'autres auteurs se sont penchés sur la question des identités duales (Shi, Y. et al., 2017) et des désordres dissociatifs de l'identité (Rutkofsky et al., 2017) qui peuvent selon nous, non seulement expliquer les comportements de duplicité dans les processus de radicalisation mais aussi la relative imperméabilité aux contre discours uniquement basés sur une approche interpellant la cognition au détriment d'une approche holistique de la personnalité. Ce qui ne pourra que favoriser au demeurant un système 2 de pensée selon le modèle également dual de la cognition (Mugg, 2016), allant ainsi à l'encontre de l'intelligence du système 1 que la modernité complexe de nos sociétés exige.

Enfin le concept d'identité duale au niveau collectif entre un *in groupe* et un *out groupe* (Haroro, 2016) donnera également des indications précieuses aux ressources à mobiliser pour faire un cheminement de prévention : unification de la personnalité et réconciliation/reconnexion d'avec la collectivité environnante.

Pour ce faire, les théoriciens de l'autodétermination (par exemple, Deci et Ryan 2000) ont établi que les individus ont des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de parenté. La satisfaction de ces besoins facilite la motivation intrinsèque, favorise le bien-être (Deci et Ryan 2000) et améliore l'engagement et l'effort (Ryan et Deci 2000 ; Sheldon et al., 1996) chez les adultes et chez les enfants dès la troisième année (8 à 9 ans, Veronneau et al. 2005). Utiliser ses points forts, comme connaître ses points forts ou être invité à « les utiliser davantage » ne nécessite pas la construction d'objectifs ou de plans spécifiques. La théorie des objectifs suggère que l'établissement et la planification d'objectifs clairs et spécifiques rendent l'individu plus susceptible de suivre ses buts (Latham et Locke, 1991 ; Locke et Latham, 2002). Les objectifs véritablement valorisés et librement choisis (auto-concordants) sont associés à une plus grande recherche d'objectifs et à la réalisation d'objectifs (Sheldon et Elliot 1998, 1999) et sont également associés à un plus grand bien-être après la réalisation. Il est donc probable que l'établissement d'objectifs auto-concordants fournisse une structure ou un cadre qui peut favoriser l'utilisation des forces, nous reviendrons justement plus en détail sur ce point dans la partie III suivante.

Pour conclure ce chapitre, nous vous présentons ici une figure de Deci et Ryan qui a lui tout seul résume le parcours que nous devons faire emprunter en prévention à d'éventuels candidats **à des engagements radicaux violents (Ryan et Deci 2000, figure traduite et adaptée par nos soins) :**

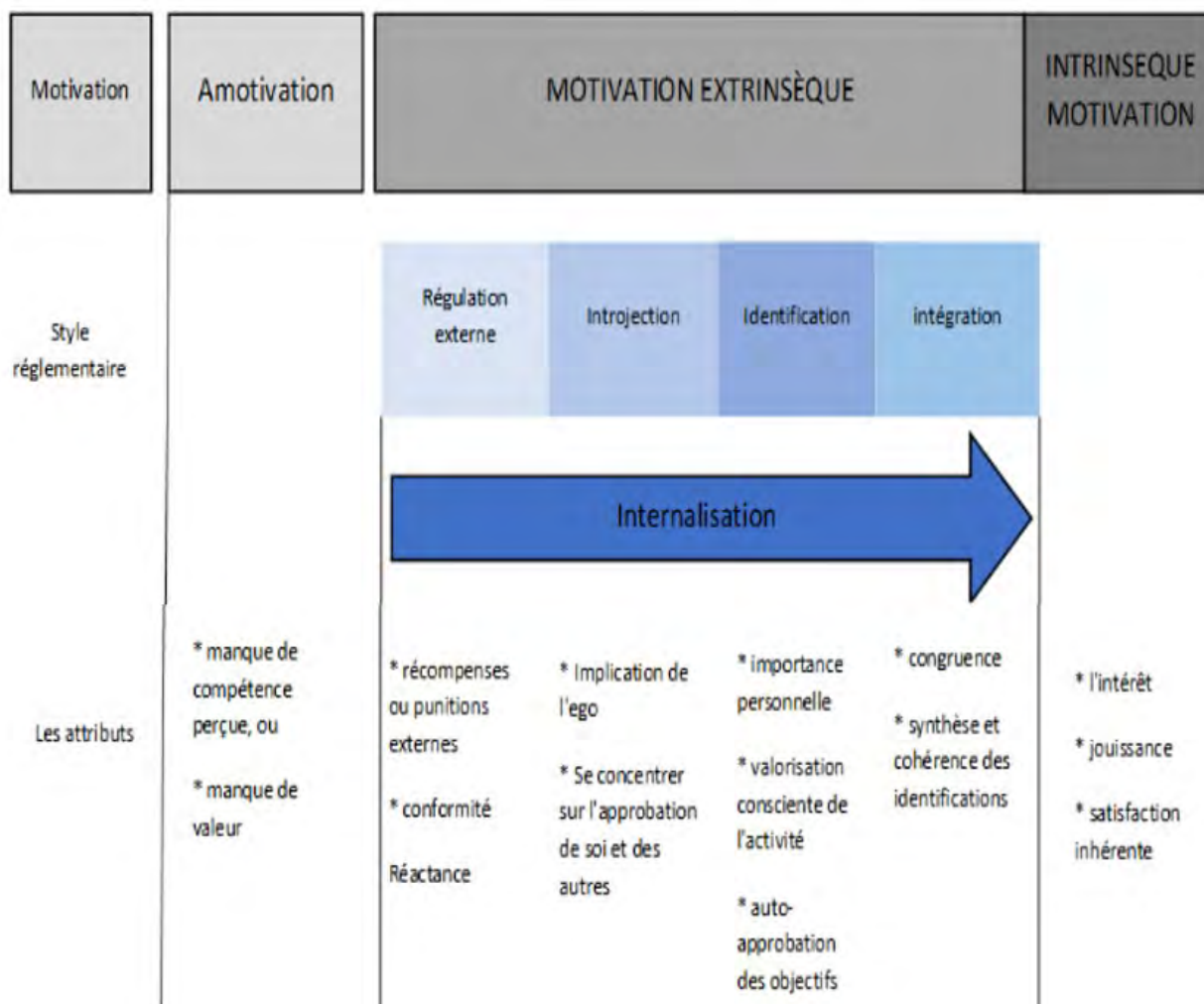


Figure 27 - Taxinomie de la motivation de la théorie de l'autodétermination

Source : Ryan et Deci (2000)

Le point de départ, largement circonscrit et cerné dans notre diagnostic, s'origine dans un état d'absence de motivation, d'un manque de valeurs et de compétences perçues. Ceci peut aussi s'attribuer à des jeunes délinquants hors idéologies. Par rapport à cet état, les jeunes concernés sont à la recherche d'une régulation extérieure : cela peut être se confronter à la loi et aux institutions en charge de la faire appliquer, police, justice, système carcéral. A défaut de cette régulation, les jeunes peuvent choisir des croyances religieuses auto protectrices et limitant leurs pulsions. Si ce n'est pas suffisant, des croyances durcies en idéologies pourront faire l'affaire. Plus c'est strict, mieux ce sera.

Comme nous l'avons rappelé précédemment, une identité dissociée, un système de motivation parasité feront partir tout le processus d'introjection-identification-intégration vers des valeurs négatives mais perçues positivement par l'individu qui y voit un refuge et un équilibrage de sa

personnalité. D'où les phrases récurrentes comme : « Maintenant que j'ai épousé la cause, je me sens mieux, je me sens équilibré, j'ai trouvé les réponses que je cherchais, etc. »

Le paradoxe est que l'individu est convaincu que les substituts négatifs qu'il épouse sont la réponse à ses besoins et plus il va de l'avant dans cette illusion qui lui fait corps, plus il est difficile de le convaincre que ce n'est pas le cas.

Dans cette situation, les psychosociologues suggèrent que l'adoption des idéologies extrêmes fonctionne comme un antidote à l'expérience humaine omniprésente de l'incertitude personnelle (Hogg et al., 2013). L'incertitude personnelle est vécue dans la vie dans une variété de situations, comme avec une personne proche, dans les relations avec les autres ou les pressions macroéconomiques, telles que la crise économique mondiale. Ces événements sont ressentis comme angoissants et provoquent de l'inconfort et de l'anxiété. C'est une évasion ou atténuation de ces sentiments, résultant d'une incertitude personnelle que la conviction dans des idéologies extrêmes servirait (Kay & Eibach, 2013). Cette approche de « la théorie réactive de la motivation » (RAM, déjà mentionnée, partie II, 3/) qui conceptualise l'incertitude personnelle comme un obstacle de poursuite d'objectifs qui à son tour suscite de l'anxiété (Mc Gregor et al., 2013). L'adoption d'idéologie extrême est censée réduire l'anxiété qui en résulte car elle fournit une alternative pour se concentrer sur la motivation de la poursuite de l'objectif initial. La théorie est élaborée en trois étapes : le front (conflit motivationnel), le mi-parcours (système d'inhibition comportementale) et l'arrière-plan de la théorie (domaine compensatoire). Et selon Sewella A. et Hulusib H. (2016), voici comment le système dual fonctionne au profit de l'adoption d'un système rigide et protecteur de (non)pensée :

À l'extrémité médiane de la théorie, le conflit motivationnel est théorisé pour donner lieu à de l'incertitude et l'anxiété qui l'accompagne. Cette compréhension est guidée par la recherche sur le système d'inhibition comportementale [*Behavioral Inhibition System – BIS*], qui régule les processus de motivation lorsque la poursuite d'objectifs est compromise. Face à un conflit de motivation, la *BIS* initie un état de vigilance (anxiété), qui persiste jusqu'à ce que le conflit d'objectifs soit résolu car la motivation originelle du but a été trouvée. Au fond de la théorie, cet état d'anxiété accru augmente la motivation d'approche pour la résolution des objectifs. Dans cet état anxieux, les idéologies extrêmes offrent une compensation dominante pour la motivation de l'objectif d'origine. Ils sont facilement adoptés, remplissant la fonction de réduire l'anxiété résultant de l'incertitude

personnelle en conflit d'objectifs. La théorie est visuellement démontrée dans la figure 1.
(Sewella, A. et Hulusib, H., 2016, p. 348).

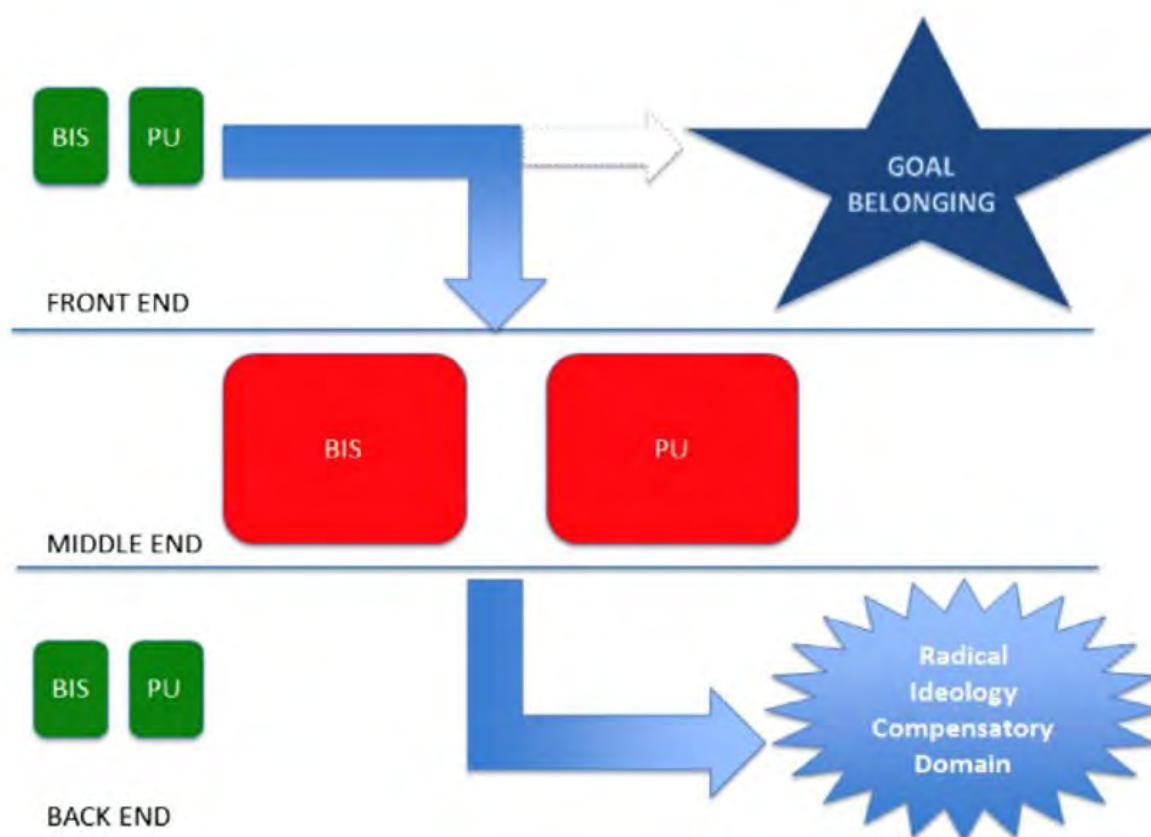


Figure 28 - Personal Uncertainty and reactive approach Motivation Theory

Source : Mc Greggor et al. (2013)

A la vue de cette figure, nous pouvons maintenant avancer les ressources qu'il faudra placer judicieusement et stratégiquement pour faire naître un processus vertueux d'internalisation de la motivation et ceci se fera dans trois directions, selon nos modèles théoriques de référence : besoins psychologiques avec les forces de caractère, les compétences socio-émotionnelles (en outre pour éviter les prises de décision hâtives et fatales) et la poursuite d'objectifs associée à l'espoir et l'optimisme (Partie III), compétences et liens avec la résilience (Partie IV) et questions de sens avec la thérapie existentielle (Partie V) suivant ainsi le triptyque des 3N de Bélanger : besoins (Needs), réseaux (Networks) et sens (Narratives). Nous y ajouterons une quatrième dimension transversale : le besoin de transcendance et de spiritualité (Partie VI). Il est temps dorénavant de synthétiser ce diagnostic avec un dernier modèle théorique qui va faire transition avec la partie ressources en psychologie et éducation positives ainsi qu'en psychologie existentielle et éducation spirituelle. Andreas Beelmann, dans un article récent,

(Beelmann, A., 2020) nous a donné un modèle qui réunit les qualités de modèle écosystémique initial de référence, celui de Brofner. Il a l'avantage également de faire une synthèse des autres modèles théoriques réunis dans cette partie II.

L'auteur propose un modèle en trois étapes de démarrage de la radicalisation avec des processus de développement social ontogénétique au cours de la période la plus dynamique pour le développement social, de la petite enfance jusqu'à la fin de l'adolescence. Ces processus incluent l'interaction des risques sociétaux, sociaux et individuels et les facteurs de protection. Le modèle rappelle utilement que dans les cas défavorables, cette interaction encourage l'établissement d'un processus de radicalisation proximale entre le début de l'adolescence et le milieu de l'âge adulte. Mais ceci concerne la prévention tertiaire. L'auteur pose que quatre processus de développement social interdépendants mais distincts sont des conditions centrales de la radicalisation et de l'extrémisme : attitudes et comportements antisociaux, problèmes d'identité, préjugés, idéologies politiques ou religieuses. Ceci nous permettra, en ce qui nous concerne, de leur opposer 4 besoins fondamentaux – besoins psychologiques de base, besoin d'appartenance et de lien, besoin de dynamique identitaire positive et de sens, besoin de transcendance et spiritualité. Ces 4 besoins répondront à la philosophie complexe de ce dernier modèle qui est de faire corroborer les facteurs de risques et de protection (voir figures 1 et 2, Beelmann, A., 2020, p. 6) et de repérer les zones de bascules ou zone proximale du processus de radicalisation (voir figure 3, Beelmann, A., 2020, p. 8). Ces processus proximaux sont déclenchés par des conflits sociétaux, sociaux ou individuels réels (tels que crise économique, victimisation) et marqués par des processus intergroupes. Plus les processus proximaux sont intenses, plus la probabilité d'attitudes et de comportements extrémistes est grande.

A partir de toutes les limites repérées dans les précédents de modélisation des processus de radicalisation, Andreas Beelman nous conduit à un nouveau modèle de développement social de la radicalisation. La somme sous-jacente du point de vue du développement est que la radicalisation et l'extrémisme (comme tout autre domaine de développement) peuvent être décrits comme le résultat d'une gamme de déterminants (sociétaux, sociaux, individuels) et de processus de développement ontogénétiques transactionnels (réciproquement interdépendants) (voir Lerner 2018 ; Sameroff 2009). Selon Beelmann (2020), la radicalisation et l'extrémisme ne vont pas simplement se produire ad hoc ou sans antécédents à certains points dans le développement des jeunes ou des adultes, mais doivent être expliqués par des processus de développements ontogénétiques à partir desquels, idéalement, la prévention correspondante devra répondre. Cette approche a déjà été développée avec succès pour prévenir les

comportements antisociaux (voir Bliesener, Beelmann et Stemmler, 2012 ; Frick et Viding 2009 ; Granic and Patterson, 2006) ou autres problèmes de santé mentale ou de comportement (Cicchetti, 2016b ; Sameroff et Lewis 2000). Par conséquent, le modèle de Andreas Beelmann n'est pas complètement nouveau mais le résultat d'une intégration systématique des théories existantes et des connaissances empiriques sur le développement social et antisocial, la criminalité et la psychologie sociale et mentale de la radicalisation et de l'extrémisme. Il s'appuie sur diverses sources d'information pour intégrer théories, résultats empiriques et résultats de la prévention. Voici les principales références qui recoupent celles que nous avons abordées dans toute cette partie II et dont certaines seront explicitées dans la partie conclusive à venir.

1. Modèles généraux et liés au développement des problèmes de comportement et de la criminalité (par exemple, Théorie des contraintes, Agnew 2006 ; Théorie du comportement des problèmes, Jessor 2016). Ceux-ci soutiennent que les problèmes de développement résultent principalement de problèmes sociétaux, sociaux et de facteurs individuels et que le risque d'évolutions est dû notamment à une relation négative, risque pour les facteurs de protection. Dans les constatations fondamentales de la psychopathologie du développement (voir Cicchetti, 2016a), est mentionné le fait d'intégrer Jessor la flexibilité et la nature dynamique du développement humain en supposant la multicausalité (plusieurs facteurs d'interaction causent un problème de développement), l'équifinalité et la multifinalité (voir ci-dessus) (Beelmann, A., 2020, p. 5)

2. Théories spécifiques de la radicalisation, en particulier modèles de Mc Cauley et Moskaleiko (2011, 2017), Kruglanski et coll. (2014, 2017) et Doosje et al. (2016). Celles-ci abordent la possibilité de différents chemins et fondements motivationnels de la radicalisation et mettent en valeur le contexte du groupe social dans les processus de radicalisation. (Beelmann, A., 2020, p. 5)

3. Motivation fondamentale et socio-psychologique : les théories sur les besoins humains telles que la théorie du mouvement social, la théorie de la gestion du terrorisme, la théorie de l'identité sociale, et théorie de la privation relative (Borum 2011a ; Walther 2014). Ceux-ci décrivent les principes de base de l'identité sociale, préjugés et autres processus intergroupes nécessaires à la compréhension des processus de radicalisation. (Beelmann, A., 2020, p. 5)

4. Théories spécifiques sur le social normatif et déviant : développement de l'identité, des préjugés et des comportements antisociaux (Beelmann et Raabe 2007 ; Fairchild et al. 2013 ; Killen et Rutland 2011 ; Levy et Killen 2008 ; Quintana et Mc Kown 2008). Ce point traite

spécifiquement des trajectoires et des processus de développement qui sont indispensables pour faire naître la radicalisation. (Beelmann, A., 2020, p. 5)

5. Recherche biographique, transversale et longitudinale sur les facteurs de risque et de protection de la radicalisation et l'extrémisme (Borum 2014 ; Lösel et al., 2018 ; Mc Cauley et Moskalenko 2011 ; Wolfowicz et al., 2019). Celles-ci fournissent des informations importantes sur les facteurs de développement pertinents pour la radicalisation et l'extrémisme et sont reconnus au moins partiellement dans les théories de radicalisation susmentionnées. (Beelmann, A., 2020, p. 5).

6. Résultats des évaluations systématiques de la radicalisation : programmes de prévention (Beelmann et Lutterbach 2020 ; Beelmann et coll. 2019 ; Feddes et Gallucci 2015 ; Centre international pour la prévention du crime 2015 ; Pistone et al. 2019). Celles-ci permettent des estimations dont des mesures avec lesquelles le contenu peut exercer une influence positive sur les trajectoires de développement et ainsi identifier les facteurs de protection potentiels. (Beelmann, A., 2020, p. 5).

Tel est le contexte pour proposer un nouveau modèle de développement social de radicalisation, qui commence en supposant que les attitudes et comportements extrémistes impliquent certaines motivations, cognitives et conditions de développement social pouvant être attribuées à des processus de développement ontogénétiques déviants résultant d'une interaction entre sociétal, social, et les facteurs de risque et de protection individuels. Ainsi, les chaînes causales sont esquissées dans la figure 1 (voir ci-dessous). Selon ce modèle, la radicalisation implique trois étapes générales : les processus de développement ontogénétiques, les processus de radicalisation proximale et, en tant que résultat, attitudes/opinions et comportements/actions extrémistes (Beelmann, A., 2020, p. 5).

L'hypothèse de base est que la radicalisation est un résultat de processus de développement défavorable dans les trois premières décennies de la vie. Par conséquent, le politique ou l'extrémisme religieux (au sens de la définition actuelle) ne peut être considéré comme une forme d'opinion politique ou une orientation religieuse, mais surtout comme une expression d'un développement social déviant. Concrètement, ces processus peuvent être décrits comme suit.

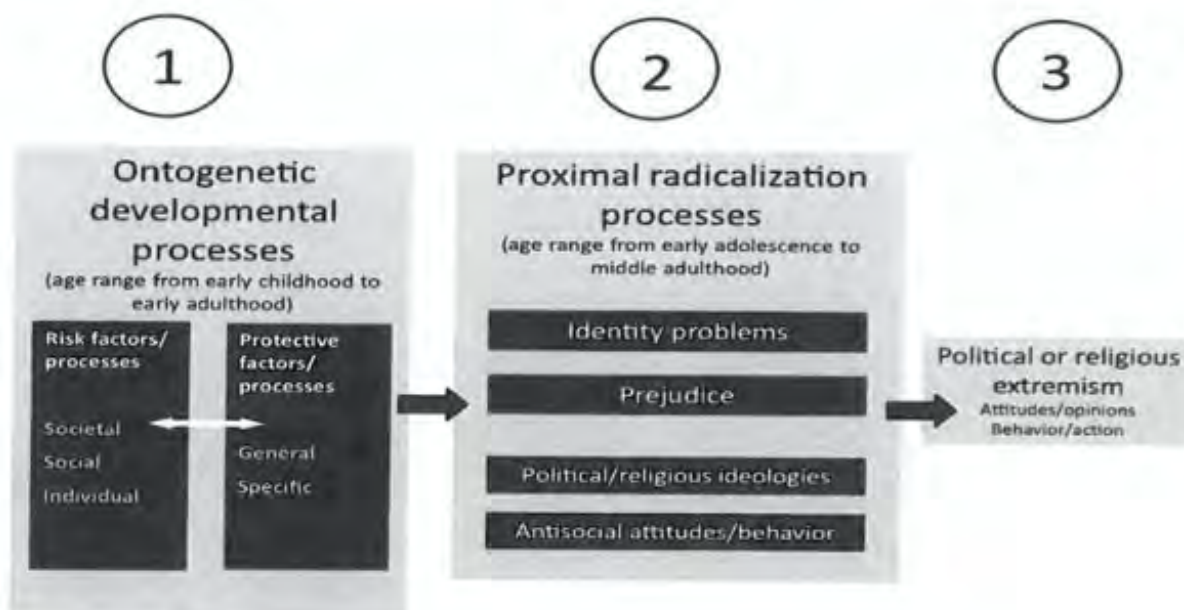


Figure 29 - A social developmental model of radicalization

Source : Beelmann, A. (2020), p. 6

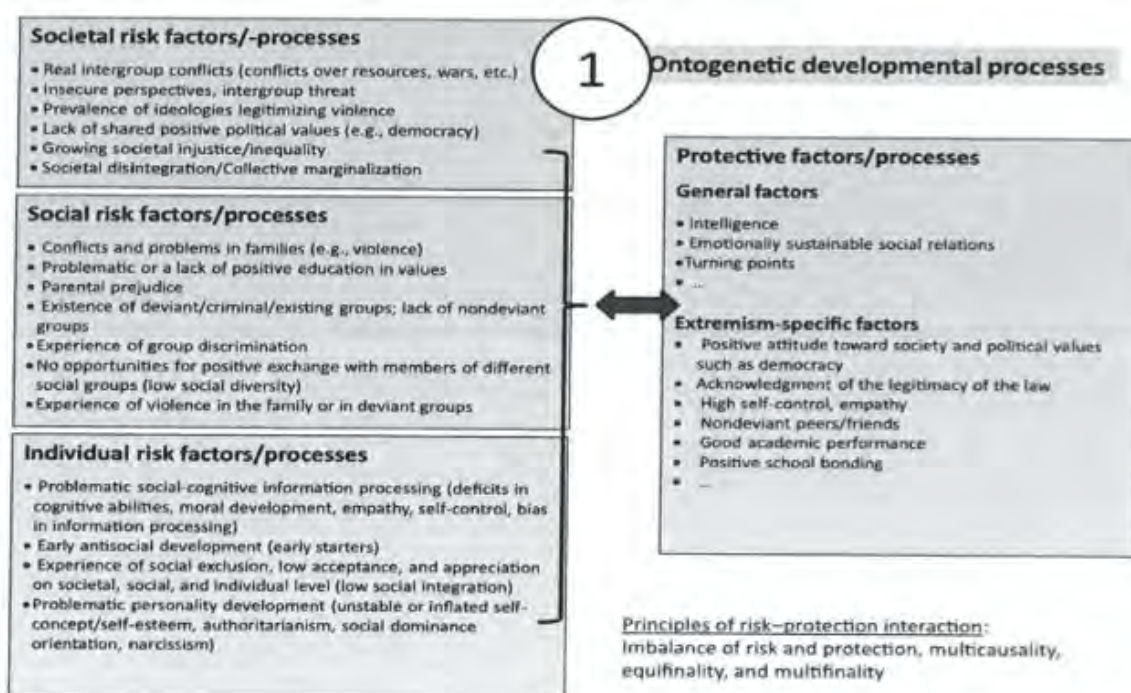


Figure 30 - Overview of Risk and protective factors for radicalization

Source: Beelmann, A. (2020), p. 6

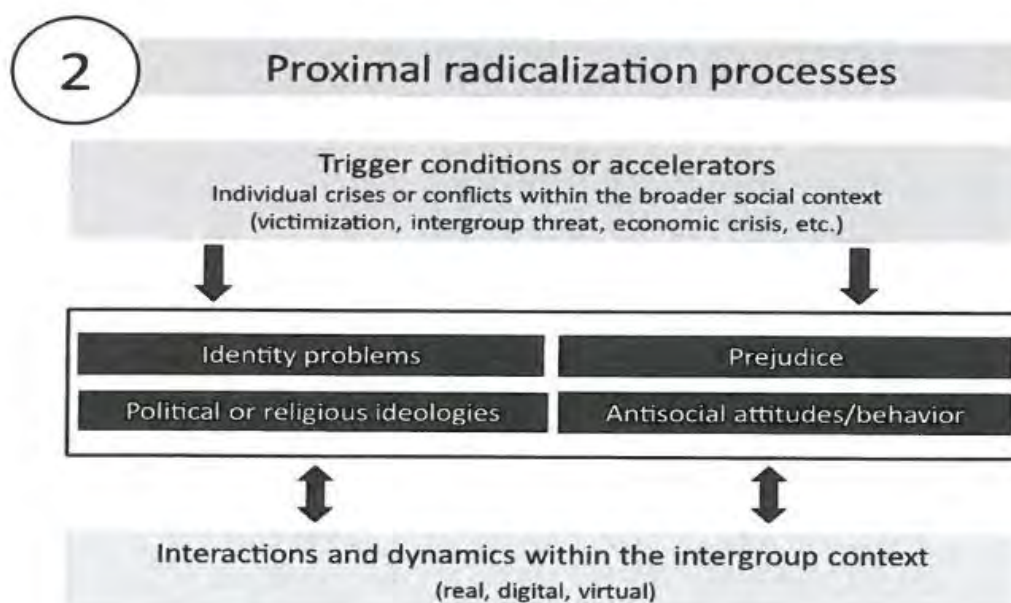


Figure 31- Proximal radicalization processes

Source: Beelmann, A. (2020), p. 6

Le point crucial est que de tels processus de développement n'entraînent qu'un risque accru de radicalisation que quand, sur le long terme, les effets du risque deviennent plus forts que les effets protecteurs (Jessor, 2016). Cela signifie qu'il est nécessaire pour observer toute l'étendue du développement de l'ontogénétique de la petite enfance au jeune adulte, en tant que phases particulièrement dynamiques du développement social, et pas seulement des phases de vie limitées. Le déséquilibre entre risque et protection (à travers différentes constellations de facteurs de risque et de protection) peuvent émerger de manières très différentes. Ce qui est décisif et prédictif est l'étendue des facteurs de stress et de risques, avec un déséquilibre

chronique vis-à-vis des facteurs de risque, le coût des processus de protection, plutôt que l'influence de facteurs causaux spécifiques. La conséquence de ce déséquilibre est une probabilité croissante que la suite des quatre processus de radicalisation proximale soit déclenchée. (Beelmann, A., 2020, p. 8).

Et bien justement, nous allons maintenant, dans cette partie conclusive de notre diagnostic, montrer comment il est possible, en prévention primaire et secondaire, d'infléchir le rapport risque/protection en faveur du second pour empêcher ces effets de bascule radicale et fatidique, étant donné que, bien souvent, dans notre expérience clinique de terrain, ce type de basculement à des effets irrémédiables aux niveaux concret (pertes de vies humaines) et existentiel (vie gâchée et anéantie du jeune qui est passé à l'acte), au niveau juridique et aux niveaux psychique, identitaire et cognitif (dégâts neurologiques et hormonaux, éléments dissociatifs et schizophréniques des personnalités criminelles).

5/ Corrélation entre les facteurs de risques et de protection

Nous vous proposons de commencer par définir les facteurs de risques et de protection (cette partie remaniée est extraite de notre propre publication, Ruffion, 2018, pp. 82-90).

En criminologie, les facteurs de risque se définissent comme des facteurs préexistants qui augmentent la probabilité d'adoption d'un comportement délinquant, ainsi que sa fréquence, sa persistance ou sa durée (Farrington, D.P., 2007). Dans la mesure où il préexiste au résultat, la relation entre ce facteur de risque et le résultat est de nature probabiliste, et non déterministe. Les facteurs peuvent être distingués selon différentes catégories (Farrington, D.P., 2007). Les facteurs dits « statiques » renvoient aux facteurs préexistants. Il s'agit par exemple du passé pénal ou de la situation familiale pendant l'enfance. Ces facteurs sont pris en compte dans l'évaluation, car il a été montré statistiquement qu'ils sont plus souvent associés à des faits de récidive, et donc qu'ils permettent de préciser l'évaluation du risque sur le long terme. Bien que la prise en charge ne puisse évidemment modifier le vécu et le passé des personnes, elle peut néanmoins en modifier les effets. Les facteurs dits « dynamiques » sont des facteurs sensibles au changement : il s'agit par exemple de la situation professionnelle ou conjugale, ou encore des addictions. Les facteurs déclencheurs ou prédisposants : certains facteurs de risque se manifestent peu de temps avant l'événement ou l'apparition du comportement. Ce sont des facteurs de risque déclencheurs. D'autres facteurs sont plus éloignés dans le temps. Il s'agit alors de facteurs de risque prédisposants.

Les facteurs de risque de délinquance

Les facteurs liés à la délinquance peuvent être regroupés en six grands domaines :

- 1) les caractéristiques personnelles,
- 2) les caractéristiques d'ordre familial,
- 3) les pairs et les conjoints,
- 4) l'éducation et le travail,
- 5) les loisirs,
- 6) la collectivité ou le quartier.

Les facteurs de risque de récidive

Voir l'excellent rapport de Vacheret Marion et de Cousineau Marie-Marthe (Vacheret, M., Cousineau, M-M., 2005, pp. 379-397) : *L'évaluation du risque de récidive au sein du système correctionnel canadien : regards sur les limites d'un système* qui expose un outil très intéressant, l'échelle d'information statistique générale sur la récidive (ISRG).

S'agissant de la récidive, huit principaux facteurs de risque de récidive ont été identifiés (Andrews D. A. et Bonta J., 2007 ; Bonta, J., & Wormith, S. J., 2007) par deux chercheurs, Bonta et Andrews, dont les quatre qui contribuent le plus à la probabilité d'une récidive sont :

- 1) un passé criminel,
- 2) la fréquentation de pairs ayant des activités délinquantes,
- 3) une attitude favorable à certaines activités délinquantes,
- 4) des troubles de la personnalité dits « antisociaux » (selon les critères du DSM IV).

Les autres facteurs qui participent significativement au risque concernent :

- 1) l'éducation et le travail,
- 2) les relations conjugales et familiales,
- 3) les loisirs et le temps libre,
- 4) la consommation d'alcool et de drogues.

La mise en évidence de ces facteurs est susceptible d'orienter les objectifs de la prise en charge judiciaire, dans la mesure où une intervention de cette nature apparaît utile et pertinente. L'évaluation « actuarielle » dite de « deuxième génération », basée sur des facteurs statiques, met l'accent sur un nombre restreint de critères (Andrews D. A. et Bonta J., 2007 ; Bonta, J., & Wormith, S. J., 2007) statistiquement liés à la récidive, qui sont organisés en une série de règles de prédiction. Les items ne sont pas choisis par les évaluateurs, la nature et le poids relatif des critères également. Or, ceci ne permet pas d'estimer la variation dans le temps du

risque, cela fige les débats et les mesures éventuelles d'évolution des personnes suivies. Il est donc essentiel de pouvoir associer des facteurs statiques et dynamiques. Cette prise en compte des comportements infractionnels a donné lieu à l'évaluation qualitative de besoin criminogène. Les outils d'aide à la décision concernant le risque de récidive se sont donc appuyés sur le Jugement Professionnel Structuré (JPS) avec le double objectif d'évaluer, mais aussi de gérer le risque de récidive violente. Même si ce fut destiné à des auteurs d'infractions faites, auteurs présentant des troubles mentaux, il est crucial de pouvoir utiliser ces outils au niveau des personnes radicalisées afin de détecter leur risque de récidive. De plus, les méta-analyses de ce type d'outil (Gendreau, P., Goggin, C., & Gray, G., 2000 ; Gendreau, P., Little, T., & Goggin, C., 1996 ; Bonta, J., Law, M., & Hanson, R. K., 1998) ont largement prouvé leur efficacité, mais celle-ci a été démontrée pour tous types de violence. Ici, la pondération des facteurs de risques (et surtout leur combinaison) est le résultat de l'appréciation de l'évaluateur, combinant ainsi les deux principes. Le principal outil utilisé et ayant donné de bons résultats (Andrews, D. A., & Bonta, J., 1995) est le LSI-R : *level of service inventory revised* de troisième génération puis le must, en quatrième génération le LS/CMI : *level of service/case management inventory*, l'inventaire de niveau de service et de gestion de cas intégrant des facteurs statiques et dynamiques (voir Tome II, annexe 1, fiche outils n°11, présentation détaillée des items du LS/CMI). Il est composé de 54 items évalués sur une échelle binaire (présent, absent) et regroupés en dix sous-échelles : antécédents criminels, éducation/emploi, finances, relations familiales/conjugales, hébergement, loisirs, réseau social, alcool/drogues, émotions/personnalité et attitude). Le score varie de 0 à 54 (voir Ruffion, 2018a et 2018b).

Il est tout aussi judicieux d'intégrer, outre les risques et les risques de récidive, les facteurs de protection¹²⁹. Symétriquement à la probabilité négative de commettre une première ou une nouvelle infraction (les facteurs de risque), certains travaux de recherche ont mis en évidence des facteurs positifs, dits de protection, qui diminuent cette probabilité. Ces facteurs sont ainsi susceptibles de modérer ou de compenser l'influence de facteurs de risque. Classiquement, les facteurs de protection sont définis comme des « influences qui modifient, améliorent ou changent les réactions d'une personne aux risques environnementaux qui prédisposent à une

¹²⁹ Voir la thèse en anglais de Michel de Vries Robbé, *Protective Factors*, disponible sur le site : <https://www.saprof.com/> ainsi que l'excellent rapport du gouvernement de l'Australie de l'Ouest : *The Signs of Safety* disponible sur le site : <https://www.childprotection.sa.gov.au/department>

mauvaise adaptation » ou comme une caractéristique propre à une personne, à son milieu ou à sa situation qui réduit le risque de récidive ultérieure (De Vogel, V. et al., 2011).

Les facteurs de protection actuellement pris en compte dans les recherches sur la désistance (voir paragraphe suivant) sont des facteurs :

- internes (ex. : intelligence, empathie ou contrôle de soi),
- motivationnels (ex. : travail, loisirs, gestion financière, attitude envers l'autorité ou buts dans la vie),
- et externes (ex. : réseaux sociaux ou relations intimes).

De ce point de vue, le SAPROF (*Structured Assessment of Protective Factors*, voir présentation dans Ruffion, 2018, Tome II, annexe 1 de la fiche outil n°14, incluant la grille traduite) est un instrument de jugement clinique structuré qui évalue trois grands domaines :

- les facteurs internes (intelligence, attachement stable dans l'enfance, maîtrise de soi...)
- les facteurs externes : réseau social, relations intimes, soins professionnels, conditions de vie...
- les facteurs motivationnels : rapport à l'autorité, loisirs, finances, travail, objectif de vie...

Le SAPROF est un instrument qui a été spécifiquement conçu afin de permettre une évaluation structurée des facteurs de protection contre la violence. Développé avec une approche de jugement clinique structuré, le SAPROF se veut un complément aux autres outils visant l'évaluation du risque, comme le HCR-20, et offre une vision plus nuancée du risque de violence et de violence sexuelle. Le SAPROF vise à bonifier les pratiques actuelles en matière d'évaluation du risque de violence et contribue à proposer une vision dynamique de l'évaluation et ainsi permettre de mettre en place des stratégies d'intervention efficaces et accessibles.

Les résultats de recherches menées à la clinique Van der Hoeven aux Pays-Bas montrent une bonne fidélité inter-juge et une bonne validité prédictive pour la récidive violente. De plus, le caractère dynamique du SAPROF fait de lui un instrument qui permet une planification et une mise en œuvre du traitement, en plus de permettre une gestion efficace du risque. Les utilisateurs du SAPROF, dans un contexte de psychiatrie légale, l'apprécient en raison de sa pertinence dans l'identification des cibles de traitement, de son utilité dans le suivi des étapes cruciales de l'intervention et de son rôle dans la communication du risque.

En somme, la prévention de la récidive n'est plus aujourd'hui conceptualisée autour des seuls facteurs de risque qu'un individu pourrait porter, mais elle est aussi pensée au travers des facteurs de protection qui peuvent intervenir dans la cessation de l'activité criminelle, définie

comme « toute caractéristique propre à une personne, à son milieu ou à sa situation qui réduit le risque de comportement violent ultérieur » (de Vogel, V. et al., 2009).

Le facteur de protection renvoie aux éléments positifs pouvant influencer sur l'absence de récidive. Les facteurs de protection ne sont alors pas à déterminer en négatif de la lecture actuarielle classique, mais en fonction des effets compensatoires qu'ils peuvent avoir sur les facteurs de risque (Sprott, J.B., & Doob, A.N., 2000). Une double prise en charge se dégage ainsi : d'une part, une prévention de l'influence négative des facteurs de risque, d'autre part une mise en exergue des facteurs protecteurs qui permettront au sujet d'éviter la récidive. Ces facteurs protecteurs sont d'autant plus intéressants à mettre au travail qu'ils peuvent se lier au processus de désistance.

L'auteur qui a le plus travaillé sur les conditions de désistance est Maruna (Maruna, S. and King, A., 2008). Celui-ci renvoie aux processus par lesquels un individu est amené à arrêter sa carrière criminelle. Au-delà de la disparition des facteurs de risque, les chercheurs ont en effet identifié certains éléments de vie, extérieurs à toute intervention socio-judiciaire, liés à l'arrêt d'une trajectoire criminelle. L'on constate que le taux de récidive, s'il augmente dans le temps, doit aussi conjuguer avec l'âge du délinquant. En effet, il a été observé une cessation de l'activité criminelle corrélée au vieillissement de leurs auteurs, signe d'un « burn-out » lié à l'âge. Les événements de vie tels que les déménagements, les ruptures sentimentales, la mise à distance des pairs délinquants ou encore le traitement d'une addiction, favorisent le processus de désistance. L'évitement de la récidive ne constitue pas alors un objectif pour le probationnaire, mais devient un élément déterminant dans son projet d'insertion centré sur ses propres intentions de relations sociales, l'attitude positive envers l'autorité, la motivation au changement. Les facteurs de désistance ne jouent pas au même niveau que les facteurs de risque ou de protection, car ils sont davantage des préconditions nécessaires au changement, c'est-à-dire à l'abandon de la carrière délinquante (McNeill, F., 2009a, 2009b, 2009c). Il s'agit de facteurs dynamiques, à la fois objectifs et subjectifs, qui renvoient aux ressources dont dispose le délinquant pour s'inscrire dans un processus de sortie de la délinquance.

Les principaux facteurs de désistance sont :

- l'âge, au sens de maturité,
- les événements positifs de la vie (ex. : rencontre amoureuse, naissance d'un enfant ou obtention d'un emploi stable),
- le renforcement du capital humain (ex. : capacités de communication ou de gestion des émotions),

– le développement du capital social (ex. : intégration dans des relations et réseaux sociaux non délinquants ou développement de compétences personnelles et sociales, insertion professionnelle, Maruna, S., 2001).

Sans remettre en cause l'importance des difficultés sociales et économiques rencontrées par les sortants de prison, les travaux sur la désistance insistent sur le rôle fondamental de la prise de conscience et la motivation du délinquant qui doit conduire l'individu à redéfinir ses choix de vie et à concevoir différemment son avenir (Farrall, S., & Calverley, A., 2005).

Certains auteurs insistent davantage sur l'interaction entre les éléments subjectifs et objectifs, en mettant notamment en avant le poids des anticipations que les sortants de prison forment à propos de leur avenir et de la stigmatisation dont ils risquent de faire l'objet en tant qu'anciens détenus. Le poids subjectif des difficultés qui accompagnent les processus de sortie de la délinquance et de réinsertion est souligné par de nombreux auteurs. Sur la base d'entretiens réalisés en maison d'arrêt et auprès d'anciens détenus, Gilles Chantraine souligne que le travail « n'est que très rarement envisagé comme un possible, conçu alors comme l'ultime étape d'un parcours du combattant dont la temporalité est jugée exténuante et incertaine ».

En cela, comme le rappellent à juste titre Jean Bérard et Gilles Chantraine, « l'accompagnement comme soutien moral » ne peut se penser sans un « accompagnement comme assistance vers une insertion difficile », prenant en compte non seulement les difficultés individuelles, mais également une « analyse sociale des opportunités offertes aux personnes » (Bérard J. et Chantraine G., 2012).

Une analyse plus récente des facteurs de protection envisage de les considérer comme des outils essentiels dans l'accompagnement du processus de désistance (Vries Robbé et al., 2015). Ils peuvent être définis d'un point de vue générique comme toute caractéristique propre à une personne, à son milieu ou à sa situation qui « réduit le risque de récidive violente » (Vogel et al., 2011, p. 172). Trois modèles coexistent concernant les facteurs de protection (Ward, 2017 ; Vries Robbé et Willis, 2016 ; Serin, Chadwick, Lloyd, 2016 ; Mac Donald, 2016) et ils se déclinent en trois sous-types et sont définis par des éléments bien précis : facteurs internes, motivationnels et externes (Guay et Vries Robbé, 2017).

Facteurs internes de protection

Dieu, E. et Merchat, L. (2021, p. 23) ont défini les facteurs internes de protection suivants :

– meilleure habileté d'adaptation et un développement de la théorie de l'esprit (plus que de l'empathie en soi) qui semblent émerger à travers la qualité de la relation qui se construit dans les liens établis entre les filleuls et parrains.

– emphase du facteur de maîtrise de soi avec une amélioration de la régulation cognitive des émotions et une meilleure maîtrise de la violence. En prodiguant des conseils inspirés de leur vie sur la gestion des situations problèmes et des éléments de rechute, les parrains (et autres filleuls) deviennent des miroirs et des modèles pour les personnes placées sous-main de justice (PPSMJ). Ils soutiennent la conscientisation des limites des moyens de réponse et des alternatives cognitivo-comportementales et émotionnelles possibles.

Facteurs motivationnels de protection

Dieu, E. et Merchat, L. (2021, p. 23) ont défini les facteurs motivationnels de protection suivants :

- la motivation au traitement apparaît dans la mise au travail de certains, notamment dans l'investissement d'un soin psychologique, mais également au regard du traitement des addictions, visible dans la diminution de prise de substances.
- l'investissement de la sphère professionnelle (travail) est mentionné comme un levier mais également comme une finalité par les filleuls et les parrains.
- les activités de loisirs sont citées au travers des voyages effectués ou envisagés et une meilleure structuration des activités sociales du quotidien.
- les échanges entre les filleuls et le soutien des parrains ont un effet sur la situation financière et la gestion financière des PPSMJ qui se voit impactée tant objectivement (p. ex. : maintien du travail) que subjectivement (p. ex. : valeurs dégageées et convictions entourant l'argent).
- l'attitude envers l'autorité semble avoir été modifiée.
- les objectifs de vie des PPSMJ sont impactés, avec des visées prosociales.
- la médication est visible dans les changements et actions de changement en lien avec l'évolution des Plans de vie concernant le traitement général de la prise de substances.

Facteurs externes de protection

Dieu, E. et Merchat, L. (2021, p. 23) ont défini les facteurs externes de protection suivants :

- le réseau social a évolué, les amis sont plus investis temporellement et certaines personnes évoquent un éloignement des éléments nocifs pour eux.
- la famille (ascendante et descendante) voit une évolution importante dans un investissement plus positif des personnes qui leur accordent plus de temps.
- les soins professionnels et le contrôle externe. L'attention portée sur des valeurs prosociales partagées visant la non récidive et l'insertion légitiment le contrôle social formel et informel et l'évitement de l'isolement et l'exclusion (Wilson, 2007).

– l'importance donnée au couple et au conjoint suppose une amélioration et une modification des relations intimes et en partie des conditions de vie.

Les enseignements de la criminologie et de la prévention de la récidive au niveau des facteurs de risques et de protection

Erwan Dieu (Dieu, E., 2018a, 2018b, 2019 ; Dieu et al., 2018, 2020a, 2020b) a très bien catalysé les enseignements de la criminologie, ses complexités et ses ressources, sur lesquelles nous reviendrons encore à la fin de ce chapitre avant d'avancer nos propositions (Dieu, Erwan and Laurent Merchat, 2021, p. 23) :

Les conseils et échanges autour de situations concrètes amenant des alternatives comportementales et cognitives favorisent l'expérimentation des solutions proposées dans la vie quotidienne. Le groupe réinterrogera (et le parrain au quotidien) l'individu sur sa situation et la mise en application ou non des conseils prodigués. Nous retrouvons l'hypothèse de Ward (2017) selon lequel il faudrait dissocier deux classes de facteurs de protection : les *capacités d'agency*¹³⁰ et les facteurs contextuels. Le programme est une mise à disposition d'un ensemble de facteurs contextuels positifs internes (dans le cercle) et externes (en dehors du cercle) à l'égard du sujet. Les *capacités d'agency* se voient investies et stimulées par cet ensemble de facteurs contextuels. Si nous ne pouvons ici prendre en considération les caractéristiques personnelles des sujets ou soutenir que l'interaction de ces facteurs contrecarre le risque de récidive, le processus présenté par le programme encourage la survenue d'effets positifs dans la vie du sujet – conformément aux facteurs facilitateurs, indépendants du niveau de risque de récidive (Farrington, 2016). Le programme de parrainage de désistance (P.P.D.) est résolument ancré dans les approches de la criminologie positive (Dieu et al., 2020b). Par sa philosophie humaniste et ses actions, il consiste en un accompagnement bienveillant et structuré, centré sur le sujet et visant la définition d'une vie nouvelle à l'heure de son engagement dans une communauté. En ce sens, il répond également au principe fondateur du *good lives model* de promouvoir une vie épanouissante où l'infraction n'a plus sa place (Ward et Gannon, 2006).

Un autre enseignement important émanant de la criminologie est de prendre en compte les besoins propres à chaque individu et son degré spécifique de réceptivité aux mesures et soins proposés. La grande famille de rattachement de la démarche s'appelle en fait RBR (RNR en

¹³⁰ Erwan Dieu donne la définition suivante (Dieu, E. and Merchat, L., 2021, p. 22 : « L'agency, ou l'agentivité, est un concept qui renvoie à la manière dont les personnes se considèrent comme décisionnaires de leurs actions dans un environnement donné. Il serait observé chez les personnes désistantes une narration évoquant un état d'agentivité dans leur vie, de prise de contrôle, à la différence des personnes récidivistes ».

anglais) : une intervention basée sur les principes du risque (R), des besoins (B) et de la réceptivité (R) (voir Ruffion, 2018b, présentation dans le Tome II, annexe 1, fiche outils n°17). Le principe du risque est ici considéré sous le prisme d'une adaptation de l'intensité du traitement. En effet, de nombreux travaux ont montré qu'un traitement intensif pour quelqu'un présentant de faibles risques était totalement contre-productif, l'inverse étant encore davantage vrai. L'identification des besoins (autre appellation des facteurs de risques), y compris en fonction des profils particuliers concernés, est l'axe stratégique du modèle RBR.

Ces besoins spécifiques sont mis en lien avec la récidive et font l'objet pour chacun d'eux d'un traitement reposant sur les thérapies cognitivo-comportementales. Le principe de réceptivité, quant à lui, tout aussi fondamental, a pour objet de tenir compte des dispositions particulières de l'individu lors des séances de prise en charge. La question de la motivation du sujet incite à découvrir les difficultés de communication, de compréhension de ce dernier et à se doter de méthodes très pédagogiques et humanistes (positivité du regard du thérapeute) pas toujours très explicites dans le RBR. En fait, cette dernière a été enfantée par Andrews (Andrews, 1980) qui, dès les années 80, élabore la PCC (Psychologie de la conduite criminelle) qui se veut une approche compréhensive de la conduite criminelle à travers l'implication éthique et humaniste des méthodes empiriques et la construction de systèmes exploratoires rationnels. Les auteurs constatent que chacun peut s'inscrire différemment dans une carrière criminelle, dont l'intensité peut varier dans le temps (de l'absence de comportement criminel à la criminalité quotidienne) en fonction des circonstances (Andrews, D. A., & Bonta, J., 2006), Selon Andrews et Bonta (Andrews D. A. et Bonta J., 2004), les recherches précédemment menées autour de l'origine du crime ne se seraient basées que sur le genre, la race ou le milieu socio-économique des auteurs de crime. Or, ces éléments ne prennent pas en compte les données individuelles.

La PCC (Psychologie de la conduite criminelle, Andrews, D. A., & Bonta, J., 1995) est une approche explicative des différences individuelles quant à la propension à commettre un crime. Cette distinction dans les comportements humains permet de penser et d'observer de façon empirique une variété de facteurs de risque avec un regard plus aigu et plus focalisé que sur le commun.

Afin d'élaborer une théorie étiologique du passage à l'acte, le *General Personality and Social Psychological Perspective on Criminal Conduct* (GPSPP, perspective générale et psychosociale de la conduite criminelle, Andrews, D. A., & Bonta, J., 2006), constitue une théorie explicative du passage à l'acte, à partir du cadre éthique édicté par la PCC.

Le GPSPP est considéré comme un cadre théorique exploratoire investiguant les conduites criminelles de manière scientifique. Il repose sur un ensemble de facteurs considérés comme les plus reliés à la récidive.

L'analyse du comportement criminel se base sur trois points particuliers :

- la situation à risques, envisagée selon une balance coûts/bénéfices qui faciliterait l'émergence d'un comportement,
- les groupes de pairs qui tolèrent et/ou encouragent les activités délinquantes,
- les attitudes et cognitions du sujet qui encouragent le comportement criminel.

Cependant, le GPSPP se limite à identifier et sérier des facteurs, mais il ne va pas jusqu'à cerner les mécanismes à l'œuvre. Les relations entre les processus d'influence et les passages à l'acte seront analysés grâce au PIC-R [*Personal Interpersonal and Community-Reinforcement*] que nous pourrions traduire par l'effet de renforcement par les groupes de pairs des comportements individuels délinquants. Ce dernier n'est cependant pas au point et cela rejoint les critiques adressées au RBR de manière plus globale : au fond le manque de place attribuée à la subjectivité du sujet, plus problématique le manque de prise en compte de l'influence du contexte et de l'environnement. Ce que la théorie des 3N (Network, Needs, Narrative : réseaux, besoins individuels, sens et idéologie) corrigera, puisqu'elle nous servira de base d'évaluation de tout le processus d'accompagnement.

Quelle stratégie de prévention à partir de nos modèles théoriques de diagnostic des radicalisations violentes ?

Comme le rappelle Jocelyn Belanger, dans le contexte de la prévention tertiaire, un grand soin doit être pris à ne pas éveiller une aversion des personnes suivies pour ce qui est proposé, ce qui suppose de veiller à préserver l'autonomie et la liberté des personnes suivies et à les faire adhérer elles-mêmes aux changements souhaités. Ce principe est d'autant plus facile à mettre en place au fur et à mesure que nous nous éloignons du curatif pour aller vers le préventif et l'éducatif, là où les passages à l'acte et la dangerosité des personnes n'ont pas encore suscité de réprobation morale et de sanctions juridiques qui, bien que nécessaires, sont peu propices à ce maintien de l'autonomie et du choix. Cependant, il conviendrait ici plus que jamais de distinguer pour chaque personne la sanction juridique et ses caractéristiques psychosociales, la seconde ne se réduisant pas à la première afin de limiter les effets de stigmatisation et de discrimination. L'effet de la polarisation de la césure eux/nous est un moteur d'alimentation irréversible, pourrions-nous dire ironiquement des populismes et extrémismes de tous bords. Pour briser ce cercle vicieux, qu'en est-il d'une stratégie de prévention plus efficace aux

niveaux psychologique et social par rapport à des personnes engagées dans des processus de radicalisation violente ? Par rapport à celles-ci, Jocelyn Belanger a défini un principe transversal – l’effet de dilution – (Bélanger et al., 2015, pp. 93-102) et 5 axes (Belanger, 2016) :

- Objectif 1 : Identifier la fonction des croyances radicales et les besoins satisfaits par celles-ci. (Partie II de la thèse)
- Objectif 2 : Montrer l’existence de moyens alternatifs pour satisfaire ces mêmes besoins. (Parties I et III, IV et V, VI de la thèse)
- Objectif 3 : Augmenter l’adhésion à ces besoins pour la désirabilité et le miroir social (Partie IV de la thèse, expériences probantes et réussies de résilience au niveau international et ayant montré des effets bénéfiques, soit sur les facteurs de risques, soit sur les facteurs de protection vis-à-vis des processus de radicalisation identifiés en partie II).
- Objectif 4 : Découvrir les paradoxes des idéologies radicales (Partie II) et redécouvrir ses vraies valeurs personnelles. (Parties V et VI de la thèse)
- Objectif 5 : Renforcer le nouveau système personnel de sens et d’objectifs ainsi que de nouveaux récits collectifs porteurs. (Parties V, VI et conclusive de la thèse).

Pour répondre à ces 5 objectifs davantage tournés il est vrai vers la prévention tertiaire, nous allons maintenant faire une synthèse des facteurs de risques de radicalisation violente et des facteurs de protection pertinents à associer entre eux, en reprenant :

- les facteurs de risques émanant de notre propre diagnostic des radicalisations violentes d’inspiration jihadiste ;
- les facteurs de risques identifiés dans d’autres formes de radicalisations violentes (de manière succincte) ;
- les facteurs de protection évalués scientifiquement lors de la dernière décennie au niveau des radicalisations violentes de manière spécifique et de manière plus générale sur les comportements violents et délinquants (de manière succincte).

Ceci va nous permettre de regrouper les enseignements de la prévention tertiaire, c’est-à-dire vis-à-vis de jeunes déjà engagés dans des processus de radicalisation violente vers la prévention

primaire et secondaire. Pour ce faire, nous focaliserons sur les facteurs de protection retenus en 4 axes de besoins à couvrir pour une prévention primaire et secondaire améliorée des radicalisations violentes, à partir principalement des ressources de la psychologie et de l'éducation positives qui ont été évaluées avec des résultats probants (voir Gorlin E. I., Lee J., Otto. M. W, 2018).

Sieckelinck, S., & Gielen, A-J. (2018) avaient déjà fait un travail très intéressant pour le compte du RAN sur les facteurs de protection vis-à-vis des radicalisations violentes. Cette étude s'est donné 4 objectifs :

- (1) préciser quels facteurs de risque peuvent être atténués par quels facteurs de protection ;
- (2) expliquer l'importance des facteurs de promotion dans l'atténuation du risque ;
- (3) expliquer l'importance des facteurs de promotion dans l'amélioration du bien-être et le renforcement de la résilience individuelle et sociétale ;
- (4) présenter un aperçu kaléidoscopique de ces facteurs y compris par des exemples pratiques.

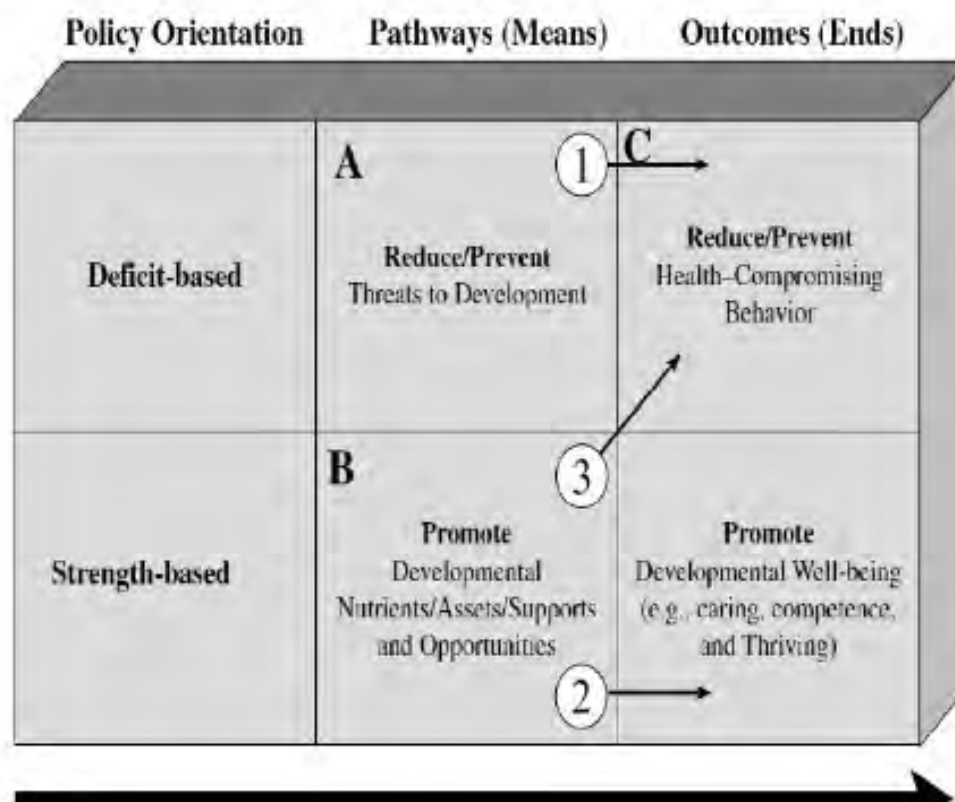


Figure 32 - Approaches to successful development

Source : Benson et al. (2004)

Les auteurs (Sieckelinck, S., & Gielen, A-J., 2018) rappellent que les interventions basées sur le déficit (Flèche 1) visent à réduire certains facteurs de risque en offrant une protection contre les comportements susceptibles de compromettre le bien-être individuel. Dans le contexte de l'extrémisme violent, l'image d'un bouclier sert à illustrer ce principe qui peut s'illustrer par exemple par l'interdiction des propagandes et la protection des individus du recrutement à des fins malveillantes. Les interventions basées sur la force (flèches 2 et 3) visent à promouvoir des attitudes et des comportements qui autonomisent les individus dans leur environnement, et celles-ci correspondent tout à fait à notre approche en psychologie et éducation positives.

Ce modèle démontre l'importance d'une approche basée sur les forces qui améliore à la fois les facteurs de protection et de promotion. Les facteurs de promotion ont été définis comme des actifs ou des ressources (Fergus & Zimmerman, 2005) comme l'efficacité, l'identité et l'orientation future (Partie III) pour lesquels nous proposerons des exemples de ressources tout au long de la thèse. Les ressources sont des facteurs externes à l'individu, tels que les mentors adultes et des structures d'opportunités (partie IV). Les actifs et les ressources de promotion peuvent être intégrés par la participation à des activités prosociales, car la participation

nécessite à la fois une initiative individuelle et une structure d'opportunités externe (Parties IV et V).

Pour notre part, **muni de cette philosophie du développement de ressources liées à des facteurs de protection et de promotion**, nous proposons 4 axes de besoins à satisfaire, présentés sous formes de postulat-hypothèse assez général dans leurs formulations, ceci étant volontaire dans le sens où la variété des profils et des formes de radicalisation invite à ne pas être trop limité dans les formulations. Cependant, ces 4 axes seront alimentés prioritairement en travaux crédibles du point de vue des évaluations scientifiques quand elles existent. A défaut, nous présenterons des ressources issues d'un historique qualitatif (praticiens et chercheurs reconnus) à partir des disciplines présentées dans notre première partie sur l'état de la littérature. Ceci ne compensera pas le manque d'évaluations scientifiques mais nous souhaitons, grâce à cette thèse, mettre en avant certaines ressources et encourager les instances internationales et les institutions éducatives à financer des recherches pour en vérifier la pertinence.

Comment en sommes nous arriver à la construction de nos 4 axes postulats de prévention des radicalisations violentes et aux ressources que nous allons proposer en leur sein ? Il est nécessaire à ce stade de synthétiser les enseignements des différentes études scientifiques sur les facteurs de risques et de protection en jeu dans les radicalisations violentes et plus généralement dans les comportements violents. Rappelons que nos modèles de référence dans ce chapitre – 3N, TMT, MMM, RAM, 3F, SDT (voir Partie II, 3/) se réfèrent toutes à des études quantitatives rigoureuses.

Tableau 4 - Les correspondances entre facteurs de risques et facteurs de protection des processus de radicalisations violentes

Modèle théorique	Abréviation	Facteurs risques	Besoins correspondants	Evaluations scientifiques
Besoins psychologiques de base, Réseaux, Récits	3N	- 1/ besoin psychologique de base - 2/ réseaux - 3/ récit	- 1/ passion vertueuse, - 2/ appartenance, fusion groupe de pairs, - 3/ sens, idéal, dépassement, sacrifice cause	
Terror Management Theory	TMT	Peur de la mort, angoisses existentielles	Evitement de la mort, vision du monde, croyances	

Modèle de Maintenance du sens	MMM	Perte de sens, incertitudes, rejets, mort	Sécurité, estime de soi. Significations, sens.	
Théorie réactive de la motivation	RAM	Incertitudes existentielles, anxiétés, dilemmes personnels	Visions du monde, idéaux, idéologies, valeurs	
Analyse Bouzar et Cohen	3 F	- 1/ émotionnel, - 2/ relationnel, - 3/ cognitif	- 1/ respect, amour, estime de soi, confiance en soi. - 2/ reconnaissance, liens, relations avec les pairs. - 3/ certitudes, pouvoir. Valeurs	Practicies Project Objective H2020-SEC-06-FCT-2016 Research and Innovation Action (RIA) Rapport: D3.2 – Risk mechanisms and desistance Factors facing radicalization Partnership against violent radicalization in cities Project Numbers : 740072
Théorie de l'auto-détermination	SDT	Motivations extrinsèques et parasitées, sentiment d'incompétence et de dépendance	Motivations intrinsèques Compétence Autonomie	

Autres évaluations scientifiques des facteurs de risques et de protection

Méta-analyses	Indications	Facteurs risques	Facteurs de protection	Référence
« Psychosocial Prevention Programs against Radicalization and Extremism: A Meta-Analysis of Outcome Evaluations »	14 000 rapports sur la prévention des radicalisations : 9 retenus N (participants) = 1387	Perception positive de son groupe de pairs radicalisé et perception négative des groupes extérieurs	Attachement et intégration dans les communautés Contacts inter-groupes et entre groupes inter-ethniques Apprentissages socio-émotionnels (social learning) Fréquentation de pairs non violents et porteurs de valeurs démocratiques, du pluralisme et liberté individuelle Mixité des publics (3 degrés de prévention)	Lösel, F., Bender, D., Jugl, I., & King, S. (2020)
« Protective Factors Against Extremism and Violent Radicalization : A Systematic Review of Research »	2 000 documents, 17 rapports sélectionnés	Humeur anxieuse Pensées en noir et blanc Réseau et capital social exposant aux groupes radicaux Faire partie des dernières générations de migrants (problème d'acculturation et de perte de repères, problème de transmission culturelle)	Maîtrise de soi (Self contrôle) et apprentissage de la gestion/valorisation de la complexité Adhérence à la loi, acceptation de la légitimité de la police Perception positive des comportements parentaux et présence de tiers significatifs non violents. Liens positifs à l'école et réussite académique Attachement basique à la société et liens sociaux Disposer d'un emploi et la peur d'être incarcéré Trame culturelle environnante (pourvoyeuse de sens) Isolation sociale vis-à-vis des groupes radicaux Des relations de pairs avec des groupes non déviants et non violents.	Lösel, F., King, S., Bender, D., & Jugl, I. (2018)

« <i>A Field-Wide Systematic Review and Meta-analysis of Putative Risk and Protective Factors for Radicalization Outcomes</i> »	10 465 études au départ puis 57 sélectionnées s'étalant de 2007 à 2018. N= 167 660	Identité religieuse / nationale, tensions personnelles et attitudes anti-démocratiques. Privations individuelles et collectives, colère / haine et faible intégration. Troubles de la personnalité / narcissisme, pairs déviants, croyance en la ségrégation ethnique et neutralisations morales. Faible maîtrise de soi, recherche de sensations fortes / prise de risque Personnalité, faible légitimité, antécédents criminels, contact avec la police, menaces réelles et symboliques, sentiment de supériorité au sein du groupe d'appartenance. Personnalité fondamentaliste ; Attitudes radicales, intentions d'activismes.	Les liens et les performances scolaires, la participation des parents et confiance institutionnelle. Respect de la loi. Altérité, hétérogénéité. Age.	Wolfowicz M., Litmanovitz Y., Weisburd D., HasisiB.(2019).

Autre méta-analyse : Psychologie de la vie <i>A systematic review on the relationship between mental health, radicalization and mass violence</i>		Un attachement insécure à la vie Trouble de la personnalité paranoïaque, personnalité autodestructrice Trouble de la personnalité schizotypique	Le développement des compétences de vie	Bertelsen P., Ozer S. (2019). Misiak B., et al., 2018
<i>A systematic review on the relationship between mental health, radicalization and mass violence</i>		Besoin 1 : fusion d'identité, le besoin d'identification de groupe, faibles niveaux d'empathie, morbide Transcendance, sentiment d'être traité injustement avec griefs Loups solitaires : Besoin 1 : prévalence élevée de troubles psychotiques et/ou de l'humeur.		Misiak B., et al, 2018
Grassroots community actors leading the way in the prevention of youth violent radicalization		Besoin 2 : Relations malsaines ou toxiques	Besoin 2 : S'allier aux principaux intervenants de la communauté et/ou des membres de la famille pour intervenir ; Promotion de relations d'amitié saines et dignes de confiance ; Besoin 3 : Démystifier le leurre environnant des sujets violents (« faux héros ») et la violence dans les différents contextes, en particulier dans le socio-éducatif.	Puigvert L., Aiello E., Oliver E., Ramis-Salas M. (2020)

APPORTS DE LA CRIMINOLOGIE <i>Le Programme du parrainage de désistance (P.P.D)</i>	<i>N = 23</i>	Vols, violences, homicides involontaires, infractions routières. En complément sur les risques criminogènes (Brown et Motiuk, 2005) : Les relations avec les proches et les pairs, l'attitude envers la loi et envers autrui, l'impulsivité	Besoin 1 : la transformation affective (Giordano et al., 2007) suppose l'apprentissage d'émotions au contact d'interactions positives. Le P.P.D. entretient aussi des liens étroits avec le « Good lives model » (Ward et Brown, 2004). Celui-ci, comme le PDD, est un modèle attentif au bien-être du sujet et à son développement personnel qui vise la personne dans sa globalité.	Dieu, E. and Merchat L., (2021).
		et la capacité à résoudre des problèmes, les émotions et l'agressivité, la situation scolaire ou celle de l'emploi, la situation familiale et conjugale, l'inscription dans le tissu social et les loisirs, la consommation de produits, les facteurs personnels liés à la sexualité, accès aux services de droits communs.	Besoin 1 : emphase du facteur de maîtrise de soi avec une amélioration de la régulation cognitive des émotions et une meilleure maîtrise de la violence. – meilleure habileté d'adaptation et un développement de la théorie de l'esprit –	Dieu, E. and Merchat L., (2021).

			Besoin 2 La motivation au traitement apparaît dans la mise au travail de certains, notamment dans l'investissement d'un soin psychologique, mais également au regard du traitement des addictions, visible dans la diminution de prise de substances. – L'investissement de la sphère professionnelle (travail) est mentionné comme un levier mais également comme une finalité par les filleuls et les parrains. – Les activités de loisirs sont citées au travers des voyages effectués ou envisagés et une meilleure structuration des activités sociales du quotidien. – Les échanges entre les filleuls et le soutien des parrains ont un effet sur la situation financière. – des PPSMJ qui se voient impactées tant objectivement (p. ex. maintien du travail) que subjectivement (p. ex. valeurs dégagées et convictions entourant l'argent). – L'attitude envers l'autorité semble avoir été modifiée. – Les objectifs de vie des PPSMJ sont impactés, avec des visées pro-sociales	Dieu E.and Merchat L., (2021).

			Le réseau social a évolué, les amis sont plus investis, temporellement et certaines personnes évoquent un éloignement des éléments nocifs pour eux. – la famille (ascendante et descendante) voit une évolution importante dans un investissement plus positif des personnes qui leur accordent plus de temps	Dieu E. and Merchat L. (2021).
			Besoin 3 Le programme reconnaît l'importance des contextes sociaux tout en soulignant la centralité des initiatives individuelles et de l'engagement. – Le programme est une disponibilité sociale et communautaire à l'égard de la PPSMJ. Il interagit sur les questionnements éducatifs, professionnels, économiques, sociaux, relationnels, affectifs. Il y apparaît le souhait d'un renforcement du capital social et de l'image de soi symbolique, le changement au niveau social s'opérant ici avec l'apparition d'un nouveau réseau de soutien identificatoire (les autres filleuls, les parrains, les professionnels, la modification du plan de vie).	Dieu E. and Merchat L., (2021).

« <i>From social adversity to sympathy for violent radicalization: the role of depression, religiosity and social support</i> » <i>Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation</i>		Axe 1 : dépression et désespoir. Discriminations perçues et exposition à la violence Traumas et stress post traumatique Axe 2 : adversité sociale, mauvaises influences des réseaux de pairs Axes 3 et 4 : facteurs géopolitiques, politiques nationales et internationales, religiosité (hypothèse non vérifiée)	Axe 1 : Besoins psychologiques de base Axe 2 : support social ; réseau social, famille Axe 3 : rôle protecteur de la religion en rapport avec les risques de dépression et d'adversité sociale	Rousseau, C., Hassan, G., Miconi, D. et al. (2019) Dias P. C., Cadime I. (2017).

Remarques sur le choix des méta-analyses complémentaires

Nous avons pris connaissance d'une revue de littérature, Schuurman B., (décembre 2020) très complète sur la question des facteurs de risques et de protection qui comporte le recensement de plusieurs centaines d'articles. Toutefois, tout en constatant que de nombreux éléments étaient convergents avec nos propres sélections, nous n'avons retenu que des méta-analyses basées sur des données évaluées.

Objectifs : Cette revue (Schuurman B., décembre 2020) systématique vise à rassembler et à synthétiser les risques putatifs et facteurs de protection pour les différents résultats de la radicalisation de manière non exhaustive. Les méta-analyses les plus récentes et les plus larges sont privilégiées ainsi que celles qui incluent des études avec groupe de contrôle. Toutes les formes de radicalisation sont prises en compte.

Méthodologie : Les études choisies s'appuient sur des cadres théoriques établis et catégorisent les facteurs de risque putatifs et de protection liés aux domaines des attitudes radicales, intentions et comportements. Elles utilisent des techniques méta-analytiques pour développer un ordre de classement des facteurs en fonction de la taille de l'effet. Méta-régression et analyses de sous-groupes sont utilisées pour évaluer les sources d'hétérogénéité.

Autre précision : le cadre des facteurs de protection contre le risque est un facteur probabiliste plutôt que déterministe. Autrement dit, alors que les facteurs de risque peuvent être trouvés pour prédire une gamme de résultats criminels et analogues à la criminalité, comme l'implication dans les gangs (Higginson et al. 2015 ; Hill, Howell, Hawkins, & Battin - Pearson, 1999) ou des infractions générales avec violence (Herrenkohl et al., 2000), la plupart des individus présentant même tous les risques les plus importants, les facteurs ne seront jamais offensants. Les facteurs de risque ne font qu'augmenter la propension à commettre des infractions et ne prévoient pas la délinquance comme une évidence.

Quelques enseignements

Lösel, F., King, S., Bender, D., & Jugl, I. (2018, page 99) nous indiquent l'intérêt du concept de chaîne de développement qui implique que les facteurs de risques et de protection puissent être abordés à différentes phases du développement de l'enfant et du jeune, ce qui implique des programmes dès la petite enfance en prévention primaire et l'implication des familles, des écoles et du voisinage (Farrington et al., 2017). Similaire aux facteurs de risque, la plupart des effets protecteurs sont faibles et doivent être accumulés selon les relations dose-réponse (Lösel et Farrington, 2012). Cela nécessite une approche de prévention multimodale (Lösel, Stemmler et Bender, 2013). En tant qu'en rapport avec les théories sur le risque (causal), les facteurs de protection doivent être traduits en interventions, en processus et en résultats bien contrôlés et des évaluations sont nécessaires. Alors qu'il y a un corps des évaluations solides des programmes par rapport à l'intergroupe préjugés (Beelmann & Heinemann, 2014), Lösel et al. déplorent qu'il existe beaucoup moins d'études contrôlées portant sur des projets contre l'extrémisme et la radicalisation (Armbrorst & Kober, 2017).

Par ailleurs, les preuves existantes sur les facteurs de risque et de protection peuvent certainement être caractérisées comme étant mélangées. Dans une revue publiée par le Centre international pour la prévention Crime (ICPC 2015), plus de la moitié des 32 facteurs de risque identifiés pour la radicalisation étaient caractérisés par une approche mixte (risques/protection).

Nous avons donc opté pour une présentation mixte au regard des réponses que nous mobilisons pour y faire face.

Enfin nous nous devons de rappeler ce que la criminologie en générale nous a enseigné particulièrement dans la prévention de la récidive des comportements violents. Nous rappelons ici en quelques lignes les enseignements des facteurs de risques et de protection qui sont

intéressants à mettre en regard de ceux que nous avons déterminés pour les radicalisations violentes.

Correspondance entre les facteurs de risques et de protection et les ressources proposées

Axes et Postulats	Parties Thèse	Facteurs risques	Facteurs de protection	Ressources proposées
Besoins psychologiques de base	Partie III	Faible maîtrise de soi, recherche de sensations fortes/prise de risque, un attachement insécure à la vie Peur de la mort, angoisses existentielles, Humeur anxieuse Pensées en noir et blanc. Perte de sens, incertitudes, rejets, mort. Incertitudes existentielles, anxiétés, dilemmes personnels. Motivations extrinsèques et parasitées, sentiment d'incompétence, de dépendance	Apprentissages socio-émotionnels (social learning) et sentiment de sécurité en soi, respect, amour, estime de soi, confiance en soi. Maîtrise de soi (Self contrôle) et apprentissage de la gestion/valorisation de la complexité. Passions vertueuses. Motivations intrinsèques Compétence Autonomie Liens positifs à l'école et réussite académique	Compétences psychosociales (= SEL) Forces de caractère Entretien Motivationnel Mentorat d'objectifs (Goal Pursuit) et persévérance (Grit)

Besoin d'appartenance positive et de liens	Partie IV	Réseau et capital social exposant aux groupes radicaux Faire partie des dernières générations de migrants (problème d'acculturation et de perte de repères, problème de transmission culturelle)	Appartenance, fusion groupe de pairs Attachement et intégration dans les communautés Reconnaissance, liens, relations avec les pairs Contacts inter-groupes et entre groupes inter- ethniques Fréquentation de pairs non violents et porteurs de valeurs démocratiques, du pluralisme et liberté individuelle Mixité des publics (3 degrés de perception positive des comportements parentaux et présence de tiers significatifs non violents)	STRATEGIES, METHODES ET PRATIQUES DE RESILIENCE

Besoin d'identité et de sens	Partie V	Perception positive de son groupe de pairs radicalisé et perception négative des groupes extérieurs Privations individuelles et collectives, colère/haine et faible intégration. Troubles de la personnalité/narcissisme, pairs déviants, croyance en la ségrégation ethnique et neutralisations morales Personnalité fondamentaliste Attitudes et intentions radicales, Personnalité disfonctionnelle, faible légitimité, antécédents criminels, contact avec la police, menaces réelles et symboliques, sentiment de supériorité au sein du groupe d'appartenance	Altérité, hétérogénéité, Age. Les liens et les performances scolaires, la participation des parents et confiance institutionnelle. Respect de la loi. Disposer d'un emploi et la peur d'être incarcéré. Attachement basique à la société et liens sociaux Adhérence à la loi, acceptation de la légitimité de la police Evitement de la mort, vision du monde, croyances Certitudes, pouvoir. Valeurs. Significations, sens (existentiel)	THERAPIE DU SENS (Meaning therapie) Logothérapie Thérapies dites initiatiques (Le voyage du héros) TCC Flexibilité mentale
Besoin de croire, de transcendance et de spiritualité	Partie VI	Identité religieuse / nationale, tensions personnelles et attitudes anti-démocratiques	Visions du monde, idéaux, idéologies. Trame culturelle environnante (pourvoyeuse de sens). Sens, idéal, dépassement, sacrifice cause	ÉDUCATION SPIRITUELLE CRITIQUE ET TRANSDISCIPLINAIRE.

À l'issue de ce travail de mise en correspondance, voici les 4 axes que nous avons retenus, sachant que leurs formulations sont imparfaites, qu'elles se chevauchent et qu'elles n'ont d'autres prétentions que de proposer un certain ordonnancement des ressources en réponse à la conjugaison des facteurs de risques et de protection, dans un ordre allant du plus simple au plus complexe et de contenus (III) vers des méthodes (IV, V), voire une approche globale (VI) :

– Postulat 1 (Partie III) : La psychologie et l'éducation positives peuvent contribuer à satisfaire **des besoins psychologiques de base**, résumés et présents partiellement dans la théorie de l'autodétermination. Les résultats ont été recherchés et évalués au sein de la ressource dite « SEL » (socio-émotionnel Learning) et d'un outil « science du caractère » qui est l'un des mieux évalués des deux disciplines convoquées. Un complément de ressources sera abordé grâce aux thèmes (orientation des objectifs, clarification des valeurs, espoirs, restructurations cognitives) associés au mentorat et à l'entretien motivationnel, ce qui fera lien avec la partie suivante.

– Postulat 2 (Partie IV) : la psychologie et l'éducation positives peuvent répondre **au besoin d'appartenance et de liens** et également prendre en compte les besoins précédents (besoins psychologiques de base) par effet cumulatif. Les résultats ont été recherchés et évalués au sein **des stratégies, méthodes et pratiques de résilience**, y compris par rapport à des approches spécifiques visant des publics sensibles aux radicalisations violentes puisqu'il en existe dans le domaine anglo-saxon de prévention de la récidive et en milieu carcéral.

– Postulat 3 (Partie V) : La psychologie et l'éducation positives peuvent répondre **aux besoins d'identité et de sens** identifié dans le diagnostic. Il n'existe quasiment pas encore de dispositifs évalués scientifiquement. Cependant, nous sommes allés explorer dans des sillons que nous jugeons novateurs et prometteurs – **la thérapie existentielle du sens [Meaning thérapie] et au niveau identitaire, la très prometteuse trame des rites modernes d'initiation et du voyage du héros**.

– Postulat 4 (Partie VI) : Au-delà de la psychologie et de l'éducation positives, nous devons répondre **aux besoins de croyance, de transcendance et de spiritualité**. Cette hypothèse est la plus sensible et la plus prospective (comme pour l'hypothèse 3). En effet, cela nous a demandé de bien poser le cadre épistémique de cette partie de la recherche, tant les thèmes du croire, du religieux et du spirituel sont encore sous un opprobre suspicieux : ces sujets échapperaient à toute scientificité et à toute crédibilité comme objet de recherche. Nous démontrerons dans la partie de l'état de la recherche qui lui est consacrée (Partie I, 4) que ce n'est pas le cas mais qu'en plus, même si ce champ souffre encore d'un manque d'évaluations scientifiques (comme le précédent), c'est l'un des plus prometteurs pour les années à venir. En effet, en se plaçant dans des finalités épistémiques rigoureuses, c'est-à-dire en préservant

l'esprit critique et une liberté de croire/pas croire, nous ouvrons une nouvelle voie novatrice. L'évolution récente du XXI^e siècle appelle ardemment comme utilité sociale majeure, en éducation, d'unir la question de l'écologie du soi, de l'autre et de l'environnement, ce qui part de la question de la prévention des radicalisations violentes, tout en allant bien au-delà, thème final que nous développerons en conclusion.

Par ailleurs, quelques précisions avant d'aller plus avant dans les ressources. Nous ne pouvons parler stricto sensu de prévention tertiaire que pour les jeunes adolescents ou adultes qui se sont déjà engagés dans des voies radicales et violentes, ce qui implique un aspect curatif dans les pratiques de résilience (Partie IV, 4). Cependant, en prévention et a fortiori en éducation (Parties III, IV et V), la prévention ne s'entend plus au niveau individuel et psychosocial mais davantage à un niveau collectif et systémique. D'où le déploiement de ressources « universelles » – les forces de caractère (Partie III) – ou de stratégies transversales en résilience (partie IV) ou d'une méthode globale avec la thérapie existentielle (Partie V). Nous évitons ainsi de rentrer dans le piège de politiques préventives et éducatives trop ciblées, restrictives, stigmatisantes. A l'inverse, pour ne pas être « totalisantes » ou trop générales, ces ressources devront faire preuve d'adaptabilité et faire l'objet d'un « sur-mesure » en fonction des particularités des publics visés par la prévention des radicalisations violentes selon l'âge, le territoire concerné. Ceci est un autre travail doctoral que peut-être d'autres doctorants relèveront en psychologie ou sciences de l'éducation. Dans l'attente, le souci d'une prévention et d'une éducation transversales au sens évoqué de René Barbier (voir intro et partie I) doit pouvoir trouver ses prolongements et ses soutiens dans des changements de niveau socio-politique. La prévention socio-éducative s'entend dès lors comme la capacité à produire de nouvelles conditions et organisations sociales au niveau collectif qui nous fassent revenir à des fonctionnements plus sains et qui permettent à nouveau « homéopathiquement » une sorte de retour en arrière ou un retour à l'homéostasie. Ce retour à l'équilibre s'entend par notre capacité à offrir à nouveau des ressources préventives et éducatives en adéquation avec l'état réel et futur de nos sociétés qui nous confrontent déjà et nous promettent de beaux chaos d'ordres environnementaux et politiques, à l'instar de la COVID 19 qui fait beaucoup plus de dégâts, à cet égard, que le terrorisme, ce que nous évoquerons à nouveau dans notre partie conclusive. La prévention peut donc symboliquement être considérée d'un point de vue psychologique, sociologique et sociétal. Elle peut aussi l'être en termes de philosophie morale et politique. Dans ce cas, la réflexion portera sur les modèles de société au sein desquelles nous voulons vivre. Ces modèles manifestement impliquent une sorte de rééquilibrage qui demandent, nous l'aborderons encore une fois en conclusion, une sorte de rétrospective sur le chemin parcouru

et une sorte d'accouchement de nouvelles valeurs : reconnaissance, altruisme, frugalité, équité, régulations, respect de l'ensemble de la chaîne du vivant (Charlot B, 2021). Elle correspond bien à une sorte de retour sur les excès de la société marchande ultra-libérale et ses wagons de dérégulations. Cette réflexion politique et civilisationnelle est incontournable même si elle n'est pas l'objet de la thèse en elle-même. L'innovation éducative ne peut prendre une place effective, pérenne et systémique que dans un espace politique et culturel qui a compris les enjeux transversaux que ces nouvelles ressources et stratégies éducatives offrent. Nous nous devons d'aborder ce point à la fin de nos travaux car dans notre expérience professionnelle, les meilleures innovations sociales servent parfois davantage à maintenir le statu quo qu'à générer de vrais changements et la dénaturation de l'innovation, voire sa mutilation, ne perturbe pas ceux qui la desservent car ils n'ont manifestement pas la grille de lecture et la volonté de s'ouvrir véritablement aux innovations proposées. Ils préfèrent largement les bénéfices secondaires liés à leurs abus de pouvoir collectifs et à leurs prises en otage du bien commun pour des finalités, somme toute, bien égoïstes et rétrogrades. Une évolution de l'éducation va de pair avec une évolution de la société civile qui poussera et obligera les décideurs à aller dans le bon sens. Avant tout ceci, il faut déjà démontrer scientifiquement que la voie est possible, ce à quoi nous nous employons ici.

Tout ceci est fort instructif dans l'abord des ressources que nous allons maintenant proposer en prévention primaire et secondaire. Nous retiendrons surtout que les ressources positives de la personnalité que nous proposons – les forces de caractère – doivent être accompagnées d'un travail sur la gestion des émotions (SEL, Socio-emotional learning) qui apprend à gérer le négatif de la vie. L'importance également de la gestion des objectifs (*Goal pursuit*) et de la gestion du temps (*Time Model*) seront donc intégrées à notre démarche. Dans tous les cas, cela prouve bien que les ressources en psychologie positive et en résilience (Parties III et IV) doivent être englobées dans une démarche plus vaste qui intègre résolument une meilleure appréhension des drames existentiels et des crises de sens que cela engendre (Partie V), pour éviter que les individus régressent outre mesure en cas de crise de vie. Enfin, la meilleure parade semble résider dans le fait de posséder un ancrage dans des pratiques spirituelles et dans l'acquisitions de valeurs structurantes pour la personnalité (Partie VI).

**Partie III – Axe 1 d'amélioration :
contribuer à satisfaire les besoins
psychologiques de base**

Il est manifestement très difficile de faire des choix de ressources en sciences humaines en général. Les évaluations d'impacts sur les publics sont souvent inexistantes ou de mauvaises qualités (absence de groupe contrôle). Nous avons opté pour le courant de la psychologie positive en pensant a priori qu'elle contenait beaucoup d'évaluations scientifiques de leur efficacité. Or nous avons eu une légère déception. En effet, il y a eu un nombre conséquent d'évaluations mais celles-ci n'ont pas toujours confirmé des résultats aussi impactants plusieurs années plus tard pour les mêmes dispositifs. Nous avons donc dû nous déterminer par rapport à plusieurs études dont l'une nous a offert une clarté particulière dont nous reproduisons ci-dessous l'enseignement majeur, extrait de Gorlin, I. E., Lee, J., Otto, W. M. (2018).

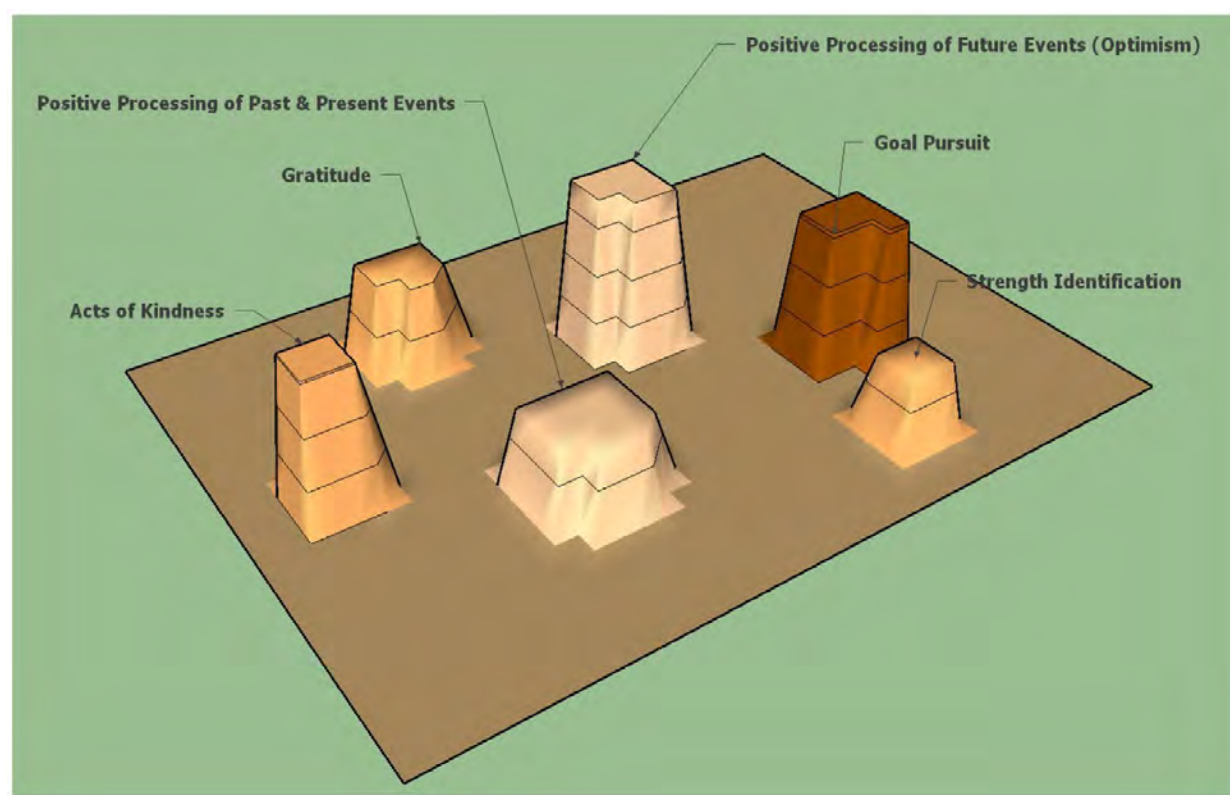


Figure 33 - " Low-resolution" topographical map of six core positive-psychology intervention domains

Source : Gorlin, I. E., Lee, J., Otto, W. M., (2018)

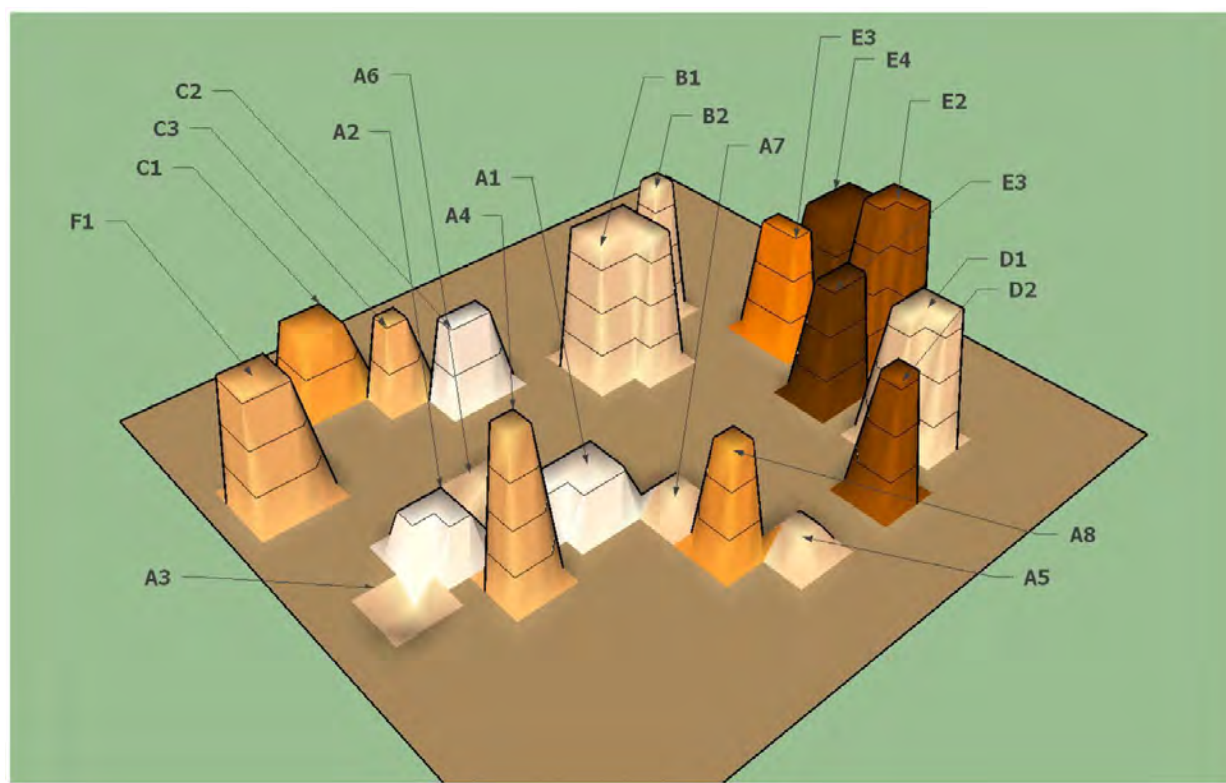


Figure 34 - " High-resolution" topographical map of 20 positive-psychology intervention subdomains

Source: Gorlin, I. E., Lee, J., Otto, W. M. (2018)

Notes:

- A1: Re-experiencing Positive Events;
- A2: Positive Event Listing and Causal Analysis ("Three Good Things");
- A3: Humorous, Event Listing and Causal Analysis;
- A4: Positive Self-Statements;
- A5: Positive Thinking with Hope-Based Cognitive Restructuring;
- A6: Self-Compassion Training;
- A7: Sacred Moments;
- A8: Savoring;
- B1: Optimism;
- B2: Optimism + Planning;
- C1: Listing Personal Gratitude's;
- C2: Expressing Gratitude to Others;
- C3: Expressing Gratitude to Others + Positive Event Listing;
- D1: Strength, Identification and Utilization ("Using strengths in a new way");
- D2: Strength Identification + Cognitive Restructuring;

E1: Action, Coaching w/Self-Monitoring & Error Correction;

E2: Action Coaching w/ Values Clarification;

E3: Action Coaching + Cognitive Restructuring;

E4: Action Coaching + Hope Visualization;

F1 : Actas of Kinines.

Les mises en relief montrent singulièrement les ressources qui ont le plus d'impact. Ces résultats sont à croiser avec le fait que nous proposerons des ressources qui présentent des applications pédagogiques faciles à mettre en œuvre et/ou méthodiques et applicables à des publics vulnérables, tels que définis en partie II.

1/ Définitions des compétences psychosociales (dont les SEL, socio-emotional learning) et les forces de caractère

Définitions des compétences psychosociales

Nous nous inscrivons ainsi dans la ligne de deux instances : le Groupe international d'experts du comportement (GIECO¹³¹) et du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC¹³²) dont le manifeste intitulé *World Scientists' Warning to Humanity : a Second Notice*¹³³, a été signé par 15 364 scientifiques de 184 pays, paru le 13 novembre 2017 dans la revue Biosciences.

Les compétences fondamentales pour l'éducation du XXI^e siècle

Le GIECO est clair dans ses postulats : les changements que nous devons conduire passent par des modifications de nos modes de pensées et de nos comportements. Or scientifiquement et pédagogiquement, cela fait une vingtaine d'années qu'un nombre important d'instances internationales appelle de ses vœux, le développement massif des compétences psychosociales. En 2015, le forum économique mondial a publié un rapport qui se concentrait sur l'une des questions urgentes du XXI^e siècle, le déficit de compétences et les moyens d'y remédier grâce à la technologie¹³⁴. Dans ce rapport, était défini un ensemble de 16 compétences cruciales pour l'éducation au XXI^e siècle. Ces compétences comprennent six « littératies fondamentales »

¹³¹ Voir le premier rapport de ce groupement sur l'*International panel on behavior change - IPBC* [[Lien](#)].

¹³² Ce groupe est l'organe international chargé d'analyser scientifiquement les changements climatiques [[Lien](#)]

¹³³ Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M. I., Laurance, W. F. and 15 364 scientist signatories from 184 countries (2017). *World Scientists' Warning to Humanity : a Second Notice*. BioScience, 67, 12, 1026-1028 [[Lien](#)].

¹³⁴ *New Vision for education: fostering Social and Emotional Learning through Technology*. (March 2016). World economic forum, prepared in collaboration with The Boston Consulting Group [[Enligne](#)]

(aptitudes), telles que la littératie proprement dite (compétence langagière), la numératie et la culture scientifique. A noter également, dix compétences qualifiées soit de « compétences », soit de « qualités de caractère ». Ces compétences sont les moyens par lesquels les élèves abordent les défis complexes : ils incluent la collaboration, la communication, la pensée critique et la résolution de problèmes. Les qualités de caractère sont les façons dont les élèves abordent leur changement d'environnement : ils incluent la curiosité, l'adaptabilité, le social et la sensibilisation culturelle (voir figure ci-dessous, World Economica forum, *Ibidem*, 2016). Ces compétences et ces qualités de caractère font plus que simplement approfondir les compétences du XXI^e siècle. Ensemble, elles sont au cœur des apprentissages émotionnels et sociaux et sont tout aussi importantes que les compétences de base requises pour l'apprentissage académique traditionnel¹³⁵.

Figure 35 - Variation sur une démarche d'apprentissage ciblée pour favoriser les compétences sociales et émotionnelles



Source : Forum économique et social (2016)

Or si le développement des compétences psychosociales est maintenant plébiscité par les instances internationales (Unesco, Onu, Unicef), par l'Union européenne et certains systèmes éducatifs nationaux (Europe du Nord, États-Unis, Canada, Australie, Nouvelle-Zélande,), ainsi

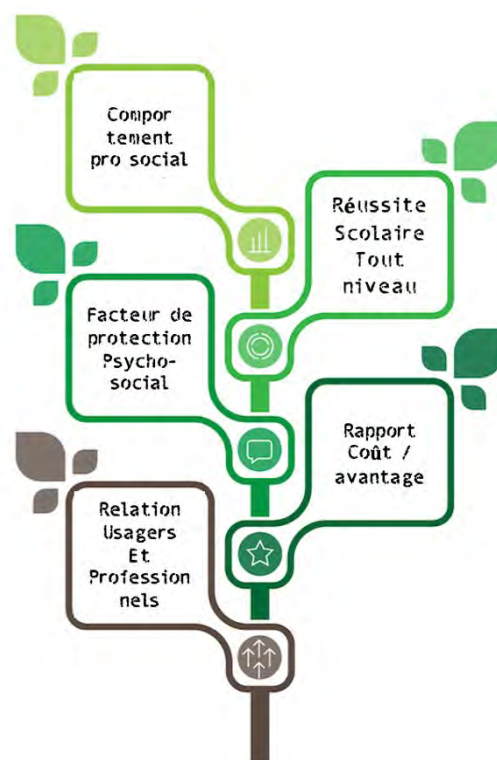
¹³⁵ Bidar A. (18 janvier 2021). « Je ne pense pas qu'on puisse, dans une existence humaine, faire l'économie du spirituel ». *Le Monde*.

que par de nombreux pays en Europe, en Afrique, en Asie, l'enseignement de ces compétences est encore notoirement insuffisant.

Pourtant de nombreux résultats sont déjà là et il est crucial à ce stade de rappeler l'importance des évaluations scientifiques et de ponctuer avec un brin d'humour « qu'en *Dieu nous croyons, mais que tous les autres doivent apporter des données* » ¹³⁶

Selon un rapport européen de 2018¹³⁷, plus de 500 évaluations corrélationnelles et longitudinales de programmes d'éducation émotionnelle et sociale (EES), dont beaucoup sont des programmes universels en milieu scolaire, documentent le succès dans l'amélioration des résultats d'ajustement et la diminution des comportements négatifs (Weissberg et al., 2015). Le programme d'éducation émotionnelle renforce (extrait des pages 23 et 24 du rapport) :

1. Attitudes positives, comportement pro-social, et bonne santé mentale (face à l'anxiété, la dépression, la toxicomanie, le comportement antisocial,) ;
2. Effet positif sur la réussite scolaire (méta-capacité pour l'apprentissage) de la petite enfance au secondaire, dans un certain nombre d'environnements géographiques, contextes culturels, milieux socio-économiques et différents groupes ethniques. Ils favorisent l'équité, l'inclusion sociale et la justice sociale ;
3. Ces effets persistent au fil du temps (facteurs de protection), des résultats positifs. Ils ont été observés au cours des études de suivi effectuées entre six mois et trois ans après les premières interventions, et des études longitudinales ont indiqué divers résultats positifs dans des domaines importants de l'âge adulte, tels que l'amélioration de l'éducation, de l'emploi et de la santé mentale, ainsi que la réduction des activités criminelles et de la toxicomanie ;



¹³⁶ “ In God we trust, all others must bring data.” W. Edwards Deming, popularisé comme slogan publicitaire par IBM.

¹³⁷ Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, European commission, 2018 [[Enligne](#)].

4. Des investissements économiques et financiers montrent que les bénéfices excèdent de manière quantifiable les coûts (coût-bénéfice moyen d'environ 11 pour 1) ;
5. Bénéfices également auprès des enseignants/éducateurs (contexte informel) en augmentant leurs compétences, leur confiance et leur satisfaction.

Depuis la pandémie COVID19, l'OCDE rappelle :

- ♦ L'intérêt d'une éducation plus large au bien-être individuel et collectif ;
- ♦ Pour les apprenants, la nécessité d'apprendre à naviguer dans des mondes plus incertains et complexes ;
- ♦ La nécessité d'un composé plus large de connaissances, outils, attitudes et valeurs en action.

S'appuyant sur les compétences clés de l'OCDE (le projet Des éco : définition et sélection des compétences), le projet *Éducation 2030* a identifié trois autres catégories de compétences, dites « compétences transformatrices », qui répondent, ensemble, au besoin croissant des jeunes d'être innovants, responsables et conscients :

Or c'est justement ce que permettent les compétences psychosociales à l'exemple des travaux d'Hélène Hagège (Hagège, H. (2018), qui a très bien démontré qu'un travail sur la méditation peut aboutir à une plus grande flexibilité mentale, à une plus grande empathie envers soi et envers les autres et, de ce fait, est propice à une éducation à la responsabilité. La figure

reproduite ci-dessous démontre bien le rôle clef de cheville ouvrière de ces compétences.

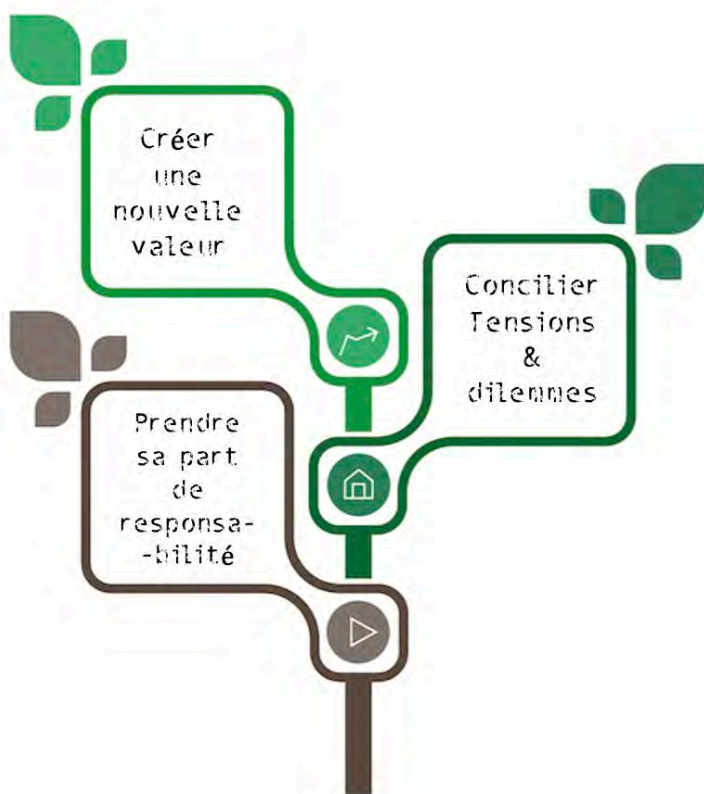




Figure 36 - The OECD Learning Framework 2030

Source: *The future of education and skills Education 2030* (voir le site www.oecd.org)

L'apprentissage social et émotionnel (SEL)

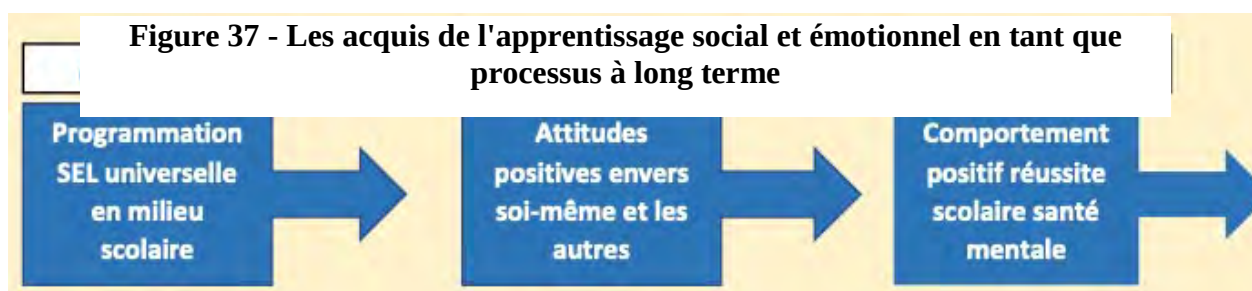
En matière de prévention, nous avons le même souci que pour les démarches curatives : identifier des expériences évaluées scientifiquement. Nous sommes ici dans une vision plus large des besoins et des relations sociales à nourrir pour prétendre intervenir en amont des tentations radicales. Au cours des dernières années, il est devenu courant que les éducateurs américains soutiennent que si les écoles ont pour objectif de préparer les jeunes à la vie dans le monde actuel, complexe et diversifié, ils doivent dispenser un enseignement allant au-delà du contenu et des compétences universitaires classiques et académiques.

L'apprentissage social et émotionnel (SEL) est également essentiel au succès à long terme des élèves à l'école et en dehors de l'école, et il mérite une attention soutenue tout au long de l'enseignement de la maternelle à la 12^e année (Bridgeland et al., 2013). Bien que le concept « SEL » ait été conceptualisé de diverses manières, on peut généralement le comprendre comme :

[...] le processus par lequel les enfants et les adultes acquièrent et appliquent efficacement les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour gérer leurs émotions, se fixer et atteindre des objectifs positifs, ressentir et montrer de l'empathie pour les êtres humains, établir et entretenir des relations positives et prendre des décisions responsables

(Weissberg et al., 2013, pp. 8-13).

Plus précisément, Roger Weissberg et ses collègues (Weissberg et al., 2013, notes 165 et 2015) ont identifié un ensemble de cinq groupes de compétences sociales et émotionnelles : la prise de conscience de soi, la gestion de soi, la prise de conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (Mahoney et al., 2018, pp. 18-23). Au sein de la figure 1 traduite et adaptée par nos soins (Mahoney et al., 2018), nous percevons tout de suite le côté systémique et étendu dans le temps de la démarche.



Source : Mahoney et al. (2018)

Définition des forces de caractère

En 2004, une innovation importante a pris place dans les sciences sociales. Pour la première fois dans l'histoire, un langage commun et interculturel fut établi pour décrire les qualités humaines, une nouvelle science du caractère humain était née. Cela a été perçu comme le plus large effort en psychologie positive par les scientifiques de Harvard et le théoricien des intelligences multiples Howard Gardner et l'une des initiatives les plus importantes en psychologie du siècle dernier. Pourquoi ? Parce que les applications d'une science des forces de caractère ont de hauts potentiels pour booster le bien-être, encourager la résilience, améliorer les relations et créer des cultures de soutien fortes dans les familles, les écoles et les organisations.

Selon Park, Peterson et Seligman (2004), « les forces de caractère peuvent être définies comme des traits positifs se manifestant au travers des pensées, des sentiments et des comportements » (Park N et al., 2004, pp. 603-619). Les forces de caractère (FC) sont les processus ou des mécanismes psychologiques qui opérationnalisent les vertus. A contrario, il est utile de rappeler que « l'intelligence psychologique ou l'optimisme constituent en revanche des traits de

personnalité, sans connotation ou valeur morale » (Csillik, 2017). Les mêmes auteurs ont choisi un ensemble des critères permettant de déterminer l'inclusion ou non d'une force ou de ressources psychologiques parmi les forces de caractère, dont notamment (Park N et al., 2004, pp. 603-619) :

- ✓ L'ubiquité : elles doivent être largement reconnues et valorisées dans différentes cultures ; certaines forces liées à une certaine culture trop spécifique ont été volontairement écartées.
- ✓ Moralement valorisées : valorisées pour elles-mêmes, et non pas pour des objectifs qu'elles permettraient d'atteindre, comme dans le cas de l'intelligence.
- ✓ Contribuant à l'épanouissement individuel, à la satisfaction de vie et au bien-être individuel.
- ✓ Mesurables : s'inscrivant dans une démarche empirique, ayant pu être identifiées et évaluées de manière objective en tant que différences individuelles stables.
- ✓ Traits stables : il s'agit des différences individuelles stables, et non pas des états fluctuants.

D'autres définitions sont dignes d'intérêt : « les déterminants innés d'une vie pleine, une vie de plaisir, d'engagement et de sens (Peterson, Park et Seligman, 2005). « Un pouvoir de bien agir, une force qui a ou qui peut avoir un effet, une volonté d'agir humainement » dira encore le philosophe français Comte-Sponville, 2001 à propos des vertus.

La classification « valeurs en action »

Le projet « valeurs en action » (VEA) ou VIA (*Values in Action*), du nom de l'institut *Values in Action VIA* aux États-Unis, créé en 2000, qui a financé les premiers travaux, a comme objectif d'étudier les forces de caractère et de les opérationnaliser. Cette classification (*The Values In Action Classification of Strength*) comprend à l'heure actuelle vingt-quatre forces de caractère incluses dans un système de classification, reposant sur des recherches interculturelles menées dans de nombreuses disciplines et portant sur un nombre très important de sujets. Selon la synthèse du *VIA Institute*, les forces de caractères correspondant à chacune de ces six vertus sont :

1. Sagesse et connaissances, qui regroupent des forces de caractère qui ont trait à l'acquisition et à l'usage d'informations et de connaissances :
 - Créativité : penser à de nouvelles façons de faire créatives.
 - Curiosité : s'intéresser à tous les aspects de toutes les expériences.

- Ouverture d'esprit : analyser les choses en profondeur et les examiner sous tous les angles.
 - Appréciation des apprentissages : maîtriser de nouvelles capacités, de nouveaux sujets et savoirs.
 - Perspective : être de bon conseil pour les autres.
2. Courage, qui rassemble des forces émotionnelles qui impliquent l'exercice de la volonté, grâce auxquelles nous pouvons atteindre des buts malgré une opposition interne ou externe.
 3. Humanité, qui rassemble les forces de caractère qui témoignent de l'attention portée à autrui et du soin que l'on porte à développer des relations amicales avec les autres.
 4. Justice, qui concerne des forces civiques qui favorisent les interactions optimales entre les personnes et une vie communautaire saine (esprit d'équipe, sens du devoir, loyauté, équité, impartialité, sens du commandement, leadership).
 5. Modération, qui regroupe des forces qui nous protègent contre les excès (pardon, humilité, modestie, prudence, discrétion, précaution, maîtrise de soi, autorégulation).
 6. Transcendance : des forces qui permettent d'établir des liens avec l'univers et de donner un sens à sa vie (appréciation de la beauté et de l'excellence, gratitude, espérance, optimisme, orientation vers le futur, joie, humour et spiritualité, recherche du sens de la vie, la foi).



Figure 38 - Les forces de caractère en 6 vertus

Source : Retranscrit et traduit par nos soins à partir du site VIA Institute¹³⁸

Le *VIA Institute* résumera ces forces par l'idée qu'elles constituent un langage commun des traits de personnalité qui :

- reflète notre identité personnelle ;
- produit des résultats positifs pour nous-mêmes et pour autrui ;
- contribue au bien collectif.

Pour la petite ou grande histoire, Chris Paterson et Martin Seligman ont coordonné, au sein du *VIA Institute*, 55 scientifiques de renom sur ce projet pluriannuel qui a inclus une revue historique sur 2 500 ans des meilleures pensées sur le thème du caractère en philosophie, vertus éthiques, éducation morale, psychologie et théologie. D'ailleurs les six vertus déjà mentionnées – la sagesse, le courage, l'humanité, la justice, la tempérance et la transcendance – sont fondées universellement au travers des cultures, des religions, des nations et des systèmes de croyance (Peterson et al., 2004).

2/ Les SEL, les forces de caractère et leurs applications pratiques

Les applications pratiques des SEL

Nous proposons à nouveau de définir les SEL pour en démontrer l'importance dans le champ d'application scolaire. Les compétences socio-émotionnelles représentent l'ensemble des comportements, attitudes et valeurs dont un individu a besoin pour « naviguer efficacement dans des situations interpersonnelles et sociales » selon Guerra et al. (2014) et selon Cunningham et al. (2016) « gérer efficacement et éthiquement avec les tâches et les défis quotidiens ». Ces compétences sont, d'une part, émotionnelles parce qu'elles impliquent d'identifier et de réguler les émotions et les comportements – ou de travailler sur des aspects et dimensions individuels – et, d'autre part, sociales parce qu'elles sont censées aider chaque individu à mieux interagir avec d'autres individus ou groupes d'individus.

Ainsi, l'apprentissage socio-émotionnel ou SEL fait référence au processus par lequel les enfants et les adultes acquièrent et appliquent efficacement les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, fixer et

¹³⁸ Site internet dédié <https://www.viacharacter.org>

atteindre des objectifs positifs, ressentir et faire preuve d'empathie pour les autres, établir entretenir des relations positives et prendre des décisions responsables¹³⁹.

Le SEL fait généralement référence au développement de cinq compétences fondamentales (sociales et émotionnelles) : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (Durlak et al., 2011).

De plus en plus, la littérature reconnaît et met l'accent sur les nombreux avantages des compétences socio-émotionnelles pour la société, en matière de relation avec de multiples résultats sociaux et économiques – tels que des niveaux plus élevés de productivité, d'emploi, de revenu ou de bien-être personnel – résultats que le niveau de scolarité atteint ou que les compétences cognitives ne garantissent pas nécessairement (Heckman, James and Yona Rubinstein, 2001).

En fait, la théorie économique soutient que les compétences cognitives et socio-émotionnelles peuvent changer au cours du cycle de vie d'un individu, avec des données de départ différentes affectant la formation des compétences cognitives et/ou socio-émotionnelles à des degrés d'intensité et des âges divers selon Cunha, Flavio, and James J. Heckman (2008).

En particulier, dans le domaine de l'éducation, les compétences socio-émotionnelles sont cruciales pour la réussite scolaire des étudiants puisqu'elles peuvent les aider à réguler leur stress, à établir et atteindre leurs objectifs, à gérer des situations difficiles, à éviter de participer à des comportements à risques. Cependant, ces compétences sont également pertinentes pour les enseignants (et le personnel de l'école en général) en ce qui concerne leur efficacité à enseigner et à gérer leur classe, leur interaction avec les élèves et leur capacité à influencer le climat scolaire qui, à son tour, affecte également le développement socio-émotionnel des élèves. Il existe plusieurs méthodes pour promouvoir spécifiquement les compétences socio-émotionnelles des élèves en classe, notamment l'utilisation d'un langage socio-émotionnel, la bienveillance et le soutien, la promotion de l'apprentissage coopératif, l'aide aux élèves à faire des choix responsables, l'encouragement des discussions en classe (Yoder, N, 2014).

Quelle que soit la méthode, l'objectif est d'améliorer la qualité des interactions enseignant-élève, la gestion de la classe, les compétences des élèves et les capacités à répondre aux besoins émotionnels des élèves. La littérature en économie, en éducation et en psychologie décrit très bien les effets, principalement positifs, du développement des compétences socio-émotionnelles sur un large éventail de variables, à la fois à court et à long terme. Cependant,

¹³⁹ CASEL website : <https://casel.org/>

elle ne se concentre pas toujours – ou du moins pas en profondeur – sur les mécanismes spécifiques qui peuvent aider les enseignants à promouvoir le développement socio-émotionnel de leurs élèves, en particulier dans des contextes autres que / hors du champ des programmes SEL.

En utilisant le cadre théorique fourni par Cunha et al. (2005), la formation des compétences peut être conceptualisée en partant du principe que :

- Les compétences sont multidimensionnelles ;
- Les capacités peuvent être héritées mais aussi développées ;
- Les compétences engendrent des compétences grâce à un processus multiplicateur ;
- L'acquisition de compétences à un stade du cycle de vie augmente l'acquisition de compétences à des stades ultérieurs.

Ainsi, en général, le processus d'acquisition des compétences dépend :

- du type de compétence qui sera développé : dans ce cas, une compétence socio-émotionnelle, comme le courage, la maîtrise de soi ou la conscience de soi ;
- du type de compétences que les individus possèdent déjà et qui peuvent favoriser l'acquisition et/ou le développement de la compétence objective ; telles que les compétences cognitives ou d'autres compétences socio-émotionnelles ;
- des acteurs qui participent au processus d'acquisition et leur interaction : des élèves aux parents, enseignants et autres acteurs de l'école ;
- des données nécessaires pour acquérir et/ou développer cette compétence en classe, telles que le matériel d'apprentissage ou les programmes de formation ;
- du temps alloué pour acquérir et/ou développer ces compétences ;
- . Du processus d'implantation en lui-même : notamment ce dernier a-t-il été adéquatement mis en place.



Figure 39 - A framework for conceptualizing systemic social and emotional learning (SEL) in educational settings

Source: Joseph L. Mahoney, Roger P. Weissberg, Mark T. Greenberg, Linda Dusenbury, Robert J. Jagers, Karen Niemi, Melissa Schlinger, Justina Schlund, Timothy P. Shriver, Karen VanAusdal, Nicholas Yoder (2020). *Systemic Social and Emotional Learning: Promotion educational success for all Preschool to High School Students*¹⁴⁰

En ce sens, quatre facteurs principaux participent et interagissent dans le développement des compétences socio-émotionnelles en classe :

- Curriculum, qui définit le contenu, les connaissances et les compétences attendues des étudiants dans leur manière d'apprendre, et façonne donc l'expérience d'apprentissage. Les programmes peuvent promouvoir le développement de compétences socio-émotionnelles d'une matière particulière (modèle vertical), dans différentes disciplines ou matières (horizontales ou interdisciplinaires), ou dans les deux situations (modèle mixte). L'allocation de temps d'instruction pour le développement d'une compétence particulière peut influencer le développement d'autres compétences selon Borghans et Diris (2014).
- Méthodes pédagogiques, qui se réfèrent à l'ensemble des compétences, techniques, comportements, type de la langue et interactions que les enseignants utilisent pour fournir des informations, promouvoir les connaissances, enseigner les compétences et favoriser le processus d'apprentissage. Concrètement, ce facteur est lié aux styles d'enseignement des enseignants.
- La gestion de la classe, qui fait référence à l'ensemble des compétences, techniques et

¹⁴⁰ Online first Publication, American Psychological Association (Octobre 8, 2020) <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>

comportements qui permettent aux enseignants d'organiser les élèves et le travail en classe. Les enseignants efficaces sont censés faire preuve de compétences de gestion plus solides.

- Le climat scolaire – ou, dans ce cas, le climat de la classe – qui se réfère à la qualité et au type de vie scolaire et dépend des normes, des valeurs, des relations interpersonnelles, des interactions sociales et des processus et structures organisationnels ; un concept étroitement lié aux méthodes pédagogiques et à la gestion de la classe.

Ceci a été modélisé de la manière suivante par Jennings et Greenberg (2009) :

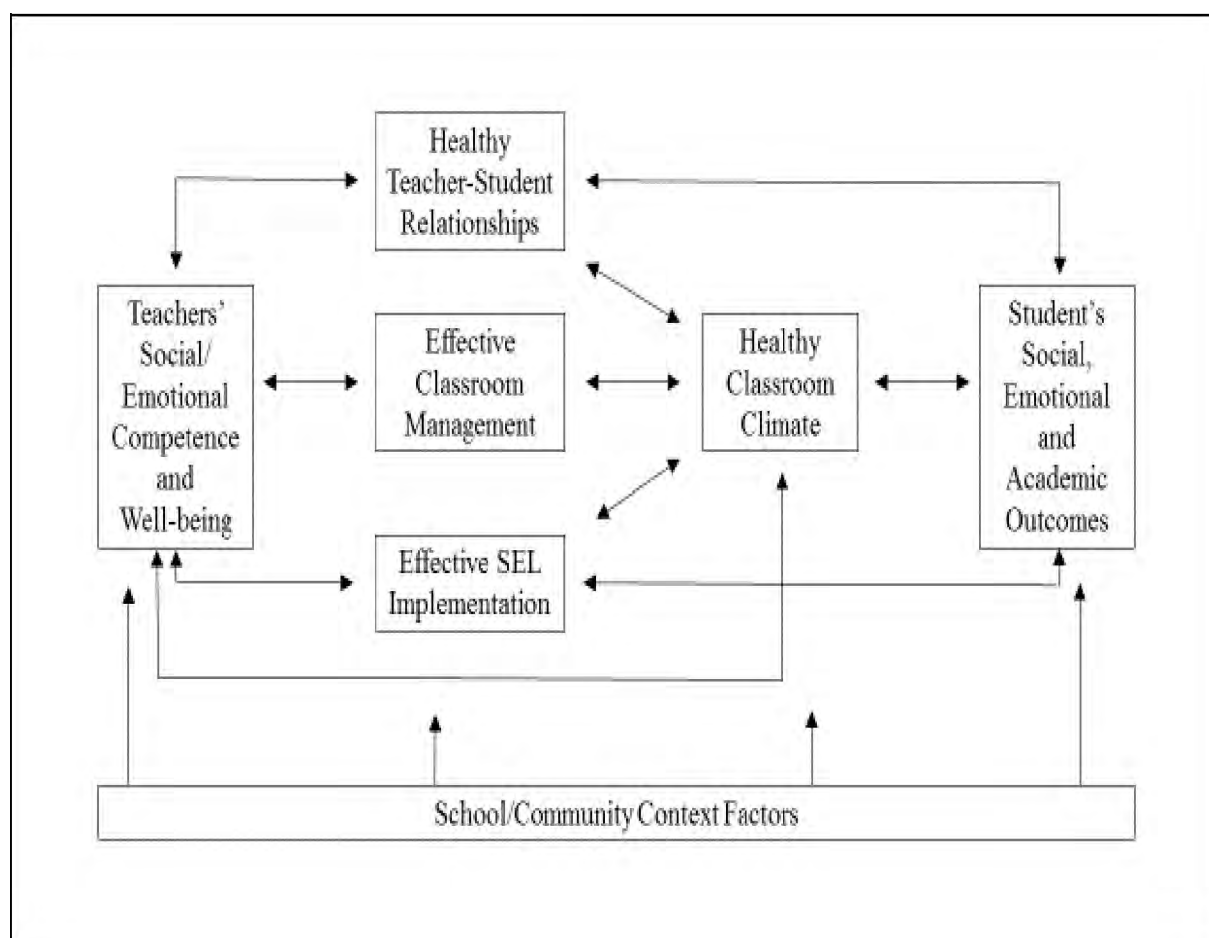


Figure 40 - A model of teacher socio-emotional competence and classroom and student outcomes

Source : Jennings et Greenberg (2009)

Néanmoins, les SEL présentent également plusieurs limites qui méritent d'être mentionnées :

- La plupart des recherches actuellement disponibles, et donc examinées ici, utilisent des études dans le monde « développé », en particulier aux États-Unis, ce qui limite la possibilité d'extrapoler des recommandations politiques pour des pays moins développés ou

des contextes plus ruraux.

- La littérature sur les effets potentiels des salles de classe sur le développement socio-émotionnel des élèves, comme la disposition des bureaux en format traditionnel ou en forme de U, est pratiquement inexistante. L'analyse de l'impact des caractéristiques de la classe sur les processus d'apprentissage et de développement socio-émotionnel pourrait être utile pour identifier davantage de techniques que les enseignants peuvent utiliser en classe pour améliorer les interactions positives et l'apprentissage.
- Tout comme les enseignants peuvent influencer le développement socio-affectif de leurs élèves, les élèves peuvent également contribuer au développement du style d'enseignement des enseignants, grâce à des interactions enseignant-élève. Cependant, la préférence des élèves pour certains styles d'enseignement peut ne pas toujours coïncider avec les préférences des enseignants, en termes de styles de pensée et de comportements interpersonnels (Zhu, 2013). La fixation d'objectifs communs et de normes comportementales convenues peut contribuer à aligner les préférences des élèves et des enseignants.
- Les différentes façons dont les enseignants peuvent influencer le développement socio-émotionnel de leurs élèves ne sont pas exemptes de divers facteurs difficiles à séparer et qui peuvent créer des spirales vicieuses et paradoxales dans ce processus. Par exemple, les compétences socio-émotionnelles des élèves peuvent être le résultat, mais aussi la cause, d'une gestion efficace de la classe (Day et al., 2015) et de manière analogue pour d'autres relations réciproques, comme la façon dont le contexte social influence la perception des élèves de leur propre développement socio-émotionnel, et au-delà. (West et al., 2016).

Il reste à évaluer les effets des compétences psychosociales précisément dans la prévention des radicalisations violentes. Une récente étude (Sklad, M., Park, E., Van Venrooij, I., Pickard, A., Wignand, J., 2020) évalue justement les effets et la réception du programme universel contre la radicalisation en Europe : une intervention visant à prévenir la radicalisation en favorisant les compétences sociales et civiques et en perturbant les mécanismes impliqués dans la radicalisation.

Au total, 191 élèves du secondaire néerlandais ont suivi le programme. Les effets ont été évalués en comparant les groupes d'intervention et de comparaison. Le programme a été accueilli positivement par les enseignants et les étudiants. Les participants au groupe d'intervention se sont améliorés beaucoup plus que le groupe de comparaison sur la majorité des résultats mesurés : la pleine conscience, la résolution de conflits, l'assertivité, la conscience identitaire (multiple), l'auto-efficacité, la prise de conscience de la pression de

groupe, l'ouverture à l'esprit critique et la prise de perspective. Les résultats suggèrent que le programme *UCARE* qui favorise les aptitudes et les compétences indiquées est potentiellement efficace pour la prévention contre la radicalisation.

Sklad M. et al. (2020) rappellent que ce programme nommé *UCARE* a visé à prévenir la radicalisation par le renforcement des compétences sociales et civiques des adolescents, ainsi que par l'amélioration de leur sentiment d'appartenance et de citoyenneté. Les interventions qui ciblent spécifiquement les personnes à haut risque portent une menace d'étiquetage et de stigmatisation (Jones et al., 2014 ; Offord et coll., 1998). En outre, des interventions ciblant des groupes peuvent manquer des individus à risques non identifiés (Offord et coll., 1998). Par conséquent, ce programme a été conçu comme une prévention destinée à être offerte à tous les jeunes sans discrimination. Ainsi les compétences ont été choisies pour tous les jeunes, indépendamment du fait qu'ils soient à risques ou non. Ensuite, le programme est universel en ce sens qu'il vise à aider tous les jeunes potentiellement à risques, quelle que soit l'idéologie violente vers laquelle ils peuvent se sentir attirés.

(Sklad M. et al., 2020) concluent en soulignant que le but de l'intervention pilote était de répondre aux six besoins psychologiques qui recoupent notre propre diagnostic (Partie II) et qui contribuent à la radicalisation (Sklad et Park, 2017) :

- (a) la frustration engendrée par la nécessité d'être accepté et d'appartenir à un groupe (Sageman, 2004 ; Wiktorowicz 2004) ;
- (b) un besoin d'identité sociale positive et signification (De Wolf et Doosje, 2010 ; Kruglanski et al., 2013 ; Meertens, 2007 ; Moghaddam, 2005 ; Van den Bos et coll., 2009 ; Wiktorowicz, 2004 ;
- (c) conforme aux normes de groupe (Aly et Striegher, 2012 ; Sageman, 2004) ;
- (d) frustration causée par une privation relative ou un sentiment de discrimination (Doosje et al., 2013 ; Sageman, 2004) ;
- (e) la prise de conscience que les moyens légitimes sont inefficaces (Moghaddam 2005)
et
- (f) percevoir l'opposition entre les groupes internes et externes (Moghaddam, 2005 ; Stern, 2004) suivi d'une déshumanisation attribuée aux membres qui sont hors du groupe (McCauley et Moskalenko, 2012).

L'intervention pilote a consisté en sept ateliers afin que chacun d'entre eux favorise les compétences qui répondent aux facteurs de radicalisation susmentionnés. Cette étude, qui conforte notre démarche initiée dans cette thèse, c'est-à-dire répondre aux facteurs de risque de radicalisation par les facteurs de protection en psychologie positive, est encore un style d'étude trop rare. Nous aborderons d'autres exemples de dispositifs dans notre partie IV sur les dispositifs de résilience.

Les applications pratiques des forces de caractère

Cette classification VIA offre de nombreuses possibilités d'exercices à l'école, en famille et en entreprise (Niemec, 2017). Comme le rappelle si bien Ryan Niemec :

[...] les 24 forces de caractère sont un langage commun qui décrit ce qu'il y a de mieux en l'être humain. [...] Les réalités de ce principe sont partout : les coachs et les conseillers utilisent ce langage commun avec leurs clients pour les aider à identifier leurs meilleures qualités. Les managers utilisent ce langage pour que leurs employés deviennent plus productifs et heureux au travail et les professeurs aident leurs étudiants à entrer plus profondément dans les apprentissages. Les familles l'utilisent pour créer une culture positive à la maison et les individus s'en servent pour leur propre développement (Niemec, 2017).

Cet auteur et chercheur des plus prolifiques en la matière explique que le fait de disposer d'un langage commun permet à chaque personne « d'être à la page » avec les autres quand il ou elle approche un défi et s'engage dans des conversations visant le support d'autrui. D'ailleurs cet auteur prendra soin de rappeler toutes les qualités de cette approche des forces de caractère (Niemec, 2017) qu'il définit de la manière suivante :

- Ce n'est pas prescriptif (vous devez être comme ceci ou comme cela) mais descriptif.
- Ce n'est pas une taxinomie qui exigerait une théorie profonde avec des relations multiples entre des constructions de sens trop complexes à manier.
- La classification est imparfaite et demandera sans doute à évoluer.
- Cette classification établit une hiérarchie du plus large au plus ciblé : des vertus, valorisées de tous temps par les philosophes, nous passons aux forces de caractère et

enfin aux situations habituelles ou non, au sein desquelles elles se mettent en lumière.

- Sa trame conceptuelle est holistique, globale. Sa structure inclut des forces cognitives (la sagesse), des forces émotionnelles (le courage), des forces sociales et communautaires (humanité et justice), des forces protectrices (tempérance), des forces spirituelles (transcendance).

Ce dernier point est crucial dans notre travail de prévention des radicalisations violentes. En effet, dans notre partie diagnostic, nous avons vu à quel point, même dans le cas de l'étude de Dounia Bouzar, quand on essaie de catégoriser les profils, ceux-ci restent hétéroclites. Avec 8 profils, nous pouvons imaginer de faire se corrélérer chaque profil avec un profil de forces particulières pour vraiment cibler une approche individualisée. Zeus ciblerait sans doute le courage par exemple. Dans tous les cas, pour ne pas commettre d'impairs, il serait judicieux de faire passer le test VIA à tous les jeunes suivis pour connaître leur profil de forces de caractère. Il est possible ensuite de compléter par tout un tas d'exercices qui permettent de discriminer davantage les forces présentes à valoriser, les forces cachées à développer au plus grand jour, les forces sous-développées à faire croître, etc.

Les applications ne sont pas stigmatisantes, bien au contraire et elles permettent de valoriser et rééquilibrer les profils dans une perspective résolument positive. Voici quelques exemples d'exercices sur les forces qui peuvent être proposés à des jeunes accompagnés, qu'ils soient délinquants ou non, radicalisés ou non. Par exemple, on peut demander de décrire une activité qui nous épuise et un peu plus tard, a contrario, une activité qui est facile, nous dynamise et nous procure de la satisfaction. L'observation, en binôme, des comportements de chacun, tour à tour, en dit long et permet à chacun de prendre conscience de ses potentiels, de ce qu'il souhaite éviter ou favoriser dans sa personnalité. Nous pouvons, comme Positran le propose, dresser toute une liste de questions, assez fructueuse et simple à exploiter¹⁴¹ :

1. Qu'est-ce qu'il y a de meilleur en vous ?
2. Qu'aimez-vous le plus chez vous ?
3. Qu'est-ce que vous aimez le plus faire ?
4. Qu'est-ce que vous faites pour gagner de l'énergie ?
5. Parlez-moi d'une période où vous étiez à votre meilleur niveau ?
6. Qu'est-ce qui fait émerger le meilleur de vous ?

¹⁴¹ Voir leur site : <https://www.positran.fr>

7. Quelle est votre plus grande réussite ?
8. Qu'est-ce qui vous fait sentir qui vous êtes vraiment ?
9. Qu'attendez-vous avec le plus d'impatience pour l'avenir ?
10. Comment ces informations peuvent-elles vous aider dans le futur ?

Le potentiel de ce type d'exercice est énorme, autant pour valoriser la personne que pour aborder ses failles de manière indirecte et constructive. D'ailleurs, un autre auteur ayant fait une recherche auprès d'un million de personnes, toujours au sein du *VIA Institute*, a permis d'isoler trois facteurs en support aux 24 forces de caractère : le soin, le self-contrôle et la curiosité (Mc Grath, 2105c). Ces trois vertus présentent un intérêt majeur en prévention et rejoignent ainsi notre présentation des ressources psychologiques dans notre partie I.

Nous pouvons aussi relier ce travail des forces à la définition qu'en donne Linley (2008) : « Une force est une capacité préexistante pour une façon particulière de se comporter, de penser, ou de ressentir qui est authentique et énergisante pour l'utilisateur, et qui permet un fonctionnement optimal, un développement et une performance » (Linley, 2008). Ce qui peut aussi se traduire, pour Positran, par des axiomes très stimulants comme :

- Chaque personne peut apprendre à être compétente en toutes matières.
- Développer ses faiblesses, ce n'est pas se morfondre dans ses tares mais s'offrir un formidable potentiel de développement.
- Les talents de chaque personne lui sont propres et durables.
- Nos forces indiquent tout notre potentiel de développement.

Nous sommes ici loin des apprentissages basés sur la norme des carences et des déficits. La liste de question toujours tirée de Positran l'illustre (Linley et al., 2010) :

- ① LISTE DE « CHOSES À FAIRE » : que fait-on sans se faire prier ?
- ② FACILITÉ : quelles tâches fait-on et réussit-on bien et facilement ?
- ③ APPRENTISSAGE RAPIDE : qu'a-t-on appris à faire rapidement ?
- ④ MOTIVATION : quelles tâches aime-t-on accomplir ?
- ⑤ ATTENTION : quand est-on absorbé par une tâche ?
- ⑥ ENERGIE : quelles tâches nous rendent plus dynamiques ?
- ⑦ VOIX : à quel moment sentons-nous que nous parlons de façon passionnée ?
- ⑧ AUTHENTICITÉ : quelles tâches accomplit-on avec confiance et assurance ?

⑨ MOTS ET EXPRESSIONS : lorsqu'on nous délègue un travail, utilise-t-on des expressions positives telles que « j'adore » ? Dans quelles circonstances ?

⑩ TALENT D'ENFANCE : quelles sont les choses à propos desquelles on dit qu'on est bon depuis l'enfance ?

Une approche fondée sur les forces a été particulièrement fructueuse dans le domaine du travail social. Dans le livre de Wayne Mc Cashen, *The Strengths Approach*, il partage une série de croyances clés qui sous-tendent une telle approche. Trois de ces croyances qui sont vitales et précieuses pour les travailleurs sociaux (et les enseignants et les parents) comprennent (Mc Cashen, W., 2005) : « Toutes les personnes ont des forces et des capacités ; les gens changent et grandissent grâce à leurs forces et capacités, les gens ont de bonnes intentions et font de leur mieux ».

Nous avons besoin du langage des forces de caractère, le langage de ce qui est bien chez nous, en partie parce que nous sommes câblés pour remarquer et nous concentrer sur ce qui ne va pas chez nous. Nous avons évolué, pour de nombreuses bonnes raisons, y compris notre survie, pour nous concentrer sur ce qui ne va pas et essayer de le réparer. Ce « biais de négativité » garantit que nous reconnaissons et savons ce dans quoi nous ne sommes pas si bons, et nous trouvons très naturel et commun de ruminer nos défauts et nos erreurs.

Adopter une approche basée sur les forces ne signifie pas ignorer ses faiblesses. Bien entendu, nous avons tous des faiblesses (ou peut-être comme nous pourrions les appeler des « zones de croissance » ou des « opportunités de développement »).

Il est important d'examiner quand il est utile d'avoir une optique basée sur les forces et quand il est utile d'aborder et de travailler activement sur un domaine de ce que l'on appelle une « faiblesse ». D'après nos expériences personnelles et pédagogiques, nous croyons qu'un facteur clé est le sentiment sous-jacent de la progression de la personne. Si une personne se sent confiante et à l'aise avec ses progrès, c'est sans doute le moment idéal pour passer à un nouveau niveau, en abordant un domaine ou un concept ou une compétence difficile. D'un autre côté, si un individu se sent en insécurité et manque de confiance, c'est peut-être le moment de faire reconnaître et reconnaître ses forces. Ainsi, cela lui permettra d'exploiter l'énergie de l'approche des forces pour l'aider à persévérer, pratiquer et progresser. Il est temps maintenant d'aborder l'évaluation de l'impact des « forces de caractère » sur la santé et le bien-être.

3/ Les résultats scientifiques dans l'application des SEL et des forces de caractère

L'évaluation des forces de caractère

Plusieurs approches ou variantes ont permis de travailler les forces dans les établissements scolaires. L'une d'entre elle consiste à travailler davantage les points forts. Une de ces études sur des élèves du secondaire a examiné les effets du développement des forces sur la perception de soi et sur les capacités scolaires (Austin, 2005). Cette dernière a révélé que les étudiants du groupe d'intervention ont obtenu un score significativement plus élevé que le groupe témoin sur les mesures de l'auto-perception de l'efficacité académique, des attentes académiques et du renforcement de son pouvoir de réussite académique.

Cependant, comme aucune mesure de pré-test n'a été prise, il ne peut être définitivement établi que les groupes étaient similaires au départ. Néanmoins, cela suggère que la stratégie utilisée pour explorer le rôle de ses forces dans les succès passés et futurs, peut être digne d'exploration. D'autres nouvelles stratégies ont été explorées dans les interventions sur les forces avec adultes et enfants. D'autres stratégies visent, quant à elles, à développer les principales forces, apprendre de nouvelles forces et apprendre à reconnaître celles des autres ; ces stratégies ont été utilisées dans le cadre d'une autre intervention sur les forces avec des lycéens (Proctor et al., 2011a). Elles ont produit une augmentation significative de la satisfaction à l'égard de la vie mais pas d'affect positif ou d'amélioration de l'estime de soi. Les écoles ont eu 6 mois pour utiliser le programme des forces avec un matériel fourni aux enseignants au sein du programme de santé publique. Les enseignants ont en moyenne dispensé 23 % des cours sur la période.

D'autres approches encore, pour l'identification et le développement des forces, peuvent également aider à élargir les stratégies de développement des forces en utilisant le « top des cinq forces » d'une nouvelle manière, une stratégie qui peut se valider à grande échelle, auto-sélectionnée, et se faire en ligne pour les adultes. Celles-ci consistent notamment, dans une approche des forces à l'échelle de l'école, à intégrer ces forces à l'enseignement quotidien en classe (Fox Eades, 2008) ; les forces de caractère ont ainsi été enseignées aux enfants à travers la narration, le festival de l'école et ses assemblées, et les enfants ont été encouragés à identifier les moments où ils ont utilisé ou n'ont pas utilisé chaque force. Une évaluation exploratoire de cette approche (Govindji et Linley, 2008), a constaté que cela avait conduit à une amélioration de la confiance en soi des élèves, de leur motivation dans l'atteinte de leurs objectifs et dans l'amélioration de leurs comportements.

Ce qui fait conclure à l'un des auteurs recensant cette expérience :

[...] les effets ont été bénéfiques dans les relations avec les enseignants et la résilience et dans le climat scolaire. Bien que ce ne soit pas un essai contrôlé, cette évaluation qualitative suggère que les avantages pour le bien-être, de l'adoption des interventions sur les points forts dans les écoles, pourraient ne pas se limiter aux élèves, mais inclure les enseignants et l'environnement scolaire en général (Quinlan et al., 2011, pp. 1145–1163).

Les auteurs de cet article ajouteront que le but de ces interventions était principalement d'améliorer le bien-être. Les résultats ont été positifs mais modestes dans la plupart des cas, même lorsque les participants ont investi beaucoup de temps et d'efforts. Ceci nous oblige à aller chercher d'autres preuves de l'efficacité des forces de caractère. Les résultats obtenus par les interventions sur les points forts autonomes discutés ont été obtenus pour des périodes de suivi allant du post-test immédiat (Rust et al., 2009) à 3 mois (Austin 2005 ; Mitchell et al., 2009 ; Proctor et al., 2011b) à 6 mois au plus (Rashid, 2004 ; Seligman et al., 2005b). Ces résultats ne peuvent fournir aucune indication sur le fait de savoir si les avantages obtenus pourraient diminuer rapidement, voire se développer sur une période plus longue.

Cependant, Rashid (2004) a constaté que les bien-être du post-test au suivi sont de 6 mois et une autre étude sur les résultats du suivi sur trois ans d'un lycée américain (Gillham, 2011) « a révélé que les effets sur les compétences sociales et les forces d'apprentissage étaient les plus importantes pendant les deux premières années et ont chuté la troisième année » (Quinlan et al., 2012). Deux années d'impacts positifs, c'est déjà intéressant sur des sujets aussi délicats et primordiaux. Or une partie de la conclusion de cet article est particulièrement intéressante pour nous : « Bien que la recherche n'ait pas encore identifié les " ingrédients actifs " et les mécanismes grâce auxquels les interventions renforcent le bien-être, la recherche initiale a identifié un nombre de facteurs prometteurs » (Quinlan et al., 2012 ; Linley et al. 2010).

Il s'agit notamment, outre l'utilisation des forces, de la satisfaction des besoins (voir Partie I) et de l'établissement d'objectifs (voir Parties I, 2/ et 3/). Les recherches dans le domaine de l'autodétermination (SDT) (voir partie I, 3/ et partie II) et la théorie de l'établissement d'objectifs fournissent également des preuves qui peuvent aider à comprendre comment fonctionnent les interventions sur les forces. Dans tous les cas, l'identification de ses propres forces ne suffit pas. C'est l'utilisation concrète de celles-ci qui améliorent vraiment le bien-être selon Govindji et Linley (2007). Des études ultérieures ont montré que l'utilisation des forces était associée à la progression des objectifs, qui était associée à la fois à la satisfaction

des besoins et au bien-être (Linley et al., 2010) et que les forces utilisent le bien-être subjectif prédit (Proctor et al., 2011 a). Alors que l'association entre l'utilisation des forces, la progression des objectifs et la satisfaction des besoins psychologiques a d'abord été étudiée par Linley et al. (2010), les auteurs rappellent que :

[...] les théories de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) et de l'établissement d'objectifs (Sheldon et Elliot 1998, 1999) offrent des explications sur la manière dont la motivation individuelle, les relations et le choix des objectifs peuvent influencer le bien-être. Ils peuvent aider à comprendre comment les interventions sur les forces fonctionnent ou suggèrent des approches qui peuvent augmenter l'efficacité de ces interventions (Quinlan et al., 2012).

Dans une autre étude très récente de Wagner L., Pindeus L. and Ruch W. (2021), les résultats démontrent que :

- Le comportement lié aux forces dans tous les domaines de la vie donne une variance supérieur à la moyenne dans l'épanouissement uniquement dans certains cas (par exemple créativité, gentillesse et équité).
- Différents domaines de la vie ont été caractérisés par des profils spécifiques de force de caractère – en ce qui concerne à la fois leur pertinence et leur force dans le comportement.
- Les forces de caractère et le comportement lié aux forces dans différents domaines de vie ont tous deux montré des corrélations substantielles avec l'épanouissement. Dans certains cas, ces associations étaient spécifiques à un domaine (par exemple le contexte de l'éducation était lié à des niveaux plus élevés d'épanouissement)

Une autre étude de Lavy S. and Benish-Weisman M. (2021) part dans une autre direction qui est en lien avec ce que nous avons développé dans notre partie I, c'est-à-dire l'importance des besoins fondamentaux et des valeurs en psychologie humaniste. Nous avons vu que les forces de caractère sont des traits positifs largement étudiés et considérés comme des « valeurs en action », reflétant des vertus moralement appréciées. Elles sont supposées servir de voies d'accès à la manifestation de valeurs dans la vie au profit des individus et des sociétés. Cependant, ces affirmations sont « théoriques ». Les liens attendus entre des forces de caractère et des valeurs spécifiques (par exemple, telles que définies par Schwartz, 1992) restent à démontrer par des études empiriques. Dans leur article, Lavy S. et Benish-Weisman M. (2021) délimitent les liens théoriques entre les deux forces et valeurs et esquissent leurs implications. Ils fournissent ensuite un premier examen empirique d'une force spécifique de

caractère – la gratitude –, en tant que voie à partir des valeurs d'auto-transcendance de Schwartz (auto-déclarée) au comportement pro-social et à l'acceptation par les pairs (notés par les pairs), dans deux échantillons d'adolescents (9^e et 11^e année). Les résultats indiquent que la plupart des voies étaient significatives, fournissant un soutien initial au modèle théorique. Cependant, dans l'un des échantillons, le chemin indirect des valeurs d'auto-transcendance au comportement pro-social n'était que marginalement significatif. Pris ensemble, les résultats soulignent la nécessité de recherche sur le rôle des forces de caractère dans la création d'un chemin entre les valeurs et leurs inscriptions sociales. Dans les pages qui vont suivre, il y a la présentation du modèle théorique issu de Lavy, S. and Benish-Weisman, M., (2021, p. 2) et de ses résultats (p. 7).

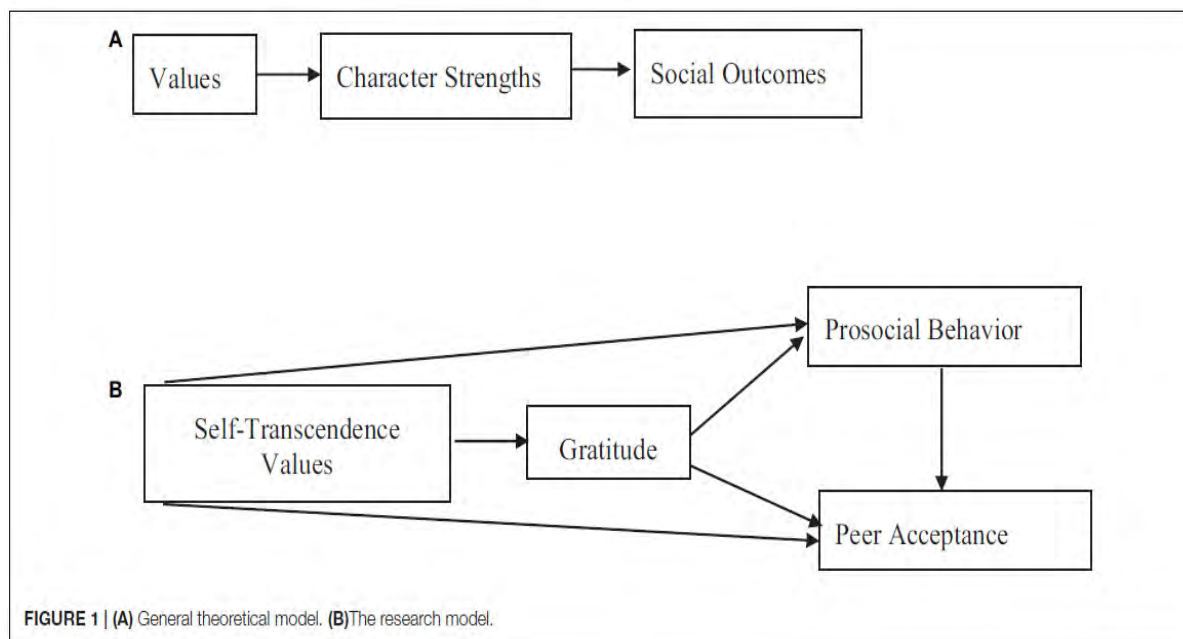


FIGURE 1 | (A) General theoretical model. (B) The research model.

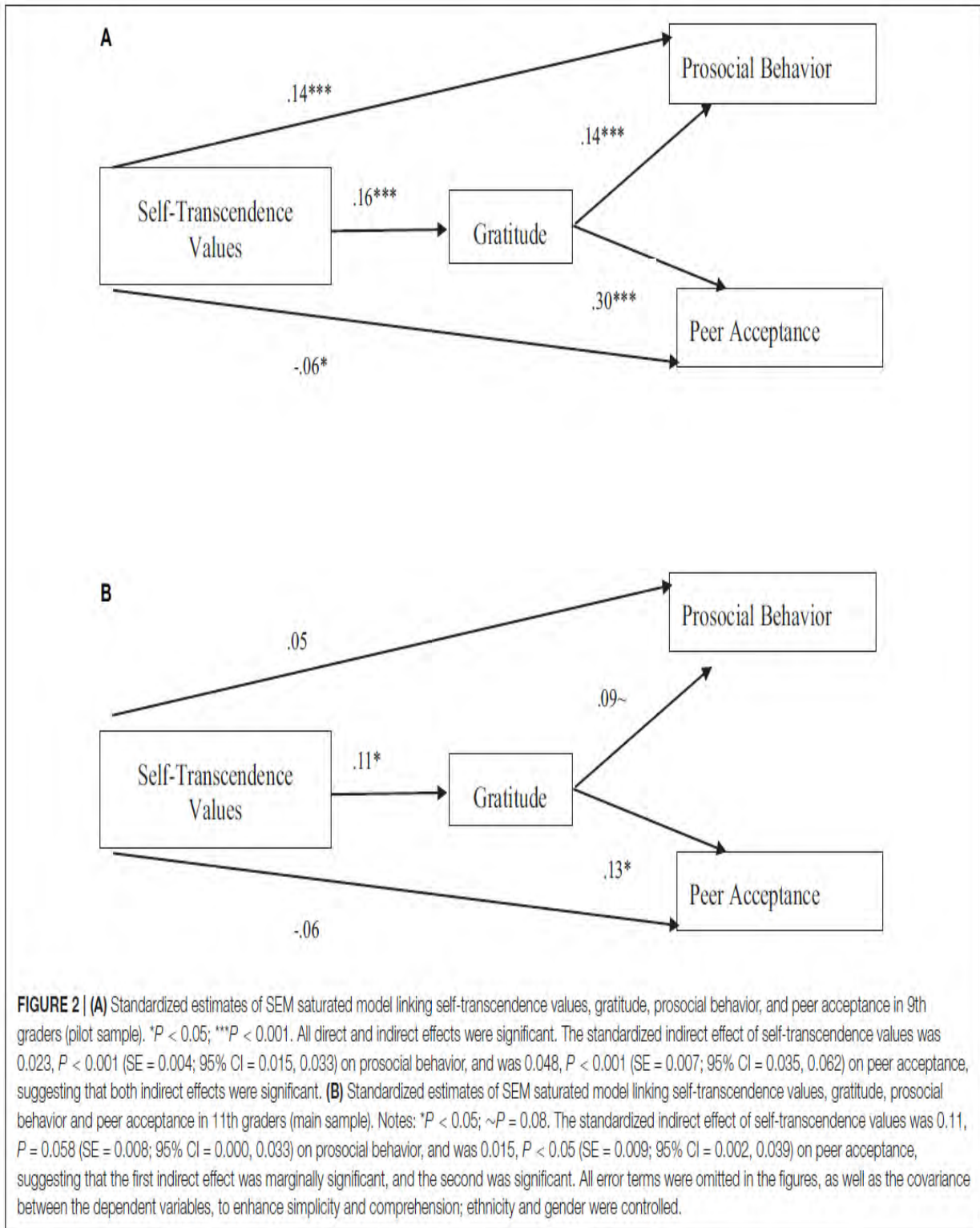
TABLE 1 | An initial suggestion for corresponding values and virtues.

Schwartz's higher-order values (and the values related to them)	VIA virtues (and the strengths related to them)	
Self-transcendence reflects a concern for the welfare and interests of others (universalism and benevolence). Conservation is concerned with order, self-restriction, preservation of the past, and resistance to change (security, conformity, and tradition). Openness to change is related to independence of thought, action, and feelings and readiness for change (self-direction and stimulation). Self enhancement reflects a focus on pursuing one's own interests, success, and dominance over others (power and achievement).	Transcendence reflects the connection to something "higher," something larger than ourselves, which can provide a sense of purpose or meaning (gratitude*, hope, humor, spirituality*, appreciation of beauty, and excellence*). Temperance (or moderation) is related to self-management, and conservation of social harmony and resources (forgiveness~, modesty, prudence, and self-regulation). Courage focuses on strength of will, and pursuing one's beliefs and goals even in the face of adversities (bravery, persistence~*, honesty, and zest).	Humanity reflects feelings and values of basic love and companionship with all human beings (love, kindness, and social intelligence). Justice is about the connections with the community or group in different ways and situations (fairness*, leadership~*, and teamwork/citizenship). Wisdom is about good judgment, based on profound knowledge and understanding (creativity*, curiosity, love of learning*, judgment, and perspective*).

~The Human Values Theory claims the strength is related to a different value. Specifically, it suggests forgiveness is related to self-transcendence values, and leadership is related to self-enhancement values.

*Peterson and Seligman (2004) claim the strength is related to a different value. Specifically, they suggest appreciation of beauty and excellence corresponds with hedonism; gratitude and spirituality are related to conservation values (i.e., security and tradition, respectively); fairness and perspective are related to self-transcendence values (i.e., universalism); creativity, leadership, and persistence are related to self-enhancement values (i.e., corresponding with self-direction, power, and achievement values, respectively); curiosity and love of learning are related to openness to change values (i.e., stimulation).

Figure 41 - Character Strengths and Human Values



Source : Lavy, Benish-Weisman (2021)

L'évaluation des SEL

Il existe dans le domaine des SEL une étude de référence. Celle-ci a été la première méta-

analyse qui a suscité une attention considérable de la part des éducateurs, des décideurs et des médias populaires. Cette méta-analyse a synthétisé les résultats des études de 213 programmes SEL universels en milieu scolaire, comprenant des données sur les résultats pour plus de 270 000 élèves de la maternelle au lycée (Durlak et al., 2011, pp. 405-432). Et selon Durlak et ses collègues, deux découvertes majeures se dégagent (Durlak et al., 2011) :

- Comparés aux étudiants de contrôle, les étudiants participant aux programmes SEL ont montré des résultats nettement plus positifs, en ce qui concerne l'amélioration des compétences, des attitudes, du comportement social positif et des performances scolaires. Par ailleurs, leurs niveaux de problèmes de conduite et de détresses émotionnelles sont nettement inférieurs.
- Les performances académiques supérieures des participants au programme SEL se sont traduites par un gain de 11 points de pourcentage de réussite, ce qui suggère que les programmes SEL ont tendance à renforcer plutôt qu'à nuire à la réussite scolaire des étudiants. Depuis la publication de cette première étude, trois méta-analyses supplémentaires ont été réalisées (Sklad et al., 2012, pp. 892-909 ; 2017, pp. 1156-1171 ; 2016, pp. 347-376). Les trois ont fait écho aux principales conclusions de la précédente : lorsque les chercheurs ont synthétisé les résultats de centaines d'études existantes dans ce domaine, ils ont constaté que les étudiants ayant participé au programme SEL avaient enregistré des gains plus importants en compétences et en performances académiques par rapport aux étudiants n'ayant pas participé.

En outre, non seulement ces trois méta-analyses ont-elles abordé de nouveaux résultats de recherche, mais elles ont également inclus davantage de comparaisons internationales et davantage d'informations sur les avantages immédiats et à long terme des programmes SEL. La croisée de toutes ces informations, qui au final concernent plus de 100 000 élèves, montre l'indéniable effet positif des SEL. En définitive, l'intérêt de développer l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles a interpellé récemment la communauté européenne qui a commandé un rapport très complet sur cette question (Cefai et al., 2018).

Une autre étude très intéressante parue en 2015¹⁴² évalue l'impact des apprentissages socio-émotionnels dans la vie de personnes qui ont atteint l'âge « mûr » (42 ans). Les auteurs apportent des résultats d'une revue extensive de littérature et de leur propre recherche. A partir de là, il en ressort trois éléments clés :

1. Une revue de littérature étudiant les relations entre les compétences sociales et ématives

¹⁴² *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life* (11th March 2015). A review for the Early Intervention Foundation: <https://www.eif.org.uk/report/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life>

dans l'enfance et ce qu'elles donnent comme résultats à l'âge adulte ;

2. Une nouvelle analyse des études de cohortes britanniques. A propos de celles-ci, l'attention sera portée sur un large spectre de résultats, en particulier sur le rôle des compétences socio-émotionnelles dans la transmission de travail de haut statut (CSP) entre les parents et leurs enfants ;

3. L'actualisation des données de la partie 2 pour des enfants du Royaume-Uni appartenant au millenium.

Tableau 5 - Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life

Table ES.1: Outcomes of childhood social and emotional skills in literature review and new analysis of BCS 70

KEY:

^{0*} significant associations in both literature review and new BCS analysis

⁰⁰ significant effects in literature, but not tested in BCS analysis

⁰ significant effects in literature, but no independent effect found in BCS analysis

^{*} significant effects in BCS analysis, but not in literature surveyed

(+) and (-) show whether the skill is positively or negatively associated with the outcome

Italicised entries where, unexpectedly, better skill is associated with worse outcome.

Child Skill Group	Adult Outcome			
	Mental Health & Wellbeing	Labour Market/ Socioeconomic	Physical Health & Health Behaviours	Other
Self-perceptions and self-awareness	Mental Health ^{o*} (+) Wellbeing [*] (+) Life Satisfaction [*] (+)	Income ^{o*} (+) Unemployment ^{oo} (-) Job Satisfaction ^o (+) Top Job [*] (+) Wealth [*] (+) Degree [*] (+) Social Housing [*] (-)	Self-rated Health ^{o*} (+) Obesity ^{o*} (-) Clinical Problems ^{oo} (-) Drinking [*] (-) Smoking [*] (-)	Early Motherhood ^{oo} (-) Crime ^{oo} (-) Partnerships [*] (+) Political Interest [*] (+)
Motivation		Education ^{oo} (+) Social Class ^{oo} (+)	Smoking ^{oo} (-)	
Self-control and self-regulation	Life Satisfaction ^{o*} (+) Mental Health ^o (+) Wellbeing [*] (+)	Income ^{o*} (+) Unemployment ^{oo} (-) Top Job [*] (+) Employment [*] (+) Degree [*] (+) Social Housing [*] (-)	Smoking ^{o*} (-) Clinical Problems ^{oo} (-) Mortality ^{oo} (-) Obesity ^o (-) Self-rated Health [*] (+) Drinking [*] (-)	Crime ^{oo} (-) Partnership [*] (+) Political Interest [*] (+) Parent [*] (-) No. of Children [*] (-)
Social skills	Life Satisfaction ^{o*} (+) Mental Illness ^{oo} (-) Wellbeing [*] (+)	Income ^{o*} (+) Job Satisfaction [*] (+) Social Housing [*] (-) Degree [*] (-)	Clinical Problems ^{oo} (-) Smoking ^o (-) Self-rated Health [*] (+) Drinking [*] (+)	Partnership ^{o*} (+) Parent [*] (+)

Resilience and Coping	Life Satisfaction ^{oo} (+)	Occupation ^{oo} (+) Education ^{oo} (+)		
Emotional Health	Mental Health ^{o*} (+) Life Satisfaction ^o (+) Wellbeing [*] (+)	Wealth ^{oo} (+) Income ^o (+) Employment ^o (+) Social Housing [*] (+)	BMI ^{oo} (+) Smoking [*] (+)	Partnerships ^o (+)

Source: Alissa Goodman, Heather Joshi, Bibal Nasim, Claire Tyler. (11th March 2015).
A review for the Early Intervention Foundation¹⁴³

¹⁴³ Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life (11th March 2015). A review for the Early Intervention Foundation: <https://www.eif.org.uk/report/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life>

Bien que le management et les compétences relationnelles aient été considérés comme l'objectif principal d'une étude d'impact sur des programmes scolaires visant à promouvoir la santé psychosociale des jeunes (Botvin, 1996 ; Botvin et Griffin, 2014 ; Greenberg, Katz et Cousino Klein, 2015), les analyses d'une étude récente de Van de Sande, M. et al. (2019) ont montré que les plus grands effets sommairessur des échantillons de taille importante ont été trouvés pour la conscience de soi et la conscience sociale. Selon ses auteurs, les programmes SEL pour les élèves du secondaire sont capables d'influencer la conscience de soi et la conscience sociale dans une plus large mesure que des compétences plus axées sur l'action, c'est-à-dire des compétences d'autogestion et de relations. Cette constatation peut indiquer que le développement de la conscience est une condition préalable au développement de compétences axées sur l'action, ce qui renvoie à l'importance de notre partie VI axée sur le spirituel laïque dans l'éducation.

4/ Limites et améliorations à apporter aux forces de caractère en relation avec les questions de radicalisations violentes : la poursuite d'objectifs, l'entretien motivationnel et les apports de la criminologie

Nous pouvons aisément supposer, c'est le principe même de la prévention, qu'il serait préférable d'utiliser le plus tôt possible des forces de caractère auprès des enfants. Une étude assez récente (J. Haslip, 2020) démontre que cela est assez productif, même si l'échantillon reste peu conséquent. Cette étude qualitative décrit comment les éducateurs de la petite enfance en service (n = 17, États-Unis) ont résolu les défis en milieu de travail, à la suite d'une intervention se basant sur l'application des forces de caractère. Au cours du développement professionnel, les enseignants ont appris à écrire des actions qui prévoient d'utiliser les forces de caractère (par exemple : persévérance, gentillesse) pour relever leurs défis. Les enseignants ont rapporté un taux de succès de 71 % pour la résolution complète ou générale des défis à l'aide de cette méthode. Une autre part de 22 % a connu un succès partiel (Haslip, M. J., Donaldson L., 2020).

Cette étude montre comment les enseignants ont associé les forces de caractère aux défis personnels avec les enfants, les collègues et les parents. Les enseignants ont rapporté avoir utilisé certaines forces principalement avec les enfants (par exemple, l'amour, le pardon), d'autres principalement avec les adultes (par exemple, le travail d'équipe, la bravoure), et

d'autres universellement (par exemple, gentillesse, leadership) (Haslip, M. J., Donaldson L., 2020).

Ceci rejoint une autre approche, celle Frederika Roberts et Elizabeth Wright, qui proposent d'intégrer des outils et des exercices sur les forces, soit de manière partielle ou en impliquant l'école complètement (Roberts F, 2018). Frederika Roberts ira encore plus loin en proposant une approche complète de l'éducation positive à l'école (« a whole school positive education approach ») dans son dernier ouvrage (Roberts F, 2020).

Bien-sûr l'auteur rappelle que ce type de ressources s'applique sur mesure. Par ailleurs, le caractère interculturel de ces ressources a été démontré dans plusieurs études y compris dans celle très vaste du *VIA Institute*. Cependant d'autres études sont plus mesurées sur le caractère « universel » des forces et plaident pour un choix adapté ou culturellement pertinent des forces à travailler notamment grâce au rôle de la culture. D'ailleurs, les antécédents culturels peuvent influencer la réceptivité aux interventions basées sur les forces. Ce qui a été démontré dans une étude mondiale (Hodges & Clifton, 2004, p. 256), lors de laquelle il a été demandé : « Qu'est-ce qui vous aiderait à mieux réussir dans votre vie à savoir :

- Connaître quelles sont vos faiblesses et tenter de les améliorer ?
- Connaître vos forces et essayer de tirer parti de celles-ci ? »

Les résultats suggèrent que les personnes des États-Unis, du Royaume-Uni et du Canada ont tendance à être particulièrement réceptifs aux stratégies fondées sur les forces. Les Français, les Japonais et les Chinois, en revanche, peuvent avoir tendance à être moins intéressés (Hodges & Clifton, 2004). Ce qui fera dire à Bhatt, Tweed et Dooley (2010) que la pertinence culturelle mérite d'être soulignée.

L'approche axée sur la force peut être particulièrement motivante et pertinente pour les personnes qui ont passé leur vie en Amérique du Nord ou au Royaume-Uni. Par ailleurs, cette étude attire notre attention sur les pathologies mentales et la sensibilité sociale. Dans ces conditions, très variables, sommes-nous sûrs qu'une intervention sur les forces à toute sa pertinence ou tout simplement le même impact que dans un milieu culturel anglo-saxon ?

Sur l'efficacité de la ressource « force de caractère » sur des personnes engagées dans des radicalités violentes, il n'existe pas encore d'expérimentations. C'est un champ à explorer.

Pour notre part, nous avons pu mener plusieurs expérimentations très concluantes auprès de publics fragiles/vulnérables, en mission locale, en chantier d'insertion et les résultats furent édifiants. Là où nous pensions que les publics ne se prendraient pas au jeu, il arriva tout le

contraire et les jeunes furent très motivés par les ateliers. Le travail sur les forces de caractère restaure l'estime et la confiance en soi, la coopération dans le groupe et une motivation intrinsèque. Nous avons vu que ces ingrédients sont des gages importants pour nourrir les facteurs de protection.

Une autre approche peut aussi consister à s'inspirer de l'utilisation des forces pour des publics spécifiques, en particulier les jeunes à risques. Par exemple, pour les personnes impliquées dans le système de justice pénale, des programmes de réintégration basés sur les forces ont été explorés (voir partie IV) (Maruna et Lebel, 2003). Ces programmes peuvent inclure des contacts fréquents avec des représentants de la justice, des occasions de réparer le tort qui a été fait, et des occasions de contribuer à la communauté (par exemple : consacrer des heures de bénévolat à des travaux collectifs).

Ces programmes de réintégration basés sur les forces offrent également des récompenses pour les réalisations, plus souvent que des punitions pour les déviations (Maruna et Lebel, 2003). Certains de ces modèles de cas basés sur les forces ont mis l'accent sur la réhabilitation des jeunes à utiliser leurs propres forces et ressources pour surmonter les difficultés à leur manière (par exemple, Blundo, 2001). À certains égards, il existe de nombreux programmes sur la justice restauratrice dont certains sont basés sur les forces.

Certains conseils spécifiques pour la thérapie basée sur la force viennent du professeur et thérapeute canadien Michael Ungar (2006). Il a beaucoup écrit sur la thérapie de base pour les jeunes et a élaboré un questionnaire appelé *Résilience Youth Strengths Inventory* qui peut aider les aidants à apprendre sur les forces des jeunes à risques. Les jeunes et les soignants peuvent utiliser les résultats comme guide pour trouver des stratégies pour exprimer les forces des jeunes. Les interventions basées sur les forces ont un grand potentiel. Comme le rappellent nos auteurs (Bhatt G., Tweed R., Dooley S., 2010). Les interventions basées sur les forces profitent aux jeunes et peuvent aider les jeunes à se forger une identité positive qui les protégera de la participation à des gangs engagés dans la violence. Le tableau ci-dessous présente un résumé de la littérature sur l'efficacité des forces de caractère (extrait de Bhatt G., Tweed R., Dooley S., 2010).

Tableau 6 - Forces de caractère identifiées dans les recherches antérieures

Forces identifiées dans les recherches antérieures	Sources
* <i>relations positives</i> avec les pairs, les autres membres de la communauté, les membres du ménage et les gens de l'école	Hanson & Kim (2007)
* environnement <i>scolaire positif</i> , réussite scolaire, interconnexion entre la maison et l'école	(Feinberg et al. 2007, Kelly & Caputo, 2005)
* leadership, humilité, gratitude, pardon (vertus traditionnelles)	(Linley et Malby, 2011a)
* Optimisme, espoir, estime de soi	(Carvajal, 1998)
* Compétences de communication des parents	(Thomas, Holzer, & Wall, 2004)
* Preuve de bonne volonté entre autres	Crick et al. (1995)
* Créativité, curiosité, pensée critique (sagesse et connaissance) * Bravoure, persévérance, honnêteté, zeste (courage) * Capacité d'aimer et d'être aimé, gentillesse (humanité) * Travail d'équipe, équité, leadership (justice) * Pardon, humilité, autorégulation (tempérance) * Gratitude, appréciation de la beauté, espoir, spiritualité (transcendance).	Seligman & Peterson (2004) https://www.viacharacter.org/
* 40 atouts de développement des adolescents (12-18 ans) (voir l'annexe A pour une liste complète)	<i>The Searchinstitute</i> https://www.search-institute.org/

Source : Bhatt, Tweed, Dooley (2010)

Pour leur document de travail, les auteurs de cette même étude ont rencontré des représentants de six CAAN (Community Action et Assessment Networks – Action communautaire et constitution de réseaux) afin de discuter des stratégies existantes et potentielles concernant les approches basées sur les forces pour les jeunes confrontés à la violence. Ces groupes aident à coordonner les efforts locaux pour réduire la participation des jeunes aux activités liées aux gangs. Et voici la trame très intéressante de questionnements qui en ressort et que nous reproduisons/traduisons ici (Bhatt G., Tweed R., Dooley S., 2010) :

1. Les caractéristiques positives et les forces que les jeunes manifestent.

Q 1 : Quelles sont les caractéristiques positives et les forces que votre groupe a notées pendant les activités impliquant les jeunes ?

Dans les réponses, convergentes avec nos propres investigations sur les profils engagés dans le jihadisme, il y a le leadership et le charisme, souvent dirigés vers le côté sombre des actions,

la conscience sociale ou une perception assez nette des enjeux d'injustice dans la société, bien connectés socialement, loyaux et avec, en prime, un sens de l'humour.

2. Les programmes spécifiques et les stratégies pour atteindre les forces.

Q 2 : Est-ce qu'il existe une stratégie spécifique en place qui aide à construire les forces de caractère qui permettront aux jeunes de s'extraire des troubles liés à la violence ?

Dans ce qui est relaté et à notre sens digne d'intérêt ici, il y a le fait de construire ou renforcer des forces préexistantes, comme par exemple, renforcer le leadership existant, aider les jeunes à reconnaître leurs atouts sociaux existants, construire les forces les moins présentes comme l'empathie et la responsabilité, offrir un sens de l'appartenance (sinon il est rappelé que « leur gang leur donnera une famille » ; il en est de même pour les jeunes attirés par le jihadisme, le groupe idéologique devenant une nouvelle famille englobante et organisant tous les aspects de la vie du jeune), résoudre les problèmes de subsistance, impliquer les jeunes dans l'établissement de l'emploi du temps, focaliser sur les besoins individualisés du jeune, prôner l'activité et l'action plutôt que le « traitement », développer les modèles et rôle positifs, le mentorat, chemin faisant aider les adultes à être des mentors accessibles et à se porter volontaires pour travailler avec les familles et à long terme.

3. Plans et programmes envisagés.

Q 3 : Avez-vous envisagé de mettre en œuvre une stratégie ou une action, un plan qui renforcerait les capacités des jeunes ?

Après cette citation : « priorité aux relations qui ont été cassées » (« *Priority is about the relationships, relationships that have been broken* »), les auteurs citent deux programmes. L'un est lié à la justice restauratrice à l'école, l'autre à un programme de leadership résilient.

4. Rêver grand.

Q 4 : Y a-t-il quelque chose de plus que vous pensez utile pour cibler ce qui favorise les forces des jeunes et qui les protégeraient des influences des gangs ?

« L'attrait des gangs est puissant ; nous devons changer la culture »

« Nous devons nous demander pourquoi les jeunes se sentent si aliénés dans notre culture ».

Après ces deux citations, les auteurs mentionnent pêle-mêle : *un hub* (place sur) pour les jeunes, des communautés connectées par des outils de connexion sécurisés en ligne, élargir la communauté d'appartenance, la flexibilité dans l'usage du temps, la facilitation des transports, la compétence culturelle. Il serait nécessaire dorénavant d'entreprendre des travaux spécifiques pour évaluer quelles forces de caractères seraient les plus probantes pour mieux prévenir spécifiquement les radicalisations violentes, même si nous pouvons supposer que l'engagement dans des gangs violents, bien que différent en nature, présente des similitudes avec les

vulnérabilités présentes parmi les candidats aux deux types d'adhésion (Ruch, W. et al., 2020). Dans l'attente, le meilleur spécialiste des forces, Niemiec, dans une étude très récente, pose les futures questions de recherche par rapport au champ global des forces de caractère. Cet auteur rappelle que de nombreuses études ont confirmé l'efficacité des interventions basées sur les forces de caractère pour favoriser le bien-être. Cependant, selon lui, il reste encore plusieurs questions ouvertes telles que (Ruch W. et al, 2020) :

« Les interventions devraient-elles être génériques ou personnalisées ? »

« Quelles forces faut-il prioriser dans une intervention ? »

« Quel est le rôle de la signature des forces (les 5 forces particulières les plus représentées chez une personne) ? »

« Les interventions basées sur les forces modifient-elles le niveau des forces de caractère ? »

« Comment justifier les interventions basées sur les forces ? »

Les auteurs (Ruch W. et al., 2020) concluront que les résultats encourageant de ces dix dernières années ont considérablement augmenté les attentes d'efficacité de cette approche. Ceci nous conduit inévitablement à resituer l'approche dans une stratégie plus globale. En effet, aucun outil, même efficace, ne peut prétendre à l'exclusivité et encore moins à la complétude dans des thématiques hyper complexes. Les forces, bien malgré elles, restent tourner vers l'individu et des petits groupes, en tant qu'espace d'appropriation et de partage. Un complément utile à ce type d'outils peut se trouver dans un travail spécifique sur les objectifs (*Goal Pursuit*) ainsi que sur l'entretien motivationnel.

La poursuite d'objectifs

En ce qui concerne la poursuite d'objectifs, une récente étude (Miconi, D., Oulhote, Y., Hassan, G., Rousseau, C., 2019) a examiné, en dehors de l'influence des états dépressifs, si une projection positive vers l'avenir avait tendance à diminuer la sympathie pour la radicalisation violente, parmi un échantillon d'étudiants de collège au Québec. Un total de 1680 étudiants (71 % de femmes, 74 % de d'hommes entre 16 et 21 ans) a été inclus dans cette étude. Et ceci a été vérifié par des modèles linéaires à effets mixtes, en contrôlant les variables sociodémographiques pertinentes.

Résultats : une orientation future positive était liée à une sympathie moindre pour la radicalisation violente au-delà des niveaux dépressifs. Cette association était plus forte chez les participants ayant des scores de dépression plus élevés. En conclusion de cette étude, les auteurs (Miconi, D., Oulhote, Y., Hassan, G., Rousseau, C., 2019) soulignent que les jeunes qui manquent de perspectives positives envers l'avenir peuvent soutenir la violence. Favoriser

une vision significative de l'avenir chez les jeunes peut ainsi être un moyen de contrer l'attrait de la radicalisation violente. Selon les auteurs, les écoles et les collèges devraient privilégier la mise en œuvre de ce type d'interventions pour soutenir une orientation future positive.

Il reste à déterminer comment cet outil « poursuite d'objectifs », évalué globalement comme efficace en psychologie positive (Gorlin, I. E., Lee, J., Otto, W. M., 2018) peut être utilisé spécifiquement dans la prévention de la radicalisation. C'est ce que propose un professeur de l'Université d'Arhus au Danemark (Bertelsen, P., 2018) dans un chapitre consacré au mentorat de personnes tentées par les extrémismes justement. Nous reviendrons dans la partie suivante (Partie IV, 1/) sur une présentation plus globale de la psychologie de la vie.

Comme le rappelle Preben Bertelsen, le modèle théorique « Psychologie de la vie » peut être transformé en un outil de définition d'objectifs psychologiques de la vie (LGT : Life psychological goal setting tool). Cet outil peut être utilisé comme un (Bertelsen, P., 2018, pp. 14 et 15) :

- outil d'évaluation afin d'étudier l'emprise (*grip*) du mentoré sur la vie ;
- Outil d'intervention afin de renforcer l'emprise (*grip*) du mentoré sur la vie et de pouvoir remettre en question l'extrémisme, en montrant comment le développement et la formation des compétences générales de vie peuvent entraîner la robustesse et la résilience par rapport à un attachement insécure à la vie ;
- Outil de supervision au moyen duquel le superviseur du mentor et le mentoré peuvent travailler systématiquement avec les objectifs du processus de mentoring spécifique du mentoré.

Comme le montre la figure ci-dessous, l'outil LGT indique un flux de travail systématisé dans le processus de mentorat. Premièrement, un défi de la vie doit être transformé en un objectif compréhensible, gérable et significatif pour le mentoré. Ici, l'outil LGT et la théorie psychologique de la vie sous-jacente sont tout à fait conformes à la théorie de l'établissement d'objectifs, telle que développée, par exemple, par Locke & Latham (2013) : avoir une assez bonne emprise sur sa vie, c'est essentiellement être capable de définir des objectifs, sur la création, le maintien, le développement ou le changement de quelque chose dans la vie personnelle et commune. Ou encore d'autres approches ont pu démontrer qu'avoir des objectifs est simplement une question de bien-être dans la vie (Diener et al. 1999 ; Diener, 2000 ; Seligman, 2002 ; Kahneman & Krueger, 2006 ; Bailey et al. 2007). Le bien-être lié à la fixation

d'objectifs présuppose de s'engager envers l'objectif, d'avoir une auto-efficacité en ce qui concerne l'atteinte d'un objectif et de faire l'expérience que l'on se rapproche réellement de l'objectif (Locke & Latham, 2013). Dans le prolongement de ceci, un autre outil est utile : l'entretien motivationnel (l'EM) que nous allons maintenant présenter.

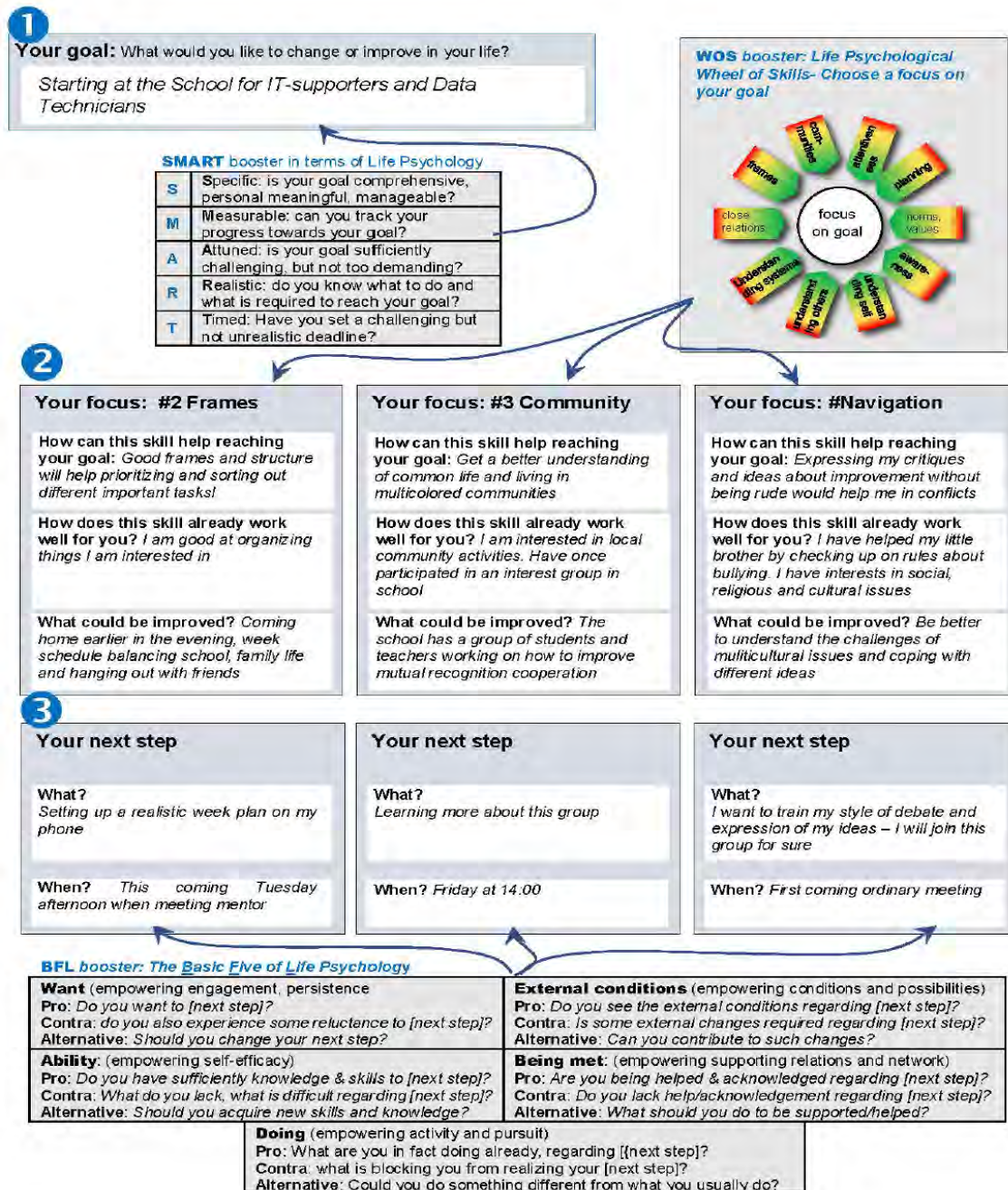


Figure 8. This figure shows an example of which points a mentee and his mentor have chosen to focus on and work with in a solution-oriented manner in the near future, based on a general assessment produced by the WOS as assessment tool.

Figure 42 - Life psychological goal setting tool

Source : Bertelsen, P. (2018), p. 22

L'entretien motivationnel (l'EM)

Pour bien comprendre l'intérêt de l'entretien motivationnel, il faut revenir à notre fin de partie II (4/), lorsque nous avons démontré ce passage vers la motivation extrinsèque vs intrinsèque et des engagements violents vs non violents du modèle RAM. Or, maintenant que nous sommes dans le développement des ressources de prévention, c'est le chemin de l'exploitation vertueuse de la motivation et de la passion au service d'idéaux constructifs qui nous intéresse ici.

La motivation est définie comme « [...] une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. » (Fenouillet, 2012, p. 9). Une force motivationnelle est principalement caractérisée par :

- sa direction : elle oriente l'individu vers une finalité, vers un but ;
- son déclenchement : l'individu modifie son comportement en fonction de la force motivationnelle ;
- sa persistance : l'individu maintient son effort sur la durée par la volonté de faire perdurer l'action ou son comportement jusqu'à l'atteinte de l'objectif ;
- son intensité : elle représente le niveau de la force motivationnelle.

Le modèle de Fenouillet (2012) justement permet de bien distinguer les différentes étapes mises en place par l'individu en amont du comportement et jusqu'à l'atteinte de son objectif (figure ci-dessous). Ce modèle distingue, au cours de l'action, deux phases séparées par le déclenchement de l'action : la motivation et la volition. Ainsi, la motivation intervient en amont de l'action et permet d'expliquer ce qui amène au déclenchement ou à la modification du comportement de l'individu. La volition représente les processus impliqués dans le maintien et la mise en œuvre d'une intention d'apprendre jusqu'à la réalisation complète de la tâche (Corno & Kanfer, 1993).

Elle intervient au moment où l'action est déclenchée et perdurera jusqu'à la réalisation de l'activité. Le modèle intègre ensuite plusieurs niveaux conceptuels du plus abstrait au plus concret. Il distingue ainsi des ensembles conceptuels (rectangles orange foncé dans la figure) constitués de conceptions motivationnelles (cercles orange clair) impliquant elles-mêmes plusieurs théories de la motivation. Ainsi, les ensembles conceptuels de la motivation sont les motifs primaires, les motifs secondaires et les prédictions. Les motifs primaires cherchent à expliquer l'origine absolue du comportement.

Cette origine est systématiquement interne. Les conceptions motivationnelles de cet ensemble

sont les instincts ainsi que les besoins physiologiques et psychologiques. Contrairement aux motifs primaires, les motifs secondaires prennent en compte les facteurs environnementaux comme étant à l'origine de la motivation. Cet ensemble conceptuel regroupe douze conceptions motivationnelles : valeur, but, intérêt, estime de soi, drive, dissonance, émotion, curiosité, recherche de contrôle, intention, traits de personnalité et motifs originaux. Les prédictions sont constituées de plusieurs théories motivationnelles liées aux prédictions de résultats. Elles vont venir nuancer les décisions issues des motifs secondaires.

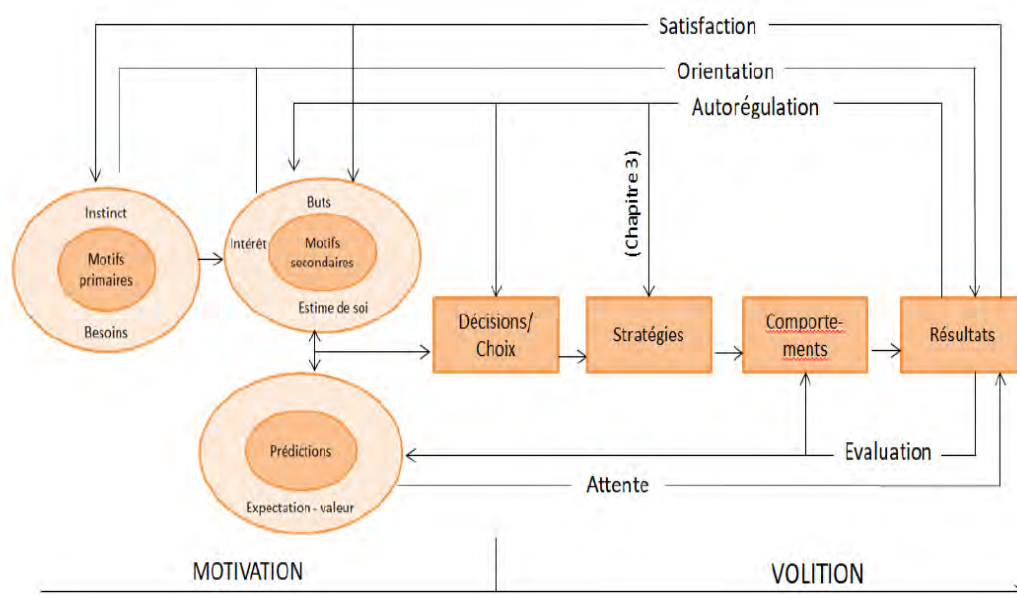


Figure 43 - Présentation non exhaustive du modèle intégratif de la motivation

Source : adapté de Fenouillet (2012)

L'EM (entretien motivationnel) est un style particulier de conversation sur le changement lors de laquelle la personne accompagnée exprime elle-même les arguments pour le changement plutôt que le clinicien (Miller, 1983 ; Miller & Rollnick, 2013). L'EM est fortement référencé dans l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers (1951, 1959, 1980) qui met l'accent sur la compréhension du cadre de référence interne du client et de ses préoccupations (voir Partie I). Dans l'EM, comme dans l'intervention « d'aide centrée sur le client » (Rogers), le thérapeute fournit les conditions propices pour l'évolution et le changement en communiquant par non-jugement et par empathie approfondie.

L'EM peut être considéré comme une évolution de la thérapie centrée sur le client. Il diffère d'une approche classique « non-directive » dans la mesure où il existe une direction claire vers

un ou plusieurs objectif(s) spécifique(s) (voir la poursuite d'objectifs, paragraphe précédent) et où le thérapeute met en œuvre des stratégies systématiques pour avancer vers ces objectifs. C'est la personne accompagnée qui, en général, choisit les objectifs du changement. Or, dans certains contextes (c'est particulièrement le cas pour les radicalisations violentes), du fait de la nature même des objectifs de changement, ces derniers ne sont pas nécessairement partagés par le client, du moins au départ. L'EM est décrit aujourd'hui comme étant constitué de quatre processus. Le premier est l'engagement dans la relation, mettre en place une alliance thérapeutique qui facilite le travail en collaboration. Les compétences en matière d'aide centrée sur le client sont essentielles dès le départ. Le second processus est la focalisation, préciser les objectifs et la direction de la consultation. Lorsqu'un objectif précis est en place, le processus de l'évocation fait émerger les motivations personnelles du client pour le changement. C'est précisément à cette étape-là que le thérapeute prête particulièrement attention au discours lié au changement de son patient, et cherche à le susciter, le comprendre, le refléter, l'explorer et le résumer. Quand la disposition au changement semble être suffisante, nous passons au quatrième processus de la planification. Même si les quatre processus peuvent sembler assez linéaires, dans la pratique ils sont assez récurifs. Il peut être nécessaire de revenir de la planification à l'évocation si la motivation semble s'essouffler. Il n'est pas rare que l'objectif de la consultation change, et parfois il est important de renforcer l'engagement dans la relation. Chaque processus nécessite des compétences légèrement différentes bien que les compétences centrées sur le client soient fondamentales tout au long de l'EM. Il existe aussi de nombreux points communs avec une approche centrée sur la personne et ce que les auteurs appellent « l'esprit de l'EM » (Miller Rollnick, 2013 ; Rollnick & Miller, 1995). Sans cet état d'esprit et cet « état de cœur » dans la pratique, l'EM pourrait être confondu ou réduit à un ensemble de techniques. L'empathie approfondie est un élément de l'EM depuis le début (Miller, 1983) et est liée à l'efficacité thérapeutique (Moyers & Miller, 2013).

L'empathie est capitale pour le premier des quatre principes fondamentaux de l'esprit de l'EM : le non-jugement qui intègre également le soutien de l'autonomie des clients, la valorisation de leurs forces, et le respect de la valeur inconditionnelle de chaque personne en tant qu'être humain. Le second élément de l'esprit de l'EM est le partenariat, une collaboration entre l'expertise du clinicien et la personne experte de sa propre situation. L'altruisme est l'intention de donner la primauté au bien-être, à l'évolution du client.

Pour finir, l'évocation est l'état d'esprit qui fait ressortir la propre sagesse du client, ses valeurs, ses idées et ses projets. L'évocation est l'opposé d'un modèle du déficit où il manquerait quelque chose au client que le thérapeute devrait mettre en place. Ceci corrobore

particulièrement bien la philosophie de la psychologie positive que nous avons choisie comme ressource principale.

L'EM n'a jamais été conçu comme une psychothérapie complète. Il s'agit d'un outil thérapeutique pour répondre à l'enjeu commun de l'ambivalence face au changement. Miller (1983) l'a initialement conçu comme un prélude ou une préparation au traitement. Par conséquent, l'EM est utilisé en pratique unique, souvent en intervention brève. Mais le plus souvent, l'EM est combiné à d'autres formes de traitements, telles que les thérapies cognitives et comportementales (Longabaugh, Zweben, LoCastro & Miller, 2005).

C'est justement ce type de thérapie que nous allons aborder dans le paragraphe suivant au niveau des pratiques carcérales. Une méta-analyse a démontré que l'EM a des effets qui perdurent plus longtemps lorsqu'il est combiné avec une autre forme de traitement (Hettema, Steele & Miller, 2005). Là aussi, cela nous conduira à explorer des méthodes complexes de résilience (Partie IV).

Une méta-analyse effectuée par Lundahl et coll. (2010) sur les interventions de l'EM dans la profession de *counseling* a suggéré que l'adoption de l'EM est susceptible d'avoir des effets plus positifs auprès des clients dans l'ensemble et peut-être en moins de temps par rapport à d'autres traitements (par exemple : programmes en 12 étapes, thérapie cognitivo-comportementale).

D'autres études (Harder, T. A., 2018) ont été assez proches de notre démarche en se concentrant sur les besoins individuels et les motivations intrinsèques des jeunes en utilisant la perspective de la théorie de l'autodétermination (TSD) puis en utilisant le modèle des facteurs communs, comme élément de soin en établissement, pour promouvoir les compétences interpersonnelles des professionnels et de bonnes relations véritablement thérapeutiques avec les jeunes.

Ensuite, en appliquant l'approche de l'entrevue motivationnelle (ME) en tant qu'élément de cure résidentiel et en intégrant ces approches en tant que composantes de l'intervention, les chances de succès des traitements augmentent significativement. Dans de nombreuses études, l'EM s'est avéré efficace pour promouvoir le changement de comportement des clients dans divers domaines de la santé, y compris une réduction des comportements à risques qui sont souvent démontrés par les adolescents en traitement résidentiel, comme la consommation de substances chez les adolescents (Baer et al., 2008 ; Jensen et al., 2011 ; Lundahl et Burke, 2009 ; Lundahl, Kunz, Brownell, Tollefson et Burke, 2010 ; Strang et Mc Cambridge, 2004).

Les résultats bénéfiques de l'EM, combinés avec d'autres dispositifs, prouveront encore son efficacité pour la diminution de la consommation de drogues et d'alcool, pour des élèves vulnérables âgés de 14 à 16 ans (Stevens A. et al., 2014).

Cela donne également des résultats positifs sur des problématiques complexes, comme celle des agressions à caractère sexuel. À la suite d'un examen sur la portée de l'étude qui comprenait 34 articles, dont 29 étaient des études uniques (Bahner J., Stenqvist K., 2020), la gamme et le type de recherche existante ont été examinés. Les résultats montrent un large éventail de conceptions d'études et de procédures d'évaluation, de conceptualisations de l'EM, de modes de prestation d'EM et de sous-populations particulières de jeunes et de comportements sexuels à risques ciblés. Bien que cela soit difficile de tirer des conclusions généralisées sur ce qui fonctionne en prévention, cela fournit des informations importantes sur la complexité des comportements sexuels à risques, ainsi que sur les approches complexes de traitement comportemental comme l'EM.

L'EM aura été testé pour de nombreuses problématiques, notamment les violences conjugales et même le harcèlement scolaire. Ce qui fera dire à l'un des auteurs :

Le changement est possible pour les jeunes qui intimident, s'ils sont soutenus de manière appropriée, si leurs propres motivations sociales à pratiquer l'intimidation et les modes d'auto-exonération sont entendues, écoutées et examinées avec soin, et s'ils sont traités avec le respect avec lequel nous voulons les voir traiter les autres. L'EM est une approche établie et efficace pour impliquer les gens pour modifier leurs comportements préjudiciables et antisociaux qu'ils pourraient hésiter à abandonner. Pour cette raison, l'EM peut être efficace – seul ou utilisé en plus d'autres stratégies d'intervention – pour aider les jeunes à dépasser l'intimidation, pour atteindre leurs objectifs sociaux et leurs besoins émotionnels, et ainsi apporter un changement positif pour tous les élèves concernés. (Cross, D., Runions, K., Resnicow, A. K, Britt, E., Gray, C., 2017).

Cette conclusion pourrait tout à fait s'appliquer à des jeunes ayant été tentés par différentes formes de radicalisations violentes, avec ou sans passage à l'acte. Etant donné le manque d'évaluations scientifiques sur cette thématique, l'exploration de cet outil s'arrêtera ici, non sans souligner que l'outil est cohérent avec une approche qui conjugue les besoins psychologiques de base, les questions d'auto-détermination, de motivation et de poursuite

d'objectifs. Avant d'explorer des approches encore plus globales de résilience, nous avons souhaité aborder une démarche qui présente davantage d'évaluations encore : la thérapie cognitivo-comportementale avec le bénéfice de pouvoir se référer à des études concernant des publics beaucoup plus proches de ceux auxquels nous avons affaire dans les processus de radicalisation violente.

Les apports de la criminologie sur les besoins psychologiques de base

Si les modèles de prévention de la rechute puis du Risque/Besoin/Réceptivité (RBR) ont successivement focalisé leur attention sur les risques et la remise en cause d'un comportement jugé inadapté, le GLM (*Good Live Model*), le modèle des bonnes vies (voir Ruffion, 2018b, Tome II, annexe 1, fiche outil n°18) propose, lui, de mettre en valeur le renforcement des besoins de la personnalité des délinquants. Le contexte personnel, interpersonnel et social tentera d'être (re)mobilisé positivement pour permettre aux délinquants de construire et de maintenir une vie harmonieuse à tout point de vue.

Plus précisément, selon ses auteurs, l'objectif du GLM est « d'équiper l'intéressé des habiletés, valeurs, attitudes et ressources nécessaires pour adopter un autre style de vie qui soit significatif et satisfaisant pour lui personnellement et qui n'occasionne de mal à personne ». Le GLM postule en effet que chaque individu, délinquant ou non, est motivé par un certain nombre de buts : les biens primaires (*primary goods*) ou « bonne chose en soi ».

Ceux-ci représentent des objectifs ouvrant au sujet la voie du bien-être, tels que la connaissance, l'amitié, la spiritualité, la paix intérieure... Les biens secondaires sont, quant à eux, des manières de vivre et d'atteindre les biens primaires. Ainsi, l'intimité est un bien secondaire visant les relations amicales (bien primaire).

Le nombre exhaustif de biens primaires n'est pas formulé par les auteurs car il n'est justement pas limité, le champ humain restant perpétuellement en mouvement. Ainsi, Ward et Maruna (Ward, T., & Maruna, S., 2007) proposent « un petit échantillon des recherches possibles » concernant le lien entre les biens primaires cités ci-dessous et la criminalité :

- Qualité de vie - Santé : certaines maladies, notamment la dépression, favoriseraient l'entrée dans la délinquance.
- Contrôle : la stabilité de son emploi et le salaire qui lui est corrélé seraient un signe favorable à l'arrêt de la carrière criminelle.

- Se projeter dans l’avenir : le fait de penser à un avenir plus ou moins proche, à l’inverse d’un comportement impulsif, favoriserait la réinsertion.
- Paix intérieure : le contrôle de ses émotions est fortement corrélé à l’évitement d’un passage à l’acte.
- Relations sociales : comme l’analyse statique l’a déjà démontré, l’absence de relation sociale, notamment amoureuse, est souvent repérée chez les délinquants et criminels.
- Spiritualité : l’appartenance à une communauté religieuse serait corrélée positivement à un sentiment de bien-être.
- Créativité : la créativité entraînerait le sujet dans une recherche de sens positivement associée au processus thérapeutique.

Selon le GLM, le passage à l’acte délictueux est envisagé comme une façon inadéquate d’atteindre un de ces biens primaires. Les facteurs de risques dynamiques et statiques sont envisagés comme des obstacles dans l’atteinte de ces buts. La conceptualisation du sujet par le GLM dépasse alors celle du sujet apprenant et construit un individu dont la seule référence à un groupe de pairs, comme le postule le modèle RNR, est insuffisante. En effet, le GLM se construit autour des désirs personnels et des moyens que le sujet peut mettre en œuvre pour les réaliser. Il n’est plus alors limité à un ensemble de facteurs à éradiquer, mais il devient perçu comme un porteur de potentialités à faire éclore. En fonction de ses possibilités cognitives et sociales, il pourra définir ses objectifs de vie et les moyens qui lui sont disponibles pour les réaliser. Le GLM s’éloigne, dans ce sens, des attentes sociétales d’un contrôle de l’agresseur, pour favoriser l’émergence d’un sujet resocialisé.

Cependant, le GLM a été jugé moins solide que le LS/CMI, (le niveau de service et de gestion de cas) qui offre des tableaux de suivis relativement complets et jugés plus réalistes par certains auteurs. Voici une analyse longuement reproduite ici pour bien cerner la complémentarité des deux outils LS/CMI et GLM (Andrews, D.A., Bonta, J., Stephen, Wormith J., 2011) et qui, en outre, a le mérite de pointer les limites, voire le danger du GLM lorsque celui-ci est utilisé seul, ce qui peut nous mettre en vigilance par rapport à notre propre démarche :

Dans le contexte de la psychologie sociale et de la personnalité générale liée aux théories cognitives de l’apprentissage social, le crime ne peut être saisi sans comprendre si les supports personnels, interpersonnels et communautaires du

comportement humain sont favorables ou défavorables au crime. Lorsque les contingences des actions humaines sont ignorées, les actions fondées sur les biens fondamentaux humains et sur les objectifs positifs peuvent être criminogènes. Il ne suffit pas d'accentuer l'accumulation des biens. On doit s'assurer que les contingences doivent supporter les options non criminelles pour parvenir aux récompenses (Andrews, D.A., Bonta, J., Stephen Wormith, J., 2011).

Les preuves relatives à la psychologie sociale et aux théories cognitives de l'apprentissage social et le RBR sont non équivoques, en ce qui concerne les implications et le ciblage des composantes criminogènes, en relation avec les besoins non criminogènes (Andrews, D. A. & Bonta, J., 2010a, 2010b ; Andrews, D. A. & Dowden, C., 2007). Une augmentation positive du bien-être des contrevenants à risques modéré et élevé (et une augmentation positive de leurs motivations intrinsèques et de leur autodétermination) peut augmenter la criminalité si les principaux facteurs criminogènes ne se déplacent pas à l'opposé du risque pour devenir des forces. Nous soulevons ce point depuis des années (Ruffion, 2018 a, 2018b, 2019, 2020). Également, une nouvelle découverte vient appuyer favorablement l'approche RBR : des études longitudinales de plusieurs cycles révèlent qu'une des bonifications de renoncer à la criminalité est l'augmentation subséquente des succès dans les autres sphères de la vie (Farrington, D. P. et al., 2006). **En d'autres mots, une diminution des composantes criminogènes mène à une augmentation du bien-être. Toutefois, une augmentation du bien personnel ne mène pas à une diminution des besoins criminogènes (du moins, cela n'a pas encore été démontré empiriquement).** En effet, il ne suffit pas de se connecter à des motivations intrinsèques pour ne plus nuire à autrui.

Par ailleurs, un outil déjà présenté en complément permet d'allier circonspection et positivité, l'entretien motivationnel (EM) qui contribue par des techniques de mise en confiance de soi et d'interrogation des résistances à respecter le cadre des RBR. Le Niveau de Service et de Gestion de cas (LS/CMI) suppose également un relevé systématique des forces, un historique de victimisation et les sources d'insatisfaction dans les sphères émotionnelles, interpersonnelles et sociales du contrevenant.

Nous pouvons constater à ce stade l'intérêt d'équilibrer les démarches et d'avoir, aux côtés d'instruments de diagnostic de la criminalité, sans concession aucune à une quelconque naïveté, des apports équilibrants qui redonnent une perspective plus large et plus motivante aux accompagnements. Finalement, la conceptualisation de l'humanité du « modèle des bonnes

vies » est essentiellement positive. Les cliniciens qui travaillent, malheureusement trop souvent, dans un environnement lugubre et négatif, sont naturellement attirés par un tel modèle. Ceci est possiblement la plus précieuse contribution du modèle des bonnes vies, le potentiel de stimuler les cliniciens qui doivent autrement peiner dans une culture pessimiste.

De façon similaire, les approches basées sur les forces du modèle des bonnes vies permettent, et au thérapeute et au patient, de se concentrer sur les aspects positifs de la structure personnelle et communautaire de la personne accompagnée. Or, pour être sûr de ne pas sombrer dans des démarches positivistes risquées, il est opportun de les associer à des outils de thérapie cognitive qui auront pour objet de tenter de modifier les schémas de pensée.

Ces démarches ne s'appliqueront peut-être pas au spectre le plus ardu et aux convictions les plus ancrées au sein des personnes dans les stades les plus avancés de radicalisation ; il n'en demeure pas moins que leur efficacité a été scientifiquement démontrée sur des patients lambda et que nous aurions tort de nous en priver dans un contexte de radicalisation naissante ou de pré-radicalisation.

Les dispositifs de prévention officiels ont parfois insisté à tort sur les aspects comportementaux ou du moins leur ont accordé une grande place. Les aspects affectifs ont parfois été surinvestis et jugés comme le seul point d'appui des accompagnements. Or de manière générale et plus particulièrement pour les questions de comportements antisociaux voire criminels, les thérapies dites cognitivo-comportementales (TCC) semblent être celles qui ont le plus de preuves d'efficacité. Deux ouvrages clefs pour appuyer nos propos : le premier s'intitule *Les thérapies cognitives et comportementales médico-légales* (Chip Tafrate, R. et Mitchell, D., 2014)

Et là toute une série d'articles sont éminemment instructifs. Le premier, *Modèle des thérapies cognitivo-comportementales traditionnelles pour les caractères antisociaux* (Seeler, L, Freeman, A, DiGiuseppe, R. et Mitchell, D., 2014), décrit des types schématiques – ossifié, dogmatique, stable, créatif, chaotique – relié à des caractéristiques – paralysie, rigidité, stabilité, flexibilité, instabilité et des potentiels de changement – aucun, possible avec difficulté, règles internes prévisibles et claires, règles changeantes en tant que de besoin, règles changeantes sans prévenir.

Ceci est une pierre angulaire de la thérapie cognitive de Beck (Beck, A. T., 1976, 2005, 2011a, 2011b), qui appréhende les schémas de pensée à travers trois niveaux : schémas et cœur des croyances, schémas et croyances intermédiaires et pensées automatiques. L'intérêt des catégorisations est d'identifier des modes de pensée pour ajuster l'approche thérapeutique. Autre exemple de classification : les croyances en relation avec la perception de soi-même et des autres, les croyances en interaction avec l'environnement, les croyances en relation avec

les décisions et la résolution de problèmes au niveau des croyances intermédiaires des personnalités antisociales (Sheer, L. et al., 2014, tableau 2.2, p. 25) et de leurs pensées automatiques (Sheer, L. et al., 2014, tableau 2.2, p. 28). Par rapport à ce dernier point, la thérapie cognitive de Beck est bien là pour aider les patients à identifier leurs pensées distordues et à replacer ces distorsions dans un cadre de perceptions et d'attentes plus adapté à la réalité. (Seeler, L., Freeman, A, DiGiuseppe, R. et Mitchell, D., 2014)

Autre article digne d'intérêt, celui sur la thérapie d'acceptation et d'engagement (*Acceptance and Commitment Therapy : ACT*), ChipTafrate, R. et Mitchell, D., 2014). Cette approche utilise la thérapie cognitivo-comportementale en utilisant l'acceptation et le *mindfulness* (que nous pourrions traduire par pleine conscience) et les processus de changements comportementaux pour favoriser la flexibilité psychologique. Pour chaque processus de pensée rigide – fusion cognitive (rester collé à une pensée récurrente), évitement, déconnexion des valeurs, manque d'action ciblée, attachement à une image stéréotypée de soi-même, attention inflexible – sera proposée une stratégie cognitive en corrélation – défusion cognitive, expérience de l'acceptation, valeurs choisies, actions choisies, mise en perspective du récit de vie, moments d'attention à soi au présent – le tout à l'aide bien souvent de métaphores. (Chip Tafrate, R. et Mitchell, D., 2014, tableau 3.1, p. 47).

La palme revient dans ce livre (Glenn D. Walters, 2014) à l'article intitulé : *Appliquer la thérapie cognitivo-comportementale au mode de pensée criminelle*. Outre le rappel passionnant de Walters qui a proposé une classification des 8 modes de pensée qui fondent le mode de vie criminelle (Glenn D. Walters, 2014) au sein d'un rapport de mesure de 80 items, et l'explication de ce test passionnant, les auteurs, dans la figure reproduite ci-dessus, donnent un exemple de processus d'intervention, intitulé « théorie du style de vie » (Glenn D. Walters, 2014). Ce dernier se divise en trois phases : préparation, action et suivi. Le schéma d'intervention (p. 110) est présenté ci-dessous :

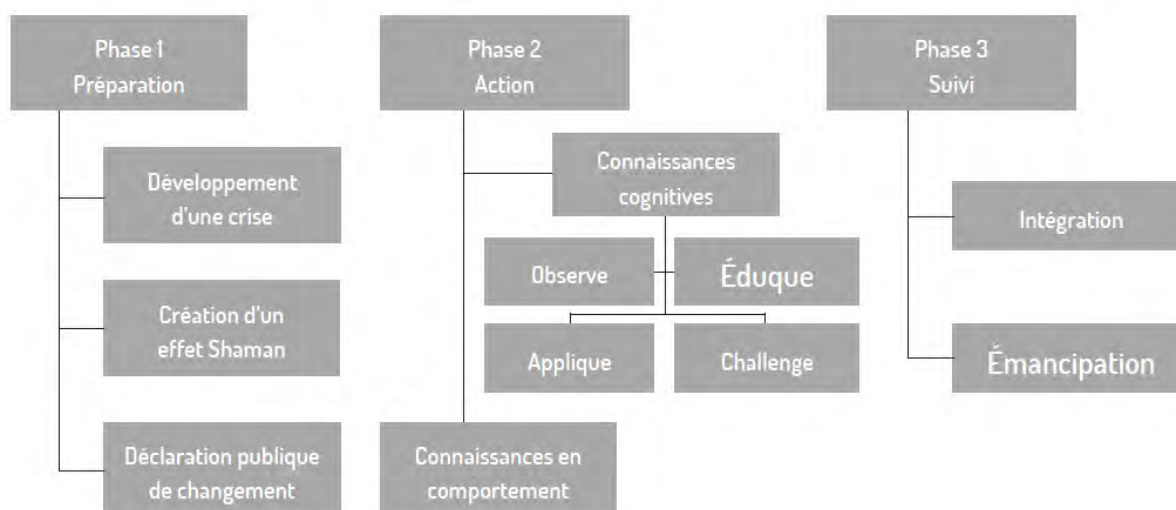


Figure 44 - Phases et sous-phases du processus d'intervention du mode de vie

Source : Glenn, D., Walters (2014)

La phase préparatoire est réalisée grâce à un outil : l'interview motivationnelle (Miller, W. R., & Rollnick, S., 1991). Celle-ci, résumée, brièvement s'organise autour d'une crise de vie suscitée par la prise de conscience que le mode de vie criminelle ne marche pas ou ne marchera plus longtemps et qu'il ne ramène rien de bon. Vient ensuite l'effet *Shaman* assez surprenant mais qui consiste à jouer sur l'effet placebo du traitement médicamenteux et surtout sur le gain de réassurance du thérapeute qui va utiliser plusieurs ingrédients résumés comme suit (Glenn D. Walters, 2014) :

Composants d'un effet Shaman

Composants

Description

Sensibilité : Démonstration par le thérapeute qu'il/elle comprend le cadre de référence interne du client au travers d'une réelle empathie, d'une prédiction ou d'une interprétation

Rituel : Caractéristique externe de la relation thérapeutique (même heure, même endroit, mêmes personnes) procure au client du confort, de la confiance et de l'assurance

Métaphore : La prise de parole rhétorique et mélodique concrétise des concepts abstraits en des cibles tangibles pour que le changement s'opère

Dialectes : Idée contrastée (thèse) et son contraire (antithèse) crée une synthèse capable de transcender la compréhension courante

Triade d'attribution : Croyance dans la nécessité de changement (responsabilité), Croyance dans la possibilité de changement (espoir), Croyance d'une personne en sa capacité à changer (confiance)

Enfin la troisième étape préliminaire consiste à demander au patient de faire une déclaration publique de son changement a minima devant le thérapeute.

La phase d'action consiste à prendre conscience des modes de pensée criminelle à l'aide de la table des 8 styles cognitifs : identification, description des styles à l'œuvre (avec l'utilisation de récits audio de criminels célèbres) chez d'autres puis en soi-même. Enfin quatrième étape : remplacer ces schémas de pensée criminelle par des schémas de pensée non criminelle. Les questions facilitatrices en la matière sont : « Quels sont les faits évidents pour moi qui supportent cette croyance » et « Comment ces pensées vont me procurer un bénéfice dans le futur ? » (Glenn D. Walters, 2014, p. 113).

Enfin la phase de suivi est jugée cruciale. Les auteurs rappellent que ce suivi est plus l'apanage de coach ou conseiller que de surveillant de prison. Qui plus est, le pic dans l'apprentissage de nouveaux modes de pensée se fait davantage dans la phase de suivi post-intervention. Les deux maîtres-mots de cette phase étant d'ailleurs intégration (des nouvelles compétences) et *empowerment*, c'est-à-dire renforcement de la confiance en soi.

Le second livre intéressant s'intitule fort à propos : *Qu'est-ce qui marche dans la réhabilitation des délinquants ?* (Craig, L. A., Dixon, L., Gannon, T. A., 2013). Dans l'un des chapitres « L'efficacité des programmes correctionnels de formation aux compétences cognitives », les auteurs (Hollin, R. C., Palmer, J. E. et Hatcher, M. R., 2013) livrent les principaux critères d'accréditation des expériences que nous présentons in Ruffion, 2018, annexe 1, Tome II, fiche outil n° 20.

Comme le rappellent bien les auteurs de cette classification, la force des critères d'accréditation est qu'ils fixent des normes élevées pour le développement, la réalisation et le maintien des programmes pour les comportements des contrevenants (*OBPs : offending behavior Programme*). Ces normes établissent une plateforme distincte pour les organismes qui désirent développer des programmes répondant aux besoins de leurs clientèles en particulier (Hollin, C. R., 2001). Nous avons traduit un exemple de programme d'audit, issu du même ouvrage et en particulier du même article de recherche (Hollin R. C., Palmer, J. E. et Hatcher, M. R., 2013 ; voir Ruffion, 2018, le Tome 2, annexe 1, fiche outil n° 21).

Ceci correspond au travail pionnier de Daniel Koehler qui, outre son ouvrage (Koehler D., 2016), ressource la plus remarquable et surtout la plus fournie en références que nous ayons eu

la possibilité de consulter sur le sujet plus large de la « déradicalisation », propose-lui aussi une grille d'analyse (Koehler, D., 2016, pp. 296-299) de l'intégrité des programmes de « déradicalisation ». De nombreux programmes d'évaluation existent par ailleurs et concernent les délinquants récidivistes en prison tel que le CPAI (*Correctionnal Programme Assessment Inventory*), le programme correctionnel d'inventaire des évaluations établies par des chercheurs aguerris (Gendreau, P., Goggin, C. & Smith, P., 2002 ; Gendreau, P., Little, T., & Goggin, C., 1996).

Sans compter les évaluations énormes de START, TERRA NOVA, SRESSAVIORA, RAN, RAND (**voir les références dans Ruffion, 2018, Tome II, le dossier ressource, Annexe 6, Tome 2**).

Qui plus est, elles ne peuvent constituer une stratégie d'ensemble qui réponde à toute la complexité d'identités duales et dissociées dont nous avons pu montrer la létalité dans notre diagnostic (voir Partie II). Il nous reste maintenant à aborder une autre ressource plus globale qui, sans doute, nous offrira des stratégies et des méthodes à la hauteur des enjeux des publics vulnérables : celles liées à la résilience (Partie IV à suivre) avant d'aborder les questions de sens et de transcendance (Partie V) qui dépassent de loin le cadre de ces deux ressources, sans en enlever la pertinence et la complémentarité.

**Partie IV - Axe 2 d'amélioration :
nourrir les besoins
d'appartenance et de liens**

1/ Des stratégies socio-éducatives de résiliences globales comme celles développées par Jean Guilhot et Preben Bertelsen

Il y a près d'un demi-siècle, un groupe de scientifiques pionniers s'est lancé dans un voyage pour comprendre comment certains jeunes réussissaient si bien dans la vie, même s'ils avaient été confrontés à de nombreux risques. Ces pionniers – dont Norman Garmezy, Lois Murphy, Michael Rutter et Emmy Werner (Gewirtz, A. H., 2014) – ont reconnu l'énorme potentiel qui réside dans la compréhension des processus menant à la résilience. Ces scientifiques ont ainsi incité leurs étudiants et collègues à accorder beaucoup plus d'attention dans leurs recherches aux enfants et aux jeunes qui ont défié toute attente face à de bons résultats, ont surmonté des expériences catastrophiques et se sont tout simplement développés pour devenir des jeunes et des jeunes adultes en bien meilleure santé que ce que les gens attendaient, sur la base de leurs expériences désastreuses ou risquées. Le but ultime de ce travail était pratique : éclairer les efforts pour promouvoir un développement positif chez les jeunes à risques en raison de graves difficultés psychosociales ou d'une multitude de risques.

L'intérêt humain pour les phénomènes maintenant décrits par le concept large de « résilience » remonte probablement à des milliers d'années, à des histoires orales de héros et d'héroïnes, et à une fascination humaine pour les contes illustrant des histoires au sein desquelles les personnages surmontent l'adversité et obtiennent leur graal. Ce que les pionniers ont lancé était une nouvelle science de la résilience. Il y a eu trois vagues de recherche à ce jour et une quatrième vague dépasse toutes celles qui ont précédé. La première vague était axée sur la description de la résilience et des méthodes de recherche. La deuxième vague, qui a rapidement suivi, s'est concentrée sur les processus de promotion ou de protection qui pourraient expliquer la résilience. La troisième vague a commencé à tester ces idées à travers des interventions expérimentales. Aujourd'hui, une transformation majeure est en train de s'opérer par suite d'avancées majeures dans les connaissances sur la génomique humaine et la neurobiologie du comportement, ainsi qu'aux progrès des méthodes d'analyse statistique, d'évaluations biologiques et d'imagerie cérébrale, conduisant à une quatrième vague d'intégration de la recherche qui relie plusieurs disciplines et niveaux d'analyse (Gewirtz, A. H., 2014, p. 2).

Comment définir plus précisément la résilience ?

(Voir notre première approche globale en partie I).

Le mot résilience vient du latin *résilire* (reculer ou sauter en arrière). Les élastiques et les balles ont de la résilience dans ce sens, et on dit parfois que les gens « rebondissent » (métaphoriquement) après une expérience difficile. Mais la résilience a un sens plus large en science, se référant généralement au phénomène d'adaptation positive dans tout type de système par suite d'une sérieuse remise en cause de la fonction ou de la viabilité du système. La résilience suscite un grand intérêt dans toutes les disciplines concernées par de nombreux types de systèmes, allant des écosystèmes aux systèmes informatiques, en passant par les organisations ou les familles. La résilience peut être étudiée dans l'un de ces systèmes dynamiques alors qu'elle est toujours en interaction et en évolution. Nous avons présenté dans notre partie théorique (Partie I) plusieurs références et une approche holistique de la résilience en rapport avec la santé mentale. Celle-ci a bien montré le caractère écosystémique et interdépendant de toute approche souhaitant promouvoir la résilience. En revenant au niveau individuel, rappelons que la résilience peut être définie comme la capacité, les processus ou les modèles manifestés d'adaptation positive pendant ou après l'exposition à des risques ou des menaces importantes pour la fonction humaine ou le développement.

En termes plus simples, la résilience signifie bien réussir dans la vie malgré l'adversité. De nombreux groupes « à risques » différents ont été étudiés, allant du risque génétique aux expériences dangereuses, du divorce à la guerre, du faible poids à la naissance aux survivants d'ouragan. Des mesures ont été élaborées pour évaluer les événements de vie négatifs, les expériences traumatisantes, les difficultés économiques et de nombreux autres types de facteurs de risque. Il était clair au début de cette recherche que les facteurs de risque étaient souvent regroupés dans le temps ou dans la vie d'une personne en particulier, et un risque cumulatif plus élevé était souvent associé à des niveaux plus élevés de problèmes. Ainsi, il semblait y avoir un gradient de risque, de sorte que lorsque les niveaux de risque étaient plus élevés, les enfants avaient en moyenne plus de problèmes.

Pourtant, ceux qui travaillaient avec des jeunes à haut risque, qu'ils soient chercheurs, cliniciens ou enseignants, ont remarqué qu'il y avait beaucoup de variations dans la santé, le bien-être ou le développement des individus du groupe à risques. Ils ont été intrigués de constater de bons résultats parmi les enfants qui réussissaient beaucoup mieux que ce à quoi nous pourrions nous attendre, vis-à-vis d'un haut niveau de risque : en d'autres termes, par des enfants qui étaient « hors gradient » ou résilients. Or ce qui est intrigant ici, c'est que notre diagnostic (Partie II) des radicalisations violentes réalisées à partir d'un segment lié au jihadisme montre justement des jeunes vulnérables qui présentaient un haut gradient de risque, de nombreux problèmes existentiels, familiaux et matériels, qui n'ont justement pas pu être résilients.

En analysant avec un peu plus de recul les matériaux de première main à notre disposition (450 profils émanant de l'étude scientifique de terrain de Dounia Bouzar auxquels s'ajoutent les 50 environ que nous avons pu exploiter dans notre propre activité professionnelle ; voir introduction et annexes), il s'avère que deux facteurs ont pu contribuer à cet échec de mise en œuvre d'un processus de résilience : l'absence de tuteurs positifs (une remarque anecdotique, en prison, de la part de jeunes jihadistes : « Mais pourquoi on ne vous a pas rencontré plus tôt ? ») et de manière consubstantielle, l'absence de ressources pour travailler ses propres compétences en savoir-être et savoir-faire ainsi que son intelligence émotionnelle, relationnelle, morale, spirituelle.

Le rôle important des compétences dans les tâches de développement

Un certain nombre de pionniers de la recherche sur la résilience se sont justement concentrés sur la compétence dans les tâches de développement en tant qu'indicateur de réussite dans la vie, faisant valoir que de nombreux acteurs du développement sain des enfants, y compris les parents, les enseignants et les membres de la société, ont des attentes communes en matière de santé de l'enfant et comportement, pour une culture, une époque et un niveau de développement ou un âge donnés, sur la base d'observations historiques et de connaissances mises en commun sur le développement humain. Voici des exemples de tâches de développement courantes dans les sociétés contemporaines.

La recherche a corroboré un principe fondamental de la théorie des tâches de développement, à savoir que de bons progrès (bien performants) dans les tâches de développement visibles prévoient le succès des tâches majeures ultérieures de développement, les enfants acquérant progressivement les compétences (c'est-à-dire capital humain) et les connexions ou relations sociales (c'est-à-dire capital social) nécessaires pour réussir à l'âge adulte dans la société. Certaines tâches de développement sont universelles dans toutes les sociétés (par exemple, apprendre à parler et à marcher), tandis que d'autres sont communes mais pas universelles dans diverses cultures (par exemple, réussir à l'école), et d'autres sont spécifiques à la culture (par exemple, les rites de passage pour une religion spécifique).

L'évaluation de la compétence dans les tâches de développement est devenue une pierre angulaire importante de la recherche sur la résilience, en focalisant l'attention sur les critères par lesquels nous décidons si le développement de l'enfant va dans la bonne direction, et l'évaluation de la bonne fonction ou des résultats ainsi que des problèmes et des troubles. Mais au-delà de cette dimension socioculturelle, pour ajouter encore à la complexité de ce travail sur

la résilience, il est nécessaire d'ajouter le rôle des facteurs de protection. Ces derniers ont été abordés dans les parties I et II de la thèse mais il est important d'y revenir ici.

Facteurs promotionnels et protecteurs

L'apprentissage de la résilience nécessite plus que des critères d'adaptation et de risque. Il y avait un grand intérêt pour les facteurs et les processus qui font une différence dans la promotion ou la protection des personnes afin qu'elles puissent atteindre la résilience. Les chercheurs avaient de nombreuses idées sur ces facteurs potentiels de promotion ou de protection (également appelés « ressources » ou « atouts ») qui pourraient expliquer pourquoi un enfant est capable de surmonter l'adversité alors qu'un autre ne l'est pas. Les facteurs promoteurs sont utiles pour les enfants à tous les niveaux de risque, tandis que les facteurs de protection jouent un rôle particulier lorsque le risque est élevé.

Les facteurs de promotion sont analogues au système immunitaire ou à la famille d'une personne qui fonctionne efficacement pour garder un enfant sain et soigné, alors qu'un facteur de protection ressemble plus aux anticorps (stimulés par un vaccin par exemple) qui offrent une protection particulière lorsque l'organisme est envahi par un type spécifique de bactéries ou de virus (comme la COVID19). C'est pour cela que, par exemple, dans les facteurs de protection, un pays comme la France, en matière de prévention des radicalisations, a beaucoup mis l'accent sur l'esprit critique. Ce dernier devant jouer le pare-feu et désamorcer toute influence idéologique. Or les facteurs de protection cognitifs ont été largement surévalués au détriment des facteurs affectifs et spirituels/moraux de protection. Notre travail consistera ici à rééquilibrer les réponses et à les orienter vers des démarches holistiques complètes.

Par ailleurs, un parent peut fonctionner dans les deux sens, en tant que facteur de promotion du développement positif dans tous ses rôles habituels d'élever des enfants (par exemple, établir des routines domestiques, fixer des limites, surveiller les devoirs, emmener un enfant pour des examens pédiatriques, assister à des réunions parents-enseignants, etc.) et aussi comme facteur de protection en prenant des mesures spéciales pour protéger les enfants face à de graves menaces pour la fonction ou le développement (par exemple : en répondant aux appels à l'aide, en préparant les enfants à une perte imminente, en emmenant un enfant aux urgences ou à la crèche, en trouvant un tuteur ou un mentor spécial dont l'enfant a besoin, etc.). Dans tous les cas, les facteurs de protection tentés par les parents, en particulier les mères, qui s'appuient sur l'affectif, ont parfois réussi à créer des brèches positives dans les engagements radicaux.

De nombreux facteurs promoteurs et protecteurs ont été étudiés par ailleurs et en particulier dans notre étude de référence (Cohen/Bouzar, voir partie II et annexes 3 et 4). De manière

générale, certains sont des attributs de l'enfant (comme de bonnes capacités cognitives) et d'autres sont des attributs des relations ou de la famille de l'enfant (comme un lien fort avec un adulte ou un enseignant attentionné et un parent qui surveille l'enfant). D'autres encore sont des qualités de l'environnement (comme un quartier sûr ou une bonne école). Une grande partie de la recherche sur la résilience s'est concentrée sur l'identification de ces facteurs de promotion et de protection, puis sur leur fonctionnement. Cet intérêt s'est traduit par une grande attention portée à l'évaluation des atouts et des forces en plus des risques et des symptômes.

L'accent mis sur l'adaptation et le développement positif dans la recherche sur la résilience, ainsi que les influences positives qui favorisent la résilience, a eu un effet transformateur sur l'évaluation dans la recherche et la pratique des enfants. On accorde désormais une attention beaucoup plus grande à l'évaluation des atouts et des forces dans la vie des enfants, et beaucoup plus de surveillance des domaines positifs de fonctionnement. Ce qui fait le lien ici avec le choix scientifique et stratégique pour lequel nous avons opté pour présenter les forces de caractère, à travailler comme une ressource de résilience positive pour l'enfant, d'autant que lorsqu'elle est travaillée, comme nous l'avons démontré, par toute la communauté éducative (scolaire et parentale), elle montre des preuves tangibles d'efficacité.

La première vague de recherche sur la résilience a rapidement établi un groupe de facteurs potentiels de promotion ou de protection qui sont souvent associés à la résilience dans diverses études sur le risque ou l'adversité. La recherche continue de corroborer ces facteurs et il y a maintenant un grand intérêt pour les processus qui expliquent pourquoi ces facteurs continuent de devenir aussi importants. Voici des exemples de facteurs systématiquement associés à la résilience dans le développement de l'enfant : liens d'attachement solides et sécurisés avec les soignants, relations positives avec d'autres adultes bienveillants et compétents, liens avec les écoles pro-sociales et les organisations communautaires, compétences intellectuelles, compétences d'autorégulation, perception de soi positive, auto-efficacité, foi, espoir et sens de la vie, des amis et des partenaires romantiques solidaires, bien adaptés et pro-sociaux, services d'urgence et communautaires efficaces, ressources socio-économiques. Cette liste paraît quelque peu utopique dans le contexte pandémique et/ou post pandémique que nous vivons. Dans tous les cas, c'est bien ce faisceau de facteurs de promotion et de protection qui a fait défaut par rapport à notre échantillon de plus de 500 jeunes concernés par un engagement jihadiste violent en France (voir partie II et annexes).

La cohérence avec laquelle ces facteurs associés à la résilience ont émergé, étude après étude, a fortement suggéré qu'il pourrait exister de puissants systèmes de protection pour l'adaptation et le développement humain qui joueraient un rôle clé dans la résilience, face à différents types

d'adversités. En résumé, les systèmes de protection les plus fondamentaux suggérés par la recherche sur la résilience chez les enfants et les jeunes sont les suivants : l'attachement, la famille, la résolution de problèmes, la gestion du stress et de l'anxiété, la maîtrise de soi, la maîtrise de la motivation, les systèmes de croyance (et religieux) et diverses organisations sociales comme les écoles ou les EPIDE (Etablissements publics d'insertion de la défense) qui favorisent l'apprentissage et les autres systèmes fondamentaux. Cependant, au-delà des dispositifs spécifiques, il est important de souligner que les systèmes d'adaptation humaine de base, fonctionnant normalement, semblent générer une grande partie de la capacité de résilience. La résilience ne découle généralement pas de processus extraordinaires, mais plutôt de systèmes de base qui sont probablement le produit d'une évolution biologique et culturelle et d'une sagesse accumulée. Encore faut-il que les fonctionnements des institutions éducatives, sanitaires, culturelles permettent aux systèmes de base un apport optimal ; ce qui est loin d'être malgré tout le cas, d'autant plus depuis la levée de rideau de la COVID19 sur tous nos dysfonctionnements sociétaux. Parmi ceux-ci, l'un d'entre eux pourrait avoir un effet délétère sur les capacités de résilience : l'éclatement des familles.

Les recompositions familiales ont du mal à compenser le nombre de divorces (1 mariage sur 2) et l'augmentation constante des familles monoparentales. Or, depuis que les scientifiques ont commencé à étudier ces phénomènes, ils ont mis en évidence l'importance des relations étroites pour la résilience, souvent ancrées dans les systèmes familiaux. Tôt dans la vie, les nourrissons et les soignants forment des liens d'attachement qui fournissent une protection physique et émotionnelle lorsque le soignant ou l'enfant perçoit une menace. John Bowlby a élucidé la nature de ce puissant système de protection biologique dans sa série classique en trois volumes sur l'attachement et la perte, publiée pour la première fois en 1969.

Quand un enfant a un lien d'attachement sécurisé et que le système d'attachement est activé par la menace, un jeune enfant va rechercher le confort et la proximité du soignant, qui peut apaiser l'enfant et réguler à la baisse la peur et d'autres formes d'excitation. Réciproquement, un parent cherchera à protéger un enfant lorsqu'une menace est perçue par le parent ou lorsque l'enfant sonne une alarme. À mesure que les enfants grandissent, des liens d'attachement se forment avec d'autres personnes, y compris des amis proches et plus tard des partenaires conjugaux. Si un enfant ne bénéficie pas de la protection offerte par les adultes dans les relations d'attachement, l'enfant peut être très vulnérable aux effets de l'adversité. Parallèlement, si les fonctions des adultes protecteurs dans le système d'attachement d'un enfant sont perdues par la mort, une blessure ou une séparation, la restauration des fonctions d'adultes attachés est primordiale pour la résilience.

Des systèmes de protection globaux pour la résilience humaine

Nous avons déjà mentionné des systèmes de régulation pour la maîtrise de soi et de l'attention, des émotions et de l'action et nous avons défini ce que pourrait être une politique de résilience en santé publique (Partie I). Il reste à voir maintenant comment cela peut se décliner en dispositif dédié, le plus complet possible.

Le comportement adaptatif en toutes circonstances nécessite un certain degré de contrôle réglementaire afin de coordonner et de diriger une réponse efficace. Les outils d'autorégulation pour la vie se développent au cours de la maturation. Pour les jeunes enfants qui n'ont pas encore une capacité d'autorégulation mature, les parents et les autres adultes fournissent une sorte de système de régulation auxiliaire. Les parents aident les enfants à gérer leurs émotions et leurs comportements, en les surveillant et en prenant des mesures pour aider les enfants à contrôler leur excitation et à éviter les conséquences d'actions impulsives. Le système d'attachement soutient cette fonction de co-régulation des adultes pendant les longues années d'apprentissage et de maturation dans le développement humain. Les routines, les règles et la structure à la maison et à l'école soutiennent également le développement de la maîtrise de soi. La maturation cérébrale joue un rôle central dans le développement de nombreuses compétences dites de « fonction exécutive » des enfants. À mesure que les systèmes neuronaux entrent en ligne, en particulier dans le cortex préfrontal, le potentiel de maîtrise de soi, de planification et d'autres compétences réglementaires augmente.

Les systèmes d'autorégulation sont fortement impliqués dans la recherche sur la résilience en tant que protecteurs, pour les enfants qui vivent l'adversité ou grandissent dans des foyers défavorisés. Comme pour d'autres systèmes de protection fondamentaux, on craint de plus en plus que les systèmes d'autorégulation des enfants ne soient pas protégés des expériences négatives de chaos, de traumatisme ou de négligence grave. C'est le cas des enfants soldats et/ou des enfants de jihadistes vivant en Syrie ou dans des camps de réfugiés. Leurs capacités de régulation peuvent être sapées de telle sorte que le développement de ces outils cognitifs de maîtrise de soi ainsi que les systèmes neuronaux qui soutiennent ces fonctions sont compromis. Or nous n'avons pas encore abordé le rôle des croyances et de la foi dans la résilience. Foi, religion et autres systèmes de création de sens culturel – les systèmes de croyance – appris à travers la culture, la religion et l'expérience de la vie ont également été largement impliqués dans la résilience. Les religions, à travers le temps et les cultures, ont fourni de nombreux rituels protecteurs, croyances et autres types de soutien importants qui semblent favoriser la résilience. N'en déplaise à notre culture laïque en France, des religions largement pratiquées

dans le monde présentent des similitudes en ce qu'elles engagent les systèmes de protection fondamentaux décrits précédemment. Les religions offrent des relations d'attachement (spirituelles et humaines), des rituels pour les passages difficiles de la vie, des outils d'autorégulation (par exemple, la méditation ou la prière) et de nombreux autres types de confort et de soutien d'assistance émotionnelle et physique.

De même, les traditions culturelles et ethniques offrent des protections aux individus et aux familles pour faire face et se remettre des adversités. De plus, les religions et les cultures offrent des systèmes de croyances cohérents qui donnent un sens à la vie (et à la mort). Bien qu'il y ait eu étonnamment peu de recherches sur le rôle des systèmes culturels et religieux pour la résilience dans le développement humain, les chercheurs qui étudient la résilience dans la vie individuelle, à travers le temps, notent invariablement l'importance des pratiques culturelles et le pouvoir de donner un sens à la spiritualité, aux traditions culturelles et à la religion pour la résilience. Il y a un grand besoin d'une meilleure compréhension, d'une part des applications des forces uniques et d'autre part des facteurs de protection intégrés dans les cultures et les religions qui ont évolué au fil du temps et des générations. Il est évident que nous nous référons à des croyances et pratiques religieuses exemptes de fondamentalisme et d'esprit sectaire, tout comme de radicalités violentes.

D'autres systèmes adaptatifs contribuent aux capacités de résilience ou peuvent leur nuire....

La vie des enfants est ancrée dans de nombreux systèmes, au-delà de la famille et de la culture qui semblent également offrir des soutiens clés pour la résilience. Les systèmes de pairs, les systèmes scolaires, les systèmes médiatiques et les réseaux sociaux par exemple, jouent un rôle important dans le développement humain. Cependant, ils sont réversibles si leurs finalités et leurs modes d'utilisation ne conservent pas des finalités éthiques et ne sont pas empreints de formes diverses de régulation. Les écoles fournissent un contexte dans lequel les systèmes adaptatifs de l'enfant (par exemple, maîtrise de soi et résolution de problèmes, compétences, maîtrise de la motivation) sont encouragés et permettent également aux enfants de trouver des adultes compétents et attentionnés qui exercent divers rôles de mentorat, d'attachement ou de coaching qui favorisent la compétence en général et les outils de résilience en particulier. À mesure que les enfants vieillissent, les amis peuvent fournir des soutiens et des protections importants en période d'adversité et l'accès aux médias peut faciliter ces liens sociaux entre pairs. L'accès aux médias peut également fournir des informations précieuses sur les ressources, bien que les médias soient clairement un outil potentiellement très exposé aux risques.

Les stratégies de résilience consistent dès lors à garder les aspects positifs des médias et des réseaux sociaux par exemple, tout en diminuant les risques d'exposition, en mobilisant des systèmes de protection. Sur ce dernier point, les efforts peuvent également viser à engager ou à améliorer les systèmes de protection les plus fondamentaux pour le développement humain (par exemple : les relations d'attachement, la maîtrise de la motivation, les compétences liées à des fonctions exécutives). Ici, on tente d'influencer les systèmes de protection les plus importants et les plus puissants de l'adaptation humaine, souvent dans l'espoir d'engendrer un changement durable dans la capacité de résilience.

Les programmes qui visent à améliorer la qualité de l'attachement parent-enfant, à faire entrer un orphelin dans une famille aimante, à établir une solide relation de mentorat, à renforcer l'auto-efficacité ou à créer des outils d'autorégulation sont tous des exemples de stratégies pour mobiliser la puissance des systèmes de protection de base pour le développement humain. Une autre stratégie peut consister à booster les actifs et les ressources : par exemple, fournir un tuteur ou des repas à l'école, construire un centre de loisirs, former des enseignants ou offrir des opportunités pour développer un talent. Dans toutes ces analyses, nous comprenons qu'il est nécessaire en fait d'établir une stratégie d'ensemble. La recherche sur la résilience suggère également un cadre général pour la promotion de la résilience qui présente les caractéristiques suivantes, comprenant une approche « 4 M », décrite brièvement ici et tirée des travaux de Masten, 2007 (Masten, 2007, pp. 921-930) :

Mission : définir des objectifs positifs : l'articulation d'objectifs positifs sert de multiples objectifs. Les objectifs positifs sont plus attrayants pour toutes les parties prenantes et ils maintiennent également l'attention sur l'évaluation et la réalisation de progrès et de résultats positifs. En outre, les preuves appuient souvent l'efficacité de la promotion des compétences afin de prévenir les problèmes.

Modèles : incluez des influences aussi bien positives que négatives. Tenez compte des atouts, des facteurs promoteurs et des facteurs de protection en plus des risques, des événements de vie négatifs, des vulnérabilités ou des symptômes. De nombreux processus peuvent contribuer à des résultats bons (ainsi que médiocres) et certains des processus les plus puissants de changement positif ont été négligés dans les modèles axés sur le déficit.

Mesures : Mesurez le positif avec le négatif. Des missions et des modèles positifs nécessitent l'évaluation des forces, des systèmes de protection et des compétences, en plus des risques ou des problèmes. Le suivi des progrès positifs, souvent négligé dans les approches fondées sur le déficit, non seulement révèle et documente les gains positifs, mais peut également avoir des effets transformateurs sur le moral. Certaines des meilleures interventions semblent fonctionner en favorisant la compétence et les systèmes de protection qui ont des effets cumulatifs et positifs sur les trajectoires de développement.

Méthodes : envisagez des stratégies pour réduire les risques, ajouter des actifs et mobiliser des systèmes adaptatifs sur plusieurs systèmes.

Comme discuté ci-dessus, il existe de multiples possibilités pour augmenter les chances de résilience parce que l'adaptation et le développement humain découlent de nombreuses interactions à travers de multiples niveaux d'influence et de systèmes. De nombreuses interventions et programmes contemporains combinent des stratégies dans un effort pour augmenter leur efficacité globale, comme le ciblage des compétences parentales, la maîtrise de soi de l'enfant et l'efficacité des enseignants dans une seule intervention conçue pour promouvoir la réussite scolaire. Bon nombre de programmes de prévention (Parties III et IV) produisent des preuves d'efficacité encourageantes.

Nous présentons ici deux stratégies : l'une ancienne mais qui conserve tout son intérêt conceptuel – celle de Jean Guilhot (1996) –, l'autre plus récente qui nous paraît la plus prometteuse, celle de Preben Bertelsen (2016). A vingt ans d'écart, elles semblent répondre au même besoin d'approche globale et interdisciplinaire sur les savoir-être. Les sous-parties suivantes de cette partie IV rétrograderont vers des méthodes, pratiques et outils instructifs et utiles à notre approche préventive des radicalisations violentes dans le domaine de la résilience.

Un modèle préventif : le modèle « bio-psycho-socio-culturel » du développement personnel et social de Jean Guilhot

Nous sommes là face à l'un des plus grands défis de la prévention secondaire : la modification des conceptions de l'environnement par des personnes qui ont glissé vers des cadres cognitifs rigides, polarisés, manichéens. Autant il semble plus facile de modifier ces conceptions pour

les durcir, les polariser, les idéologiser, autant le travail inverse de pluralisation, de diversité, de relativisation et d'ouverture des cadres cognitifs semble devoir se faire en ramant et à contre-courant. Les outils dits « TCC » (Thérapie cognitivo-comportementale) qui ont été présentés au sein des modèles dits « curatifs », y contribuent. Parions toutefois que la médiation culturelle qui fait appel à l'esthétique, à l'émotion, à la création, est apte, à titre préventif, toujours au niveau secondaire, à générer cet assouplissement des modes de représentation et de perception du monde. Une fois ce processus en cours, la traduction de ce dernier au sein d'engagements sociaux, humanitaires, interculturels, intergénérationnels ne pourra qu'accentuer les effets bénéfiques de cette ouverture d'esprit.

Mais sans transformations structurelles pour accompagner cette ouverture d'esprit, point de salut. En effet, nos fonctionnements sociétaux créent des conditions qui alimentent et motivent des processus de radicalisation menant à la violence et le fait que ces radicalisations soient habillées d'oripeaux religieux, politico-religieux, idéologiques ne change rien au fond. Sans militer pour une société idéale, ce qui nous a toujours conduits vers des destins funestes, il semblerait cependant que les degrés d'inégalités, pas seulement dans le capital matériel mais aussi dans le capital immatériel (éducatif, culturel, symbolique, sécuritaire) aient atteint de tels gouffres – avec les conséquences psychosociales qui en découlent. Il faut bien avouer que le crédit porté à nos systèmes de régulation économiques et démocratiques est proche de zéro (il suffit d'aller consulter les rapports de OXAM¹⁴⁴ pour ne citer qu'eux). En référence au modèle bio-psycho-socio-culturel défendu par Jean Guilhot (Guilhot, 1996), il nous semble plus que capital qu'une démarche de prévention secondaire de publics en voie de radicalisation s'éloigne définitivement de toute entreprise d'aliénation, de stigmatisation et de confinement social et symbolique. Nous n'avons donné aucune concession à toute forme de naïveté, en introduisant des outils issus de la criminologie et de la prévention de la récidive dans le chapitre précédent ; pour autant, l'éthique globale d'intervention doit rester bienveillante, humaniste et surtout en « réciprocité », c'est-à-dire se poser à un niveau individuel, interindividuel, groupal, inter groupal et sociétal.

En effet, nulle méthode ne pourra être efficace si elle n'intègre pas une triple dimension dans la mesure de son progrès : celle de l'individu, de la société et de la culture, des grands systèmes de communication et de médiatisation.

Une personne accompagnée, à nouveau conscientisée dans un sens démocratique, ouvert et non violent, serait gravement impactée par le fait de recevoir une violence symbolique de ces

¹⁴⁴ <https://www.oxfamfrance.org/>

nouveaux proches et des médias qui insinueraient assez explicitement qu'il est un paria barbare et irrécupérable.

De ce point de vue, la tâche est énorme et mérite d'être posée théoriquement et intellectuellement afin que chacun, là et au niveau où il agit, en prenne conscience. Comme le rappelle Jean Guilhot : « Il s'agit de fait de bien symboliser les données de l'expérience pour pouvoir les évaluer d'abord, les critiquer ensuite et les infléchir enfin dans le sens du changement souhaité » (Guilhot, 1996). Dans le prolongement, nous avons pu constater à quel point déjà les dispositifs d'état d'urgence et de lutte contre la radicalisation ont pu alimenter, à leur corps défendant, des sentiments de stigmatisation qui contribuent eux-mêmes à nourrir un sentiment de rejet qui lui-même peut saturer une blessure narcissique qu'un certain philosophe a intitulé « le perdant radical » (Hans Magnus, 2006) avec un passage anti-initiatique du « zéro au héros ».

Il est donc plus que vital de mettre à jour les dynamiques politiques et symboliques qui percutent les subjectivités abîmées en courants sous-marins et de les intégrer à nos démarches sous peine que le retour du refoulé entraîne toutes sortes de passages à l'acte violent dont les jihadistes n'auront pas le monopole : tueurs de masse ou tueurs fous, loups solitaires, pourraient bien s'exporter des Etats-Unis et vers l'Europe.

Dans la figure suivante, est évoqué le sens du progrès, des régressions et des désaliénations socioculturelles.

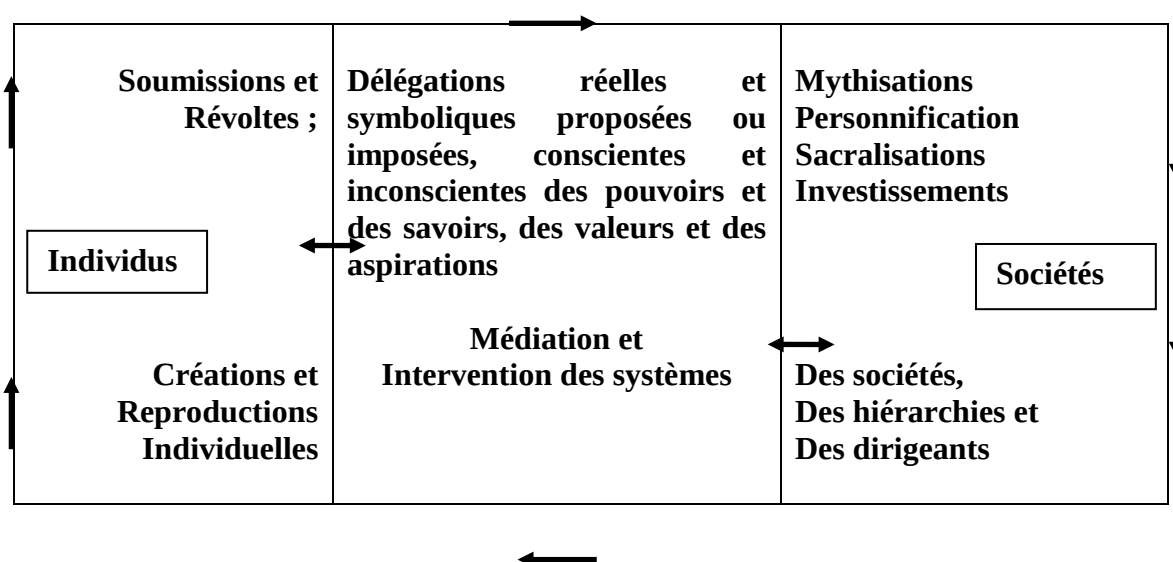


Figure 45 - Désignation, assignation des rôles, attribution, répartition des tâches, imposition des règles et réglementations aux individus

Source : Guilhot (1996)

D'emblée, un double mouvement peut être pris en considération dans les deux sens :

Individus	Processus directs d'aliénations et de mystification réciproques et processus directs de désaliénation, de démystification, de libération et d'innovation réciproques. ===== Processus indirects à travers les amplifications, les effacements et les déformations des grands systèmes de communication et d'information	Sociétés

Pour Jean Guilhot, cette dynamique de conscientisation et de changement réciproque doit toucher 5 sphères : celle de l'individu, celle de la société, celle des systèmes, celle de l'écosystème et enfin celle des croyances collectives donnant là un joli change à l'approche écosystémique de Bronfenbrenner, citée dans notre prologue. La figure suivante illustre ces cinq symboliques et ces cinq orientations pédagogiques et thérapeutiques :

Psychothérapies Et symboliques Personnelles	Symboliques et thérapies écologiques (Vie ; nature ; univers)	Sociothérapies Et symboliques Socioculturelles
	Symboliques des systèmes de communication et d'information Thérapies trans-symétriques, Thérapies culturelles et transculturelles, Médiatiques et médiatisées	
	Symboliques des réalités et des valeurs émergentes Expériences limites, thérapies d'ouverture	

Figure 46 - Les cinq symboliques et les cinq orientations pédagogiques et thérapeutiques

Source : Guilhot, (1996)

Or c'est ici qu'intervient la croisée des chemins entre des travaux scientifiques spécifiques à la radicalisation qui montrent l'importance des questions de sens et de valeurs dans nos démarches et dans des démarches globales de résilience. En fait, il est assez intéressant de rapprocher la théorie des 3N (Needs, Network, Narratives : besoins, réseaux, récits) qui nous

sert de référence dans notre corpus théorique (Kruglanski et al., 2016) et celle de Jean Guilhot que nous allons citer longuement, sachant que ses propres travaux font écho à ceux d'Abraham Maslow (et sa fameuse pyramide des besoins). En ce qui concerne cet auteur, bien souvent malheureusement réduit à sa pyramide des besoins, nous nous référerons à son ouvrage *Être humain* (Maslow, 2006) et à un rapport moins connu *Eupsychian Management* (Maslow, 1965) et enfin surtout à son dernier ouvrage posthume (Maslow, 1971a ; voir partie I 2/ La psychologie humaniste, les besoins/valeurs universels).

Il s'agit maintenant d'introduire le sens des besoins et le sens des aspirations et des désirs dans le jeu de ces diverses symboliques, rappellera Jean Guilhot, non sans avoir souligné à juste titre que les motivations névrotiques s'orientent soit dans le sens régressif (retour vers le passé), soit dans un sens compensatoire (revanches projetées vers le futur). Qui plus est, l'adoption d'une idéologie alimentée par le salafisme (retour aux pieux ancêtres), associée à une sorte de vindicte/vengeance vers la société mécréante qu'il faut dans un futur proche éradiquer, semble nourrir les deux aspects en même temps. Or la manière dont l'idéologie islamiste nourrit les questions de sens ne s'arrête malheureusement pas là. Nous avons décrit les ressorts internes de celle-ci, en termes de contenu (Ruffion, 2018) et décrit les ressorts psychiques mobilisés (Ruffion, 2019). Ici l'approche est plus sociologique, voire philosophique mais elle permet d'assurer un cadre heuristique de compréhension et de servir de guide à l'action :

Le concept de sens est fondamental. Comme l'ont bien souligné nombre de psychosociologues ou de psychanalystes intéressés par le fait social, les sociétés et les individus qui les composent peuvent accepter les sacrifices les plus durs et les épreuves les plus cruelles, mais à condition que ces sacrifices et ces épreuves soient dotés d'un sens. En l'absence de ce dernier, individus et sociétés ne peuvent être mobilisés et demeurent inertes. Mais le sens est lié à un système de représentations. Il convient donc d'introduire un autre concept : celui de « représentations porteuses et donneuses de sens » et celui de « représentations opérationnelles » susceptibles d'indiquer les modes d'actualisation et d'incarnation du sens dans la pratique de la vie quotidienne ou dans le contexte d'événements exceptionnels » (Guilhot, 1996).

L'auteur rappelle qu'au niveau biologique, le sens est donné par des instincts puissants : l'instinct alimentaire, l'instinct d'exploration et l'instinct de procréation assurent la survie de

l'individu et de l'espèce. Au niveau psychique, la libido et les désirs, mais aussi des instances plus élaborées et les aspirations qui les prolongent déterminent d'autres significations. Mais à côté des instincts et des instances plus élaborés, ce dernier rappelle que sont à prendre en considération des motivations particulièrement importantes qui renvoient au sens des moyens et l'auteur de citer (Guilhot, 1996) :

- Le besoin et le sentiment de puissance, voire de toute puissance, qui a aussi, entre autres fonctions, un rôle de conjuration des sentiments de faiblesse et d'impuissance, de vulnérabilité et d'insécurité ;
- Le besoin de valeur intimement lié au besoin de reconnaissance et donc au désir d'être distingué, apprécié et recherché dans les divers secteurs des activités et relations humaines ;
- À ce besoin est associé le besoin de parade, de manifestations spectaculaires ou histrioniques et aussi au besoin de beauté et de réussite esthétique ;
- Le besoin de savoir, besoin d'accumuler les connaissances pour mieux maîtriser le réel mais aussi pour mieux le conquérir et l'exploiter ;
- Enfin le besoin de triomphe et de gloire qui recouvre tous les autres besoins.

Ces divers besoins se situent dans le prolongement des besoins affectifs et sexuels mais peuvent dépasser ces derniers en importance. Or ce qui a changé depuis une quinzaine d'années, c'est que les pratiques délinquantes qui avaient pour objet de capter du prestige par des « produits » de consommation de luxe, de reprendre du pouvoir symbolique par le fait d'un « pouvoir d'achat » ostentatoire, n'est plus de mise pour ceux qui se radicalisent. Nous avons même pu constater que dans les conversations – filles (voire familles) en Syrie et parents en France – des dialogues édifiant sur la diablerie de la société de consommation, vouée aux hégémonies et entraînant les pires tourments moraux sont revenus à de multiples reprises dans les discussions, en lieu et place des discours pour vanter la *hijra*, c'est-à-dire la migration en terre sainte, là où l'application de toutes les prescriptions littérales de l'islam sont possibles. La motivation n'est plus celle de l'imitation d'un modèle inatteignable ou inaccessible mais l'adoption d'un contre-modèle, fait de protections, de limites associées à une volonté délibérée de détruire le modèle antérieur de société, jugé corrompu et qui plus est corrupteur de l'essentiel chez l'individu :

son âme ! Pour faire une tautologie ironique, nous dirions que la radicalisation islamiste est radicalement contre les valeurs consuméristes attribuées à l'Occident.

Si les divers besoins qui viennent d'être évoqués se rejoignent et s'entrelacent au cœur de combinaisons de plus en plus complexes qui peuvent constituer des systèmes de valeurs et des systèmes de références comme le rappelle l'auteur, nous pourrions plutôt parler ici de contre-systèmes, de qualifications et disqualifications du langage, de codages, décodages et recodages jouant des rôles importants puisqu'ils ont pour objet intrinsèquement de rendre irréconciliable le nouveau « système de valeurs » adopté, vis-à-vis de celui qui est rejeté.

Ce qui pose la question cruciale des processus de réversion. A nouveau, les outils individualisés sont nécessaires mais non suffisants. Il y a une part psychosociale, sociale et sociétale des processus de retour symbolique et moraux vers la modernité démocratique et la subjectivité critique. Et Jean Guilhot de s'interroger puis d'affirmer :

Dans ce contexte, comment envisager l'ère de la redistribution démocratique des pouvoirs et l'ère du partage de la gloire ?

Il n'est ici que deux méthodes :

- 1) Les méthodes de libération qui visent la libération de l'individu aliéné par sa propre problématique et aliéné aussi par la problématique des sociétés, les aliénations des identifications n'ayant d'égal que les aliénations du discours ;
- 2) Les méthodes d'innovation qui réorientent les besoins et les désirs et qui suggèrent de nouvelles formes de gratifications et de bonheur et de nouvelles formes d'art de vivre et qui donc réinventent à la fois les identifications et le discours (chaînes des signifiants).

(Guilhot, 1996)

Or, il est essentiel de comprendre, comme le disait le docteur Balint en son temps, qu'il y a un défaut fondamental, qui est de l'ordre du conflit moral. Comment délégitimer « l'État islamique » ? Ce n'est pas très difficile : de nombreuses preuves font état de leur barbarie, leurs basses mœurs orientées vers la dépravation, la prédation, etc. Comment relégitimer la démocratie au vu du comportement de certains élus et du fonctionnement totalement inique de l'économie ultralibérale, le tout au sein d'une société de l'information ? La tâche de relégitimer la démocratie semble difficile et nécessaire. Or, nous faisons l'hypothèse que la ligne de

fracture est plus profonde encore. L'anthropologie et l'ethnopsychanalyse peuvent nous aider ici à décortiquer l'écorce du noyau.

Au-delà des conflits sociaux qui opposent sans cesse l'individu et la société, au-delà du conflit surmoïque qui oppose sans cesse les désirs et les pulsions aux règles du surmoi ou du tribunal intérieur, il y a lieu de prendre en compte un conflit moral fondamental qui ne peut ni être évité, ni être résolu de façon satisfaisante. Ce conflit oppose les désirs personnels de bonheur et de jouissance, de plaisirs et de gratifications narcissiques aux aspirations communautaires et aux idéaux de partage. (Guilhot, 1996, p. 591)

En particulier,

[...] la société a négligé quelque peu le conflit moral fondamental qui oppose les désirs personnels et les aspirations communautaires, essentielles. Ces dernières en effet renvoient à des sentiments de participations, d'identifications profondes et de communions intersubjectives qui sont irréductibles à tout sentiment océanique et à tout sentiment de relation archaïque (Guilhot, 1996, p. 591)

La part d'ombre des démocraties occidentales, sans faire de culturalisme exacerbé, est incluse dans le fait qu'elle réprime les aspirations communautaires, un sentiment d'appartenance à des dimensions qui dépassent les intérêts personnels. Nous retrouvons là des thématiques abordées avec la psychanalyse des rites initiatiques, évoquées au chapitre consacré à la compréhension des processus de radicalisation (Parties II et IV). C'est pourquoi d'ailleurs nous avons repris dans notre proposition pédagogique en résilience et dialogue existentiel, le mythe du héros cher à Campbell (1990) (voir projet en annexe). L'accompagnement et les personnes en charge des processus de « retours » vers nos sociétés démocratiques ne peuvent ignorer ces conflits profonds qui peuvent être exacerbés d'ailleurs par des problématiques familiales eseuant les individus :

Tableau 7 - Le conflit moral fondamental

1) Conflit moral fondamental dans l'ordre concret			
Instances	Réalisations idéales dans la réciprocité	Réalisations intermédiaires	Réalisations égocentriques dans l'ordre de la compétition, concurrence, rivalité
Besoins biologiques Besoins d'amour Besoins de reconnaissance Besoins de valeur Besoins de capacités, d'aptitudes efficaces	Gratifications réciproques Communions réciproques Reconnaissances réciproques Valorisations réciproques Complicités créatives	Compromis divers correspondants	Soit domination, appropriation Possession de l'autre, soit soumission à l'autre et frustrations correspondantes, soit conflits de pouvoirs, de valeurs, d'avoir, etc.
2) Conflit moral fondamental dans l'ordre de la préparation à l'action			
Mêmes instances	Préparation de la réciprocité	Préparation de compromis plus ou moins satisfaisants	Préparation aux comportements et stratégies de domination
3) Conflit moral fondamental dans l'ordre de la pure imagination			
Mêmes instances	Évocation d'un ordre idéal d'égalité et de réussites communes	Évocation de compromis satisfaisants pour le sujet	Évocation des couples d'identifications exacerbées et exaltées. Couple vainqueur-vaincu Couple dominateur-dominé Couple maître-esclave Couple sadomasochiste

Source : Guilhot, J. (1996). *Psychothérapie, sociothérapie et développement humain*. L'Harmattan (avec l'autorisation de l'éditeur)

Le couple vainqueur/vaincu peut être vécu par rapport à un parcours scolaire, par rapport à une absence de perspective professionnelle ; il peut être prolongé par une perception de continuité entre le passé colonial subi par les grands-parents, le passé migratoire et les emplois au bas de l'échelle exercés par leurs parents. Il peut enfin être ressenti par des personnes qui n'arrivent pas à se construire une subjectivité suffisamment sécurisée et fière d'elle-même, ce qui peut inviter ces derniers à s'identifier aux exclus, rejetés de la modernité.

Ici, il paraît judicieux de citer Hans Magnus Enzensberger :

Revenons plutôt à la question de savoir comment le mouvement islamiste, avec tout ce qu'il promet, a pu écarter de la course tous ses concurrents séculiers et recruter un nombre croissant de membres prêts à passer à l'acte. Plus on étudie leur mentalité, plus il devient clair qu'on est en présence d'un groupe de perdants radicaux. Toutes les caractéristiques se retrouvent ici : même espoir dû à l'échec, même recherche de boucs émissaires, même

perte du sens des réalités, même soif de vengeance, enfin le souhait, par l'escalade de la terreur, de devenir maître de la vie des autres et de sa propre mort (Magnus, 2006).

La manière de résoudre un conflit moral, source de culpabilité, est de fusionner le « c'est ma faute » avec « c'est la faute des autres » dans une sorte d'exacerbation mutuelle. Sauf que le « c'est ma faute » est rarement reconnu comme tel. Il est plutôt inconsciemment fui pour mieux être projeté dans une logique victimaire sur la responsabilité de tous les autres. Ou encore, comme le rappelle l'auteur,

[...] le seul chemin pour échapper à ce dilemme, c'est la fusion des pulsions destructrices et autodestructrices, de l'agression et de l'auto-agression. D'un côté, le perdant ressent, au moment de son explosion, un pouvoir d'une plénitude unique : son acte lui permet de triompher des autres en les anéantissant ; de l'autre, il résout le problème posé en creux de ce sentiment de puissance, c'est-à-dire de soupçon que sa vie pourrait n'avoir aucune valeur, en mettant fin à celle-ci (Magnus, 2006, p. 25).

A contrario, le besoin d'épanouissement dans la réciprocité et dans une dimension communautaire est sans doute la transversale qui doit nous guider dans le chemin à suivre pour (re)construire une identité dynamique et saine au sein d'un collectif collaboratif et respectueux. Il faut bien se garder ici de penser qu'il est possible de retracer cette voie idéale de cheminement. Cependant, le fait d'avoir conscience de ces données ne peut que favoriser la « fluidité » relationnelle accompagnant-accompagné et favoriser la mise en perspective des enjeux de fond. À ce titre, nous concluons cette présentation par le rappel des quatre niveaux d'intervention décrits par Jean Guilhot (Guilhot, 1996) :

Premier niveau : c'est le niveau des aspirations. Il correspond au désir d'un monde idéal de partages et d'échanges fraternels placé sous le signe d'un développement toujours plus harmonieux et toujours plus équitable.

Deuxième niveau : c'est le niveau où se cultivent les dispositions intérieures vis-à-vis de l'autre et de tout autre, vis-à-vis donc de tous les autres. Ces dispositions visent la compréhension de la problématique, des difficultés, des erreurs et des limites d'autrui. Elles visent la pédagogie et la thérapie de la personnalité humaine et de sa capacité de communication. Elles visent la réconciliation des frères ennemis dressés les uns contre

les autres par des pulsions meurtrières alimentées par les stress et les agressions, les frustrations et les privations, la précarité et les angoisses qui caractérisent la condition humaine. Elles visent donc la reconnaissance de l'autre considéré comme un être capable d'un développement et d'un perfectionnement indéfinis.

Troisième niveau : c'est le niveau de l'engagement, c'est-à-dire le niveau de certains choix pour lutter contre le pire et aussi pour faire advenir le meilleur, si minimes que soient les moyens d'actions contre le pire et si faibles soient les outils mis au service des entreprises qui visent le meilleur.

Quatrième niveau : c'est le niveau de l'incarnation des valeurs au cœur de la pratique de la vie quotidienne. À ce niveau apparaissent les abîmes de toute nature qui séparent les aspirations en quête d'idéaux et les réalisations concrètes, le plus souvent imperceptibles et toujours largement dominées par les compromis et les compromissions. Et certes il convient de prendre en compte la distance quasi infinie qui sépare les aspirations tendues vers l'idéal et les créations minuscules qui manifestent l'incarnation si fragile et si aléatoire des valeurs.

L'auteur rappelle qu'il est crucial d'intégrer ces quatre niveaux par rapport à une certaine lucidité dans la prévention secondaire entre acceptation des limites, régulation des sentiments d'impuissance et les fantasmes de toute-puissance.

Schématisation, grille de lecture et modélisation d'une approche globale

L'auteur rappelle que le point de départ se situe au niveau de l'individu, et ce dans une triple dynamique reproduite ici (Guilhot, 1996) :

- a) la dynamique biopsychologique : dynamique de l'insertion et de l'apprentissage, de l'adaptation et de l'innovation des instances biopsychologiques de la vie personnelle.

- b) la dynamique bio-psycho-socio-culturelle : dynamique de l'insertion et de l'apprentissage, de l'adaptation et de l'innovation des instances bio-psycho-socio-culturelles de la vie relationnelle ;
- c) la dynamique bio-psycho-socio-culturelle et bio-socio-technique : dynamique de l'incarnation des activités productives (productions diverses professionnelles, artistiques, scientifiques, technologiques, etc.) qui viennent à la rencontre de l'individu et auxquelles il participe et dont il convient de repérer les influences.

Ces trois dynamiques s'inscrivent entre l'exploration de leurs sources, l'exploration de leurs objectifs, mais aussi l'exploration des moyens mis en œuvre. Mais ces trois dynamiques se prolongent tout naturellement au niveau de leurs intériorisations intrapsychiques qui orientent les productions internes, soit vers le perfectionnement de l'action et la préparation de nouvelles actions, soit vers une activité purement imaginaire et déconnectée du réel, dont la finalité est largement en rapport avec des satisfactions compensatoires.

Par rapport à ces trois dynamiques, il est frappant de repérer que l'ensemble du processus d'engagement dans la radicalisation agit sur les trois en même temps de manière, non pas seulement extérieure, mais également intérieure, tant le « façonnage organisationnel » ainsi que la théorie du rôle et de l'action sociale sont bien exploités ici. De plus, les tâches confiées sont toujours simples et à portée des prétendants à ce toboggan de la réussite : jeux, participation à des cercles de pairs, rituels de conversion, départ pour l'aventure, actions humanitaires ou logistiques.

Il est donc essentiel de dresser la cartographie d'une construction de soi, reliée à la dynamique de conscience de soi, avec une vision de la maturation et de la progression personnelle pour remettre les personnes en processus de réussite très progressive tant dans l'action, la perception de soi que dans leur relationnel. Or, comme le rappelle fort justement Jean Guilhot,

[...] la dynamique de la construction de soi et de la fabrication de la conscience de soi est essentiellement une dynamique relationnelle et créative. Les points de repère, les références ultimes et les réalités décisives de ces dynamiques renvoient aux protagonistes-acteurs de la vie relationnelle externe et de la vie relationnelle intrapsychique. Ces protagonistes-acteurs sont plus que des représentations, plus que des imagos, plus que des interlocuteurs. À la limite, ces protagonistes-acteurs désignent

l'autre vital, l'autre intégral et au bout du compte, cet autre qui pourrait être parfait et source d'un amour créatif sans limitation (Guilhot, 1996).

C'est bien là le nœud du problème tout à la fois de l'entrée et de la sortie d'un processus de radicalisation. La venue de tiers usurpateurs qui passent pour des vecteurs relationnels purs dans l'intentionnalité, les missions, la sacralité, l'exemplarité tant paternelle que maternelle et fraternelle [il manque un verbe]. Ceci pourvoit aux besoins relationnels internes et externes dans un seul package : la conversion à l'islam radical et surtout à un groupe d'appartenance qui pallie toutes les carences relationnelles et qui ne demande aucun effort pour s'intégrer.

La genèse des protagonistes-acteurs internes et externes, l'économie de leurs rapports, l'équilibre entre les uns et les autres et, plus encore, leur puissance relationnelle et leur capacité affective renvoient pour nous à des processus fondamentaux.

La notion de « puissance relationnelle affective » est pour nous une référence capitale. C'est cette notion qui éclaire non seulement les phénomènes de l'hypnose et d'autres phénomènes encore difficilement déchiffrables aux confins du psychisme et de l'organique.

La puissance relationnelle affective des protagonistes-acteurs privilégiés ou dominants de nos scénarios intrapsychiques et de nos systèmes relationnels externes constitue sans doute, ainsi que nous l'avons laissé entendre, la clé majeure de la personne et du cerveau humain (Guilhot, 1996).

La puissance hypnotique du groupe d'intégration est à souligner dans deux directions : celle du groupe réel et celle du groupe virtuel. Par rapport à ce dernier, nous renvoyons aux excellents travaux de Yannick Bressan (Bressan, 2019, 2016) sur l'impact neurobiologique de la propagande, travaux dont nous avons présenté une synthèse dans le chapitre sur le terreau de la radicalisation dans Ruffion (2018, tome II).

Nous pouvons vous présenter dès à présent comment Jean Guilhot a cartographié ces dynamiques du modèle bio-psycho-socio-culturel du développement personnel et social :

Tableau 8 - Les dynamiques du modèle bio-psycho-socio-culturel du développement personnel et social

**LES DYNAMIQUES DU MODÈLE BIOPSYCHOSOCIOCULTUREL
DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL¹**

L'interprétation, l'entrelacement et les combinatoires interactives
des influences personnelles et des influences socioculturelles

COMBINATOIRES 1	COMBINATOIRES 2	COMBINATOIRES 3	COMBINATOIRES 4
Influences et im- prégnations constantes des systèmes sociocul- turels et des structures stables, mais aussi des systèmes et de struc- tures évolutives	Influences éduca- tives et significations socioculturelles transformatrices	Influences des réseaux relationnels collectifs	Modélages sociocul- turels des instances et fondations pro- fondes conscientes et inconscientes
POUVOIRS OPÉRATIONNELS - Des injonctions, sug- gestions, incitations, règles, réglementa- tions, obligations, interdits, rituels, récompenses et châtiments ; - Des systèmes de communication et d'expression, d'information et d'informatisation ; - Des systèmes d'organisation de la vie socioculturelle (mœurs, coutumes, valeurs, etc.) ; - Des systèmes de régu- lation et de coordina- tion des rapports de force, de domination et de possession ; - Des systèmes et des régimes de gouvernement ; - Des grandes écono- mies de la compéti- tion et leurs systèmes de structuration et de régulation.	TRANSFORMATION - Du sens du corps incorporé dans le tissu social ; - Du sens et du sexe et des rapports sexuels ; - Du sens des émotions et de pulsions ; - Du sens de la vie affective et des sen- timents et aussi le sens des « expériences de pointe » de la conscience ; - Du sens des singula- rités typologiques et des caractéristiques biopsychologiques individuelles ; - Du sens des rôles sociaux et des iden- tités, identifications socioculturelles ; le sens aussi des idéalisa- tions et des sacralisa- tions collectives ; - Du sens des créa- tions culturelles et artistiques, des réalisations ethniques et esthétiques et le sens de l'ensemble des productions des technosciences	PÉNÉTRATION DES INFLUENCES DANS : - Les réseaux intercorporels ; - Les réseaux intersexuels et intergénitaux ; - Les réseaux interneuro-logiques et interimmu- noendocrinologiques et interémotionnels ; - Les réseaux intersubjectifs ; - Les réseaux intertypolo-giques (aspects raciaux par exemple) ; - Les réseaux interpersonnels : - Entre les personnes, - Entre les personnalités - Entre les personnages sociaux ; - Les réseaux intercréatifs.	INFLUENCES SUR : - La formation du Je ; - La confection du soi ; - L'instauration du moi ; - L'élaboration des identités ; - La dialectique des iden- tifications intérieures et des identifications socioculturelles ; - La genèse de la personne ; - Le développement de la personnalité et du caractère ; - La mise en scène des personnages et de leur typologie.

Entrelacement complexe des influences socioculturelles favorables (construction posi-
tive, autonomisation et progression de soi dans l'espace-temps collectif) et défavorables
(dépendances, restrictions, mutilations, mises au pas, régressions, aliénations et mystifi-
cations de toute nature dans le même espace-temps collectif).

Ces entrelacements complexes d'influences entraînent des modifications de tout
reil psychique et de tous les comportements relationnels comme toutes les activités
créatives.

à travers

Les réaménagements des perceptions de
l'exploration des recodages de l'interpré-
tation du réel.

à travers

Les réaménagements des perceptions de
l'exécution et les recodages de l'action et de
la création

Tableau 9 - Les dynamiques du modèle bio-psycho-socio-culturel du développement personnel et social

Réactions émotionnelles immédiates des fonctions effectrices et expressions de ces fonctions. Aptitudes des fonctions effectrices sensorimotrices et verbomotrices et des perceptions exécutives. Capacités d'exécution, d'action, de communication, de création, d'adaptation, d'ajustement. Systèmes de défense et stratégies opérationnelles de l'exécution.						
Engagement dans l'action et la	Activités intermédiaires de réparation à	Activités interpsychiques	Activités intrapsychiques	Fonctions	Niveau d'être	Instaurs
Des apprentissages passés aux apprentissages nouveaux Processus d'acquisition	Participation Prospective Prévision Projets Objectifs concrets Préparation des actions offensives et défensives et des tactiques et des stratégies opérationnelles	Productions déconnectées du réel Fantaisies imaginaires Créations	Reflexion Imagination Représentations Évocations Investissements affectifs et émotionnels Interprétations	Émotionnelle et affective Cognitives symboliques langagières imaginaires Conatives ??? tonus psychomoteur et verbomoteur	Conscience, Conscience et cerveau, Conscience du corps et du sexe, Conscience et tempérament, - Caractère - Personnalité - Personne Conscience et personnages sociaux	Instincts, pulsions, Besoin d'amour Besoin de reconnaissance Besoin de valeur physique, psychique, sociale, morale Besoin de déculpabilisation Besoin de pouvoir (agressivité + combativité) Besoin d'ascendant, d'influence Besoins créatifs
ADAPTATION DES SCÉNARIOS CONCRETS	AJUSTEMENT DES SCÉNARIOS POSSIBLES	SCÉNARIOS DES DESIRS DÉCONNECTÉS	SCÉNARIOS INTRAPSYCHIQUES	COMBINAISONS DES FONCTIONS	COMBINAISONS DES ÉTATS DE CONSCIENCE	COMBINAISONS DES BESOINS ET DES DESIRS
Activités inconscientes sous-jacentes Secteurs correspondants des diverses mémoires	Activités inconscientes sous-jacentes Secteurs correspondants des diverses mémoires	Activités inconscientes sous-jacentes Secteurs correspondants des diverses mémoires	Activités inconscientes sous-jacentes Secteurs correspondants des diverses mémoires	Fonctionnements inconscients sous-jacents Secteurs correspondants des diverses mémoires	Structures et processus inconscients sous-jacents Secteurs correspondants des diverses mémoires	Structures et processus inconscients sous-jacents Secteurs correspondants des diverses mémoires
DYNAMIQUES INTERACTIVES ET DYNAMIQUES DES FEED-BACK						
Capacités des fonctions d'exploration, fonctions perceptives sensorimotrices ; Aptitudes des accommodations, sélections, assimilations, ajustements, adaptations. Systèmes de défense et stratégies opérationnelles de la perception-exploration. Réactions émotionnelles immédiates de l'activité, perception-exploration et expressions perceptives exploratrices.						

Dynamique de la construction de soi :
Dynamique des instances associées des besoins, des aspirations et des desirs ; dynamique de la libération et de l'autonomisation, de l'adaptation et de l'intégration, de l'affirmation et de la participation
dynamique d'une conscience intégrative, libératrice et novatrice.
Dynamique de la progression relationnelle :

Source des tableaux : Guilhot, J. (1996). Psychothérapie, sociothérapie et développement humain. L'Harmattan.

Les protagonistes-acteurs dominants occupent la place du Soi et la place du double du Soi (en raison de la nature de la conscience qui peut se réfléchir elle-même, se confronter avec elle-même, étant à la fois différente et semblable dans la genèse de la durée temporo-spatiale) ; ces protagonistes-acteurs occupent également la place de l'autre et des autres.

Tableau 10 - Les protagonistes acteurs dominants

Le Soi ³		Le double du Soi et sa gamme d'identités et d'identifications		L'autre dominant et sa gamme d'identités et d'identifications		Les autres et l'aréopage des personnages dominants

Source : Guilhot, (1996)

La puissance relationnelle de la vie affective (puissance relationnelle des reliances de l'amour en particulier) se déploie au cœur de ces structures et de ces dynamiques quadripolaires.

C'est à travers ces dernières que le sujet peut devenir pour lui-même sa propre mère et son propre père, son propre amant et sa propre amante, son propre fils et sa propre fille, mais aussi sa propre divinité et son propre dieu, sa propre fée et son propre magicien.

La puissance relationnelle – ainsi que nous l'avons souligné – dépend de plusieurs facteurs :

- l'importance du tonus mental qui peut être tout à fait différent du tonus physique ;
- les phénomènes de polarisation et de surinvestissement de certaines représentations ; et réciproquement, la désaffection, le désinvestissement d'autres ;
- l'intégration en des ensembles bien liés à la fois de certaines productions de la vie intérieure et de certaines expériences extérieures ;
- la réussite dès lors des phénomènes de reconnaissance et d'accomplissement de l'amour.

La puissance relationnelle interne (liée aux capacités des fonctions créatrices internes) se trouve en relation dialectique avec le pouvoir relationnel externe ; et les protagonistes-acteurs dominants internes (liés à la puissance relationnelle interne) sont également en

relation dialectique avec les protagonistes-acteurs dominants externes (liés au pouvoir relationnel externe). (Guilhot, 1996)

Scénarios internes préparatoires à l'action externe	Scénarios externes réels
Scénarios internes représentatifs des expériences de l'histoire	Projection des scénarios du passé
Scénarios internes produits par la dynamique interne	Scénarios inclus dans la culture

Tout en rappelant que la dynamique de l'intériorisation (introjection, internalisation, etc.) et de l'extériorisation (projection) de la puissance relationnelle et souvent des impuissances, fragilités et distorsions relationnelles alimente la dynamique fondamentale de la construction de soi. L'auteur ajoute que cette dynamique de l'intériorisation et de l'extériorisation est totalement intriquée dans la dynamique de la construction d'un triple monde intérieur :

- le monde intérieur qui prépare l'action et la communication concrètes ;
- le monde intérieur qui reflète la connaissance du monde extérieur ;
- le monde intérieur qui transforme les représentations du monde et des êtres humains pour engendrer un espace de plus grandes satisfactions et de plus grandes gratifications.

Ces trois mondes comportent des scénarios, des protagonistes et des réseaux relationnels spécifiques, qui sont fondamentaux à identifier dans une approche préventive. Si ces trois mondes s'organisent et se développent par rapport aux réalités perçues (et donc forcément déformées) du système familial et du système social et socioculturel, ils se développent aussi à partir des instances créatives et de leurs « puissances relationnelles » qui renvoient au tonus biopsychologique et aux forces des fonctions psychiques bien coordonnées. Des réparations sont dès lors possibles comme aussi des innovations concrètes, des constructions puissantes qui, pour avoir une vocation souvent largement compensatoire et narcissique, peuvent receler néanmoins des significations encore mal connues qui sont à déchiffrer dans l'ordre de l'amour créatif et prospectif :

- Force ou faiblesse des protagonistes dominants.
- Puissance ou fragilité relationnelle.
- Harmonie ou déséquilibre des processus d'intériorisation et d'extériorisation des scénarios internes et externes.

- Qualités et failles des combinatoires des besoins, des aspirations et des désirs, et des combinatoires des conflits et des tensions.
- Qualités et failles des combinatoires des systèmes de défense et des combinatoires des stratégies opérationnelles.
- Qualités et failles des systèmes de contrôle et de pondération des peurs et des angoisses.
- Qualités et failles de la vie intérieure, qualités et failles de la vie relationnelle, qualités et failles des activités créatrices et qualités et failles de la dynamique globale qui les associe étroitement.
- Qualités et failles des échanges affectifs et émotionnels, des élaborations symboliques et imaginaires, des interprétations cognitives et des expressions langagières.
- Qualités et failles de l'art de vivre et des formes d'engagement qui peuvent en résulter.
- Qualités des instances et des valeurs quantitatives des énergies et des tonus psychomoteurs mobilisés.

Toute cette série de questions peut être fort utile aux éducateurs, animateurs, parents au contact d'adolescents en rupture sociale. De plus,

[...] cette énumération de centres d'intérêts et de thèmes de recherche vise la mise en cause des fonctionnements conscients et inconscients de la dynamique fondamentale de la construction d'une personne créative et relationnelle (et de la conscience de soi correspondante). Ces thèmes pointent autant de points de repère essentiels à la compréhension et surtout à la maturation de cette dynamique dans ce contexte pédagogique, thérapeutique et socioculturel qui demeure le nôtre (Guilhot, 1996).

L'auteur, décédé en 2010, n'aura pas pu observer le dernier avatar des adolescents en rupture de sens et en recherche d'aventures radicales qui, à l'aune de ces apports, s'éclairent de toutes leurs impuissances. Mais toute la force de son analyse est d'avoir mis en exergue le conflit moral sous-jacent qui s'est encore accentué depuis sa formulation à la fin des années 90 dans lequel

[...] la précarité de la vie, les dangers qui la menacent, l'insécurité, les restrictions, la pénurie, mais aussi le « gène égoïste » engendrent une compétition féroce et une rivalité sans merci. L'amour biologique est absorbé et souvent perverti dans cet ordre implacable et cruel et il rentre en contradiction et en opposition avec l'amour des solidarités et des

partages sans frontières. Le conflit moral (et social) fondamental dresse un désir contre un autre désir, une loi (celle des valeurs) contre une autre loi, une parole contre un autre discours. Ce conflit constitue l'axe directeur le plus significatif qui est évoqué dans le modèle bio-psycho-socio-culturel proposé (Guilhot, 1996).

L'auteur par anticipation ne pouvait pas mieux cerner l'axe de recrutement stratégique employé par la propagande jihadiste : spéculer sur un conflit spirituel, moral, comme le véritable axe refoulé de la société occidentale pour proposer de nouveaux modes relationnels et cognitifs, affectifs enrobés dans le faste de vérités totalitaires et pseudo-éclairantes.

Ce qui nous renvoie aux précautions du Dr Jean-Pierre Klein qui écrit (Klein J. P., 2014) :

La question que je pose en thérapie n'est pas le « pourquoi », mais le « pour quoi » en deux mots, c'est-à-dire l'insertion de l'expérience pathologique dans une quête personnelle, moins tournée vers le dévoilement de significations sous-jacentes que vers l'acte de donner sens à ses épreuves pour qu'elles deviennent enrichissement – la psychothérapie, l'art-thérapie créative est pour moi accompagnement en thérapie de créations dont il faut respecter, au moins en partie, les formulations énigmatiques : la clarté n'est pas forcément la meilleure voie vers la lumière. »

Dans ce contexte, quelles seraient les voies de la progression ? Comme le rappelle Jean Guilhot (Guilhot, 1996) :

- L'établissement ou le rétablissement du dialogue intérieur où le sujet peut libérer sa « puissance relationnelle » et devenir son propre père et sa propre mère, son propre maître et son propre guide et, d'une certaine manière, sa propre divinité et son propre dieu.
- La promotion de la rencontre extérieure où le sujet peut également manifester sa capacité de dialogue et d'échange pour rencontrer l'amitié, le compagnon ou la compagne de vie, mais aussi le rival, le frère ennemi, l'adversaire et parfois les monstres de la haine, de la cruauté et du sadisme.
- L'instauration ou la restauration de la concertation et de la médiation thérapeutiques où le sujet est en quête, en lui et hors de lui, des représentants de la santé mentale et

morale, de la santé personnelle et sociale – représentants du réel mais aussi des récréations et des innovations possibles comme aussi de toutes les libérations souhaitables.

Jean Guilhot ajoute (Guilhot, 1996) :

La parole de l'autre, les désirs et les aspirations de l'autre, ses émotions et ses sentiments, son imagination et son intelligence créatrices, sa capacité d'affronter menaces, stress et agressions, sa capacité d'assumer peurs et angoisses, anxiétés et inquiétude, sa compétence à dominer, pondérer, voire résoudre ou dépasser les conflits, certes cette « nouvelle présence » de l'autre en soi et hors de soi est l'événement à préparer et susciter au cours de la cure. Mais l'événement de la rencontre, du dialogue et la concertation créatrice n'est évidemment pas programmé dans la cure et il peut se produire en dehors de l'espace thérapeutique proprement dit. Au cours de nos précédents écrits, nous avons toujours souligné l'importance du concept de « Présence Vivante » qui renvoie à « L'Autre Vital » et au « Soi Vital ». Cette présence englobe la parole vivante qui dit la vie affective, qui énonce la valeur et le mouvement de cette vie affective et de ces valeurs qui s'expriment à travers une parole de lumière et une parole fondatrice et créatrice (Guilhot, 1996).

Un modèle socio-éducatif : « la psychologie de la vie » de Preben Bertelsen

« La psychologie de la vie » a été fondée par un professeur de psychologie de l'Université d'Arhus au Danemark, Preben Bertelsen. Son modèle théorique est d'ailleurs celui qui a inspiré et fondé le modèle de prévention de la ville d'Arhus elle-même, modèle devenu célèbre dans le monde entier. Selon ce modèle théorique, le bien-être dans la vie repose sur notre capacité à gérer et à mener à bien nos tâches quotidiennes (Diener, 2000, pp. 34-43, 276-302 ; 2006, pp. 3-24 ; 2007, pp. 168-169 ; voir aussi Kasser, T. & Ryan, R. M., 2001 ; Kahneman et al., 2006 ; Bailey, T. et al., 2007).

Ainsi, le premier ensemble de facteurs de risque fondamentaux de l'extrémisme – à savoir la poursuite de la (re)construction fondamentale de la vie sans tenir compte de la coexistence

humaine – est lié à la menace ultime qui pèse sur la vie de base, à savoir la menace de la non réalisation dans le courant de la vie des tâches fondamentales de manière significative et compréhensible.



Figure 1: The "Basic Five" of Intentional Life Psychology

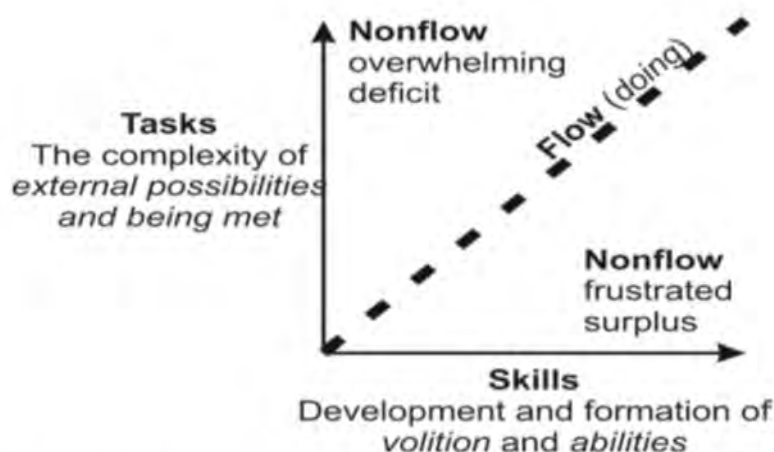


Figure 2: Life Psychology's Basic Five in terms of the flow-concept.

Figure 47 - The "basic five"

Source: Berthelsen (2016)

Les compétences humaines universelles en situation de flux permettent de mener une vie basée sur le sens, la compréhension et la capacité de gestion. En fait, les compétences de vie universelles dans la fluidité fonctionnent comme des facteurs de protection (elles créent une forte résilience contre tout type de menace pour un enracinement de vie suffisant). Les aptitudes à la vie quotidienne peuvent se transformer en facteur de risque uniquement dans un état de non-flux. Mais même dans un état de non-flux, les compétences de la vie ne conduisent pas nécessairement à l'extrémisme violent, c'est pourquoi nous devons également prendre en compte des facteurs de risque personnels et externes spécifiques à l'extrémisme violent. La figure ci-dessous présente les « facteurs de risque » (Bertelsen, 2016). Ces facteurs de risque

renforcent la fonction des compétences psychosociales dans une direction négative, ce qui entraîne un non-flux dans l'enracinement fondamental de la vie, ce qui renforce encore la radicalisation et la tentative de (re)construction de la vie humaine. Le groupe de facteurs de risque 2 désigne les facteurs de risque personnels et externes spécifiques susmentionnés, qui ont été identifiés et décrits dans la littérature contemporaine. L'analyse ci-dessous montre que les facteurs de risque peuvent être divisés en trois catégories :

- 1) les structures cognitives, c'est-à-dire le niveau de développement cognitif et le style cognitif particulier pouvant conduire les compétences de la vie et leur réalisation sur le chemin de la radicalisation,
- 2) les dynamiques niveau d'énergie (éveil, force et persistance) pour la réalisation des compétences de la vie courante, et
- 3) le style général de la personnalité humaine appelé « style reflétant/idéalisant » en ce qui concerne la consolidation de soi et la recherche de l'appartenance (Kohut, 1977).

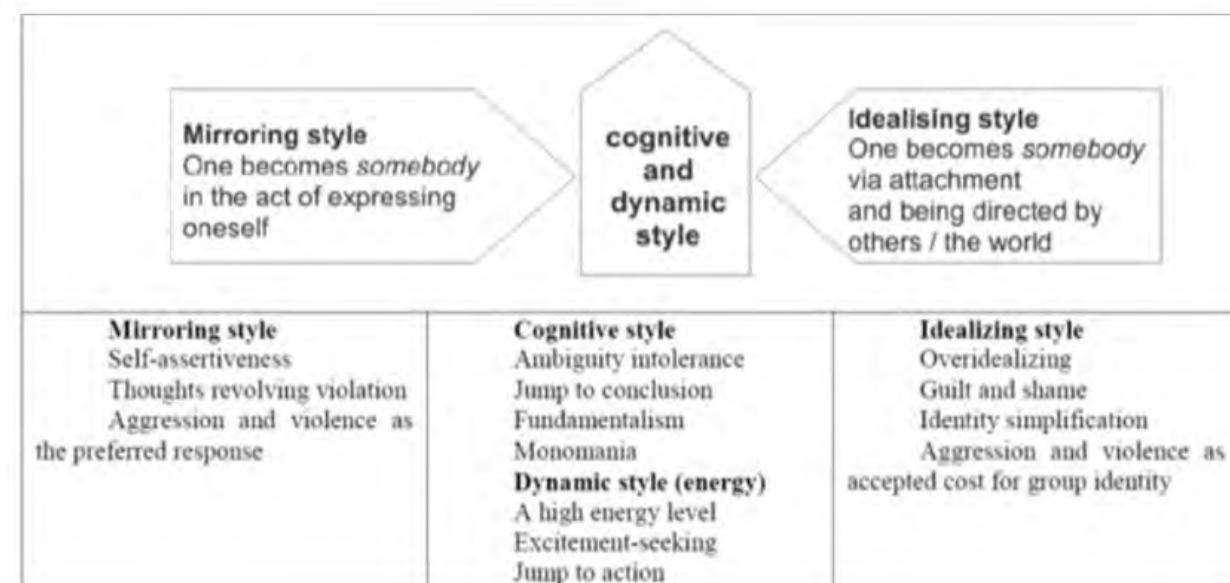


Figure 48 - Les facteurs de risque

Source : Bertelsen (2016)

La figure montre les deux principaux ensembles de facteurs de risque et les différentes voies empruntées par/pour la (re)construction de l'enracinement dans la vie fondamentale. Certaines personnes désireuses de (re)construire un enracinement fondamental de la vie empruntent des voies plus ou moins radicalement orientées vers l'action, tandis que d'autres qui sont également

exposées à un ancrage de la vie en danger ou plus ou moins détruit abandonnent ou manquent des ressources nécessaires et compétences de vie de base pour être en mesure de gérer leurs tâches de la vie. Au final, Preben Bertelsen résumera cette démarche de la manière suivante :

Les compétences humaines générales pour l'intégration dans la vie peuvent donc être relatives (en relation avec les conditions/possibilités de la vie structurelle externe et la « complaisance »), dans ce cas soit elles contribuent au flux ou au non-flux. Par conséquent, l'intervention anti-radicalisation concerne l'autonomisation sous la forme de renforcement, de développement, d'information et de formation des compétences essentielles – par le biais de l'éducation, de la formation civique à l'école, de conversations existentielles (adaptées à l'âge) et de construction de communautés délibérantes, ainsi que de coaching et de mentorat. Par exemple, de manière à ce que le jeune conserve son sens critique et son indignation face aux défauts et aux injustices au regard des conditions extérieures structurelles ainsi que de la convivialité culturelle et sociétale, mais aussi pour que les compétences de vie relatives aux compétences critiques permettent la reconstruction de l'intégration de la vie, il faut que ceci se déroule dans un cadre légal et non violent. Ce processus devra se réaliser avec un degré considérable de prise en compte de la coexistence humaine, ainsi que l'inclusion mutuelle des communautés, c'est-à-dire par définition comme non extrémiste (mais éventuellement activiste) (Bertelsen, 2016).

Le modèle de la « psychologie de la vie » de Preben Bertelsen, malgré son vif intérêt conceptuel, manque de données évaluatives même si les premières études sont assez prometteuses. Nous en mentionnerons deux en particulier. Une grille d'évaluation des risques de radicalisation, construite sur les fondations de ce modèle, est en cours de validation (Ozer, S. & Bertelsen, P., 2018). Par ailleurs une autre étude (Ozer, S. & Bertelsen, P., 2019) a consisté à mesurer le lien entre le sentiment d'attachement et les tentations extrémistes et radicales, ce qui est primordial par rapport à notre axe 1 des besoins psychologiques de base.

Justement, au cœur de la théorie de « la psychologie de la vie » se trouve l'expérience de vivre un contexte socioculturel sûr et sécurisé, désigné comme « attachement à la vie » et

conceptualisé comme une cause fondamentale de radicalisation. De plus, la théorie met l'accent sur l'interaction entre les tâches génériques de la vie (par exemple : participer à des activités communautaires) et des compétences (par exemple : prendre en compte son propre point de vue et celui des autres) à travers lesquelles l'individu peut se développer et atteindre un attachement à la vie assez bon. Le déficit dans le développement des compétences de vie est un facteur de risque, car il fonctionne comme un mécanisme sous-jacent concernant la relation entre l'attachement insécure à la vie et l'extrémisme. Par le biais d'échantillons provenant des États-Unis (N : 322) et du Danemark (N : 364), cette étude (Ozer, S. & Bertelsen, P., 2019) opérationnalise et valide les concepts centraux des compétences de vie et de l'attachement à la vie. En outre, ces mesures sont examinées dans un modèle statistique faisant l'hypothèse d'un attachement insécure à la vie comme cause fondamentale en relation avec la violence, l'extrémisme et les compétences de vie déficientes en tant que facteur de risque. Par conséquent, l'étude attire l'attention sur la façon dont les compétences de vie peuvent être développées comme moyen de prévenir et de contrer la radicalisation. Les auteurs commencent par définir les concepts en interrelation (Ozer, S. & Bertelsen, 2019, p. 6) :

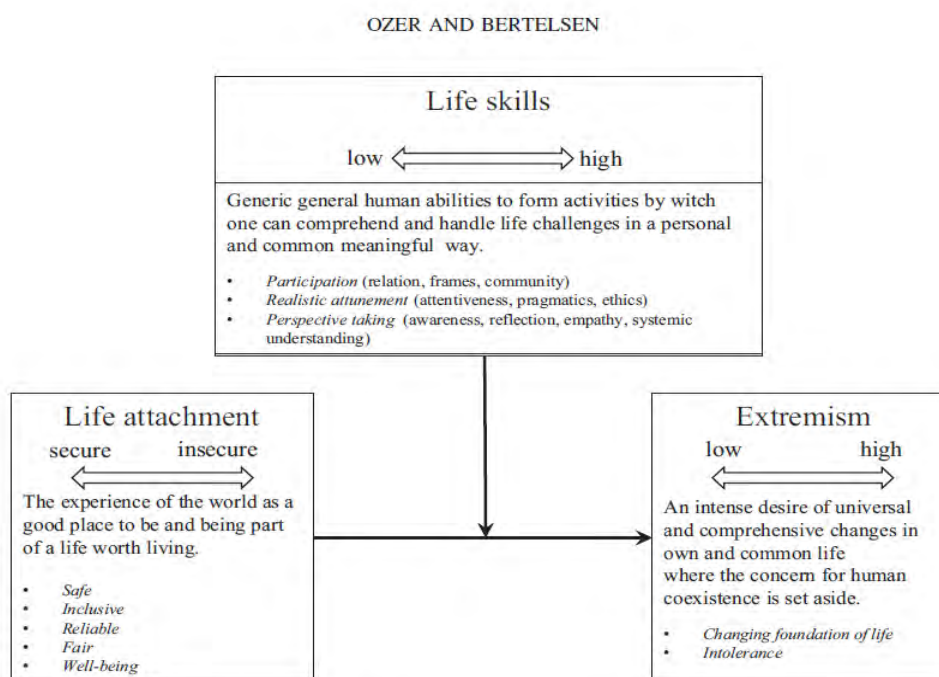
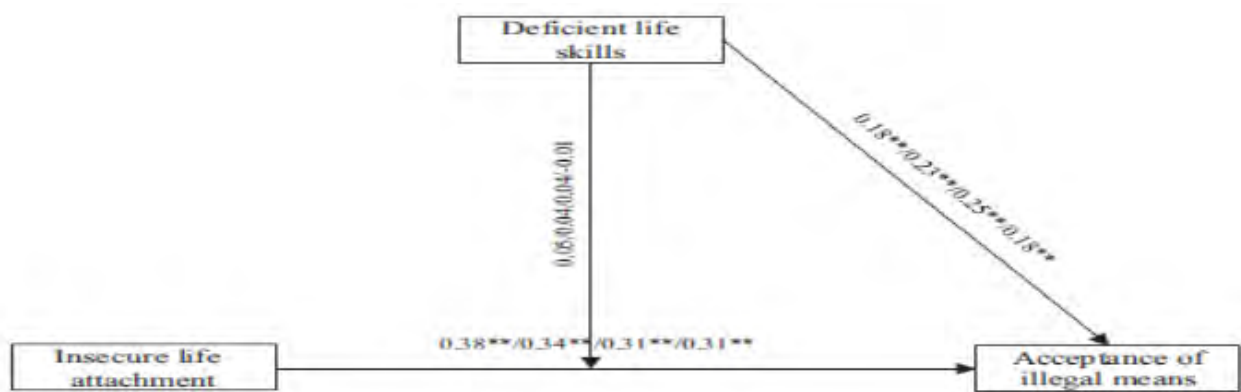


Figure 49 - The life psychological model of radicalization

Source : Ozer, Bertelsen (2019)

Grâce à une série d'analyses de modération, les auteurs ont constaté que les deux, l'attachement insécurité à la vie et les compétences de vie, lorsqu'elles sont déficientes, étaient des prédicteurs significatifs des aspects centraux d'un état d'esprit extrémiste. Par ailleurs, le niveau de développement de la dimension « agencement des compétences de vie » était un modérateur significatif de la relation entre l'attachement insécurité à la vie et les attitudes extrémistes et l'acceptation de la violence comme moyen. Ces résultats indiquent que des compétences de vie plus développées peuvent jouer un rôle central vis-à-vis de la perception de son contexte comme insécurité et injuste et lutter contre cette insécurité par le biais de trajectoires radicalisées



ou civiles, voir la figure ci-dessous (Ozer, S. & Bertelsen, P., 2019, p. 11) :

Source : Ozer, Bertelsen (2019), p. 11

Une autre étude récente (Ozer, S. & Bertelsen, P., 2020) démontre l'intérêt de cette approche par la corrélation entre l'absence des « life skills » et la propension à épouser des causes radicales. Cette étude a examiné l'interaction entre les compétences de vie déficientes, le désengagement moral et l'attitude extrémiste dans deux contextes nationaux. Utilisant un échantillon de jeunes élèves du secondaire ou du collège (N : 686), cette étude a trouvé des

Figure 50 - Results of the moderation analyses on acceptance of illegal means in relation to extremism

effets indirects significatifs entre des compétences de vie déficientes (agence et structure) et divers aspects d'un état d'esprit extrémiste par le biais du désengagement moral. Ces résultats suggèrent que ces deux concepts de psychologie de la vie et de compétences et le désengagement moral sont pertinents pour comprendre et contrer les processus violents de radicalisation, c'est-à-dire que la morale peut diriger les compétences de vie de l'extrémisme violent vers la participation civile non violente et légale. En outre, le développement et l'autonomisation des compétences de vie pourraient améliorer la résilience individuelle aux

récits moralement désengageant et aux idéologies radicalisées, voir schéma ci-dessous extrait de (Ozer, S. & Bertelsen, P., 2020, pp. 647-648)

Tableau 11 - Analyse de corrélations

Table 3. *Correlations, means, and Internal consistency*

	LSS-external	MD	ES	Pro violence	Pro illegal acts	Mean (SD)	Internal consistency
Life Skills Scale - agency	0.57**	0.12*	0.40**	0.36**	0.32**	2.69 (1.00)	0.91
Life Skills Scale - structure		0.11*	0.47**	0.37**	0.40**	2.52 (1.15)	0.95
Moral disengagement			0.55**	0.61**	0.54**	2.52 (1.00)	0.92
Extremism				0.59**	0.53**	2.49 (1.13)	0.92
Pro violence					0.67**	1.97 (1.24)	0.92
Pro illegal acts						2.30 (1.39)	0.92

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$.

Source : Ozer, Bertelsen (2020)

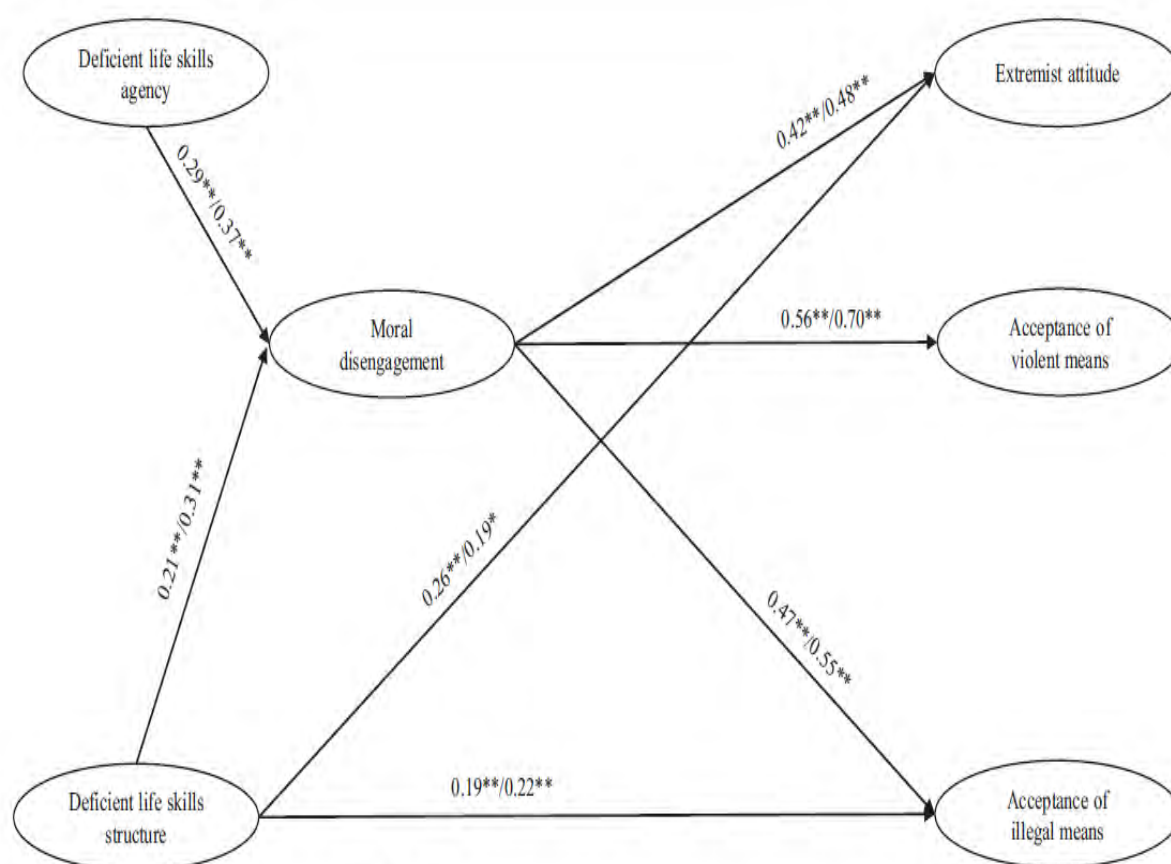
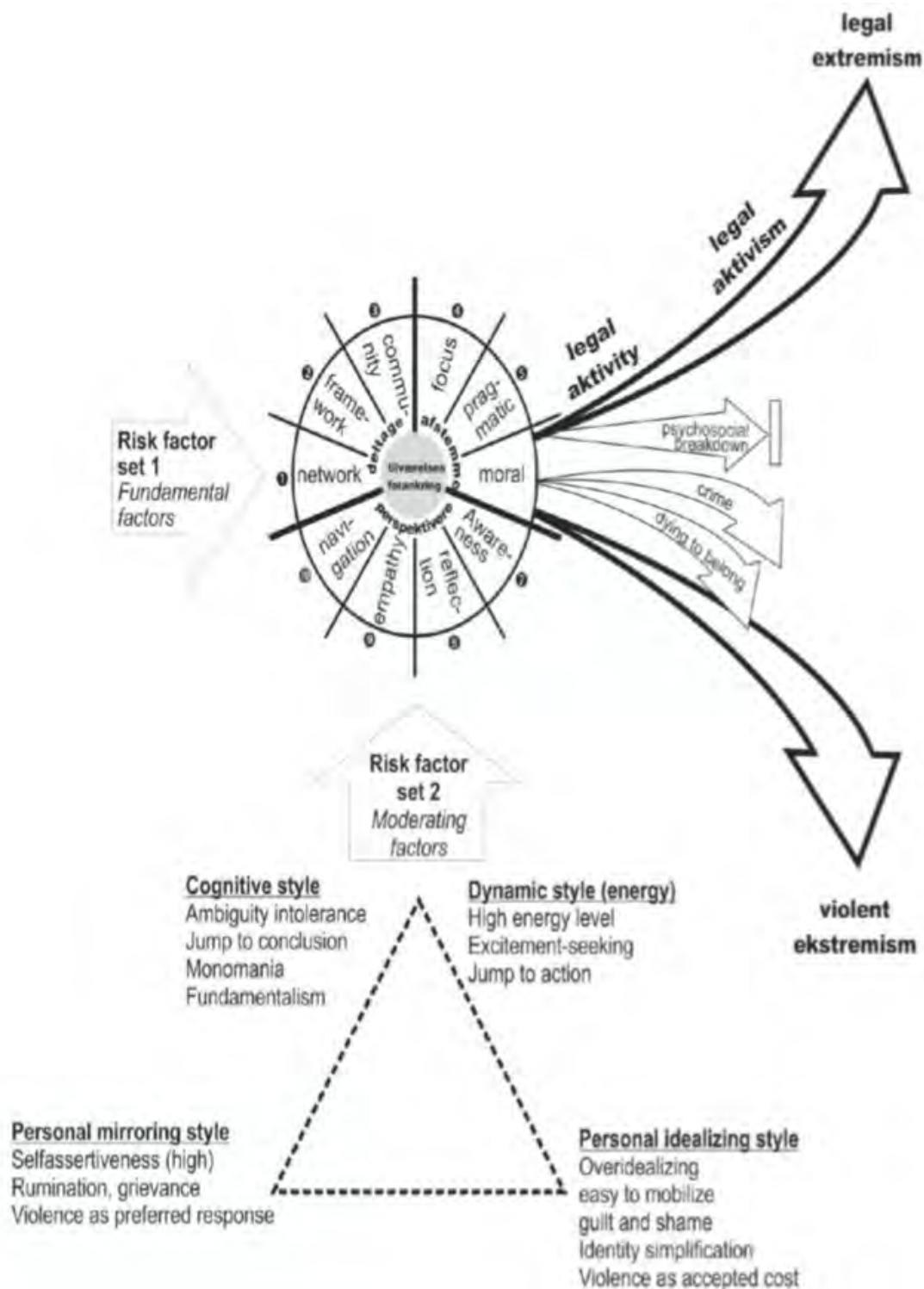


Figure 51 - Results of the indirect effects model

Note: Results for the two national samples presented in the following order DK/US *p < 0.05; ** p < 0.01

Source : Ozer, Bertelsen (2020)

Dans l'attente d'autres études avec des corrélations positives cette fois entre certaines caractéristiques de la psychologie de la vie et des comportements pro-sociaux par exemple, ce modèle resitue bien « la gare de triage » (figure ci-dessous, Bertelsen, 2018, p. 10) qui se présente à un individu saisi par des passions/motivations duales dans le cadre d'une identité duale elle-même saisie par le modèle 3N – Needs, Network, Narratives (voir Partie II, 3/ et 4/).



2/ Des modèles préventifs de résilience : le PEN résilience, le Positif Youth Development, le *Berry Street Education Model*, la croissance post-traumatique, le modèle tripartite de résilience.

Modèles de prévention évalués intégrant la notion de résilience chez les jeunes

Les stratégies complètes et holistiques citées précédemment (Partie IV, 1/) sont à généraliser pour avoir un effet de démultiplication à la hauteur des enjeux soulevés par les nouveaux

Figure 52 - Shows the radicalization model and the risk factors leading to either legal or violent extremism

risques encourus par la jeunesse de nos pays européens, risques qui ne se limitent malheureusement pas aux fourvoiements idéologiques et à leur basculement dans l'horreur et la violence. La stratégie de Jean Guilhaud semble complexe à mettre en œuvre malgré son intérêt conceptuel. Celle de Preben Bertelsen est vraiment d'actualité, conceptuellement et pratiquement riche. Cependant, elle n'est pas encore évaluée. Nous allons ici présenter des modèles évalués.

Pour avoir un effet de démultiplication, l'école semble être le point d'appui tout à fait stratégique pour atteindre cet objectif. Cela est assez stupéfiant avec le recul de constater que l'un des premiers articles scientifiques chargé de promouvoir l'éducation positive s'appuie sur des données épidémiologiques mettant en lumière des taux de dépression élevés au sein de la jeunesse. A ce titre, cet article scientifique (Seligman, M. et al., 2005, pp. 293-311) démontrera,

statistiques à l'appui, que la mise en place de programmes de résilience et de psychologie positive au sein d'établissements scolaires aura fait diminuer les taux de dépression quasiment de moitié par rapport au groupe témoin (Gillham et al., 1995, pp. 343-351).

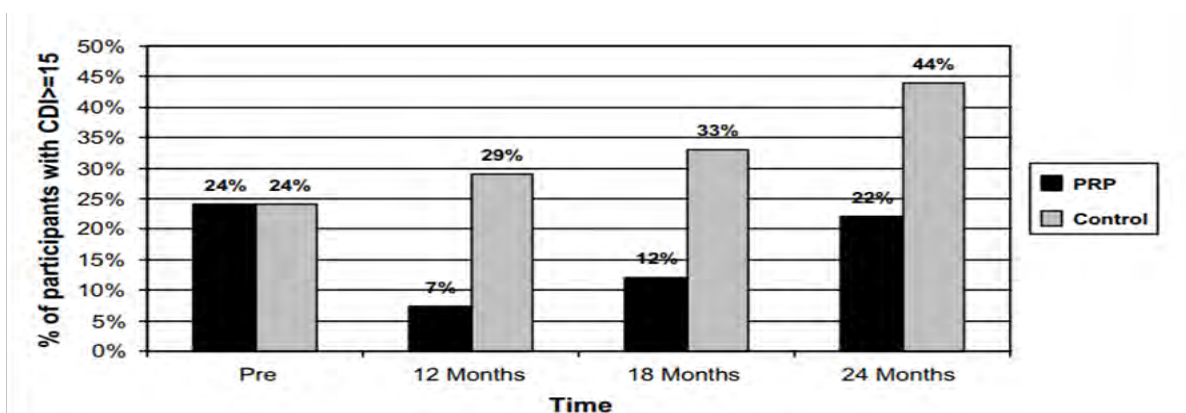


Figure 53 - Prévention des symptômes dépressifs modérés à sévères

Source : Gillham (1995)

Le Pen résilience programme (PRP)

L'un des outils de psychologie positive – le *Pen Résilience Programme* ou PRP – qui sera présenté dans le chapitre suivant, ayant subi une méta-analyse, révèle des avantages significatifs pour prévenir les symptômes de dépression, tout en augmentant l'optimisme :

Dans plusieurs études, le PRP a empêché des niveaux modérés à sévères de symptômes dépressifs. Par exemple, dans la première étude PRP, le programme a réduit de moitié les taux de symptômes dépressifs après deux ans de suivi (voir la figure 1, Gillham et al., 1995, pp. 343-351). Dans un soin primaire de santé, le PRP a empêché les diagnostics de dépression et de troubles anxieux parmi des adolescents présentant des niveaux élevés de symptômes dépressifs au départ (voir la figure 2, Gillham et al., 1995, pp. 203-219). Dans cette étude, l'information de diagnostic a été obtenue à partir des dossiers médicaux (avec consentement) et reflétait des évaluations indépendantes par des cliniciens qui n'étaient pas impliqués dans l'étude. [...] Le PRP réduit et prévient l'anxiété. Il y a moins de recherches sur les effets du PRP sur les symptômes d'anxiété des adolescents, mais la plupart des études ont trouvé des effets significatifs et durables. Les PRP peuvent réduire les problèmes de comportement [...] quelques études ont trouvé des effets significatifs.

Par exemple, une récente évaluation de programme à grande échelle a trouvé des avantages significatifs sur les rapports des parents avec les problèmes de comportement des adolescents trois ans après le programme (voir la figure 3, Gillham et al., 2006, pp. 203-219).

Par ailleurs, Martin Seligman rappelle, dans son commentaire, que deux variables d'influence des résultats, étroitement liées, sont à rappeler pour s'assurer de bons résultats : l'adhésion au programme par les bénéficiaires et la formation intensive des formateurs en charge des programmes et leurs supervisions. Un autre article scientifique qui passe en revue l'implantation de la psychologie positive au sein de 12 établissements scolaires indique que ce type d'expérience doit s'insérer dans une démarche complète (*Positive Education Framework*) (Waters et al., 2011, pp. 75-90) : implantation dans les programmes, implication dans un environnement d'apprentissage et d'enseignement plus large, intégration dans les politiques éducatives... et in fine dans la culture scolaire pour être sûr que toutes les personnes clefs puissent jouer un rôle majeur dans cette transformation de l'école pour l'éducation positive. Martin Seligman a d'ailleurs résumé ceci au sein du modèle déjà cité PERMA, résumant 5 conditions pour le développement du bien-être à l'école que sont : « les émotions positives, l'engagement, les relations, le sens et l'accomplissement » (Seligman, 2011), tout en ajoutant une réflexion capitale pour notre propos : « [...] **la promotion de son bien-être et de son accomplissement se fait simultanément en encourageant la préoccupation des autres et les capacités à participer à des activités civiques** » (Seligman, 2011). Les graphiques à suivre sont aussi extraits de Seligman (2011).

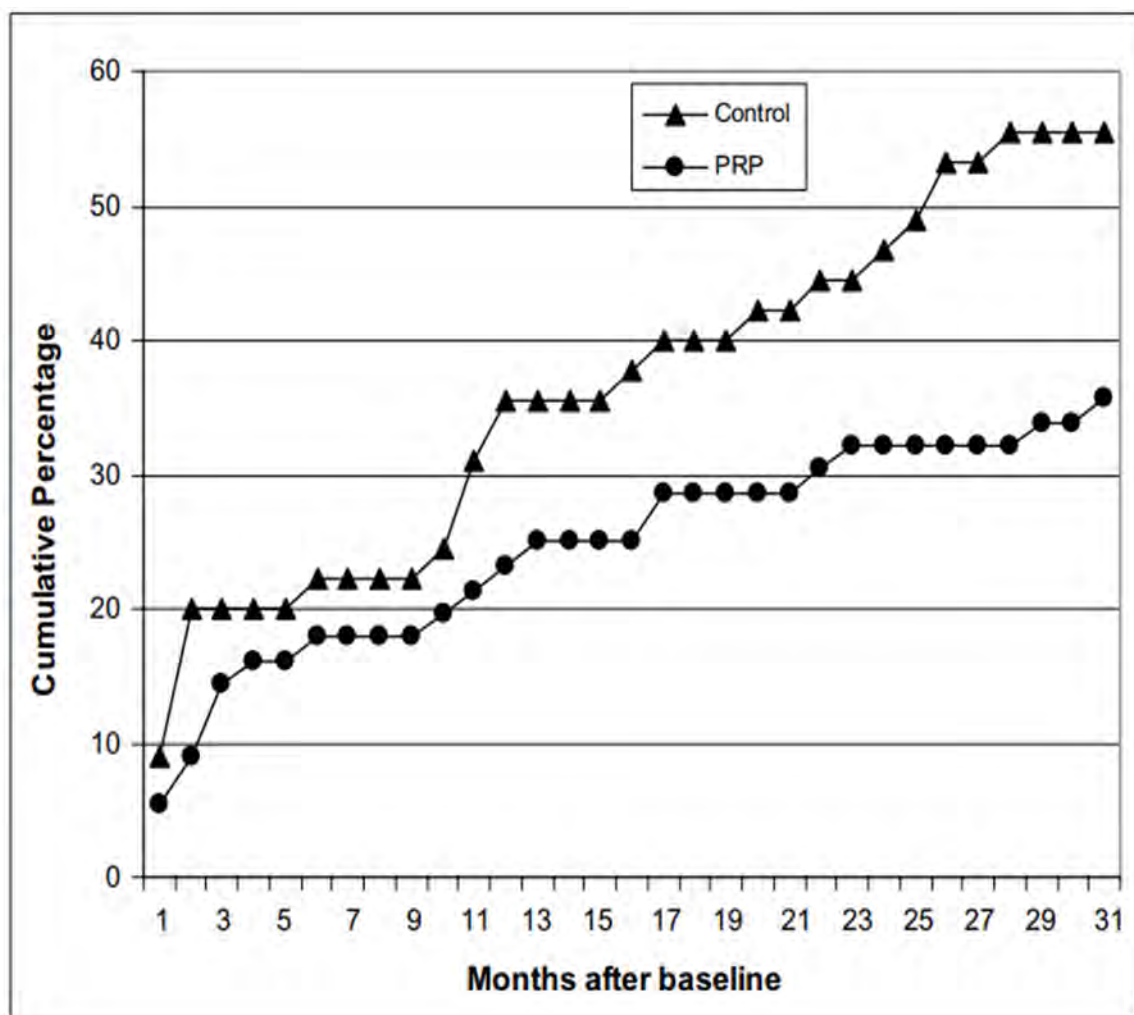


Figure 54 - Prevention of depression, anxiety and adjustment disorder diagnoses among participants with high levels of baseline symptoms: cumulative percent diagnosed with disorder

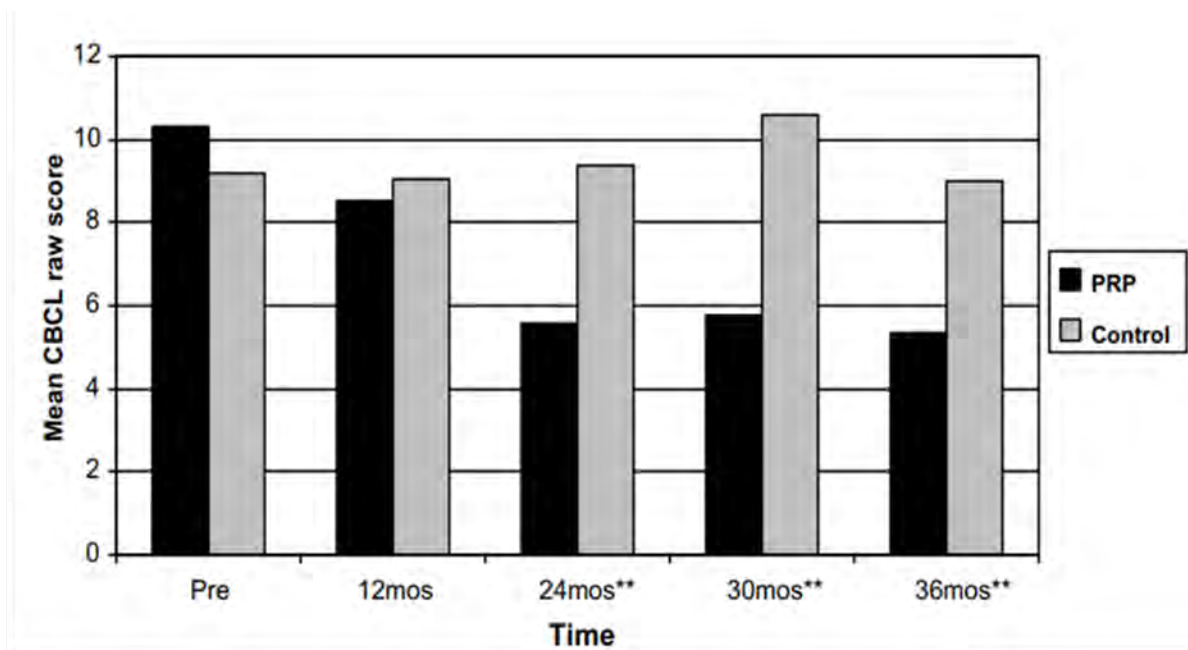


Figure 55 - Prevention of conduct symptoms: Mean CBCL externalising raw scores
(Cutuli, 2004 ; Cutuli et al., à paraître)
Source : Seligman (2011)

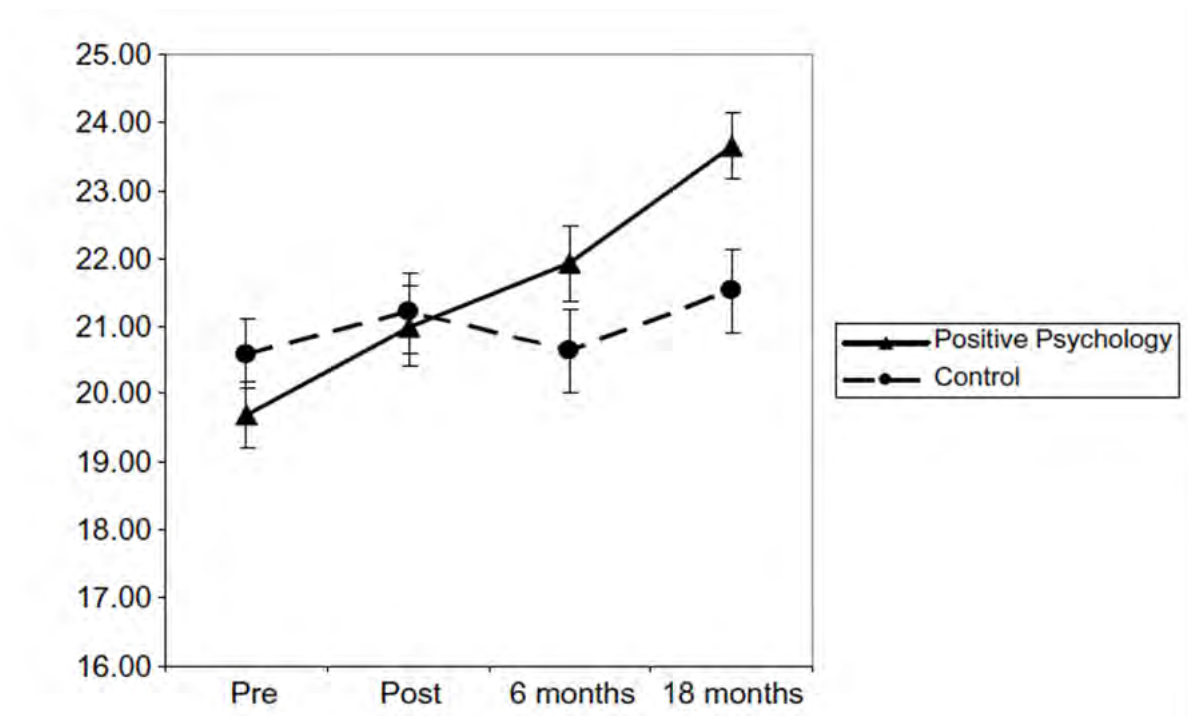


Figure 56 - Points forts de l'apprentissage
Source : Seligman (2011)

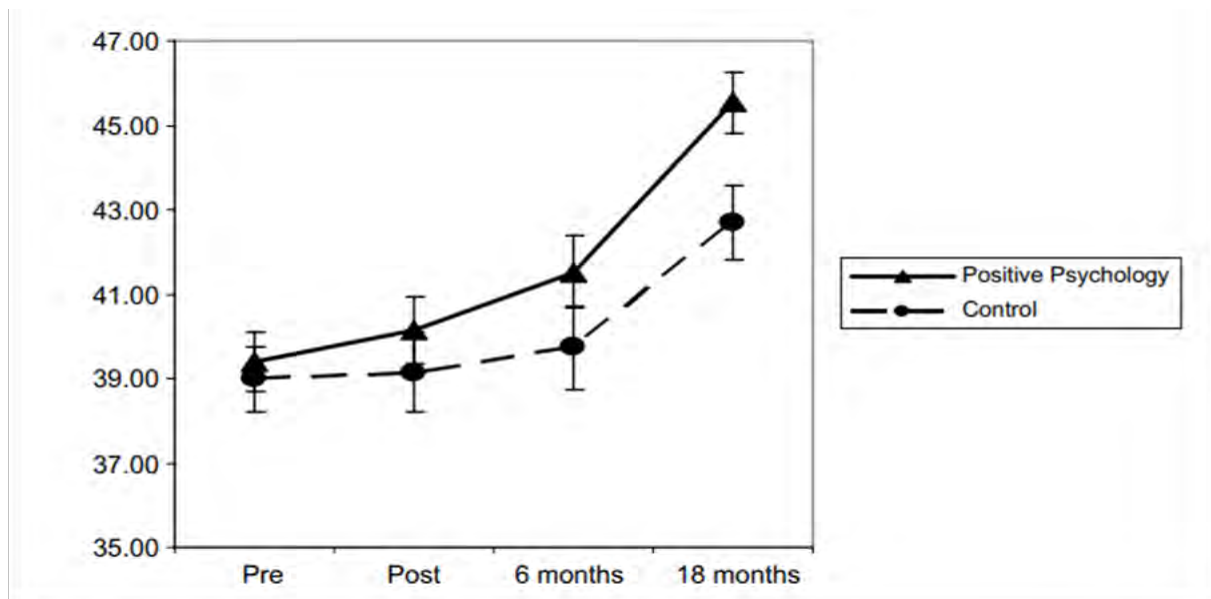


Figure 57 - Social skills (teacher SSRS)

Source: Seligman (2011)

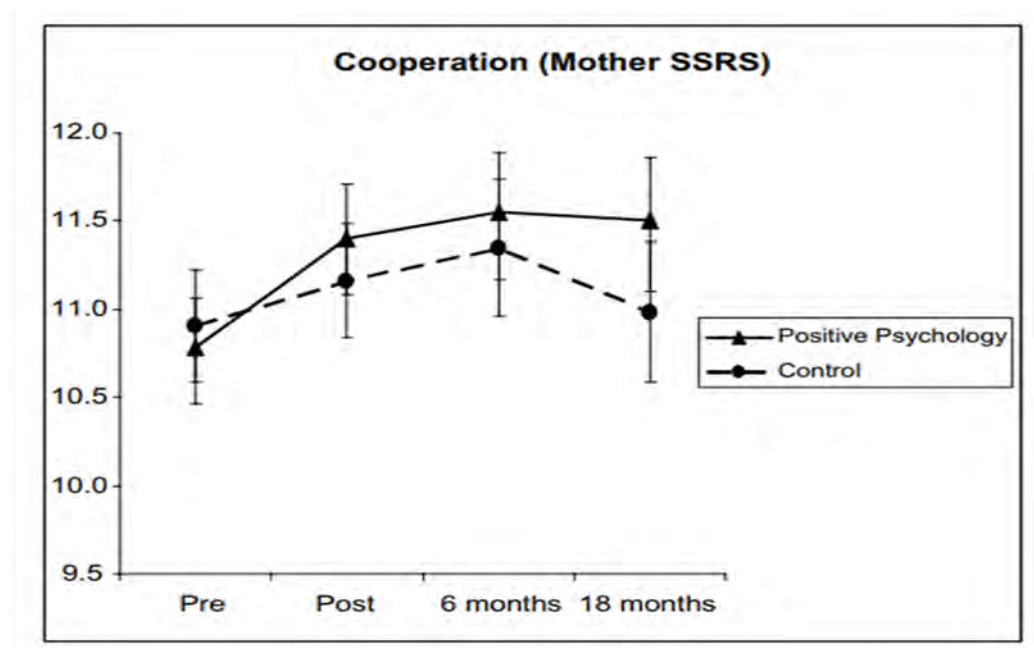


Figure 58 - Cooperation (Mother SSRS)

Source: Seligman (2011)

Le PYD (Positif Youth Development, le développement positif des jeunes)

Ceci montre qu'une politique de prévention efficace ne se contente pas de contrecarrer un phénomène en endiguant les facteurs de risque – ici celui de la dépression – mais se préoccupe de développer des compétences pour développer un bien-être individuel durable, ce dernier étant associé étroitement à des capacités de coopération et d'engagements positifs pour la société.

Il est cependant utile d'aller chercher un modèle encore plus global de prévention et nous avons trouvé ce dernier au sein du *Positif Youth Development* (le développement positif des jeunes). Cette ressource s'insère déjà dans le cadre plus global du *mentoring* (Dubois et al., 2017) ou du *counseling* associé à la psychothérapie (McLaughlin et al., 2013) et à des outils tels que l'entretien motivationnel (Arkowitz et al., 2017). Bien que ce modèle soit davantage culturellement parlant anglo-saxon et qu'il recoupe des pratiques très diversifiées, nous pouvons le prendre en exemple car il présente à la fois un corpus théorique conséquent et il offre également de multiples évaluations scientifiques. Plusieurs tentatives ont été faites pour articuler les concepts et principes fondamentaux du développement positif des jeunes (Benson et al., 2001) en différents domaines. Une synthèse de ces revues suggère un consensus considérable sur ces six principes :

1. Tous les jeunes ont la capacité inhérente d'avoir une croissance de développement positif.
2. Une trajectoire de développement positive est activée lorsque les jeunes sont intégrés dans les relations, les contextes et des écologies qui nourrissent leur développement.
3. La promotion du développement positif est possible quand les jeunes participent à de multiples activités, des relations nourrissantes et des contextes écologiques.
4. Tous les jeunes bénéficient de ces relations, contextes, et écologies. Soutien, responsabilisation et engagement sont, par exemple, des atouts de développement importants pour tous les jeunes, généralement à travers la race, l'ethnie, le sexe et le revenu familial. Cependant, les stratégies et tactiques pour promouvoir ces atouts de développement peuvent varier considérablement en fonction de l'emplacement social.
5. La communauté est un « système de livraison » viable et essentiel pour un développement positif des jeunes.
6. Les jeunes sont des acteurs majeurs de leur propre développement et sont des ressources importantes (et sous-utilisées) pour la création de toutes leurs différentes relations, contextes, écologies et communautés qui favorisent le développement positif des jeunes.

La figure ci-dessous suggère que les idées de base des jeunes concernant le développement positif comprend (A) les contextes de développement (c'est-à-dire lieux, paramètres, écologies et relations avec le potentiel de générer des soutiens, des opportunités et des ressources); (B) la nature de l'enfant avec des accents inhérents capacité à croître et à prospérer (et à participer activement avec des contextes favorables) ; (C) forces de développement (attributs de la personne, y compris aptitudes, valeurs et dispositions importantes pour un engagement réussi dans le monde) ; et deux conceptualisations complémentaires du succès du développement ; (D) la réduction du comportement à haut risque ; et (E) la promotion de l'épanouissement (Damon, W., 2004).

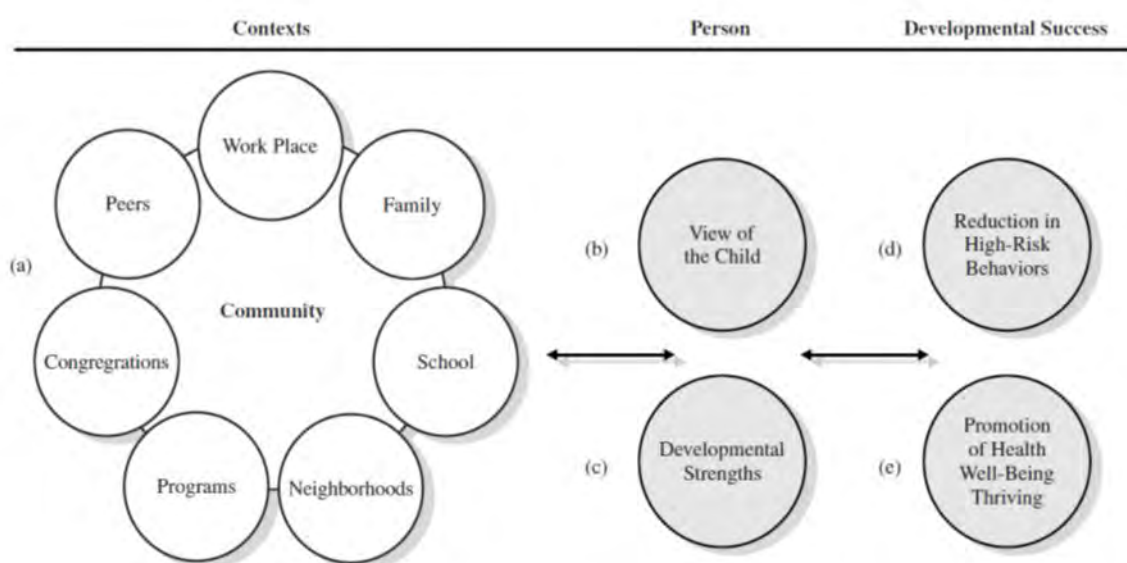


Figure 59 - Core positive youth development constructs

Source : Damon (2004)

Selon les auteurs de cet article, les flèches bidirectionnelles ont pour but de traduire la dynamique de la nature des interactions personne-écologie. Et même si nous ne connaissons aucune définition qui englobe tout ce territoire conceptuel, la plénitude de ces constructions est évidente lors de l'intégration d'un échantillon représentatif de définitions publiées.

Plusieurs accentuent la nature de l'enfant par exemple et proposent que « la perspective positive de développement de la jeunesse mette l'accent sur les potentialités manifestes plutôt que sur les supposées incapacités des jeunes, y compris des jeunes des milieux les plus défavorisés et ceux avec les histoires les plus troublées » (Damon, 2004). Ce qui est particulièrement adéquate par rapport à la cible de nos travaux : les jeunes vulnérables aux tentations radicales violentes. Ainsi le champ du PYD est devenu une galaxie qui recouvre un certain nombre de modèles et de pratiques. D'où l'intérêt de glisser ici quelques repères. En fait les centres d'intérêts autour des forces de la jeunesse, de la plasticité du développement humain et du concept de résilience se sont unifiés dans les années 1990 pour favoriser le développement du concept de développement positif de la jeunesse (Lerner et al., 2009, pp. 524-558). Ce faisant, le concept de PYD a été compris de trois manières au moins interdépendantes mais néanmoins différentes (Hamilton, 1999) :

1. en tant que processus de développement ;
2. en tant que philosophie ou approche de la programmation jeunesse ;
3. en tant qu'exemples de programmes et d'organisations pour la jeunesse axés sur la promotion du développement sain ou positif des jeunes.

Sans pouvoir développer à ce stade les 3 aspects, nous donnerons deux indications par rapport à la première dimension, sans doute la plus fondamentale. Au niveau des processus de développement, certains modèles (Baltes, 1997) soulignent que le processus fondamental du développement humain implique des relations d'influence mutuelle entre l'individu en développement et les multiples niveaux de son contexte en évolution. Ces relations bidirectionnelles peuvent être représentées sous forme de relations individuelles et contextuelles. Ces relations régissent le cours du développement (son rythme, son orientation et ses résultats). Lorsque ces « règles de développement » impliquent des relations individuelles de contexte bénéficiant à la fois à la personne et à son écologie, elles peuvent être qualifiées d'adaptatives (Brandtstädter, 2006, pp. 516-568).

En complément, nous ajouterons grâce aux travaux de Peter Benson et de ses collègues du *Search Institute* (présentés en partie VI) que les « actifs internes » ou individuels, qui constituent un ensemble de « de compétences et de valeurs » d'un jeune, peuvent être regroupés en quatre catégories (Benson et al., 2011, pp. 195-228) :

1. engagement à apprendre
2. valeurs positives
3. compétences sociales
4. identité positive

Benson et ses collègues précisent que ces atouts individuels représentent les talents, les énergies, les forces, les intérêts constructifs et les « espaces » que chaque jeune possède (Benson, 2008). L'épanouissement résulte de l'alignement de ces forces individuelles sur les actifs « externes » ou écologiques d'une communauté, conçus comme des caractéristiques « environnementales, contextuelles et relationnelles des systèmes de socialisation » et organisés en quatre catégories (Benson et al., 2011, pp. 195-228) :

1. support
2. autonomisation
3. limites et attentes
4. utilisation constructive du temps

Tout ceci prend toute sa dimension dans la figure suivante :

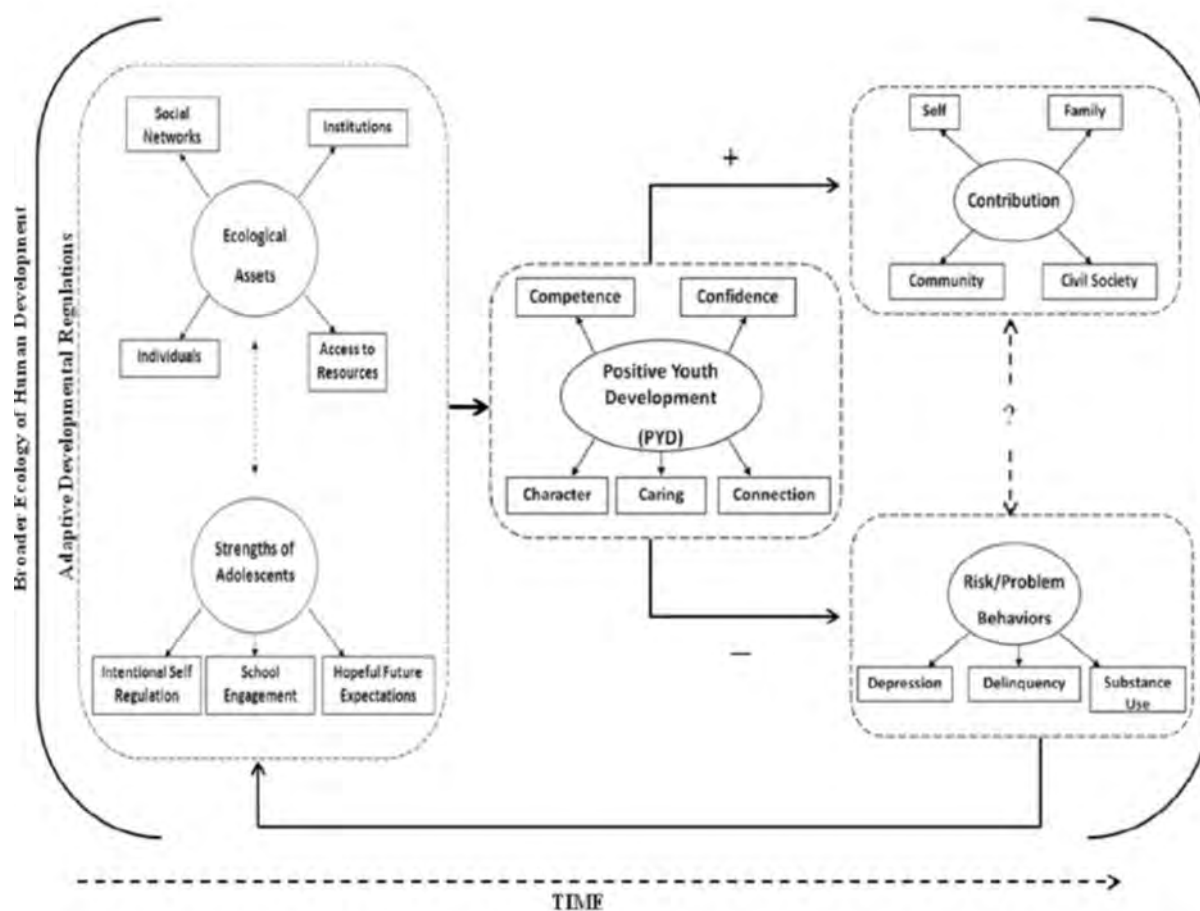


Figure 60 - A relational developmental systems model of the individual, context relations involved in the Lerner and Lerner conception of the PYD developmental process

Source : Lerner et al. (2011)

Voici une autre figure qui représente bien la visée du PYD :

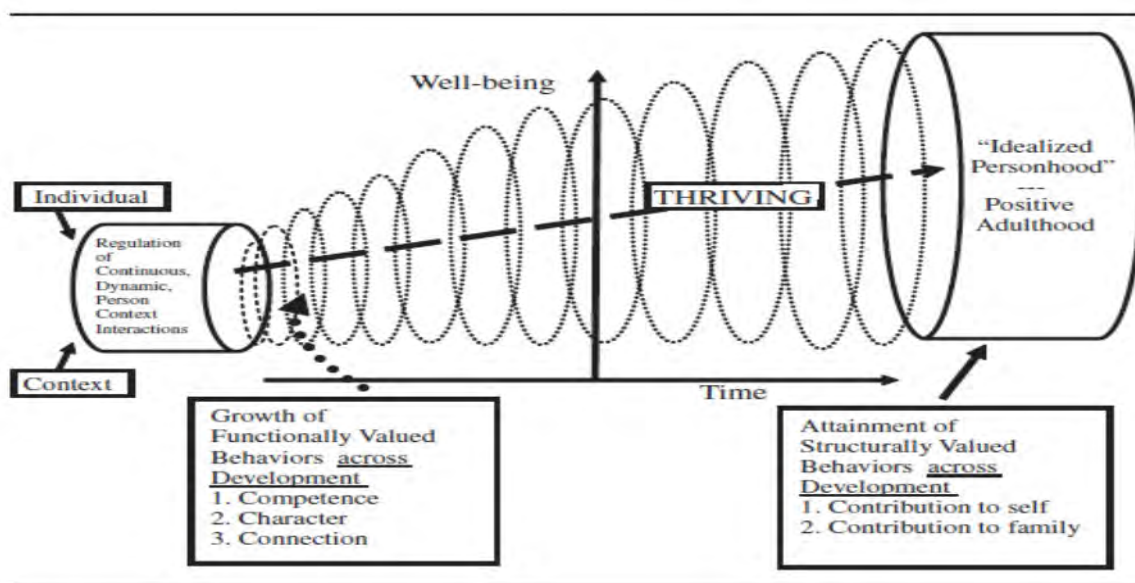


Figure 61 - A developmental contextual view of PYD

Source : Lerner et al. (2005)

À ses débuts, le PYD a posé des difficultés dans le consensus accordé à la manière de le définir et d'y associer un vocabulaire commun qui permette de l'évaluer, autrement que par l'absence de comportements problématiques. Cependant, le nouveau vocabulaire utilisé pour discuter du développement des jeunes qui a émergé au cours des 15 dernières années a été associé à l'utilisation de plusieurs méta-indicateurs de PYD, c'est-à-dire des termes qui constituent des constructions latentes qui peuvent capturer l'essence des indicateurs à développer au sein des nombreux éléments relationnels, mentaux, comportementaux et sociaux que peut comprendre le PYD. Proposés initialement par Little (1993), ces constructions théoriques latentes ont d'abord été discutées comme les quatre C du PYD, c'est-à-dire la compétence, la confiance, la connexion (sociale et positive), et le caractère. Plusieurs auteurs par ailleurs (Eccles et al., 2002) ont examiné les preuves issues de la recherche et de la pratique qui convergent pour souligner l'utilisation de ces C et potentiellement d'un cinquième C, bienveillant (ou compassion), dans la compréhension, les objectifs et les résultats des programmes communautaires visant à améliorer le développement de la jeunesse. Dans tous les cas, plusieurs évaluations scientifiques de l'impact de la démarche PYD sont disponibles, qui plus est pour des enfants et des jeunes adolescents « vulnérables » et qui peuvent présenter des caractéristiques communes avec ceux que nous avons analysés dans la partie II de la thèse, et ceci dans différents contextes culturels. Nous pouvons également faire un parallèle entre le PYD et les étapes de développement d'Erikson. Le psychologue Eric Erikson (1902-1994) est

peut-être le théoricien le plus connu dans le domaine du développement humain. Il a proposé un modèle de huit stades de développement que tous les enfants traversent lorsqu'ils passent du nourrisson à l'adulte et s'est appuyé sur ce cadre théorique pour identifier les atouts essentiels qui doivent être maîtrisés pour que l'enfant atteigne l'âge adulte. Les étapes sont :

1. La confiance qu'il a liée à des relations émotionnelles positives avec des adultes bienveillants
2. Un fort sentiment d'autosuffisance
3. Capacité à faire preuve d'initiative
4. Confiance en sa capacité à maîtriser ses compétences et à naviguer dans son monde
5. Un sentiment d'identité personnelle bien formé
6. Un désir d'être productif et de contribuer aux générations futures
7. La capacité de vivre une véritable intimité
8. Un fort sentiment d'intégrité personnelle

Nous terminerons par souligner le fait que la présentation ci-dessous du PYD est utilisée dans les formations de prévention des radicalisations à destination des responsables de structures de jeunesse à laquelle nous avons participé en Italie, via le dispositif SALTO PLUS (voir biographie). Nous recommandons de consulter les rapports de SALTO PLUS¹⁴⁵ qui recensent beaucoup de ressources intéressantes à destination des jeunes sur cette thématique de la radicalisation et de l'extrémisme violent.

¹⁴⁵ <https://www.salto-youth.net/rc/inclusion/>



Figure 62 - Positive Youth development theory model. Having a practical approach : moving from theory into practice

Source : Lerner (2007). *The Good Teen*

1. Connexions : aider un jeune à créer et à entretenir ses propres liens avec lui-même, ses pairs, sa famille et sa communauté.
2. Confiance : des moyens nourriciers et habilitants pour que les jeunes puissent renforcer et libérer leur confiance ; en plus d'avoir des mécanismes pour renouer avec ce qui booste leur confiance en soi. Une partie de cela serait une agence de jeunesse.
3. Caractère : aider un jeune à être capable d'identifier, de relier et de manifester ses propres valeurs et ce qui donne un sens à sa vie. Une partie de cela serait l'autonomie intellectuelle.
4. Contribution : avoir un engagement significatif, une implication et une participation actives dans les sphères de la vie, au niveau communautaire, personnel et professionnel.
5. Compétence : le développement et l'acquisition de compétences est quelque chose de vital dans le travail de jeunesse car cela fait partie de l'attitude et de la mentalité d'avoir une approche d'apprentissage tout au long de la vie.

6. Bienveillance : travailler sur l'intelligence émotionnelle des jeunes et cela impliquerait des aspects liés à la compassion, à l'empathie et au bien-être émotionnel.

Le Berry Street Education Model

Le modèle d'éducation *Berry Street* est un programme de formation qui permet aux enseignants d'améliorer leur engagement avec les élèves qui posent des difficultés et à améliorer de manière favorable leurs autorégulations, leurs croissances et leurs résultats académiques. Plus de 16 000 enseignements australiens ont déjà suivi le programme. Ce modèle provient de l'expérience de l'organisme *Berry Street* qui, depuis 140 années, aide les enfants vulnérables à être résilients. En 2014, le *Berry Street Childhood Institute* a invité le Centre de recherche sur la jeunesse (Université de Melbourne) pour entreprendre un projet de recherche et d'évaluation portant sur l'efficacité du *Berry Street Education Model* (BSEM) lorsqu'il est utilisé pour impliquer les jeunes dans les écoles ordinaires (Stokes, H. & Turnbull, M., 2016).

Le BSEM est une initiative d'éducation positive fondée sur les traumatismes (TIPE, Brunzell, 2011, pp. 218-239), conçue pour informer et guider les pratiques des enseignants et l'apprentissage des élèves au sein des trois campus spécialisés. Le modèle vise à élargir les possibilités d'enseignement et d'apprentissage à ces élèves, en intégrant des approches et des perspectives cliniques, éducatives et sociales, et est considéré à la fois comme novateur et unique à cet égard. Le développement du BSEM, au cours de plusieurs années, a été principalement axé sur son application au milieu de jeunes traumatisés. Mais l'application de ce modèle dans des écoles « ordinaires » est de plus en plus demandée. Ceci est particulièrement le cas dans des zones très défavorisées sur le plan socio-économique où les écoles accueillent de nombreux d'élèves ayant besoin d'un soutien éducatif et thérapeutique complexe.

Sur cette base, en 2015, *Berry Street* s'est associé à deux écoles publiques, une primaire et une secondaire, en pilotant le modèle dans certaines classes « ordinaires ». Les écoles en question, dénommées ici « Mt Excel PS » et « Latimer Valley P-12 », sont décrites comme ayant des élèves présentant d'importants désavantages, beaucoup d'absentéismes, des problèmes de comportement et une incidence élevée de notifications pour la protection de l'enfance.

Il était prévu, dans les deux écoles publiques, que le BSEM :

- soit intégré à l'approche globale de l'enseignant dans sa salle de classe (c'est-à-dire un enseignement implicite, par exemple approche, avec la formation et l'implication du personnel,) ;

- soit articulé au travers de sessions d'activités spécifiques en classe (par exemple, enseignement explicite, par exemple intégration du curriculum par des activités de lecture et de développement personnel).

Les résultats probants de cette étude (Stokes, H. & Turnbull, M., 2016) sont confirmés par d'autres résultats liés à ce modèle ainsi que d'autres expériences similaires comme le projet *Asie Pacifique pour la résilience des enfants de la communauté* (Sun J, 2010) ou encore le programme *CARE* encore en Australie (Marbina et al., 2015) et aux Etats-Unis (Jennings et al., 2013). L'intérêt de former les enseignants et les élèves d'aires socio-économiques désavantagées est prouvé par de nombreuses études qui montrent que les élèves provenant de ces territoires, auxquels s'ajoutent de nombreuses difficultés sociales et familiales, gèrent beaucoup moins bien les dimensions émotionnelles et relationnelles de leurs individualités et sont beaucoup plus sujets à des problèmes de santé mentale dont la dépression (Webster-Stratton et al., 2010).

Ce qui nous amène au final à proposer maintenant une insertion structurelle et complète de ces ressources qui, même partiellement en matière d'implantations et de publics, ont fait leurs preuves. Qui plus est, la meilleure prévention reste celle qui devient systémique. A cela nous devons ajouter les bénéfices de rendre structurelle l'intégration des compétences psychosociales, du bien-être et de la résilience individuelle et collective qui vont bien au-delà de la prévention des extrémismes. C'est tout l'intérêt de travailler à la fois à la prévention des extrémismes tout autant qu'à des thématiques induites – respect de soi, respect d'autrui, respect de la société et de l'environnement – et ceci ne pourra se faire efficacement qu'en intégrant toute la communauté éducative : élèves, enseignants, parents, éducateurs. C'est ce que nous allons maintenant aborder.

La croissance post-traumatique

D'autres études sur la croissance post-traumatique ou CPT (Calhoun et al., 1999) seraient intéressantes à prendre en compte en prévention secondaire si nous prenons bien en compte les enseignements de nos analyses statistiques qui prouvent que les jeunes signalés pour radicalisation peuvent présenter de nombreux traumatismes (deuils, séparation, vécu d'abandon, abus sexuels, violences familiales) probablement plus importants que dans le reste de la population des mêmes tranches d'âge. Compte tenu de ces nombreux facteurs de risques, nous pensons que les méthodes de la croissance post-traumatique peuvent être mobilisées dans la prévention secondaire. Or il est assez surprenant, au premier abord, de souligner que c'est parfois dans l'adversité que ces ressources prennent vie. En effet, les situations aversives et

difficiles que les individus rencontrent au cours de leur vie peuvent conduire, dans certains cas, à un renforcement du caractère et au développement de caractéristiques positives dont les ressources psychologiques, ce qui a été prouvé dans le cadre de recherches récentes sur la croissance post-traumatique (Tedeschi et al., 2004, pp.1-18). Ce concept de croissance post-traumatique se réfère à un changement psychologique positif expérimenté à la suite de la lutte contre des circonstances de vie très difficiles. Ce qui expliquerait ici certains facteurs « positifs » identifiés dans notre étude, tels que le divorce des parents amenant les enfants/adolescents à plus de maturité.

Antonia Csillik précise que le concept de CPT « décrit les changements positifs pouvant découler d'événements traumatisants. Il s'agit de l'expérience des individus dont le développement a dépassé ce qu'ils étaient avant la phase de crise dans des domaines aussi variés que l'appréciation de la vie, l'intimité, la spiritualité ou le changement des valeurs » (Csillik, 2017) en se référant notamment aux travaux de Cyril Tarquinio et Charles Martin-Krumm (Tarquinio et al., 2011).

Cependant elle soulignera aussi que « la CPT est favorisée par un statut socio-économique et un niveau d'études élevés, des traits de personnalité comme l'optimisme et l'extraversion, des émotions positives, un soutien social, et des stratégies de coping adaptatives » (Csillik, 2017). Il est donc essentiel de savoir non seulement quelles ressources mobiliser mais aussi et surtout comment les mobiliser (objet de cette partie de la thèse). Justement, à ce stade, pour que « ces ressources psychologiques agissent comme des facteurs de protection et [aient] un effet tampon (*buffer effect*) contre le développement des troubles psychopathologiques », il faut que plusieurs critères soient réunis afin qu'une disposition psychologique stable puisse être considérée comme une ressource psychologique (Csillik, 2017) :

- Protège contre le stress et la psychopathologie dans les situations difficiles ;
- Contribue à la satisfaction de vie et au bien-être individuel ;
- Mesurable : ayant pu être identifié et évalué de manière objective en tant que différence interindividuelle ;
- Stable : il s'agit d'un trait stable, et non pas d'un état fluctuant ;
- Malléable : peut être modifiée par une intervention psychologique ;
- Renouvelable : malgré des fluctuations, ces ressources une fois activées peuvent être réactivées assez facilement, selon la situation.

Ce qui revient à se situer doublement, par les ressources proposées, dans le cadre de la santé publique au niveau cette fois de la stimulation de la qualité générale de vie et au niveau des mesures de prévention générales, telles que rappelées dans la pyramide de Johan Declerck¹⁴⁶.



Figure 63 - Simplified version of the "Prevention Pyramid"

Source: Declerck, Cautaat, Dupont, Ideler (2001). *Weerbaarheid van jongeren, eendenk-endoeboek*. Garant, 413

Le modèle tripartite de résilience de Golnaz Tabibnia

Nous gardons le meilleur pour la fin de cette partie. Ce modèle récent est en principe destiné au public adulte mais il nous semble utilisable pour des adolescents et des jeunes adultes. Là encore, des expérimentations postdoctorales devraient prendre place pour tester in vivo

¹⁴⁶ <https://www.bounce-resilience-tools.eu>

l'efficacité du modèle. Cependant, l'approche théorique est très cohérente avec l'ensemble des références qui ponctuent nos parcours analytiques : 3N, MMM, RAM, identité duale, motivation duale, SDT de la partie II et thérapie du sens et approche duale de Paul Wong en partie V. C'était notre pièce manquante ou notre courroie de transmission entre notamment le SDT de Recio et Ryan de notre diagnostic et les remèdes, si nous adoptons une métaphore médicale. Bien que la recherche ait identifié des dizaines de stratégies comportementales et psychosociales pour renforcer la résilience adulte, on en sait peu sur les voies sous-jacentes communes. Golnaz Tabibnia a réalisé un examen complet de ces stratégies en utilisant une approche de neuroscience affective et il indique trois voies générales distinctes vers la résilience :

- 1) réguler à la baisse le négatif (par exemple, exposition, réévaluation cognitive) en réduisant les réponses de détresse de l'amygdale, hypothalamique-axe hypophyso-surrénalien et système nerveux autonome ;
- 2) réguler à la hausse le positif (par exemple, l'optimisme, connectivité sociale) en activant les voies de récompense mésostriales, qui à leur tour peuvent amortir les effets du stress ;
- 3) transcender le soi (par exemple, la pleine conscience, l'engagement religieux) en réduisant l'activation dans le mode par défaut réseau, un réseau associé à l'autoréflexion, à l'errance mentale et à la rumination. Certaines stratégies (par exemple, soutien social) peuvent renforcer la résilience via plusieurs voies. Une sous-stimulation ou une sursimulation d'une voie peut entraîner une vulnérabilité, telle qu'une stimulation excessive de la voie de la récompense par l'abus de substances. (Tabibnia, 2020).

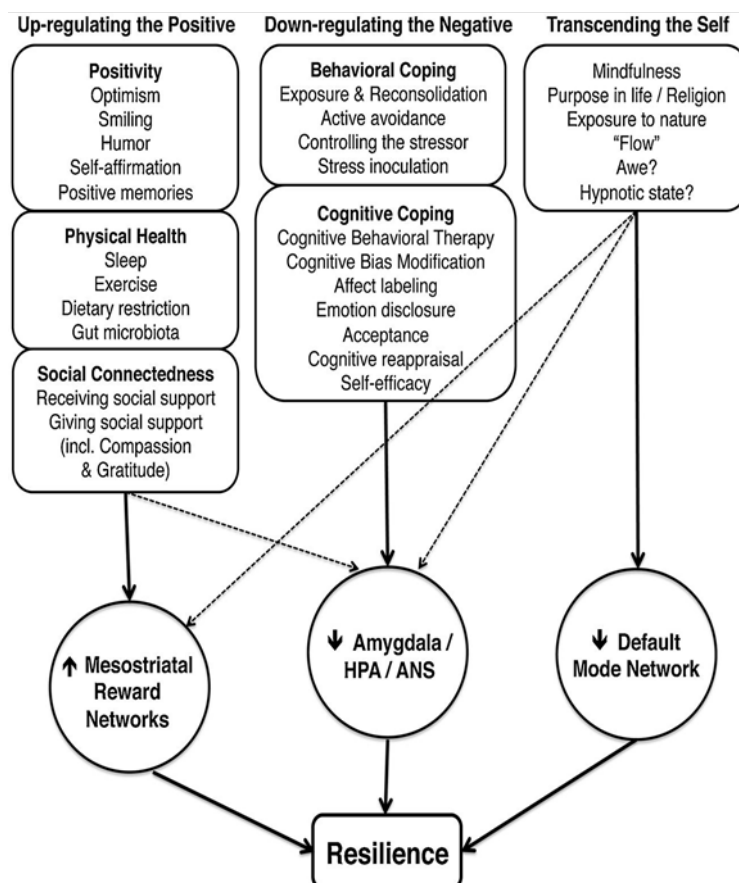


Figure 64 - The tripartite model of resilience-building

Source : Tabibnia, G. (2020). *Neuroscience et Biobehavioral Reviews*, 115, 321-350

Comme l'a défini précédemment l'auteur, le modèle tripartite de renforcement de la résilience adopte une approche de neuroscience affective avec trois voies générales qui se traduisent en trois catégories distinctes de stratégies : 1) réguler à la baisse le négatif, 2) réguler à la hausse le positif et 3) transcender le Soi. Tout d'abord, il est important de souligner que l'auteur préconise, au centre du modèle, de démarrer par des stratégies qui régulent directement à la baisse les effets négatifs et réduisent les réponses liées à la détresse de l'amygdale, de l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HPA) et du système nerveux autonome (SNA). Dès que le négatif s'inscrit dans une courbe descendante, la seconde stratégie préconisée vise à réguler à la hausse l'affect positif, y compris le bien-être psychologique, social et physique, en activant les voies mésostriatales de récompense et de motivation, explique l'auteur. La troisième voie vers la résilience englobe des stratégies qui favorisent une expérience d'auto-transcendance et réduisent l'activation dans le réseau en mode par défaut (DMN), un réseau de régions cérébrales associées à l'autoréflexion, à l'errance de l'esprit et à la rumination. Qui plus est, le mode par défaut ainsi court-circuité peut aussi permettre d'accéder à des états modifiés et

favorables de conscience comme les *peak experiences* d'Abraham Maslow ou les états de transcendance étudiés beaucoup plus récemment par Yaden (Yaden et al., 2016, 2017). Cet état de contentement, auparavant décrit par les mystiques, permet à l'être de s'ouvrir à ce qui le dépasse et de se sentir positivement absorbé par un ciel étoilé ou un paysage hors du commun. Cette perte des frontières entre le Moi et l'environnement met le *self* – l'identité profonde – dans un état de connexion avec « le grand autre » que ce soit l'art, la religion, la spiritualité, etc. Or les expériences dites « transcendantes » sont encore peu étudiées. C'est pourquoi l'auteur rappelle, sur la figure ci-dessus, que seules les flèches pleines indiquent l'existence de preuves pour chacune des stratégies de la catégorie, que le réseau cérébral est bien activé. Les flèches en pointillés indiquent que seules certaines des stratégies de la catégorie ont un impact sur le réseau cérébral. Par exemple, toutes les stratégies qui régulent à la hausse le positif se sont avérées activer le réseau de récompense. Cependant, seules certaines stratégies qui régulent à la hausse le positif, y compris le soutien social et le sommeil, se sont avérées également réduire les réponses liées à la détresse de l'amygdale et de la HPA. Le point d'interrogation indique une stratégie émergente que le modèle prédirait comme bénéfique pour la résilience via la voie neuronale représentée, mais qui nécessite une enquête plus approfondie.

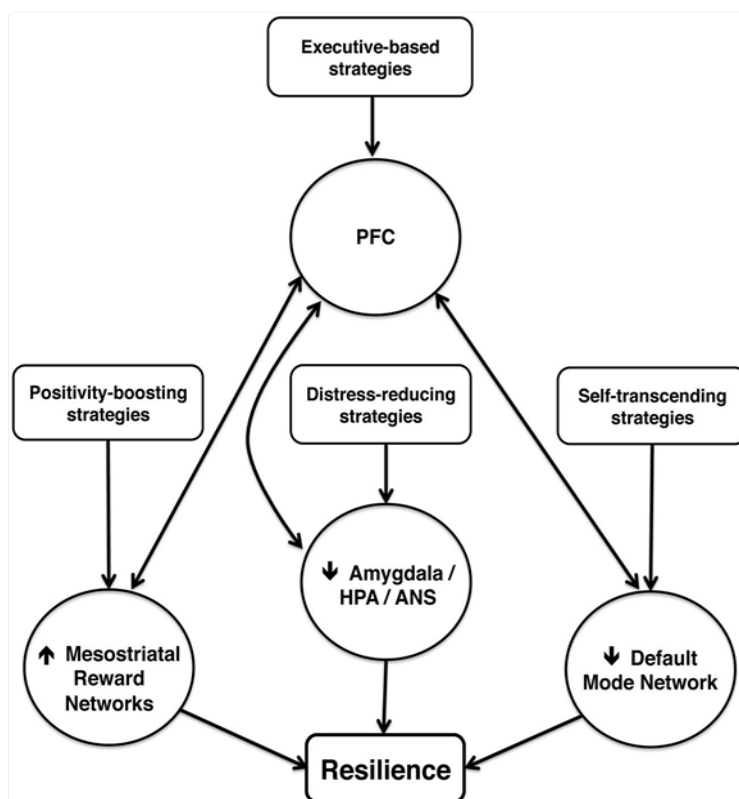


Figure 65 - The tripartite model, zoomed out

Source : Tabibnia, G. (2020). *Neuroscience et Biobehavioral Reviews*, 115, 321-350

Dans cette nouvelle représentation du modèle tripartite en zoom arrière, Tabibnia G. (2020) explique plus en détail qu'un contrôle descendant volontaire ou implicite de chacune des trois voies vers la résilience peut être exercé via les régions préfrontales (PFC) qui soutiennent la prise de décision, l'autorégulation et d'autres fonctions exécutives. Toujours selon Tabibnia G. (2020), les stratégies qui recrutent ou améliorent la fonction exécutive du PFC, telles que la flexibilité psychologique et l'entraînement cognitif, peuvent avoir un impact sur la résilience via les voies mésostriatales, amygdale. A ce propos, nous ne pouvons que suggérer ici un formidable outil pour travailler le rôle du préfrontal dans le fonctionnement du cerveau et la gestion du stress. L'approche neurosensorielle du stress a été étudiée par Jacques Fradin (Fradin, 2004) puis démocratisée au sein d'applications pédagogiques par d'autres auteurs dont Olivier Masselot et Samy Kallel (Kallel et al., 2019). La méthode consiste justement à être à l'écoute de l'ensemble des stimuli des 5 sens de l'organisme et de laisser le néocortex traiter ces signaux dans un certain relâchement et un sens de l'observation volontairement encouragé. Le passage par le ressenti corporel permettrait de couper court à des « réactions instinctives » mal appropriées car reposant uniquement sur des affects négatifs (peurs, résurgences des traumatismes passés) et des réflexes de survie de la partie reptilienne du cerveau (fuite, attaque, passivité).

3/ Pratiques de résiliences évaluées : de Corneston (Inde), de Stresaviora/Bounce (Belgique), des actions de résilience communautaire et des bonnes pratiques : les écoles de la seconde chance, les EPIDE, le PIM au Canada.

Nous partirons d'une expérience très aboutie en Inde. En effet, l'ONG américaine *Corstone* a entrepris de développer des projets incluant la résilience émotionnelle et le thème de la santé au sein d'école de filles en Inde, depuis une dizaine d'années. Le projet *Girl First* en 2015 a concerné 3 500 adolescentes (12-16 ans) dans 76 écoles. Des groupes de 15/20 filles ont suivi un programme pendant 6 à 8 mois avec 2 facilitateurs de programme par groupe. Les programmes de formation incluaient soit la résilience émotionnelle seule (ER), soit le programme de santé seul (AH), soit les deux à la fois (ER AH), ne soit rien du tout dans le groupe contrôle (SC).

La méthode d'évaluation présentée ci-dessous est très complète et les résultats à suivre sont parlants :

Tableau 12 - L'évaluation du projet Girl First de l'ONG Corstone¹⁴⁷

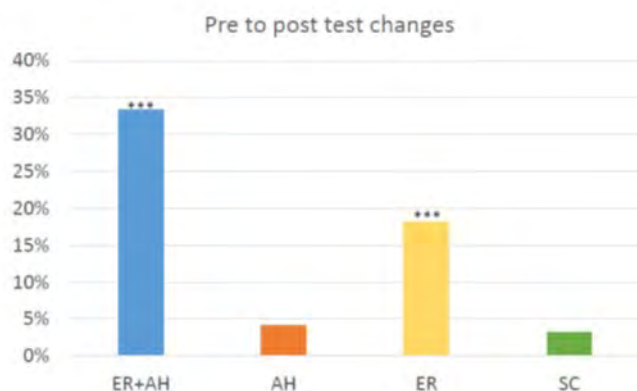
Quantitative

Impact area	Key Outcomes	Assessment tools (Examples)
Mental/emotional wellbeing	• Resilience • Self-efficacy • Psychological wellbeing	• Connor-Davidson Resilience Scale-10 • General Self-Efficacy Scale • KIDSCREEN Psychological Wellbeing subscale • Patient Health Questionnaire-9; GAD-7
Physical wellbeing	• Health knowledge • Health-related behaviors • Health/gender attitudes	• Survey instrument developed in part from: • General self-report of health • Indian Adolescent Health Questionnaire • KIDSCREEN Physical Wellbeing subscale
Social wellbeing	• Social skills • Social relationships (peers; family)	• Relevant Child and Youth Resilience Measure subscales • KIDSCREEN Social Wellbeing subscale
Academic wellbeing	• School engagement • Perceived safety at school	• School records; survey instrument • Child and Youth Resilience Measure Education Subscale

Qualitative

- Semi-structured individual interviews and focus group discussions (FGDs)
- Interview and FGD guides mirrored quantitative assessments; targeted in-depth descriptions of experiences and views

Emotional Resilience



Note: Asterisks denote significant differences vs. control (SC), through DiD OLS regression analyses including demographic covariates. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

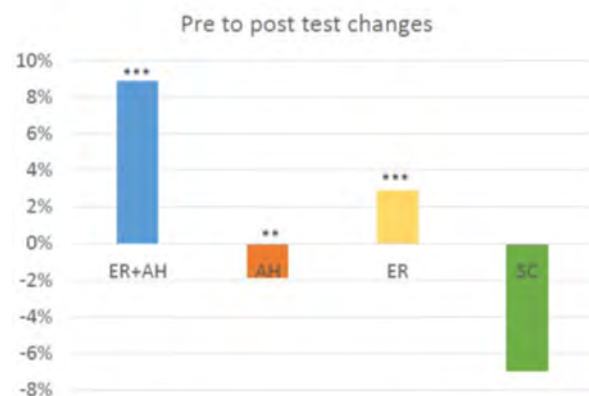
What it measures

- Coping skills
- Self-confidence
- Self-concept
- Adaptability/ Flexibility
- Courage
- Benefit-finding
- Focus
- Determination

Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

¹⁴⁷ Présentations disponibles sur le site internet : <https://corstone.org/>

Self-Efficacy



Note: Asterisks denote significant differences vs. control (SC), through DiD OLS regression analyses including demographic covariates. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

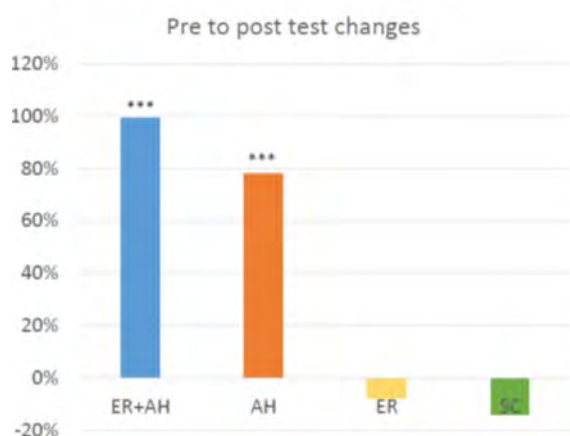
What it measures

- Self-efficacy' or belief in ability to succeed and have an impact on one's own life trajectory

Greater scores indicate greater self-efficacy

Schwarzer's General Self-efficacy Scale

Health Knowledge



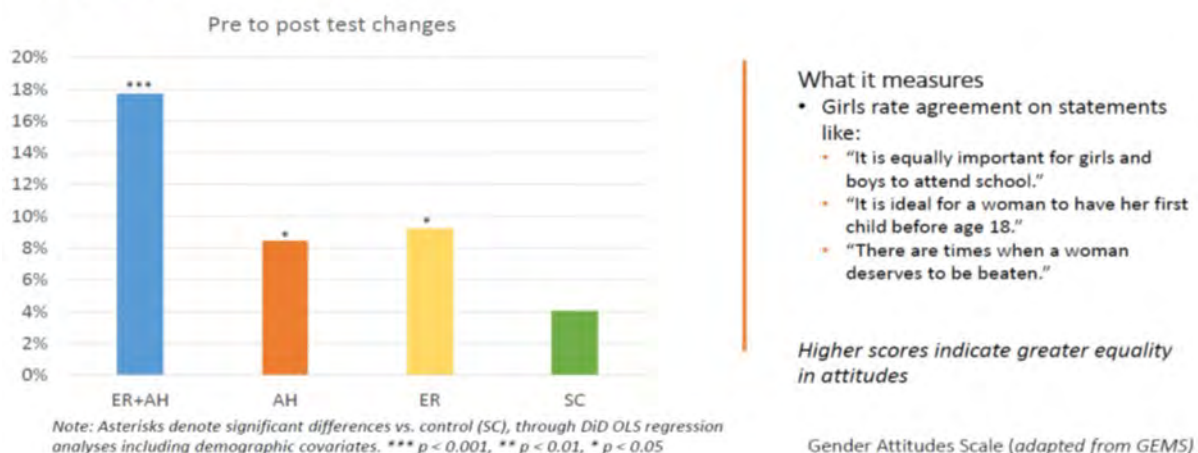
Note: Asterisks denote significant differences vs. control (SC), through DiD OLS regression analyses including demographic covariates. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

What it measures

- Knowledge of physical health facts:
 - Nutrition
 - Safe water
 - Common diseases
 - Reproductive/Sexual Health etc.

14-point test of knowledge

Gender Attitudes



Ceci est un exemple très concluant, à une échelle significative dans un pays à forte population. Nous détaillerons un second projet d'importance pour confirmer nos hypothèses, le projet résilience *Bounce Back* en Belgique. Le programme *Bounce*¹⁴⁸ est un programme de prévention précoce qui vise à renforcer la résilience personnelle, la conscience de soi et les aptitudes sociales des jeunes. L'hypothèse sous-jacente est que les jeunes ayant une plus grande résilience personnelle seront moins sensibles aux conditions d'internalisation et/ou d'extériorisation de leurs difficultés. *Bounce* est constitué de trois outils interconnectés : l'outil *Bounce Young* (une formation de 10 sessions destinée aux jeunes visant à renforcer leur résilience personnelle), l'outil *Bounce Along* (une formation ouverte à l'intention des parents, des enseignants et des travailleurs de première ligne, visant à renforcer la prise de conscience des liens entre les jeunes, la prévention et la résilience) et l'outil *Bounce Up* (outil de formation du formateur destiné aux travailleurs de première ligne, leur expliquant comment utiliser les outils *Bounce Young* et *Bounce Along*). Le programme a présenté des difficultés d'implantation dans les 10 villes européennes concernées. Il offre cependant un premier retour d'évaluation. *Bounce* s'inscrit dans le prolongement de programmes plus anciens comme *Safire* (Scientific approach to finding indicators and responses to radicalisation, Feddes, 2013, 2015a, 2015b) qui avait déjà souligné l'importance de renforcer l'identité (augmenter l'estime de soi), de réduire les émotions négatives et de favoriser la déconnexion sociale pour mieux prévenir les extrémismes. L'un des auteurs, Allard R. Feddes, fera lui-même une étude pour tester l'hypothèse du rôle de l'estime de soi pour prévenir la radicalisation violente avec des résultats contrastés mais tout

¹⁴⁸ Evaluating the Bounce Up Tool: Research Findings and Policy Implications. Research report. (13 March 2018) Researcher: Eva Christians; Promotors : Prof. Dr. Wim Hardens, Prof. Dr. Lieven Pauwels. [Lien](#)

aussi instructifs (Feddes, 2015b). Nous pouvons mentionner des programmes phares évalués en Australie : *The resilience Doughut Framework* (Embury et al., 2014) ou encore des actions de résilience communautaire ou encore des bonnes pratiques comme *Beyond Bali* (Aly, A., Taylor, E. & Karnovsky, S., 2014) ou les écoles de la seconde chance et les EPIDE que nous allons présenter brièvement ci-dessous.

Des exemples français et étrangers d'institutions travaillant la résilience et les compétences psycho-sociales à vocation d'inclusion sociale et professionnelle

LES EPIDE en France

L'établissement public d'insertion de la défense (EPIDE) est un dispositif public d'insertion professionnelle de jeunes majeurs, sans diplôme, ni qualification. Son originalité est l'accompagnement socio-éducatif de ces jeunes en internat d'inspiration militaire. Ils ont été créés en 2005, même année que les émeutes et révoltes urbaines, afin d'accompagner vers un emploi durable des adultes volontaires.

L'EPIDE accompagne ces jeunes volontaires grâce à une méthode reposant à la fois sur une approche globale et une équipe pluridisciplinaire qui garantit à chacun un suivi personnalisé et un cadre structurant d'accompagnement (internat de semaine, port d'une tenue uniforme partagée par volontaires et agents, apprentissage de la vie en collectivité).

Les 30 000 jeunes pris en charge dans 18 centres EPIDE ont ainsi pu bénéficier d'une formation générale et spécialisée, d'un parcours citoyen, d'un accompagnement individuel vers l'insertion professionnelle, d'un accompagnement sanitaire et social. Et cela donne des résultats puisque les données de 2013 indiquent que sur les 3 373 jeunes ayant signé un contrat cette année-là, 10 % environ ont rompu celui-ci au cours des 7 premiers jours, avec pour les autres, un taux de réussite de 70 % qui finissent leurs parcours d'une durée moyenne de 7.5 mois, 85 % étant en sortie positive au sens des EPIDE : CDD, CDI, formation diplômante ou qualifiante, seuls 14 % évoluant vers des métiers de la défense ou de la sécurité publique (Zaffran J., 2015)

Un certain nombre de critères généraux peut attester de cette réussite :

Une avancée non linéaire dans les modules de formation permet de revenir sur les blocages et de favoriser l'avancée de tous. L'éducation à la citoyenneté est un socle commun à tous qui permet d'intégrer des modules « Distanciation », « Suivi psychologique » et « Citoyenneté ». Ces modules seront par ailleurs réalisés avec une pédagogie active et participante sans rien lâcher sur la discipline. L'accompagnement complémentaire au socle commun – modules de

remise à niveau pédagogique et d'insertion professionnelle – sont adaptés en fonction des besoins et des projets de vie de chacun. Tout à la fois l'individualisation des contenus de formation et le travail sur la cohésion du groupe, avec des horaires strictes et un emploi du temps hyper structuré, font de ce passage par l'EPIDE à la fois une sorte de défi et d'épreuve, tout en offrant aussi un appui au niveau et à la particularité de chacun.

Une documentation interne qui nous a été remise lors de la visite approfondie d'un centre EPIDE dans l'Est de la France, ainsi que les discussions avec le directeur de l'époque monsieur Jean Sauvonnet et son équipe, nous ont permis de constater que les ressources de la psychologie humaniste (Rogers, Maslow,...) et les prémices de la psychologie positive que nous avons présentées dans cette thèse étaient déployées de manière transversale dans les postures des formateurs et les programmes pédagogiques. Le mémento pédagogique explicite même en ses pages 18 et 19 la notion d'espace de passage et la notion de résilience.

De bons principes psychosociologiques et de médiation sont appliqués par l'équipe encadrante. Celle-ci travaille en permanence à adopter la bonne distance en évitant le surinvestissement et pose clairement le cadre et les missions de chacun. Ceci est accompagné par une démarche de médiation transversale. La contractualisation est utilisée notamment comme un outil de « challenge avec soi-même ».

Après avoir cerné ses manques et l'avoir emmené sur son terrain référentiel, pour être sûr que « l'on parle le même langage avec lui », il s'agit de le prendre au mot sur ce qu'il pense pouvoir changer de son comportement ou de ce qu'il pense pouvoir faire comme effort pour améliorer ses connaissances générales professionnelles¹⁴⁹.

Le tout est pratiqué avec un grand sens de l'écoute et des techniques professionnelles de coaching et de mentorat qui sont proches d'ailleurs de ce point de vue de celles développées au Danemark (voir à ce propos l'excellent rapport du RAN¹⁵⁰). La médiation, les techniques de la relation d'aide, les entretiens motivationnels, la médiation, les pédagogies actives et différenciées, tous les ingrédients sont là dans un grand professionnalisme pour assurer la remise sur pieds de nos candidats.

Un article sociologique (Zaffran J., 2015) dresse trois portraits de jeunes passés au sein de l'EPIDE de Bordeaux. Il montre, outre que les publics sont loin d'être homogènes, qu'au final c'est un dispositif utile aux jeunes en situation de vulnérabilité car il les aide, d'une part à

¹⁴⁹ Mémento pédagogique des EPIDE, document interne.

¹⁵⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Prevention_radicalisation/96/2/Guide_de_bonnes_pratiques_ran_collection-approaches_and_practices_fr_963962.pdf

expérimenter, au moins pour un temps, un rôle valorisé par autrui et valorisant pour soi et d'autre part, il aide à casser, de leur propre chef, la logique d'enfermement social. La stabilisation de leurs trajectoires erratiques trouve un cadre structurant qui doit cependant rencontrer leur volonté de sortie de la vulnérabilité.

Les EPIDE rejoignent bien les ingrédients et les objectifs promus par l'éducation positive et militent pour une inscription structurelle de ces éléments de bienfait dans l'ensemble des dispositifs éducatifs. Ceci est probablement le même enseignement que nous pourrions tirer des écoles de la seconde chance.

Les écoles de la seconde chance en France (E2C)

« Le savoir-faire n'est rien sans le savoir-être... »¹⁵¹, Mustafa Kerraz, formateur en projet professionnel. Ce dernier ne pouvait pas si bien dire. Le directeur de l'E2C de Paris ajoute dans le même article :

Avec ces jeunes précaires, ce n'est pas qu'un problème d'argent mais aussi de codes, de réseaux, d'évolution dans le monde, indique Alain François, directeur de l'e2c Paris. Le problème des décrocheurs devrait être pris en compte bien avant qu'ils ne quittent l'école.

Il faudrait remonter au moment où ils ont perdu le sens de l'école...¹⁵²

C'est bien le souci : remonter le plus tôt possible pour planter les bonnes graines liées aux besoins fondamentaux et à un narcissisme sain, à une confiance en soi et à une valorisation de ses potentiels. Toutes les écoles de la seconde chance ont été fondées sur une pédagogie différente des schémas scolaires classiques. Les E2C ont pour objectif l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qu'elles accueillent sans autre critère que leur motivation, en leur permettant de développer des compétences, de construire leur projet personnel et professionnel et ainsi gagner en autonomie. En France, la première école de la seconde chance a été créée à Marseille en 1997, sur la base des principes inscrits dans le Livre Blanc, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, présenté deux ans auparavant par Édith Cresson, alors commissaire européen chargé de la Science, de la Recherche et du Développement. Chaque année, près de 150 000 jeunes sortent du système scolaire, sans diplôme, ni qualification. Les E2C offrent à ces jeunes adultes une nouvelle chance de développer compétences et savoir-être, afin de s'insérer durablement sur le marché du travail pour environ 15 000 d'entre eux,

¹⁵¹ Voir l'avenir avec l'école de la « deuxième chance ». (23 novembre 2010). *Le Monde pour Direct Matin* n° 777.

¹⁵² Idem.

soit 10 %. Le réseau des écoles de la seconde chance compte une centaine de sites. Cela représente 46 écoles sur 110 sites pour 70 000 jeunes qui effectuent des parcours de 4 à 18 mois et sont à 60 % en sortie positive (voir infographie page suivante, extraite d'un fascicule de présentation interne des E2C).

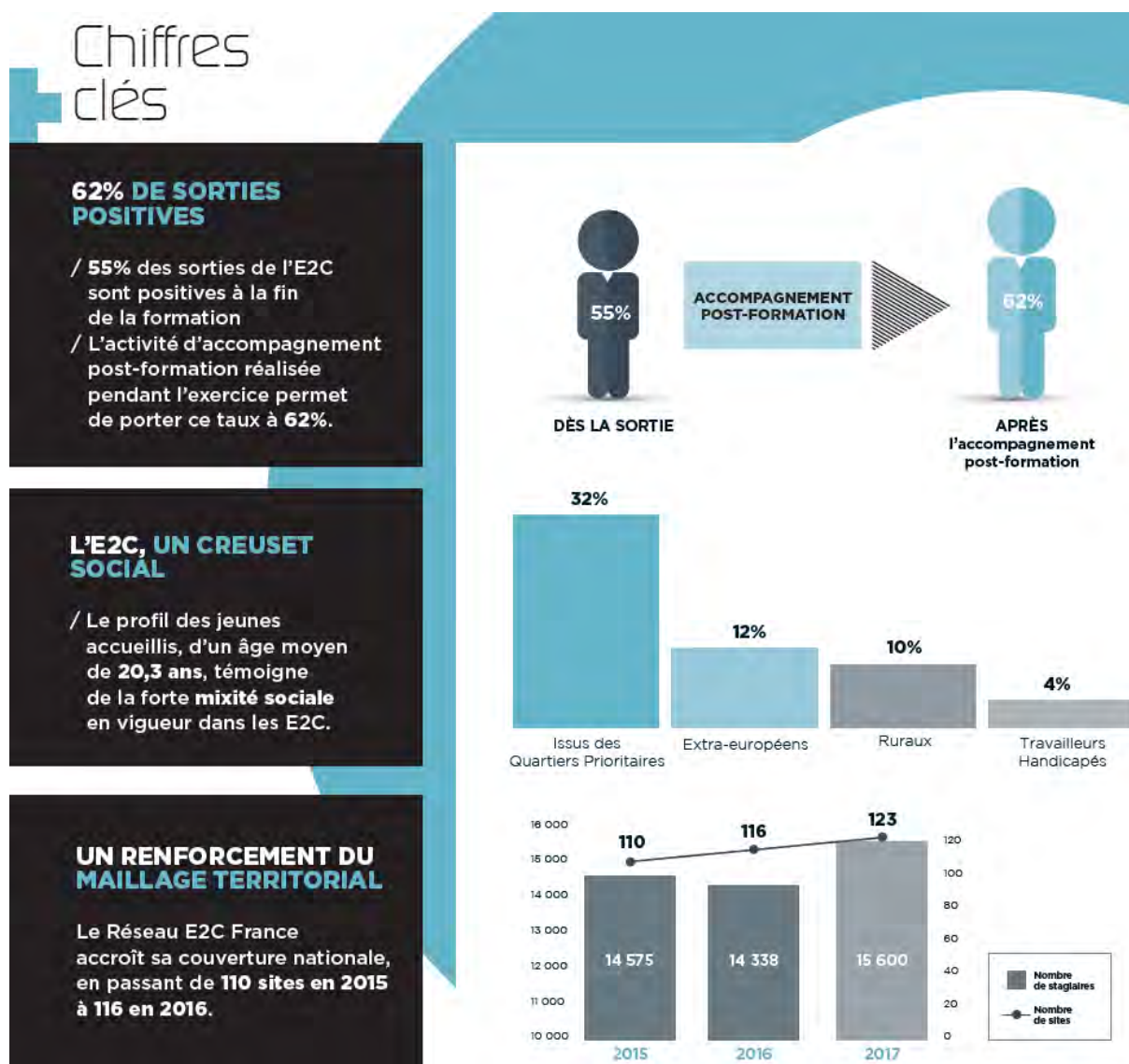


Figure 66 - Infographie E2C par E2C

L'un des grands attraits de ces écoles est d'organiser des mises en situation et des mises en récit qui permettent aux jeunes d'exprimer leurs capacités plutôt que leurs incapacités. Cette grande orientation confirme les mêmes postulats que la psychologie positive : ne pas gommer les aspérités mais développer des potentiels présents, positifs et valorisants pour tirer vers le haut, par motivations intrinsèques, toute la dynamique identitaire. Mais comme le précise Maël Loquais :

[...] pour être capable, encore faut-il être reconnu (et se faire reconnaître) comme tel. Il n'y a pas de sujet capable sans mécanisme « d'attestation » (Ricœur, 1990). En cela l'activité discursive constitue une occasion, pour les jeunes, d'attester qu'ils sont capables et de tenter de se faire reconnaître comme tels. Ce que les jeunes disent de leur engagement en E2C constitue alors une clé d'entrée privilégiée pour comprendre en quoi l'E2C peut être considérée (ou non) comme un « environnement capacitant » (Loquais, M. 2018).

Cette mise en scène des capacités passe par une sorte de « thérapie narrative » ou à tout le moins « d'espace qualitatif d'expression et d'écoute » qui n'est pas sans rappeler les méthodes du centre en Suède, décrit dans la partie V. Si leurs parcours (et ceux des formateurs) sont loin d'être un long fleuve tranquille, les jeunes peuvent considérer majoritairement leur passage en E2C comme un engagement d'émancipation, mais peut être vécu comme un engagement d'ambivalence ou d'opposition par une minorité. Dans tous les cas, la sollicitation d'une critique directe de leur condition de stagiaires en formation n'est pas productive de sens, a contrario d'un questionnement sur leurs parcours et leurs trajectoires biographiques, plus riches en prise de hauteur, en réflexivité et in fine en valorisation des intéressés (Loquais M., 2018). Dans tous les cas, l'approche par les capacités est centrale. Celle-ci « nous informe d'un côté sur les fins que la personne valorise et, de l'autre, sur les moyens dont elle est pourvue pour atteindre ces fins » (Loquais, M., 2018). Or, entre les théories dites « ressourcistes » qui considèrent qu'il suffit de mettre à disposition des ressources et les « délégataires » qui pensent qu'il est suffisant de placer l'individu en position d'acteur, seul responsable de sa prise de ressources indépendamment de son environnement, les capacités s'inscrivent dans un processus mixte coresponsable plus complexe, présenté dans la figure ci-dessous (Loquais, M., 2018).

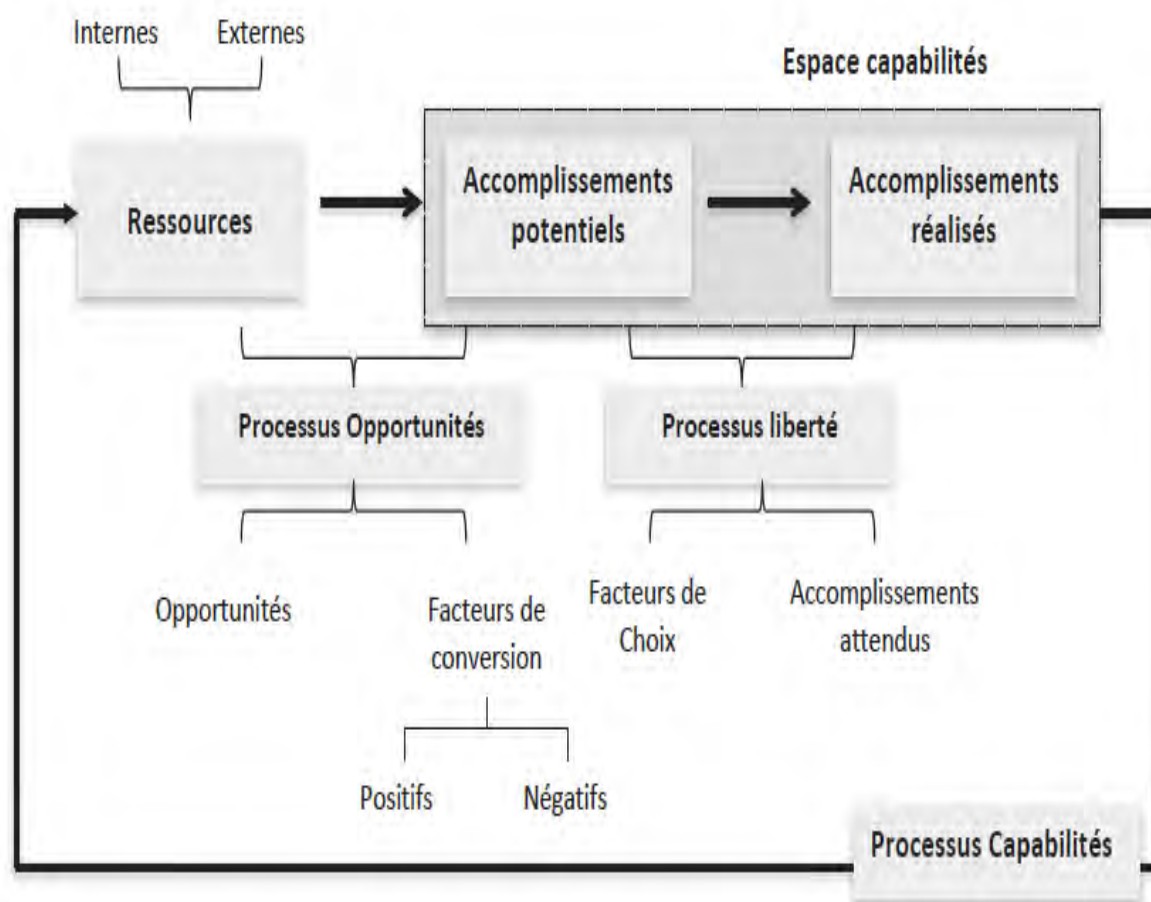


Figure 67 - Les processus de l'approche par les capacités

Source : Loquais (2018)

Le PIM au Canada

Le PIM (*Pro integration Model*, modèle de pro-intégration) est une nouvelle conceptualisation du désengagement de l'extrémisme violent et de la réintégration dans la société qui combine la littérature empirique et théorique pertinente avec cinq thèmes émergents résultant de ce projet. PIM est une tentative préliminaire de construire un cadre holistique de désengagement et de réintégration après l'extrémisme violent dans un environnement démocratique occidental. Le modèle reconnaît qu'un engagement authentique dans la société dominante après leur départ est la clé pour permettre aux individus de poursuivre leur vie et/ou de progresser dans leurs buts et leurs croyances de manière non violente. Collectivement, les comptes des participants donnent naissance à 15 thèmes de désengagement distincts mais interconnectés, qui se regroupent en cinq domaines. Les domaines sont « relations sociales », « adaptation », « identité », « idéologie » et « orientation des actions ». Ils sont énumérés avec leurs thèmes dans un tableau reproduit en annexe (**voir Ruffion, 2018, Tome 2, annexe 1, fiche outil n°22**).

Le désengagement n'est pas linéaire. Au lieu de cela, il implique un processus de changement interconnecté à travers cinq domaines clés de la vie d'une personne et dans de nombreux cas, le développement dans ces domaines se produit naturellement sur une période de plusieurs années. Les anciens extrémistes qui se disent les plus liés dans la société dominante sont ceux qui ont apporté des changements significatifs dans les cinq domaines déjà cités : « relations sociales », « adaptation », « identité », « idéologie » et « orientation des actions ». Ces cinq thèmes pertinents pour une intégration soutenue comprennent les cinq domaines de PIM. Finalement, en se basant sur des recherches empiriques existantes, un modèle de désengagement à trois niveaux a émergé, le modèle de pro-intégration (PIM). Il est suggéré que l'incorporation de la « pro-intégration » dans le programme de recherche, de politique et d'intervention est un moyen fondé sur les forces pour aider les gens à se rapprocher réellement de la société civile après leur implication dans l'extrémisme.



Figure 68 - Les processus de l'approche par capacités

Source : FernaguOudet, S., Batal, C. (dir.) (2016). *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*. Septentrion, p. 481.

Au Canada, la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS) spécifie l'obligation qui incombe aux établissements d'élaborer, pour certaines catégories de personnes, un plan d'intervention (PI) et, dans certaines conditions, un plan de services individualisé (PSI)

permettant de coordonner l'action des intervenants de plus d'un établissement. Le tableau reproduit ci-dessous en présente les principales caractéristiques :

Tableau 13 - PSI et PI : acteurs concernés et fonctions de la démarche

	Fonctions de la démarche	Acteurs concernés
PSI	À partir d'une <i>évaluation globale</i> de l'ensemble de la situation du jeune, le PSI identifie ses différents besoins ou objectifs généraux à poursuivre dans les différentes sphères de sa vie. ☐ Pour favoriser l'atteinte de chacun de ces Objectifs généraux, le PSI précise : 1) les responsabilités ou actions à réaliser par les parents, figures parentales ou proches de la famille 2) les responsabilités ou actions à réaliser par les intervenants, ou les programmes ou services à offrir : 1) aux parents, figures parentales ou proches ou 2) au jeune lui-même. ☐ Le PSI assure la coordination des actions ou services rendus par les différents acteurs engagés dans la réponse aux besoins du Jeune ou de ses parents.	☐ Jeune ☐ Parents ou figures parentales ☐ Membres significatifs du réseau naturel ☐ Intervenants de différents établissements ou organismes des réseaux concernés (santé et des services sociaux, éducation, communautaire, CPE et milieux de garde, habitation, etc.)
PI	☐ Le PI précise, en cohérence et continuité avec le PSI (s'il y a lieu) et en fonction du	☐ Jeune ☐ Parents ou figures parentales

	mandat particulier d'un seul établissement, les objectifs spécifiques et moyens concrets requis au changement attendu dans la situa- tion du jeune et de sa famille. ☐ Il identifie et coordonne les actions des divers intervenants de cet établissement.	☐ Membres significatifs du réseau naturel ☐ Intervenants œuvrant au sein d'un même établissement

Source : Lemay, L. et collaborateurs (2006). *Manuel de référence pour la réalisation des plans de services individualisés (PSI) à Laval : Volet jeunesse*. Agence de la santé et des services sociaux de Laval.

Davantage qu'un simple outil, le PSI est vu comme une démarche d'action concertée qui suppose la mise en place et la réalisation de différentes étapes traduites en activité professionnelle. La première partie du manuel (Lemay et al., 2006) porte sur :

- 1) l'essentiel des grandes étapes de la démarche,
- 2) l'esprit qui anime toute la démarche de PSI et les grands principes qui orientent l'action des intervenants et des organisations concernés,
- 3) les résultats ou effets attendus d'une telle démarche.

L'exigence de conformité à la loi ne suffit pas à mobiliser des partenaires dans des démarches de PSI. La recherche de sens s'impose pour qu'ils décident de s'y engager et d'y mobiliser leurs ressources. On reconnaît que l'action collective n'est pas un phénomène naturel (Crozier et al., 1977). L'entreprise PSI doit être rentable et doit justifier, aux yeux de chacun, l'investissement requis. Les organisations s'engagent dans une démarche qui les contraint à travailler ensemble parce qu'elles reconnaissent qu'individuellement, elles ne peuvent réussir à offrir une réponse ajustée aux besoins multiples d'un jeune et de sa famille. L'expérience montre également que les moments de crise ou d'impuissance vécus dans cette situation sont souvent un facteur de motivation pour l'initiation d'une démarche de PSI. En retour, les expériences vécues et marquées par l'efficacité suscitent, chez les intervenants, l'intérêt et la volonté de mettre en place de telles démarches avant que la crise n'éclate.

La démarche de PSI est pertinente dans la mesure où chacun des acteurs concernés en tirera un profit pour lui-même. Elle doit donc être associée à des gains pour chacun : le jeune, ses parents, leurs proches, les intervenants et leur organisation.

« La recherche de sens s'impose pour qu'ils décident de s'y engager et d'y mobiliser leurs ressources ». Cette phrase s'appliquant plus haut aux partenaires, elle est d'autant plus valable en ce qui concerne les jeunes accompagnés en prévention et en éducation. Or, dans un pays laïc comme la France, il est essentiel de pouvoir traiter des questions de sens, sans se référer à un corpus religieux en général et en particulier. Il est essentiel sans doute de bien connaître l'islam, si l'on souhaite accompagner des jeunes déjà embrigadés dans des processus promouvant le jihadisme. Ceci étant, cette thèse étant orientée non pas dans le curatif mais dans le préventif et l'éducatif, ce qui nous intéresse ici, c'est le besoin de sens et de croyance sous-jacent aux engagements religieux et ensuite idéologiques. A titre éducatif, la vraie question est : comment un jeune en proie à de l'incertitude existentielle, peut-il satisfaire à son besoin de croyance et de sens, sans s'aliéner et en conservant son intégrité morale ainsi que son esprit critique ? C'est ce que nous allons étudier dans la partie V de la thèse consacrée à la thérapie existentielle et en particulier aux rites initiatiques.

Le cadre de résilience Donut en Australie

La démarche ici est appelée le « beignet de résilience », car il a la forme d'un beignet, montrant deux cercles, un plus petit imbriqué dans le cercle plus grand (Worsley, 2006). Le cercle intérieur représente l'individu et les caractéristiques internes d'un individu et le cercle extérieur représente les contextes externes dans lequel un individu se développe. Les contextes externes sont divisés en sept sections, dont chacune a été démontrée dans la recherche pour contribuer à la construction de la résilience individuelle. La nature interactionnelle des mondes internes et externes d'un individu est représentée par la connexion visuelle entre le cercle intérieur du cadre dans le cercle extérieur. Ainsi, les deux cercles, un cercle intérieur et un cercle externe divisé en sept contextes externes, représentent l'essence du cadre de résilience (voir la figure ci-dessous).



Figure 69 - The resilience Donut

Source : Worsley (2006), p. 222

La structure interne du beignet de résilience

Le cercle intérieur du cadre, représentant les caractéristiques internes d'un individu faisant preuve de résilience, exprime un certain nombre de concepts qui apparaissent à plusieurs reprises dans la recherche. Ces concepts contribuent à augmenter l'estime de soi (Benard, 2004 ; Frydenberg, 2007 ; Grotberg, 1995 ; Werner, 1992), efficacité personnelle (Benard, 2004 ; Martin et Marsh, 2006 ; Seligman, 1992 ; Ungar, 2005) et la conscience, pour une personne, de ses ressources disponibles (Cameron, Ungar, Liebenberg, 2007 ; Fuller et al., 1998 ; Masten et al., 2004 ; Ungar, 2004). En combinaison, ils contribuent à la résilience comme le note Grotberg (1995) avec les catégories « j'ai, je suis, je peux ». Ces catégories sont la base des concepts individuels internes pour le « beignet de résilience » qui interagit avec les contextes externes du cadre, comme indiqué dans le tableau 11.1.ci-dessous (Worsley, 2006, p. 223).

La structure externe du beignet de résilience

Le cercle extérieur du cadre, divisé en sept sections, soutenu par la recherche, montre les contextes environnementaux où la résilience peut être ignorée, reconnue ou développée. Ces sept contextes sont étiquetés : parent, compétence, famille, éducation, pair, communauté et

argent. Un certain nombre de constructions de recherche compose chaque contexte avec un certain nombre de caractéristiques communes entre les contextes (Worsley, 2006). Ces fonctionnalités semblent prendre en charge la structure interne du cadre, qui représente l'estime de soi ou le concept de soi (« Je suis »), l'auto-efficacité (« Je peux ») et la conscience des ressources (« J'ai »), comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Tableau 14 - Internal concepts of the Resilience Doughnut with construct and related external contexts

Concept	Constructs as noted by Grotberg (1995)	Interacting external contexts
Awareness of resources (I Have)	I have people around me I trust	Parent, family
	I have people who set limits for me so I know when to stop before there is danger or trouble	Parent, family
	I have people who show me how to do things right by the way they do things	Community, education
	I have people who want me to learn to do things on my own	Peer
Self-concept, self-esteem (I am)	I have people who help me when I am sick	Parent, family
	I am a person people can like and love	Parent, peers
	I am glad to do nice things for others and show my concern	Family, peer
	I am respectful of myself and others	Community
Self-efficacy (I can)	I am willing to be responsible for what I do	Skill, peer
	I am sure things will be all right	Community
	I can talk to others about things that frighten me or bother me	Peer, education, family
	I can find ways to solve problems that I face	Skill, money
	I can control myself when I feel like doing something not right or dangerous	Skill, peer, money
	I can figure out when it is a good time to talk to someone or take action	Peer, parent
	I can find someone to help me when I need it	Education, peer

Source : Worsley (2006), p. 223.

Le cadre du beignet de résilience et les cadres de résilience actuels

Pour Worsley (2014), il semble que le beignet de résilience soit peut-être une combinaison des trois modèles proposés par (Fergus & Zimmerman, 2005), combinant les facteurs compensatoires, protecteurs et de mise en défi, le tout étant influencé dans les résultats par l'absence ou l'interaction d'au moins trois contextes externes. En effet selon l'auteur :

Le beignet de résilience semble compensatoire en se concentrant sur les contextes forts non associés aux risques. Il semble protecteur en montrant comment l'interaction de

seulement quelques forces existantes dans le système peut neutraliser les effets de facteurs plus faibles. Il montre également un effet de défi lorsque des contextes forts sont mobilisés pendant l'adversité, préparant les individus à des défis dans l'avenir. (Worsley L., 2014, p. 227)

Dans chacun des contextes externes, l'enfant pourrait être exposé à un conflit et des tensions qui, à leur tour, favorisent le développement et la maîtrise des compétences sociales (contrôle parental versus bienveillance, maîtrise des compétences versus identité et rôles familiaux, attentes éducatives, appartenance et acceptation des pairs versus conflit, soutien communautaire et gestion financière) (Griffin et al., 2009 ; Hooper et al., 2008 ; Linley et Joseph, 2005). Or selon Worsley (2014) :

Le cadre du Resilience Donut semble différent du présent modèle de résilience de trois manières principales. Tout d'abord, il repose sur la force des facteurs externes dans la vie d'un individu. Deuxièmement, il a sept facteurs contextuels externes. Troisièmement, le cadre propose que le tournant, évoquant des changements de trajectoires des individus, repose sur la présence ou l'absence d'un certain nombre de facteurs contextuels. Ce cadre suggère une application plus pratique dans le « comment améliorer le développement de la résilience » (Worsley, L., 2014, p. 227)

L'auteur Worsley (2014) se réfère ensuite à trois études de cas pour lesquelles des mesures ont été utilisées pour adapter les résultats souhaités pour chaque école et les élèves ont été testés avant et chaque année après l'intervention. Le programme d'intervention de base a été mis en œuvre dans les années scolaires 7 et 8 (12 à 13 ans), pour les études des cas 1 et 2, et dans les années scolaires 7 à 10 (12 à 16 ans) pour l'étude du cas 3.

Résultats étude n° 1

Tableau 15 - Study 1, descriptive statistics for CYRM and of mean for resilience scores

Table 11.3 Study 1, descriptive statistics for CYRM scores at time 1, time 2 and time 3

Time period	<i>N</i>	Mean	SD
Time 1 (pre-intervention)	115	4.08	.431
Time 2 (6 month post-intervention)	115	4.16	.507
Time 3 (12 month follow up)	115	4.09	.450

Significant main effect for time: Wilks Lambda = .94,
 $F(2, 115) = 3.82, p < .05, \eta^2 = .063$
Pairwise comparisons from time 1 to time 2, $p < .05$, time 2 to time 3, $p = .145$

Table 11.4 Descriptive statistics of means for resilience scores (RS-14) for groups according to anxiety over time 1, time 2, and time 3

Time	Groups	Mean	SD	<i>N</i>
RS-14 pre-test	Low anxiety	5.67	.666	65
	Normal	5.31	.811	45
	High anxiety	5.11	.818	40
RA-14 post-test	Low anxiety	5.74	.624	65
	Normal	5.35	.911	45
	High anxiety	5.31	.799	40
RS-14 12 month	Low anxiety	5.59	.858	65
	Normal	5.46	.741	45
	High anxiety	5.41	.738	40

$F(3, 290) = 2.96, p < .01$; Wilks' Lambda = .888; partial $\eta^2 = .058$

Source : Worsley, L. (2014), p. 239

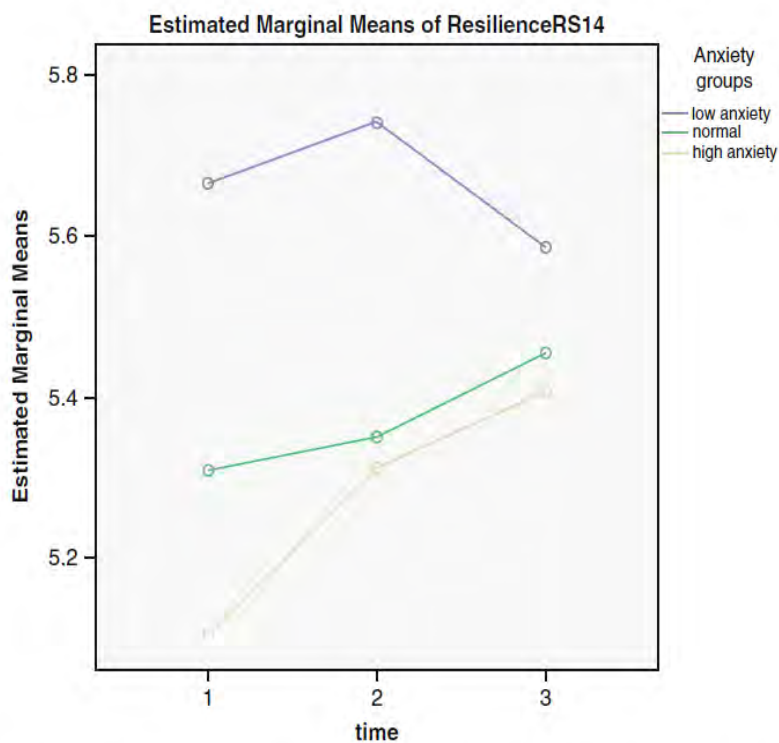


Figure 70 - Study 1 : Average scores of resilience RS-14 for groups divided by level of anxiety pre 6 months and 12 months post-intervention

Source : Worsley (2014)

Résultats études n° 2

Tableau 16 - Study 2, descriptive statistics of means for resilience scores (CYRM)

Table 11.9 Study 2
descriptive statistics of means
for resilience scores (CYRM)
for groups according to
anxiety over time 1,
time 2 and time 3

Time	Groups	Mean	SD	N
CYRM pre-test	Low anxiety	4.18	.424	40
	Normal	4.09	.388	61
	High anxiety	3.86	.517	33
CYRM 12 months	Low anxiety	4.38	.503	40
	Normal	4.18	.448	61
	High anxiety	4.04	.643	33
CYRM 24 months	Low anxiety	4.18	.527	40
	Normal	4.14	.347	61
	High anxiety	4.07	.418	33

$F(4, 260)=2.03, p<.091$; Wilks' Lambda=.940; partial $\eta^2=.03$

Source : Worsley, L. (2014), p. 242

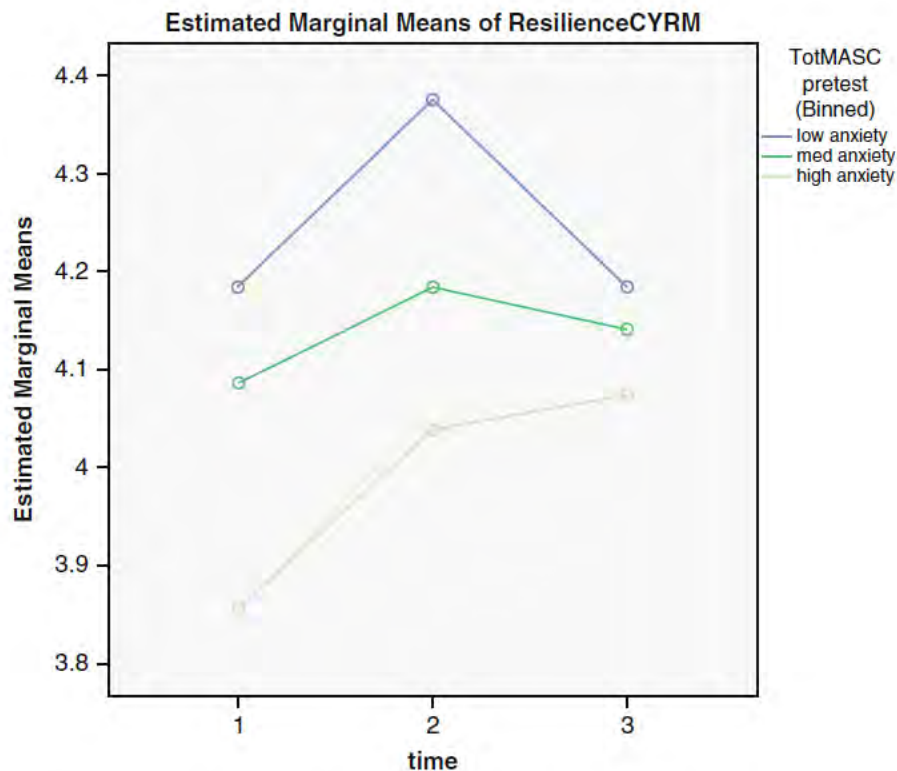


Figure 71 - Study 2 : Average scores of resilience (CYRM) for groups divided by level of anxiety pre 12 months and 24 months post-intervention

Source : Worsley (2014)

Résultats études n° 3

Tableau 17 - Study 3, Means for personal competence for groups according to difficulties experienced

Table 11.12 Study 3 Means for personal competence for groups according to difficulties experienced over time 1 (pre-intervention) and time 2 (post-intervention)

Time	Groups	Mean	SD	N
Personal competence pre-test	Low difficulties	33.13	3.85	71
	Normal	29.73	4.47	44
	High difficulties	27.54	5.95	24
Personal competence 12 months	Low difficulties	33.10	4.34	71
	Normal	30.11	5.13	44
	High difficulties	29.67	4.92	24

$F = 16.956$, Sig. $< .0005$, $\eta^2 = .200$

Source : Worsley, L. (2014) p. 246

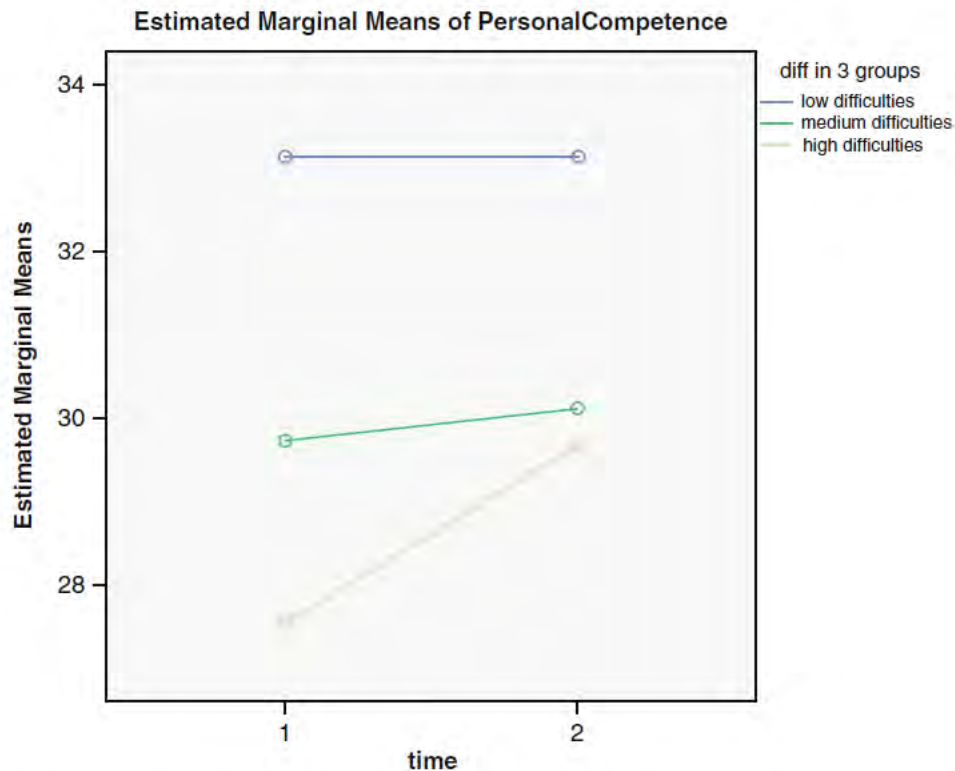


Figure 72 - Study 3 : Graph of the means for personal competence pre- (time 1) and post- (time 2) intervention for groups divided according to the difficulties experienced

Source : Worsley (2014)

Il est important de souligner que pour les trois études, l'impact est beaucoup plus fort et durable pour les personnes présentant de hauts taux de stress, cette situation correspondant bien aux situations vécues dans notre étude de référence (voir annexes 3 et 4).

Il est aussi intéressant de reproduire ici les changements perçus par les élèves eux-mêmes par domaine de compétence pour l'étude n° 1 :

Tableau 18 - Perceived changes in areas of competence as rated by students

Area of competence	N	% No change	% Improved	% Decreased
Time management	217	13.82	78.34	7.38
Task management	217	25.34	65.43	7.37
Optimistic thinking	217	24.42	59.90	11.05
Responsibility	217	31.79	60.36	7.37
Catastrophic thinking	217	21.19	64.05	8.75
Perseverance	217	21.65	70.04	4.06
Help seeking	217	28.11	63.13	7.83
Develop three strengths in Resilience Doughnut	217	25.03	68.35	4.14
Self-confidence	217	21.19	76.49	2.30
Parent relationships	217	35.56	59.90	5.52
School engagement	217	33.17	62.21	4.14
Meeting new people	217	21.65	77.88	0
School connectedness	217	34.10	56.68	6.19
Overall changes	217	23.8	68.5	5.66

Source : Worsley, L. (2014) p. 240

Autres modèles de pratiques éducatives innovantes et intégrales de résilience : des références mondiales

Nous pouvons affirmer que si l'Université de Pennsylvanie et Martin Seligman détiennent en partie la paternité de la psychologie positive, la *Geelong Grammar School* peut, elle, revendiquer aisément la maternité de l'éducation positive (Norrish et al., 2015b, pp. 275-288 ; 2013, pp. 147-161) et l'Australie se considérer comme le berceau de celle-ci. J'ai eu la chance et le privilège de visiter en privé et in situ la totalité de cette école, et pour un chercheur mais aussi pour un praticien, cela a été marquant. Pour rappel, l'émergence du mouvement de la psychologie positive a entraîné une importante réorientation de l'investigation scientifique vers l'exploration du fonctionnement humain optimal, et la communauté scientifique s'est intéressée de plus en plus à la manière dont ces connaissances peuvent être appliquées dans des environnements réels. L'éducation positive fait référence à l'application de la psychologie positive dans les écoles. Comme nous l'avons démontré dans la partie précédente, l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) (Lendrum et al., 2013, pp. 158-164) est un élément essentiel de l'éducation positive, bien que l'éducation positive intègre également une attention particulière à d'autres facteurs, tels que les forces de caractère et le développement du sens et des buts existentiels. La *Geelong Grammar School* est une école indépendante, anglicane, mixte, en internat et en externat. Elle est située sur quatre campus à Victoria, en Australie, avec plus de 1 500 étudiants. En 2008, lors d'une visite de 6 mois du professeur Martin Seligman et avec le soutien important de ses collègues (Seligman et al., 2009, pp. 293-311), la *Geelong Grammar School* a commencé à mettre en œuvre la psychologie positive en tant qu'approche globale. L'éducation positive, telle que mise en œuvre par cette école, cherche à

combiner les principes de la psychologie positive avec les paradigmes pédagogiques des meilleures pratiques afin de promouvoir un développement optimal et un épanouissement en milieu scolaire. Nous avons abordé le cheminement de la *Geelong Grammar School* pour la mise en œuvre de l'éducation positive comme une approche globale de l'école, et salué les efforts de recherche et d'évaluation en cours pour mieux comprendre l'impact du programme au niveau du personnel, des étudiants et du monde plus large de la communauté scolaire (Vella-Brodrick et al., 2014). En fait, si la résilience est un thème intégré dans les cursus de la *Geelong Grammar School*, il existe une entité spécifique dans le campus appelé – Timbertop¹⁵³ – où celle-ci est officiellement mise en avant et où l'esprit est proche des EPIDE puisqu'il implique une intense activité sportive et collective. Le programme et le site en pleine nature sauvage sont entièrement dédiés à des cursus de résilience et d'éducation positive. L'éducation positive continue de connaître une dynamique croissante tant en Australie (Waters et al., 2015) qu'à l'étranger. D'autres expériences sont à souligner, d'abord en Australie puis dans d'autres pays, notamment en Islande (Gudrun et al., 2011) et en Finlande (Niemi et al., 2018), menées à des échelles nationales.

4/ Deux outils spécifiques évalués : SPARK résilience, INEAR et dialogues philosophiques

Programme INEAR

Cette étude a été menée par un groupe de chercheurs à Londres au début de 2010 (Tunariu et al., 2017 ; Tunariu, A.D., 2015, 2017a, 2017b). Son objectif était d'évaluer l'efficacité d'une nouvelle intervention psychologique, l'INEAR qui est un programme de résilience et de bien-être composé d'un ensemble d'activités en classe, conçues pour faciliter la formation d'identités positives à travers l'acquisition de compétences pour la croissance, le bien-être et l'épanouissement personnel. Ce programme est défini par ses concepteurs de la manière suivante (Tunariu et al., 2017) :

INEAR suit une approche d'enquête appréciative et s'appuie sur la conscience de soi, des autres et de soi-même avec les autres, pour en tirer de nouvelles ressources et significations ainsi qu'un engagement avec les notions de responsabilité sociale,

¹⁵³ <https://www.ggs.vic.edu.au/School/Campuses/Timbertop>

d'éthique et de choix existentiel. L'accent est mis sur moi en tant qu'agent social développant et possédant (de manière congruente) :

I : le "je" défini comme agent social

N : Nouvelles connaissances sur moi-même

E : Ressources émotionnelles et intelligence émotionnelle

A : Une conscience des valeurs, des options, des choix

R : Répondre par la croissance « malgré... » (Tunariu et al., 2017).

Lors de cette étude, 354 jeunes de 11 et 12 ans, appariés par âge et par sexe, ont été affectés au hasard entre l'intervention (84 filles, 80 garçons) et les conditions de contrôle (93 filles, 96 garçons). À la suite de l'intervention, les garçons, par rapport aux filles, ont montré des niveaux plus élevés de bien-être et de maîtrise de l'environnement et des niveaux plus élevés de tolérance à l'incertitude. L'intervention s'est avérée efficace pour accroître l'appréciation des relations positives avec les autres ; pour les filles et, bien que non statistiquement significative, elle a généré un changement dans la direction souhaitée pour les garçons. Contrairement aux garçons, les scores des filles en matière d'ouverture à la diversité ont également augmenté entre le niveau de référence et après l'intervention. Les moyens par lesquels les interventions de psychologie positive peuvent aider les individus à mieux répondre à l'adversité, à la coercition et à l'incertitude personnelle et ainsi contribuer à se prémunir contre l'adoption de systèmes de croyances extrêmes sont également discutés dans ces travaux. Il ne nous appartient pas ici d'aller voir les détails des résultats mais nous rappelons ici, une fois de plus, qu'il manque cruellement d'études pour tester différentes ressources de résilience, vis-à-vis de publics impliqués dans des velléités de radicalisation violente. Avec une partie de l'équipe, en particulier les professeurs Tunariu de East London et le Professeur Boniwell de Ruskin, nous avons élaboré un programme spécifique de résilience et de prévention des radicalisations, basé sur le voyage du héros en étapes (voir paragraphe suivant et présentation complète *Dialogues philosophiques*, en annexe 7). Ce dernier a fait l'objet, au départ, d'un financement de la fondation de France. Il devait ensuite être expérimenté à l'échelle d'une commune entière, Lunel. Nous avons l'appui de l'université de Montpellier et notamment du Professeur Hagège pour évaluer l'impact de l'action et le groupe de 40 professionnels locaux souhaitaient vivement cette expérimentation.

Cependant celle-ci a été refusée par une responsable de la DDCS (Direction départementale de la cohésion sociale), bloquant la volonté des acteurs locaux de nous suivre... sans commentaires...

Le programme « Dialogues existentiels et philosophiques »

Dans la lignée du programme précédent, en 2017, Aneta Tunariu, Ilona Boniwell et Alain Ruffion ont conçu un programme spécifique encore plus complet qui s'intitule *Dialogues existentiels et philosophiques*¹⁵⁴. Ce programme est une intervention de psychologie positive existentielle visant à prévenir le risque de radicalisation des jeunes. L'accent est mis sur le capital psychologique individuel comme atout social déterminant dans la réussite d'une prévention durable. Il s'agit :

- a. de déstabiliser les visions extrémistes, leurs croyances et leurs systèmes de valeur ;
- b. de fournir un cadre de questionnement philosophique permettant de réfléchir et de produire des narrations et visions du monde différentes et socialement inclusives ;
- c. de reconnaître l'importance essentielle de conditions et facteurs psychologiques normaux dans le combat contre la propagande idéologique ;
- d. de créer des occasions d'améliorer la résilience individuelle, de promouvoir la réalisation de soi, de développer des outils existentiels et d'échafauder des perspectives positives pour le futur.

La philosophie du programme repose sur la recherche, qui montre que lorsque l'on met l'accent sur le développement d'une identité positive, la mise en place d'habitudes de penser de manière réflexive et analytique et l'acquisition d'outils d'aide à l'épanouissement, cela permet d'augmenter la résistance des jeunes aux discours ou pressions qui font la promotion de systèmes de valeurs extrémistes.

Le programme utilise le dialogue philosophique afin de normaliser les réactions (émotionnelles et cognitives) aux événements qui, d'une certaine manière, pourraient être perçus comme des menaces à l'ordre social habituel ou à la place de l'individu dans la société. Dans le même temps, il pose les jalons d'une prise de responsabilité par l'individu, l'aidant à réguler ses réponses en

¹⁵⁴ Tunariu, A.D., Boniwell, I., Ruffion, A. & Clamy – Sebag, V. (2017). *Towards sustainable prevention of youth radicalization. The Philosophical Dialogues Program - An existential positive psychology intervention for resilience, wellbeing and affirmative mindset*. Manual and training materials. University of East London, UK. (publié in Ruffion, 2018), voir annexe 7 pour la présentation complète.

: faisant appel au choix personnel, à l'autonomie, à des méthodes de raisonnement moral, remettant en question des conceptions erronées, favorisant l'ouverture à des points de vue multiples et aux valeurs d'empathie et de relations positives pour développer des conditions de vie optimales. L'expérience est au cœur du programme et elle exacerbe le besoin de réalisation de soi, via la confrontation à des enjeux existentiels. L'intention est ici d'accroître la tolérance des jeunes à l'incertitude, au bénéfice de la maîtrise émotionnelle et du développement de l'individu.

L'ensemble des 12 séances du programme *Dialogues existentiels et philosophiques* a pour objectif d'augmenter la résistance des jeunes à la coercition ou aux tentatives de ceux qui veulent leur dicter « quoi penser » (endoctrinement), ainsi que leur confiance et leurs compétences à penser par eux-mêmes, en prenant leurs responsabilités. Comme le programme s'appuie sur les ingrédients liés au développement de la résilience, il permettra également aux participants de mieux faire face à l'adversité en général et de pouvoir percevoir ces moments difficiles comme des opportunités pour apprendre et grandir.

Quels changements ?

Maîtriser l'art d'apprendre à gérer les conséquences de ses mauvais choix, à grandir et rebondir de manière insoupçonnée.

1. **Identité positive** : estime de soi ; relation à soi ; image de soi ; maîtrise de soi.
2. **Régulation émotionnelle** : intelligence émotionnelle ; compétences relationnelles ; empathie ; raisonnement moral.
3. **Flexibilité idéologique** : habitudes de pensée créative ; raisonnement analytique ; *options and alternatives* ; éthique and justice sociale.
4. **Résilience et courage** : état d'esprit de développement ; persévérance ; bien-être ; réalisation de soi.
5. **Donner du sens** : conflit existentiel ; choix et responsabilités ; « faire avec » l'incertitude.

Structure

Le programme *Dialogues existentiels et philosophiques* est une intervention psycho-éducative en 12 étapes basée sur les apports des recherches menées sur les conditions et les signes annonciateurs de l'adoption par les jeunes de systèmes de croyances extrêmes ainsi que sur certains principes de philosophie existentielle, de psychologie positive et de coaching. Elle

constitue un point de départ à de nouveaux apprentissages, à des modifications d'une vision du monde que l'individu considère comme allant de soi, à l'acceptation et au développement d'outils de développement personnel favorisant la régulation émotionnelle, les relations positives avec les autres, la résilience et le bien-être personnel. Tous ces éléments permettront à leur tour d'accélérer le voyage des jeunes vers un état d'esprit positif où la réflexion et l'éthique sociale ont toute leur place. Chacune des 12 séances est caractérisée par une activité-clé et un thème particulier. Il est conseillé de garder le programme tel quel et de proposer les 12 séances dans l'ordre indiqué ci-dessous.

Un programme en 12 séances par Tunariu, Boniwell, Ruffion, Clamy-Sebag (2017) ¹⁵⁵

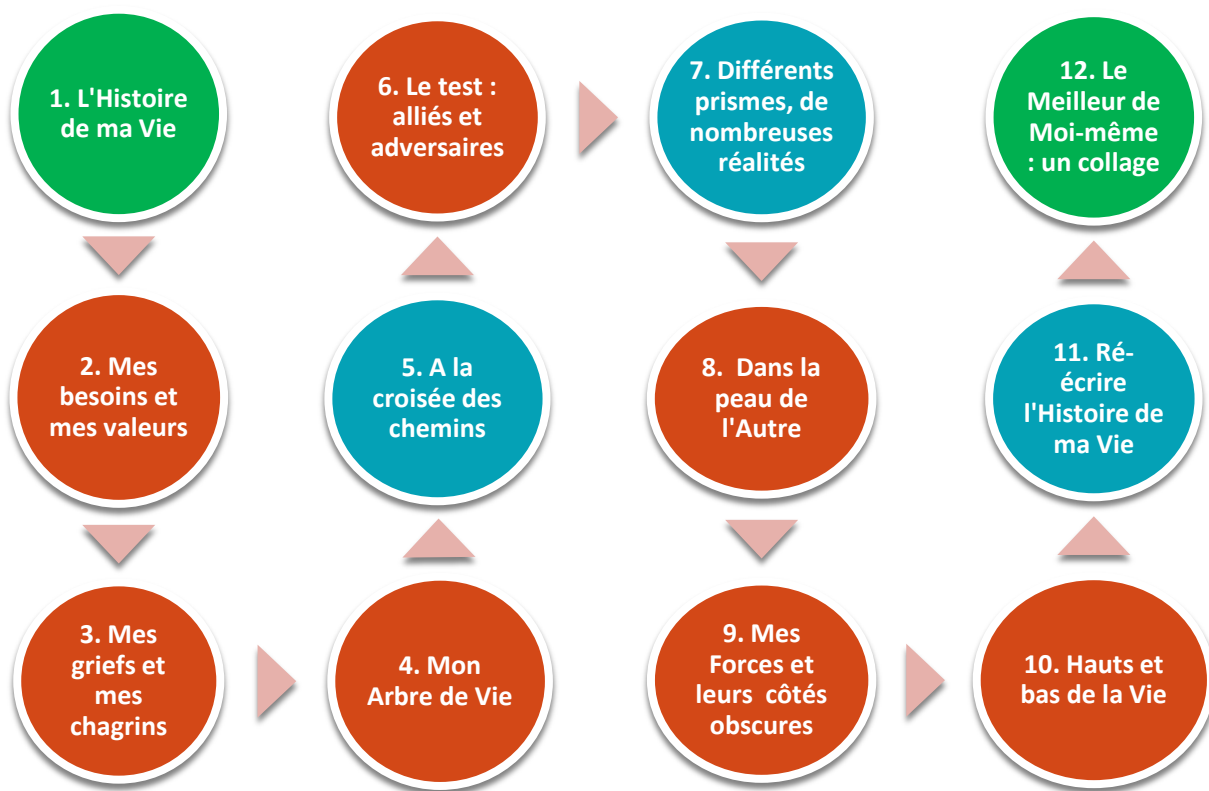


Figure 73 - Dialogues existentiels et philosophiques

Le programme Spark Resilience©

Historique du programme

La recherche en psychologie fait consensus sur l'importance du développement de la résilience et du bien-être émotionnel chez les enfants. Les pays industrialisés sont aujourd'hui confrontés à une augmentation sans précédent des cas de dépression et d'anxiété chez les enfants et les adolescents ; il s'agit, en France, d'une réalité, comme en témoignent les chiffres de prévalence qui se situent, selon les études, entre 0,2 et 2 % pour la tranche des 6-12 ans, et entre 1 et 5 % pour les 13-19 ans. Les conséquences sont dramatiques : les jeunes souffrant de symptômes

¹⁵⁵ Ce programme a fait l'objet d'une formation de formateurs financée, à titre expérimental, en 2016-2017, par la Fondation du 11 Janvier. La quinzaine de professionnels qui ont été formés, ont ensuite appliqué le programme avec succès auprès de publics jeunes, en mission locale et en chantier d'insertion dans le Var.

sévères de dépression sont plus enclins à éprouver des difficultés dans leur vie scolaire et sociale, à fumer, boire, se droguer, abandonner l'école ou tenter de se suicider. Il est aussi important de noter que les enfants de familles pauvres y sont plus exposés encore.

Face à ce constat, la municipalité de Newham en Angleterre a lancé une initiative en partenariat avec la *Newham Primary Care Trust* et l'école de psychologie de l'université *of East London* pour développer un programme efficace de résilience, destiné aux écoles et aux collèges de la municipalité – une initiative déjà en cours d'évolution dans des écoles japonaises et françaises.

Les objectifs de ce programme de résilience sont :

- Permettre aux écoles et professionnels de l'éducation de répondre aux besoins de bien-être d'enfants affectés par des changements et défis variés dans leur vie.
- Apporter des stratégies d'adaptation et outils pratiques aux enfants et familles afin de diminuer les risques de dépression ou d'anxiété.
- Fournir une formation à la psychologie positive adaptée aux enseignants, administrateurs, responsables pédagogiques, surveillants, travailleurs sociaux, parents ...
- Améliorer la compréhension de toute cette communauté sur la résilience émotionnelle.

Présentation du programme

Le programme SPARK Résilience© (Situation Perception Affect Réaction Compréhension) est un programme original, développé par le Pr. Ilona Boniwell et ses collègues entre 2009 et 2010. Cette aventure autour de la résilience embarque les apprenants dans un voyage initiatique à la découverte de soi et leur apprend à garder davantage de contrôle sur leur vie. Organisé autour de l'acronyme SPARK, il leur enseigne aussi à décomposer des situations parfois complexes en éléments identifiables : Perception, Affect, Réaction et Compréhension.

En questionnant des scénarios variés et entre autres, imaginés par les apprenants des écoles pilotes, ils apprennent comment une situation de la vie quotidienne peut les affecter physiquement et émotionnellement (sentiments et émotions), et comment cet *affect* varie selon les personnes et les circonstances, du fait de notre *perception* unique de ces situations. Notre *réaction*, de plus, entraîne des conséquences, positives ou négatives, qui nous demandent un travail de *compréhension*.

Pour étudier ces concepts, on utilise la métaphore des perroquets de la perception : des créatures imaginaires qui représentent les distorsions habituelles de notre conscience et de nos pensées.

Le programme invite les jeunes à questionner leurs interprétations des situations et à considérer des alternatives en défiant leurs perroquets, en comprenant leurs réponses émotionnelles automatiques et en apprenant à contrôler leurs réactions non-constructives.

Cette aventure vise à développer des capacités de résilience à travers des activités ludiques. Le programme se déroule dans le cadre psycho-éducatif, ce qui signifie qu'il ne s'agit pas d'une thérapie de groupe. La plupart du travail se base sur des scénarios hypothétiques, habituels pour des apprenants de cet âge, et ajustés selon le contexte culturel. Bien que les apprenants soient invités à réfléchir, résoudre des problèmes, débattre et participer à des activités, ils ne sont pas encouragés à se livrer.

Il est à souligner que ce programme se base sur les apports de quatre domaines de recherche : la psychologie positive, la résilience, la croissance post-traumatique et la thérapie cognitivo-comportementale que nous avons présentées dans les parties précédentes de la thèse (voir correspondance entre le modèle SPARK et la CBT, thérapie cognitivo-comportementale ci-dessous, extrait de Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., Tunariu, A., 2017, p. 6).

Bases scientifiques du programme

Tableau 19 - Active CBT components included in the SPARK resilience program

Lesson	Programme Elements	CBT Equivalents
1. What is resilience	Multiple resilience definitions are considered	Being in control and flexibility are emphasised
2. Let's SPARK	SPARK acronym	CBT model
	Situation	Situation
	Perception	Automatic negative thoughts
	Autopilot (affect)	Emotional reactions
	Reaction	Behavioural reactions
	Knowledge	Core beliefs reinforced
3. Parrots of perception	Metaphor of a "parrot"	Automatic negative thoughts or cognitive distortions
4. Parrots under the spotlight	Naming some of the "parrots"	Major types of cognitive distortions
	The "Blamer"	Blaming
	The "Judge"	Always being right
	The "Looser"	Mislabeling
	The "Giver Upper"	Pessimistic or negative bias
	The "Worrier"	Catastrophising
	The "Faulty"	Personalisation
	The "Whatever"	Minimisation
5. The sticky path	Metaphor of a "sticky path"	Illustration of an interaction between emotional, behavioural and physiological reactions
6. Parrot on trial	Examining the evidence for and evidence against; the trust thermometer; looking out for a confirmation bias.	Disputation; the trust thermometer; confirmation bias.
7. The jury is out	Looking for alternative explanations	Disputation, development of more flexible thinking
8. A dose of distraction	Strategies for dealing with negative affect	Exercising, breathing, relaxation strategies
9-12.	Content based on positive psychology concepts and theory	

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177191.t001>

Source: Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., Tunariu, A. (2017) p. 6

Déroulement du programme

Le programme est livré en 12 sessions d'une heure, sur 3 ou 4 mois par des enseignants des écoles locales qui ont été formés de manière approfondie par des psychologues professionnels pendant deux jours consécutifs et munis de tout le matériel pédagogique nécessaire (c'est-à-dire un guide de l'enseignant avec un programme détaillé pour chaque session, DVD avec vidéos et diapositives, accessoires et cahiers pour les enfants participants).

Organisé autour de l'acronyme SPARK, le programme apprend aux enfants à décomposer leurs réponses aux situations stressantes en cinq composantes : situation, perception, pilote

automatique, réaction et connaissance. Grâce à l'utilisation de scénarios hypothétiques, les enfants apprennent comment les situations quotidiennes, en fonction de leurs perceptions individuelles et uniques, ont tendance à être gérées par leur pilote automatique (c.-à-d. des réponses émotionnelles automatiques). Les enfants doivent identifier leurs réactions comportementales ultérieures et observer les connaissances acquises grâce à l'expérience. Parallèlement, les étudiants sont initiés aux compétences d'assertivité et de résolution de problèmes, et sont aidés à développer leurs « muscles de résilience » en identifiant leurs forces et leur soutien social.

De premières évaluations en Angleterre et au Japon

En appliquant cette méthodologie innovante, Boniwell et al. (2017) ont exploré l'efficacité du programme de SPARK résilience en milieu scolaire, en ce qui concerne les effets sur les symptômes de la dépression et la résilience dans une population à haut risque en Angleterre. Des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives ont été combinées dans un traitement avec contrôle exploratoire à deux cohortes : une cohorte servant de groupe témoin (évaluation unique) et une cohorte comme groupe de traitement (également évalué avant et immédiatement après le traitement, à 6 et 12 mois après la fin du traitement), impliquant un total de 438 filles de 11 à 13 ans.

Selon les analyses, les symptômes de la dépression étaient significativement plus faibles directement après le traitement et à 6 mois mais plus à 12 mois. Les scores de résilience, en revanche, étaient significativement plus élevés dans la cohorte de traitement que dans la cohorte témoin, même un an en post-traitement et aux deux évaluations de suivi. Les résultats qualitatifs se sont avérés bénéfiques en termes d'expérience globale des enseignants. Les courbes de résultats sont présentées ci-dessous et sont extraites de l'article de recherche Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., Tunariu, A. (2017, pages 10 et 11).

Effets sur les capacités de résilience

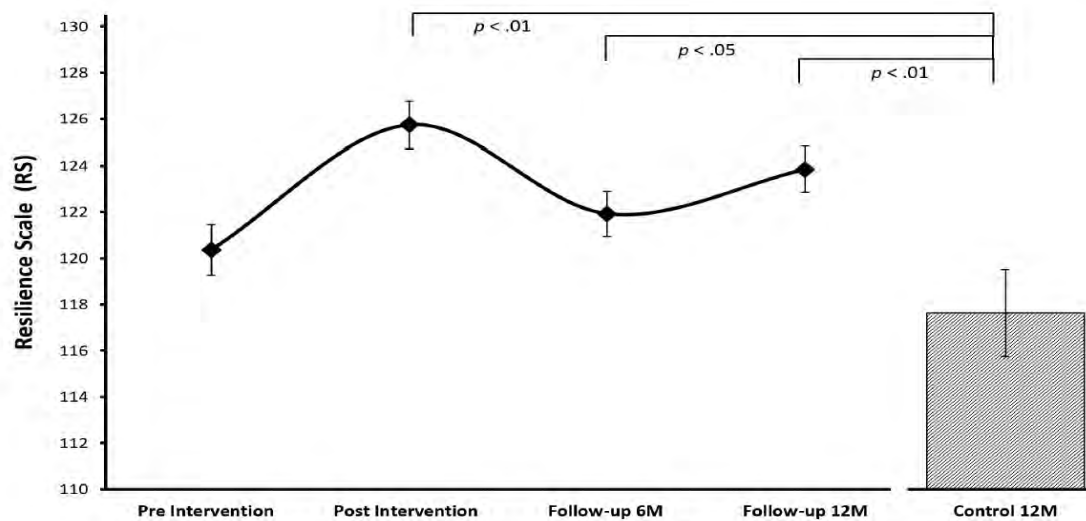


Figure 74 - Growth curve model of resilience

Source : Pluess, Boniwell, Hefferon, Tunariu (2017)¹⁵⁶

Effets sur les taux de dépression

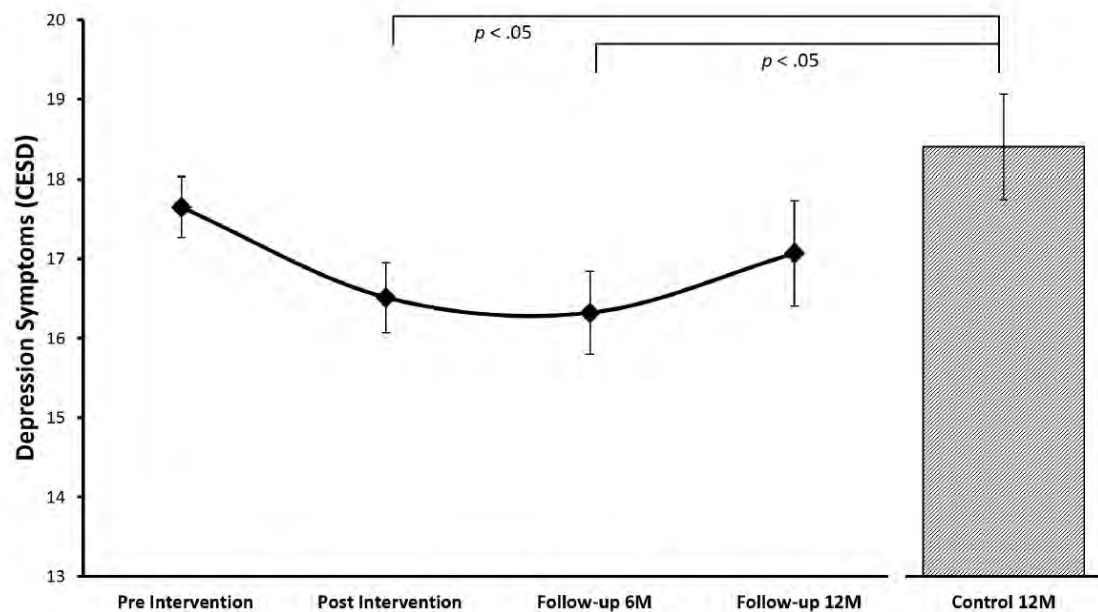


Figure 75 - Growth curve model for depression
Source : Pluess, Boniwell, Hefferon, Tunariu (2017)¹⁵⁷

¹⁵⁶ <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177191.g002>

¹⁵⁷ <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177191.g003>

Une autre étude a examiné l'efficacité d'un programme d'éducation à la résilience culturellement modifiée pour s'adapter au bien-être des adolescents japonais dans une perspective de sensibilité différentielle (voir tableau ci-dessous extrait de Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M., Boniwell, I., 2020, p. 4). Tout d'abord, une intervention d'éducation à la résilience modifiée a été développée en utilisant le programme *Spark résilience* et mise en œuvre avec 407 lycéens japonais à Tokyo (âge : 15-16 ans, M : 192, F : 215). Pour tester l'efficacité de l'intervention, le niveau de résilience des élèves, l'estime de soi, l'efficacité personnelle et la dépression ont été mesurés avant, après et trois mois après intervention. De plus, la sensibilité du traitement sensoriel, en utilisant la version japonaise de l'échelle des enfants très sensibles pour l'adolescence, a été mesurée comme un indice de sensibilité. L'analyse de la variance a été utilisée pour examiner les différences de base et l'interaction des effets du sexe des élèves et du niveau de sensibilité au traitement sensoriel. Les résultats ont indiqué que l'intervention était efficace pour améliorer l'ensemble des élèves au niveau de leur auto-efficacité et que les étudiants très sensibles, qui obtiennent des scores nettement inférieurs en matière de bien-être que leurs homologues au départ, ont répondu plus positivement à l'intervention, ont une plus grande réduction de la dépression et une meilleure promotion de l'estime de soi.

Tableau 20 - Japanese version of the SPARK resilience program with reference to the UK version

	Lesson	Contents	UK Lesson
1	What is resilience?	Introduction of multidimensional construct of resilience	1
2	Magic of distraction	Role of emotions and skills to deal with them	8
3	Resilience muscle training	Protective factors enhancing resilience	11
4	Growing from adversity	Concepts and examples of post-traumatic growth	10
5	Understand the negative spiral	Psychological mechanism of negative spiral (CBT model)	2, 3, 4, 5
6	Challenge your negative spiral	Role of perception and challenge in the negative spiral	6, 7, 9

Each lesson consists of interactive lectures and practical activities. The original lesson plan can be found in [44, 45].

Source : Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M., Boniwell, I. (2020), p. 4¹⁵⁸

¹⁵⁸ <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239002.t001>

Tableau 21 - Efficacy of the intervention in latent growth curve model (LGCM)

	Intercept		Slope		Fit Indices			
	<i>M</i>	<i>Var</i>	<i>M</i>	<i>Var</i>	χ^2 (<i>df</i>)	<i>p</i>	CFI	RMSEA
BRS	74.69***	88.91***	-0.09	18.26***	4.21 (1)	.04	.99	.09
	(-0.58)	(11.66)	(0.31)	(5.69)				
RSES	24.72***	19.72***	0.18	3.47***	3.34 (1)	.07	.99	.08
	(0.28)	(2.71)	(0.14)	(1.18)				
GSES	26.75***	19.17***	0.48***	2.12	0.66 (1)	.42	1.00	.00
	(0.28)	(2.97)	(0.16)	(1.48)				
DSRS	11.58***	22.50***	0.14	1.57	3.96 (1)	.05	.99	.09
	(0.30)	(3.26)	(0.15)	(1.56)				

*** $p < .001$. *M* represents overall mean effect on the study variables, while *Var* represents variance of individual differences in the study variables. CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square of approximation; BRS = Bidimensional Resilience Scale; RSES = Rosenberg Self Esteem Scale; GSES = General Self Efficacy Scale; and DSRS = the Birlson Depression Self Rating Scale for Children. The numbers in the parenthesis are standard errors for means and variance of each variable.

Source : Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M., Boniwell, I. (2020)¹⁵⁹

¹⁵⁹ <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239002.t003>

**Partie V – Axe 3 d'amélioration :
répondre aux besoins d'identité et
de sens**

1/ Origines et promesses de la thérapie existentielle ou thérapie du sens

Les prémices de la thérapie existentielle se sont probablement développées sur les bases de la psychologie existentielle (Rollo, M., 1971) qui, elle-même, s'est nourrie de la philosophie existentielle américaine avec William James (James, 2007) et John Dewey (Dewey, 2014) ou européenne avec Kierkegaard (Kierkegaard, 1968) et la phénoménologie dont le plus éminent représentant est Ludwig Binswanger (Binswanger, 1971). D'ailleurs l'une des phrases clefs de Rollo May, en se référant à Nietzsche et Kierkegaard, est que l'homme est « [...] l'organisme qui attribue plus d'importance à certaines valeurs comme le prestige, la puissance, la tendresse, l'amour qu'au plaisir et bien davantage encore qu'à la survie » (Rollo, M., 1971, p. 21). Une phrase qui ne peut pas mieux anticiper les motivations des personnes s'engageant dans une voie radicale, y compris risquée et violente. « Nous arrêtons le sens de l'être, l'image que l'homme moderne a de lui-même, de son expérience et le concept de lui-même comme individu responsable tend à se désagréger » ajoute-t-il de manière prémonitoire en 1971...

Ce dernier posera les fondements de la thérapie existentielle et les formulera de la manière suivante :

- La centration sur soi : la névrose est ici une adaptation nécessaire pour protéger l'intériorité, une manière d'accepter le non être, si je puis employer ce terme afin de conserver un peu d'être. Et dans la plupart des cas, c'est un bienfait lorsque cette adaptation vient à échouer. [De ce point de vue, cela « banalise » l'échec ou « l'impuissance à être » tellement prégnante chez certains individus qui se « sécurisent » dans une idéologie]
- Affirmation de soi et protection du moi : toute personne existante présente la caractéristique de vouloir s'affirmer et le besoin de protéger son moi. Ceci sera traduit dans un ouvrage de Paul Tillich par le « courage d'être » (Tillich, 2014) ou de Rollo May encore par le « courage de créer » (Rollo, M., 2009).
- Sortir de soi et coopération avec autrui : toute personne existante a le besoin et la possibilité de sortir d'elle-même et de coopérer avec d'autres (Rollo, 2009, p.81). Ici nous ne pouvons que citer à l'appui les fabuleux ouvrages de Martin Buber (Buber,

1959), Harry Stack Sullivan (Sullivan H. S., 1970), Paul Ricœur (Ricœur, 2015).

- la conscience vigilante, la conscience est l'aspect subjectif de la centration ». Cet état peut être favorisé par des exercices de sophrologie ou de *mindfulness* (pleine conscience), cette dernière ayant d'ailleurs d'excellents résultats auprès de publics difficiles dont nous aurions tendance à penser a priori qu'ils seraient hermétiques à ce type de démarche, que nenni.

- la conscience de soi qui est la possibilité donnée à l'homme de s'élever au-dessus de sa situation présente et réelle pour vivre dans le domaine du possible ; sur elle repose la possibilité donnée à l'homme d'employer des termes généraux ou abstraits, de créer un langage et des symboles (Ricœur, 2015, p. 82).

[Nous reconnaissons là aisément les prémices de la thérapie narrative.]

- l'angoisse est l'état de l'être humain en lutte contre ce qui menace son existence. C'est selon l'expression de Tillich, l'état d'un être en conflit avec le non-être, un conflit que Freud a dépeint de façon fabuleuse dans le symbole puissant et important de l'instinct de mort (Ricœur, 2015, p. 87).

Nous touchons là l'une des pierres angulaires qui rend si intéressante la thérapie existentielle en rapport avec le suivi de jeunes susceptibles d'adhérer à une idéologie politico-religieuse. Le constat empirique dans notre accompagnement est bien là : de jeunes personnes au travers de viols subis, de séparations, de deuils, d'impasses identitaires et sociales sont confrontées à une forte pulsion de mort. Sans savoir comment l'amadouer.

Otto Rank, quant à lui, décrit le névrosé comme celui qui « refuse le prêt (la vie) afin d'échapper au paiement de la dette (la mort) (Irvin, 2008). D'où l'attachement "adhésif" et "persistant" à de nouvelles croyances qui vont servir de pare angoisse » ; ce mode d'individuation ou de fusion extrême entraîne une rigidité caractérielle qui, à l'évidence, n'autorise pas l'adaptation. L'être humain serait ainsi soit séparé, soit fusionné, se fond ou émerge. Il devient soit son propre père ou reste l'éternel fils. Ce que Fromm avait en tête lorsqu'il décrivait l'homme comme « désirant la soumission ou étant avide de pouvoir ».

A l'étude des jeunes personnes en accompagnement, nous pourrions affirmer qu'ils sont en adhésion sécurisante de leur identité dans les deux directions : maternelle, fusion dans la *Oumma* (communauté musulmane) et dans le pouvoir (être l'élu de Dieu, en somme, être le père). Irvin Yalom (Irvin, 2008), l'un des plus talentueux représentants et praticiens de la thérapie existentielle cite d'ailleurs Rank (Rank, 2002) qui écrit que la « [...] crainte de la mort du moi se trouve apaisée par le meurtre et le sacrifice de l'autre ; par la mort de l'autre, on se rachète de la peine de mourir et d'être tué » (Irvin, 2002, p. 176). Et Irvin Yalom de poursuivre que naturellement Rank n'évoque pas ici le meurtre au sens littéral : d'autres formes d'agressivité plus subtiles – domination, exploitation ou « assassinat de l'âme » pour citer Ibsen (Rank, 2002) – répondent aux mêmes objectifs :

Toutefois, ce mode adaptatif décompense souvent dans une défense de type surenchère.

Le pouvoir absolu, comme nous le savons, corrompt, parce qu'il échoue en partie. La réalité finit toujours par s'insinuer, cette réalité de l'impuissance et de la mortalité humaine, qui nous rappelle qu'en dépit de notre désir d'atteindre les étoiles, nous sommes condamnés à un destin humain » (Rollo, M., 2009).

Voilà l'une des raisons pour lesquelles la thérapie existentielle nous semble si pertinente pour aborder les jeunes tentés par des processus de radicalisation. Car sans trouver de réponses ou sans possibilités à tout le moins d'entretenir un dialogue existentiel :

[...] la nature tragique de l'existence humaine se révèle dans le fait que la conscience de soi, par elle-même, implique la possibilité et la tentation de se détruire elle-même. Dostoïevski et nos autres précurseurs existentialistes n'usaient pas d'hyperboles poétiques et n'étaient pas sous l'effet de l'alcool lorsqu'ils parlaient du poids écrasant de la liberté (Rollo, M., 2009).

Et devant cette liberté de choix, en l'absence de ressources subjectives et culturelles, l'individu pourra aisément basculer vers des formes de nihilisme existentiel qui seront enrobées dans les oripeaux de certitudes religieuses.

Ce qui nous renvoie à la question des questions existentielles : où peuvent-elles être débattues ? et surtout avec qui et comment ? Si l'écosystème global de la postmodernité porte à l'inattention, tel que le développe brillamment Yves Citton (Citton, 2014), que les parents sont

pris dans les sbires de leurs carrières ou leur absence de carrières, que les relations amoureuses et sociales deviennent « liquides » (Bauman, 2013), comment aborder de manière appropriée ces questions ? Si les ateliers de philosophie et de méditation menés par Frédéric Lenoir (Lenoir, 2016) semblent être une très belle expérience, la psychologie existentielle a depuis les années 70 rappelé que bien qu'elle « insiste sur l'aspect tragique de la vie », elle n'invite pas au « pessimisme » car

[...] affronter une véritable tragédie est une expérience éminemment cathartique, ainsi qu'Aristote et d'autres nous le rappellent au cours de l'histoire. La tragédie est intimement liée à la dignité et à la grandeur de l'homme et produit, comme nous le démontrent « les drames d'Œdipe et d'Oreste des instants de grande pénétration intérieure » (Rollo, M., 2009, p. 88).

De la thérapie existentielle à la thérapie narrative : il n'y a qu'un pas

Or les thérapies existentielles ont une sœur : les thérapies basées sur le constructionnisme. Elles forment toutes deux de bonnes fondations pour leur co-production : les thérapies narratives.

Pour K. Gergen :

[...] le constructionnisme est un ensemble de conversations qui se déroulent partout dans le monde et participent toutes d'un processus qui tend à générer des significations, des compréhensions, des connaissances et des valeurs collectives. Ces conversations remettent en question toutes nos hypothèses admises, tous nos savoirs et tout ce que nous tenions jusque-là pour spécifique du soi. Elles nous incitent à nous voir comme interdépendant et à penser que l'avenir dépend de la façon dont nous gérons ces interdépendances et de nos capacités à transformer collectivement nos constructions de nos personnalités et du monde (Kenneth et al., 2006, 2011).

Les thérapies d'orientation constructionniste :

L'aspect le plus manifeste de la thérapie d'orientation constructionniste est probablement ce glissement vers le discours. La thérapie peut être comprise comme un processus de transformation du discours. Cette vision est couplée à l'usage positif qui peut être fait des narrations qui apparaissent au cours de la thérapie. Mais le constructionnisme devra veiller :

- 1 - à regarder le discours comme une réalité parmi beaucoup d'autres ;
- 2 - à ne pas considérer le discours comme une possession personnelle, mais plutôt comme un langage généré entre les personnes dont le sens ne peut jamais être séparé de la relation ;
- 3 - à ne pas considérer tout changement de discours comme équivalant à une guérison ;
- 4 - à ne pas réduire le discours au langage parlé ou écrit, mais à y ajouter une dimension corporelle (mimiques, gestes, posture) et matérielle (habillement).

Avec le glissement constructionniste de l'esprit au discours, l'intérêt majeur se porte sur la relation (au lieu d'esprit individuel). Il ne peut exister de langage individuel. Le langage est un phénomène fondamentalement relationnel. Le sens est l'accomplissement continu d'un processus relationnel et c'est à l'intérieur de la matrice relationnelle thérapeute-client que le sens se transforme. L'intérêt porté à la relation ouvre un champ de multiples directions thérapeutiques. Ainsi, les cercles de relations concentriques partent de la relation thérapeute-client pour s'étendre jusqu'à celles du client avec sa proche famille, ses intimes, ses amis, les autres. Si le fait de passer au relationnel ouvre de nouvelles voies pour la pratique, cela ne signifie pas qu'il faille abandonner l'étude du soi. Le constructionnisme considère la focalisation sur le soi comme une tradition culturelle, une manière comme une autre de procéder en thérapie.

Avec l'émergence de la pensée constructionniste, le concept de la vérité unique et cohérente n'est plus adapté et perd de son intérêt. L'accent est plutôt mis sur la pluri vocalité : les multiples réalités des patients et les multiples façons de progresser après l'émergence du problème. Des thérapeutes favorisent l'éclosion de la multiplicité narrative et l'émergence de nouvelles voix. Ces nouvelles voix mettent les dialogues internes en mouvement pour ouvrir la voie au changement. Parler du problème revient souvent à réifier un monde de souffrances ; parler des incapacités de quelqu'un, d'incurabilité, de famille dysfonctionnelle revient à créer un monde dans lequel nos actions sont limitées, et où ces limitations maintiennent très souvent les *patterns* (habitudes ou schémas de pensée) dits problématiques. Certains thérapeutes ont développé une série de pratiques nouvelles qui tendent à éviter la réification des problèmes et à centrer l'attention sur un discours aux perspectives positives. C'est une invitation à accéder à une nouvelle ère de dialogue où la création de réalités futures l'emporte sur l'objectivation des problèmes passés.

De l'introspection à l'action. Un double critère est proposé à la co-construction thérapeutique : la première est de savoir si une forme particulière de discours peut être mise en œuvre en dehors de la relation thérapeutique et la deuxième de voir si les conséquences pragmatiques de ce

discours sont souhaitables. L'accent sur l'action pratique se retrouve dans certains modèles traditionnels, comme la thérapie de groupe et la thérapie familiale, dans le sens où le discours entre directement dans la sphère publique et où ses conséquences pragmatiques sont rendues plus manifestes. Les thérapies de jeux de rôles enseignent au patient comment maîtriser d'autres formes d'action sociale, au passage, des formes d'expression étrangères sont intégrées à son vocabulaire.

De la thérapie narrative à la construction d'une légende personnelle

Et enfin pour compléter le tableau, il convient ici de mentionner les récits de vie, largement utilisés dans les formations d'adultes, mais dont il est nécessaire de poser les limites. En effet, si le discours narratif engage à la cohésion de la vie, renvoie à des scénarios possibles, qu'elle produit une situation d'énonciation (renforcements thématiques, mise en valeur de certaines zones biographiques, modes de justification), il n'en reste pas moins que la thèse de « l'illusion biographique » développée par P. Bourdieu en 1986 (Bourdieu, 1986, pp. 62-63) est toujours d'actualité dans le sens où l'individu ne peut lui-même prétendre rendre compte du sens de sa vie, sans le détour par l'analyse des conditions sociales qui l'ont déterminé et qui marquent aussi le discours qu'il tient sur lui-même. Si dire la vérité de soi semble illusoire (Lejeune, 1980), l'histoire de vie est un artefact qui ouvre sur la dimension du sujet, une mise en forme de l'expérience comme support d'identité qui doit quand même s'exposer à des critères de vérité, qui peut dénuder l'histoire agissante au cœur du sujet pour permettre à ce dernier de mieux se positionner, entre réalité historique et réalité psychique, entre conditionnements et individualités propres.

Roselyne Orofiamma (Orofiamma, R., 2002) nous donne une très belle transition avant que nous puissions aborder de manière plus large encore la dernière-née de ce courant, la thérapie du sens :

Le récit produit de l'illusion rhétorique qui met de la cohérence, des rationalisations et des défenses là où le réel se dissout, là où nous sommes confrontés au non-sens. Il faut aussi reconnaître les dérives du récit clos sur lui-même pour ne pas que les pratiques qui s'y rapportent ne servent qu'à renforcer l'autojustification, et à produire de fausses représentations de soi, pour qu'elles ne se résolvent pas à ne concerner que des sujets assujettis sur le marché de l'identité qui fonctionnerait comme injonction à devenir soi.

Il convient d'être vigilant, comme le note Philippe Lejeune, qui est tenté « de rapprocher le développement de l'autobiographie à l'époque moderne de la construction du sujet bourgeois. Devenez propriétaire de votre vie ! Chacun est convié à l'accession à la propriété individuelle de sa vie, à construire un pavillon d'écriture sur son petit lopin d'existence » (Lejeune P., 1980). Comment au contraire, chercher à promouvoir des sujets créateurs du monde, qui se sentent reliés à ceux dont ils partagent l'humaine condition ? Autrement dit, l'enjeu d'un travail de formation sur la narration autobiographique viserait, dans une perspective de sociologie clinique, à la reconnaissance du récit de vie comme porteur de lien social. Chercher à montrer en quoi, par le récit, chaque histoire individuelle devient une histoire universelle dans laquelle d'autres peuvent puiser la capacité de se transformer, d'agir et le goût de vivre (Orofiamma, 2002).

Tout ce travail à la fois introspectif et projectif comprend certaines limites : être confronté à une bonne dose de réflexivité personnelle, au regard bienveillant et critique d'autrui, le tout dans un processus formalisé. Dans ces conditions, bâtir sa légende personnelle peut devenir un exercice de choix et permettre de reconsidérer ses valeurs, ses objectifs, ses finalités de vie. Les chapitres à suivre vont développer ces possibilités dans la thérapie du sens (Partie V, 2/) et ses applications pratiques (Partie V, 3/) ainsi que dans les rites initiatiques et ses avatars modernes (Partie V, 4/).

2/ La thérapie du sens ou « meaning therapy » : vers une méthode globale d'accompagnement des angoisses existentielles et d'accès à la transcendance

La quête de sens ne représente pas seulement une motivation intrinsèque primaire pour l'expansion de la vie mais aussi une puissante capacité de transformation personnelle. Les thérapies cognitives et existentielles soulignent toutes deux que nous sommes ce que nous pensons ; plus précisément, nous sommes comment nous donnons un sens à nous-mêmes et à notre place dans le monde. Avoir un sens sain de l'identité de soi et de

sa mission dans la vie est indispensable au bien-être. Le sens est également un concept central dans la compréhension de la complexité et des difficultés de la vie ainsi que dans le développement de la foi et de la spiritualité. Il n'est pas étonnant que le sens soit une composante essentielle de toutes les écoles de psychothérapie (Wong, 2012b, p. 619).

Cette citation de Paul T. P. Wong, (Wong 2012b, 2019, 2020) en exergue de ce chapitre rend hommage au plus grand penseur et concepteur de la thérapie du sens. Or, pour reprendre le cours des fondements historiques entrepris au chapitre précédent de la thérapie du sens, lui-même reconnaît un legs puissant et fondamental à Viktor Frankl. Paul T. P. Wong rappelle que plus que dans toute autre thérapie, la « logothérapie » de Viktor Frankl (1985) capitalise sur la caractéristique de l'être humain en tant que créature qui recherche et créer du sens. Frankl nous a malheureusement quitté en 1997 mais son influence continue d'augmenter (Wong, 1998a, 2009), notamment avec quelques publications bien senties de l'éditeur Dunod-Interéditions (Frankl, 2009, 2014, 2017, 2019, 2020) et d'autres éditeurs de langue française. Son autobiographique (Frankl, 1985), *Man's Search for Meaning* (L'homme à la recherche de sens) s'adresse toujours aux nouvelles générations de lecteurs et son impact sur la psychologie et la psychothérapie a été bien documenté (Batthyany et Guttman, 2006 ; Batthyany et Levinson, 2009).

L'expression consacrée « logothérapie » inventée par Frankl lui-même, signifie simplement « thérapie par le sens ». Frankl réfléchit à la logothérapie comme une approche spirituelle de la psychothérapie : « [...] toute psychothérapie qui non seulement reconnaît l'esprit de l'homme, mais qui part en fait de lui peut être appelée logothérapie. À cet égard, les logos visent à signifier " le spirituel " et au-delà " le sens " » (Frankl, 1985). Paul T.P. Young soulignera ici qu'il est devenu une pratique courante en psychologie académique de définir la spiritualité en matière de sens et de but (Wong, 1998d ; Wong, Mc Donald et Klaassen, 2007).

Nous avons déjà référencé précédemment le terme d'analyse existentielle qui implique une forme de psychothérapie en profondeur par la psychanalyse de Sigmund Freud. Frankl, cependant, s'est concentré sur les patients qui « pleurent » pour le sens et le but, qui peuvent tous deux être latents dans un niveau subconscient. Pour Frankl, ajoute Paul T. P. Wong (Wong, 2012), l'analyse existentielle est le processus thérapeutique de fabrication de patients conscients de leur spiritualité et de leur capacité de sens. « Dans la mesure où la logothérapie lui fait prendre conscience des logos cachés de son existence, c'est un processus » (Frankl,

1985a, p. 125). Dans l'écriture de Frankl, analyse existentielle et logothérapie sont utilisées de manière interchangeable, conclura Paul T. P. Wong (Wong, 2012) en ajoutant que lorsque Lorsque l'analyse existentielle est efficace, les patients deviennent plus ouverts et plus acceptants d'eux-mêmes et aussi plus tolérants aux complexités et à l'obscurité, aux aspects de sombre de l'existence humaine. Ils commencent à se sentir libres de s'engager dans le monde et de poursuivre leurs rêves de manière responsable et courageuse ; en conséquence, les patients deviennent capables de mener une vie authentique et significative (Wong, 2012, pp. 620-621).

Cet aspect de la thérapie du sens établie par Frankl est très intéressant à souligner pour notre mise en avant des ressources utiles pour mieux prévenir les engagements radicaux violents. Il est manifeste que notre diagnostic a prouvé que les jeunes concernés par le jihadisme violent étaient dépressifs à des taux avoisinant les 50% et qu'en même temps ils étaient pris dans des questions douloureuses au niveau existentiel : perte de proches, incarcérations de proches, maladies des parents et qu'eux-mêmes avaient souvent subi différents traumas.

Justement, ce qui caractérise la logothérapie, c'est d'intégrer le tragique de la vie. Mais les réponses, loin de convoquer des réponses toutes faites dans une idéologie politique ou religieuse, suivront, dans leurs constructions, trois principes fondamentaux en logothérapie qui sont (1) la liberté de la volonté, (2) la volonté de sens, et (3) le sens de la vie (Frankl, 1985). Ces trois principes sont interconnectés : les personnes ont la motivation intrinsèque du sens ; elles sont libres de choisir et de vivre une vie pleine de sens parce que le sens peut être trouvé dans de multiples conditions. Notons que ces 3 principes sont des antidotes aux ancrages idéologiques tant ils sont antinomiques dans leurs processus.

La liberté de la volonté

La liberté de la volonté, c'est justement ce qui fait peur aux jeunes pris dans des engagements radicaux. Ils cherchent à être canalisés et surtout à parer à leurs insécurités intérieures par une volonté de fer qui s'impose de l'extérieur. D'où l'attrait pour certains d'entre eux, qui semblait paradoxal, pour la discipline militaire alors que certains et parfois les mêmes jusque-là, étaient des délinquants notoires. Or, sans cette capacité de liberté de la volonté, point de salut, selon Victor Frankl : les gens ne seront pas capables de choisir comment réagir à une situation donnée et de décider de leurs propres chefs, leur chemin de vie préférée. La liberté de la

volonté permet aux personnes d'être responsables et de s'en tenir à une certaine morale. Il n'y a pas d'échappatoire pour faire des choix et les gens sont responsables des conséquences de leurs décisions et de leurs actions. Frankl (1946, 1985a) a souligné que si cette liberté était exercée sans responsabilité, cela conduirait au chaos et au nihilisme. Par conséquent, la liberté est toujours limitée par la responsabilité. Fabry (1998) a écrit à ce propos : « *Cette responsabilité individuelle est une réponse personnelle au sens ultime et aux significations du moment telles qu'elles sont interprétées par l'individu unique* » (p. 298).

Nous sommes responsables de notre rapport à nous-mêmes, de notre rapport aux autres, aux valeurs sociétales et à la dimension suprahumaine. Vis-à-vis de cette dernière, Paul T. P. Wong (Wong, 2012) cite Fabry qui précise :

[...] dans cette dimension suprahumaine réside l'ordre que j'ai défini comme signification ultime. On pourrait aussi l'appeler « supra sens », un ordre dont nous ne pouvons violer les lois qu'à nos risques et périls, peu importe que nous voyons cet ordre en termes religieux ou séculiers : comme Dieu, la vie, la nature ou l'écosystème (Fabry, 1994, p. 150).

Toujours, selon Fabry (1994) : « Le passage d'une valeur verticale à une valeur horizontale dans nos systèmes a semé la confusion et le vide de sens parce que de nombreuses personnes rejettent les directives traditionnelles et n'ont aucune expérience dans la recherche des leurs » (p. 206).

Fabry a suggéré que les exigences de la dimension suprahumaine peuvent corriger la croyance largement répandue selon laquelle les individus sont libres de faire tout ce qu'ils veulent pour réussir et être heureux. Ce qui est tout à fait vrai d'une certaine manière quand on décortique les argumentaires idéologiques dont la vocation est de convertir de jeunes recrues. Ces argumentaires prennent la société de consommation à contre-pied et s'arc-boutent sur ses excès et ses incohérences. En dénonçant l'aliénation du désir sans fin et parfois sans moyen, l'excès opposé – la répression des désirs – s'en trouve justifié et perçu comme nécessaire. Elle permet de se protéger soi de ce hors limite. Elle permet aussi de réparer diverses formes d'injustices : si tout le monde est pris dans un corset de règles strictes, tout le monde est logé à la même enseigne. Et surtout, cette répression est vendue avec un kit de sens qui vous donne l'illusion de l'adopter en connaissance de cause. Des jeunes plus ou moins livrés à eux-mêmes et sans repères éducatifs seront tentés d'épouser, comme si cette décision émanait de leurs

propres choix, ce non choix proposé par l'idéologie qui s'impose sans aucun discernement mais se pare des auréoles d'une contre-culture.

Une volonté de sens

Dans les engagements idéologiques, il faut davantage servir la cause que la comprendre. Et les règles ne sont pas là pour être pleines de sens mais elles existent pour protéger le corpus idéologique. Le sens est pour ainsi dire capturé, emprisonné. A contrario, dans la thérapie du sens, la volonté de sens renvoie à une motivation première : chercher un sens et vivre une vie pleine de sens. Le pire est que cette volonté, chez les jeunes jihadistes combattants ou non, était bien présente au tout début de leur quête. Tous nous ont avoué se poser beaucoup de questions et justement se demander le sens de la vie sur terre et avec les autres. L'anxiété de ne pas trouver de réponses rapides et satisfaisantes à leurs yeux les a propulsés au-devant des offres idéologiques par vidéo et réseaux sociaux interposés. C'est tout le talent des « recruteurs » numériques de savoir capter l'attention et surtout les angoisses existentielles des jeunes concernés. Mais revenons à la thérapie du sens. Les êtres humains ne sont pas seulement tirés en arrière par des pulsions, des instincts et des histoires passées de renforcement mais attirés par la nécessité de remplir de significations la vie future. Le but ultime que rappelle la thérapie du sens est que la vie n'est pas de gagner que du plaisir ou du pouvoir. La vie a aussi et surtout pour finalité de trouver un sens et une valeur à la vie. La volonté de sens est essentielle pour la survie et la santé. La volonté de vivre est mieux comprise comme une volonté reliée à ce qui fait sens pour soi. Une forte volonté de sens permet aux gens d'endurer l'inimaginable et tout en souffrant, de persister à poursuivre leurs idéaux. Frankl ayant survécu aux camps de concentration en a fait l'héroïque et amère expérience (Frankl, 1985).

Pour illustrer ce rééquilibrage des choix au travers de trois écoles de psychologues différents, voici le schéma suivant emprunté à Paul T. P. Wong (2012) :

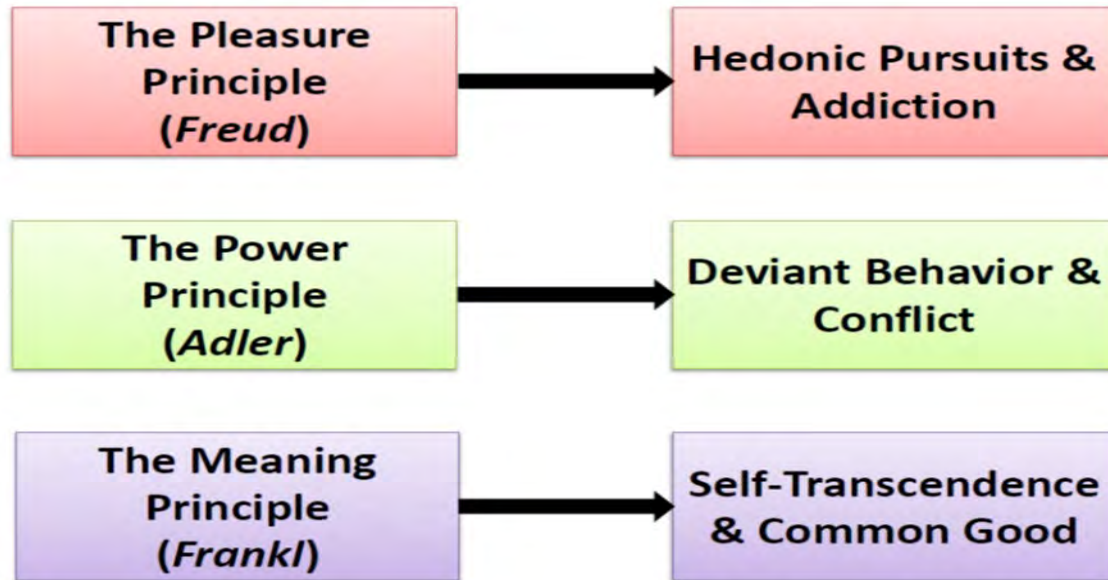


Figure 76 - Three basic principles

Source: Wong (2012)

Le sens de la vie

La signification de la vie affirme que le sens peut être trouvé même dans les circonstances les plus misérables et tragiques. La vie a un sens, non seulement dans des situations spécifiques, mais aussi dans son existence dans son ensemble. L'ultime, le sens de sa vie, selon Frankl, se trouve dans la dimension spirituelle des êtres humains. Fabry (1998) a écrit :

« La vie des gens aura un sens dans la mesure où leur esprit humain est capable de dévoiler le " sens ultime " (Frankl, 1985, p. 141) dans une dimension surhumaine de l'Esprit (*Spirit* avec un S majuscule).

Frankl (1985) a traduit le mot *logos* à la fois avec « esprit » et « sens ». Le passage biblique « Au commencement était le logos, et logos était avec Dieu, et logos était Dieu », pour Frankl signifiait : le commencement était le Sens, c'est le centre de l'univers et cela incite les gens à le découvrir. C'est le but ultime de la vie (pp. 297-298). Bien que Frankl (1985) croyait au sens et au but ultimes, il a choisi de se concentrer sur des significations spécifiques pour des situations concrètes en psychothérapie : « Ce qui importe, par conséquent, ce n'est pas le sens de la vie en général, mais plutôt la signification précise de la vie d'une personne à un moment donné » (p. 171).

Chaque sens est unique à chaque personne, et chaque personne doit découvrir le sens de chaque situation particulière pour lui-même. Nous verrons ceci plus avant lorsque nous

présenterons la thérapie par le sens, le thérapeute ne peut que défier et guider le client vers des domaines potentiels de signification.

Frankl (1985) dont l'expérience est en prise directe avec ce qu'il professe dans ses propositions thérapeutiques, a mis l'accent sur la découverte plutôt que sur la création de signification personnelle : « Le vrai sens de la vie est à découvrir dans le monde plutôt qu'à l'intérieur de l'homme ou de sa propre psyché » (p. 133). L'hypothèse sous-jacente est que le sens ne peut être détecté que par la réflexion sur les expériences, en plus d'un engagement actif dans le monde et avec les gens. Frankl l'a vécu lors de son long séjour en camp de concentration lorsque son unique but était de tenir pour sa femme qu'il pensait, à tort, encore vivante et pour ses fonctions de thérapeute, au sein même du camp, en aidant ses codétenus à trouver un but auquel se raccrocher, but qui continuait justement à donner du sens à leurs vies, tenant ainsi sur un fil pour ne pas sombrer. Frankl constate dès lors que ceux qui ne survivaient pas étaient justement ceux qui n'avaient plus de raison de vivre, au sens concret (par exemple des proches que nous pouvons retrouver) et au sens symbolique, des valeurs à défendre. Ainsi les besoins de signification personnelle sont basés à la fois sur de l'éprouvé (affectif, liens..) et de l'universel (valeurs, idéaux). Ceci rejoint le domaine spirituel, au sein duquel le sens et les valeurs sont étroitement liés.

La vie hors du commun vécue par Frankl nous permet de comprendre que le sens de la vie est inséparable du sens de la souffrance parce que souffrir est un aspect inévitable de l'existence humaine. Découvrir le sens de la souffrance est essentiel à une vie significative. La propre vie de Frankl a donc incarné le dicton de Nietzsche : « Celui qui a une raison de vivre (un pourquoi) peut supporter presque tous les comment » (cité dans Frankl, 1946/1985a, p. 97). Quand les individus sont dépouillés de tout ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue ou lorsqu'ils sont en proie à lutter contre la douleur et le désespoir, ce qui signifie que la souffrance est plus supportable et fournit des raisons de vivre :

C'est précisément face à un tel destin, quand il est confronté à une situation sans espoir qu'il est donné à cet homme une dernière occasion de remplir sa vie d'un sens, de réaliser même ses valeurs les plus élevées, de remplir même le sens le plus profond qui est relié au sens de la souffrance (Frankl, 1985, p. 15).

L'appel du sens

La confrontation au destin, ce fut bien un thème exploité par les recruteurs jihadistes sur les réseaux sociaux puis dans des relations réelles. Chaque jeune en perte de sens justement, pris dans une vie morne et confrontée à des pertes de proches ou à une lassitude face à une société consumériste qui ne nourrit pas son être et le renvoie à une banalité et à une invisibilité, cherche un appel plus ou moins consciemment. Il cherche à devenir quelqu'un vite et bien. Or les notions d'« élu », les phrases du type « Si tu m'as rencontré et/ou si tu accèdes à la conversion, c'est que tu as été choisi par Dieu » sont venues justement combler un manque de raison de vivre. Concernant les appels du sens, Fabry (1998) a souligné que ce quatrième principe était contenu implicitement dans les trois précédents : « La vie met les individus au défi d'exigences auxquelles ils doivent répondre pour vivre une vie épanouie » (p. 297). La principale préoccupation de chacun est de découvrir et de s'abandonner à l'appel du sens. La signification de cette orientation de sens doit être pleinement appréhendée pour que les individus mènent une vie vraiment épanouissante car cela implique le développement d'une mentalité de sens comme cadre de référence pour regarder chaque événement et sa vie dans son ensemble. Nous ne pouvons jamais comprendre pleinement le sens ultime parce que c'est une question de recherche continue et de compréhension progressive mais savoir le sens de sa vocation, aussi vague soit-elle, est un guide important qui permet de mettre en lumière les prises de décision et la découverte du sens du moment.

Pour Lukas (1998) : vivre, c'est répondre à l'appel du sens. Ainsi, le but ultime de la vie est le sens plutôt que le bonheur et le succès. C'est l'état d'esprit sensé qui fait toute la différence entre la façon dont on vit et celle que l'on a dans la prise de décisions. La clé pour vivre une vie vraiment significative consiste à « construire un pont entre le sens de la vie guidé par une providence invisible mais perceptible et les objectifs de vie personnels rendus visibles dans des actes de volonté et dans les souhaits » (p. 311).

Le processus de réalisation de cette forme de congruence personnelle, toujours selon le résumé qu'en fait Paul T. P. Wong (Wong, 2012, page 623), comprend trois éléments :

- Premièrement, la conscience de son objectif particulier ou de sa mission dans la vie. Se fixer des objectifs de vie pour remplir cette mission spéciale dépend de la connaissance de soi, c'est-à-dire d'une prise de conscience de ses intérêts, de ses talents et de ses limites. Il dépend également d'un rayon de guidage provenant d'une variété de sources externes, telles que valeurs, normes sociétales et religions. La lumière directrice « cherche à accorder passage à la réalisation la plus élevée d'une existence personnelle unique et irrévocable » (p. 309).

- Deuxièmement, toutes les personnes reçoivent les dons, les talents et les opportunités nécessaires pour remplir leur mission spéciale. Cependant, il faut développer ces atouts et dons innés.
- Troisièmement, les individus doivent suivre leur conscience, leur sens des responsabilités et leur meilleur éclairage pour se fixer des objectifs de vie et prendre des décisions conformes à leur vocation. La logothérapie prend en compte les forces personnelles, les systèmes de valeurs et les formes de compréhension de la signification ultime des patients. Enfin, concernant toujours l'appel du sens, Frankl (1985) fera un rappel salutaire, surtout en matière de prévention des radicalisations. En aucun cas, nous ne devons prescrire de sens aux patients mais les éduquer sur la nature et les voies d'accès au sens. Ceci est un principe vraiment cardinal de la prévention des radicalisations. Car si tentation il y a parfois de remplacer un système de croyances qui conduisent à la violence certes par un autre système de croyances pacifique, il n'en reste pas moins que le processus cherche à imposer plus qu'à libérer. Nous reviendrons dans le chapitre suivant plus techniquement sur ce laboratoire du sens. En résumé, si un logo thérapeute ne prescrit pas de sens, il peut bien le décrire. Cela signifie décrire ce qui se passe chez un homme quand il vit quelque chose de significatif, sans appliquer à de telles expériences des modèles d'interprétation préconçue. En bref, notre tâche est de recourir à une investigation phénoménologique des données immédiates de la vie réelle vécue (pp. 28-29). Ceci rejoint le cadre analytique de la psychanalyse avec toutefois une empreinte plus pragmatique et tournée vers le présent. Une tâche rude et passionnante mais semée d'écueils pour les personnes en charge de l'accompagnement de jeunes en voie de radicalisation.

Ce « passage du sens de Frankl » (1985) a suggéré trois façons de trouver un signifiant :

- (a) donner ou contribuer au monde à travers notre travail ;
- (b) vivre quelque chose qui nous tient à cœur ou rencontrer quelqu'un qui compte à nos yeux ;
- (c) choisir une attitude courageuse envers la souffrance inévitable.

C'est assez surprenant de retrouver là des motivations manifestement transversales, en ce qui concerne l'investissement des jeunes dans des voies radicales. Contribuer au monde, via la cause radicale choisie, vivre quelque chose de perçu comme extraordinaire, rencontrer un mentor/tuteur, fuir ou au contraire affronter ses souffrances existentielles, avoir le courage de tout quitter pour migrer en Syrie, plus encore y combattre, tout cela recoupe de multiples quêtes et motivations des jeunes jihadistes qui sont passés à l'acte. Or ce qui est intéressant avec la thérapie du sens, c'est que le chemin créatif vers le sens met l'accent sur l'être humain

en tant qu'agent responsable, créatif et libre, capable d'autorégulation, d'autodétermination et d'une recherche d'objectifs. Cela implique également que la vie pleine de sens est une vie réalisée, c'est-à-dire que chaque personne a la possibilité de développer son potentiel et de réaliser quelque chose de significatif. Or c'est ce qui se présente dans le « marketing » d'une offre d'adhésion religieuse à visée radicale : une réalisation au travers de la conversion religieuse qui se présente comme un tout, enfin accessible, qui remédie à tous les manquements de la société. Là où l'ancrage religieux fondamentaliste ou rigoriste, comme prélude à des engagements violents donne du prêt à penser et du prêt à ressentir, Paul T. P. Wong rappelle a contrario que la thérapie du sens :

[...] signifie savourer chaque instant du jour et apprécier les dons des relations et les dons de la nature. Nos vies sont enrichies lorsque nous sommes conscients de tout ce qui nous arrive et de ce qui arrive autour de nous. Cela signifie que nous sommes ouverts à tout ce que la vie a à offrir avec sensibilité et gratitude, même quand la vie fait mal (Wong, 2012, p. 624).

Or c'est bien de ce cheminement dont des jeunes au parcours heurté et chaotique ou tout simplement des jeunes confrontés à la perte et au deuil dans une société désenchantée, ont besoin. Frankl (1969/1988) a déclaré :

C'est pourquoi la vie ne cesse de détenir un sens, même pour une personne privée de créativité et d'expérience, les valeurs sont encore interpellées par un sens à réaliser, c'est-à-dire par le sens inhérent au droit d'une manière honnête de souffrir (p. 70).

Frankl nous rappelle ainsi que la thérapie du sens tend à démontrer que l'attitude envers les valeurs est probablement le plus important pour la survie humaine dans un temps d'adversité et de tragédie que la COVID19 a accentué ces derniers mois. Et c'est justement cette approche qui a manqué aux jeunes concernés par l'attrait des radicalités violentes : être encouragé à aller plus loin et plus haut – en creusant plus profondément dans ses ressources intérieures afin d'atteindre espoir et inspiration. Cette attitude est également basée sur la conviction qu'une vie individuelle ne peut être détruite si elle est consacrée à quelque chose de plus grand, de plus haut et de plus durable qu'elle-même. Avoir la bonne attitude face à la souffrance et à la vie indique que l'on a réfléchi sur ses expériences de vie et appris à comprendre les difficultés et les paradoxes de la vie. La logothérapie reconnaît ainsi que chaque crise est une

opportunité de transformation personnelle ; elle peut permettre de développer une vision du monde mature. Les patients sont également aidés à réviser leurs hypothèses et leurs attitudes afin qu'ils puissent mieux s'adapter à leur situation de vie. Un point central de la thérapie du sens de Frankl (1946 et 1985a et Wong, 2012) se situe au niveau de la frustration existentielle. Et le moins que nous puissions dire c'est que celle-ci a été présente dans de nombreux témoignages de jeunes jihadistes, complètement dégoûtés de la vie occidentale. Le rejet du matérialisme et du consumérisme, le vide des valeurs (voir Partie II) contribuent à nourrir cette frustration existentielle qui se traduit par du vide et un sentiment général d'absence de sens. Un tel vide existentiel est répandu en raison de l'industrialisation, de la perte des valeurs traditionnelles et de la déshumanisation des individus dans le monde. Et la crise sanitaire mondiale, qui a dévoilé d'autres problématiques encore plus préoccupantes – inégalités raciales et économiques, faillite environnementale –, contribue à accentuer le sentiment que la vie n'a pas de but, plus de défi et plus d'obligation ; le tout ne menant qu'à la frustration et au désespoir (Frankl, 1946/1985a). Toujours selon Frankl (1986), les sentiments d'absence de sens sous-tendent « la triade névrotique de masse d'aujourd'hui, c'est-à-dire dépression-dépendance-agression » (p. 298). Un thérapeute orienté vers le sens explorerait le lien entre ces problèmes et le vide existentiel sous-jacent. Or au-delà du vide, il est très intéressant de noter que la logothérapie affronte de face la souffrance, Frankl (1946/1985a) a dit : s'il y a un sens à la vie, alors il doit y avoir un sens à souffrir. La souffrance est une partie indéracinable de la vie, comme le destin et la mort » (p. 88).

Ce point est fondamental dans notre identification des ressources pour mieux prévenir les engagements radicaux violents. En effet, comme nous l'avons montré dans notre partie diagnostic (Partie II), l'évitement de la souffrance et le fait de vouloir lui donner un sens à tout prix engagent les jeunes vers l'idéologie. Or la thérapie du sens assume un paradoxe : notre capacité à embrasser et transformer la souffrance est essentielle au bonheur authentique. Frankl (1985) a observé que les homos sapiens sont préoccupés par le succès, alors que les patients (l'être humain qui souffre) en privé sont plus préoccupés par le sens. À travers sa propre expérience et ses observations sur les prisonniers et les clients, Frankl (1985a, 1986) a également observé que les gens sont prêts à endurer toute souffrance s'ils sont convaincus que cette souffrance a un sens. Souffrir sans que cela ne soit pourvu de sens, cependant, conduit à la triade tragique précitée : dépression-dépendance-agression, sachant qu'en ce qui concerne notre étude, la dépendance est liée à l'idéologie et au passage à l'acte violent (Partie II).

Avant de conclure cette partie de présentation de la thérapie existentielle du sens, il est important de souligner justement que la recherche de sens est très probablement occasionnée par trois facettes de l'existence humaine : douleur, culpabilité et mort. La douleur fait référence à la souffrance humaine, la culpabilité à la conscience de notre faillibilité et la mort à notre conscience de la nature transitoire de la vie (Frankl, 1985a/1985b).

Ces points négatifs font aussi malheureusement bien partie de l'univers mental de nos jeunes candidats à la radicalisation jihadiste violente (voir notre diagnostic, Partie II et en particulier l'étude Bouzar/Cohen). Or ces expériences, à défaut de nous conduire vers une offre radicale, ont d'abord pour fonction de nous rendre plus conscients de nos besoins de sens et de spiritualité. Mais les névroses les plus communes montrent notre propension, a minima dans un monde occidental, par rapport à des individus peu sensibles aux rituels religieux, à vouloir fuir ou tromper la réalité de la douleur, de la culpabilité et de la mort en tant que faits existentiels (Frankl, 1985a/1985b).

La logothérapie apporte une réponse à la triade tragique à travers des valeurs attitudinales parce que les visions du monde et l'orientation de la vie peuvent avoir beaucoup plus d'influence sur comment nous vivons nos vies que nos cognitions et nos comportements dans des situations spécifiques. Ceci est généralement accompli en confrontant de manière constructive les visions négatives et en faisant directement appel au pouvoir de relever les défis de l'esprit humain. Les recruteurs pour des engagements violents ont su parfaitement jouer cette partition sur les anxiétés existentielles d'une partie de la jeunesse fragilisée en Europe. Elle s'est en quelque sorte attaquée au revers de la médaille d'une modernité triomphante de matérialisme, de techno-science, de rationalisme et de progressisme. Ce revers de la médaille a engendré une gigantesque ombre, au sens de parties de la psyché déniées et refoulées : dans de nombreux pays d'Occident, l'éducation ne sait pas ou plus intégrer les questions existentielles. Les enseignements philosophiques effleurent ces questions mais ils n'éclairent pas individuellement les lanternes de chaque jeune. Ces derniers cherchent donc la lumière dans les offres obscures et frelatées des réseaux sociaux, avec les succès que l'on sait. Voyons maintenant plus en détail comment la thérapie de sens peut accompagner ces besoins.

Counseling et thérapie centrés sur le sens

Paul T. P. Wong (Wong, 2012), est le leader incontesté et incontestable de la thérapie centrée sur le sens. Au cours de la dernière décennie, grâce à la MCCT (*Meaning-Centered*

Counseling and Therapy, l'accompagnement et la thérapie centrés sur le sens), Paul T. P. Wong a élaboré et étendu la logothérapie de Victor Frankl, en introduisant de nouvelles constructions et des compétences, en cohérence avec les principes de base de la logothérapie (Wong, 1997, 1998a, 1999b), tout évoluant vers une thérapie intégrative informée par les progrès de la recherche psychologique et de nouvelles perspectives.

Pour la thérapie centrée sur le sens (*Meaning-Centered Counseling and Therapy*, MCCT), le concept d'organisation clé est le sens, qui est au cœur de la compréhension de la culture et de la société (Bruner, 1990 ; Wong et Wong, 2006), de la santé mentale (Wong & Fry, 1998), de la spiritualité et de la religion (Wong, 1998c), de la mort et de l'agonie (Wong, 2008). Diverses constructions en psychologie sociale et cognitive, parmi lesquelles le recadrage cognitif, le *coping* existentiel et spirituel, l'attribution, l'évaluation du stress et l'examen de la vie sont également intégrés dans la thérapie centrée sur le sens, la MCCT (Wong, 1998c).

Comme toutes les thérapies axées sur l'existence, la MCCT est principalement concernée par le sens et la qualité de l'existence humaine. Elle souligne l'importance de comprendre ce que signifie être pleinement vivant et comment vivre de façon vitale, malgré la souffrance et la finitude de la vie. Elle aide les gens à acquérir une perspicacité existentielle et des compétences psychologiques pour transformer et transcender les difficultés inévitables et poursuivre des objectifs de vie dignes. May (1940), cité par P. T. Wong (2012), était explicite dans ses écrits sur le sens et les objectifs de la vie. Il a affirmé que la vie a un sens :

« La personne créatrice peut affirmer la vie dans ses trois dimensions – s'affirmer elle-même, affirmer ses semblables et affirmer sa destinée. » [...] (p. 19). La signification personnelle ne vient pas seulement du processus continu d'épanouissement des potentiels mais aussi des croyances religieuses : « L'essence de la religion est la croyance que quelque chose compte – la présupposition que la vie a un sens » (pp. 19-20).

Nous pouvons échaufauder ici une hypothèse audacieuse : n'est-ce pas là, dans la demande d'être reconnu au plus profond de son être et d'avoir le sentiment d'avoir une importance, que résiderait la motivation à s'engager dans une religion, en l'occurrence l'islam, qui offre, outre une discipline et des rituels, des idéaux pour combattre un vide existentiel et l'espérance d'être choisi, élu et prioritaire pour l'après vie ? La propagande a bien insisté sur ces aspects.

Paul T. P. Wong (2012) ajoutera que l'affirmation inconditionnelle du sens – à la fois le sens provisoire et le sens ultime – constitue le fondement de la MCCT. Il établira ensuite les caractéristiques de définition suivantes du MCCT que nous résumons succinctement ici :

- **La MCCT est intégrative et holistique** pour pouvoir justement aborder toute la complexité du monde d'aujourd'hui avec flexibilité (Brooks-Harris, 2008 ; Norcross & Goldfried, 2005). Paul T. P. Wong explique que la construction du sens elle-même est holistique, et que de ce fait, la MCCT est, intrinsèquement plutôt que techniquement, intégrative. Paul T. P. Wong se réfère à Hoffman (2009) qui explique :

L'instillation du sens est une composante primaire de toutes approches de la psychothérapie. Les formes de signification les plus profondes peuvent être expérimentées sur les différents domaines de la biologie, du comportement, de la cognition, de l'émotionnel et de l'interpersonnel ; en d'autres termes, c'est une signification holistique. L'acquisition du sens est l'un des aspects les plus centraux de l'existence humaine et nécessaire à aborder dans la thérapie existentielle (p. 45).

Paul T.P. Wong ajoutera que la MCCT est intrinsèquement holistique en raison de son accent sur le sens et la conceptualisation des humains, en tant qu'êtres spirituels biopsychosociaux. Nous sommes en totale osmose avec les références de notre partie IV sur la résilience, notamment le modèle de Jean Guyot (1998). Ainsi le thérapeute aborde le patient, non comme un patient compartimenté avec un dysfonctionnement ou une maladie, mais en tant que personne en difficulté qui cherche la guérison et l'intégrité dans un monde morcelé et clivé.

- **La MCCT est spirituelle** : cette caractéristique pourrait poser des difficultés dans un contexte culturel français où le principe de laïcité est systématiquement requis dans les démarches d'accompagnement. Cependant il s'agit ici de spiritualité entendue au sens laïc justement. Selon Frankl, trois facteurs caractérisent l'existence humaine : la spiritualité, la liberté et la responsabilité. La dimension spirituelle est au cœur même de notre humanité, l'essence de l'humanité mais sans nécessairement référer à une religion. Le pouvoir défiant de l'esprit humain se réfère à la capacité humaine de puiser dans la dimension spirituelle pour transcender les effets néfastes des situations stressantes, de la maladie ou de l'influence du passé. Et c'est justement ce que cherchent les candidats au jihad dans leurs premiers élans.

Dans les processus de radicalisation menant à la violence, tout ceci sera malheureusement capté par les recruteurs au lieu d'être canalisé par un professionnel formé à la thérapie du sens. Paul T. P. Wong cite à cet effet Van Deurzen et Adams (2011) qui ont résumé la notion d'humain, comme des êtres créateurs de sens ainsi : « Dans le sens où la vie consiste à créer du sens, la dimension spirituelle est l'axe central de la thérapie existentielle ». Paul T. P. Wong poursuit en affirmant que la spiritualité implique la création de sens et la création de mythes spirituels. Nous y reviendrons dans le dernier chapitre de cette partie (V, 5/) et surtout en partie VI. Pour lui :

[...] les croyances sont importantes parce que, lorsque la foi fondamentale en Dieu, la transcendance ou un principe universel de valeur est absent, les gens se sentent moins en sécurité et moins capables de surmonter les crises existentielles qui échappent à leur contrôle (Wong, 2012).

- **La MCCT est relationnelle** : Ceci répond pleinement à l'aspect réseau (Network) que nous avons retenu dans notre modèle intégratif d'explication des processus de radicalisation, le 3N modèle (voir Partie II). Ceci est un autre élément crucial de la MCCT et qui est central pour les relations, pour la guérison, le sens et le bien-être (Wong, 1998b, 1998c). Ce principe de base est relié au besoin d'appartenance (voir Malsow), qui est une motivation humaine (Adler, 1964 ; Baumeister & Leary, 1995) qui est impérative à la relation thérapeutique comme clé d'une thérapie efficace (Duncan, Miller, Wampold et Hubble, 2009; Norcross, 2002). La croissance phénoménale du social, des médias (par exemple Facebook, Twitter) atteste des besoins humains profonds de connexion sociale. Dans la MCCT, la relation va au-delà de la simple alliance thérapeutique ; c'est plutôt une rencontre authentique qui atteint le niveau le plus profond d'humanité commune entre deux individus. Nous l'avons vécu dans l'accompagnement de jeunes dits « radicalisés ». Les discussions mobilisent nécessairement les valeurs et les épreuves de l'existence, le rapport aux croyances, à la foi, la recherche existentielle. Le changement thérapeutique nécessairement implique une forme d'échange de vie, entraînant un changement réciproque dans les deux parties, dans le cadre du *counseling*. Un accompagnement au seul esprit critique ne générera jamais ce niveau d'échange, ni du coup le niveau de confiance élevé qui caractérise d'ailleurs une relation

réussie et nourrissante. Paul T. P. Wong (2012) dira justement que la quête humaine de sens est une véritable rencontre existentielle :

Dans cette rencontre ici et maintenant, des informations et l'énergie vont et viennent entre deux êtres humains ; ainsi, le messenger est plus important que le message, et le thérapeute plus important que la thérapie. En fait, le thérapeute est l'instrument le plus important de tout le processus thérapeutique.

En somme, la MCCT représente la deuxième vague de la psychologie positive, qui reconnaît à la fois les inconvénients des aspects positifs et les avantages des côtés négatifs (Wong, 2012 ; Yu, 2009). Paul T. P. Wong (2012), après avoir réaffirmé la dimension nécessairement multiculturelle de cette approche, résume quelques-unes des hypothèses positives de la MCCT :

- On trouve du sens et de l'espoir dans les situations les plus désespérées.
- Les humains sont capables de transcendance de soi.
- Les humains ont toujours la liberté et la responsabilité de choisir leur propre destin.
- Les individus sont capables de croître indépendamment des limites.
- Le sens est essentiel à la guérison, au bonheur et au bien-être.
- La pratique de la compassion et de l'altruisme est essentielle à une vie significative.
- Tous les négatifs peuvent être transformés en positifs.
- Toutes les crises existentielles sont des opportunités de transformation personnelle.

3/ Application pratique : l'approche duale du sens de Paul T. P. Wong et la thérapie narrative à Fuyarchet en Suède

L'approche duale du sens de Paul T. P. Wong

Or justement, pour que les crises existentielles deviennent des opportunités de transformation personnelle, plus particulièrement en ce qui concerne les jeunes en quête identitaire et tentés par l'extrémisme violent, il est nécessaire d'aider chaque jeune à réconcilier les opposés en lui-même. Ceci permettra d'éviter que justement chaque personne clive et expulse ses contradictions internes vers l'extérieur dans des opposés qui apparaissent comme irréconciliables (eux/nous). La démarche théorique de Paul T. P. Wong, avec le « dual-systems model » (modèle du système dual), justement bâti sur les fondations entre autre de la

logothérapie, peut nous aider à recoller les morceaux et à tirer le fil parfois ténu du sens pour permettre aux jeunes d'accéder à la création d'une identité positive et authentique, sans évacuer le négatif. Des questions fondamentales, pour notre propos, traversent l'accompagnement des personnes concernées : qu'est-ce que veulent réellement les personnes ? qu'est-ce qu'elles veulent éviter ? comment se construisent-elles un sens dans leur vie ? Les postulats de base du « dual-systems model » sont les suivants :

Les réalités positives et négatives souvent coexistent, il est rare d'avoir des réalités purement positives ou purement négatives et comme le Ying et le Yang, chaque côté positif et négatif contient la graine de l'autre en son sein, il est donc inadéquat de voir les choses en noir et blanc, de manière dichotomique.

Les systèmes d'approches et d'évitements qui font partie du système sont utilisés de manière interdépendante ; le système d'approche représente les comportements souhaités, les affects positifs, la conquête des objectifs, et les motivations intrinsèques. Le système d'évitement représente les mécanismes de défense contre les conditions nuisibles, les menaces et les émotions négatives. Le postulat de Paul T. P. Wong est que quand les « deux systèmes travaillent ensemble dans une démarche équilibrée et coopérative, la chance de survivre et de s'épanouir est plus grande que lorsque l'approche est exclusive, en positif ou en négatif » (Wong, 2012a, pp. 3-22). Une hypothèse corrélative qui rejoindra celle de la croissance post-traumatique est que la confrontation à une certaine dose d'adversité et de négativité mobilise des ressources inattendues, sous certaines conditions cependant. Plus simplement, deux outils permettent de gérer les liens duals : « PURE » et « ABCDE ». « PURE » est tourné vers les ingrédients qui composent les questions de sens : but, compréhension, action responsable, et satisfaction ou évaluation. ABCDE est centré sur différents concepts : Acceptation, Croyance, Action, Découverte des significations pour soi et pour les situations, Evaluation de l'avenir (voir figure 1.1. in Wong, 2012a, pp. 3-22).

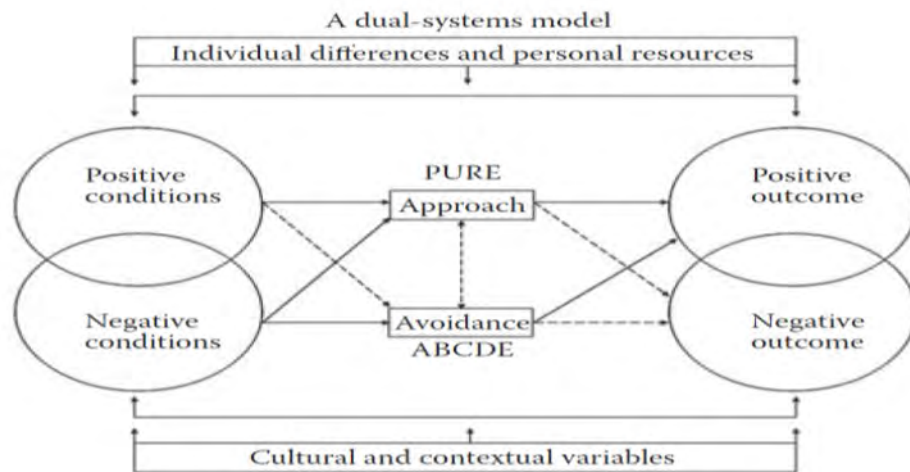


Figure 77 - Toward a dual-systems model of what makes life worth living

Source : Wong (2012a)

À défaut d'une mobilisation des deux voies, celle de la régulation consciente compensera. La pleine conscience, en se reconnectant au moment présent, redonnera un sens au miracle de la vie. Paul T. P. Wong explique ici qu'en se concentrant que le quoi, plutôt que le pourquoi, l'être se concentre sur ce qui se passe dans sa vie courante et explore les situations avec plus d'équanimité. L'entretien de cette pleine conscience s'attache les notions suivantes : ouverture, compassion, empathie, acceptation, non jugement. Le système de régulation est fondé par les différences et les ressources individuelles ainsi que par les variables contextuelles et culturelles (voir figure 1.2 in Wong, 2012a, pp. 3-22).

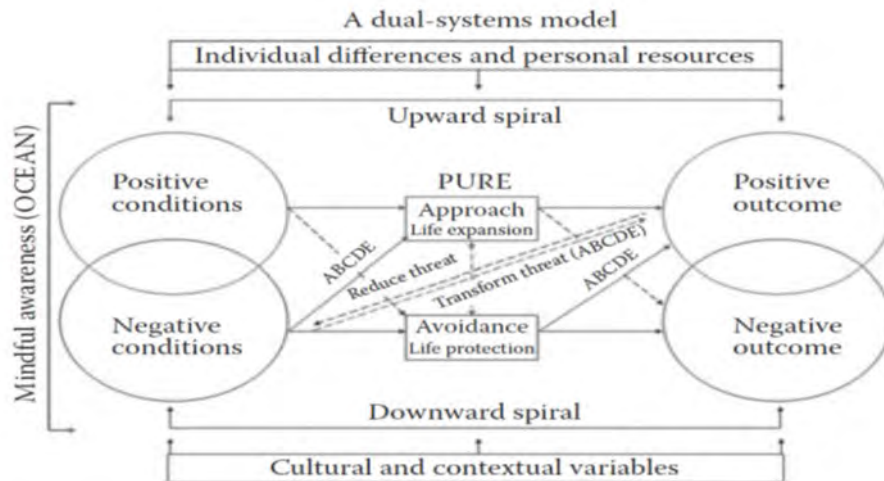


Figure 78 - Interactions and meaning-based regulations within the dual-systems model

Source : Wong (2012a)

Cette référence méthodologique est capitale dans le sens où cela montre la voie de la réconciliation entre plusieurs parts de soi-même pour des jeunes bien souvent en quête identitaire conflictuelle et carencée. Elle invite à ne pas fuir le négatif de la vie en soi et à l'extérieur de soi mais à l'affronter, voire à l'intégrer. Ceci ressemble, à s'y méprendre, aux principes des rites d'initiation que nous allons maintenant aborder.

Autre application pratique : la thérapie narrative à Fuyerschet en Suède

Nous ne pouvons trouver plus bel exemple de pratique préventive en thérapie narrative (voir les aspects théoriques en partie V 1/) qu'au travers d'un article de recherche passionnant de Tina Wichen Christensen. Son titre : *Comment les expériences des extrémistes deviennent de la connaissance valable au sein du programme EXIT ?* s'insère dans une thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation à la Roskilde Université au Danemark. Sur les bases d'une approche « néo-vygotskienne », cette recherche analyse comment des jeunes contemporains adhérant à l'idéologie néo-nazie, avec la contribution du personnel d'un centre de jeunes à Fuyerschet Stockholm, quittent l'extrémisme de droite. L'article cerne plus particulièrement ce qui nous intéresse au plus haut point ici, « les principales raisons d'un changement personnel, si l'engagement individuel dans une pratique sociale change la manière de réfléchir et s'il permet un autre sens de l'identité d'émerger » (Christensen, T. W., 2015). La reformulation de leur passé, impliqué dans un processus de radicalisation devient une connaissance utile, à condition de suivre une méthodologie bien référencée qui trouve ses sources dans la théorie de la pratique sociale dont le postulat principal est que l'identité se forme

au travers d'un engagement d'activités collectives produites par leurs contextes sociaux et leurs constructions culturelles (Holland et al., 1998). L'identité est ici définie comme un concept, selon l'auteur, qui symboliquement combine le monde personnel avec l'espace collectif et culturel ainsi que les relations sociales, ce qui constitue les ressources que les personnes utilisent pour former leurs identités. Toujours en se référant à Holland (Holland et al., 1998, pp. 17-18), Christensen nous rappelle que

[...] notre position présente est liée de mille manières à notre passé comme l'histoire de chacun en nous-mêmes et aux sédimentations de toutes nos expériences jusqu'au point où nous improvisons, en utilisant les ressources culturelles à notre disposition, en réponse à la position que le sujet peut supporter dans l'immédiat. Comme tel, il n'y a pas de règles qui conduisent un comportement dans des situations sociales spécifiques quand votre passé, porté au présent comme un habitus rencontre des combinaisons particulières de circonstances pour lesquelles nous n'avons pas de réponse ».

Nous sommes frappé par cette phrase tant, dans notre pratique, nous avons pu vérifier le fait que certaines décisions – accepter une communication avec un inconnu qui se révèle être un recruteur, partir à l'étranger, quitter le domicile familial – sont autant de mauvaises décisions prises dans une totale improvisation et une certaine précipitation alors qu'elles vont conduire au pire ; comme s'il fallait conjurer un sort avec les moyens du bord. Or, et c'est ici central, s'appuyant sur les théories de Vygotsky (Vygotsky, 2013) et sa conceptualisation des processus de médiation sémantique, Holland et al. (1998) ont créé une théorie propre selon laquelle nous pouvons développer un contrôle volontaire de notre comportement par la médiation de productions culturelles qui permettent aux humains d'échapper à l'esclavage des stimuli qu'ils sont amenés à rencontrer.

Ces productions culturelles agissent comme des « mondes figurés ». Ces derniers sont des phénomènes historiques qui nous appellent ou au sein desquels nous entrons et qui se développent au travers de notre participation. « Un monde figuré est un domaine d'interprétation socialement et culturellement construit au sein duquel les acteurs et les caractères particuliers sont reconnus, le sens est assigné à certain actes et des questions particulières sont estimées plus que d'autres » (Vygotsky, 2013, p. 52).

Les mondes figurés sont littéralement :

[...] des artefacts qui relient, comme des médiateurs humains, comme un outil psychologique. Ils sont les moyens par lesquels les monde figurés sont évoqués, collectivement développés, individuellement appris et fabriqués, socialement et personnellement. A ce stade, ils assument à la fois un aspect matériel et conceptuel, une intentionnalité dont la substance est intégrée dans le monde imaginé de leur utilisation (Christensen, 2015, p. 96).

Et l'auteur de conclure cette explication par l'affirmation que l'identité dans cette perspective est regardée comme une entité en pratique (*self in practice*) et non une entité en essence (*self in essence*). Cette remarque est fondamentale car elle est un antidote aux tentations de notre regard apeuré, crispé (et un contre transfert rigide dû à la peur ou à notre propre idéologie plaquée sur autrui) de contribuer à figer l'autre dans ses ancrages alors que ce dernier peut vouloir les faire évoluer, s'il est placé dans un nouveau contexte de représentations qu'il va lui-même contribuer à créer. Le centre de Fuyarchet lui-même est considéré par l'auteur comme un lieu construit socialement qui constitue un monde figuré au sein duquel ses clients ont été amenés à épouser une nouvelle vision des relations humaines, trouvent une position qui ne leur a pas été ouverte auparavant dans leur vie quotidienne et qui leur permet de développer une autre perspective sur eux-mêmes et sur leur vie.

Quelques mots de Fuyarchet : ce centre à été fondé en 1984 au sein d'une grande ferme abandonnée dans la banlieue de Stockholm par un activiste politique de gauche Anders Carlberg (1943-2013). Une passion pour le rock parmi les constructeurs fondateurs a donné lieu à la construction de salles de répétition et par ailleurs à un terrain de basket, sans oublier les activités d'engagement social et éducatives qui ont grandi au fur et à mesure d'un centre construit en partie par les jeunes eux-mêmes. Aujourd'hui le centre fait 24 000 m², emploie 500 personnes et accueille 40 000 visiteurs par mois. Fuyarchet est devenu un concept de travail avec les jeunes marginalisés. A l'instar de son fondateur qui considérait que les communications entre générations avaient cessé, ce centre a été créé comme une place où les jeunes peuvent interagir avec des éducateurs/adultes de manière positive¹⁶⁰ (Carlsberg, 2008). Son objectif principal était de faire prendre conscience aux jeunes marginalisés que toute expérience négative pouvait être tournée en force positive.

¹⁶⁰ Carlsberg, A. (2008). *Generationsklyftan Hotar Demokratin*, Hjalmarson et Höglgerg.

Comme ses écrits le rappellent, les encouragements, la confiance et la responsabilité sont des valeurs cruciales pour permettre à des jeunes de développer leur estime d'eux-mêmes et devenir des adultes responsables. Par-dessus tout, ce centre est une association d'une multitude d'activités qui promeuvent le renforcement de soi et la tolérance, en développant des interactions et relations sociales. Nous y reviendrons dans notre chapitre sur la prévention secondaire, mais avant de quitter ce centre, revenons à la méthode de thérapie narrative expérimentée en son sein. L'un de ses coachs a déjà changé son regard sur les jeunes extrémistes, en les considérant, non pas comme des nazis mais comme un « tas de bons gars » ayant eu des problèmes sociaux et relationnels. Il s'agit ici non pas d'être dupe et ignorant de leurs parcours et de leur dangerosité, mais de ne pas les réduire ou fixer définitivement à cette partie de leur identité. Le coach a donc marié une double compétence : celle de thérapeute du travail social et celle d'une connaissance des questions cruciales des processus de sortie de radicalisation. L'idée de les mettre eux-mêmes en position de coach en formation sous-tend que les faire changer de rôle va leur provoquer un changement d'identité¹⁶¹ (Holland et al., 1997).

L'apprentissage leur montre qu'il est possible de réguler des situations, sans recourir à la menace ou à la violence. Ceci rejoint le concept d'apprentissage en situation¹⁶² (Lave, 1991) mais participe aussi à lier l'apprentissage à des processus internes de réflexion et d'objectivisation. Bien souvent, le coach « [...] travaille à motiver les personnes à repenser leurs situations. Beaucoup d'entre eux ont eu de mauvaises expériences, ont été battus ou humiliés, avoir eu toutes ces expériences a détruit leur estime d'eux-mêmes, j'obtiendrai beaucoup de support d'eux-mêmes en les aidant à la regagner¹⁶³ » (Christensen, 2015, p. 109). La motivation des personnes suivies est essentielle et le fait de susciter et maintenir celles-ci absorbe la plus grande énergie des accompagnateurs. Au départ, les cafés informels, le paintball et autres ont pour but d'identifier de nouvelles activités qui puissent éventuellement les intéresser passionnément.

La stratégie que le programme EXIT reflète du changement personnel repose sur la conviction que l'engagement répété au sein d'une variété d'activités donne aux individus un large spectre d'expériences et d'émotions qui crée de nouvelles connections dans le

¹⁶¹ Holland et Skinner (1997)

¹⁶² Lave et Wenger (1991)

¹⁶³ Christensen, idem page 109.

cerveau, ce qui, comme les coachs l'expliquent, est une pré-condition pour que les personnes soient capables de commencer à (ré)agir de nouvelles façons ¹⁶⁴» (Christensen, 2015, p. 111).

Ceci pourrait paraître un peu naïf de premier abord. Mais deux remarques de taille s'imposent. Premièrement, nous avons eu l'exemple de Sabry, un jeune belge mort en Syrie qui, selon le témoignage reconstituant sa descente aux enfers fait par sa mère, Saliha Ben Ali, aurait été contacté, alors qu'il était au plus bas de sa situation, cerné par les refus de toutes part (job, armée, etc), par un célèbre recruteur local avec la perche suivante : « Tu peux venir avec tes potes au sein de mon pavillon et faire ce que tu veux, les jeux vidéo sont à disposition ».

Ceci n'est pas la première fois que nous est décrit cette facilité à donner l'accès à un lieu de pré-conditionnement où la culture jeune peut se nourrir en plein accès et selon ce qui lui plaît le plus. Dans les deux sens et a fortiori dans le sens d'une réversion du parcours de radicalisation, impossible de pas tenir compte de l'aspect motivationnel.

L'aspect neurobiologique qui est à peine esquissé dans la citation ci-dessus, a été étudié notamment dans les modes de recrutement spécifiques qui passe par les films de propagande de Daesch. A défaut d'y référer de manière trop longue ici, nous renvoyons à l'article du docteur Bressan, Y., 2017.

Il n'en reste pas moins qu'en conclusion de l'expérience de Fuyarchet, les employés du centre expliquent : « Nous condamnons les actions mais jamais les êtres humains » ou encore « Comment puis-je aider quelqu'un si je commence par le déshumaniser et condamner son entière personne à cause de ses actions ? ». L'identité, comme le rappelle l'auteur, est un processus plutôt qu'un caractère ou trait de personnalité qui serait fixe et non modifiable. Cette souplesse de perception est d'autant plus difficile à conserver pour les nouveaux accompagnateurs qui arrivent dans le centre que le taux de stigmatisation des extrémistes de droite est très fort dans la société. Ce qui n'enlève en rien la responsabilité criminelle de la toute petite minorité des extrémistes qui sont passés à l'acte, ni celle d'ailleurs de ceux qui, sans passage à l'acte, épousent des théories et des visions sociétales violentes et autocratiques. Or cette responsabilité sera endossée par des peines de prison pour ceux que nous qualifions de « revenants », c'est-à-dire de retour de zones de combat, en particulier la Syrie. Serait-ce suffisant ? Serons-nous hors de danger ? Tout un chacun sait bien que non. Ne rien faire serait

¹⁶⁴ Christensen, idem page 111.

pire encore. Cette méthode qui consiste à développer une manière particulière de se percevoir aux yeux de soi-même et des autres a le mérite de proposer « une trame conceptuelle au sein de laquelle les identités sont perçues comme des possibilités d'identification de soi-même et d'investissement de soi-même en pratique, le tout lié à un système culturel de création de sens » (Christensen, 2015, p. 131). Il n'en reste pas moins que toute bonne méthode se doit d'être scientifiquement évaluée afin que nous puissions être sûrs que le temps, l'énergie investie et l'argent du contribuable concourent véritablement à une réduction du risque pour la société et pour les individus eux-mêmes, tout autant qu'à une réhabilitation des personnes et de la société elle-même.

4/ Autres applications pratiques : l'exemple des thérapies dites « initiatiques » et du voyage du héros

Pourquoi un intérêt porté aux rites initiatiques de passage et au voyage du héros ?

À ce stade, une mise en contexte s'impose. Nous le ferons avec Michel Maffessoli dont les travaux permettent d'introduire notre propos bien spécifique. Cet auteur nous situe tout d'abord les notions de modernité (XVIII^e/XX^e siècle) avec les mots-clés : Etat-nation, système idéologique, institution, auxquels nous pourrions ajouter un fonctionnement dans la verticalité. Pour Maffessoli (Maffessoli, M., 2016, p. 119) la postmodernité est caractérisée par « la synergie de phénomènes archaïques et du développement technologique¹⁶⁵ » et par le retour au local, l'importance de la tribu et le bricolage mythologique. Il ajoutera que le « lieu fait lien », ce qui, pour nos jeunes concernés par les problématiques de violences, se traduit parfois par des luttes entre gangs, l'appartenance au lieu devenant un marqueur fort de l'identité qui se superpose à des logiques d'honneur et de pouvoir. Or, nous pouvons souligner ici que lors des départs en Syrie, le fait de pouvoir s'identifier, se ré-ancrer dans un pays de cocagne, paré a priori des vertus d'un idéal de justice et de libération, aura assuré ce rôle d'arrimage à un territoire local. Maffessoli ajoute :

On voit resurgir dans la postmodernité une pulsion communautaire, ce que j'ai appelé « un idéal communautaire » qui s'ancre non pas sur un projet lointain, sur un futur, mais sur des solidarités et des émotions, vécues ici et maintenant. L'entreprise peut alors être

¹⁶⁵ Maffessoli, M. (2016). Avant-propos : la postmodernité. *Management & Avenir*, 8 (n° 90), pp. 119-125

vue aussi comme un lieu d'expression de ce lien communautaire ¹⁶⁶ (Maffessoli, M., 2016, p. 120).

En prenant la suite de ce propos, nous pourrions qualifier ici l'entreprise d'entreprise idéologique qui offre une sorte de corporation avec des liens forts cimentés tour à tour par des « valeurs » et des émotions. Poursuivons toujours avec ce même auteur :

J'ai appelé cet ancrage dans un présent, nourri du passé (racines) et gros du futur (dynamique) enracinement dynamique. Alors que les diverses institutions sociales, devenues de plus en plus abstraites et désincarnées, ne semblent plus en prise avec l'exigence réaffirmée de proximité, on assiste à l'émergence d'un néo-tribalisme postmoderne reposant sur le, toujours et à nouveau, besoin de solidarité et de protection caractérisant tout ensemble social (Maffessoli, M., 2016, p. 119).

Il est assez surprenant que finalement, avec ces quelques citations ayant pour trace de définir la postmodernité, nous assistions au rappel de tous les besoins fondamentaux que nous avons tracés à la fois dans notre rappel théorique (Partie I, présentation de la psychologie humaniste) et confirmé dans notre partie II (diagnostic). Il reste maintenant à faire le lien entre cette notion si paradigmatique de postmodernité et sa répercussion sur deux notions centrales ici, celle d'éducation et d'initiation. Reprenons d'abord les distinctions produites par Maffessoli vis-à-vis de ces deux notions :

C'est en ce sens que l'on peut comprendre la dichotomie existante entre éducation et initiation. Il s'agit là des deux manières de se socialiser, de s'intégrer à la vie collective. D'abord, l'éducation, qui consiste à « educare », à tirer quelque chose d'ici, en vue d'un ailleurs, tirer de l'animalité vers l'humanité, de la barbarie vers la civilité. La deuxième perspective, l'initiation, que nous retrouvons dans les sociétés traditionnelles consistant, quant à elle, à faire advenir ce qui est supposé être « déjà là ». (Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D., 2012, pp. 9-16)

¹⁶⁶ Ibid, page 120.

Maffessoli ira même beaucoup plus loin dans les aspects réversibles de l'éducation liée à la modernité :

La formation de l'homme occidental, par le biais de l'éducation, de l'organisation rationnelle des institutions, du contrat social, consiste à « tirer » (educere) de la barbarie vers la civilité, de l'animalité vers l'humanité. Institutions, États-Nations, État de droit, reposent sur une telle pulsion éducative. Au risque, comme c'est toujours le cas, quand un *modus operandi* devient monovalent, voire monomaniacal, d'aboutir en son contraire. Effet pervers (hétérotélie). En la matière, la dénégarion de l'animalité s'achevant dans la bestialité, n'est-ce pas ce qui pend au nez de cette civilisation moderne, au plus haut point sophistiquée ? (Maffessoli, M., 2010, pp. 22-31).

Ainsi Maffessoli souhaite démontrer que l'éducation, par certains aspects, n'est pas en phase avec l'esprit de la postmodernité. Et pour ce faire, il va s'appuyer sur trois notions pour définir l'éducation : séparation, réduction et perfection. Maffessoli définira la séparation de la manière suivante :

Il y a dichotomie entre nature et culture, entre corps et esprit, et entre matériel et immatériel. Ce qui est au fondement même de « l'analyse » qui consiste à découper le tout en parties, à disséquer la réalité, à « séparer » l'entièreté de l'être. C'est ce que je nomme une structure schizophrène ; tout en gardant à l'esprit que c'est cela qui a permis au modèle occidental de devenir performant (Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D. (2012, pp. 9-16).

Effectivement, découper, séparer, c'est ce qui permettra de résoudre les problèmes en restant fidèle à l'épistémè des Grecs. En complément, il expliquera que la réduction, deuxième critère, est définie comme telle :

La raison est ce qui tend à réduire le monde à la pure intelligibilité, au cognitif et donc à évacuer le sensible, le corps et l'hédonisme. Un millénaire et demi plus tard, on retrouve cela dans la formule qu'utilise Auguste Comte pour définir la société et la sociologie : *reductio ad unum*. Par cela, il voulait montrer que la réduction du monde à sa plus simple

expression était la marque de sa performativité. Le triomphe de la modernité occidentale, au moins pendant un certain temps, repose sur cette réduction. (Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D., 2012, pp. 9-16)

Ceci sera marqué par la création de disciplines dans les sciences à l'infini et assez segmentées et surtout spécialisées. D'où l'appel constant de certains penseurs, comme Edgar Morin afin de ne pas oublier la pensée complexe, transverse, métisse (Michel Serres), sans oublier les travaux sur la transdisciplinarité. Enfin Maffessoli explicitera son troisième critère – la perfection – par la manière, dans la société occidentale moderne, de traiter l'altérité. Dans la tradition judéo-chrétienne, occidentale, moderne, cet autre qu'est la déité indéfinie et vague rappelle-t-il, celui du sacré, va se transformer dans la perfection d'un « Dieu Un » :

De même l'autre, qui est le groupe, va dériver vers la perfection de la Société Une, évacuant cette « imperfection » qu'est la diversité. L'hygiénisme du XIX^e siècle, l'idéologie de la sécurité, le risque zéro, voilà autant de manifestations du fantasme de « perfection » propre à cette tradition culturelle. Ce qui culmine dans le rapport que l'on s'emploie à nier, à dénier afin qu'elle devienne pure Culture. Voilà quels sont les trois phénomènes où s'exprime le souci de la perfection caractérisant la relation occidentalomodernité à l'autre : l'injonction paradoxale d'être parfait (Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D., 2012, pp. 9-16).

Ceci se manifeste par l'importance apportée à la faute dans les apprentissages du système éducatif français et plus généralement des écarts en négatif par rapport à la norme et au peu de place laissée à l'échec. Ce dernier est en effet loin d'être banalisé et encore moins valorisé comme dans la culture anglo-saxonne. Toujours selon Maffessoli, ces trois critères donnent naissance au sujet rationnel. Mais comme toute médaille a son revers, la postmodernité voit le retour d'un certain refoulé : le besoin de communauté et d'émotions qui se traduit par **le concept de correspondance** :

L'image que je propose, est celle de la spirale. C'est la définition, provisoire, que l'on peut donner de la postmodernité : « synergie de l'archaïque et du développement technologique ». En la matière, penser l'initiation en référence à Internet : les sites

communautaires, « Facebook », « MySpace », les forums de discussion, « Wikipédia » et divers échanges de tous ordres. En résumé, là où il y avait séparation, il y a maintenant un mécanisme de correspondance ¹⁶⁷ (Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D., 2012, p. 14).

Le second facteur de la réduction trouverait son équivalent postmoderne inversé dans **l'holisme**, c'est-à-dire l'attention portée au tout et aux solidarités organiques plutôt que mécaniques et segmentaires. Et il faut bien reconnaître que les propagandes extrémistes font miroiter une sorte de principe globalisant et unique : la Nation, la *Oumma*, le prophète ou le leader charismatique qui est censé servir une idéologie totale, globale qui pense les moindres détails et recoins d'une société pour la rendre globalement totalement juste.

Le troisième facteur, la perfection, a évolué vers celui de complétude consistant à prendre en compte l'animal dans l'humain :

Redonner de la force, du sens, à l'expression animale dans l'homme, grâce au développement des émotions et des passions. Il suffit de voir les grandes rencontres sportives, musicales, religieuses, pour se rendre compte qu'elles sont structurellement traversées par des bouffées émotionnelles. Ce qui induit non pas le « ou-ou » de l'identité, mais plutôt le « et-et » des identifications multiples. Cela nous montre combien il y a de porosités sexuelles, idéologiques et professionnelles. Plusieurs vies dans une vie ¹⁶⁸ (Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D., 2012, p. 15).

Cette complétude fait bien partie malheureusement de l'offre idéologique, quel que soit le spectre concerné. En effet, l'être va être porté, nourri et réunifié artificiellement par les valeurs de son idéologie. Se sentir bien, ce sera un sentiment illusoire et fragile à l'issue des processus d'embrigadement. Là où les incertitudes et les failles personnelles, en tension face à la demande de perfection incarnée par la société, l'école et les familles, déstabilisent, les idéologies et les croyances radicales réconfortent. Or pour que vive en soi une complétude authentique, dynamique et évolutive, elle doit se construire à travers la logique « contradictoire », c'est-

¹⁶⁷ Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D. (2012). *Education et initiation* (n°118), p.14, Edition Deboeck.

¹⁶⁸ Ibid page 15.

à-dire qui favorise une sorte de contradiction fertile, productrice de sens et de perspectives, dans le respect des différences :

[...] une reconnaissance des contraires qui ne sont pas dépassés dans une synthèse. À un niveau individuel et collectif, c'est une harmonie conflictuelle. Cela est scandaleux, mais je pense qu'il nous faut affronter ce scandale. Nous devons penser à cet équilibre, qui ne doit pas se constituer à partir de la résolution des tensions, mais plutôt à partir de leur maintien et de leur intégration. La voûte de la cathédrale gothique repose sur la tension des pierres, nous vivons dans cet équilibre conflictuel, où il n'existe ni bien ni mal, mais plutôt l'usage que je vais faire de ce bien ou de ce mal. C'est ce que j'ai appelé « la part du diable » qui, pour moi, est partie intégrante de la sagesse humaine¹⁶⁹ (Maffessoli, M., Martínez, G., Rohart, J. D., 2012, p. 15).

Il semblerait que ce soit ici un point notable : l'absence de conflictualité alternative et positive lors de la construction identitaire des adolescents dans le monde occidental où « rien ne manque » de superflu mais où l'essentiel n'est pas accessible et laisse un vide existentiel béant que les facilités de consommation et les hyper-connexions n'arriveraient pas à combler. Ce n'est pas pour rien que d'autres auteurs s'étaient déjà penchés sur la question des rites d'initiation dans un contexte différent mais présentant des similitudes, nous voulons parler des conduites toxicomaniaques. En quoi ce modèle d'expérience pourrait bien relever du « suicidaire », conçu comme un champ de pratiques qui n'engage justement pas la mort réelle, mais se pose aujourd'hui, selon Baudry (1999)¹⁷⁰,

[...] en lieu et place de rituels initiatiques qui font cruellement défaut. Par où le sociologue rejoint d'ailleurs les analyses de la psychanalyste Olindo-Weber (2001), en particulier lorsque celle-ci postule que les conduites suicidaires individuelles visent en définitive une refondation subjective, dans un contexte socioculturel insuffisant à étayer le sentiment identitaire des sujets, et où l'absence de pratiques collectives codifiées n'accompagnent plus les transitions existentielles. (Peretti, P., 2008, pp. 93-111).

¹⁶⁹ Ibid page 15.

¹⁷⁰ Baudry P. (1999). *La place des morts : enjeux et rituels*, Paris, Armand Colin.

Le même auteur nous donnera ensuite une description des étapes rituelles du passage par la consommation de drogues :

Ainsi, six séquences rituelles ou « ritèmes », présentant chacune des motifs imaginaires particuliers se sont-elles dégagées de notre étude :

- l'entrée dans le « monde de la drogue »,
- l'extase ou « l'ascension sacrée »,
- l'ambivalence ou l'alternance rythmée,
- la « descente aux enfers »,
- le « monde de mort comme monde inverse » et enfin la « coupure purifiante »,
- et le « retour parmi les vivants ». (Peretti, P., 2008, p. 100)

Structure séquentielle qui annonce déjà une certaine correspondance symbolique avec les six séquences des rites de passage décrites comme suit par Van Gennep (2011) : séparation, purification, liminarité, impureté, mort, purification, réagrégation.

Ceci appliqué à l'engagement violent dans le jihadisme prendrait la forme suivante :

- La conversion « religieuse »
- « L' élu », le choisi par Dieu entre dans la matrice idéologique du jihadisme.
- Il y a ambivalence et un rejet alimenté par les recruteurs entre le monde d'avant (familles et socialisations primaires) et le nouveau monde plongé dans une bulle et séparé du monde profane d'avant par quantité de mini rituels de « séparation ».
- La descente aux enfers : rejeter père, mère, famille, amis, patrie, se laisser gagner par le doute, la paranoïa, l'idée que tout est pourri et qu'il est préférable de détruire ce monde si corrompu et imparfait qui est la cause de tous nos maux, individuels et collectifs.
- Le monde de mort comme monde inverse devient nécessaire et le sacrifice individuel et collectif va purifier et l'individu et la société.
- Le retour parmi les vivants se fera plutôt ici dans le corpus idéologique jihadiste par l'accès au paradis et à toutes ses récompenses fantasmées mais jugées comme de réelles récompenses pour les « bonnes actions » réalisées sur terre.

Or Peretti pose une interrogation fondamentale pour notre recherche :

[...] En quoi cette expérience négative s'avérerait en outre propice à dévoiler ce message initiatique sous forme de loi : « que la mort est intégrée à la vie », qu'il faut accepter de « se perdre pour se retrouver ». La seule cadence jouissance-perte apparaissant insuffisante à engager une véritable répétition structurante¹⁷¹, telle que Péruchon la décèle dans son analyse ethno-psychologique du rituel (Péruchon, 1997) – d'où celui-ci tirerait d'ailleurs l'essentiel de ses fonctions symbolisantes et socialisantes – c'est dans une expérience de creusement de la perte, de retournement du sujet vers des modalités présymboliques de sa présence au monde, où l'unité même du corps imaginaire vole en éclat, que se joue, selon nous, à travers cette « butée sur l'originnaire », ou sur ce point de déchirure inaugural, un possible réamorçage du processus identificatoire, susceptible, pour le moins, de réassurer le sujet sur son appartenance générique à la « communauté des vivants ». (Peretti, P., 2008, p. 102)

Si nous faisons un raccourci brutal, nous dirions « se faire exploser » pour se sentir exister et se sentir appartenir à une communauté (*la Oumma*), voilà bien le paradoxe d'un rite initiatique dévoyé par la dépendance à l'abus de substances ou à une idéologie totalitaire. Dans un article exploratoire, des chercheurs intitulent leur article : *Démanteler le « voyage du héros » : les clés de communication pour contrer propagande djihadiste et prévention de la radicalisation*. Les auteurs rappellent, comme nous avons pu le faire en partie II (diagnostic) à l'aide du modèle 3N, que les dimensions de « recherche de gloire et d'honneur » sont très présentes dans les processus de radicalisation. De plus, la quête d'importance (*significance* en anglais) signifie ici la volonté de faire la différence, de compter, d'être quelqu'un. Ceci renvoie à une rage et à une impuissance à être, que les pièges de l'avoir dans le consumérisme ne suffisent ou ne peuvent combler, que l'on ait accès ou non au marché du travail. Ce qui amène les auteurs à la conclusion suivante :

¹⁷¹ « La cadence dualiste n'étant pas encore un véritable rythme symbolique, celui-ci apparaissant comme nécessairement ternaire, pour autant que, comme le souligne Lacan : " un pas ne se fonde que de trois " » op cit Peretti P. (2008).

Eh bien, ce modèle est intéressant quand on pense à l'imaginaire collectif du terroriste. Quelqu'un qui se perçoit lui-même, et qui est perçu par son groupe, comme un héros, et qui, dans cette recherche d'honneur et de gloire, est capable d'investir de gros frais, en tuant d'autres personnes et en donnant sa vie si nécessaire.

Ainsi, à titre d'exemple, le soi-disant État islamique a offert à ses adeptes non seulement un endroit pour mourir en martyrs, mais aussi un endroit pour être perçu et traité comme des héros. Le récit médiatique a tenté de faire appel aux besoins humains ancrés dans cette recherche de « l'honneur et de la gloire » comme base de motivation pour rejoindre le jihad mondial. Ils ont offert une signification personnelle. En outre, une grande partie de sa propagande a tenté d'inoculer des sentiments de grief et d'oppression, polarisant non seulement les musulmans et les non-musulmans, mais les musulmans eux-mêmes.

(Moyano, M., Trujillo Mendoza, H.M., 2018)

Reste à savoir maintenant quoi utiliser et comment, pour que nos adolescents et jeunes adultes vivent des passages par le rite véritablement bénéfiques et constructifs. Avant cela, nous devons définir les rites initiatiques de passage et présenter le voyage du héros.

Les rites initiatiques de passage

Comme le rappelle Etienne (Etienne, B., 2002), les rites d'initiation, tels qu'ils nous concernent ici et plus particulièrement les rites de passage tels que A. Van Gennep les a définis – et les autres rites également – s'appuient sur une conception du monde, une cosmologie ou sur des mythes qui en constituent le cadre. Donc parler d'initiation n'a de sens que si le rite est conforme aux normes de la communauté dans laquelle le postulant est introduit et qu'il représente une transformation mémorable sinon fondamentale dans la vie de l'individu qui reçoit cette initiation. Etienne (2002) rappelle la définition de Mircea Eliade : « [...] l'initiation correspond à une mutation ontologique du régime existentiel ». (Eliade, M., 1992)

Etienne précisera plus loin que :

Si le néophyte ou le récipiendaire n'y voit qu'une coquille vide, l'initiation ne fera pas sens pour lui. La transformation, sa *metanoia*, sa conversion, ne le met en

chemin que s'il repart dans une autre direction, la bonne. Il est alors un cherchant-chemineau sur la bonne voie, l'orthodoxie (Etienne, 2002, p. 7).

Or c'est tout le problème des conversions religieuses qui deviennent des conversions idéologiques prônant la violence. Il y a bien un effet de seuil, une transformation de l'être, peut-être positive au début du process mais de plus en plus négative, au fur et à mesure de la dissociation identitaire qui opère dans la conversion idéologique. Etienne rappellera à plusieurs reprises la donnée inconsciente des rites et justement de ce point de vue, nous soulignons ici la recherche d'une confrontation à la mort. Celle-ci est typique des conduites à risque ordalique, la conversion religieuse puis la conversion vers des idéologies violentes en seraient l'avatar ultime. Si l'initiation est un mode de prise de conscience du mystère de la vie entremêlé à celui de la mort, il reste une sorte d'antichambre ou d'introduction (*initium*) à l'intelligence de la finalité de l'homme. De ce point de vue, Etienne souligne que le terme grec pour qualifier l'invitation, *téléte*, est le rite des rites pour préparer la mort. L'idéologie jihadiste, en utilisant des références coraniques à la fin des temps et au jugement dernier, à la pesée des âmes et à leur rédemption se situe bien dans ce filon, pourrions-nous dire. Cependant, au lieu de déboucher sur une seconde naissance, elle précipite la mort définitive de l'impétrant dans un sacrifice final aussi absurde, cruel qu'inutile. Si « le rite renvoie à des mythes », de ce point de vue les jihadistes sont servis.

Comme le rappelle Etienne, « [...] le mythe est une matrice signifiante structurant des éléments culturels d'un groupe » (Etienne, B., 2002). C'est aussi une cosmogonie, cosmos signifiant ordre du monde. Cette organisation du sens tombe à pic. Dans une société chaotique, injuste, inégale, discriminante, disruptive, l'idéologie peut s'offrir le luxe du mythe du héros au service d'un nouvel ordre divin. Or, il y a déjà un contresens majeur qui nous a fait parler de processus contre-initiatique dans notre partie II (diagnostic). En effet, la progression initiatique va du travail extérieur de l'impétrant vers son travail intérieur. Or dans les conversions vers des idéologies prônant la violence, les candidats partent de leur chaos intérieur et trouvent des voies de résolution dans leur allégeance à des ordres extérieurs qui leur servent de béquilles identitaires. De ce point de vue, la surinterprétation du volet exotérique d'une religion, au détriment de son côté ésotérique (lien des textes avec un travail d'intériorité), va faciliter ce contresens. L'islam est particulièrement victime de ce travail de sape qui consiste à donner un poids démesuré à

la norme sur le sens, à la lettre sur l'esprit. Il y a donc un terreau fertile pour des idéologies rigoristes qui vont tenter de cadénasser les failles identitaires de leurs adeptes qui ne feront ainsi aucun travail intérieur. Autre élément signifiant dans la galaxie du rite : le symbole.

Etienne (2002) citera Platon : « Chacun de nous est symbole de l'homme du fait qu'il est partagé en deux ; chacun cherche ainsi sans cesse le symbole de lui-même » et précisera :

Il s'agit en fait d'un mot d'origine grecque : *sumbolon*, qui signifie signe de reconnaissance et qui était en fait un objet coupé en deux dont deux personnes gardaient la moitié et la transmettaient ensuite à ceux qui devaient par ce signe être reconnus (car le verbe *sumballein* signifie mettre ensemble) ; ce qui est divisé cherche à retrouver sa moitié afin de recouvrer sa totalité... Devenir un consiste à abolir les contraires et donc aller au-delà des antinomies dont parle Kant. Voilà peut-être l'un des objectifs de l'initiation. Mais passer du psychisme au pneumatique (de l'âme à l'esprit) implique le détachement de la dimension mondaine (Etienne, 2002, p. 23).

Il est assez remarquable ici de constater que nombre de jeunes hommes cherchent à se réunir en eux-mêmes, à surmonter les contraires pour mieux les intégrer et non les renier, pire encore, les opposer et les refouler, ce qui donne des personnalités schizoïdes. Pour commettre des meurtres, il est justement nécessaire d'avoir une personnalité coupée de ses propres ressentis et de ceux des autres. Ce qui nous fait abonder encore dans l'aspect anti-initiatique de rites dans les conversions idéologiques.

Or revenons à la définition, justement des rites. Il semblerait qu'il y ait, précise Etienne, un consensus au niveau des anthropologues :

L'homme est essentiellement un être liturgique, cérémoniel qui a peur du chaos et il ordonne donc le monde par sa mise en ordre. C'est le sens du mot sanscrit *rita*, agencement, structure normale des choses. Il s'agit donc de la prescription d'un ordre. Le rite désigne ce qui est accompli conformément à l'ordre cosmique. Il rend efficace le sacramentel dans le culte. « Les rites sont des règles de conduite qui prescrivent comment

les hommes doivent se comporter avec les choses sacrées » (Durkheim, E.) Les formes élémentaires de la vie religieuse... (Etienne, 2002, p. 26).

À défaut d'un rituel émancipateur offrant une seconde naissance authentique, la propagande organise l'accès à des quantités de rituels purificateurs, démarquant le profane et le sacré mais utilisé ici à mauvais escient : il n'y a pas lieu d'organiser le retour des intéressés. C'est un aller simple. Au lieu du triptyque mort, gestation, renaissance, les étapes se font en sens inverse : pseudo renaissance, gestation à contresens (contre soi, contre les autres, contre la société) et mort réelle et non symbolique pour renaître. Nous pourrions ajouter « renaissance illusoire dans le paradis des houris où le vin coule à flot... ».

Justement à propos de la fonction des rites, certains auteurs comme Cazeneuve J. et Ricoeur P. affirment que ceux-ci permettent à l'homme de conjurer le mal, l'impureté en partie due à l'insupportabilité de leur finitude sans finalité. On ne sait pas trop justement dans le jihadisme si c'est la quête d'idéal et de sens qui conduit illusoirement aux conversions ou si les vocations naissent de manière opportuniste, lors de la rencontre de l'offre radicale sur le net. Par ailleurs, la fonction d'expiation a eu son importance dans le miroir aux alouettes du jihadisme. En effet, la conversion religieuse qui précède les engagements violents et les légitime, a cette fonction de se faire pardonner ses péchés. En islam, la conversion équivaut à un effacement de tous les péchés d'avant la date de conversion. À ceci, nous pourrions ajouter les rites d'interaction et la jouissance d'être ensemble. Or quelles que soient les fonctions du rite, de celui-ci au mythe, il n'y a qu'un pas qu'Etienne décrit de la manière suivante :

Le rite est le passage à l'acte, canalisé par le groupe ou la société, des forces qui agissent à partir de l'inconscient. Or celui-ci se réfère toujours au mythe des origines puisque les rites renvoient à des mythes. Aussi le mythe est-il une représentation collective de structures imaginaires avec saisie de valeur : donc loin d'être un simple récit fabuleux à usage des ignorants ou des sauvages (comme on le soutenait encore dans la grande période positiviste et scientiste !) il est au contraire la révélation, à travers une image, d'une étape essentielle de la construction du moi et de la société qui le produit en le transmettant.

Dans notre civilisation-culture le mythe fondateur prend la forme du récit biblique de la violence fondatrice : Caïn et Abel, Isaac et Ismail, mais aussi Œdipe et Antigone dans la tradition grecque et Romulus et Remus dans la tradition latine et romaine, donc Hiram dans la tradition maçonnique. Certes il s'agit là de récits à décoder et à interpréter, et chez Platon il s'agit alors d'allégorie (le mythe de la caverne), pour traduire une conception inexprimable rationnellement. Mais il ne s'agit en rien d'une conception sans fondement. (Etienne, 2002, p. 37).

C'est tout le problème de l'islam qui a servi de fondement et de légitimation aux anti-rites du jihadisme. Les références coraniques, les références aux prophètes de l'islam, détournées de leurs contextes et de leurs significations ésotériques, ainsi instrumentalisées ont permis d'asseoir un processus de conversion. Et ce processus est formaté pour accepter un travail de coupure en soi au lieu d'une réunification ; c'est une inversion de procédure : au lieu de mourir symboliquement pour mieux renaître physiquement et spirituellement, il est proposé aux jihadistes de s'aliéner dans une idéologie pour mourir définitivement à eux-mêmes et aux autres, de manière symbolique et physique. Pratiquement aucun travail n'a décrypté cette dimension dans le jihadisme à part ceux de l'anthropologue Scott Altran auquel nous nous sommes référés dans notre partie II. Et c'est dommage car c'est sans doute là le cœur du réacteur vers les conversions idéologiques et violentes : utiliser les ressorts de l'initiation à contresens, pour le plus de destructivité possible et illusoirement défendre une cause parfaite. La société ultralibérale est une société de dé-liaison pulsionnelle et symbolique. « Tout doit disparaître », pour reprendre une vieille formule commerciale, dans le consumérisme de masse et les intérêts de classe des hyper riches. Dans ce moule, rien ne va plus, c'est-à-dire que plus rien ne fait sens. L'homme sans qualité et sans but est le clone de son voisin prédestiné au même mauvais sort, condamné à consommer à l'extérieur pour se consumer de l'intérieur. Et c'est justement une victoire à la Pyrrhus. L'être sans fondations, sans racines peut s'enflammer pour n'importe quel idéal qui saura parler à ses manques essentiels. Même si cette inflammation implique de tout détruire, soi, les autres et la société. Paradoxalement, là où le rite inscrit des limites salvatrices pour le corps et l'esprit, l'anti-rite libère encore davantage les instincts, non pas pour un sacrifice transitoire mais total et définitif, sans retour. Dans le cas des attentats suicides kamikazes et/ou des attentats entraînant à coup sûr la mort du terroriste, nous pourrions

parler de dissolution de soi. Cette dissolution n'est pas seulement celle de l'égo et des parties à « purifier » ou « transformer ». Elle inclut l'être tout entier et élimine ainsi la tache ou plutôt le trou identitaire avec le costume bricolé/rapiécé et le porteur lui-même. Cette radicalité totale de la disparition ressemble à l'annihilation de soi dans une drogue ou plus globalement dans le consumérisme. Celui qui s'adonne à l'anti-rite exécuterait ainsi le programme inconscient de l'ultra libéralisme : se fondre et disparaître dans l'immanence. Or dans l'anti-rite, tout se fait au profit d'une transcendance illusoire. Celle de l'ultralibéralisme est incarnée par un idéal de progrès et de confort terrestre, de transhumanisme pour prolonger l'incarnation terrestre ad aeternam qui ne se concrétise que pour 1% des participants qui s'enrichissent pseudo légalement (1 sur 13 millions pour ceux qui le font grâce aux jeux de hasard.). Celui de l'idéologie jihadiste accède, croit-il, à coup sûr à cette transcendance illusoire par un idéal de vie éternelle où les plaisirs coulent à flot pour 100% des participants, à condition qu'ils ne trahissent jamais la cause. Ceci nous pose un défi préventif et éducatif majeur : comment concurrencer sainement à la fois cette proposition d'accès à l'immanence par le consumérisme (le rêve d'une consommation immédiate au sein de laquelle chacun diluerait les grumeaux de son âme et de son identité problématique) que le numérique prolonge allégrement et cette autre proposition d'accès illusoire à la transcendance par l'engagement dans des idéologies violentes qui proposent un absolu.

Le rite de passage est intéressant comme processus et comme trame, à titre de guide de nos réflexions. Mais son ancrage anthropologique n'est pas assez contemporain pour nous permettre de rivaliser avec une des formes idéologiques qui proposent des absolus transcendants. Nos travaux de recherche nous ont cependant conduit à constater qu'un certain nombre de jeux vidéo à succès sont non seulement basés sur des substrats religieux (Geraci M. R., 2014) mais qu'en plus, leurs trames conceptuelles reposent bien souvent sur des scénarios qui s'inspirent plus ou moins fidèlement du voyage du héros (Campbell, J., 2013).

Les séries Netflix, pour ne pas les citer, ayant emboîté le pas et le cinéma avant lui (Voytilla, S., 1999), nous avons là une veine que nous aurions tort de ne pas exploiter. Il existe donc, dans à peu près dans toutes les cultures, un process qui permet de comprendre comment peut se produire un rite de passage de manière constructive et réellement émancipatrice. Celui-ci a été nommé par celui qui l'a conceptualisé : « le voyage du héros » (Campbell, J., 2013). Ce dernier a l'avantage de présenter un processus discursif bien rodé et des étapes bien identifiées et ordonnées. La trame est ainsi utilisable de manière contextualisée en toute situation et en référence à toutes les cultures.

Le voyage du héros

James George Frazer (Frazer, J. G., 1922) a commencé cette tradition du mythe du héros en réalisant un travail anthropologique qui fera date afin d'examiner le héros mythique comme une manifestation d'un combat de l'humanité pour sortir du chaos grâce au pouvoir du récit mythique. Pour Frazer, un héros individuel

[...] est un homme ou une femme qui transcende les normes d'un groupe pour incarner les plus hautes vertus morales reflétées dans la vision collective de l'univers partagée par les membres de ce groupe. Le héros est dans un état d'innocence et d'inconscience et se termine par un état de grâce et de conscience supérieure. Le héros démontre, tout au long du processus de transformation, un engagement permanent envers des idéaux qui représentent ce qu'il y a de mieux dans ce à quoi tout un chacun aspire¹⁷² (Brown, J.L., 1999, p. 12)

Dans le cadre de la voie de la transformation héroïque, Frazer et d'autres écrivains dans cette tradition affirment que le héros subit toujours une série d'épreuves et d'initiations qui demandent du courage moral, des ressources rassemblées et des soutiens externes au travers des compagnons de route : « Le héros est finalement une manifestation terrestre de principes et de modèles universels transcendants et durables de l'expérience humaine » nous rappelle Brown (Brown, J.L., 1999, p. 12). Justement, une œuvre célèbre de Joseph Campbell *Le héros aux mille visages* (Campbell, J., 2013, p. 49) décrit le voyage du héros archétypal comme une série de phases interconnectées marquantes qui ont façonné une grande partie de la réflexion contemporaine sur ce thème :

Commençant dans un état d'innocence idyllique et d'inconscience, le héros ou l'héroïne est finalement confronté(e) à une incarnation de la discorde ou du mal. En choisissant de se lancer dans l'aventure, les héros affrontent non seulement les barrières extérieures mais aussi leur nature non développée. Finalement, grâce à une série d'essais et de tests,

¹⁷² Brown, J.L. (1999). *The Hero's journey, how educators can transform schools and improve learning*. ASCD, Alexandria, Virginia, Etats-Unis, p. 12.

ils surmontent les forces des ténèbres et apportent un cadeau à leur monde qui survient de cette transformation (Brown, J.L., 1999, p. 13).

Aujourd'hui, avec ou sans la COVID 19, nous sommes tous confrontés à des moments incroyablement difficiles et exigeants dans nos existences et plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation. Les forces du changement et de la complexité imprègnent virtuellement chaque aspect de notre vie professionnelle :

[...] comme tout héros mythique, nous sommes inextricablement attirés dans le labyrinthe, comme tout voyageur archétypale, nous devons trouver notre moyen de sortir des ténèbres et de revenir à une plus grande lumière plus vive et soutenante. Ainsi, « notre univers, comme celui des héros et des héroïnes de légende et de mythe, est criblé d'ironie, de paradoxes, et de pensées ambivalentes » (Brown, J.L., 1999, p. 14).

Brown (1999) rappellera à ce propos quelques grands principes :

- Les vrais apprentissages proviennent d'une fusion de la tête, du cœur et du corps.
- L'apprentissage se produit dans des environnements héroïques dans lesquels la motivation est largement intrinsèque plutôt qu'extrinsèque.
- L'école héroïque et les systèmes scolaires sont des environnements d'apprentissage compatibles. Lorsque ces derniers reconnaissent que le cerveau est un organe de recherche de modèles et de sens, de telles écoles planifient un programme, une instruction et une évaluation intégrés et qui stimulent les diverses manières qu'ont les élèves d'apprendre.
- L'école et le système héroïque permettent de nouvelles découvertes en psychologie cognitive et éducation constructiviste. Elle structure le processus d'apprentissage sur le principe que la connaissance est un processus de création de sens personnel, à partir de nouvelles informations, en les liant à des connaissances et à une expérience antérieure :

Comme voyage du héros, l'apprentissage n'est pas linéaire, mais récursif, itérative et lié à des situations particulières. Les étudiants sont peu susceptibles de transférer des informations d'un contexte à un autre, à moins que leurs enseignants ne proposent les expériences qui fournissent des ponts, ou des échafaudages, à des niveaux plus élevés (Brown, J.L., 1999, p. 32).

- Prioritairement, l'apprentissage est stratégique. Il est axé sur les objectifs et l'assimilation par l'apprenant des stratégies associées à la connaissance, à savoir quand utiliser les connaissances, comment les adapter et comment gérer ses propres processus d'apprentissage.
- Planification stratégique : le personnel de l'école et du district peut utiliser la métaphore du parcours du héros comme un outil stratégique de facilitation pour planifier des séances, pour créer une vision partagée et des plans d'actions pratiques, pour s'engager à une vision qui existe déjà ou pour initier une réponse à des problèmes complexes où aucune coordination de groupe, de langage commun ou de vision partagée n'existe encore.
- Réflexion personnelle : éducateurs individuels et personnel scolaire peuvent incorporer les questions présentées comme des points de contrôle de la réflexion, tout au long du texte comme moyen d'auto-apprentissage.
- Développement du personnel : les éducateurs peuvent intégrer ces suggestions stratégiques et processus dans une variété d'expériences professionnelles : groupes d'étude, sessions de développement du personnel en milieu scolaire, dialogues avec les partenaires, forums communautaires et développement professionnel, ateliers axés sur les compétences de facilitation du changement.
- Cadre de vision : les idées présentées ici peuvent renforcer les efforts des éducateurs pour développer un consensus éclairé, basé sur la recherche et la pratique, sur une nouvelle vision audacieuse pour les écoles et les étapes immédiatement nécessaires pour y parvenir.

Peu avant sa mort en 1987, Joseph Campbell a participé à une série d'entretiens avec Bill Moyers, éminent représentant de la radiodiffusion publique aux Etats-Unis, journaliste et écrivain. Les conversations ont eu lieu au ranch de George Lucas Skywalker en Californie. Les transcriptions d'entrevue étaient éditées dans le livre *Le pouvoir du mythe* (Campbell & Moyers, 1988). Dans ce livre, Moyers note ce qui suit :

[...] je marchais au travail un matin après la mort de Campbell, je me suis arrêté devant un magasin vidéo de quartier qui montrait des scènes de Star Wars de George Lucas sur un moniteur dans la vitrine. Je me suis tenu là en pensant à l'époque où Campbell et moi avions vu le film ensemble au Skywalker Ranch de Lucas en Californie. Campbell s'est délecté des anciens thèmes et motifs de ma théologie se déployant sur le grand écran dans

un style contemporain et des images puissantes et rares. Lors de cette visite particulière, après avoir de nouveau exulté les périls et l'héroïsme de Luke Skywalker, Joe s'est animé en parlant de la façon dont Lucas « **a mis le plus récent et le plus puissant des tournages** » à disposition de l'histoire classique du héros. « Et qu'est-ce que c'est que ça ? » ai-je demandé. « C'est ce que Goethe a dit dans Faust mais que Lucas a habillé dans l'idiome moderne – le message que la technologie ne va pas nous sauver. Nos ordinateurs, nos outils, nos machines ne sont pas suffisantes. Nous devons nous fier à notre intuition, à notre véritable être » répondit Campbell. « N'est-ce pas un affront à la raison ? » dis-je. « Ce n'est pas le but du jeu du héros », répondit Campbell, « Ce n'est pas pour nier la raison. Au contraire, en surmontant les passions sombres, le héros symbolise notre habilité à contrôler l'irrationalité sauvage en nous. Campbell décrivait le voyage du héros non comme un acte courageux mais comme une vie vécue dans la découverte de soi et Luke Skywalker n'a jamais été aussi rationnel que quand il a trouvé en lui-même les ressources de caractère pour faire face à son destin ». Pour Campbell, la fin du voyage du héros n'est « pas la grandiosité du héros. Le but ultime de la quête ne doit être ni la libération ni l'extase pour soi-même et nous n'allons pas dans notre voyage pour nous sauver nous-mêmes mais pour la sagesse et le pouvoir de servir les autres. L'une des nombreuses distinctions entre la célébrité et le héros, dit-il, c'est que les célébrités vivent seulement pour elles-mêmes, tandis que les héros agissent pour racheter la société (Campbell & Moyers, 1988, pages xiii-xiv). Dans ce sens, dis-je, contrairement à aucun autre, comme Prométhée, nous n'allons pas dans notre voyage pour sauver le monde mais pour nous sauver nous-mêmes. » La réponse de Campbell a été : « Mais en faisant ça, vous sauvez le monde. L'influence d'une personne vitalisée nous vitalise. Le monde sans esprit est un terrain vague (Campbell, Moyers, 1988, p. 183).

Au-delà d'un intérêt historique et cinématographique, cet échange en dit long sur le potentiel que représente « le voyage du héros » en termes préventifs et éducatifs. En effet, nous sommes bien souvent au cœur de processus qui impliquent de manière méthodique les forces de caractère – aussi bien celles que nous pouvons encore améliorer que celle auxquelles nous devons faire face en pleine vulnérabilité (voir Partie III de la thèse). Nous sommes également en plein cœur d'un processus de résilience : non seulement le héros se plie, se couche, semble détruit mais il se relève et devient plus fort (voir partie IV de la thèse). Enfin nous sommes littéralement dans un récit de soi et d'un collectif qui peut s'apparenter à merveille avec la thérapie du sens ou thérapie existentielle.

Nous voyons à quel point notre thèse est bien un processus de concaténation : les ressources préventives se cumulent judicieusement les unes aux autres et la trame pédagogique qui lie le tout est bien dans la thérapie du sens et dans l'utilisation du voyage du héros.

Ce chapitre ne serait pas complet sans rentrer cette fois un peu plus dans le détail de cet outil du voyage du héros qui paraît si adapté à notre objectif : fédérer des ressources efficaces pour mieux prévenir les engagements radicaux violents.

Comment exploiter cette ressource du voyage du héros : principes, processus et but des transformations du héros

Tout d'abord, nous reprenons ici la présentation de la structure du voyage du héros extraite in extenso du site suivant : <https://apprendre-le-scenario.com/>

Une structure par étapes :

Les auteurs suivants, Truby, Snyder, Vogler, Campbell ont chacun leurs chiffres fétiches. 7 pour certains, 12 pour d'autres, quoi qu'il en soit : le récit s'articule autour de grands mouvements et étapes clés balisant le voyage du héros.

1. Dans un premier temps, le héros est appelé à l'aventure et doit quitter son monde ordinaire.
2. Ensuite, des épreuves le mettent ... à l'épreuve.
3. Mais le héros atteint son objectif et s'en sort grandi.
4. Donc il retourne chez lui dans son monde ordinaire.
5. Finalement, grâce à ce qu'il a appris durant sa quête, il change son monde ordinaire.

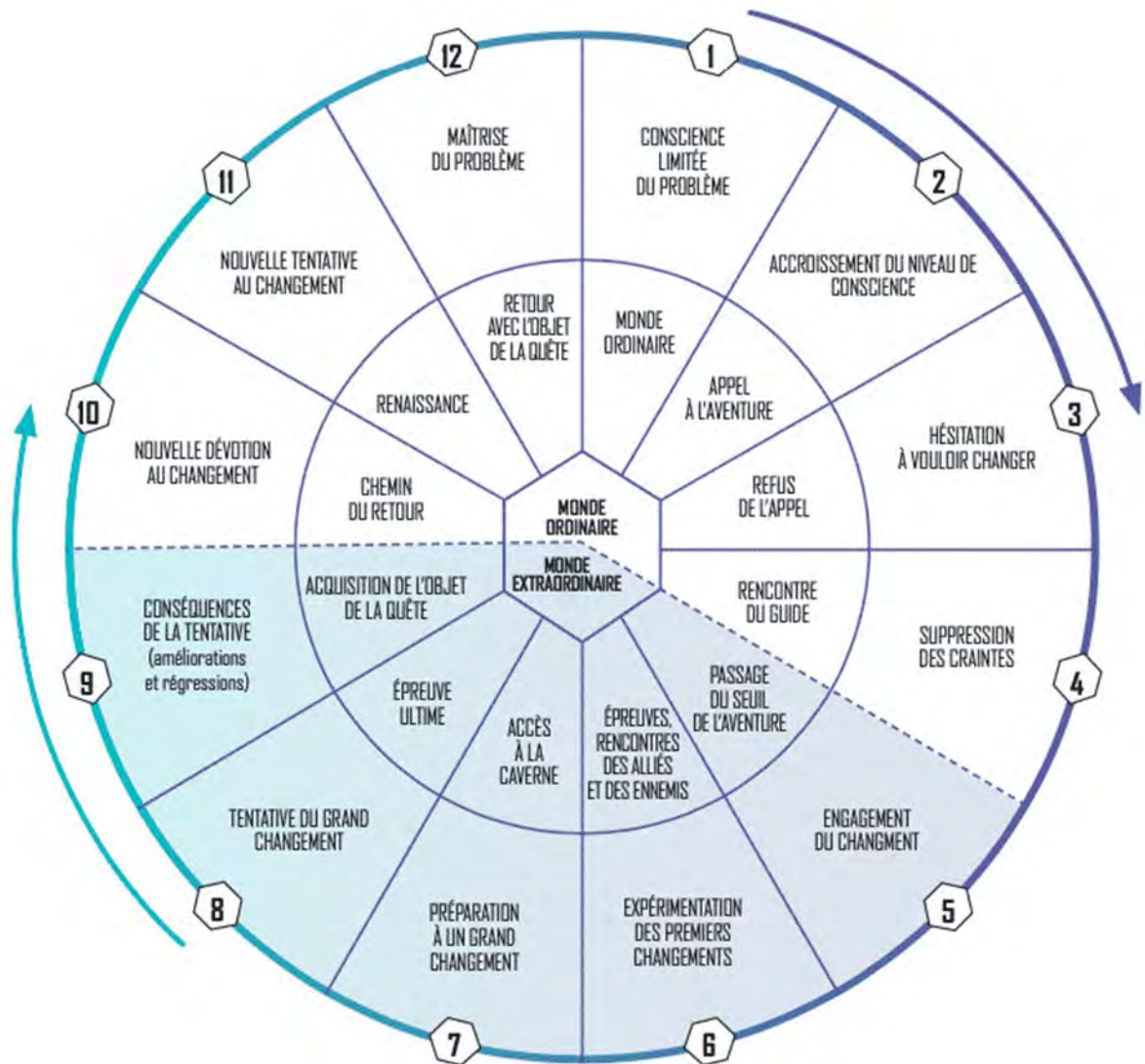


Figure 79 - Les 12 étapes du voyageur intérieur du héros

Source : Extrait du site Good Bye Confort zone¹⁷³

Or, chaque étape du voyage du héros est intimement liée à la transformation du héros. Ainsi, repris par Vogler, voilà à quoi ressemblerait le fameux voyage du héros (Vogler, C., 2013) :

1. **Le monde ordinaire** : Vous devez présenter votre personnage principal, sa faiblesse et son besoin.

¹⁷³

<https://www.bing.com/search?q=goodbye+comfort+zone&q=SC&pq=good+bye+confor+&sc=6-16&cvid=7661CA7E9FDA41B29867E02C80C9A533&FORM=QBLH&sp=1#>

2. **L'appel à l'aventure** : Quelque chose vient rompre l'équilibre de vie du héros et l'appeler au mouvement, on parle d'incident déclencheur.
3. **Le refus de l'appel** : Votre héros refuse ce changement. Face à l'appel, le héros refuse.
4. **La rencontre avec le mentor** : Quelqu'un aide le héros à prendre la bonne décision et à s'embarquer dans l'aventure.
5. **Le passage du seuil** : Le héros, de sa propre volonté se lance dans l'aventure (il quitte le monde ordinaire) et affronte un premier ennemi, une première menace et prouve sa volonté d'aller de l'avant.
6. **Tests, alliés et ennemis** : Le héros découvre le nouveau monde, se fait des alliés, des ennemis en affrontant de premiers obstacles.
7. **L'approche de la caverne** : Avant de se lancer dans le grand combat, le héros et ses alliés élaborent un plan. C'est le moment d'améliorer les armes.
8. **L'épreuve suprême** : Il est l'heure d'aller chercher le trésor. Mais le trésor est gardé par de puissants ennemis. Le héros manque de mourir, c'est un moment de désespoir.
9. **La récompense** : Le héros s'empare de ce qu'il est venu chercher. C'est l'heure du bilan, le héros apprend de son échec et en sort grandi.
10. **Le chemin du retour** : Le méchant n'a pas dit son dernier mot. Alors qu'il s'apprête à rentrer dans son monde, le héros se lance dans une dernière tâche de son propre chef.
11. **Résurrection** : Il est l'heure du grand combat, l'heure pour le héros de montrer ce qu'il a appris et d'affronter le mal. L'heure de montrer au monde que la transformation a eu lieu.
12. **Retour avec l'élixir** : Le héros revient de son aventure, grandi. Cette nouvelle sagesse guérit son monde.

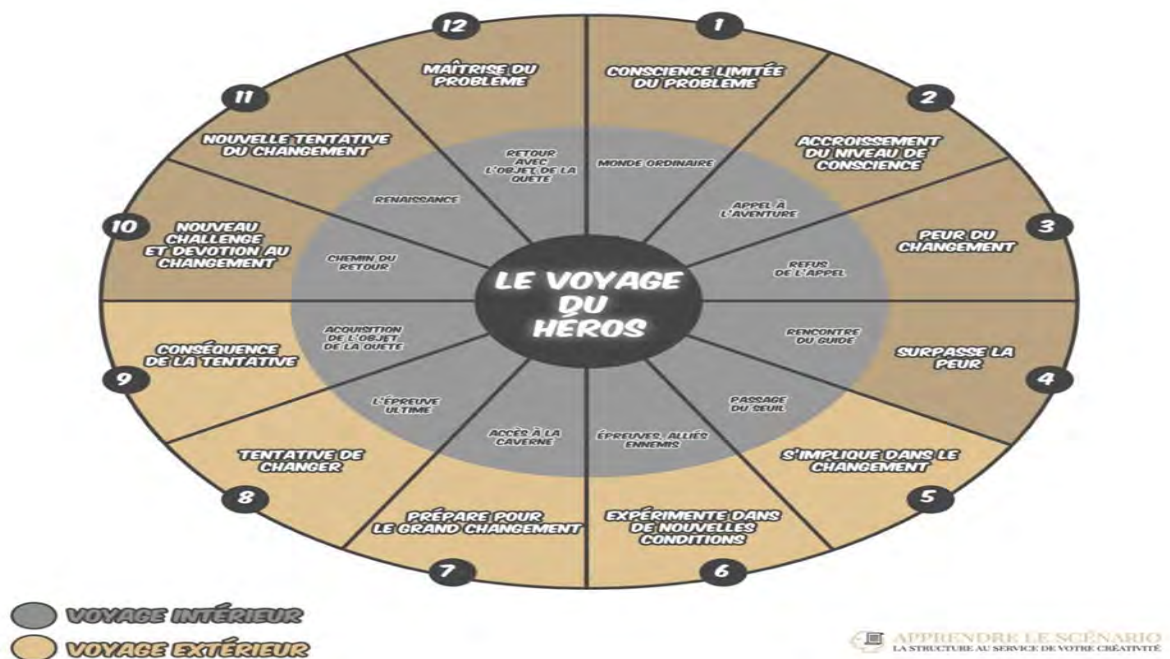


Figure 80 - Les 12 étapes du voyageur intérieur du héros

Source : Vogler (2013)

Or, chaque étape du voyage du héros est **intimement liée à la transformation du héros**. Ne l'oubliez pas ! Les événements d'une histoire ne sont là que pour faire avancer le personnage dans son **changement intérieur** !

1. **Le Monde ordinaire** : Dans un premier temps, le héros n'a pas ou peu conscience de son problème.
2. **L'appel à l'aventure** : Puis, le héros a un peu plus conscience du problème.
3. **Le refus de l'appel** : Mais le héros hésite à changer.
4. **La rencontre avec le mentor** : Soudain, le héros voit ses craintes de changement disparaître.
5. **Le passage du seuil** : Alors, le héros s'engage dans son changement de son plein gré.
6. **Tests, alliés et ennemis** : Mais le héros expérimente des premiers changements en lui.
7. **L'approche de la caverne** : Le héros se prépare à un grand changement.
8. **L'épreuve suprême** : Alors le héros essaye de changer.
9. **La récompense** : Mais cette tentative a des conséquences (soit positives, soit négatives)
10. **Le chemin du retour** : Maintenant, le héros se dévoue à son changement.

11. **Résurrection** : Ainsi, le héros tente une nouvelle fois de changer.
12. **Retour avec l'élixir** : Finalement, le héros est totalement transformé.

Quelques détails de la métamorphose du héros

Un article de recherche rappelait que le « voyage du héros » invoquait nécessairement des revers, des souffrances, et des morts symboliques de différents types : « [...] ce qui meurt étant usuellement le soi apparent, la version la moins élaborée de soi-même qui voit le monde au travers de lunettes sombres » (Brown, J.L., 1999).

Or nous pourrions rappeler avec ces auteurs que la nature est elle-même dans un processus de transformation permanent ne serait qu'avec les saisons qui impliquent déjà un cycle de mort (l'hiver), de renaissance (le printemps), d'épanouissement (l'été) et de maturation (l'automne). L'univers, à l'échelle microscopique, comme à l'échelle des galaxies, est lui-même sujet à une transformation perpétuelle. Or peu de travaux en sciences humaines se sont consacrés à la transformation héroïque pour revenir à notre sujet.

Il est ici opportun de citer les travaux inauguraux de William James en 1902. Dans un ouvrage devenu célèbre, l'auteur brosse le portrait d'une conversion spirituelle qui, de ce fait, est une conversion de soi faisant écho à la transformation héroïque de Campbell (1949). Cette expérience inclut le sentiment de paix, l'union avec le reste de l'humanité, la clarté des objectifs de vie, la nouveauté, la joie, la générosité, et le fait d'appartenir à quelque chose de plus grand que soi. Nous retrouvons ici en positif certains éléments des besoins universels de l'être humain, issus de la psychologie humaniste que nous avons présentée en partie I de cette thèse. Nous les retrouvons également en négatif (c'est-à-dire satisfaits de manière carencée ou inappropriée) dans notre diagnostic, en partie II.

James a insisté sur le côté pragmatique des conversions religieuses avec l'idée qu'indépendamment de l'existence réelle ou non des déités révérees, le bien procuré par l'adoption d'une nouvelle croyance et les changements positifs ainsi provoqués sont significatifs. Nous retrouvons là, pour notre échantillon de diagnostic, l'effet au départ bénéfique des conversions à l'islam avant que cela ne dégénère en propagande mortifère.

La psychologie humaniste à elle aussi fait le chemin nécessaire pour intégrer ce processus de changement par la voie du développement psychique (Partie II, 2/) puis par le développement spirituel (Partie II, 4/). Comment ne pas citer le contemporain de James, Freud (1905) qui n'accordait aucun crédit à la religion mais se centrait sur les stades de transformation de l'enfance : oral, anal, phallique et les cadres de développement latents.

Sans la dimension héroïque, ils croyaient en l'inévitabilité de ces transformations. D'autres psychologues ont emboîté le pas, le courant humanistique déjà cité notamment, avec les théories de l'actualisation de soi de Maslow (Maslow, 1943). Les psychologues du développement nous ont aussi proposé des théories de la croissance transformatrice tout au long de la vie, notamment et en particulier Erikson dont un ouvrage qui a attiré notre attention pour notre propos : *Adolescence et crise, la quête de l'identité* (Erikson, E., 2011).

Enfin la psychologie positive présentée dans notre partie I a rappelé les travaux des fondateurs, comme Seligman dans le sens d'un épanouissement, voire fleurissement de l'être (Seligman, 2011, 2013). La psychologie 2.0 est venue ensuite compléter, en intégrant les notions de croissance post-traumatique et de résilience et enfin celle de thérapie existentielle qui a pour objet, entre autres, de réconcilier les parties lumineuses et obscures de l'être et de l'existence pour continuer à grandir en sagesse. Mais ce panorama ne serait pas complet sans citer le plus grand psychanalyste, Carl Gustave Jung, qui a consacré sa vie durant à l'importance des mythes et des religions dans la constitution du soi, convergeant ainsi vers des travaux plus anthropologiques, tels ceux de Gilbert Durand. Le lieu interdisciplinaire de convergence des savoirs de ce point de vue fut sans contexte *Le cercle Eranos* en Suisse italienne de 1933 à 1989. Mais ceci nous emmènerait trop loin. Nous pouvons mentionner, de manière non moins essentielle et complémentaire, pour aborder les sources de transformation de soi via l'héroïsme, les contes de fées et les mythologies associées (Allison et Goethals, 2014) dont la psychanalyste Marise von Franz a été la plus éminente représentante en termes d'analyse.

Il serait donc opportun d'utiliser le voyage du héros à des fins pédagogiques et de l'insérer dans une trame initiatique à caractère laïc mais dont l'objet serait bien d'aider un jeune à construire son identité de manière ouverte, plurielle mais unifiée et dont la construction répondrait en même temps à des questions de sens : sens de sa vie personnelle, sens de sa contribution au monde, vocations, ambitions et motivations à s'engager et à se dépasser pour des valeurs nobles et constructives pour lui-même et la société.

Nous avons affaire ici à un véritable travail de substitution d'engagements constructifs en lieu et place d'engagements destructifs mais, comme nous l'avons démontré dans cette partie V, cela suppose d'être en capacité de surmonter les épreuves constitutives de vie et de pouvoir donner du sens aux aléas existentiels. Nous avons présenté plusieurs programmes répondant à ce type d'objectifs dans notre partie IV sur la résilience, dont spécifiquement le programme

INEAR et le programme « Dialogues philosophiques » (voir le détail de ce programme en annexe 7). Il est évident que bien d'autres expérimentations seraient nécessaires à réaliser surtout en évaluant l'impact réel de ces programmes, ce qui dépasse le cadre du travail ici présenté qui est, rappelons-le, prospectif.

Il n'en reste pas moins qu'à ce stade, nous n'avons toujours pas répondu aux besoins de transcendance et de spiritualité, identifiés dans notre diagnostic. Nous avons rappelé dans notre partie I (état de l'art), que les notions de religion et de spiritualité étaient loin d'être absentes des cursus scolaires au niveau international. Nous avons même décrit des courants de recherche qui placent le religieux et la spiritualité au cœur des processus du développement de l'enfant et de l'adolescent. Cependant ces thèmes dans la société et dans l'éducation sont controversés : ils sont davantage perçus comme des sources d'aliénation du jugement et du libre arbitre et comme des exploitations de formes plus ou moins élaborées de crédulité. Ce marché de la crédulité dans ses formes manipulées et exacerbées arriverait à générer et à légitimer des radicalités politico-religieuses, sectaires et bien souvent violentes. Face à cela, le principe de la laïcité serait notre garde-fou dans l'espace républicain. Ce qui est vrai pour les formes dégradées et travesties du croire mais l'est moins pour ce besoin constitutif de l'être humain de transcendance et de religiosité/spiritualité. Nous avons contribué dans notre partie I à démontrer que c'est un besoin humain universel. Il nous reste maintenant à définir les conditions épistémiques, méthodologiques, pratiques et prospectives dans lesquelles nous pouvons contribuer légitimement à répondre à ce besoin en sciences de l'éducation.

Partie VI –

**Axe 4 d'amélioration : ouvrir des
horizons face aux besoins de
croyance, de transcendance et de
spiritualité**

1/ Epistémologie de l'éducation spirituelle : le choix du modèle TNS (triple nature de la spiritualité) et de l'approche transdisciplinaire

Un dossier récent (décembre 2020), publié en open édition, avait pour thème *Education et spiritualité : conceptualisation, problématisation, applications*¹⁷⁴. Ce dossier va nous guider et nous inspirer justement dans nos réflexions épistémologiques, d'autant que ses auteurs s'interrogent dans le même cadre institutionnel que le nôtre : les instances éducatives en France. (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020 a).

Et c'est justement en France, qu'en 2013, la Revue internationale en sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Paris 8 Vincennes publiait un numéro intitulé *Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité* (Le Grand, J. L., 2013). Ce qui est en fort contraste, au niveau temporalité, avec les travaux que nous avons référencés dans notre chapitre consacré à l'état de l'art (Partie I, 4/) puisque ce thème est traité en Australie, en Angleterre depuis les années 70 et de manière de plus en plus conséquente encore depuis le début du XXI^e siècle aux USA, au Canada et en Europe du Nord. Son éditorial déclarait :

Voici un numéro de revue de sciences de l'éducation qui traite des pratiques spirituelles.

À notre connaissance, c'est une première dans l'univers français. La spiritualité continue à sentir le soufre dans l'éducation et les recherches en éducation, tout comme le religieux.

Pourtant que ce soit en anthropologie ou en sociologie, c'est là un objet de connaissance légitime, banal, traversant l'histoire et les cultures. Autrement dit, il s'agit d'un invariant anthropologique (Le Grand, 2013, p. 5).

Les auteurs du dossier *Education et spiritualité* rappellent ainsi que l'objectif affiché de ce numéro spécial était de « lever le tabou de la dimension spirituelle des pratiques de formation » (Ibid., p. 15), tout en précisant peu après qu'ils ont constitué le groupe de recherche « Spiritualité et Éducation » (spEd)¹⁷⁵ dont l'objectif était de regrouper les enseignants,

¹⁷⁴ Voir les cahiers du CERFEE, (2020) Education et socialisation, Éducation(s) et Spiritualité(s) : conceptualisation, problématisation, applications. *Open edition journals* (56) <https://journals.openedition.org/edso/>

¹⁷⁵ Le groupe SpEd (Spiritualité et Éducation) est né à la suite de la journée d'études dédiée à la présentation du numéro 64-65 de "Pratiques de Formation/Analyses" consacré au thème "Pratiques spirituelles, autoformation et altérité", organisée par le laboratoire Expérice de Paris 8 et l'A-Graf au Cnam de Paris le 13 février 2014. <http://spiritualiteducation.blogspot.com/> Cette note est extraite de Briançon, Pasquier, Hagège, 2020a.

chercheurs et praticiens ayant choisi la spiritualité comme objet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Pasquier, 2016).

Ce groupe de travail a, dans tous les cas, posé des questions qui se superposent à celles qui sont les nôtres dès lors que nous voulons réfléchir au positionnement d'une démarche d'éducation à la spiritualité dans la prévention des processus de radicalisation violente, mieux encore positionner ces ressources en prévention primaire au sein des politiques éducatives :

S'il est maintenant observé que des curricula et des établissements, même non confessionnels, accordent de l'importance à certaines dimensions pouvant relever du spirituel, quels sont donc ses rôles, ses finalités, ses fonctions ? Pour quels dispositifs, enseignements, attitudes (Marsollier, 2011) et procédés, la spiritualité pourrait-elle s'institutionnaliser ? Cela transgresse-t-il le principe de laïcité et la volonté politique d'enseigner le fait religieux comme un pur fait social (Kintzler, 2004) ? Ou bien sommes-nous à l'aube d'une nouvelle « éducation à », une éducation à la spiritualité ou au spirituel, qui respecterait ce principe ? Quelles en seraient ses conditions d'exercice et ses limites ? Quelles seraient les valeurs attachées à cette potentielle « éducation » ? S'adresserait-elle uniquement aux enfants/élèves et/ou également aux adultes ? (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020a).

Ces auteurs vont ensuite démontrer qu'il est possible de dégager un entre deux pour la spiritualité qui la démarque du religieux d'une part et qui la place en regard et en respect de la laïcité d'autre part. La spiritualité,

[...] ainsi étroitement délimitée par ses frontières laïque et religieuse, peut se concevoir justement une marge, un entre-deux, que différents modèles théoriques (philosophiques, psychologiques, transdisciplinaires ou comparatifs) cherchent à appréhender désormais directement en éducation et formation (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020b).

Avant d'en venir à un choix de modèle théorique pour traiter du sujet de l'éducation à la spiritualité, il convient donc d'abord de souligner qu'elle peut cohabiter avec la laïcité. Les auteurs (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020b) vont se référer à Fabre. Pour eux, la

laïcité représente pourtant une spécificité bien française « dans laquelle la laïcisation prime la sécularisation » (Fabre, 2017, p. 2)

Évidence familière mais héritage problématique, la laïcité porteuse de tensions (démocratie/république, laïcité/culture) non résolues sur le plan déontologique. D'après le même auteur, elle renverrait au débat philosophique entre la raison pure (Kant) et la raison historique (Hegel) : d'un côté, la laïcité d'inspiration kantienne (la pertinence d'un concept s'évalue à sa pureté théorique) sous-tend les conceptions intransigeantes de la laïcité dont la finalité reste le projet d'émancipation et la conquête de l'autonomie du sujet rationnel ; d'un autre côté, chez Hegel, la lente maturation historique, contextualisée et distanciée explique que la laïcité soit devenue « un point de stabilisation provisoire des relations complexes entre une nation (...) et son esprit (...) » et fasse quelques accommodements raisonnables (Fabre, 2017, p. 5) (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020b, p. 3)

Et ces derniers de s'interroger sur quelle laïcité adopter alors dans le champ de l'éducation et de la formation publiques, entre intransigeance kantienne et le compromis hégélien. Il est évident que la laïcité est tout autant présente pour à la fois préserver une neutralité dans l'espace public, vis-à-vis de toutes les croyances, que de permettre la liberté de croyance. Or le recours régulier aux instances européennes qui doivent rappeler dans de nombreuses affaires qui passent devant des juridictions françaises, que la laïcité, c'est aussi la liberté de croire, nous montre que l'équilibre de la notion entre mise à distance et protection des croyances est encore à trouver en France. Une position équilibrée ne consisterait-elle pas justement à permettre un questionnement sur les questions de la vie de l'esprit, les questions de sens et de transcendance, le tout affranchi des appartenances et des éventuelles inféodations aux religions. Le retour du religieux et du besoin de croire, comme tout refoulé, pourrait bien à chaque fois nous poser plus de difficultés. Or si ce besoin de croire était nourri de manière ouverte et critique dans les cursus, nous pouvons avancer l'hypothèse que « le religieux » et le rapport aux croyances poseraient moins de difficultés. Qui plus est, dans un contexte sociopolitique très tendu – tiraillé par les questions sécuritaires et les raccourcis électoraux – ces questions sont délicates à aborder par le corps enseignant, manifestement très peu formé et préparé à aborder ces

questions. C'est pour cela qu'une laïcité « laïciste » sert de défense collective et que les anathèmes d'islamo-gauchiste pleuvent sans servir à autre chose que du vent et à nourrir des polémiques stériles dans le champ éducatif. Il nous apparaîtrait plus judicieux d'évoluer vers une laïcité ni permissive ni répressive. Ainsi

[...] la laïcité pourrait donc autoriser une marge pour penser la spiritualité. A condition toutefois que cette dernière puisse se distinguer de la ou des religion(s). Une deuxième frontière est celle qui sépare la spiritualité des religions. Quelle(s) différence(s) entre des religions établies, parfois dogmatiques et figées, et des spiritualités connues, vivantes et parfois complètement athées ? Les frontières de la spiritualité avec ou la/les religion(s) sont très floues, rendant difficile sa distinction d'avec un religieux qui cherche aussi paradoxalement à s'émanciper des religions traditionnelles (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020b).

Nous n'avons pas l'espace ici pour développer les modèles théoriques d'éducation à la spiritualité, philosophiques, psycho-spirituels, transdisciplinaires ou comparatifs développés par Briançon, Pasquier, et Hagège (2020 b).

Nous nous attarderons à celui qui correspond à notre approche globale dans ce travail de thèse, le modèle psychologique ou psycho-spirituel. Nous présenterons une approche de ce modèle théorique, celui de Hélène Hagège, cohérent mais trop circonscrit pour répondre à notre propre hypothèse de recherche qui, nous le rappelons ici, est de dégager un modèle théorique d'éducation à la spiritualité pour prévenir les radicalisations violentes, ce qui suppose que ce modèle puisse permettre de répondre aux 4 axes dégagés dans notre diagnostic et en particulier ici le 4^{ème}, le besoin de transcendance et de spiritualité.

Briançon, Pasquier et Hagège (2020b) reformulent le projet de Hagège comme une quête d'un modèle de l'esprit du sujet dont la finalité est de proposer une éducation à la responsabilité, Hagège (2014) cherchant à « comprendre la nature du décalage entre expérience subjective ordinaire et l'expérience effective du sujet » (p. 4). Toujours selon Briançon, Pasquier et Hagège (2020), Hagège s'appuie sur les sciences cognitives selon lesquelles « [...] le sujet fonctionne selon deux réalités distinctes : une modalité inconsciente, automatique et rapide et

une modalité distincte, réfléchie et qui interviendrait plus rarement » (ibid pp. 3-4). Partant de ce modèle du sujet et prenant comme acception de la démarche spirituelle celle qui vise à se départir d'une vision subjective (d'un égo, de la saisie d'un soi), les transformations du fonctionnement de l'esprit pourraient alors être qualifiées de spirituelles, éthiques et décrites sur le plan psychologique (Hagège, 2015, 2018) :

Il s'agirait de passer d'un esprit fermé (sur les croyances, le passé, les émotions et les attentes du sujet) à un esprit ouvert (pleinement conscient de l'instant présent). Dans son article *Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : Education à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet*, H. Hagège fait donc une hypothèse gnoséologique selon laquelle la spiritualité est une transformation de l'esprit et du rapport à la science monde et que les valeurs de la République pourraient être favorisées via l'inclusion curriculaire d'une éducation laïque à la spiritualité et des modalités pédagogiques conjuguant la méditation laïque à différentes formes de réflexivité (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020b).

La démarche est cohérente mais elle nous semble un peu trop restrictive. En effet, nous sommes là dans le traitement d'une forme d'intelligence – essentiellement le cognitif – certes fondamentale dans le rapport aux croyances. L'entraînement de celui-ci, pour adopter des formes plus souples de lecture du monde, via un processus de conscientisation, se ferait principalement grâce à la méditation dont les effets bénéfiques ont déjà été mesurés, notamment effectivement sur la flexibilité cognitive. Doté de cette marge de manœuvre, l'autrice oriente cette valeur ajoutée vers une éducation à la responsabilité, c'est-à-dire vers un vecteur moral et éthique, conjuguant distanciation personnelle et une meilleure perception de sa responsabilité sociale.

Or cette option, selon nous, surinvestit la dimension cognitive comme porte d'entrée privilégiée de l'éducation, cognition qui une fois assouplie par la méditation, entraînerait des résultats bénéfiques qui seraient tout de suite réinvestis dans une responsabilité morale. Or la conjonction d'une porte d'entrée surtout cognitive d'une part, et à visée de responsabilité d'autre part, réduit cette approche à une vision assez « cérébrale » et européo-centrée quand nous aurions besoin, au sein du courant psycho-spirituel d'éducation à la spiritualité, d'une

approche multiple et décentrée. Notre diagnostic (Partie II) nous rend plus proche de l'approche comparative de Filliot, présentée par les mêmes auteurs en ces termes :

En sciences de l'éducation et de la formation justement, un pionnier dans la recherche d'un modèle définissant la spiritualité est P. Filliot (2011). Cherchant un lien entre éducation et spiritualité, ce chercheur et enseignant de yoga s'inscrit dans une perspective foucauldienne (Foucault reprenant lui-même l'approche philosophique antique de P. Hadot), détachant la spiritualité du champ religieux, universalisant cette structure de pensée spécifique, et mettant l'accent sur l'identité du sujet, son rapport à la connaissance, le travail réflexif. Reprenant donc les apports de M. Foucault (2001), l'auteur en tire sept traits caractéristiques de la spiritualité : 1) une transformation du sujet 2) un travail de soi sur soi 3) une certaine qualité de l'être 4) une orientation vers l'intérieur 5) un dépassement de l'ego 6) une connaissance holistique et 7) une pratique quotidienne (...) Ainsi, l'auteur en appelle à une « pédagogie de l'intériorité » avec trois « stratégies pour une spiritualisation de la pédagogie » (Filliot, 2011, pp. 212 et 209) : partir 1) des œuvres du patrimoine spirituel de l'humanité, 2) des pratiques contribuant à la transformation intérieure et 3) de soi-même car l'on éduque avec ce que l'on est et ce que l'on fait (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020b).

La recherche d'un modèle méthodologique est très complexe et les auteurs du dossier *Education(s) et spiritualité(s)* rappellent que la démarche de Filliot donne à penser entre approche comparative distanciée et ethnométhodologie impliquée. Il nous semble que loin d'opposer ces deux démarches méthodologiques, il serait nécessaire de les cumuler tout en explicitant bien dans chaque séquence pédagogique à quoi nous nous référons et comment.

Enfin, il serait nécessaire de disposer d'une approche qui intègre les intelligences multiples (corporelle, émotionnelle, relationnelle, cognitive, artistique, groupale, sociétale...) et non la seule dimension cognitive.

Afin d'évoluer vers le modèle le plus intégratif et complet, c'est-à-dire transdisciplinaire, faisons encore un détour par le modèle TNS (*The treefold nature of spirituality*, la nature triple de la spiritualité). A titre d'exemple, reprenons ici une schématisation de Pawel Socha qui, bien

qu'un peu ancienne, a préexisté au modèle théorique TNS que nous allons expliciter plus avant. Pawel Socha est parti lui-même du modèle de Van der Lans (1996, pp. 101-105) et du cadre de l'adaptation des religions (Pargament, 1990), mais en l'étendant également. Pawel Socha suppose qu'il existe trois types de processus qui donnent du sens, qui contribuent à faire face à des situations existentielles, et aboutissent à une compréhension de ces situations en termes de sacralité (cf. Pargament, 1997, pp. 21-33). Le sacré sous-jacent à un sentiment de sacralité est considéré ici comme le noyau de la spiritualité, pas seulement de la religion.

La nature de ces processus est (figure 1) :

- (1) émotionnel-expérientiel (événement),
- (2) cognitif-attributif (appréciations explicatives),
- (3) motivation-évaluative (évaluations transformatives).

Ils sont tous impliqués dans la construction du sacré – le processus d'acquisition de la foi (Socha 1997). De cette manière, le problème existentiel (de toute sorte) est déplacé au-delà du profane – qui se caractérise par l'impuissance – transportant ainsi le périssable, même l'inatteignable dans un sacré de grande valeur, lui-même rempli de l'espoir que tout est éternel et atteignable. Il est évident que cette description décrit le négatif des processus de radicalisation violente d'inspiration jihadiste (Partie II) qui cherche à convertir un mal-être existentiel en salut divin par un combat idéologisé à grande échelle.

Les processus émotionnels et expérientiels sont les plus élémentaires. Voici comment l'auteur illustre le cheminement proposé et ceci démontre a posteriori l'intérêt que nous avons eu d'aborder les questions de motivations et d'autodétermination (Partie III) et d'accompagnement existentiel (Partie V) :

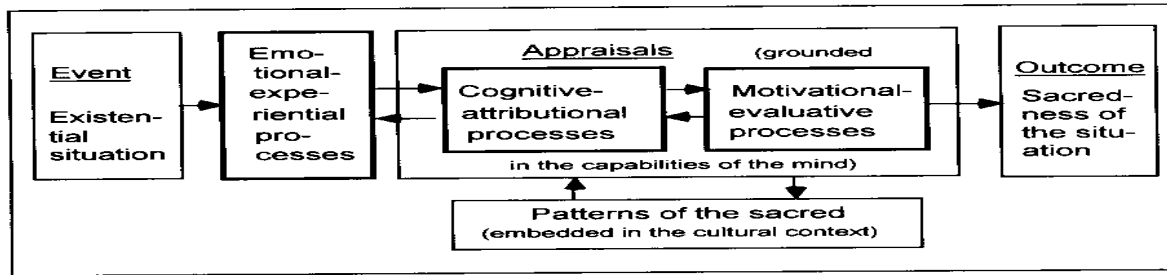


Figure 81 - Spiritual processes of existential coping

Source : Socha (1997)

Premièrement, l'individu vit un événement, parfois d'une manière très choquante et de nature angoissante. Ensuite, pour donner un sens à ce qui s'est passé, l'individu élabore des évaluations explicatives de cette expérience, qui impliquent la vision du monde culturelle (comprenant souvent les religions) de l'individu. Ces évaluations visent à expliquer les causes et les raisons. Le deuxième type, les évaluations transformatrices, conduit au passage de l'évaluation normale à l'idéal ; ce changement alimente une énergie énorme au système de motivation. Les processus d'évaluation tirent leur justification des schémas culturels du sacré, qui peuvent impliquer des croyances et des valeurs religieuses, des idéologies, des philosophies, etc. Ces processus aboutissent à la formation du **caractère sacré** de la situation existentielle, en d'autres termes, **l'expression émotionnelle de la foi dirigée vers un objet sacré.**

À ce moment-là, le processus de traduction de l'événement en construction du caractère sacré est terminé et la séquence inverse (en arrière) peut avoir lieu. Grâce aux processus de motivation et d'évaluation, **l'individu attribue désormais la signification la plus élevée possible à l'objet sacré identifié.** Entre autres aspects, **le sacré acquiert le pouvoir de résoudre le problème existentiel.** Le sacré a alors souvent été identifié comme « objet » des religions (par exemple, Dieu ou une autre figure sainte, le paradis, le Mana, le Tao), mais aussi – en même temps ou uniquement – comme un objet non

religieux (par exemple, toute réalité transcendante, moi supérieur, destin, justice, liberté, bonté, charité, amour). Enfin, à travers les processus émotionnels-expérientiels, l'individu peut directement « ressentir », « expérimenter » ou « toucher » l'objet sacré identifié (c'est-à-dire sanctifié), aussi improbable qu'il soit au départ qu'il le comprenne en toute manière définie (la soi-disant ineffabilité de l'expérience mystique). Puisque les processus indiqués travaillent ensemble et se renforcent mutuellement, ils forment un système de spiritualité dans l'individu, qui lui permet potentiellement de se rapprocher de la situation existentielle (Socha, 1999, p. 55).

Ce processus dual d'aller-retour (faisant écho aux travaux de Paul Wong, partie V) montre bien l'intrication énorme des aspects émotionnels, relationnels, expérientiels, cognitifs pour « fabriquer » des ancrages identitaires liés à la quête de sacré, d'absolu. Et ce processus est à l'œuvre comme la trame du métier à tisser : quand les liens sont positifs, le tissage produit de l'épanouissement, quand les liens idéologisés sont négatifs, la trame produit des liens négatifs qui provoquent l'asservissement. Or, depuis le travail conséquent sur les intelligences multiples de Howard Gardner, qui en dénombre 8, il n'est plus possible de construire une réponse sur une seule forme d'intelligence. En matière d'éducation à la spiritualité, il nous semble qu'une orientation psychologique devrait pouvoir s'appuyer au moins sur 5 d'entre elles : kinesthésique, émotionnelle, relationnelle, cognitive/rationnelle et esthétique.

Au-delà du caractère systémique et holistique de l'approche qui se voudra la moins segmentaire et clivante possible, il reste l'aspect motivationnel. Nous doutons ici que le vecteur « responsabilité » soit le plus porteur. Il l'est pour nous et semble entendable pour les institutions qui seraient suspicieuses vis-à-vis de l'objet « éducation à la spiritualité ».

Enfin au niveau des valeurs contribuant également à la motivation d'entreprendre une éducation à la spiritualité donc consistant à travailler son intériorité dans le panorama global de son être multidimensionnel, celles de justice, d'équité nous paraissent difficilement escamotables et tout autant à mettre en avant que la responsabilité. Ce terme « responsabilité » renvoie-t-il à la préservation des intérêts et du fonctionnement de la société telle qu'elle est régulée et administrée actuellement et telle qu'elle le fut dans le passé colonial par exemple ?

Pouvons-nous tenir les jeunes générations « responsables » de l'état actuel de la planète par exemple ? Pouvons-nous les tenir responsables de nos impairs et de nos erreurs en géopolitique de ces 50 dernières années ?

Au sein de démarches de prévention des engagements radicaux violents mais aussi à l'intérieur d'une éducation à la citoyenneté, l'option « flexibilité cognitive pour être plus responsable » semble se centrer sur l'enseignant ou le formateur et les institutions plutôt que sur l'apprenant pris dans des vulnérabilités identitaires et existentielles. Il nous reste donc, et c'est une affaire éminemment complexe, à concevoir un modèle psycho-spirituel multidimensionnel d'éducation à la spiritualité qui intègre bien l'aspect cognitif et responsable mais tout autant l'entièreté de l'être, ses motivations et sa quête de transcendance et de valeurs, son besoin de croire, le tout devant coexister dans un climat de liberté de conscience, de respect de soi et des autres. Justement, avant de promouvoir une approche transdisciplinaire, que nous ne pourrions qu'esquisser, nous allons maintenant présenter le modèle théorique qui va nous servir de référence et qui est celui qui a été modélisé par Marian Socha et Katarzyna Skrzypińska. Ces derniers rappellent tout d'abord un certain nombre de constats qui peuvent faire écho à nos propos antérieurs (Skrzypińska, K. et Socha, M., 2014) (voir Partie I, 4/) :

- La spiritualité, en tant qu'attribut humain, est un fait. Un certain nombre de phénomènes importants comme l'effet placebo (Hood, Hill et Spilka, 2009), des états supérieurs de conscience (Wulff, 1997), et les actes de créativité et de réalisation de soi (Maslow, 1964) sont liés à la spiritualité, contestant ainsi l'affirmation que cette spiritualité n'est rien de plus qu'une supposition philosophique. L'auteur rappelle que Hill et coll. (2000) déclarent que « la religion et la spiritualité sont intrinsèquement des phénomènes socio-psychologiques » (p. 53).

- Il n'y a pas de définition communément acceptée de la spiritualité. Les scientifiques n'ont aucun consensus sur cette question (Oman, 2013 ; Spilka, 1993 ; Zinnbauer et Pargament, 2005 ; Zinnbauer, Pargament et Scott, 1999). Nous partageons avec l'auteur, et c'est tout l'objet de cette dernière partie de thèse, qu'il manque une définition pragmatique, opérationnelle qui nous permette d'explorer le phénomène de la spiritualité en utilisant des méthodes.

- La religion peut être plus facilement examinée en utilisant des méthodes empiriques que la spiritualité. Il est vrai qu'il existe des indicateurs clairs de comportement religieux qui permettent une exploration de la religiosité et l'auteur cite par exemple : lire la Bible, aller à l'église ou au temple et prier (par exemple Ladd, K. L. et Ladd, M. L., 2012 ; Piémont, 2010).

- La spiritualité, toujours selon Skrzypińska, malgré le manque de définition claire, est très largement perçue comme la recherche du sacré et du sens de la vie, en tant que moralité et

relations interpersonnelles spécifiques (voir Skrzypińska, 2012a, 2013).

- La psychologie a décrit les mécanismes sous-jacents aux croyances et le comportement qui en résulte. Les études corrélationnelles et longitudinales ainsi que les expériences indiquent l'importance des croyances (Pepitone et Saffiotti, 1997 ; Shariff et Norenzayan, 2007 ; Salomon, Greenberg et Pyszczynski, 1991) et de la motivation spirituelle (Hood et al., 2009 ; Piémont, Ciarrochi, Dy-Liacco et Williams, 2009) comme conduisant à un comportement spirituel.
- Ce processus est très compliqué, du fait de son implication dans la personnalité, qui n'est pas simplement une simple construction. De nombreux exemples peuvent être indiqués ici : la base intellectuelle et affective de la conversion spirituelle (Hill, 2002), le rôle des efforts spirituels dans la création du bien-être (Emmons, 1999), la recherche du sens de la vie (Frankl, 1975).
- La spiritualité est perçue comme une dimension de la personnalité – en particulier en relation au modèle *Big Five*. Comme beaucoup de processus cognitifs, émotionnels, expérientiels et motivationnels sont engagés dans la sphère spirituelle, la spiritualité joue un rôle important dans la vie humaine et est une dimension de la personnalité (Emmons, 1999 ; Mac Donald, 2000 ; Piedmont et al., 2009 ; Skrzypińska, 2013).

Skrzypińska et Socha (2014), définissent ensuite la spiritualité à l'aide de leur modèle qui distingue les aspects structurels des aspects processuels de cette dernière, le tout étant parfaitement résumé dans la figure ci-dessous.

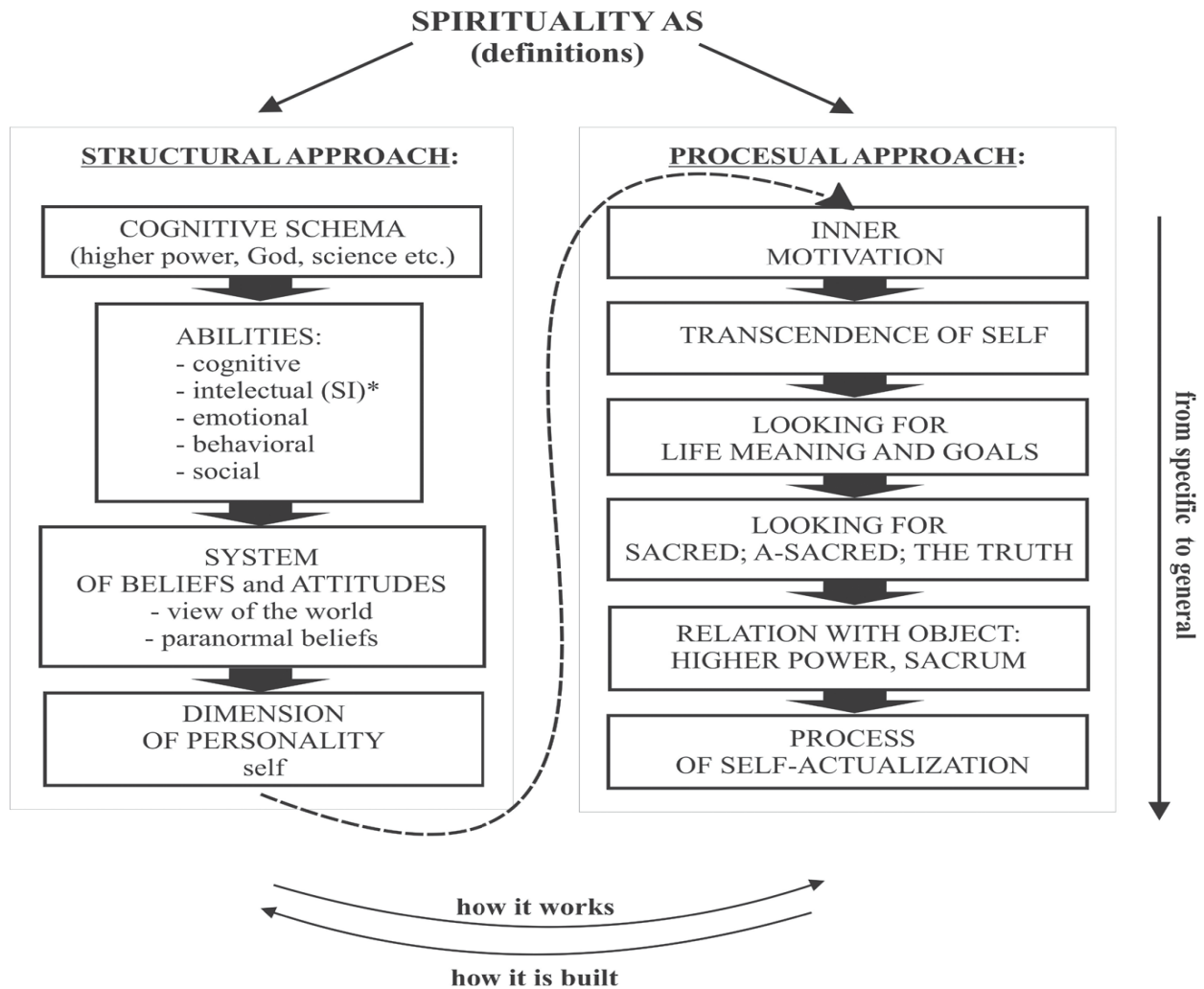


Figure 82 - Types of known definitions of spirituality in psychological literature

Source : Skrzypińska, K. et Socha, M. (2014), p. 282

Pour Skrzypińska et Socha (2014), le premier groupe présente la spiritualité d'une manière descriptive, passant d'un schéma cognitif (par exemple, Ozorak, 2005) à un système plus compliqué de croyances (Pepitone & Saffiotti, 1997), d'attitudes (Skrzypińska, 2012) et de capacités (Zohar & Marshall, 2000) et, enfin, au groupe le plus complexe, en tant que dimension de la personnalité (par exemple, MacDonald, 2000 ; Piedmont, 1999).

Le deuxième groupe met en lumière les processus impliqués dans la sphère spirituelle : la motivation intérieure (Piedmont et al., 2009), la transcendance de soi, comme condition de la création de la spiritualité (par exemple Maslow, 1967), la recherche du sens de la vie (Frankl, 1975) et des buts (Emmons, 1999), la recherche du sacré (Doyle, 1992), et des relations avec

l'objet du sacrum (par exemple, Reich et al., 1999), et, enfin, en tant que processus de la réalisation de soi (par exemple, Maslow, 1964) :

Cette approche conceptualise la spiritualité comme un processus dynamique et complexe, comprenant différentes formes – du comportement singulier (la transcendance de soi) aux phénomènes plus complexes qui remplissent l'existence humaine (réalisation de soi). Ces deux approches ne peuvent pas fonctionner l'une sans l'autre (voir figure 1). La condition de leur être se complète. Ainsi, la première étape de l'émergence de la spiritualité est la création d'un schéma cognitif en tant qu'objet de base du système cognitif (approche structurelle). Plusieurs de ces objets forment alors un réseau d'associations. Ce processus a également besoin de capacités – cognitives, intellectuelles, émotionnelles – pour créer un système cohérent de croyances et d'attitudes (voir Ozorak, 2005). Les capacités comportementales et sociales facilitent alors les processus cognitifs associés aux différents schémas lors des interactions avec le monde extérieur. Ce processus conduit à la formation d'une sixième dimension – au-delà des cinq grandes – de la personnalité : la spiritualité, comme le suggèrent MacDonald (2000), Piedmont (1999) et d'autres. À ce moment-là, un changement spirituel important et dynamique a lieu : la motivation intérieure induite stimule l'action ultérieure (l'approche processuelle), comme décrit par Piémont (1999). L'initiation de l'auto-transcendance commence et l'individu commence à chercher un sens à la vie et à construire ses objectifs de vie (Skrzypińska, K. et Socha, M., 2014, p. 283).

La principale conclusion qui est importante à souligner à ce stade par rapport à notre critique antérieure de l'approche de Hagège (2014), c'est qu'il est flagrant dans cette modélisation que le processus cognitif à lui seul ne peut gérer la dimension spirituelle de l'être dans toute sa complexité. Les auteurs vont donc définir la nature tridimensionnelle de la spiritualité à partir d'une dizaine d'années de travaux, d'études et d'expériences (Saucier & Skrzypińska, 2006 ; Skrzypińska, 2002, 2012a, 2013 ; Skrzypińska & Chudzik, 2012). Ils proposent le modèle de la triple nature de la spiritualité (TNS) qui se manifeste par : (1) des structures cognitives, (2)

une partie de la personnalité et (3) une attitude face à la vie, comme le montre la figure ci-dessous :

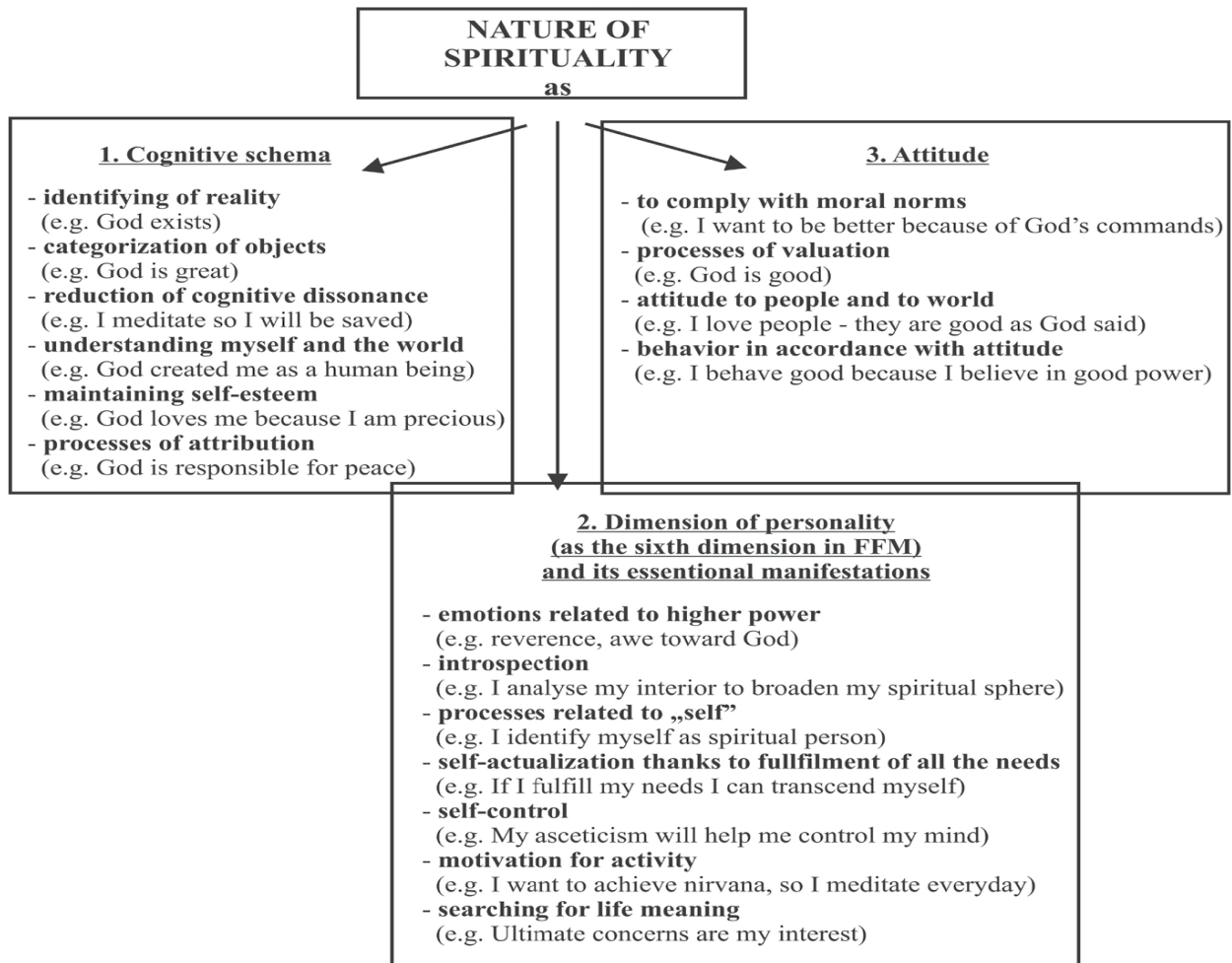


Figure 83 - Threefold nature of spirituality - phenomenon as a schema, dimension of personality and attitude to life

Source : Skrzypińska, K. et Socha, M. (2014), p. 284

Les deux auteurs insistent sur l'interdépendance de ces trois dimensions, les unes ayant besoin des autres et vice versa pour bien remplir leurs fonctions. Nous présenterons succinctement ces 3 dimensions avant de présenter des travaux de mesure d'impact de la spiritualité (Partie VI, 2/).

La spiritualité comme schéma cognitif

Ozorak (2005) rappelle que les croyances humaines représentent une base cognitive pour créer des vues fondamentales sur le monde et Hill et coll. (2000) décrivent la relation entre la religion et la spiritualité par des schémas cognitifs. Ils affirment que de nombreux aspects de la théorie

cognitive contemporaine sont utiles pour expliquer les éléments des phénomènes psychologiques spirituels.

Selon Skrzypińska et Socha (2014, p. 285) :

Atkinson et Shiffrin (1971) ont proposé le modèle modal de la cognition, qui tente d'expliquer la manière spécifique dont les informations sont traitées. Ils ont décrit la première étape comme des registres sensoriels de stimuli environnants ; ce processus est lié à l'apport environnemental. Les informations sont ensuite traitées dans la mémoire de travail puis codées dans la mémoire à long terme. Parfois, la mémoire de travail tire profit de la mémoire à long terme, la traitant comme un réservoir d'informations stockées. Les informations sont ensuite organisées en fonction des structures de connaissances existantes (catégories, schémas et scripts). Cette chaîne d'occurrences particulières conduit à la création d'une carte cognitive, qui comprend des associations entre différents schémas.

Tout en ajoutant que Andresen (2001), Guthrie (2001), Boyer (2003a, 2003b) et Ozorak (2005) conviennent que la perception, la mémoire, les structures de connaissances, le jugement, la prise de décision et la résolution de problèmes sont des processus liés à la cognition religieuse :

Comme l'affirme Boyer (2003b), l'esprit humain a évolué avec certaines prédispositions et restrictions adaptatives, et les formes religieuses reflètent invariablement ces caractéristiques, tout comme d'autres cognitions et pratiques culturelles. De plus, les croyances peuvent fournir une carte cognitive du monde, qui peut lui donner un sens (Saucier & Skrzypińska, 2006), et c'est le début de la vie spirituelle (Skrzypińska, K. et Socha, M., 2014, p. 285).

En regardant la figure 3 ci-dessous, nous voyons que les phénomènes bien connus sont étroitement liés ; ils sont associés ensemble sur une base appelée « croyances ». Tant la religiosité que la spiritualité proviennent de schémas cognitifs relativement simples, riches en essence mais dépendants du contexte culturel. Ce sont des croyances qui construisent un

système plus complexe. Si ce système de points de vue associés engage un soutien institutionnel – par exemple, des églises qui offrent des dogmes et des rites – nous pouvons parler de religiosité. Mais si c'est plus personnel, individuel et indépendant de la culture, cela peut indiquer la spiritualité. La « pure religiosité » (religion traditionnelle) peut indiquer une religiosité traditionnelle orthodoxe, qui est adoptée sans critique par les parents et la société, et privée de spiritualité individuelle ou encore, toujours selon les auteurs, d'autres exemples extrêmes de « pure religiosité » pourraient être l'adhésion au Ku-Klux-Klan ou l'implication dans une guerre sainte.

D'autre part, la « spiritualité pure » fait référence à une manière personnelle de rechercher le sacré et le sens de la vie (spiritualité subjective). Selon eux, Emmons (1999) a décrit cet état comme « une recherche de sens, d'unité, de connexion à la nature, à l'humanité et au transcendant » (p. 877).

Pour Skrzypińska et Socha (2014), un exemple typique de « pure spiritualité » serait la méditation, les exercices de yoga ou les actes de création dans les beaux-arts. Le terme « vision pure du monde » signifie des vues sans rapport avec la spiritualité et la religiosité –vues athées, agnostiques et autres. Un autre élément est également pertinent dans ce casse-tête : la vision du monde :

Avec la spiritualité et la religiosité, il construit la zone commune où les opinions spirituellement religieuses ou religieusement spirituelles sont recueillies (le nom utilisé dépend de la proportion relative de chaque élément). La première catégorie reflète ceux qui sont plus spirituels que religieux, et la deuxième catégorie, ceux qui sont plus religieux que spirituels. Les deux groupes croient en leur vision personnelle et individuelle du monde et l'utilisent pour interpréter le fonctionnement des autres et du monde (Skrzypińska, K. et Socha, M., 2014, p. 286).

Voici la figure extraite de Skrzypińska, K. et Socha, M. (2014), p. 287 :

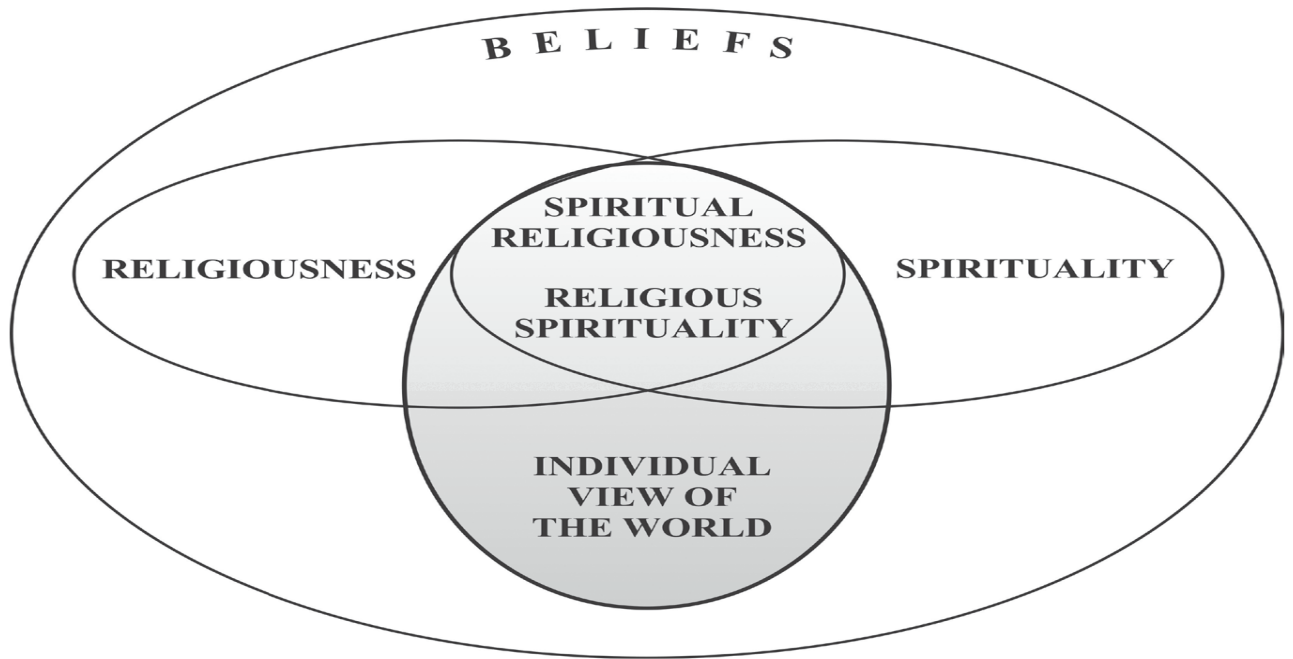


Figure 84 - Spirituality in relation to religiousness, view of the world and beliefs

La spiritualité comme dimension de la personnalité

Les sentiments religieux et les pratiques spirituelles sont des sources d'émotions fortes et elles impactent ainsi le fonctionnement de la personnalité tout autant que les schémas de pensée. Ceci étant particulièrement significatif pour ce qui est impliqué dans la recherche du sens et des préoccupations ultimes. Emmons (2005) compte la gratitude, la crainte, la révérence, l'émerveillement et l'espoir comme des émotions religieuses et des exemples primaires de la régulation religieuse de l'émotion (pardon et attention). D'autres auteurs ont identifié l'amour comme un facteur de motivation spirituelle, comme le souligne Socha (2000, p. 21). Les émotions mentionnées ci-dessus sont étroitement associées à la motivation spirituelle ; les émotions sont perçues comme activant l'intention des tendances à l'action spirituelle.

Skrzypińska et Socha ajoutent encore à propos de la spiritualité comme dimension de la personnalité :

Emmons et ses collègues (1999) ont souligné l'importance des efforts spirituels dans le cadre des efforts personnels. Les auteurs concluent que les efforts spirituels mènent à l'intégration de la personnalité, car ils ont tendance à être associés à moins de conflit global au sein du système d'objectifs d'une personne et sont généralement situés à un niveau plus élevé du système d'autorégulation que les autres objectifs. Et selon la théorie

du contrôle de Carver et Scheier (1998), la régulation du comportement d'une personne par rapport à des principes abstraits d'ordre supérieur conduit à une plus grande cohérence [...]. Emmons (1999) propose trois mécanismes par lesquels la spiritualité pourrait améliorer le bien-être : (1) la réduction du conflit global, (2) la fourniture d'un soutien social et (3) le soutien spirituel. Comme indiqué par Epstein (1994), un style de vie orienté spirituellement est un facteur qui facilite la congruence, l'intégration et l'intégrité de l'individu (Skrzypińska, K. et Socha, M., 2014, p. 288).

La spiritualité comme une attitude face à la vie

Selon la théorie TNS, la spiritualité – dans son sens le plus large – pourrait être traitée comme une catégorie d'attitude d'un individu à l'égard du sacré et de la vie. En tant que conséquence d'une telle approche, la spiritualité peut être considérée en termes de propriétés et de caractéristiques d'une attitude ; elle a des fonctions, des objets, une structure et un pouvoir.

Skrzypińska (2014) cite Katz (1960) qui a classé les attitudes en quatre groupes différents par rapport à leurs fonctions : (1) Utilitaire : fournit à l'individu une approche générale ou des tendances d'évitement, (2) Connaissance : permet aux individus d'organiser et d'interpréter de nouvelles informations, (3) Ego-défensif : attitudes pour aider les individus à protéger leur estime de soi, et (4) Expression des valeurs : utilisé pour exprimer des valeurs ou des croyances centrales. La spiritualité peut donc

[...] en tant qu'attitude, remplir ces quatre fonctions : elle fournit un mode de vie, permet aux individus de gérer l'information existentielle, protège les individus en satisfaisant leurs besoins et en aidant au développement de la réalisation de soi, protège contre la conscience de la mortalité et, enfin, permet la réalisation de valeurs et de croyances (par exemple, par l'évaluation des bons ou des mauvais actes) (2014, p. 290).

Le tout sera résumé dans la figure suivante :

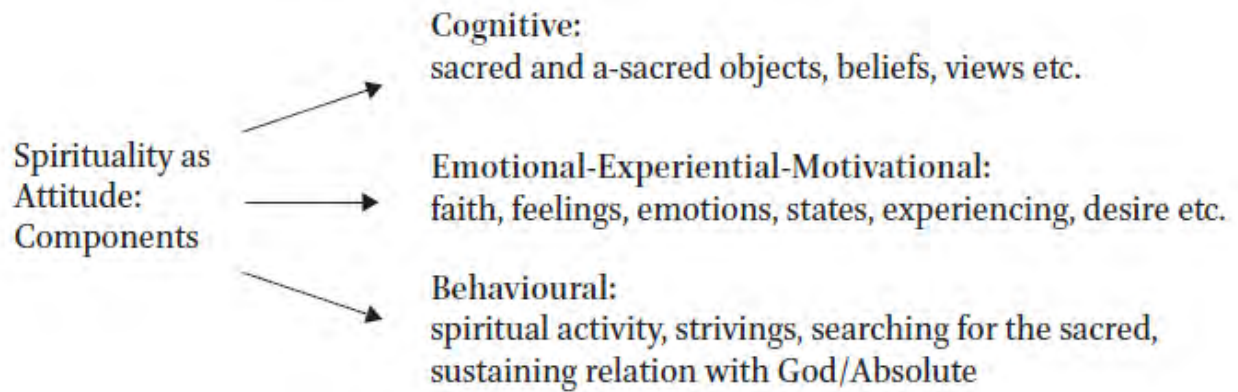


Figure 85 - Spirituality as attitude in TNS Model: components
Source : Skrzypińska (2014), p. 292

En résumé ce modèle de Skrzypińska (2014) a l'immense avantage d'englober les différentes dimensions de la spiritualité et de la religion, en les distinguant les unes des autres sans les exclure. Ce modèle convoque également les différentes dimensions de l'être et en montre les corrélations et les interdépendances. Il est donc en adéquation avec nos modèles théoriques des parties précédentes – le modèle écologique de Bronfenbauer pour notre approche globale (Partie I) et les modèles 3N, TMT, MMM, RMA pour notre partie diagnostic (Partie II) des processus de radicalisation menant à la violence. Il nous reste à montrer le prolongement de la cohérence de ce modèle théorique avec les ressources partagées dans les parties III, IV et V de la thèse.

Nous avons rappelé, dans notre partie I consacrée aux besoins fondamentaux de l'être humain ainsi qu'en partie III sur les forces de caractère, que la santé définie par l'Organisation mondiale de la santé (1998) « est un état de complet bien-être physique, mental et social et pas simplement l'absence de maladie ou d'infirmité ». Ce qui nous amené, dans notre partie V, a montré que **le bien-être mental semble être un phénomène axial dans cette définition de la santé**. Poursuivant dans cette direction, la santé existentielle se concentre sur les valeurs humanistes, les croyances, les attitudes et les principes qui guident et dirigent la vie d'un individu (Mickley, Soeken et Belcher, 1992). **DeMarinis (2003) développe cette pensée indiquant que la dimension existentielle se préoccupe de la façon dont le sens est interprété pour l'individu, et par conséquent, elle englobe la conception de la vision du monde, l'approche de la vie, la structure de prise de décision, la manière de comprendre**. Nous avons également rappelé avec Paul T. P. Wong et bien d'autres **au niveau des rites**

initiatiques que cette dimension existentielle vise également les activités ou expressions ayant une signification symbolique, telles que les rituels et autres moyens de donner un sens. Tout cela contribue à forger la motivation intérieure qui vise à construire une conception de la vision du monde ; cette dernière est stratégique car elle initie l'homéostasie liée à la santé existentielle.

Nous allons évoquer maintenant toujours brièvement comment le modèle de la triple nature de la spiritualité (TNS, Skrzypińska, 2014) permet d'expliquer toutes les étapes du processus dans lequel la santé existentielle pourrait rester en équilibre homéostatique. Nous évoquons ici un équilibre dynamique et ouvert au changement, comme nous avons pu le démontrer dans les modèles de résilience (Partie IV). La condition principale en est l'examen des trois perspectives proposées dans le modèle TNS :

Le premier domaine est un système cognitif (schéma 1). Les schémas cognitifs déterminent l'essence de la spiritualité et cela influence la santé mentale. Les croyances qui sont créées dans ce domaine portent des prototypes/images de tout domaine spirituel. Ce processus est possible grâce à la motivation humaine intérieure qui émane de notre personnalité. Par exemple, l'image de Dieu peut initier le sentiment de satisfaire le besoin de sécurité. La visualisation de la vie après la mort pouvait créer le même effet et cela a été décrit par des chercheurs (par exemple Siegel, 1980). En général, le soutien apporté par les croyances donne la possibilité de déterminer le sens de la vie. L'imagination humaine et l'expérience sociale jouent un rôle important dans ce processus (Skrzypińska, 2014).

L'auteur décrit la deuxième perspective qui est déterminée par la personnalité (Skrzypińska, 2014, schéma 1) avec ses émotions et sa motivation. Cette dernière grâce à son pouvoir d'initiation de tout processus est responsable de la création de l'essence de la sphère spirituelle (également cognitive, décrite ci-dessus). Rejoignant ainsi nos exposés de la partie I de la thèse, l'auteur montre que la personnalité est un réservoir de nombreux déterminants importants d'une qualité de vie : cognitions et émotions (Royce et Powell, 1983), système de valeurs (Schwartz, 1992, 2006 ; Mądrzycki, 2002), projets personnels (Little, 1993), efforts personnels et spirituels

(Emmons, 1999) et tout l'ensemble des expériences. Mais le moteur le plus pertinent pour tous ces éléments est la motivation. Enfin l'auteur rappelle que chaque configuration de personnalité est unique dans la combinaison de ses éléments et de ses motifs et de leurs intensités et que cela contribue à la santé existentielle. Et la troisième perspective décrite par l'auteur pourrait être appelée « l'attitude envers le sacré et la vie » (Skrzypińska, 2014, Schéma 1) au niveau des composantes cognitives, émotionnelles-motivationnelles de ces attitudes :

Tous ces facteurs influencent la santé mentale et une qualité de vie : à partir de la motivation de créer des dieux et autres représentants cognitifs du domaine spirituel/religieux, à travers leur appréciation émotionnelle, et la motivation à agir selon des déterminants cognitifs et émotionnels. L'attitude résultante conduit à un comportement approprié envers le sacré et la vie. Une attitude bien formée permet à la personne de trouver une perspective sur le sens de la vie et le bien-être. Ces deux derniers sont responsables de la santé existentielle (Skrzypińska & Socha, 2013). Surtout lorsque les valeurs, croyances, attitudes et principes humanistes qui guident et dirigent la vie d'un individu sont les plus importants pour la sphère spirituelle (Mickley, Soeken et Belcher, 1992).

La figure ci-dessous fait apparaître le contexte culturel qui, lui aussi, est déterminant comme facteur d'influence, ce que nous avons largement analysé dans notre partie II, dédiée aux facteurs environnementaux, culturels et civilisationnels qui encouragent les radicalisations violentes alimentées par le jihadisme. Ici, nous sommes dans une influence culturelle nécessaire pour la santé mentale, sujet que nous avons également abordé dans notre partie IV sur les modèles de résilience. Ce qui d'ailleurs recoupe le modèle des origines et des facteurs influençant la santé existentielle de Socha (2014) qui analyse l'adaptation qui apparaît dans des situations existentielles difficiles. Et ce qui est le plus important dans ce processus, il considère la spiritualité comme un réservoir de capacités qui peuvent aider à atteindre un état homéostatique.

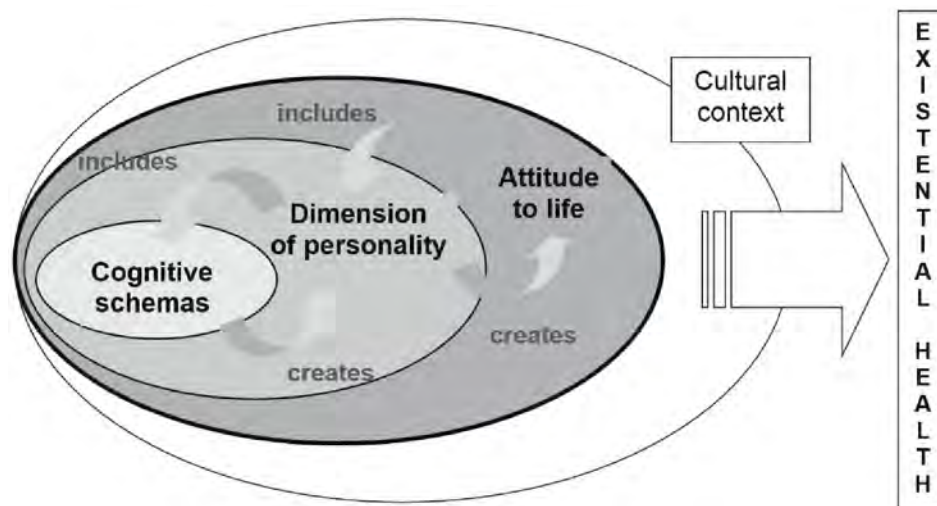


Figure 86 - Threefold nature of spirituality Model and its relation to existential health

Source : Skrzypińska et Socha (2014), p. 296

La santé existentielle ne résulte pas simplement d'un ou deux facteur(s). L'origine de ce phénomène se révèle plus compliquée et à plusieurs niveaux. Elle émerge grâce à la motivation intérieure, grâce à la recherche du sens de la vie. Selon la théorie salutogène d'Antonovsky (1987), la santé est conditionnée par le sens de la cohérence, ce qui signifie qu'elle se fonde sur la signification, la compréhension et la maniabilité. Ces trois processus sont étroitement liés à la sphère spirituelle. Mais pour rendre plus claire une telle approche, il faut une identification de base des domaines de la spiritualité, ce qu'offre le modèle de la triple nature de la spiritualité (TNS) de Skrzypińska (Skrzypińska, 2014).

Les éléments cognitifs sont une première partie ainsi que le noyau essentiel de la spiritualité avec ses représentations symboliques de pouvoirs supérieurs, dieux, démons, anges et autres croyances de la personne. Entre autres, cela peut être interprété comme l'idée de Socha sur les moyens d'encoder le caractère sacré. Dans la seconde partie du modèle TNS, la nature de la spiritualité se révèle comme une composante/dimension de la personnalité avec sa motivation, ses vues structurées, ses valeurs, son besoin de recherche du sens de la vie, etc. Et ici, nous pouvons prêter attention à la proposition de Socha d'indiquer l'intuition et l'intentionnalité aussi comme parties prenantes de cette dimension. La dernière caractéristique de la spiritualité en référence au modèle TNS concerne l'élément attitudinal. Dans ce cas, les deux auteurs, Skrzypińska et Socha, sont d'accord avec une idée commune : les manifestations comportementales de la spiritualité sont indispensables dans le processus d'adaptation (par exemple, comprendre les rituels dans le modèle de Socha et les modes de vie selon des valeurs

à l'essence des croyances dans le modèle TNS). En fusionnant les deux modèles ci-dessus, nous obtenons une image plus complète de la manière dont les gens font face à des situations existentielles :

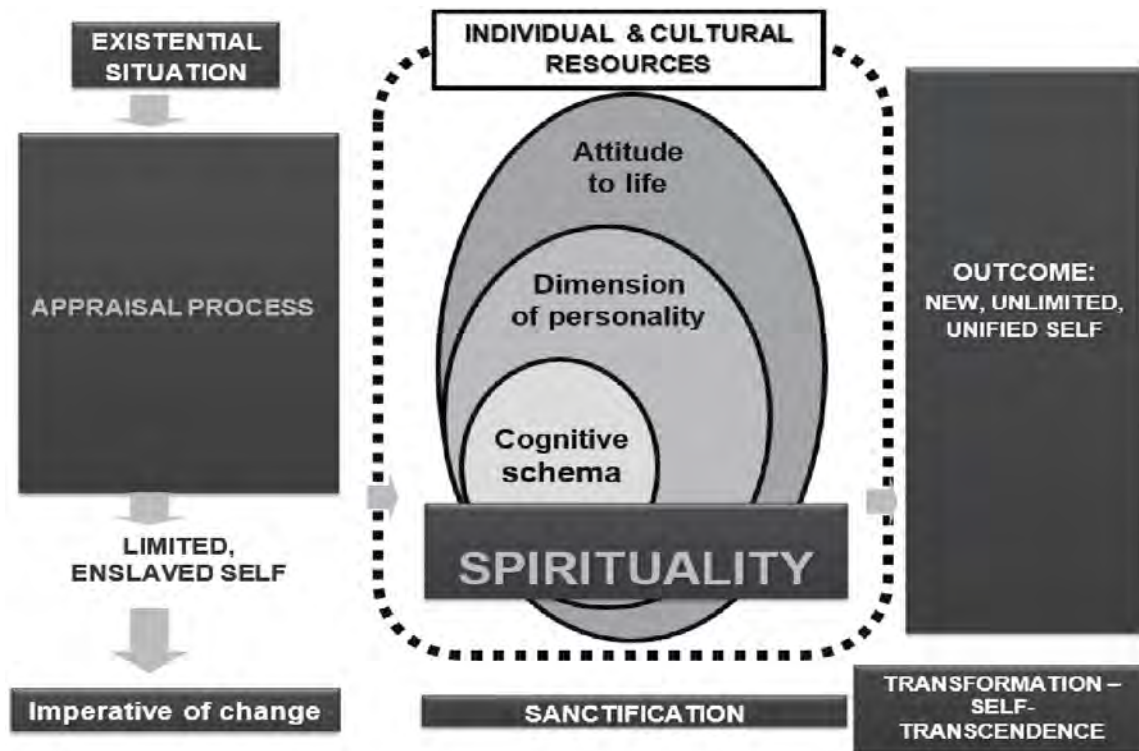


Figure 87 - Coping process in existential situation with engagement of spirituality

Source : Skrzypińska & Socha (2013), p. 34

Cette figure a le mérite de rappeler l'importance des situations existentielles de départ qui sont souvent difficiles et provoquent des chocs existentiels. Le panel de jeunes analysés dans notre diagnostic l'illustre parfaitement. Le choc entraîne la motivation au changement avec des questionnement de sens. Dans le même temps, la sécurité existentielle est en jeu et mobilise de manière dysfonctionnelle (au lieu d'une manière salutogène et fonctionnelle) : les capacités cognitives (processus menant d'inconscient au conscient, cf Hagege, 2014), les dimensions de la personnalité, que nous avons abordées au niveau des forces de caractère et des modalités de résilience, les attitudes face à la vie (cf accompagnement existentiel et logothérapie). Le tout est enserré dans un contexte culturel, social et politique. À la sortie, l'individu soit régresse (cf notre approche anti-initiatique, II, 3/), soit accède à des formes d'auto-transcendance et de dépassement épanouissantes et saines.

En résumé, le modèle de la triple nature de la spiritualité (TNS) de Skrzypińska qui va nous servir de guide pour le choix des ressources en éducation à la spiritualité est synthétisé dans ses principaux enseignements et limitations, par l'auteur, de la manière suivante (Skrzypińska, 2018, p. 35) :

- Le noyau de la spiritualité est composé de croyances créant une structure de vision du monde.
- La spiritualité sert d'intermédiaire entre une situation existentielle difficile influençant le Soi et, grâce à ses mécanismes de nature multiple, transforme le Soi limité en Soi unifié.
- Dans ce contexte, la spiritualité est un phénomène assez complexe dans cette relation, mais compte tenu de ce processus d'adaptation et de l'aide thérapeutique, il est possible de prendre en considération trois perspectives du domaine spirituel : cognitive, personnelle et attitudinale.
- Le contexte social/culturel ne peut être négligé comme ayant un impact pertinent sur le domaine spirituel – en particulier son essence (Socha, 2014) transmise de génération en génération.
- L'identité spirituelle est une condition de contrôle et d'influence sur la santé existentielle.
- La limitation fondamentale de l'approche théorique décrite est une vérification empirique supplémentaire. Il est vital de trouver un moyen d'examiner comment les gens gèrent la situation existentielle, engageant la sphère spirituelle et ses ressources, en utilisant également le contexte culturel comme support.

Ce modèle TNS se marie avec la plus belle définition de la spiritualité que nous ayons trouvée, extraite de l'anthropologie du croire de Xavier Gravend-Tirole :

- (1) Le spirituel est la conscience d'une expérience relationnelle fondamentalement humaine qui implique un rapport à soi, aux autres, au divin/absolu ou à l'immanence du monde, puisqu'il existe des spiritualités qui sont ou non religieuses ;
- (2) Il s'inscrit toujours dans un contexte politique, social, culturel et économique, avec un lieu et une histoire – présente et passée ;

- (3) Comme « puissance de vie », il s'inspire de, se nourrit de et poursuit une quête de sagesse, de sens (ou de vérité), en vue d'unité et de cohérence intérieure, de paix et de joie tranquille ;
- (4) Il prend appui sur l'expérimentation (par tâtonnements, transgressions et erreurs possibles) de valeurs, croyances ou « structures de sens », plutôt que sur des doctrines ou des autorités externes, mais sans forcément les exclure ;
- (5) Il travaille donc à l'épanouissement, l'accomplissement, le dépassement de soi –sans omettre l'intégration des autres que soi dans une visée de mieux-être collectif ou de justice sociale. (Gravend-Tirole, X. ,2015, p. 155)

Spiritualité et transdisciplinarité : apports du réseau Theorias

Enfin, ce modèle TNS et cette définition du spirituel de Xavier Gravend-Tirole semblent s'associer avec l'approche méthodologique mise en avant par le Réseau international Theorias¹⁷⁶ pour cerner la notion de spiritualité qui est centralement liée à la transdisciplinarité. Lors d'un colloque interdisciplinaire en 2017¹⁷⁷ organisé par ce réseau, de nombreuses disciplines avaient contribué à définir cette notion pour en élaborer une définition commune et univoque :

[...] Le groupe de recherche indépendant « Spiritualité et Éducation¹⁷⁸ » présente le transdisciplinaire et le transpersonnel comme des approches méthodologiques pouvant participer à conceptualiser la spiritualité. En sciences de l'éducation et de la formation, certains chercheurs en ont fait une synthèse, avec la recherche-action existentielle (Barbier, 1996), l'approche transversale (Barbier, 1997), la multiréférentialité (Ardoino, 2000) ou encore la pédagogie intégrative et implicative (Pasquier, 2017a). En effet, pour ce dernier (Pasquier, 2017b), la transdisciplinarité et le transpersonnel s'intéressent à ce

¹⁷⁶ Theorias – Réseau international de chercheurs pour la Théorisation Transdisciplinaire de la Spiritualité : <https://www.lsrslu/recherche-formation-research-teaching/theorias-reseau-international-de-chercheurs-pour-la-theorisation-transdisciplinaire-de-la-spiritualite/> (consulté le 30/05/2021)

¹⁷⁷ Colloque Theorias d'octobre 2017 à l'Université de Rennes 2

¹⁷⁸ <http://spiritualiteducation.blogspot.com/> (consulté le 31/05/2021)

qui est entre, traverse et se situe au-delà des disciplines et des personnes. Ces deux approches apparaissent comme les deux faces d'une même médaille, qui pourrait symboliser « l'éducance » : côté face, la transdisciplinarité tendrait à une fusion/dépassement intégratif des sections disciplinaires représentées sous forme de « quartiers poreux » ; côté pile, le transpersonnel assurerait une dynamique de circulation entre les parties prenantes. Les sciences de l'éducation et de la formation seraient alors la méta-structure de l'ensemble, maintenant unis les « objets » de connaissance et les « sujets » impliqués, de façon cohérente et évolutive. Une conception holistique et complexe de la nature et de l'être humain découle de ces approches. Un changement de paradigme éducatif deviendrait nécessaire pour grandir sans restriction en connaissances et en humanité. La mise en œuvre d'une pédagogie intégrative et implicative (P2i) va dans ce sens, en articulant une variété de méthodes pédagogiques et en rendant l'apprenant pleinement acteur de sa formation. Cette P2i permet d'inclure les questions non-notionnelles (*soft skills*) et transversales, d'aborder et de travailler des domaines en lien avec le champ de la spiritualité (par exemple celle des valeurs de civisme, solidarité, beauté...), en nommant explicitement cette dernière ou non. Cette pédagogie mènerait-elle vers une méta-science de l'éducation et de la formation ? (Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H., 2020b, p. 11).

Les fondements de la transdisciplinarité

Florent Pasquier, dans un autre article, revient sur les fondements de la transdisciplinarité avec 3 axiomes (Pasquier, F., 2017b, p. 5) :

Le premier est ontologique : autant la réalité peut être décrite par le savoir dans une dimension trans-subjective, autant le réel reste profondément caché. Ainsi Nicolaeescu fait le postulat de la coexistence de plusieurs niveaux de réalité, tant pour les objets que pour les sujets, la réalité se caractérisant par ce à quoi nous confrontent nos expériences, nos

représentations, nos images, nos modélisations. Les niveaux de réalité sont eux un ensemble d'invariants que l'on retrouve dans les lois naturelles et dans les normes et règles des systèmes sociaux. Se référant à Husserl (1859-1938), Nicolescu explique que la progression entre ces niveaux est discontinue et nécessite de ne pas résister à ce que nous ne comprenons pas de prime abord. La réalité transdisciplinaire ou transréalité, est la connexion par le tiers caché des niveaux de réalité des objets et des sujets.

Le deuxième axiome est logique. Le passage d'un niveau de réalité à un autre niveau supérieur est possible par la logique du tiers inclus conceptualisé par Lupasco (1987). Cette logique conduit à la conclusion que chaque niveau, pris isolément des autres, est incomplet et qu'aucun ne revêt plus d'importance qu'un autre puisque tous sont complémentaires et nécessaires pour la cohésion et la compréhension de l'ensemble.

Le troisième axiome est épistémologique. La structure de la totalité des niveaux de réalité et leur compréhension est complexe : chaque niveau est dans l'état qui est le sien car tous les niveaux existent simultanément. Les niveaux supérieurs résolvent les oppositions apparentes (A versus non-A) des niveaux inférieurs : c'est la logique du tiers inclus ou terme tiers (T). L'ensemble des trois axiomes donne une définition rigoureuse et stable de ce qu'est la transdisciplinarité.

Tout ceci est retranscrit dans la figure ci-dessous :

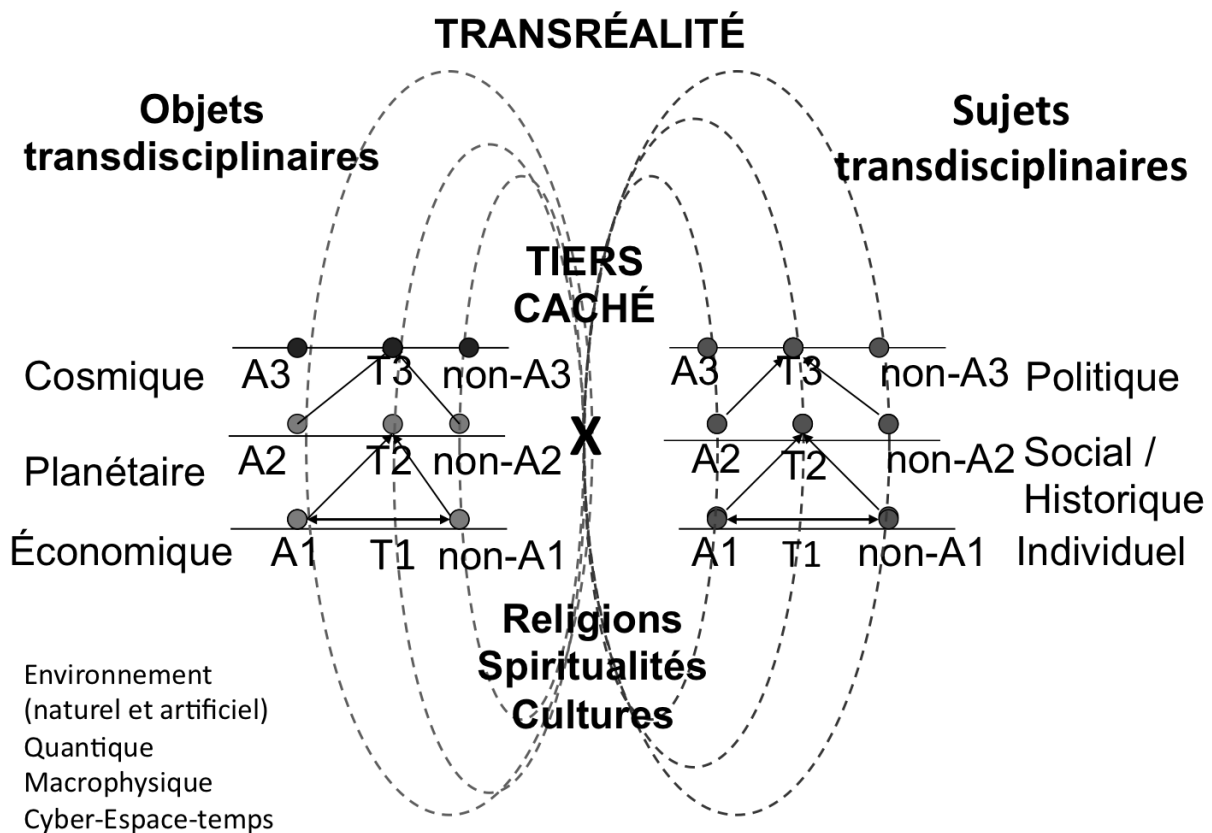


Figure 88 - La transréalité selon Niculescu repris par Pasquier

Source : Pasquier (2017b), p. 5

Une méthode transdisciplinaire d'enseignement de la spiritualité

Florent Pasquier se réfère ensuite à Pierre Weil à partir d'une schématisation inscrite dans la figure de roue suivante :

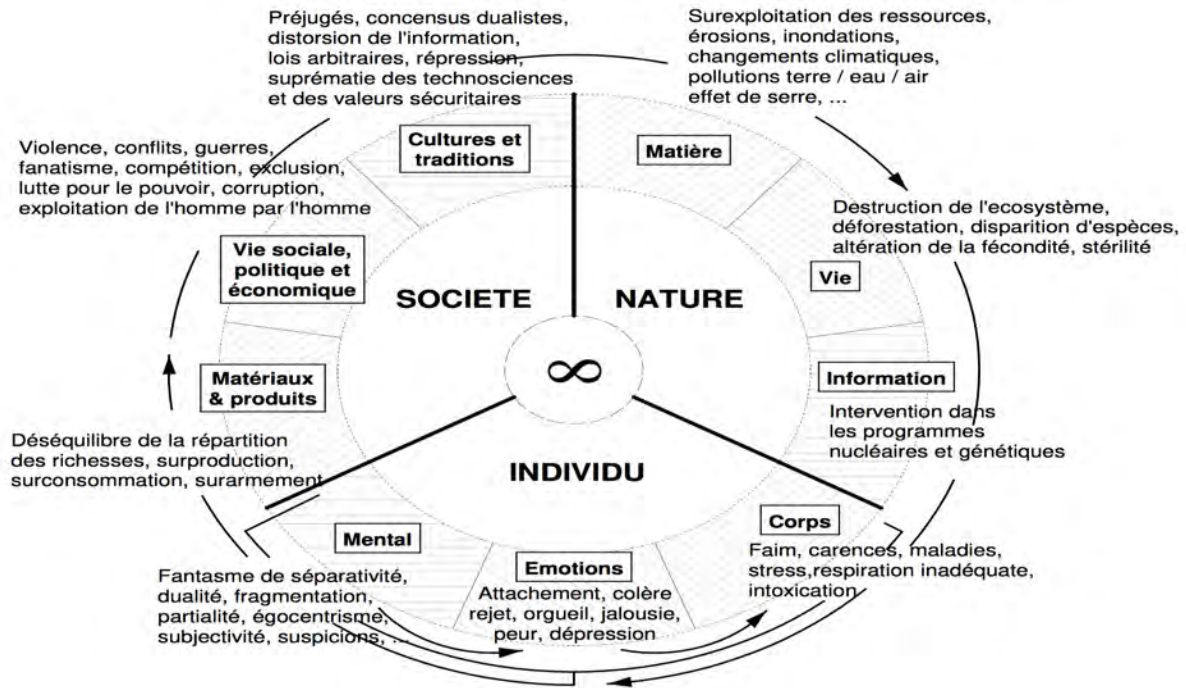


Figure 89 - Roue de la destructivité

Source : Pasquier (2017b), p. 7

Cette roue de la destruction dévoile la dynamique en cercle vicieux des désordres humains et naturels. Elle illustre la fragmentation qu'opère naturellement l'esprit humain et qui se propage ensuite dramatiquement. Le point de départ débute à partir du mental de l'individu, en raison de ce que Weil appelle le « **fantasme de séparativité** » par lequel l'être humain se sent séparé de son environnement, et ne fait pas en conséquence le lien entre les désordres qu'il entretient dans sa vie et ceux qu'il constate dans le monde. Seule une prise de conscience permet de mettre au jour ce lien et d'inverser cette roue en roue de transformation vertueuse. S'y exprime à l'inverse un ensemble de valeurs positives (respect, harmonie, joie, beauté, confort essentiel, solidarité...). Or ce sont les normoses, c'est-à-dire le fait de trouver consensuellement acceptable des comportements létaux qui retardent cette prise de conscience. Weil théorise alors une équation des états de conscience : « **VR = f(ec)** » **Le vécu de la réalité est fonction de l'état de conscience**

de celui qui la vit. Ce qui permet de se positionner et de répondre à sa question initiale : où se situe-t-on sur l'échelle de la compréhension de la réalité et de notre rapport à la paix intérieure et extérieure, depuis la sensation d'une séparation de soi ? (Pasquier, F., 2017b, p. 7)

La formule de Weil s'applique d'autant mieux aux personnes en voie de radicalisation qu'elles sont en plein cœur des processus de fragmentation sociétale et identitaire (nature exceptée). Nous pourrions même affirmer que les failles identitaires entrent en pleine résonance avec les failles, incohérences, fractures sociétales (zones entropies maximales incarnées par des injustices économiques, politiques et géopolitiques fracassantes qui empirent sans cesse). Ces individus sont pris dans des processus d'identité et de motivations duales et de contre-initiation (Partie II) et ont dépassé le stade de la normose : le passage à l'acte peut dénoter des psychismes dissociés à tendance schizophrénique. Dans tous les cas, les processus de dissonance cognitive et émotionnelle appuieront la létalité maximale du terrorisme : le sujet sera idéologiquement armé contre la normose sociétale et le processus de radicalisation violente aura pour objectif de lui faire accroire qu'il est détenteur d'une solution idéale du point de vue d'un salut individuel et collectif. Ainsi, il n'aurait plus besoin d'inverser la marche de la roue pour évoluer vers une transformation vertueuse. La transformation vicieuse est prise pour une apothéose libératoire et un triomphe de la vérité et de l'absolu. C'est pour cela qu'il est si difficile de lutter face à ce type d'engraînement émotionnel, cognitif, relationnel et idéologique et que seule une approche holistique et multidimensionnelle de l'être en amont peut nous éviter l'irréparable. C'est pour cela que le fait de trouver des approches éducatives qui intègrent nos 4 axes est si stratégique et en particulier l'axe spirituel et transcendantal qui subsume les 3 précédents. Ceci converge vers l'approche de Florent Pasquier qui élabore ensuite une proposition de pédagogie intégrative et implicative (P2i) déjà citée supra. Dans la lignée de Marc-Alain Descamps (psychologie transpersonnelle, 1993), de René Barbier (approche sensible et transversale, 1997), de Basarab Nicolescu (pensée transdisciplinaire, 2016), de Pascal Galvani (auto-éco-formation, 2016) et de Gaston Pineau (eco-transformation, 2015), sa démarche consiste à approfondir la compréhension ontologique de l'être humain en relations simultanées avec lui-même, les autres et l'environnement (Pierre Weil, 2004). Est ainsi élaboré un « temple de l'être humain » (Pasquier, 2015b) s'appuyant sur un socle anthropologique et coiffé d'un chapiteau ontologique, avec entre les deux, les reliant, 5 bi-colonnes constitutives

des aspects de la condition humaine : biologique énergétique, émotionnel-sensible, mental-cognitif, groupal-social et axiologique-(post)métaphysique. Voir la figure ci-dessous de Pasquier :

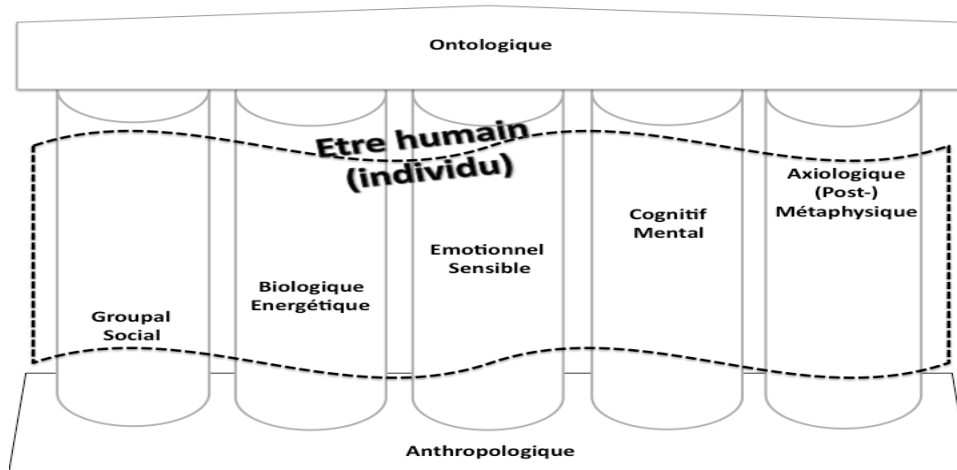


Figure 90 - Temple générique de l'être

Source : Pasquier (2017b), p. 11

Ce temple est de nature fractale, chacun des sept composants de base peut se diviser en sept sous-plans qui reprennent les éléments de la structure septénaire initiale et la spécifient en plus de 40 modules thématiques. Voir ci-dessous la figure, extraite de Pasquier (2017b, p. 11). Ce qui est particulièrement intéressant ici, c'est que ce modèle rejoint dans ses 5 colonnes les modèles bio-psycho-sociaux de Jean Guilhot et celui de Preben Bertelesen avec la psychologie de la vie, dans nos modèles de résilience, face aux radicalisations violentes (partie IV).

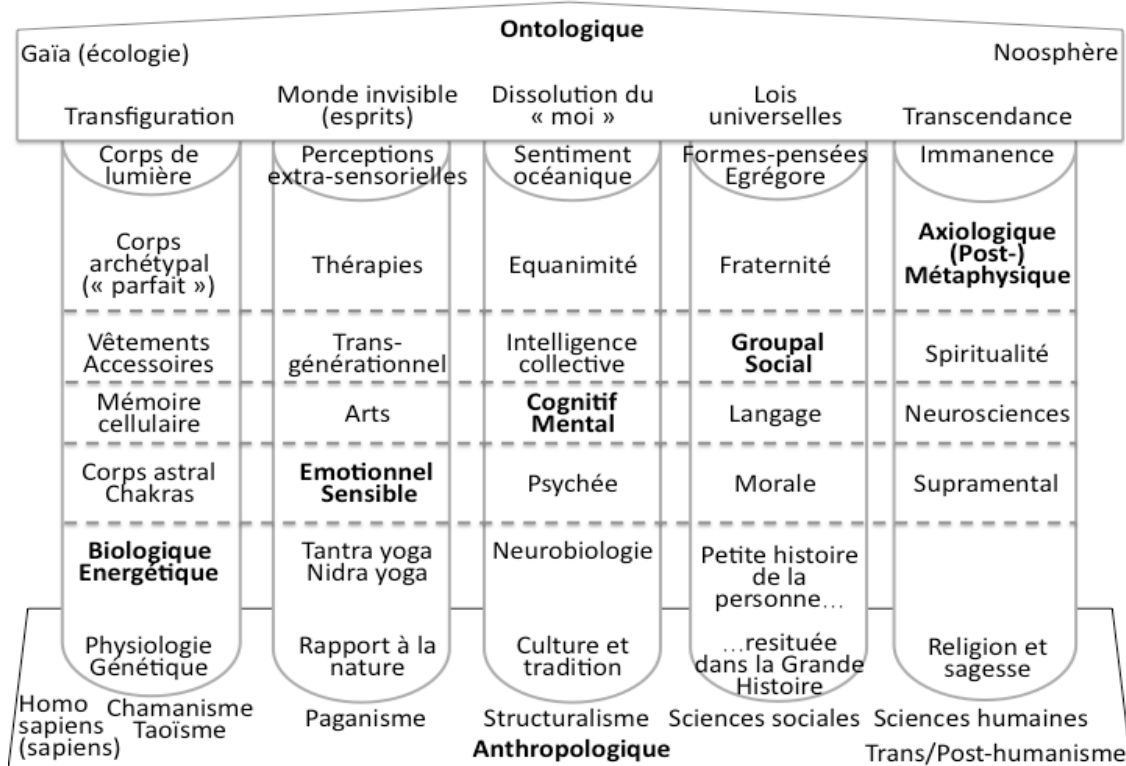


Figure 91 - Temple de l'être en dimension fractale

Source : Pasquier, (2017b), p. 11

Pour donner une perspective à notre travail de recherche mené dans cette thèse, nous avons commencé à élaborer des propositions pédagogiques qui puissent intégrer l'ensemble de ces dimensions ou qui, du moins, pourraient s'en rapprocher. L'une intitulée « dialogues philosophiques » (voir annexe 7) se base sur une approche complète de l'identité dans toutes ces dimensions et se réfère au « voyage du héros » en écho à notre partie V. La seconde intitulée « chaire d'éducation à la spiritualité laïque pour la paix » est encore plus complète et propose l'éducation aux compétences psychosociales et psycho-spirituelles du XXI^e siècle (voir annexe 10). Elles sont une traduction, dans un tronc commun laïc, des grandes traditions religieuses et spirituelles, avec comme finalités l'humanisme, l'écologie et la paix. Nous nous inscrivons ainsi dans la ligne de deux instances : le Groupe International d'Experts du Comportement (GIECO)¹⁷⁹ et du Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat (GIEC)¹⁸⁰ dont le manifeste intitulé *World Scientists' Warning to Humanity : a Second*

¹⁷⁹ Voir le premier rapport de ce groupement sur l'International panel on behavior change - IPBC [Lien].

¹⁸⁰ Ce groupe est l'organe international chargé d'analyser scientifiquement les changements climatiques [Lien]

*Notice*¹⁸¹, a été signé par 15 364 scientifiques de 184 pays, paru le 13 novembre 2017 dans la revue *BioScience*.

Florent Pasquier ajoute :

[...] qu'en contexte de formation, un état des lieux transdisciplinaire des personnes et des situations peut se faire pour mettre en lien la structure du « temple de l'être humain » avec des contenus de formation disciplinaires ou extra-disciplinaires, afin d'identifier et d'orienter si besoin les enseignements et les curricula là où apparaîtraient des manques ou des besoins (Pasquier, F., 2017b, p. 11).

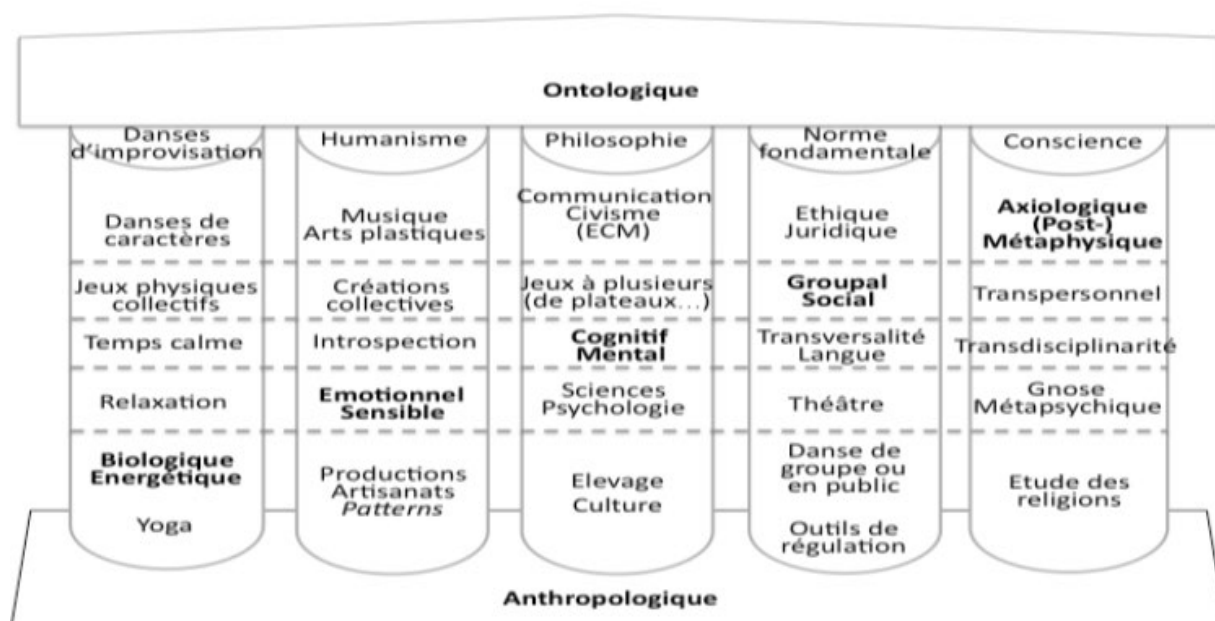


Figure 92 - Temple de l'être en formation : disciplines et transversalité

Source : Pasquier (2017b), p. 11

À ce stade, l'auteur précise qu'une pédagogie intégrative et implicative (P2i) peut alors être élaborée :

Intégrative : il s'agit de dépasser la voie réductionniste comme le préconise Nicolescu, qui en séparant amène l'exclusion, pour s'orienter à l'inverse dans une démarche

¹⁸¹ Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M. I., Laurance, W. F. and 15 364 scientist signatories from 184 countries (2017). World Scientists' Warning to Humanity : a Second Notice. *BioScience* (67, 12, 1026-1028) [[Lien](#)].

holistique qui fédère, avec pour facteur discriminant de choix la justesse du moment conjointe à la justesse de la modalité pédagogique sélectionnée. Il s'agit d'opérer le passage d'une démarche fondée sur le « ou » à une méthode basée sur le « et ».

Implicative : chaque modalité d'apprentissage doit répondre à une axiologie humaniste placée dans une théorie de l'action (Talcott Parsons, 1978) qui cherche à ramener l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage (tant au niveau de l'individu qu'à celui du groupe de pairs). Car c'est ainsi notamment que peut être restaurée la dignité humaine si chère à Niculescu (Pasquier, F., 2017b, p. 12).

Cet axe majeur de réflexion et de recherche serait passionnant à investiguer dans un travail postdoctoral et d'autres travaux, mais manifestement nous conduirait trop loin du champ d'investigation initial de cette thèse. Fort de ces modèles, nous allons maintenant poursuivre nos travaux dans trois directions, en donnant encore trois ressources utiles pour aider à la légitimation et à l'intégration de la spiritualité dans l'éducation et la pédagogie :

- Les mesures de l'intelligence spirituelle et toutes autres mesures du bien-être et de la spiritualité qui peuvent être utiles pour objectiver les démarches.
- L'évaluation d'impact de la méditation dans les pratiques éducatives.
- Enfin nous proposons une philosophie éducative, la pédagogie spirituelle et critique, pour accompagner les modèles TNS et transdisciplinaires dans l'éducation.

2/ Comment mesurer l'impact de la spiritualité ?

Maintenant que nous avons déterminé des modèles théoriques d'éducation à la spiritualité, le chemin de l'application de celle-ci est encore long à parcourir. En effet, avant d'aborder des exemples de pratiques évaluées (Partie VI, 3/) ou de proposer une philosophie éducative globale pour la développer (Partie VI, 4/), il reste l'épineuse question de l'évaluation, autrement dit : la spiritualité est-elle mesurable ? Bien que la spiritualité ait été le domaine traditionnel de la théologie et de la philosophie, au siècle dernier, elle est devenue un sujet d'étude reconnu dans la discipline de la psychologie. La spiritualité est maintenant largement étudiée dans la littérature psychologique, surtout en relation avec plusieurs autres phénomènes, comme la personnalité (Emmons1999 ; Mac Donald, 2000), la recherche du sens de la vie (Park 2005), l'adaptation (Pargament1997), le bien-être (Emmons 1999) et la santé (Koenig 1997,

2011). Sisk (2019) suggère que la spiritualité peut aussi avoir des propriétés mieux comprises en termes de capacités spéciales. Justement, la spiritualité, pour être mesurée, a besoin d'un outil spécifique et nous allons étudier en quoi différents instruments de mesure, qui lui sont dédiés, peuvent répondre à ce défi dont nous montrerons les avancées et les limites sur un terrain, somme toute difficile, mais néanmoins nécessaire à son intégration dans des ressources pédagogiques.

Le questionnaire Feeling Good Living Life

À ce titre, malgré une prolifération récente de mesures de spiritualité, la plupart de ces mesures sont orientées vers les adultes. Au début des années 2000, Fischer (Fischer, J., 2004) a déclaré n'avoir trouvé qu'une seule mesure conçue spécifiquement pour les enfants, qui était dans une thèse de doctorat non publiée. En conséquence, Fischer a développé une mesure de spiritualité (questionnaire *Feeling Good Living Life*) pour fournir aux éducateurs un outil pour évaluer efficacement le rôle de la spiritualité dans la vie des enfants à l'école. Plus récemment, Fischer (2009a, 2009b) a passé en revue toutes les mesures de spiritualité connues pour les enfants et les adolescents. Dans son examen d'environ 30 mesures multi-items, il a identifié très peu de mesures publiées spécifiquement développées pour enfants d'âge scolaire (7 à 11 ans). L'échelle multidimensionnelle de satisfaction dans la vie des enfants (de primaire, 2009a), le questionnaire sur le bien-être spirituel de la vie, se sentir bien (5 à 12 ans, 2009a), l'épanouissement spirituel et religieux chez les adolescents (9 à 15 ans, 2009b) et l'échelle de recherche d'avantages pour les enfants (7 à 18 ans, 2009b) sont toutes des échelles publiées qui ont été soumises à une analyse factorielle avec des populations d'enfants.

Depuis l'examen de Fischer, il y a eu un petit nombre de mesures de la spiritualité nouvellement développées pour les enfants (par exemple, Fischer, J., 2009). Par exemple, Stoyles et al. (2012) ont développé une échelle pour la sensibilité des enfants, centrée sur la capacité des enfants à réfléchir sur eux-mêmes et sur les mondes mais elle n'inclut aucune question relative à la relation d'un enfant avec le transcendant. Sifers (2012) a utilisé un échantillon diversifié pour développer et valider une échelle de spiritualité des jeunes pour les enfants (7 à 14 ans). La mesure a été testée et a montré des signes de validité et de fiabilité, mais elle est toujours en attente d'étapes pour une validation supplémentaire. Notamment, la mesure spirituelle de Fischer (2004) est la seule échelle mentionnée qui comprend des éléments concernant la relation des enfants avec le transcendant. Plus précisément, cette mesure s'appuie sur quatre

domaines intitulés : bien-être spirituel personnel, communautaire, environnemental et transcendantal.

Nous sommes dans l'optique d'isoler dans la diversité des échelles de mesure, les plus faciles à manier et les plus transversales. De ce point de vue, nous allons présenter l'une des plus anciennes références dans le domaine : le concept d'intelligence spirituelle. Celle-ci vient après un long cheminement pour s'éloigner peu à peu de la sacro-sainte intelligence rationnelle (le fameux quotient intellectuel) pour évoluer vers l'intelligence émotionnelle (Goleman, D., 2014) puis l'intelligence relationnelle, communicationnelle suivront ensuite. Howard Gardner (1993) sera un précurseur en avançant un travail de synthèse et de prospective en la matière, en établissant le concept d'intelligence multiple (Gardner, 1993), mais sans intégrer véritablement l'intelligence spirituelle qui, selon lui, ne peut pas être spécifiquement intégrée aux 8 formes d'intelligence qu'il a conceptualisées. Les deux auteurs qui vont littéralement mettre sur orbite le concept sont Zohar et Marshall (2000) qui publient un ouvrage entièrement dédié à ce sujet qui en porte le titre, alors que Zohar a, une première fois, introduit le terme d'intelligence spirituelle en 1997.

En raison du nombre croissant depuis de recherches sur la spiritualité en général (Hood et al., 2009 ; Oman 2013 ; Paloutzian et Park 2013 ; Streib and Hood, 2016) et de travaux sur le sujet de l'intelligence spirituelle (SI) en particulier (par exemple, Amram, 2007 ; Halama et Striženec, 2004 ; Mayer, 2000 ; Noble, 2000 ; Zohar et Marshall, 2000), de nombreuses conceptualisations de cette construction ont émergé (par exemple, Emmons, 1999 ; Gardner, 1999 ; Amram, 2007 ; King, 2008 ; Griffiths, 2017). Emmons (1999) le décrit comme un instrument de personnalité mature qui permet d'accomplir des objectifs ou des efforts spirituels (voir aussi Zohar et Marshall, 2000 ; Halama et Striženec, 2004). Skrzypińska (2020) rappelle que, suivant cette ligne de pensée, l'intelligence spirituelle – à un niveau approprié de conscience de soi et de sagesse – peut faciliter la recherche d'un sens à la vie et peut aider à atteindre des objectifs spirituels complexes (par exemple, conversion, gestion d'une crise, obtention du salut, etc.).

Skrzypińska (2020) rappelle également que certains chercheurs, comme Emmons (1999, 2000a), affirment que l'intelligence spirituelle est une forme d'intelligence impliquant un ensemble de capacités et d'aptitudes permettant aux gens de résoudre des problèmes et d'atteindre des objectifs dans leur vie quotidienne. Cette définition suppose que la spiritualité peut être conceptualisée en termes adaptatifs, cognitifs et motivationnels. Suivant cette ligne

de pensée, l'intelligence spirituelle, toujours selon Skrzypińska (2020) résumant Emmons (1999, 2000a), consiste en un certain nombre d'aptitudes et de compétences qui peuvent faire partie de l'expertise de la personne et qui sont pertinentes dans les situations de résolution de problèmes.

Emmons (2000a) a ainsi identifié cinq composantes de l'intelligence spirituelle :

- la capacité de transcender le physique et le matériel ;
- la capacité d'éprouver des états de conscience accrus ;
- la capacité de sanctifier l'expérience quotidienne ;
- la capacité d'utiliser les ressources spirituelles pour résoudre des problèmes ;
- la capacité d'être vertueux.

L'intelligence spirituelle versus l'intelligence existentielle

Nous passerons ici les débats d'initiés, tout en rappelant que Gardner lui-même préférerait le terme d'intelligence existentielle à celui de spirituelle, ce qui nécessite à ce stade une clarification de Skrzypińska (2020) :

Pour résumer la relation entre l'intelligence spirituelle et l'intelligence existentielle, comme décrit dans la littérature psychologique, je souligne que :

- (a) l'intelligence spirituelle n'est pas la même chose que l'intelligence existentielle, mais l'une et l'autre concernent la même tendance, c'est-à-dire la recherche de sens ;
- (b) l'intelligence spirituelle est plus étroite d'aspect que l'intelligence existentielle ;
- (c) l'intelligence existentielle développe un besoin et une perspective pour la recherche existentielle de sens, mais l'intelligence spirituelle fournit des outils spécifiques pour effectuer réellement la recherche.

Cependant nous allons montrer que différents auteurs ont pu argumenter, en suivant les travaux de Skrzypińska (2020), que l'intelligence spirituelle pouvait passer au tatami des critères que Gardner s'était lui-même fixés pour retenir 8 formes d'intelligence. Auparavant, il n'est pas inutile, toujours grâce aux travaux de synthèse de Skrzypińska (2020), de donner plusieurs définitions de l'intelligence spirituelle.

Griffiths (2017) définit celle-ci comme une dimension supérieure de l'intelligence qui active les qualités et les capacités du Moi authentique, sous forme de sagesse, de compassion, d'intégrité, de joie, d'amour, de créativité et de paix. Selon Griffiths (2017), l'intelligence

spirituelle entraîne un sens plus profond du sens et du but de la vie. De plus, l'intelligence spirituelle améliore une large gamme de compétences importantes (à la fois les compétences de vie et les compétences professionnelles) et enfin l'intelligence spirituelle peut être considérée comme la conséquence de la présence et des modalités d'action de l'intellectuel et de l'émotionnel.

Toujours selon Skrzypińska (2020), King (2008) adopte une approche plus empirique. Il définit l'intelligence spirituelle comme un :

[...] ensemble de capacités qui contribuent à la prise de conscience, l'intégration et l'application adaptative des aspects non matériels et transcendants de son existence, conduisant à un des résultats comme une réflexion existentielle profonde, une valorisation du sens, une reconnaissance d'un moi transcendant et de la maîtrise des états spirituels (King, 2008, p. 56).

En partant de cette définition, King (2008) a créé son inventaire d'auto-évaluation de l'intelligence spirituelle (SISRI-24), pour lequel il a développé les quatre échelles originales identifiées ci-dessous :

- Pensée existentielle critique (CET, *Critical Existential Thinking*) : la capacité à envisager le sens, le but et d'autres questions existentielles/métaphysiques (par exemple, l'existence, la réalité, la mort, l'univers) ; arriver à des conclusions ou philosophies existentielles originales ; et envisager des problèmes non existentiels en relation avec son existence (c.-à-d. dans une perspective existentielle) ;
- Production de signification personnelle (PMP, *Personal Meaning Production*) : la capacité de dériver une signification personnelle et le but de toutes les expériences physiques et mentales, y compris la capacité de créer et maîtriser (c.-à-d. à vivre selon) un but de vie ;
- Conscience transcendantale (TA, *Transcendental Awareness*) : la capacité d'identifier les dimensions transcendantes/modèles du Soi (c'est-à-dire un Soi transpersonnel ou transcendant), des autres, et du monde physique (par exemple, holisme, non

matérialisme) pendant les états normaux de conscience, accompagnée de la capacité d'identifier leur relation à soi et au monde physique ;

- Expansion de l'état conscient (CSE, *Conscious State Expansion*) : la capacité d'entrer et de sortir vers des états de conscience spirituelle plus élevés (par exemple, pure conscience, conscience cosmique, unité) et ce, à sa propre discrétion (comme dans la contemplation ou la réflexion profonde, la méditation, la prière, etc.).

L'intelligence spirituelle en conjonction avec les critères de Howard Gardner

Nous pouvons évaluer les définitions ci-dessus de l'intelligence spirituelle en conjonction avec les critères de Gardner (1993) pour les modalités de renseignement indépendantes, en utilisant des exemples de la littérature. Pour évaluer l'intelligence spirituelle à la lumière des critères de Gardner (1993), Skrzypińska (2020, p. 5) adopte trois hypothèses de base :

1. La spiritualité n'est pas identique à la religiosité mais les deux ont un espace commun qui peut être interprété comme une religiosité spirituelle ou une spiritualité religieuse selon la proportion des deux composantes (Skrzypińska 2014, 2016). La sphère spirituelle de l'individu est la base de la mise en œuvre des croyances, y compris religieuses ; par conséquent, de nombreux phénomènes liés à la religiosité (mais pas tous) peuvent être utilisés pour illustrer l'activité spirituelle.
2. La motivation fondamentale de l'action de la sphère spirituelle est la recherche du sens de la vie (donc l'utilisation d'instruments facilitant ce processus).
3. La religion incite à la religiosité et à toutes les conséquences qui y sont associées (par exemple, comportements religieux, rites).

En gardant ces hypothèses à l'esprit, Skrzypińska (2020) va donc explorer l'intelligence spirituelle avec les critères de Howard Gardner pour évaluer si celle-ci peut être qualifiée comme une modalité d'intelligence fonctionnelle.

Gardner (1993, chapitre 4) requiert les éléments suivants d'évaluation de toute forme d'intelligence :

1. Elle représente une opération principale ou un ensemble d'opérations identifiables.
2. Elle est constitutive d'une histoire évolutive et d'une plausibilité évolutive.
3. Elle possède un schéma de développement caractéristique.
4. Elle peut être isolée lors de potentielles lésions cérébrales.
5. Elle permet de distinguer l'existence de certaines personnes par la présence ou l'absence exceptionnelle de cette capacité.
6. Elle est susceptible d'être encodée dans un système de symboles.
7. Elle peut soutenir des investigations psychologiques expérimentales.
8. Elle peut soutenir des résultats psychométriques.

Skrzypińska (2020) dans un long cheminement arrivera à argumenter, à l'appui de très nombreux travaux, que l'intelligence spirituelle répond aux 8 critères de Howard Gardner. Résumant la partie précédente des arguments, elle propose un modèle (figure ci-dessous) qui illustre la relation entre personnalité, spiritualité, intelligence existentielle et intelligence spirituelle :

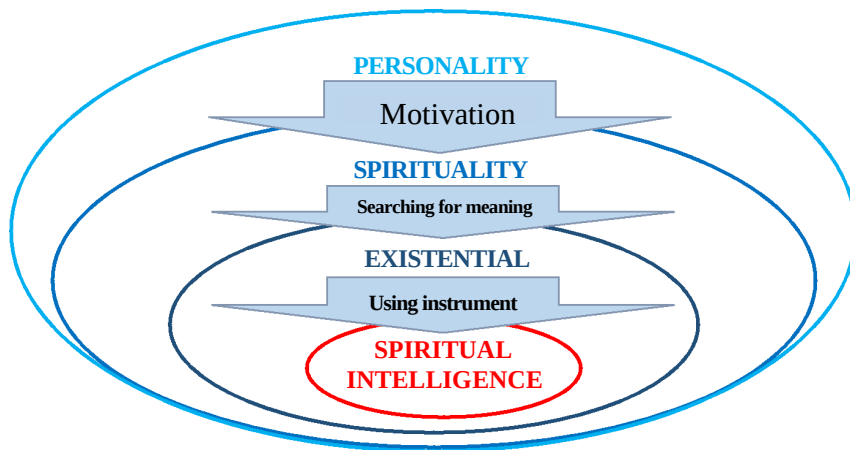


Figure 93 - Theoretical model illustrating the relationship between personality and spirituality as well as existential and spiritual intelligence in a process of searching for the meaning of life

Source : Skrzypińska (2020), p. 10

Il semble que la personnalité est d'une importance primordiale dans le processus de création de la motivation intérieure qui déclenche la tendance innée et humaine à rechercher le sens de la vie. À ce stade, la personnalité engage sa dimension de spiritualité en tant que domaine responsable pour construire le sens et le but de la vie. Alors la spiritualité active l'intelligence existentielle comme moyen de développer un système de croyances et de valeurs (Halama et Striženec, 2004), ou une sensibilité et une capacité à aborder des questions profondes sur l'existence humaine (Gardner, 1999) dont l'un ou l'autre sont utiles pour découvrir le sens de la vie. Au dernier stade, l'intelligence spirituelle est utilisée dans les actions directes visant à la mise en œuvre réelle des objectifs visés (Skrzypińska, 2020, p. 10).

Skrzypińska (2020) nous fait remarquer qu'au stade précédent d'intelligence spirituelle, l'intelligence existentielle déclenche la génération de questions lors du développement de la conscience humaine et ce n'est que dans la dernière étape que l'intelligence spirituelle contrôle le processus et fournit des outils, tels que les échelles décrites par King (2008, et listées supra : CET, PMP, TA et CSE). **Nous sommes là cohérent avec le cheminement des hypothèses de cette thèse puisque nous avons le même enchainement : un travail sur la personnalité d'abord avec les besoins psychologiques de base et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (Partie III), ensuite vient la résilience (Partie IV) et enfin le travail sur le sens et la thérapie existentielle (partie V) qui débouche in fine sur l'intelligence spirituelle (Partie VI).**

Skrzypińska (2020) mentionne d'autres chercheurs, en plus de King, qui montrent de l'intérêt pour l'intelligence spirituelle et sa relation avec d'autres variables adaptatives contrôlées par la personnalité. L'un des facteurs les plus cités est la pleine conscience. Les résultats présentés par Salmabadi et al. (2016) indiquent les effets directs de la pleine conscience et de l'intelligence spirituelle sur la résilience ; et l'effet direct de la pleine conscience sur l'intelligence spirituelle est également significative. Nous aborderons ce point spécifique dans le chapitre suivant (VI, 3/).

Le SISRI-24 et autres questionnaires

Nous avons commencé ce chapitre en nous préoccupant des instruments de mesure. Or King (2008), pour vérifier son SISRI-24, comme le rappelle Skrzypińska (2020), a dû corrélérer avec d'autres questionnaires pour obtenir des données appropriées liées à sa validité. Les mesures psychologiques suivantes ont été employées afin de valider et d'enquêter sur le SISRI-24 (cf. King, 2008) :

- Questionnaire sur la signification dans la vie (MLQ ; Steger et al., 2006),
- Échelle d'auto-construction métaphorique (MSC ; DeCicco et Stroink, 2007),
- Échelle de mysticisme - Formulaire de recherche D (MSD ; Hood, 1975),
- Échelle de religion universelle intrinsèque-extrinsèque par âge (AUIE ; Gorsuch et Venable, 1983),
- Satisfaction avec Life Scale (SLS ; Diener et al., 1985),
- Inventaire équilibré des réponses souhaitables et désirabilité sociale (BIDR ; Paulhus, 1984),
- Échelle d'intelligence émotionnelle (EIS ; Schutte et al., 1998),
- Batterie d'Aptitude multidimensionnelle II et IQ (quotient intellectuel) (MAB-II ; Jackson, 1998)

Il serait trop long ici de retranscrire tous les liens entre ses échelles de mesures et ce d'autant que parfois les résultats sont mitigés, comme par exemple dans la relation directe entre l'intelligence spirituelle et la satisfaction. Skrzypińska (2020) fera une remarque précieuse en soulignant que ce n'est que lorsque l'intelligence spirituelle et l'intelligence émotionnelle sont regroupées qu'elles ont une relation significative avec la satisfaction. Ces résultats montrent que les associations entre l'intelligence spirituelle et la composante cognitive du bien-être peuvent ne pas être simples ou directes. C'est pourquoi nous terminerons notre cheminement par une méthode, l'éducation critique à la spiritualité (Partie VI, 4/), dans le prolongement de la pensée de Paolo Freire qui tentera de réunir des dimensions parfois antagonistes mais qui répondent toutes à des besoins essentiels de la psyché.

L'inventaire d'orientation de la spiritualité (SOI)

Mais dans l'attente, nous aimerions explorer encore d'autres tests de mesure liés à la spiritualité. Nous allons vous présenter le SOI qui ne présente pas encore de résultats probants mais dont les assises théoriques et la composition se révèlent fort à propos pour les personnes

désirant l'appliquer sur le terrain de la prévention des radicalisations violentes et dans l'éducation.

L'inventaire d'orientation de la spiritualité (*SOI* ; Elkins et al., 1988) est une mesure multidimensionnelle de la spiritualité humaniste, c'est-à-dire de la spiritualité qui n'est pas nécessairement liée à la religion ou à un contexte religieux. Depuis sa publication initiale (Elkins et al., 1988), le *SOI* a été mentionné dans de nombreuses revues (Chiu, Emblen, Van Hofwegen, Sawatzky, & Meyerhoff, 2004 ; De Jager Meezenbroek et al., 2012 ; Kapuscinski & Masters, 2010 ; Mac Donald & Friedman, 2002, 2009 ; Mac Donald, Friedman & Kuentzel, 1999 ; Vivat, 2008) et a été utilisé dans plus de 20 études empiriques publiées dans des revues à comité de lecture.

Le *SOI* est une théorie basée sur neuf échelles, elles-mêmes axées sur les aspects cognitifs, expérientiels et affectifs de la spiritualité : (1) Dimension transcendantale, (2) Signification et but dans la vie, (3) Mission dans la vie, (4) Sacré de la vie, (5) Valeur matérielle, (6) Altruisme, (7) Idéalisme, (8) Conscience du tragique, et (9) Fruits de la spiritualité.

Dans leur description du développement de l'inventaire d'orientation de la spiritualité du *SOI*, Elkins et al. (1988) ont déclaré que leur objectif était de :

[...] définir une définition humaniste, une description et une approche d'évaluation de la spiritualité qui favoriserait une compréhension plus claire de la spiritualité et qui serait sensible à la spiritualité de ceux qui ne sont pas affiliés à la religion traditionnelle (p. 7).

Ils ont ensuite présenté quatre hypothèses majeures sur lesquelles ils ont fondé le développement du *SOI* :

1. l'existence d'une dimension spirituelle de l'expérience humaine qui comprend des valeurs, des attitudes, des perspectives, des comportements et des émotions ;
2. la spiritualité existe, au moins potentiellement, chez toutes les personnes ;
3. la spiritualité n'est pas la même chose que la religiosité et un individu peut être spirituel mais pas religieux ou affilié religieusement ;
4. En utilisant des approches phénoménologiques et théoriques, la spiritualité peut être définie et décrite et il est possible de développer une évaluation empirique de la spiritualité.

Ce qui est intéressant pour la cohérence de notre recherche, c'est que les fondateurs de ces outils sont allés explorer les mêmes auteurs que nous, dans notre partie I sur la psychologie

humaniste et les besoins fondamentaux. Elkins et coll. (1988) ont ainsi étudié des textes psychologiques et philosophiques classiques (par exemple, Frankl, 1963 ; Fromm, 1950 ; James, 1958 ; Maslow, 1970) qui abordaient la spiritualité d'une manière phénoménologique (c'est-à-dire basée sur l'expérience humaine). Sur la base de cette enquête, Elkins et al. (1988) ont conclu que la spiritualité était définie comme

[...] une manière d'être et d'expérimenter qui passe par la prise de conscience d'une dimension transcendantale et qui se caractérise par certaines valeurs identifiables en ce qui concerne soi-même, les autres, la nature, la vie et tout ce que l'on considère comme étant l'ultime (p. 10).

De nombreuses définitions et modèles de spiritualité incluent des références à la religion. Ainsi la relation entre spiritualité et religiosité implique des chevauchements entre elles, ce qui reste fidèle à ce qui est présenté dans l'approche TNS. Cependant, en ce qui concerne la relation entre spiritualité et religion, le *SOI* est défini par Elkins et al. (1988) comme un instrument de spiritualité humaniste et se positionne de manière plus distante vis-à-vis de la religion. Sa position est résumée par Lazar A. (2021) de la manière suivante :

Selon les concepteurs, le *SOI* est indépendant de la religion tout en n'étant pas étranger à la religion. En conséquence, un individu peut être spirituel mais pas religieux. Cependant, la plupart des individus sont dans une certaine mesure à la fois religieuse et spirituelle. Puisqu'il s'agit d'une hypothèse théorique (ou philosophique) sous-jacente, Elkins et al. n'ont pas inclus les aspects de la religiosité dans le développement du *SOI*, ni au stade du développement des dimensions de la spiritualité, ni au stade de la génération des éléments pour la mesure. Ils ont déclaré que « la religion est l'incubateur et le réservoir des valeurs spirituelles les plus vitales du monde » et qu'une « approche humaniste de la spiritualité n'est en contradiction qu'avec une religion étroite qui revendiquerait le monopole de la spiritualité et refuserait de reconnaître sa spiritualité de nature humaine et universelle » (Elkins et al., 1988, p. 8).

Sur la base de leur revue de la littérature et à la lumière de leurs hypothèses théoriques, Elkins et al. (1988) ont conclu que la spiritualité était une construction multidimensionnelle et qu'elle

était composée des neuf composantes ou aspects suivants présenté(e)s récemment par Lazar, A. (2021, p. 251) :

1. Dimension transcendante : une croyance qu'il y a une dimension transcendante à la vie basée sur l'expérience, qu'il y a plus que l'ici et maintenant, et qu'un contact harmonieux avec cette dimension invisible est bénéfique.
2. Sens et but dans la vie : expérimenter une quête de sens et de but et sortir de cette quête en comprenant que la vie est « profondément significative » (Elkins et al., 1988, p. 11) et que la propre existence d'un individu a un but.
3. Mission dans la vie : un sens de la vocation, le sentiment qu'il y a à répondre à un appel.
4. Le caractère sacré de la vie : une croyance que la vie est sacrée, un sentiment de respect envers toutes les parties de la vie – saintes et séculières – et que toute vie est sainte.
5. Valeurs matérielles : tout en appréciant les biens matériels, la satisfaction ultime est tirée des choses spirituelles.
6. Altruisme : un sens de la justice sociale et de l'empathie pour les douleurs et la souffrance des autres, un engagement à un comportement altruiste.
7. L'idéalisme : voir les choses telles qu'elles sont et telles qu'elles peuvent être, un engagement envers des idéaux élevés et la réalisation du potentiel positif dans tous les aspects de la vie.
8. Conscience du tragique : une prise de conscience des « réalités tragiques de l'existence humaine » (Elkins et al., 1988, p. 11) fournissant un « sérieux existentiel envers la vie » (Elkins et al., 1988, p. 12) tout en améliorant l'appréciation et la valorisation de la vie.
9. Fruits de la spiritualité : une expérience des effets positifs de la spiritualité sur la vie et sur les relations avec soi-même, les autres et l'ultime.

Lazar (2021) précisera qu'après

[...] avoir identifié et défini ces composants, Elkins et al. (1988) ont ensuite examiné leur validité de contenu, c'est-à-dire la mesure dans laquelle chaque composante représente vraiment un aspect de la spiritualité, en présentant leur modèle de spiritualité à cinq individus – considérés par eux comme « très spirituels » (p. 12) – venant des confessions bouddhiste, catholique, protestante et juive. Tous ces experts en la matière ont exprimé leur accord avec la liste proposée de neuf composantes de la spiritualité.

Au niveau méthodologique, Lazar (2021) rappelle également que l'inventaire d'orientation de la spiritualité (SOI) a été développé dans ce que Hinkin (Hinkin, 1995, voir aussi Hinkin, 2005) décrit comme une approche du développement d'items qui est de nature déductive et parfois appelé « classification par le haut » qui consiste, à partir des concepts, à créer une banque de 200 items, sur la base de leur revue de la littérature (157 articles) et des entretiens susmentionnés avec des individus spirituels et d'autres mesures connues liées à la spiritualité et à la religion. Cinq experts en psychologie et spiritualité ont ensuite évalué ces éléments pour leur clarté et leur lisibilité, ainsi que pour leur adéquation conceptuelle avec la dimension particulière de la spiritualité que l'objet était censé représenter. Le tout ayant été jugé trop important, les items ont été ramenés à 87.

Sur la fiabilité de ce test, Lazar (2021) spécifie que :

[...] les études utilisant le score total SOI ont rapporté des coefficients alpha très élevés, généralement autour de 0,95 ou plus (pour les mesures de recherche, une fiabilité de 0,80 est généralement considérée comme acceptable), ce qui n'est bien-sûr pas surprenant, compte tenu du grand nombre d'items (85 articles ; voir Peter, 1979). Les alphas déclarés pour les sous-échelles SOI étaient plus faibles et variaient généralement entre 0,60 et 0,90. Un certain nombre d'études ont rapporté des niveaux de fiabilité inacceptablement bas pour des sous-échelles spécifiques : conscience du tragique (Lazar, 2009, 2010, 2014 ; Mac Donald, 2000 ; Vávra et al., 2017), sens du sacré (Lazar, 2014) et altruisme (Smith et Broida, 2007 ; Vávra et al., 2017).

Enfin sur la validité du test, Lazar (2021) restitue comment Lauri et Elkins (1988) ont évalué la validité conceptuelle des échelles SOI :

Sur la base de l'hypothèse que les scores de l'échelle SOI devraient différencier les individus qui sont plus spirituels et moins spirituels (c'est-à-dire que les individus plus hautement spirituels devraient avoir des scores d'échelle SOI plus élevés que les individus qui sont moins spirituels), ils ont administré le SOI à 120 adultes participants à la recherche. Le groupe spirituel élevé était composé de 24 personnes qui ont été désignées par un panel comme hautement spirituelles. Le groupe spirituel inférieur se composait de 96 étudiants diplômés en psychologie, apparemment basés sur l'hypothèse que les étudiants en psychologie (dans les années 1980) avaient une faible spiritualité. Lauri et Elkins ont rapporté que les tests unilatéraux, une statistique utilisée pour examiner les différences dans les moyennes des groupes, indiquaient que le score SOI total, ainsi que huit des neuf scores de l'échelle SOI, différenciaient les deux groupes dans la direction attendue, fournissant ainsi un soutien empirique à la validité du concept théorique du *SOI* et de ses échelles, en tant que mesures de la spiritualité. (Lazar, A., 2021)

L'utilité du test *SOI* réside dans le fait qu'il comprend beaucoup de dimensions interreliées et que ceci permet de faire des croisements avec le bien-être physique et psychologique par exemple. Il est aussi conçu en dehors de religieux, ce qui permet une approche séculière qui est tout à fait adaptée au contexte européen et davantage français. Au-delà des limitations de ce test que nous ne traiterons pas ici, ce dernier point, c'est-à-dire une entrée humaniste et non religieuse pour traiter de questions spirituelles, est le point fort du test le plus saillant que fait remonter Lazar (2021).

Pour que notre panel de mesure n'exclut pas totalement le religieux et n'oublie pas notre sujet de départ dans notre contexte de recherche – mieux prévenir les radicalisations violentes alimentées spécifiquement par le jihadisme – il nous a semblé important de présenter un outil qui permet de répondre aux questionnements qui émergent au sein de personnalités en conflit intérieur par rapport à des questions de religion et de spiritualité qui peuvent conduire à des symptômes de dépression et d'anxiété. Contrairement à la grande quantité de recherches menée

sur l'aspect pénible des luttes religieuses ou spirituelles, relativement peu d'attention a été donnée à l'aspect croissance psychologique que ces luttes pouvaient engendrer. Le projet actuel s'est concentré sur une réponse spécifique à cette lutte interne à la personnalité qui est importante au sein de l'islam : le phénomène de lutte à des fins de croissance, appelé « jihad spirituel ». Dans le cadre du « jihad spirituel », l'approche des luttes fournit un cadre pour comprendre, interpréter et s'engager dans des expériences de vie, et cela encourage les musulmans à donner un sens à des expériences de vie négatives et à leur faire face de manière proactive :

L'étude actuelle est une première pour tenter de mesurer l'état d'esprit associé au jihad spirituel. Les données ont été collectées à partir d'une enquête en ligne auprès d'adultes musulmans américains (N = 280). Les résultats indiquent que les musulmans qui ont abordé une lutte morale à travers un état d'esprit du jihad spirituel ont rapporté des niveaux plus élevés de croissance spirituelle et de croissance post-traumatique. En outre, une plus grande approbation d'un état d'esprit du jihad spirituel est associée à des vertus telles que la patience, la gratitude et le pardon. Les résultats suggèrent qu'un djihad spirituel est un état d'esprit qui est lié à un plus grand bien-être et à une plus grande vertu parmi les musulmans. (Saritoprak, S. et Exline, J., 2021)

Ces résultats ont des implications cliniques et multiculturelles très intéressantes dans le cadre de notre recherche. Sans que nous puissions trop développer la présentation de ce test, nous en présenterons tout d'abord les fondements théoriques et quelques résultats.

Au niveau du cadre théorique, le concept de « jihad spirituel » a été bien étudié et selon divers spécialistes de l'islam issus des traditions soufies (par exemple, Renard, 1988 ; Turner, 2007), il existe plusieurs catégories globales de jihad, souvent présentées comme le plus grand jihad (*al-jihad al-akbar*) et le petit jihad (*al-jihad al-asghar*). Contrairement à la compréhension populaire, de nombreux musulmans considèrent le grand jihad comme faisant référence à une lutte intérieure de soi sur le chemin de Dieu (Nizami, 1997), en surmontant les tentations, épreuves ou travaux du diable (qui est communément appelé *Shayṭān* parmi de nombreux musulmans) et ceci principalement par la maîtrise des désirs ou *nafs* :

Le naf, souvent traduit par le soi, l'âme ou la psyché (Abu-Raiya, 2012), est décrit comme une entité dans le moi qui contient la vie, les sens et le mouvement par le célèbre linguiste musulman de la langue arabe, Al-Jurjani (1983). Ancré dans le Coran versets, les érudits de l'islam décrivent trois niveaux primaires des nafs : *al-nafs al-ammarahbesou* (12,53), *al-nafs al-lawammah* (75,2) et *al-nafs al-mutma'innah* (89,27). L'âme dominante (*al-nafs al-ammarahbesou*) est la première et le plus bas niveau des nafs qui provoquent les gens vers les mauvaises tentations, les passions terrestres, et les désirs corrompus (Al-Ghazali, 1982). L'âme blâmante (*al-nafs al-lawwamah*) commence à émerger lorsqu'une personne s'efforce « d'aller à l'encontre de l'âme qui commande le mal qui obéit aux désirs du monde » (Al-Ghazali, 1982). À ce stade, la lutte consiste à se purifier spirituellement et à surmonter les plus bas instincts incarnés par les nafs. Enfin, l'âme tranquille (*al-nafs al-mutma'innah*) est décrite comme la plus haute et le niveau le plus pur des nafs dans lequel les humains peuvent mieux contrôler les tendances perverses par la direction et le souvenir continus de Dieu sans éprouver grand conflit en s'engageant dans de tels actes (Saritoprak, S. et Exline, J., 2021).

Les auteurs du test précisent d'abord leurs attendus :

[...] en termes de test de validité, nous avons émis l'hypothèse que les musulmans qui rapporteraient une plus grande religiosité et une relation plus forte avec Dieu seraient plus susceptibles d'aborder leurs luttes avec un état d'esprit du jihad spirituel. De même, nous prédisons qu'une plus grande approbation du jihad spirituel serait également corrélée positivement avec une adaptation religieuse positive, des efforts et un engagement orienté pour la lutte. Nous avons proposé que les musulmans qui interprètent leurs luttes à partir d'un cadre du jihad seraient plus susceptibles de rendre compte des résultats perçus liés à la croissance. La croissance de l'étude actuelle a été évaluée via des auto-rapports sur la croissance spirituelle. Parce que le jihad spirituel est censé favoriser

une vie spirituelle plus profonde, par ailleurs une plus grande approbation du jihad spirituel aurait une corrélation négative avec un déclin spirituel. (Saritoprak, S. et Exline, J., 2021)

En plus de cela, les auteurs du test reportent d'autres indicateurs qui sont stratégiques par rapport à l'une de nos 4 hypothèses, c'est-à-dire l'influence positive de la spiritualité pour agir sur des facteurs de causalité des engagements violents, tels que définis dans notre diagnostic (partie II). Par exemple, les musulmans rapporteraient des niveaux inférieurs de détresse psychologique, en particulier les symptômes d'anxiété et de dépression, fortement corrélés aux engagements violents, lorsqu'ils sont dans un état d'esprit de jihad spirituel.

Les participants musulmans des États-Unis (N = 280) ont été obtenus auprès de la base de données mécanique d'Amazon, sur le site Web de la base de données des travailleurs de Turquie (*MTurk*). Les chercheurs suggèrent que les échantillons *MTurk* sont comparables à d'autres échantillons d'adultes obtenus par des méthodes traditionnelles, et que les données obtenues à partir d'échantillons *MTurk* sont psychométriquement saines (par exemple, Buhrmester, Kwang et Gosling, 2011). Les participants avaient un âge moyen de 31 ans (ET = 9,2) et principalement identifiés comme étant du Moyen-Orient. Une majorité des participants étaient célibataires, nés aux États-Unis et déclaraient avoir une maîtrise de l'anglais dans la langue maternelle.

Saritoprak et Exline (2021) déclarent avoir utilisé pour la mesure du jihad spirituel un certain nombre d'échelles normalisées dans le processus de test de validité initiale de cet instrument. Ces échelles mesuraient les religiosités (PMIR ; Abu-Raiya, Pargament, Mahoney et Stein, 2008), le questionnaire de résilience grâce au religieux (RCOPE ; Pargament et al., 2000) **et d'engagement dans la lutte et la proximité avec Dieu (DSES ; Underwood & Teresi, 2002)**, la croissance post-traumatique (PTGI ; Tedeschi & Calhoun, 1996), la croissance spirituelle et son déclin (STS ; Cole, Hopkins, Tisak, Steel et Carr, 2008), la satisfaction de vivre (SWLS ; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), les luttes religieuses/spirituelles (RSS ; Exline et al., 2014), l'anxiété (GAD-7 ; Spitzer, Kroenke, Williams et Löwe, 2006), l'humeur dépressive (CES-D-10 ; Radloff, 1977), les vices (Deadly SinsScale version réinterprétée par Nauta&Derckx, 2007), la gratitude (GQ-6 ; Mc Cullough, Emmons et Tsang, 2002), le pardon (HFS ; Thompson & Synder, 2003).

D'une manière générale, l'objectif de la présente étude était d'examiner le potentiel de croissance des luttes religieuses et spirituelles. Plus précisément, l'objectif du projet était de

faire un premier pas en essayant de décrire, d'évaluer et d'étudier empiriquement le construit du jihad spirituel d'un point de vue psychologique. Les auteurs rapportent que la mesure a présenté une cohérence interne bonne à excellente pour les deux sous-échelles, en plus de la mesure dans son ensemble. Les résultats ont également fourni des preuves de validité convergentes et discriminantes. Les musulmans qui ont approuvé des niveaux plus élevés d'un état d'esprit du jihad spirituel ont rapporté des niveaux plus élevés de religiosité et de proximité perçue avec Dieu. De même, ceux qui ont approché leurs luttes avec un état d'esprit du djihad spirituel étaient également plus susceptibles de rapporter une croissance post-traumatique et moins susceptibles de signaler un déclin spirituel. De plus, l'état d'esprit du jihad spirituel était associé à de plus grands efforts fournis dans les luttes morales et à des niveaux plus élevés de dispositions vertueuses, telles que le pardon, la patience et la gratitude. Pris ensemble, ces résultats cadrent bien avec les fondements théoriques de la construction du jihad spirituel, qui met en avant l'idée d'un effort continu vers l'amélioration de soi dans la lutte contre les désirs et les tendances des *nafs*, et il fournit des preuves préliminaires de la validité du concept pour une utilisation future.

Une nouvelle échelle de sagesse de San Diego à 24 éléments (SD-WISE)

Enfin pour terminer par un dernier choix avant de partager cette fois des mesures d'impacts de pratiques liées à la méditation, mentionnons le fait que le thème de la sagesse suscite un intérêt croissant parmi les chercheurs en tant que trait de personnalité pertinent pour le bien-être et la santé mentale. Ceci est lié au développement d'une nouvelle échelle de sagesse de San Diego à 24 éléments (*SD-WISE*) avec des propriétés psychométriques bonnes à excellentes, comprenant six sous-échelles : comportements prosociaux, régulation, autoréflexion (perspicacité), tolérance pour des valeurs divergentes (acceptation de l'incertitude), esprit de décision, et conseil social. Il y a une controverse quant à savoir si la spiritualité est un marqueur de la sagesse. Une étude a cherché à répondre à cette question en développant une nouvelle sous-échelle *SD-WISE* de spiritualité et à examiner ses associations avec diverses mesures pertinentes. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon au niveau national de 1 786 adultes vivant dans la communauté âgée de 20 à 82 ans, dans le cadre d'une cohorte *Amazon M-Turk*. Les participants ont complété le *SD-WISE* en 24 items avec plusieurs sous-échelles d'une brève mesure multidimensionnelle de la religion/spiritualité couramment utilisée, avec des échelles validées pour le bien-être, la résilience, le bonheur, la dépression, l'anxiété, la solitude et le réseau social.

En utilisant des modèles de variables latentes, les auteurs, Jeste, D. V. et al. (2021) ont développé une sous-échelle de spiritualité qui a démontré des propriétés psychométriques, y compris une structure factorielle unidimensionnelle et une bonne fiabilité. La spiritualité a été corrélée positivement avec l'âge et était plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Le score total *SD-WISE* étendu à 28 éléments et 7 sous-échelles (appelé « l'indice de sagesse Jeste-Thomas » ou JTWI) a démontré des propriétés psychométriques acceptables. La spiritualité comme sous-échelle était positivement corrélée à une bonne santé mentale et au bien-être, et négativement corrélée avec une mauvaise santé mentale. Cependant, comparée à d'autres composants de la sagesse, la spiritualité est un contributeur plus faible à la sagesse globale que d'autres composants comme les comportements prosociaux et la régulation émotionnelle. C'est pour cela que nous allons tenter maintenant de référencer des évaluations indiscutables de l'efficacité d'une modalité d'éducation à la spiritualité : celles offertes par les pratiques de méditation.

3/ Effets mesurés des pratiques de méditation

Les statistiques qui évaluent l'influence de la spiritualité ne sont pas si répandues même si leur nombre tend à se développer. Avant d'aborder le sujet de la méditation qui, lui, est bien évalué, évoquons l'une des plus grandes études en la matière (Scales, P. C., 2007b).

En 2003, 148 189 élèves de collèges et lycées¹⁸² ont répondu à une enquête pour déterminer leur niveau de pratique. L'enquête, intitulée « Rechercher les profils de la vie étudiante des instituts : attitudes et comportements » (*Search Institute Profiles of Student Life : Attitudes and Behaviors*), comprend deux questionnements qui sont particulièrement pertinents pour le sujet du développement spirituel :

- Pendant une semaine moyenne, combien d'heures consacrez-vous à des programmes, groupes ou services dans une église, une synagogue, une mosquée ou tout autre lieu religieux ou spirituel ?
- Dans quelle mesure le fait d'être religieux ou spirituel est-il important pour vous dans votre vie ?

Lorsque l'auteur (Scales, P. C., 2007b) a entrepris une nouvelle analyse de la base de données « *Attitudes et comportements* » de 2003 en ce qui concerne ces deux éléments, ils ont constaté

¹⁸² Données basées sur un échantillon global du *Search Institute* de 148 189 étudiants américains interrogés en 2003, dans 202 villes de 27 États. Les causes et les effets ne peuvent être déduits de ces résultats car, bien que l'échantillon de 2003 soit important, les jeunes n'ont pas été suivis au fil du temps.

qu'à peine une majorité – 58 % – des jeunes interrogés jouissent de l'atout de participer à des programmes ou services d'une communauté religieuse pendant une heure ou plus par semaine. Et seulement 50 % disent qu'être religieux ou spirituel est « tout à fait » ou « extrêmement » important pour eux.

Pourtant, selon diverses mesures (Scales, P. C., 2007b), ces jeunes religieusement actifs et spirituels réussissent mieux que leurs pairs moins impliqués dans des pratiques religieuses et moins spirituels. Les résultats spécifiques suivants se réfèrent aux jeunes qui participent à la communauté religieuse une heure ou plus par semaine (c'est-à-dire ceux qui ont cet atout), mais les résultats sont presque identiques chez ceux qui disent qu'être spirituel est très important pour eux :

- Les jeunes pratiquants sont plus susceptibles de connaître presque tous les atouts développementaux présentés dans les tableaux ci-dessous. En moyenne, ils sont 39 % plus susceptibles de faire l'expérience des atouts que les jeunes moins impliqués et moins spirituels.
- Par catégorie d'actifs, les plus grandes différences en faveur des jeunes religieusement actifs et spirituels se trouvent dans les actifs de soutien et les actifs d'autonomisation.
- Selon les atouts individuels, les jeunes religieusement actifs et spirituels sont au moins 60 % plus susceptibles de faire l'expérience des atouts des valeurs communautaires de la jeunesse, les jeunes en tant que ressources, le service aux autres, les activités créatives et la valeur de la retenue (maîtrise de soi), et 50 à 59 % plus susceptibles de faire l'expérience des atouts d'une communication familiale positive, d'un quartier bienveillant, d'un climat scolaire bienveillant, de la participation des parents à l'école et du temps consacré aux programmes pour les jeunes.

Ces données (Scales, P. C., 2007b) suggèrent que ces niveaux d'activités religieuses et de spiritualités font une différence dans le bien-être des jeunes.

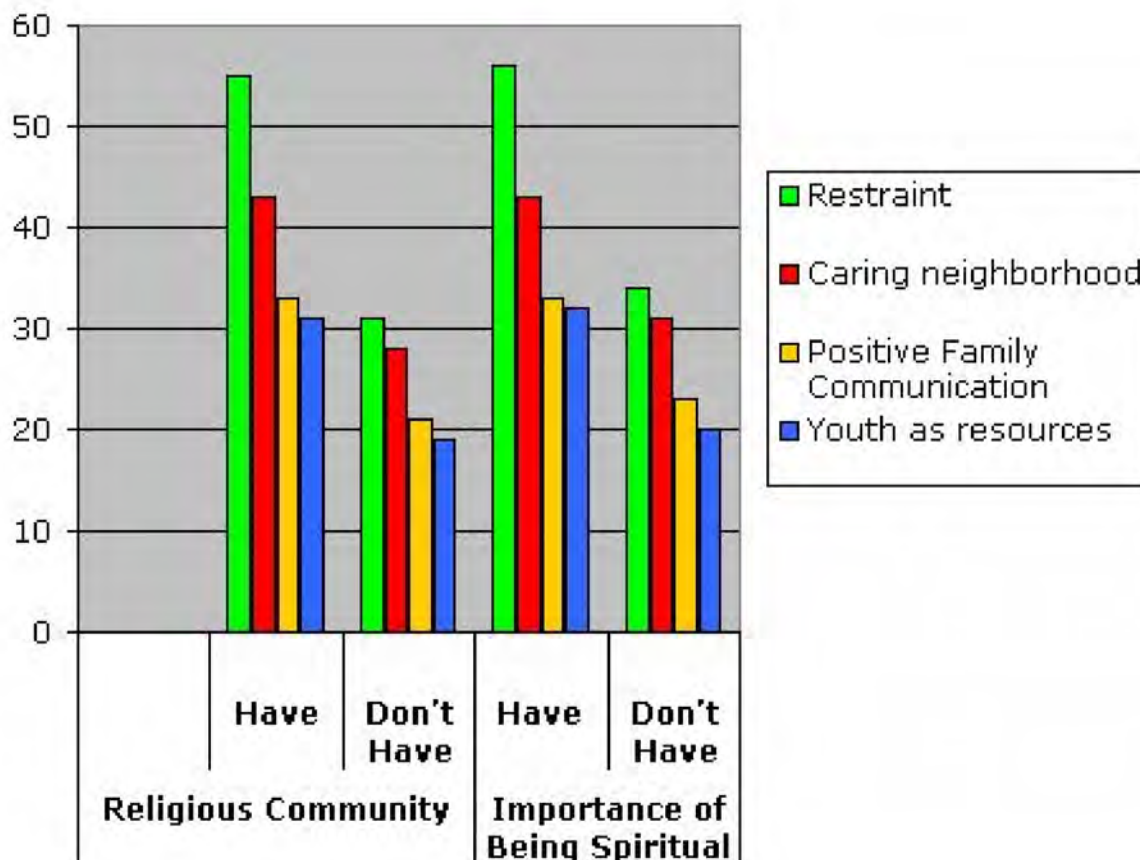


Figure 94 - Percentage of youth with assets, by religious activity and spirituality

Source : Scales (2007b), p. 2

Les jeunes qui participent, une heure par semaine ou plus, à un office religieux communautaire et les jeunes qui disent que la spiritualité est très importante pour eux sont également moins susceptibles de s'engager dans des comportements à haut risque et se démontrent plus prospères. Les jeunes pratiquants sont, en moyenne, 39 % moins susceptibles de s'engager dans 10 comportements à haut risque, en particulier l'usage du tabac, les drogues illicites, les problèmes scolaires, l'abus d'alcool, les comportements antisociaux, la conduite automobile et l'alcool. De plus, ils sont, en moyenne, 26 % plus susceptibles d'avoir 8 indicateurs de réussite, en particulier l'obtention de bonnes notes à l'école, la résistance au danger, le maintien de la santé physique et le leadership.

De même, les jeunes qui sont très spirituels ont les mêmes résultats positifs. Par exemple, ils sont deux fois moins susceptibles de consommer des drogues illicites, 40 % plus susceptibles de se livrer à des comportements antisociaux, tels que la délinquance et 33 % moins susceptibles de se livrer à l'abus d'alcool (Scales, P. C., 2007b).

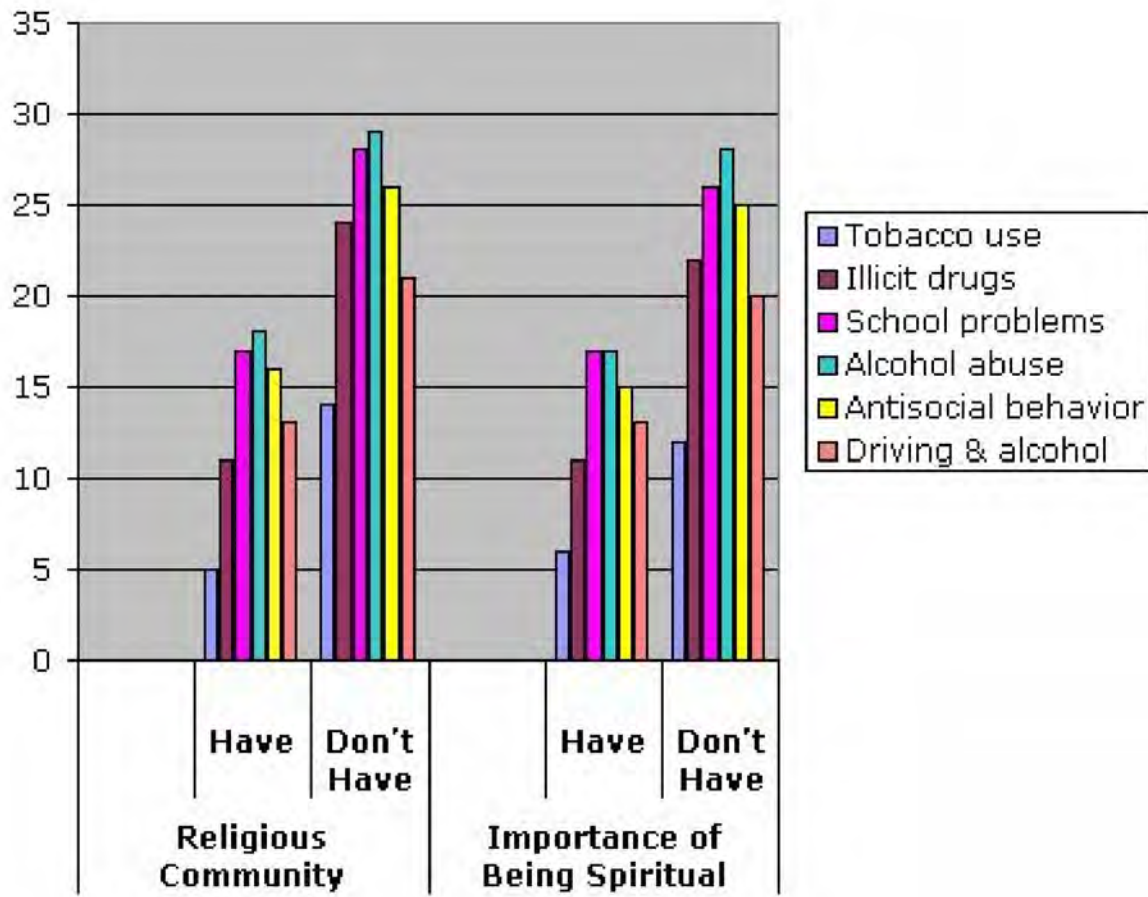


Figure 95 - Percentage of youth engaging in High-Risk Behavior Patterns, by religious activity and spirituality

Source : Scales (2007b), p. 3

D'autres tests statistiques confirment ce que nous voyons dans ces différences de pourcentage de risque et de prospérité : les jeunes religieusement actifs et spirituels ont des scores moyens significativement meilleurs pour chacun des modèles de comportement à haut risque et des indicateurs florissants étudiés que les jeunes moins actifs sur les plans religieux et spirituel. Ces résultats font écho à des conclusions similaires obtenues dans une autre étude de Scales et al. (2014) en examinant l'importance de la religion et le rythme de la fréquentation des services religieux sur les résultats du bien-être parmi un échantillon différent de 216 000 jeunes américains (Benson et al., 2005) :

Les résultats ont également révélé que les jeunes religieux ont obtenu des scores plus faibles sur les comportements à risques et plus élevés sur les comportements prospères, ces associations se généralisant dans les sous-groupes de genre et de race et d'ethnie. Une

analyse supplémentaire a montré que les deux indicateurs de religiosité (importance, participation aux services) semblaient être plus étroitement liés aux résultats prospères qu'aux résultats de risque. De plus, les indicateurs de religiosité semblaient avoir un effet additif, de sorte que les jeunes qui avaient une importance religieuse élevée et la fréquentation des services étaient toujours mieux lotis que les jeunes qui étaient élevés sur un seul des indicateurs de religiosité, qui à leur tour étaient mieux lotis que les jeunes qui étaient faibles sur les deux indicateurs. Une extension longitudinale de cette recherche (Scales, 2007a) a révélé que les jeunes qui étaient religieusement actifs au collège étaient moins susceptibles d'adopter des comportements à haut risque, 3 ans plus tard lorsqu'ils étaient au lycée.

Ainsi, ces données provenant d'échantillons assez vastes et diversifiés d'étudiants américains de collèges et lycées suggèrent que la participation formelle à une communauté religieuse et la valorisation de la spiritualité peuvent avoir d'importantes relations de cause à effet avec le bien-être des jeunes, comme en témoignent des résultats positifs, tels qu'une entrée dans la vie sexuelle plus tardive, la prévention des problèmes scolaires et le développement des compétences de leadership, des compétences de résistance et la capacité à surmonter l'adversité. D'un côté, l'implication religieuse au collège, davantage que la dimension spirituelle, peut avoir un effet positif sur la consommation ultérieure d'alcool, de tabac et de drogues illicites, et sur l'aide informelle des autres, ainsi que sur l'appréciation de la diversité par les jeunes. D'un autre côté, le fait d'être spirituel au collège peut avoir plus d'impact que d'être impliqué dans une communauté religieuse sur le comportement antisocial, le jeu et l'engagement dans la violence, et la réussite scolaire plus tard au lycée (Scales, 2007a).

Les auteurs de ces études tempèrent cependant ces résultats (Scales et al., 2014) :

Pourtant, il est important de ne pas surestimer l'influence possible de la religiosité et de la spiritualité. Les analyses de régression montrent que, considérées isolément, indépendamment de toute autre influence dans le monde d'un jeune, la communauté religieuse et la spiritualité n'expliquaient chacune qu'environ 3 à 5 % de la variation des indices de risque et de prospérité (voir Benson et al., 2005 ; Scales, 2007a). De même,

dans une méta-analyse de 75 études, Yonker et al. (2012) ont rapporté que les mesures spirituelles et religieuses avaient des tailles d'effet relativement faibles d'environ 0,11 à 0,17 sur divers résultats psychosociaux et comportements à risques.

Et s'il y a un domaine des pratique spirituelles au sein duquel les mesures sont les plus nettement positives, c'est la méditation. Depuis le début du millénaire, il y a eu une nette augmentation de la mise en œuvre et de la recherche sur la pleine conscience dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire. Ces implémentations cependant peinent à constituer un phénomène uniforme. Ils reflètent une variété de cadrages, de modalités et objectifs éducatifs, tels que documentés dans des centaines d'articles évalués par des pairs. À ce jour, aucune revue n'a fourni une cartographie empirique de ce discours multiforme et en développement rapide. Nous avons pu consulter un article (Ergas, O. et Hadar, L. L., 2019) qui propose une étude panoramique unique de la pleine conscience en éducation issue de 447 articles évalués par des pairs publiés entre 2002 et 2017 ; ces articles constituent un discours académique qui est basé sur une méthodologie ancrée de la théorie. La recherche révèle une augmentation exponentielle du montant de publications au fil des ans, avec un discours complexe qui évolue à partir de sept cadrages différents de la pratique, appliquée à neuf domaines éducatifs différents et basée sur divers types de mise en œuvre. Cet article (Ergas, O. et Hadar, L. L., 2019) cartographie ce discours complexe et décrit ses deux principaux modèles à ce jour, tels qu'ils ont émergé de la recherche :

- La pleine conscience dans l'éducation, qui comprend principalement des interventions visant à améliorer la santé mentale et physique, l'apprentissage socio-affectif et les fonctions cognitives ;
- La pleine conscience en tant qu'éducation, qui est un volet moins courant mais plus transformateur et se manifeste dans la pédagogie contemplative dans l'enseignement supérieur et dans quelques rares implémentations.

Dans l'ensemble, au cours de la période étudiée, la pleine conscience est passée du quasi-anonymat vers un courant dominant qui a heureusement suscité un courant critique à son égard très bien documenté mais plutôt en langue anglaise. Nous voyons dans la figure ci-dessus que la proportion des expériences de méditation prend corps sur une base psychologique – 63.5 % – et s'inspire du bouddhisme à hauteur de 15, 6 %.

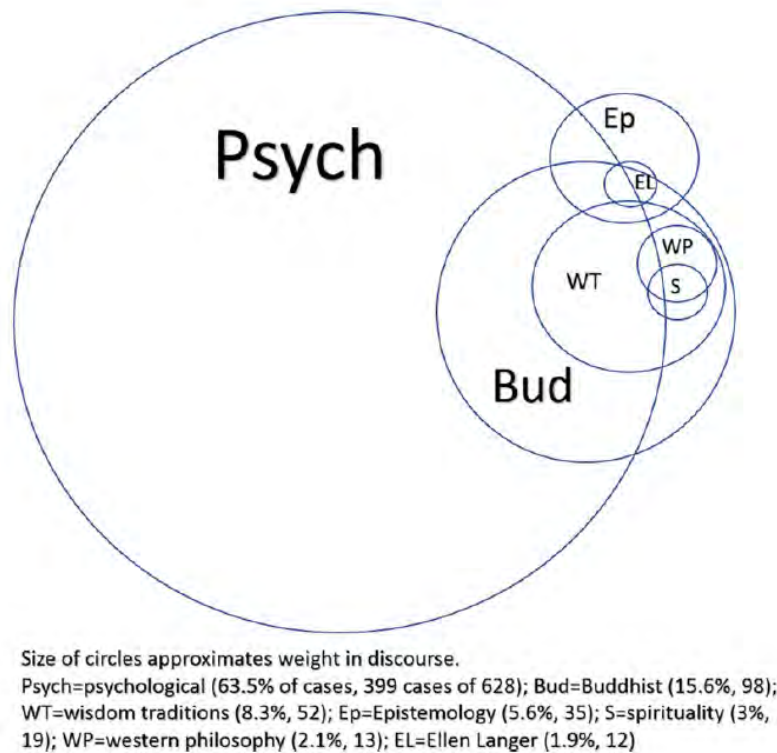


Figure 96 - Framings of mindfulness and their overlaps and relative presence in academic papers in the discourse of education 2002-2017

Source : Ergas et Hadar (2019), p. 19

L'objectif central est le bien-être et la santé physique et mentale lorsque l'ancrage est psychologique et davantage lié à la connaissance de soi et à une éducation transformatrice de soi lorsque l'ancrage est bouddhiste ou lié à des traditions de sagesse.

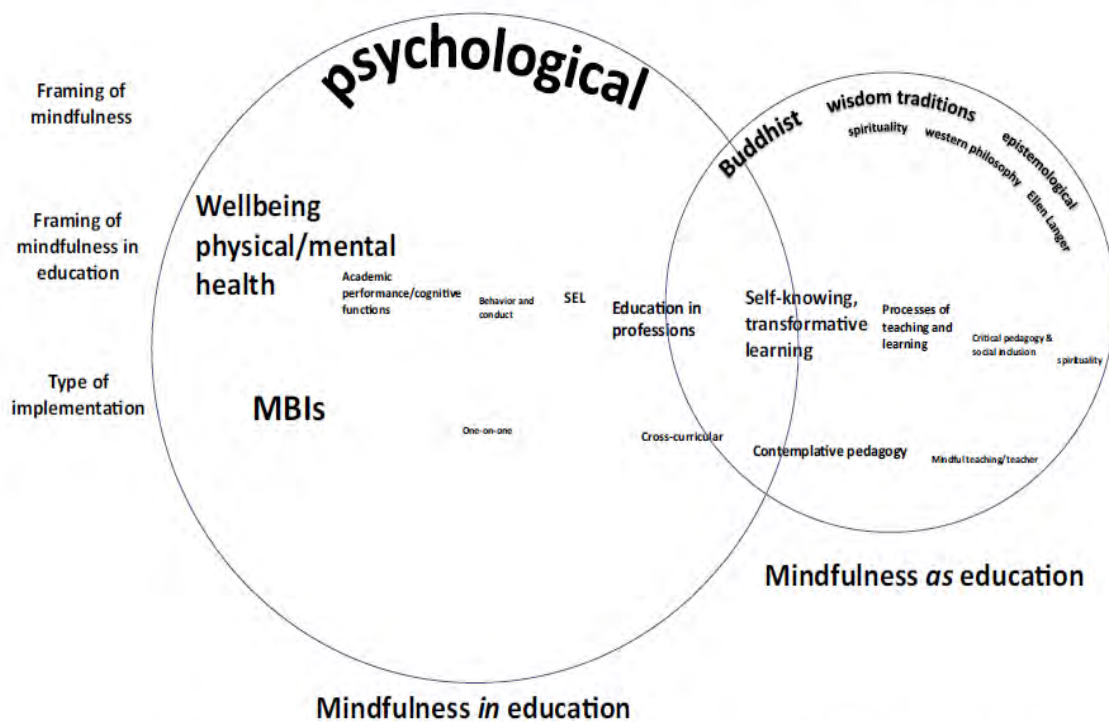


Figure 97 - Maps of the academic discourse of mindfulness in/as education 2002-2017

Source : Ergas et Hadar (2019), p. 29

Le deuxième cadre important de la pleine conscience dans l'éducation était l'apprentissage socio-émotionnel (SEL). Dans ces cas, la pratique de la pleine conscience était généralement accompagnée de pratiques supplémentaires visant à favoriser les compétences socio-émotionnelles chez les élèves et les enseignants (par exemple, Jennings et al., 2017). Le troisième cadre, déjà cité supra (qui correspond à l'apprentissage de la connaissance de soi, de la transformation de la vie), a souligné le rôle de la pleine conscience en tant que pratique qui implique une introspection appliquée à l'exploration de l'éthique, de la subjectivité, de l'identité, de la morale, du sens, du but et de l'action (par exemple Holland, 2004). Ensuite, le cadrage des performances, des compétences et des fonctions cognitives académiques, qui s'appliquait spécifiquement à des fonctions exécutives est souvent axé sur les compétences attentionnelles et leurs associations avec la performance académique (par exemple, Mrazek et al., 2013). Chez les adultes, il existe donc des preuves raisonnablement solides de l'impact positif de la pleine conscience sur un large éventail de problèmes de santé mentale et physique, sur les compétences sociales et émotionnelles et le bien-être, ainsi que sur l'apprentissage et la cognition. Il existe également de bonnes preuves issues des neurosciences et de l'imagerie

cérébrale qui montrent que la méditation de pleine conscience modifie de manière fiable et profonde la structure et la fonction du cerveau pour améliorer la qualité de la pensée et des sentiments.

La recherche auprès des enfants et des jeunes n'est pas encore aussi étendue que celle auprès des adultes. Les conclusions doivent donc être provisoires. Néanmoins, le travail se développe rapidement et les résultats sont prometteurs, ce qui suggère que la pleine conscience dans les écoles en vaut la peine. Deux revues systématiques récentes sur le terrain, qui rassemblent toutes les études, ont conclu que les résultats des travaux sont réalisables et prometteurs (Burke, C. A., 2010 ; Harnett et Dawe, 2012).

Le consensus est que les interventions sont généralement acceptables et appréciées des participants et il n'y a eu aucun rapport indiquant que l'une d'entre elles avait causé des dommages (appelés « effets indésirables »). Naturellement, et comme d'habitude dans un nouveau domaine, bon nombre des études qui ont eu lieu ont été des études pilotes et présentent un éventail de « difficultés méthodologiques ». Celles-ci recouvrent à la fois le petit nombre de participants, l'utilisation limitée des groupes de contrôle ou la répartition aléatoire des participants, l'absence de mesures normalisées, beaucoup de confiance dans l'auto-évaluation et souvent des préjugés créés par le fait que les participants se portent volontaires plutôt que d'être choisis. Cela signifie que les conclusions doivent être provisoires. Cependant, les résultats d'un large éventail d'études dans différents contextes suggèrent systématiquement que les enfants et les jeunes apprécient les cours et que les processus et les effets de la pleine conscience sur les jeunes sont très similaires aux changements positifs observables chez les adultes. Des interventions de pleine conscience bien menées se sont révélées capables de résoudre les problèmes des jeunes qui y participent, d'améliorer leur bien-être, de réduire les inquiétudes, l'anxiété, la détresse, la réactivité et les mauvais comportements, d'améliorer le sommeil, l'estime de soi et d'apporter un plus grand calme, relaxation, de l'autorégulation et de la prise de conscience. Les adolescents qui sont attentifs, que ce soit par leur tempérament ou leur formation, ont tendance à connaître un plus grand bien-être ; et la pleine conscience est en corrélation positive avec les émotions positives, la popularité et l'étendue de l'amitié, et négativement avec les émotions négatives et l'anxiété (Miners, 2008).

Il a également été démontré que la pleine conscience contribue directement au développement des compétences cognitives et de performance chez les jeunes. Lorsque les enfants et les jeunes élèves apprennent à être plus « présents » et moins anxieux, ils découvrent souvent qu'ils

peuvent mieux faire attention et améliorer la qualité de leurs performances, en classe, sur le terrain de sport et dans les arts du spectacle par exemple. Ils deviennent souvent plus concentrés, plus capables d'aborder les situations sous un angle nouveau, d'utiliser plus efficacement les connaissances existantes et d'être attentifs.

Napoli, Krech & Holley (2005) ont rapporté les résultats d'un travail intégré de pleine conscience et de relaxation auprès de 225 enfants très anxieux, âgés de 5 à 8 ans, participant au programme *Attention Academy Program* dans un contexte scolaire. L'intervention était composée de 12 séances de 45 minutes chacune. Les enfants ont montré une diminution significative à la fois au test de l'anxiété et des comportements de TDAH, ainsi qu'une augmentation de la capacité à prêter attention. L'étude était raisonnablement solide sur le plan méthodologique, étant un essai contrôlé randomisé (ECR) avec un large échantillon et avec l'utilisation de mesures objectives de l'attention.

Wall (2005), dans une petite étude, a décrit un programme d'efforts pour enseigner le *MBSR (Mindfulness-based stress reduction)* et le Tai Chi dans une école ordinaire aux 11-13 ans aux États-Unis. Celle-ci a apporté des avantages perçus, tels que l'amélioration du bien-être, le calme, la relaxation, l'amélioration du sommeil, moins de réactivité, plus de soins personnels, de conscience de soi et un sentiment de connexion avec la nature.

Le programme *Apprendre à RESPIRER* est un programme de pleine conscience, dérivé du *MBSR* qui a été évalué par Broderick et Metz (2009). Leur étude, menée avec un groupe d'élèves de 17 à 19 ans dans une école de filles, américaine et indépendante, a montré une diminution de l'affect négatif et une augmentation du calme, de la relaxation, de l'acceptation de soi, de la régulation émotionnelle, de la conscience et de la clarté.

Huppert et Johnson (2010) ont rendu compte des résultats du programme pilote de pleine conscience du projet *Mindfulness in Schools Project* (ci-après *MiSP*) auprès d'étudiants de sexe masculin de 14 à 15 ans. Conduite dans deux écoles de garçons indépendantes anglaises, une formation de quatre semaines sur la pleine conscience a produit des effets significatifs sur la pleine conscience, la résilience de l'ego ou le bien-être chez les élèves qui faisaient régulièrement 10 minutes de pratique à domicile par jour et des changements plus petits chez ceux qui ne le faisaient pas.

Hennelly (2011) a examiné soixante-huit élèves adolescents âgés de 14 à 16 ans issus d'écoles secondaires mixtes typiques qui ont suivi le cours complet de huit semaines. Il y avait des

différences significatives entre la pleine conscience, la résilience et le bien-être des participants et des groupes témoins, les effets à long terme étant encore plus importants que les effets immédiats. Les élèves, les enseignants et les parents ont également signalé des améliorations subjectives dans la motivation et la confiance, la compétence et l'efficacité des élèves.

Schonert-Reichl et Lawlor (2010) ont étudié un programme basé sur la pleine conscience, dispensé par des enseignants, comprenant 10 leçons et trois fois par jour la pratique de la méditation de pleine conscience. Dans l'ensemble, il y a eu une augmentation significative des scores sur les mesures d'auto-évaluation de l'optimisme et des émotions positives. Les rapports des enseignants ont montré une amélioration des compétences sociales et émotionnelles des enfants du groupe d'intervention et une diminution de l'agressivité et des comportements d'opposition.

Joyce et al. (2010) rapportent des différences pré et post-groupe chez les enfants âgés de 10 à 13 ans sur les mesures des problèmes de comportement et de la dépression. Le programme de 10 semaines dispensé par les enseignants conduit à une réduction significative des problèmes de comportement auto-déclarés et des scores de dépression, en particulier chez les élèves présentant des niveaux de problème cliniquement significatifs avant l'intervention.

Liehr et Diaz (2010) ont réalisé un petit essai randomisé comparant une intervention basée sur la pleine conscience à une autre approche. Dix-huit enfants issus de minorités et défavorisés, recrutés dans un camp d'été ont été assignés au hasard, soit à une intervention basée sur la pleine conscience dans laquelle ils sont allés à dix cours de 15 minutes sur la respiration et le mouvement conscients pendant deux semaines, soit à un groupe d'éducation à la santé, les deux interventions se concentrant sur la dépression et l'anxiété. Il y avait une réduction significative des symptômes de dépression chez les personnes du groupe de pleine conscience et une réduction de l'anxiété pour les deux groupes, dans le suivi post-traitement immédiat.

Lau et Hue (2011) ont mené un essai pilote contrôlé évaluant les résultats préliminaires d'un programme basé sur la pleine conscience dans des écoles de Hong Kong pour 24 adolescents de 14 à 16 ans ayant de faibles résultats scolaires dans deux écoles secondaires, avec un groupe de contrôle de taille similaire. Il y avait une diminution significative des symptômes de dépression et une augmentation significative du bien-être chez les jeunes qui ont reçu l'intervention.

Nous allons maintenant donner des exemples en milieu scolaire où le centre d'intérêt particulier était l'apprentissage et les processus cognitifs associés, tels que l'attention, la concentration et la fonction exécutive (un terme générique désignant les processus mentaux d'ordre supérieur qui régissent des tâches, telles que la mémoire de travail, la planification, résolution de problèmes, raisonnement et multitâche).

Semple et coll. (2010) ont évalué l'impact d'un programme de groupe de 12 semaines basé sur la *MCBT* chez des enfants de 9 à 13 ans en difficulté scolaire. Des améliorations significatives ont été constatées sur les mesures de l'attention et des réductions de l'anxiété et des problèmes de comportement par rapport à ceux qui n'avaient pas encore suivi le programme.

Saltzman et Goldin (2008) ont rapporté une intervention *MBSR* de 8 semaines auprès de 31 enfants, âgés de 9 à 11 ans, qui ont participé avec leurs parents. Les enseignants étaient des instructeurs expérimentés en pleine conscience. L'analyse a indiqué la faisabilité et des améliorations pour les enfants et les parents en matière d'attention, de réactivité émotionnelle et de certains domaines de métacognition, sur la base de mesures du rapport de soi et des parents et de mesures objectives de l'attention.

Beauchemin, Hutchins et Patterson (2008) ont examiné la faisabilité, les attitudes à l'égard et les résultats d'une intervention de méditation de pleine conscience de 5 semaines administrée à 34 adolescents diagnostiqués avec des difficultés d'apprentissage. Toutes les mesures des résultats ont montré une amélioration significative, les participants ayant terminé le programme démontrant une diminution de l'anxiété liée à l'état et aux traits, à des compétences sociales améliorées et à une amélioration des performances scolaires. Les auteurs ont émis l'hypothèse que la méditation de pleine conscience diminue l'anxiété et la confiance en soi négative, ce qui, à son tour, favorise les compétences sociales et les résultats scolaires.

Schonert-Reichl et Hymel (2007) ont passé en revue le programme *MindUP* qui favorise le développement de traits de bien-être en utilisant des stratégies sociales, émotionnelles, attentionnelles et d'autorégulation, y compris des exercices de pleine conscience. Les enseignants ont remarqué des améliorations dans le comportement, l'attention et la concentration des enfants de 9 à 13 ans.

Flook et al. (2010) ont passé en revue le programme de compétences de pleine conscience *Inner Kids* qui a été enseigné dans le monde entier. L'évaluation avec des enfants de 7 à 9 ans a produit des améliorations notées par les parents et les enseignants dans la soi-disant « fonction exécutive » (qui fait référence à la capacité de résoudre des problèmes, de planifier, d'initier, de contrôler et de surveiller ses propres actions, de prêter attention, d'être mentalement flexible et multitâches, et d'employer le raisonnement verbal). Ils ont observé que ceux avec une autorégulation inférieure avant le cours ont connu des améliorations plus importantes dans la régulation comportementale, la métacognition et la fonction exécutive.

Certaines études se sont réalisées dans un contexte clinique et non plus scolaire. Bogels et al. (2008) ont évalué l'impact de la pleine conscience sur un groupe d'adolescents diagnostiqués avec des déficits d'attention et de contrôle du comportement. Ils ont signalé une augmentation significative des objectifs personnels, une attention soutenue, davantage de bonheur et de conscience ; ces changements ont été ratifiés par leurs parents. Zylowska (2008) a rapporté les résultats d'une étude pilote menée auprès de 8 adolescents atteints de TDAH qui ont participé à un cours de pleine conscience et ont montré des améliorations sur les tâches mesurant l'attention et l'inhibition cognitive, ainsi que sur les symptômes anxieux et dépressifs observés de l'extérieur et auto-déclarés. Biegel et al. (2009) ont étudié les effets d'un cours MBSR modifié, de 8 semaines pour les 4 à 18 ans avec un large éventail de diagnostics. Par rapport à un groupe témoin, les jeunes qui ont reçu le MBSR ont auto-déclaré une réduction significative des symptômes d'anxiété, de dépression et de détresse somatique, une évaluation globale du fonctionnement et une augmentation de l'estime de soi et de la qualité du sommeil. Mendelson et coll. (2010) ont utilisé une intervention basée sur la pleine conscience pour améliorer la capacité d'autorégulation chez les enfants de 9 et 10 ans issus de milieux défavorisés. L'intervention comprenait une activité physique basée sur le yoga, des techniques de respiration et une pratique guidée de la pleine conscience, conçue pour aider les enfants à gérer les niveaux d'excitation et de stress. Certaines réductions significatives ont été constatées sur les mesures de la réponse involontaire au stress et il y avait une tendance à une plus grande confiance dans les amis. Enfin, Bootzin et Stevens (2005) ont étudié l'impact d'une intervention de pleine conscience auprès de 55 adolescents âgés de 13 à 19 ans qui avaient reçu un traitement pour toxicomanie et avaient des problèmes de sommeil. Il s'agissait d'une intervention de 6 séances qui comprenait des composants de réduction du stress, basée sur la pleine conscience (*MBSR*) et le traitement de l'insomnie. Il y a eu des réductions significatives de la détresse liée à la santé

mentale et des améliorations du sommeil, tant au niveau de la qualité que du temps pour les jeunes qui ont terminé le cours. Bien que la consommation de substances ait augmenté pendant l'intervention, pour tous ceux qui ont participé, après 12 mois, ceux qui ont terminé le cours ont montré une diminution de la consommation de substances, tandis que ceux qui n'ont pas continué ont augmenté leur consommation de substances.

Nous avons mentionné en introduction de ce chapitre que les programmes de pleine conscience peuvent être considérés comme un sous-ensemble de programmes d'apprentissage social et émotionnel (SEL), avec lesquels ils partagent beaucoup d'objectifs et, dans une certaine mesure, des techniques. Les programmes SEL tentent généralement de développer les compétences, attitudes et capacités sociales et émotionnelles des élèves, y compris la conscience de soi, la capacité de gérer les émotions, l'optimisme, la persévérance, la résilience, l'empathie et la capacité de nouer des relations, qui sont également des objectifs pour la pleine conscience, en fournissant un programme en spirale d'opportunités d'apprentissage explicites. Il a été clairement démontré que les SEL fonctionnent dans de nombreux contextes. Durlak et al. (2011) ont calculé que les effets de taille des 207 interventions SEL qu'ils ont examinées se traduisaient en moyenne par une amélioration de 11 % des tests de rendement, une amélioration de 25 % des compétences sociales et émotionnelles et une diminution de 10 % des mauvais comportements en classe, de l'anxiété et la dépression, par rapport aux élèves n'ayant reçu aucun programme, effets qui se maintiennent en moyenne au moins six mois après les interventions. Cependant, pour conclure cette partie, il convient de s'interroger sur les finalités de la méditation. Nous pourrions reprendre ici certaines critiques émises à l'encontre de la psychologie positive (voir Partie I, 3/). La méditation sert-elle à faire davantage supporter les maux actuels de l'éducation prise dans l'étau des racismes, des discriminations, des harcèlements divers ? La méditation résiste-t-elle aux idéologies dominantes et les institutions dans lesquelles nous évoluons pour nous aider consciemment à guérir et à créer de nouvelles relations qui travaillent pour une personnalisation optimale du développement et une justice sociale universelle (Purser et al., 2015, 2016) ? Une partie de cela peut être qualifiée de critique, via la conscience civique : « La pleine conscience dans l'éducation offre la possibilité de réorienter l'éducation à des fins instrumentales étroitement conçues vers une éthique plus large et socialement engagée » (Ng, 2015 ; voir aussi Healey, 2013, 2015).

Quelle place et quel rôle l'éducation à la pleine conscience peut-elle avoir face à un monde parsemé d'institutions et d'entreprise prédatrices qui génèrent la pauvreté et les inégalités, des racismes, la domination culturelle et le recul des droits civils, sans compter la destruction alarmante du climat provoquée par le militarisme et des violences ? Le cas du Brésil en la matière est édifiant.

Les programmes d'éducation à la pleine conscience peuvent être utiles pour certaines personnes : ils ont tendance à atténuer le stress, à promouvoir les compétences utiles pour la réussite personnelle, à ajuster les élèves et les enseignants aux pressions et aux inégalités de scolarisation et à aider les individus de manière compétitive à naviguer autour de tests à enjeux élevés. Dans l'ensemble, beaucoup de dispositifs se préoccupent de bien-être mais ne relient pas leurs actions à une conscientisation sociopolitique et à un esprit critique stimulant la citoyenneté. Finalement, l'effort pour relier le bien-être personnel et collectif s'estompe et peu de dispositifs permettent de se relier aux questions de justice sociale et de défier les crises morales de notre époque qui reposent sur l'attachement à soi, la cupidité. Ils tendent de renforcer involontairement plutôt que de contester les pratiques individualistes néolibérales, la culture et les structures sociales qui vont avec ce type de fonctionnement. Or, nous l'avons vu dans notre partie diagnostic (Partie II, 1/ et 2/), ces facteurs sont en partie à la source des processus de radicalisations violentes.

En fait, nous avons besoin d'une perspective globale et critique sur l'éducation qui rend compte de la variété des expériences, des visions du monde, du développement de systèmes culturels qui sont synonymes de développement optimal pour tous. La métathéorie intégrale (Wilber, 2006, 2016 ; Esbjörn-Hargens, 2009) est un bon point de départ ; c'est une méthode d'enquête, une façon de voir les choses et une vision de l'histoire humaine qui nous encourage à consciemment évoluer vers la bonté universelle, la vérité et la beauté. En fait, la métathéorie intégrale n'est sans doute pas complète ou explicite quand nous touchons à la question de justice sociale (Wilber, Patten et Morelli 2012). Il nous fallait donc trouver une approche, une méthode globale qui, au-delà des exercices divers et variés de développement spirituel, de pratique de pleine conscience, puissent intégrer toutes les dimensions de la conscience critique que nous venons d'aborder. Nous avons trouvé ceci au sein du concept d'éducation critique cher à Paulo Freire, concept qui a été repris et intégré récemment dans l'approche intitulée la pédagogie spirituelle et critique.

4/ La pédagogie spirituelle et critique

Si nous reprenons la progression de cette partie VI, nous disposons d'une conception épistémique et méthodologique de l'éducation à la spiritualité (Partie VI, 1/), nous avons une idée des instruments de mesure de son impact (Partie VI, 2/), et nous avons la preuve d'un impact positif sur la santé mentale et certains facteurs de vulnérabilité en jeu dans les processus de radicalisation violente (Partie VI, 3/). En complément, il nous paraît nécessaire de disposer d'une trame « de philosophie éducative » qui encadre et accompagne les expériences d'éducation à la spiritualité laïque que pourront mener les enseignants selon leurs sensibilités et surtout selon leurs contextes institutionnels. Dans tous les cas, ils devront être formés aux pratiques spécifiques avancées et ceci ne sera possible que grâce à une trame générale.

La pédagogie critique

Nous aborderons dans un premier temps la pédagogie critique. Dans un effort pour contrer la façon dont les écoles peuvent négliger le bien-être de l'esprit, du cœur, du corps et de l'esprit des élèves, de nombreux éducateurs se sont tournés vers la pédagogie critique. Les pédagogues critiques s'efforcent de comprendre le monde, tel qu'il est ou tel qu'il devrait être à travers un dialogue posant des problèmes sociaux aigus. Or justement, ce sont bien souvent des problématiques sociales (discriminations, racismes, injustices socio-économiques) qui peuvent être des causes contextuelles écosystémiques qui influent les engagements violents. Cette méthode dissout la hiérarchie enseignant/élève et transforme tous les apprenants en agents de changement social. L'hypothèse est que, grâce à une réflexion et à une action autoréflexive – ou à une praxis critique – un groupe d'apprenants problématisera et légitimera une approche à la fois critique et constructive de notre société. Ce sera véritablement l'école de la complexité face à une société qui est criblée de déséquilibres de pouvoir. Le fil conducteur est d'aider chaque jeune à trouver sa propre vérité (qui sera considérée de fait comme relative) et à créer un monde meilleur à l'image de cette vérité.

La pédagogie critique considère les écoles dans leur contexte historique comme des institutions sociales, culturelles et politiques dominantes plutôt que comme des lieux de mobilité sociale. Elle reconnaît que la scolarité reflète une répartition asymétrique du pouvoir et permet un accès aux ressources basées éventuellement et relativement sur la catégorie socioprofessionnelle des parents, le sexe, etc. Les analyses de Mc Laren (1989) sont parfois concomitantes avec celles de Bourdieu ou Foucault dans un contexte francophone. Bien qu'il y ait beaucoup de débats

autour des fondateurs, de la terminologie et de la mise en œuvre de la pédagogie critique, les pédagogues critiques sont unis par leur engagement en faveur de la transformation sociale pour le bien collectif. La pédagogie critique est un discours et une pratique fluide et transgressive dans laquelle les gens redéfinissent continuellement le monde à travers les contextes dans lesquels ils le trouvent (Freire 1972 ; **Mc Laren, 1989**).

Les racines de la pédagogie critique sont multiples et profondes. La première utilisation dans les manuels du terme de pédagogie critique se trouve dans *Théorie et résistance en éducation* (*Theory and Resistance in Education*) de Henry Giroux (1983). En Amérique du Nord, les personnes qui façonnent la pédagogie critique sont Frederick Douglas, Sojourner Truth, W.E.B. Dubois, John Dewey, Leonard Covello, Harold Rugg, Septima Clark, Myles Horton et Charles Cobb. En Amérique latine, nous avons déjà présenté (Partie I, 1/) l'éducateur brésilien Paulo Freire qui est considéré comme l'un des pédagogues critiques les plus influents en raison de son travail fondateur, avec son ouvrage phare *La Pédagogie des opprimés* (*Pedagogy of the Oppressed*, 1973), qui s'est étendu sur d'autres influences clés de la pédagogie critique, y compris l'école de Francfort, Antonio Gramsci, Michel Foucault et Franz Fanon.

En quelques mots, la pédagogie critique est fondamentalement engagée pour créer une culture émancipatrice de la scolarisation qui responsabilise les élèves non dominants. Ensuite, la pédagogie critique reconnaît comment l'enseignement traditionnel va à l'encontre des intérêts des élèves les plus vulnérables de la société en reproduisant les différences de classe et les inégalités racialisées. Enfin, il est entendu que la pratique éducative est créée dans des contextes historiques. Ainsi, les élèves doivent rechercher le libre arbitre en reconnaissant d'abord comment ils sont des sujets de l'histoire, puis en comprenant comment ils peuvent être autodéterminés pour créer l'histoire. Finalement, la pédagogie critique soutient une perspective dialectique qui reconnaît comment toute analyse doit commencer par l'existence humaine qui implique le contexte interactif entre l'individu et la société, en faisant coexister la théorie et la pratique. Les éducateurs critiques reconnaissent le poids du capitalisme néolibéral, qui se traduit également par l'omnipotence des médias sociaux pour accaparer le temps d'attention. Les subjectivités sont reconnues comme aliénées par la vision utilitariste de l'être humain engendrée par le néolibéralisme qui instaure également l'obsession de l'employabilité. Cette dernière confortant, voire déclassant les classes sociales existantes.

L'éducation critique et spirituelle

Vient ensuite l'introduction du concept de spiritualité dans l'éducation qui va dans le sens de notre définition et de notre choix épistémique (Partie VI 1/) et qui ne signifie pas nécessairement des appels à une religion spécifique. Une autre définition de l'éducation à la spiritualité peut paraître intéressante dans ce contexte, comme celle de Parker Palmer :

L'éducation est une question de guérison et d'intégrité. Il s'agit de l'autonomisation, de la libération et de la transcendance : renouveler la vitalité de la vie. Il s'agit de trouver et de revendiquer notre place et notre place dans le monde (cité dans Hooks, 2003, p. 179).

Nous pouvons encore ajouter que la spiritualité dans l'éducation n'est pas un concept statique. En fait, la racine latine du mot « esprit » – *spiritus* – signifie « âme, courage, vigueur, souffle » qui, à son tour, vient du verbe latin *spirare* qui signifie « respirer » (Dictionnaire Oxford University Press, 2000). Ainsi, la spiritualité est un concept fluide enraciné dans sa signification vécue. Kovel (1991) rejoint des approches phénoménologiques (que nous présenterons en complément à la fin de ce chapitre sur le choix des méthodes) et note que « l'esprit n'est pas opposé à la matière ou à la chair ; il est plutôt révélé, voire créé, dans la libération de la matière et de la chair ... c'est le processus vécu lui-même » (p. 3). En d'autres termes, l'esprit est une relation qui contient de nombreux aspects de l'existence humaine de telle sorte que parler de l'esprit humain signifie un engagement envers une philosophie du devenir. Au sein de cette philosophie de l'altérité, dans laquelle le Moi peut devenir Autre à lui-même, et à partir de cette position, l'individu peut, soit rester aliéné, soit se transcender lui-même. La notion d'esprit humain n'a donc pas de vérité simplement objective : c'est quelque chose qui doit être prouvé à chaque fois ; quelque chose aussi qui peut être supprimé ou se transformer en son contraire. Parler d'esprit humain, c'est parler d'un désir pratique d'être libre – nous disons « pratique » pour indiquer un souhait qui doit être mis en jeu dans la lutte. Mais cette lutte, sous l'obédience du spirituel, donc a minima de la maîtrise de soi et d'un sens aigu des valeurs et finalités de toutes vies humaines, trouve sa force à travers la conscience de soi et de la communauté quand son esprit est attaqué et ne se tourne pas vers la violence physique pour atteindre la croissance et le changement (Kovel, 1991, p. 108). Cette dernière notion et précision étant capitale dans la prévention des engagements radicaux prônant la violence. Puisque la spiritualité ne peut être comprise, sans lié le vécu et l'humanisme de chacun, l'humanité doit également être définie. L'humanité peut être comprise comme la totalité de l'expérience d'exister en tant qu'humain. Exister en tant qu'humain est indéniablement lié aux

concepts de pouvoir, puisque les luttes de pouvoir définissent et influencent nos notions d'humanité. Comme l'affirme Freire :

Ce ne sont pas ceux dont l'humanité leur est refusée qui nient l'humanité, mais ceux qui ont nié cette humanité (niant ainsi la leur). La force n'est pas utilisée par ceux qui sont devenus faibles sous la prépondérance des forts, mais par les forts qui les ont émasculés. (Freire, 1972, p. 55).

Si l'on considère que l'humanité se construit dans le relationnel et se nourrit de multiples contextes, la salle de classe devient un excellent espace social où l'on considère comment l'humanité peut être à la fois déniée et récupérée. Reconquérir notre humanité dans des contextes donnés et avec des relations spécifiques est l'un des principaux objectifs de la pédagogie spirituelle et critique. Freire appelle ce processus « libération », qui est « un phénomène humain, [qui] ne peut pas être réalisé par des semi-humains. Toute tentative de traiter les gens comme des semi-humains ne fait que les déshumaniser » (Freire, 1972, p. 66). Dans nos écoles, favoriser des relations positives, remettre en question les hiérarchies de pouvoir oppressives et organiser les connaissances pour les élèves, de manière à les aider à récupérer leur humanité est au cœur des objectifs de la pédagogie spirituelle et critique. Celle-ci est basée sur une philosophie de la reconnaissance chère à Paul Ricoeur et permet de reconnaître la diversité des identités dans leur recherche d'intégrité. Grâce à une compréhension de la spiritualité, de l'humanité et du pouvoir, la pédagogie spirituelle et critique tente de dénoncer l'exploitation, la fragmentation et l'altération qui se produisent lorsque les étudiants se voient refuser leur humanité. C'est une reconnaissance des relations sociales altératrices basées sur la classe, le sexe et la sexualité, qui sont indexées par des hiérarchies de pouvoir. Et c'est là un point essentiel à intégrer dans une pédagogie alternative par rapport aux engagements dans des radicalisations violentes. Nous avons amplement démontré dans notre diagnostic (Partie II), que le terreau des radicalisations est nourri de multiples rancœurs politiques, sociales qui viennent elles-mêmes alimenter des problématiques identitaires. Afin de comprendre comment l'humanité des jeunes peut être récupérée à partir de ces rancœurs, les différentes formes de pouvoir doivent être analysées. La théorie critique est particulièrement utile pour analyser le pouvoir parce qu'elle est enracinée dans l'historicisation, la critique et la révélation des relations de domination et de subordination, ainsi que les contradictions dans lesquelles l'humanité est enracinée. Ainsi, par essence, la théorie critique est une philosophie

libératrice. Elle se concentre sur la déconstruction de la manière dont les connaissances sont produites, dont les connaissances sont valorisées et sur la manière dont le contrôle de ces connaissances équivaut au pouvoir dans la société, dans le but d'empêcher les gens de devenir esclaves des idées et des activités que les institutions sociales leur imposent. À la suite de cette recherche d'une théorie qui, à travers la critique des constructions sociales pourrait articuler la liberté pour tous, tout en argumentant contre la suppression de la conscience humaine, des théories critiques multiples et diverses se sont développées depuis la naissance de l'école de Francfort, y compris la théorie critique de la race, la pédagogie critique, la littérature critique, la théorie féministe critique, etc. Ces lentilles critiques s'avèrent inestimables pour comprendre les structures de pouvoir en jeu à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.

Mais cette reconnaissance des relations de pouvoir que nous trouvons dans la pédagogie seulement critique ne semble pas suffisante. Pour créer une pédagogie spirituelle révolutionnaire, les éducateurs doivent aller au-delà des constructions de la pédagogie critique pour intégrer la reconnaissance et le respect du spirituel et du sacré dans l'enseignement et l'apprentissage. Non pas de manière figée mais ouverte – et le sens critique trouve ici tout son sens – afin de (re)créer du sens personnel et collectif, et à ce niveau, de l'espérance. C'est tout l'élan initial des conversions religieuses et des appétences pour les sectes, avant que cela ne tourne mal pour les intéressés. **Ce qui est fondamental ici, c'est que l'éducation critique et spirituelle affronte ces questions au lieu de les repousser.**

Une pédagogie de l'espoir

Des auteurs anglo-saxons, très critiques sur le fonctionnement scolaire, comme Bell Hooks, ont pointé du doigt les différences entre ce qui est appris et le vécu immédiat et une forme magistrale selon lui de déconnexion du sens entre l'apprenant et le contenu. Dans *Enseigner les communautés : une pédagogie de l'espoir* (*Teaching Community : a pedagogy of Hope*), Hooks décrit comment : « Dans l'école moderne, le message que les élèves reçoivent est que tout ce qu'ils apprennent en classe n'est qu'une matière première pour quelque chose qu'ils produiront plus tard dans la vie » (2003, p. 166). L'éducation a une trajectoire linéaire dans laquelle les choses que vous apprenez aujourd'hui ne peuvent souvent pas être appliquées à la vie quotidienne, mais doivent être stockées pour une application future. Cet accent sur l'avenir est au cœur de la vision du progrès du « patriarcat capitaliste impérialiste suprémaciste blanc » qui considère l'éducation comme jouant « un rôle crucial en tant que lieu où les étudiants

apprennent à embrasser les valeurs qui accompagnent le statu quo » (Hooks, 2003, p. 166). Comme le décrit encore Hooks,

[...] l'éducation conventionnelle nous enseigne que la déconnexion est organique à l'être ... [pourtant] c'est l'échec de parvenir à l'harmonie de l'esprit, du corps et de l'esprit qui a favorisé l'anti-intellectualisme dans notre culture et fait de nos écoles de simples usines (2003, pp. 180-181).

Tout ceci est un peu radical mais nous pourrions sans doute avancer qu'il est peut-être stratégique de solliciter une pédagogie radicale « non violente » pour lutter contre d'autres formes de radicalités qui, elles, finissent par prôner la violence. Ici il s'agit de déconstruire les rapports de pouvoir et les déconnexions identitaires et psycho-sociales qu'elles engendrent pour mieux y répondre. La démarche ne cherche donc idéologiquement pas à résoudre des causes parfaites dont la fin justifierait les moyens, comme ce fut le cas pour beaucoup d'idéologies du XX^e siècle.

Certains programmes de psychologie positive appliqués à l'école proposent une approche qui engage la totalité de l'école (*Whole School Programme*) : les programmes, les équipes enseignantes, les élèves, les parents d'élèves, etc. Or cette stratégie ne sera valable en écho à Dei (Dei, G., 2002) que si nous nous attachons à une approche pédagogique qui engage la totalité de l'élève dans tous ses besoins fondamentaux et dans toutes les dimensions de son être, ce que permet justement l'éducation critique à la spiritualité. Dei nous rappelle justement que « [...] le moi est un être complexe et intégré avec de multiples couches de sens » et qu'une « éducation holistique qui soutient l'importance de la spiritualité reconnaîtrait cette complexité en parlant de l'idée de complétude » (Dei, G., 2002, p. 4). Nous décrivons cet état de « complétude » comme l'intégrité, dérivée de la racine latine *integritas*, signifiant « intact, entier » (Oxford Concise English Dictionary). Cette notion d'intégrité résonne avec l'appel de Shor pour une pédagogie critique qui engage les élèves en créant une « relation positive entre le sentiment et la pensée » (Shor, I., 1992, p. 24). Une telle relation est au cœur d'une éducation engageante qui équilibre l'esprit avec le cœur et l'esprit avec le corps. Shor explique que cette relation positive entre le sentiment et la pensée se développe grâce à une éducation participative où les élèves peuvent s'approprier leur apprentissage, se sentir connectés. D'où d'ailleurs des courants récents qui peuvent se marier intelligemment avec ces démarches, les pédagogies dites « inversées ». Celles-ci permettent de rendre autonomes les apprenants avec des apports de

savoirs en amont des séquences et en toute autonomie. Ceci permet de se concentrer sur la dynamique de groupe et les interactions, les processus d'apprentissage. (Voir Faillet, 2019 et Dumont, A., Berthiaume, D., 2016 notamment). Nous voyons bien ici le rôle crucial et pivot de l'intégration de la spiritualité dans l'éducation.

Afin de faciliter le processus de réalisation de soi et de développement spirituel, les institutions scolaires doivent fournir des moyens par lesquels nous pouvons être humain et grandir en interne, ce que le thème de la spiritualité offre sans contexte (voir Partie I, 4/). Love et Talbot vont encore plus loin (cité dans Cuyjet, 2006, p. 125) et suggèrent que les professionnels des collèges et universités doivent :

- réfléchir à leur propre spiritualité
- être ouverts aux différentes notions de spiritualité que les étudiants apportent au campus
- reconnaître que certains élèves sont profondément investis émotionnellement dans leurs pratiques spirituelles ou religieuses.
- admettre la nécessité d'une formation pour les équiper et faire face au développement spirituel de l'étudiant.

En l'état, ceci nous demandera encore beaucoup de chemin à parcourir dans les conceptions éducatives et le rôle de ces dernières. Nous rejoignons ici à nouveau le débat sur les finalités de l'éducation que les engagements radicaux violents interrogent de toutes les façons.

Ce qui rend cette citation de Garvey (1923) particulièrement intéressante dans le contexte de notre réflexion :

Vous pouvez être éduqué dans l'âme, la vision et les sentiments, ainsi que dans l'esprit.

Voir votre ennemi et le connaître fait partie de l'éducation complète de l'homme ; se réguler spirituellement est une autre forme d'enseignement supérieur qui convient à l'homme pour une place plus noble dans la vie, et pourtant, approcher son frère par le sentiment de sa propre humanité est une éducation qui adoucit les maux du monde et nous rend gentil en effet. (1923, p. 17).

Dans *Teachers as Cultural Workers*, Freire et al. (2005) discutent également de l'importance de l'amour dans l'éducation, en notant :

[...] à l'humilité avec laquelle les enseignants exécutent et entretiennent des relations avec leurs élèves, il faut ajouter une autre qualité : l'amour, sans lequel leur travail perdrait son

sens. Et ici, je veux dire l'amour non seulement envers les étudiants mais aussi envers le processus même d'enseignement. Je dois avouer, sans vouloir rechigner, que je ne pense pas que les éducateurs puissent survivre aux négativités de leur métier sans une sorte d'« amour armé », comme dirait le poète Tiago de Melo. Sans elle, ils ne pourraient pas survivre à toutes les injustices ou au mépris du gouvernement, qui s'exprime dans les salaires honteux et le traitement arbitraire des enseignants (Freire et al., 2005, pp. 40-41).

En effet, comme le souligne Dei (2002), il y a deux dangers à intégrer la spiritualité dans l'éducation transformatrice :

- Il est facile de « marchandiser » la spiritualité dans une sensibilité simplifiée et individualiste plutôt que comme une force active d'effort communautaire pour établir la justice sociale ;
- Il est facile pour les approches spirituelles dans l'éducation de ne pas respecter les différentes religions, traditions ou même la pensée laïque et nous devons donc être prudents en préservant l'esprit critique, tout en respectant les différentes traditions spirituelles.

En outre, Dei (2002) souligne comment la spiritualité ne peut être considérée en dehors des relations de pouvoir qui colorent la façon dont une académie dualiste, à prédominance occidentale, axée sur la science, considère le discours spirituel avec suspicion et doute. Pour que la spiritualité joue son rôle potentiellement puissant dans le développement d'une « pédagogie de la résistance », nous devons reconnaître comment l'éducation spirituelle peut améliorer l'apprentissage de tous les élèves.

Alors que la spiritualité a été négligée dans les discussions sur la politique éducative qui « fonctionne », nous constatons qu'il est nécessaire d'examiner comment la spiritualité en classe peut en fait être une pratique libératrice guidant un changement éducatif positif. Nous suggérons que l'une des nombreuses stratégies pour ce changement éducatif est la pédagogie spirituelle critique. Cette pédagogie comprend :

- La reconnaissance des subjectivités unifiées d'un élève à travers une pédagogie de l'intégrité comme stratégie importante pour contrer la façon dont les élèves et les enseignants sont souvent fragmentés dans la classe ;
- Le fait d'organiser une communauté interdépendante pour le développement de l'humanité dans les salles de classe face aux relations sociales altératrices basées sur la race, la classe, le sexe, la sexualité, la langue ;
- Le fait d'agir sur un amour (au sens de *philia* et *agapè*) qui élève la personne aimée et sa capacité d'agir, en opposant cette force à toutes les formes d'exploitation dans la communauté scolaire.
- Enfin, nous croyons que pour créer une pédagogie spirituelle révolutionnaire, les éducateurs doivent aller même au-delà des concepts de la pédagogie critique pour incorporer la reconnaissance et le respect du spirituel et du sacré dans l'enseignement et l'apprentissage.

La pédagogie spirituelle critique (PSC), en tant que philosophie en cours, peut créer plus de questions que de réponses pour l'éducation d'aujourd'hui. Nous reconnaissons que les applications pratiques de la PSC dans nos salles de classe ne seront ni faciles à développer, ni simples à intégrer lorsque nos écoles sont construites sur de telles hiérarchies de pouvoir qui divisent et exploitent. Poser des questions posant des problèmes autour du concept de PSC peut aider à guider le développement de pratiques libératoires mondiales en critiquant et en travaillant contre l'expérience fragmentée de la scolarisation. De ce point de vue, l'épistémè du modèle TNS et surtout une méthode pédagogique transdisciplinaire (voir VI, 1/) peut nous aider à conjurer cette situation *in principio* et *in extenso*.

Nous souhaitons promouvoir une pédagogie spirituelle critique qui ait une approche éducative reconnaissant non seulement nos corps comme espaces sacrés, mais aussi la salle de classe comme un espace reliant nos corps les uns aux autres et à toute vie. Néanmoins, nous ne sommes pas limités à la salle de classe car le PSC englobe également des espaces en dehors de la salle de classe, en respectant les connaissances que les élèves acquièrent dans leurs communautés et dans leurs expériences mondiales. Basée sur les philosophies autochtones mondiales de l'apprentissage et de la connexion spirituelle à la terre (Grande, 2004), la PSC n'est pas une méthodologie universelle, mais plutôt une philosophie fluide et en constante évolution pour l'enseignement et l'apprentissage.

En nous inspirant de la propre métaphore de Hanh (Hanh, T.N., 1993) pour la vie à l'ère actuelle de violence et de guerre, nous pouvons réfléchir à la manière dont une pédagogie spirituelle critique peut nous permettre de nous « maintenir puissant mais calme dans la tempête ». Alors que nous sommes entourés d'un monde chaotique que nous pouvons amplement critiquer, le « salut » ne peut venir que des efforts individuels et collectifs pour changer à travers notre propre centre pacifique qui fera rayonner la compassion vis-à-vis de toute l'humanité. De ce point de vue, la PSC considère l'enseignement comme un acte d'amour (au sens de *philia* et *agapè*) et de respect envers toutes les traditions culturelles et spirituelles et les environnements naturels de notre planète. La dévotion envers l'unité dans la diversité nous porte donc vers une éco spiritualité appuyée par les lumières de la raison. Il nous semble que c'est dans cette veine que devront reposer les compétences majeures à enseigner à l'horizon 2030 et 2050, nous y reviendrons en conclusion.

CONCLUSION

La recherche ici présentée a traité de la psychologie et de l'éducation positives (et spirituelle) comme possible voie pour prévenir plus efficacement les phénomènes d'extrémismes et de radicalisations violentes qui ont impacté un nombre important d'adolescents et de jeunes adultes depuis le début du XXI^e siècle principalement dans le monde occidental, bien qu'aucune partie du monde ne soit épargnée. La problématique de recherche non seulement vécue par l'auteur et ainsi émanant du terrain, tient au fait qu'une institution et/ou un acteur socio-éducatif souhaitant s'engager dans la prévention primaire et secondaire des radicalisations violentes, inspirées par le jihadisme mais a fortiori pour toutes les autres formes de radicalisations violentes (extrême droite, extrême gauche, nationalisme, séparatisme, protection animale, etc.) ne sait littéralement pas à quel saint se vouer. Concrètement, entre l'ignorance de nouvelles ressources éducatives disponibles non spécifiques qui ont fait leurs preuves (Partie I de la thèse), la quasi-absence d'un diagnostic complet sur les facteurs de risque (Partie II de la thèse), d'évaluation de l'impact des dispositifs mis en place (Hassan, G. et al., 2021) (Koehler, D., 2017a, 2017b) – qui se sont réfugiés et/ou ont renforcé ce que nous savions déjà faire – et de vraies recherches sur les facteurs de protection (Partie II, 4/, Lösel, F. et al., 2018, p. 90) rien ne semblait, ou presque, éclairer la lanterne des bonnes volontés qui se présentaient sur ce terrain parfois miné politiquement et médiatiquement. En sachant qu'un certain nombre de dispositifs spécifiques sont stigmatisants et qu'il est reconnu que les interventions les plus précoces sont les plus désirables dans l'intérêt de la société (Lösel, F., Stemmler, M., & Bender, D., 2013).

Comment améliorer cette prévention à partir de ressources éducatives innovantes ? Nous avons choisi, muni des recherches peu nombreuses sur l'évaluation scientifique des facteurs de risques (Kruglanski, W., Bélanger, J., 2019), et de protection des processus de radicalisation violentes (Lösel, F. et al., 2020 ; Lösel, F., 2018 ; Lösel, F. et al., 2018), d'explorer ce que nous pouvions mobiliser en psychologie et éducation positives (Parties III, IV et V de la thèse) ainsi que dans le domaine encore balbutiant de l'éducation spirituelle principalement pour répondre à cet axe de résilience majeur autour des questions de sens (*Quest for significance theory*, QST, Kruglanski, A. W. et al., 2009, 2014, 2019) et de transcendance (Hodge J, 2016 ; Bélanger, J, Caouette, J., Sharvit, K., Dugas, M., 2014, p. 511, Partie VI). Il a été sans doute assez étonnant de constater que l'un des facteurs de protection majeurs « le contrôle de soi-même », découvert dans la méta-analyse de Lösel (2020), fut découvert par Hirschi en 1969 ! et que déjà en 2011, Agan (2011) nous démontrait que les compétences non cognitives avaient plus de poids dans les comportements de crime que les

cognitives. Et ce n'est pas les seules surprises résolument contre-intuitives et novatrices que nous avons soulevées dans cette recherche. Cependant, nous avons été un peu victime de notre propre sens de l'innovation car bien souvent, aucun chercheur n'a pensé à mobiliser spécifiquement les ressources de la psychologie et l'éducation positives pour faire face aux questions d'extrémisme et de radicalisation ou à tout le moins pour mieux les prévenir. Nous avons été obligés de nous rabattre sur les expériences évaluées sur des thématiques connexes et ce n'est pas le moindre paradoxe pour de la prévention primaire et secondaire, nous inspirer parfois de ressources et d'outils en criminologie (prévention tertiaire) qui eux s'inspiraient ouvertement de la psychologie positive et de courants connexes (*Good Live Model*, LS CMI, Thérapie cognitivo- comportementale, etc.). L'objectif, modeste et ambitieux à la fois, était d'avancer ce qui nous semblait légitime comme ressource à titre d'exemples probants mais aussi à titre exploratoire à la fois pour corroborer nos facteurs de risque et de protection (Reiter, J., Doosje, B., & Feddes, A. R., 2021) et pour inspirer, nous l'espérons, de nouvelles pratiques innovantes et évaluées pour les futurs de l'éducation, à la fois dans la prévention des violences mais surtout plus globalement en tirer les leçons pour une éducation dynamique à la paix et au leadership éclairé.

Comment poursuivre et approfondir ce travail de recherche ? Notre goût pour des ressources éducatives, évaluées, conséquentes et innovantes nous invite à tracer la perspective d'un travail postdoctoral au croisement des forces de caractères (Partie III) et de l'éducation spirituelle et laïque (Partie VI). Ceci s'est d'ailleurs déjà traduit par un projet éditorial (voir annexe 9) et des projets de création de chaires universitaires (à Fez au Maroc et à Genève, voir annexe 10).

Revenons tout d'abord sur les forces de caractère (VIA Institute). Le modèle traditionnel sur le rôle des forces de caractère est tourné vers le succès individuel, la réussite académique et parfois vers l'essor des comportements prosociaux. Il est dérivé de la visualisation des forces de caractère du point de vue de la réalisation de nos potentiels individuels, du bien-être individuel et de la croissance de la collectivité. Or, face à tous nos défis actuels, les réponses attendues vis-à-vis des forces de caractère pourraient aller beaucoup plus loin et être décrites comme nos capacités à remplir la promesse humaine de survivre, de prospérer et de créer avec succès une nouvelle génération pour que les individus et les collectifs s'épanouissent, tout en vivant en équilibre harmonieux avec les autres espèces. Ceci est relié au fait incontestable qu'il y a un besoin urgent de faire progresser la maturité psychologique à l'échelle de la population afin d'être mieux préparé pour naviguer dans les décisions difficiles qui

accompagnent le « turning point » ou changement axial actuel : puissances technologiques à croissances exponentielles, défis environnementaux et d'autosuffisance majeurs... face à des fragmentations sociales et des inégalités économiques et financières jamais égalées.

L'ensemble de ces défis associé à des progrès constants de la connaissance scientifique nécessite des décisions éthiques alliant sagesse et maturité psychologique (Grinbaum et Groves, 2013 ; New Scientist, 2017). Mais l'éthique des problèmes inhérents aux progrès technologiques vient percuter, outre la question de la prévention réelle des comportements violents qui nous a animé dans notre travail de recherche, bien d'autres questions partagées par le chercheur Mayerson NH (2020, p. 2) :

Avec l'avènement des maladies contagieuses, comment pouvons-nous contrôler la transmission, compte tenu de notre interconnexion physique liée au transport mondial ? Comment gérons-nous Internet afin de connecter les gens de manière positive et de protéger les flux de données personnelles et en régulant les forums qui cherchent à tirer parti de la haine, de la désinformation et des activités criminelles ? Comment déciderons-nous quelles machines intelligentes développer et comment les déployer ? Comment déciderons-nous quel génie génétique sera appliqué aux plantes, aux animaux, voire aux humains, malgré le manque de connaissance de leurs effets ? Concevrons-nous des programmes de contrôle de la population et sous quels critères ? Comment allons-nous résoudre nos conflits géopolitiques sans provoquer des dommages irrémediables, par l'usage d'armes de destruction massive et via la cyberguerre ?

L'ensemble des sciences humaines a sans doute pour objectif de réduire ce gap, par certains côtés infernaux, entre notre capital physique et psychologique, qui est à l'origine de nos régressions obscures quand bien même les aspects matériels et technologiques progressent.

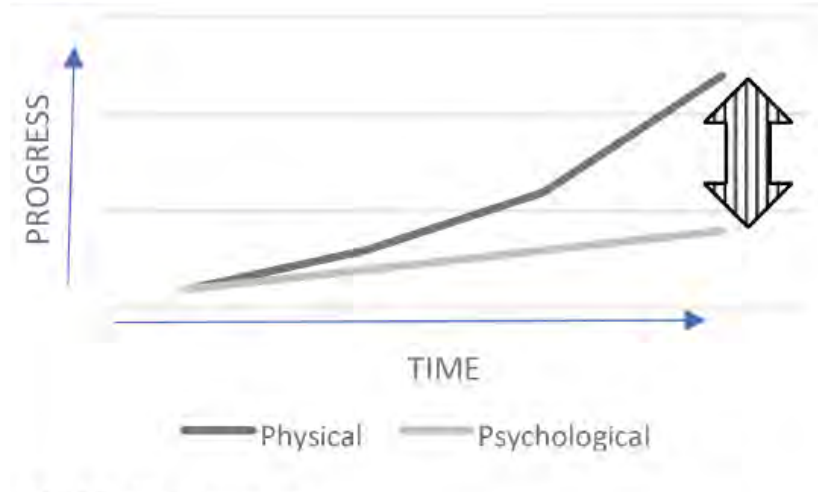


Figure 98 - The gap danger

Source : Mayerson (2020), p. 5

Nous étudions la psychologie positive depuis une dizaine d'années maintenant et si nous devons retenir l'effort scientifique le plus marquant, ce serait sans contexte celui produit par le VIA Institute dédié à comprendre ce qu'il y a de mieux chez les êtres humains et comment nous pouvons utiliser ses caractéristiques pour construire une bonne vie pour nous-mêmes et les autres. Leurs travaux ont commencé en 1999, lorsque le Dr. Neal H. Mayerson a contacté le Dr. Martin E.P. Seligman. Ce dernier était président de *l'American Psychological Association* et concevait une nouvelle « psychologie positive » pour compléter l'accent univoque mis par la profession sur l'assainissement des personnes souffrant de troubles psychologiques. En tant que psychologue clinicien, entrepreneur et philanthrope, le Dr.

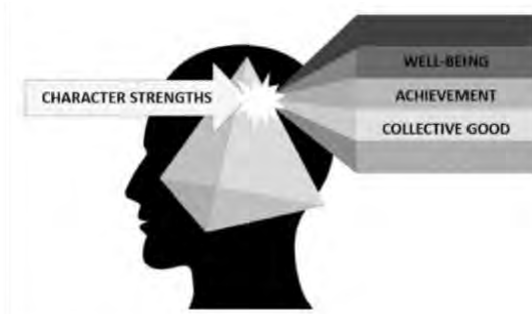


Figure 99 - The utility of characters strengths

Source: Meyerson (2020)

Mayerson a trouvé la vision du Dr. Seligman convaincante. Le Dr. Mayerson fut déterminé à fournir le soutien philanthropique nécessaire pour construire ce que le Dr. Seligman a conçu comme la « colonne vertébrale » de ce nouvel effort de la psychologie positive, à savoir la mise en lumière des caractéristiques personnelles qui propulsent des émotions positives et des comportements qui peuvent servir les institutions sociales et les collectivités dans un état d'esprit de

responsabilité. La bonne fortune a touché cette initiative à ses débuts lorsque le Dr.

Christopher Peterson est devenu assez amoureux de cette vision pour consacrer 3 ans de sa vie professionnelle à temps plein pour codiriger cette initiative. Au cours des 3 années, les docteurs Peterson et Seligman ont mené un effort sans précédent pour prendre un instantané de ce qui, à ce stade, était la meilleure réflexion sur les caractéristiques psychologiques clés que les gens possèdent et qui nous aident à bâtir des vies épanouissantes et de bonnes sociétés. Nous aimerions, en prolongement de ces aspects historiques qui sont loin d'être anecdotiques, rappeler ici que les forces de caractère permettent à l'individu de s'épanouir tout en permettant aux autres de faire de même, et parfois même permettre l'épanouissement des autres via l'inspiration, l'amélioration et la coopération. Elles contribuent également à la résilience face aux défis et aux difficultés et peuvent servir à tempérer les comportements agressifs face à une menace perçue. Dans ce dernier rôle, les forces de caractère peuvent même aider à empêcher les stratégies de défense naturellement adaptatives de détournements (voler, s'échapper, *le flight*) ou de surenchère de la violence (le combat, *le fight*). Elles peuvent empêcher une évasion inadaptée face à des problèmes réels qui ont besoin d'attention. Enfin, les forces de caractère peuvent contribuer à forger humainement et éthiquement avec succès la prochaine génération. Examiner les forces de caractère du point de vue évolutif à long terme des espèces et de la planète (éco pédagogie) met en lumière les moyens par lesquels les forces de caractère peuvent être déployées, de manière robuste, pour faire progresser la vie actuelle des individus et celles de leurs communautés.

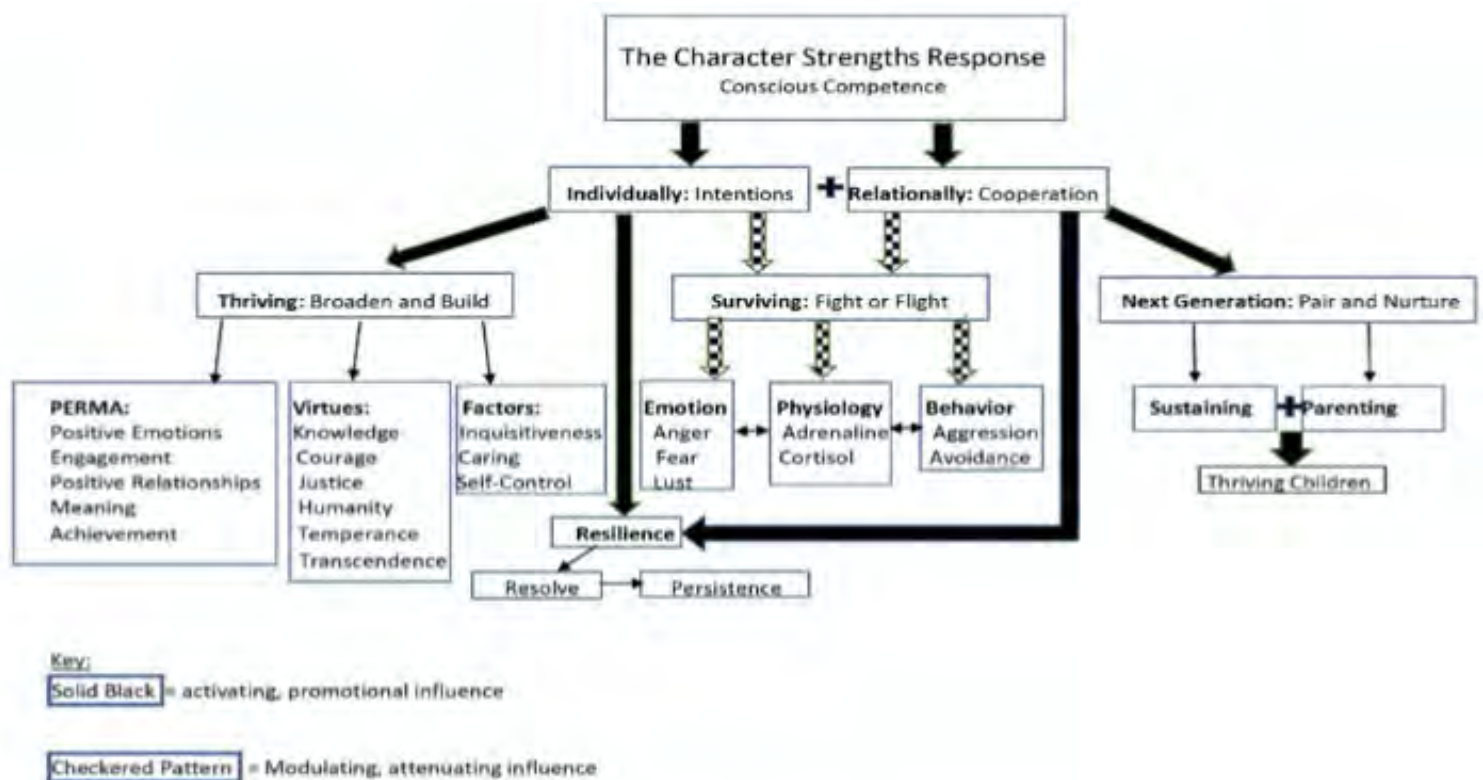


Figure 100 - A model of character strengths purposes

Source : Mayerson (2020), p. 6

Plus récemment, Mc Grath (2018) a publié des résultats convaincants à partir d'études analytiques factorielles approfondies indiquant trois facteurs apparaissant dans la base de données mondiale de VIA sur les forces de caractère. Il a nommé ces facteurs « curiosité », « bienveillance » et « maîtrise de soi » et décrit la confluence de cette structure avec des modèles conceptuels antérieurs de la vertu. Cette approche empirique suggère une structure sous-jacente des 24 forces de caractère et fournit une autre perspective des capacités spécifiques que nous pouvons orienter dans l'utilisation des forces de caractère afin de construire des sociétés enfin équilibrées, humanistes et éco-responsables.

Nous ne reviendrons pas sur les manières de travailler ces forces par des méthodes de résilience, ce que nous avons amplement développé dans notre partie IV et beaucoup de travaux sont maintenant disponibles dans ce domaine : survivre, résoudre des problèmes, etc. (Seligman, M. E. P., and Csikszentmihalyi, M., 2000; Niemiec, R. M., and Mc Grath, R. E., 2019; Niemiec, R. M, 2019a, 2019b et surtout 2019c). L'innovation que nous souhaitons

promouvoir à partir de ces années de recherche est plutôt dans le fait de travailler ces qualités transversales – curiosité, bienveillance, maîtrise de soi – grâce à l'éducation spirituelle et laïque. Ceci nous permet de nous adresser au plus grand nombre de jeunes dans le monde, dans une approche interculturelle et interconfessionnelle et surtout de ne pas réprimer ce besoin de croire, de sens et d'idéaux que nous avons pu mettre en lumière, en creux et en négatif, dans les tentations idéologiques et violentes. Il y a une augmentation notable de l'intérêt pour l'étude de la spiritualité dans le contexte de la psychologie positive. Une revue de la littérature montre plusieurs parallèles entre les dimensions de la spiritualité explorées dans la psychologie de la religion et de la spiritualité et ceux du modèle VIA des forces de caractère, tel que développé en psychologie positive. Cependant, venant du domaine de la psychologie plutôt que de la théologie, ces études n'ont pas pu approfondir les paradoxes qui existent au cœur des diverses traditions concernant la nature du spirituel. De plus, ces études manquent d'une vue de la nature des forces de caractère et des vertus. Notre suggestion est d'étendre l'étude de la science des forces à un plus large contexte, étendre la perspective de l'individu au transcendant et comprendre l'actualisation de la capacité des forces à être des chemins vers la vie spirituelle. Un chercheur a très bien modélisé notre intention dans la figure ci-dessous :

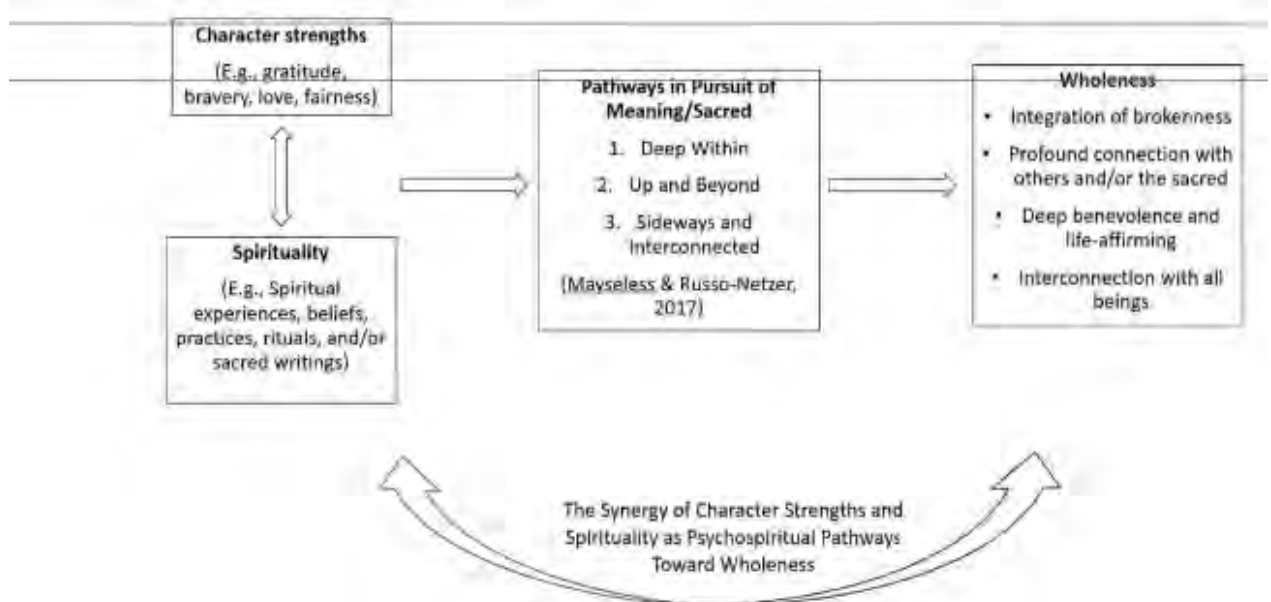


Figure 101 - Heuristic model for the spiritual journey showing the synergy of character strengths and spirituality toward greater wholeness

Source: Niemiec, Russo-Netzer and Pargament (2020), p. 5

Ce travail pionnier a commencé à établir des correspondances entre les forces et certains thèmes du travail spirituel dans le tableau ci-dessous :

Tableau 22 - Examples of integrating character strengths into different areas of spirituality within the grounding path

Character strength	Area of spirituality	Example of integration
Curiosity	Beliefs	Exploring and questioning the meaning of life and nature of existence.
Bravery	Practices	Facing and embracing one's brokenness, imperfections, or "dark night of the soul."
Prudence	Rituals	Mapping out a structured plan for daily prayer at the same time each day.
Kindness	Experiences	Volunteering to help the homeless and doing so with extra compassion and mindful kindness.
Hope	Beliefs	A person's belief that "God is good" is strengthened by her hope/optimism during difficult times.
Zest	Rituals	Participating in a spiritual service with a jolt of energy and gusto.
Gratitude	Practices	Listing three things at the end of the day that were meaningful and writing down why one is grateful for each.
Love	Experiences	A moment of connection between two people is enhanced with a loving embrace and intimate, deep listening and appreciation.
Love of learning	Beliefs	A person studies veganism in order to learn and support his beliefs about the sacredness of life and the interconnectedness of all beings.
Self-regulation	Rituals/Practices	A person's faltering meditation practice gains traction by a new, structured discipline of commitment to practice the same time each day.
Appreciation of beauty	Experiences	A feeling of connection in nature is enhanced by the appreciation of beauty and awe in the experience.

Source: Niemiec, R. M., Russo-Netzer, P. and Pargament, K. I. (2020) p. 6

Nous soutenons que l'actualisation de toutes les forces permet à chacun de renouer avec un sentiment de plénitude, d'intégration des côtés duales de son existence et de sa personnalité et par conséquent de se sentir plus socialement responsable de son environnement, tout en prenant conscience d'un sentiment d'unité avec soi, avec les autres et in fine avec la planète. Nous pensons que les forces VIA, considérées comme une classification positive de l'esprit humain, sont à placer dans le domaine de la spiritualité humaine, et que cette association recèle un grand potentiel pour les deux domaines. Nous commencerons dans nos futurs travaux par examiner les hypothèses de base communes émergeant de diverses traditions spirituelles, en illustrant les manières dont la spiritualité peut être comprise et pratiquée par l'utilisation de forces VIA (annexes 9 et 10). Ainsi nous pensons, au travers d'une éducation spirituelle et laïque reposant sur un triple principe pédagogique – connexion, compassion et contribution – et une approche pédagogique transdisciplinaire telle que développée par Pasquier (2017), tracer une voie majeure d'innovation pour alimenter, grâce à des travaux postdoctoraux, les futurs de l'éducation notamment ceux de l'Unesco 2030, auxquels nous espérons ardemment

avoir la chance de contribuer, dès la validation de cette thèse et des différentes publications et projets prévus à cet effet.

Epilogue en hommage à René Barbier

Barbier, R. (2000). *Mémoire du XXI^e siècle*, p. 101, Edition du Rocher.

« Le formateur d'adultes est un éducateur qui a questionné les images de l'instructeur, de l'enseignant et du formateur chez lui. La société éducative de son temps lui en a inculqué les représentations essentielles et fonctionnelles. Il a dû opérer une sorte d'arrachement culturel pour se former lui-même, par le biais de quelques rencontres humaines et sociales « d'hommes remarquables » et souvent marginales.

Il est passé par plusieurs types d'interrogation lors de son autoformation : un questionnement sur les savoirs, un questionnement sur les savoir-faire, un questionnement sur le savoir-se-situer et un questionnement sur le savoir-être.

Trois types de doutes l'animent en permanence :

1. Un doute scientifique sur les savoirs qui prétendent rendre compte du réel humain
2. Un doute méthodologique sur la « bonne méthode » pour approcher le rapport au savoir, au savoir-faire, au savoir-se-situer et aux savoir-être chez les formés
3. Un doute ontologique qui le questionne lui-même sur sa propre identité et sa propre connaissance de ce que veut dire « vivre et mourir ».

En tant qu'éducateur, il cherche à articuler, dans une dialogique radicale, les multiples savoirs et la connaissance de soi. Cette dialogique radicale met en liaison, d'une part, le sens de la méditation sur la non-pensée et sur le non-être et, d'autre part, le sens de la culture tissée par les multiples savoirs sociaux, économiques, politiques, philosophiques, religieux, scientifiques, artistiques et littéraires.

Ce faisant, il se découvre comme un chercheur et un passeur de sens qui chemine dans un « process » de création et de finitude, de structuration, déstructuration et restructuration du monde.

A l'issue de ce cheminement d'actualisation et de potentialisation du silence intérieur et de l'activité extérieure, il se transforme et atteint un point T d'existence où il dépasse le désir de former et de se former, pour simplement être dans l'instant et la présence à soi-même, à l'autre et au monde, et dans la vie et la mort comme double mystère indissociable.

À ce moment d'existence, il devient « ouvert » à tout ce qui surgit, dans une poétique existentielle qui l'anime en permanence pour le meilleur et pour le pire ».

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

L'astérix apposé devant chaque lettre en majuscule permet au lecteur d'effectuer une recherche à partir de la rubrique "Accueil" de Word afin d'atteindre directement la lettre souhaitée.

***A**

Aakers, RL. (1998). *Social learning and social structure: a general theory of crime and deviance.*, 420. Northeastern University Press.

Abraham, K. (1925). *Histoire d'un chevalier d'industrie à la lumière de la psychanalyse*, dans *Les œuvres complètes II*. Payot.

Abu-Raiya, H., Pargament, K. I., Mahoney, A., & Stein, C. (2008). A psychological measure of Islamic religiousness: Development and evidence for reliability and validity. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 18(4), 291-315.

Abu-Raiya, H. (2012). Towards a systematic Qura'nictheory of personality. *Mental Health, Religion & Culture*, 15(3), 217-233.

Abu-Raiya, H., Exline, J. J., Pargament, K. I., & Agbaria, Q. (2015). Prevalence, predictors, and implications of religious/spiritual struggles among Muslims. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54(4), 631-648.

Abu-Raiya, H., Pargament, K. I., Krause, N., & Ironson, G. (2015). Robust links between religious/spiritual struggles, psychological distress, and well-being in a national sample of American adults. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 565-575.

Abu-Raiya, H., Pargament, K. I., Weissberger, A., & Exline, J. (2015). An empirical examinationof religious/spiritual struggle among Israeli Jews. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 26(1), 61–79.

Adam-Troian, J., Tecmen, A., and Kaya, A. (2021). Youth Extremism as a Responseto Global Threats? A Threat-Regulation Perspective on Violent Extremism Among the Youth. *European Psychologist*, 26(1), 15-28. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000415>

Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. Capricorn Books.

Aeltermana, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Haerens, L. (2016). A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 142-154. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.12.001>.

Agamben, G. (1997). *Le langage et la mort : un séminaire sur le lieu de la négativité*. Edition Bourgeois.

Agan, A. (2011). *Non-Cognitive Skills and Crime*. University of Chicago. www.iza.org/conference_files/CoNoCoSk2011/agan_a6558.pdf

Aiello, E., Puigvert, L., Schubert, T. (2018). Preventing violent radicalization of youth through dialogic evidence-based policies, *International Sociology*, 33(4), 435-453, Sage publication. DOI : 10.1177/0268580918775882.

Alava, S. (2018). *Les comportements à risques des ados sur Internet - Comprendre, éduquer, protéger*. La Boite à Pandore.

Alcorta, C. S., & Sosis, R. (in press). *Ritual, emotion, and sacred symbols: The evolution of religion as an adaptive complex*. Human Nature.

Allison, S., Goethals, G. R., Roderick, M., Kramer, David, M., Messick. (2014). "Now He Belongs to the Ages": The Heroic Leadership Dynamic and Deep Narratives of Greatness Scott. In book: *Conceptions of leadership: Enduring ideas and emerging insights*. Chapter: "Now he belongs to the ages": The heroic leadership dynamic and deep narratives of greatness Publisher: Palgrave Macmillan Editors. DOI: 10.13140/2.1.3837.4084

Allport, G. W. (1951). *The individual and his religion*. Macmillan.

Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.

Aly, A., Striegher, J-L. (2012). Striegher Examining the role of religion in radicalization to violent Islamist Extremism. *Studies in Conflict and Terrorism* 35(12). DOI: 10.1080/1057610X.2012.720243

Aly, A., Taylor, E. & Karnovsky, S. (2014). *Moral Disengagement and Building Resilience to Violent Extremism: An Education Intervention*, *Studies in Conflict & Terrorism*, 37(4), 369-385. DOI: 10.1080/1057610X.2014.879379.

Amrai, K., Farahani, A., Ebrahimi, M., & Bagherian, V. (2011). Relationship between Personality Traits and Spiritual Intelligence among University Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 609-612.

Amram, Y. (2007). The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical grounded theory. Paper presented at the 115th annual (August 2007) conference of the American Psychological Association, San Francisco, CA. Retrieved December 15, 2007, from <https://www.yosiamram.net/papers/>.

Amram, J. Y. (2009). *The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership*. Palo Alto, California: Institute of Transpersonal Psychology, unpublished dissertation.

Amram, Y. & Dryer, D. C. (2008). *The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and Preliminary Validation*. Paper presented at the 116th annual conference of the American Psychological Association Boston, MA, August 14–17.

Andresen, J. (2001). *Religion in mind. Cognitive perspectives on religious belief, ritual, and experience*. Cambridge University Press.

Andrews, D. A., & Bonta, J. (1995). *The Level of Service Inventory - Revised*. Toronto: Multi-Health Systems.

Andrews, D. A. (1980). Experimental investigations of the principles of differential association through deliberate manipulation of the structure of service systems. *American Sociological Review*, 45, 448-462.

Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, S. J. (2004). *The Level of Service / Case Management Inventory (LS/CMi)*. Toronto: Multi-Health Systems.

Andrews, D. A., & Bonta, J. (2006), *The psychology of criminal conduct* (4th Edition), Newark, NJ: LexisNexis.

Andrews, D. A. et Bonta J. (2007). Modèle d'évaluation et de réadaptation des délinquants fondé sur les principes du risque, des besoins et de la réceptivité 2007-06, publication : *Sa Majesté la Reine du Chef du Canada*. <https://www.securitepublique.gc.ca/pblctns/index-fr>

Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010a). *The psychology of criminal conduct* (5th ed.), New Providence, NJ: LexisNexis, Matthew Bender.

Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010b). Rehabilitating criminal justice policy and practice. *Psychology, Public Policy and Law*, 16, 39-55. Doi: 10.1037/a001836

Andrews, D. A., & Dowden, C. (2007). The risk-need-responsivity model of assessment and human service in prevention and corrections: Crime prevention jurisprudence. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 49, 439-464. Doi: 10.3138/cjccj.49.4.439

Andrews D.A., Bonta J., Stephen Wormith, J. (2011). The Risk Need Responsivity 'RNR' Model: does adding the good lives model contribute to effective crime prevention? *Criminal Justice Behavior*, 38, 735-755.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco, Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.

Anzieu, D. (1985). *Le moi peau*. Dunod.

Aquilar, S., Bacchini, D., Affuso, G. Three-year cross-lagged relationships among adolescents' antisocial behavior, personal values, and judgment of wrongness. *Social Development*, 27, 381-400. <https://doi.org/10.1111/sode.12279>

Arkowitz, H., Miller, R., Rollnick, S. (2017). *Pratique de l'entretien motivationnel en santé mentale*. Interéditions.

Assoun, P.L. (2015). *Le préjudice radical : de l'idéal à la destruction* dans F. Benslama. *L'idéal et la cruauté, subjectivité et politique de la radicalisation*. Ligne.

Assoun, P.L. (2012). *Le préjudice et l'idéal*. Economica, Anthropos.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 82-90.

Atran, S. (2002). *In gods we trust: The evolutionary landscape of religion*. Oxford University Press.

Atran S. (sept-oct 2005). Terroristes en quête de compassion. *Cerveau et Psycho* (11).

Atran, S., Sheikh, H., & Gomez, A. (2014). Devoted actors sacrifice for close comrades and sacred cause. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 17702-17703.

Atran, S. (2014, September 4). *Jihad's fatal attraction*. *The Guardian*. Retrieved. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/sep/04/jihad-fatal-attraction->

Atran, S. (2015, April 23). *The role of youth in countering violent extremism and promoting peace*. Address to UN Security Council in Ministerial Debate.

Atran, S., & Sheikh, H. (2015). *Dangerous terrorists as devoted actors*. Dans V. Zeigler-Hill, L. L. M. Welling, & T. K. Shackelford (Eds.), *Evolutionary perspectives on social psychology* (pp. 401-416). New York, NY: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-12697-5_31.

Atroszko, P. A., Skrzypińska, K. & Balcerowska, J. (under review). Is there a general factor of Spiritual Intelligence? Factorial validity of Polish adaptation of Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24). *European Journal of Psychological Assessment*.

Austin, D. (2005). The effects of a strength's development intervention program upon the self-perceptions of students' academic abilities. Azusa Pacific University, Azusa, Ca. *Dissertation Abstracts International*, 66(05A), 1631-1772. (UMI No. AAT3175080).

***B**

Baer, J. S., Beadnell, B., Garrett, S. B., Hartzler, B., Wells, E. A., & Peterson, P. L. (2008). Adolescent change language within a brief motivational intervention and substance use outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22(4), 570-575. Doi: 10.1037/a0013022

Bahner, J., Stenqvist, K. (2020). Motivational Interviewing as Evidence-Based Practice? An Example from Sexual Risk Reduction Interventions Targeting Adolescents and Young Adults. *Sexuality Research and Social Policy*, 17, 301-313. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00388-y>

- Bailey, T., Eng, W., Frisch, M., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The journal of Positive Psychology*, 2(3), 168-169
- Balswick, J. O., King, P. E., & Reimer, K. S. (2005). *The reciprocating self: A theological perspective of development*. Downers Grove, IL: Inter Varsity Press.
- Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundations of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Nesselroade, J.R. (1977). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Trad J. Lecomte, Paris, De Boeck.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale*. Anthropos.
- Barbier, R. (2001). *Éducation et sagesse : La quête du sens*. Albin Michel.
- Barriga, A. Q. et Gibbs, J. C. (1996). Measuring Cognitive Distortion in Antisocial Youth: Development and Preliminary Validation of the "How I Think" Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 22(5)333-343.
- Bartkowski, J.P., Xu, X. and Levin, M.L. (2008). Religion and child development: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. *Social Science Research*, 37(1), 18-36.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.02.001>

Basex, H., Mensat, J.Y. (2016). *Qui sont les jeunes djihadistes français ? Analyse de 12 cas pour contribuer à l'élaboration de profils et à l'évaluation du risque de passage à l'acte*. Annales Méd-Psycho Revue de psychiatrie.

Batthyany, A. et Guttman (2006). *Empirical Research in Logotherapy and Meaning-oriented Psychotherapy: An Annotated Bibliography*. Zeig, Tucker & Co, US; Annotated édition.

Batthyany, A. & Levinson, J. (2009). *Anthology of Viktor Frankl's logotherapy* (pp. 67–96). Phoenix, AZ : Zeig, Tucker & Theisen Inc.

Baubérot, J. (2014). *La laïcité falsifiée. La découverte*.

Bauberot, J. (2007). *Les laïcités dans le Monde*. Que sais-je ? PUF.

Baudry, P. (1999). *La place des morts : enjeux et rituels*. Armand Colin.

Bauman, Z. (2004). *L'Amour liquide : De la fragilité des liens entre les hommes*. Le Rouergue Chambon.

Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Hachette Pluriel ; (2010). *L'Amour liquide*, même éditeur.

Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117(3), 497-529. DOI : 10.1037/0033-2909.117.3.497. SourcePubMed.

Bazex, H., Bénézech, M., Mensat, JY. (2017). Le miroir de la haine. La prise en charge pénitentiaire de la radicalisation : analyse clinique et criminologique de 112 personnes placées sous-main de justice. *Annales Médico-psychologiques*, 175, 276-282.

Beauchemin, Hutchins et Patterson (2008). Mindfulness Meditation May Lessen Anxiety, Promote Social Skills, and Improve Academic Performance Among Adolescents With Learning Disabilities. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine* 13(1), 34-45. DOI: 10.1177/1533210107311624

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorder*. NY: New American Library/Meridian.

- Beck, A. T., & Dozois, D. J. A. (2011). Cognitive therapy: Current status and future directions. *Annual Review of Medicine*, 62, 397-409. Doi: 10.1146/annurev-med-05220-100032
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. NY: Guilford Press.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. NY: Guilford Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beelmann, A. (2020). A social-developmental model of radicalization: A systematic integration of existing theories and empirical research. *International Journal of Conflict and Violence*, 14(1), 1-14. Doi: 10.4119/ijcv-3778
- Beelmann, A. & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>
- Bélanger, JJ., Moyano, M., Muhammad, H., Richardson, L., Lafrenière, M-AK., McCaffery, P., Framand, K. and Nociti, N. (2019) Radicalization Leading to Violence: A Test of the 3N Model. *Front. Psychiatry*, 10,42. Doi: 10.3389/fpsy.2019.00042.
- Bélanger, J., Schumpe, B. M., Menon, B., Conde, Ng J., and Nociti, N. (2017). *Self-Sacrifice for a Cause: A Review and an Integrative Model*, in the Sage Handbook of personality and individual differences, Sage Publisher London.
- Bélanger, J., Caouette, J., Sharvit, K., Dugas, M. (2014). *The Psychology of Martyrdom: Making the Ultimate Sacrifice in the Name of a Cause*. American Psychological Association 0022-3514/14/\$12.00 <http://dx.doi.org/10.1037/a0036855>
- Bélanger and al. (2015). The more is less effect in equifinal structures: alternative means reduce the intensity and quality of motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 60, 93-102.
- Belanger, J. (2016). *Projet de recherche action 3 N Radicalization and 3 N Deradicalization*. Non publié.

- Belanger, L. (2017). *Vie spirituelle à l'école : Les services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire dans les écoles secondaires de la banlieue montréalaise* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19361/Belanger_Liette_2017_memoire.pdf?sequence=10
- Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: West Ed.
- Bénézech, M., Estano, N. (2016). À la recherche d'une âme : psychopathologie de la radicalisation et du terrorisme. *Ann Méd-PsycholRevPsychiatr*, 174, 235-249
- Benghozi, P. (1999). *L'Adolescence, Identité Chrysalide*. L'Harmattan.
- Benghozi, P. (2017). Clinique identitaire de la radicalisation idéologique et djihad dans les organisations incestueuses et incestuelles. *Revue de psychothérapie, psychanalyse de groupe*. Eres Edition.
- Benraad, M. (2018). *Vengeance ! : aux racines archaïques du djihadisme*. Disponible en ligne sur The Conversation.
- Benraad, M. (2018). *L'Etat Islamique en Irak : un djihadisme ritualisé*. The conversation. En ligne le 26/09/2018.
- Benslama, F. (2015). Subjectivité et politique de radicalisation. *La clinique Lacanienne*, 1(27), 183-198.
- Benslama, F. (2016). Un furieux désir de sacrifice. *Le surmusulman*. Seuil.
- Benslama, F. (2017). La Folie des fondements. *Lignes*, 3(54), 28.
- Benslama, F., Khosrokhavar, F. (2017). *Le Jihadisme des femmes*. Seuil.
- Benslama, F., Tazi, N. (2004). *La virilité en Islam*. Edition de l'Aube.
- Benson, P. L. (2008). *Sparks: How parents can help ignite the hidden strengths of teenagers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Benson, P. L., Donahue, M. J., Erickson, J. A. (1989) Adolescence and religion: A review of the literature from 1970 to 1986. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 1, 153-181

Benson, P. L., & Pittman, K. (2001a). *Moving the youth development message: Turning a vague idea into a moral imperative*. In P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges* (pp. vii–xii). Norwell, MA: Kluwer Academic.

Benson, P. L., & Pittman, K. (2001b). *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges*. Norwell, MA: Kluwer Academic.

Benson, P. L., & King, P. E. (in press). *Religion and adolescent development*. In H. R. Ebaugh (Ed.), *Handbook on religion and social institutions*. New York: New York.

Benson, P. L., York: E.C. and Rude, S.P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 204-12. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_12

Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. & Ferber, T. (2004). *Youth development, developmental assets, and public policy*, in R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds) *Handbook of Adolescent Psychology*, Second Edition (781-814). NJ, USA: John Wiley& Sons, Inc.

Benson, P. L., Scales, P. C., Seams, A., Jr. and York: E. C. (2005). *Adolescent spirituality*, in Edited by: K.A. Moore and L.H. Lippman (eds.), *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. (25-40). New York: Springer Science + Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/0-387-23823-9_3

Benson, P. L. and King, P.E. (2006). *Adolescence*, in Edited by: Harbaugh (ed.), *Handbook on Religion and Social Institutions*. (121-38). New York: Springer.

Benson, P. L. (2006a). *All Kids Are Our Kids: What Communities Must Do to Raise Caring and Responsible Children and Adolescents* (2nd end). San Francisco: Jossey-Bass.

Benson, P. L. (2006b). *The science of child and adolescent spiritual development: Definitional, theoretical, and field-building challenges*, in Edited by: Francisco: P.E., King, L., Wagener and P.L., Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. (484-97). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Benson, P. L., Scales, P.C., & Sivertsen, A.K. (2011). *The contribution of the developmental asset's framework to positive youth development theory and practice*. In R.M. Lerner, J.V.

Lerner, & J. B. Benson (Eds.). *Advances in Child Development and Behavior*. (195-228). London, England: Elsevier.

Benson, P. L., Scales, P.C., Sivertsen, A.K. and York: E.C. (2012). Is youth spiritual development a universal developmental process? An international exploration. *Journal of Positive Psychology*, 7(6), 453-70. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2012.732102>.

Bérard, J. et Chantraine, G., (2012). *Espoirs suscités, espoirs étouffés ? Sur un projet d'accompagnement vers l'insertion*, in process ? P., Herzog-Evans, M., et Courtine, S., *Insertion et résistance des personnes placées sous-main de justice*. L'Harmattan.

Bergeron, R. (2002). *Renaître à la spiritualité*. Fides.

Bergin, A. E. (1991). Values and religious issues in psychotherapy and mental health. *American Psychologist*, 46, 394-403. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.394>

Bergin, A. E. (1991). Values and religious issues in psychotherapy and mental health. *American Psychologist*, 46(4), 394-403. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.394>

Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ?* Centre d'études des mouvements sociaux.

Berthelsen, P. (2015). *Danish preventive measures and deradicalization strategies: The Aarhus model*. Panorama: Insights into Asian and European Affairs, 241–253.

Berthelsen, P. (2016). *Berthelsen. Et Berthelsen end teoretisk model i tilværelsespsykologiens optik*. In J. H. Lund (Ed.), *Tværfagligt samarbejde om udsatte børn og unge : En studiebog* (pp. 129–178). Aarhus : Turbine Akademisk.

Berthelsen, P. (2018). *Mentoring in anti-radicalization*. LGT: A systematic assessment, intervention and supervision tool in mentoring. In G. Overland, J. Salomonsen, A. Andersen, K. Engh Førde & K. Grørdum (Eds.), *Processes of violent extremism. International and interdisciplinary perspectives*. Newcastle: Cambridge: Scholars Publishing.

Berthelsen, P., Ozer, S., Faber, P., Jacobsen, A. S. & Lund-Laursen, T. (2019). High school students 'grip on life and education. *Nordic Psychology*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/19012276.2019.1690557>

Bertrand, Y. (1991), *Théories contemporaines de l'éducation*, agence de d'Arc, Montréal.

Best, R. (1996). *Education, spirituality and the whole child*. Cassell.

Bhatt, G., Tweed, R., Dooley, S. (2010). *Strength-based Approaches to Youth Gang Prevention* in B.C. for Victim Services and Crime Prevention, Ministry of Public Safety and Solicitor General, in partnership with the National Crime Prevention Centre, Public Safety Canada. <https://www2.gov.bc.ca/gov/publications/ga...>

Bhui, K, Everitt, B., Edgar Jones, E. (2014). *Might Depression, Psychosocial Adversity, and Limited Social Assets Explain Vulnerability to and Resistance against Violent Radicalization?* in *The Sociology and Psychology of Terrorism: Who Becomes a Terrorist and Why?* Plos one.

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). <http://dx.doi.org/10.1186/1741-7015-10-16>

Bhui, K., Silva, M.J., Topic, R.A., Jones, E. (2016). Pathways to sympathies for violent protest and terrorism. *Br J Psychiatry*, 209, 483-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.116.185173>

Biaggio-Chai (2018). *Le fanatisme d'aujourd'hui ou le triomphe de l'un tout seul*, in Romuald Hamon et al. *Les fantasies extrémisation*. Edition Eres.

Biegel, G., Warren Brown, K., Shapiro, S., Schubert C. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for the Treatment of Adolescent. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2009 American Psychological Association, 77(5), 855-866

Bigdeloo, M., & Bozorgi, Z. D. (2016). Relationship between the spiritual intelligence, self-control, and life satisfaction in High School Teachers of Mahshahr City. *Review of European Studies*, 8(2), 210-216.

Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163-181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>.

Binswanger, L. (1971). *Introduction à l'analyse existentielle*, Éditions de Minuit.

Binswanger, L. (1981). *Analyse existentielle, psychiatrie clinique et psychanalyse : Discours, parcours et Freud*. Gallimard-Tel.

Bjørger, T., & Horgan, J. (Eds.). (2009). *Leaving terrorism behind: Individual and collective disengagement*. Abingdon: Routledge.

Blakeney, R.F. and Blakeney, C.D. (2006). *Delinquency: A quest for moral and spiritual integrity?* publié dans E.C., Roehlkepartain, P.E., King, York: and P.L., Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. (371-83). Thousand Oaks, CA : Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Block, J. H. and Block J. (1980), cité par Klohn E. C. (1996). Conceptualanalysis and measurement of the construct of ego resiliency. *Journal of personality and social psychologie*, 70(5), 1067-1079.

Blom, A. (2011). Les martyrs jihadistes veulent-ils forcément mourir ? *Revue Française de Sciences Politiques*, 61(5), 867-891.

Blundo, R. (2001). Learning strengths-based practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary, Human Services*, 82, 296-304.

Bockel, J. M. et Carvounas, L. (Enregistré à la Présidence du Sénat le 29 mars 2017). *Rapport d'information fait au nom de la délégation aux collectivités territoriales et à la décentralisation sur les collectivités territoriales et la prévention de la radicalisation*.

Bögels, S., Hosted, B., Lieke van Dun, Sarah de Schutter and Kathleen Restifo (2008). Mindfulness Training for Adolescents with Externalizing Disorders and their Parents. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36 (93-209) Doi: 10.1017/S13524658080041

Bilheimer, E, Pronger, R, Taal E, Chippers P. The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with an adult with: a meta-analysis. *J Psychometer*, 68(6), 539-44.

Bilheimer, E., Roemer, M., Chippers, P., Smit, F. The effects of reminiscence Chippers-being in older adults: a meta-analysis. *Aging Mint Health*, 11(3), 291-è300.

Buhner, G., & Wankel, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

Bojanowski, T. (2005). *Le concept de trauma chez Ferenczi*, in F. Brette, M. Emmanuelli, G. Plagier(dira) *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation*. Paris, PUF.

Bolier, L., Haver man, M., Westerlo, G. J., Riper, H., Smit, F., & Westerlo, E. (2013). Positive psychology interventions : A méta analyses of randomisé contrôle studios. *BMC Public Health*, 13, 119.<http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>

Bolle De Bal (2003). Reliance, défiance, lance : émergence de trois notions sociologiques, *Sociétés*, 2 (80), 99-131.

Bonellie, L. et Carrié, F. (2018a). En finir avec quelques idées reçues sur la radicalisation. *Le Monde Diplomatique*.

Bonellie L. et Carrié F. (2018b). *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes français*. Seuil.

Boniwell, I. (2012). *Introduction à la psychologie positive*. Payot.

Boniwell, I., Tunari, A., Ruffion, A. (2018). Vers une prévention durable de la radicalisation des jeunes. Dialogues existentiels et philosophiques : Une intervention de psychologie positive existentielle favorisant la résilience, le bien-être et un état d'esprit positif, in Ruffion A. (2018) : *Méthodes d'intervention en prévention des radicalisations*, La Boite à Pandore.

Bonta, J., & Warmth, S. J., (2007). Risk and need assessment. In G. McIvor & P. Raynor (Eds.), *Developments in social need assessment* (pp. 131-152). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.

Bonta, J., Law, M., & Hanson, R. K. (1998). The prediction of criminal and violent recidivism among mentally disordered offenders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 123, 123-142.

Booting, R., & Stevens, S. (2005). Adolescents, substance abuse, and the treatment of insomnia Booting. *Clinical Psychology Review*, 25(5), 629-644. Doi: 10.1016/j.cpr.2005.04.007

Brogans, Lex, and Ron Doris (2014). Allocating Instruction Time: How Language Instruction Can Affect Multiple Skills. *Journal of Human Capital*, 8 (2), 161-198.

Boerum, R. (2003). Understanding the terrorist mindset. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(7), 1-10.

- Boerum, R., (2014). Psychological vulnerabilities and propensities for involvement in violent extremism. *Behavioral Sciences & the Law*, 32, Issue 3 Special Issue: Terrorism in the 21st Century, May/June 2014, Pages 286-305. <https://doi.org/10.1002/bsl.2110>.
- Botkin, G. J. (1996). *Through life skills training*. In Peters, R. D., & McMahon, R. J. (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (3, pp. 215-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Botkin, G. J., & Griffin, K. W. (2014). Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New Directions for Youth Development*, 2014(141), 57-65. <https://doi.org/10.1002/yd.20086>
- Botkin, G. J., Griffin, K. W., & Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention Science*, 7(4), 403-408. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0057-y>
- Bouchard, A. (2006). *La spiritualité à l'école : Voie vers une sortie de la religion ou impasse lexicale ?* [PRESENTATION des résultats d'une enquête réalisée pour le Comité sur les Affaires religieuses]. <https://www.idea.ulaval.ca/sites/idea.ulaval.ca/files/Pr%C3%A9sentation%20Alain%20Bouchard.pdf>
- Bouchard, G. (2019, 23 mars). *La "différence" québécoise*. La Presse +.
- Bouderie, M. (2002). *Comprendre le propre de l'homme*. Edition Chronique Sociale.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63.
- Bourdin, D. (2013). Enjeux de l'idéalisation religieuse à l'adolescence. *Adolescence*, 4 (t31, n°4), 835-851.
- Bouzar, D. (2017). A Novel Motivation-based Conceptual Framework for Disengagement and De-radicalization Programs. *Sociology and Anthropology*, 5(8), 600-614.
- Bouzar, D. (2018). *Français radicalisés, L'enquête*. Editions de l'Atelier (chapitre « L'individualisation de l'embrigadement »).

Bouzar, D. et Martin, M. (2016). What Motives Bring Youth to Engage in the Jihad? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64(6), 353-359

Bouzar D. et Contributoire/s Laura Bouzar, David Cohen, Alain Ruffion (2018). Reviewer Seraphin Alava, Luís Butanol. Practices Project Objective H2020-SEC-06-FCT-2016 Research and Innovation Action (RIA) Partnership against violent radicalization in cities Project Number: 740072 D3.2 – Risk mechanisms and desistance factors facing radicalization

Bouzar, D., Caupenne, C. (2020), *La tentation de l'extrémisme : Djihadistes, suprématistes blancs et activistes de l'extrême gauche*, Mardaga.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, Vol. 2: Separation. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*, Vol. 3: Loss, sadness and depression. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (2002). *Attachments et pert*. Voir les trois volumes, PUF, Paris.

Boyatzis, C. J., Dolerite, D. C. and Marks, L. D. (2006). *The family as a context for religious and spiritual development in children and youth*, in Edited by: Francisco: P.E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (297-309). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Boyer, P. (2003b). Religious thought and behavior as by-products of behavior in *Cognitive Science*, 7(3), 119-124.

Boyer, P. (2003a). Are ghost concepts “intuitive, endemic and innate”? *Journal of Cognition & Culture*, 3(3), 233-243.

Boyer, P. (2001). *Religion explained: The human instincts that fashion gods, spirits and ancestors*. New York : Basic Books.

Braconnier, A. (2014). Comment rencontrer la maladie d'idéalité de l'adolescent ? *Clinique's*, 2 (8), 38-55.

Braddock, K. (2019). A Brief Primer on Experimental and Quasi-Experimental Methods in the Study of Terrorism. ICCT Policy Brief. DOI : 10.19165/2019.2.01, dispo sur le site de l'ICCT.

Armstrong, K. (2016, September 29). *Anti-radicalization strategy lacks evidence base in science*. The Guardian. Retrieved from <https://www.theguardian.com/politics/2016/sep/29/anti-radicalisation-strategy-lacks-evidence-base-in-science>.

Brandstatter, J. (2006). *Action perspectives on human development*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 516-568). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Bressan, Y. (2017). *Radicalisation, renseignement et individus toxiques*. VA Editions.

Breton, J.-C. (1990). *Approche contemporaine de la vie spirituelle*. Bellarmin.

Briançon, M., Pasquier, F. et Hagège, H. (2020 a). Éducation(s) et spiritualité(s) : un entrelacs à tisser. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 56, *Éducation(s) et Spiritualité(s) : Conceptualisation, problématisation, applications – Varia*, Presses universitaires de la Méditerranée, URL : <http://journals.openedition.org/edso/11986> DOI : 10.4000/edso.11986

Briançon, M., Pasquier, F. et Hagège, H. (2020 b). Un entre-deux entre laïcité et religions pour penser la spiritualité en éducation. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 56 | 2020, *Éducation(s) et Spiritualité(s) : Conceptualisation, problématisation, applications – Varia*, Presses universitaires de la Méditerranée, URL : <http://journals.openedition.org/edso/11986> DOI : 10.4000/edso.11986

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises and Hart Research Associates for Cassel.

Bridges, L. J., & Moore, K. A. (2002). *Religion and spirituality in childhood and adolescence*. Washington, DC : Child Trends.

Brochard, P. et Guilbert Lafaye, C. (2016). La radicalisation vue par la presse : fluctuation d'une représentation. *Bulletin de Méthodologie Sociologique (BMS)*, 130 (1), 1-24.

Brode Rick, C. et Metz, P. (2009). *Learning to Breathe: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents*. Article in *Advances in School Mental Health Promotion* · January 2009. DOI: 10.1080/1754730X.2009.9715696.

Breck, V. D. A., Austenite, M., De Witte, H., Suenens, B et Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002. DOI: 10.1348/096317909X481382.

Breck, V. D. A., Ferris A., Chang, C.-H., et Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Brown, W., Murphy, N., &Maloney, H. N. (1998). *What ever happened to the soul? Scientific and theological portraits of human nature*. Minneapolis, MN: Fortress.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press.

Bronner, G. (2009) *La Pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*, Denoël.

Bronner, G. (2013), *La Démocratie des crédules*, PUF.

Bronner, G. (2016). *La pensée extrême : comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*. PUF.

Bronner, G. (2021). *Apocalypse cognitive*. PUF.

Brooks-Harris, J. E. (2008). *Multi theoretical psychotherapy: Key strategies for integration practice*. Boston, MA: Houghton-Mifflin

Brown, N. J. L., Tim Lomas, T., and Erabor's, F. J. (2018). *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*. Routledge.

Brown, J. L. (1999). *The Hero's journey, how educators can transform schools and improve learning*. ASCD, Alexandria, Virginia, Teats-Unis, page 12.

Brown, B. B., Larson, R.W. and Saraswathi, T.S. (2002) *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511613814>

Brown, K. W. et Rayan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of psychology and social psychology*, 84(4), 822-844.

Brown et Montauk, (2005). *The Dynamic Factors Identification and Analysis (DFIA) Component of the Montauk (OIA) Process: A Meta-Analytic, Psychometric and Consultative Review*. <https://www.researchgate.net/publication/242464774>

Bruchon-Schweitzer, M. et Bouju, E. (2014). *Psychologie de la Santé : concepts, méthodes et Modèles*. Dunod.

Bruckner, P. (2000). *Euphoria perpetually*. Grasset.

Bruner, J. (1983). *State of the child*. New York: Review of Books.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Brunel, T, Stokes, H, and Waters, L. (2011). Trauma-Informed Flexible Learning: Classrooms That Strengthen Regulatory Abilities. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 218-239. DOI: 10.18357/ijcyfs72201615719.

Buber, M. (1959). *Je et tu*, dans *La vie en dialogue*. Auber.

Burmaster, M. D., & Swann, W. B. (2015). *Identity Fusion. Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*.

Burmaster, M., Kwang, T., & Gosling, S. D. (2011). Amazon's mechanical Turk: A new source of inexpensive, yet high-quality, data? *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 3-5.

Burke, B., Martens, A, Faucher, E. (2010). Two Decades of Terror Management Theory: A Meta-Analysis of Two Decades. *Personality and Social Psychology Review* 14(2), 155-95. DOI: 10.1177/1088868309352321.

Burke, C. A. (2010) Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of child and family studies*, 19(2), 133-144.

Burton, P. (1990). *Conflict: Human Needs Theory*. The Theory. The.

***C**

Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cameron, C. A., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2007). Cultural Understandings of Resilience: Roots for Wings in the Development of Affective Resources for Resilience. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 285–301.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.11.001>

Campbell, M. A., French, S., & Gaudreau, P. (2007). *Assessing the utility of risk assessment tools and personality measures in the prediction of violent recidivism for adult offenders*. (User Report 2007-04). Ottawa, Ontario: Public Safety Canada.

Campbell, A. J., Harris, L., Cumming, S. R. (2006). Stress and Ontario: *Journal of Allied Health* 35(4), 198-207. Source PubMed.

Campbell, C. (1971). *Toward a sociology of irreligion*. London: Macmillan.

Campbell, J. (2013). *Le héros aux mille et un visages*. J'ai Lu.

Campbell, J., Moyes B. (1988). *The power of myth*. Anchor Books, USA.

CAR_Avis_CheminementSpirituel.pdf Comité sur les affaires religieuses [CAR]. (2006, octobre). *La laïcité scolaire au Québec : Un nécessaire changement de culture institutionnelle*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/filamine/site web/ documents/ministère/ organismes/CAR_Avis_LaïcitéScolaire.pdf

Carr, D. et Haldane, J. (dir.). (2003). *Spirituality, philosophy and education*. Routledge.

Carré, P. (2005). *L'apprenante*. Dunod.

Carlsberg, A. (2008). *appurtenant Hotaru Democratic*, Hjalmar son et Hugger.

Carmona-Halt, M., Schaufeli, W.B., Loren's, S. and Sala nova, M. (2019). *Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-Wave Longitudinal Study Among High School Students*. Front. Psycho. 10 :2113. Dio : 10.3389/fpsyg.2019.02113

Carré, P. (2004). *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?* », dans De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, Savoirs. *Revue Internationale de recherches en éducation et formations des adultes*, Hors-série, 2004.

Carvajal, S., Clair, S., Nash, S., Evans, R. (1998). Relating Optimism, Hope, and Self-esteem to Social Influences in *Deterring Substance Use in Adolescents*. *Journal of Social and Clinical Psychology* 17(4):443–465.

Carver, C. S., & Scheuer, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

Castaneda, M. F., Dock, S. (2017). *Le nouveau malaise dans la civilisation*. Plon

Castoriadis-Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation, du pictogramme à l'énoncé*. PUF.

Castoriadis-Aulagnier, P. (1972). *L'objet Perdu*. Revue Topique 7-8, PUF.

Cazeneuve, J. (1958). *Les rites et la condition humaine*. PUF.

Cléfai, C., Bartolo, P. A., Cavions. V, Downes, P. (2018) Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. *A review of the international evidence, NESTE II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Dio : 10.2766/664439

Respeedes, V. (2010). *Magique étude du bonheur*. Larousse.

Challe, A. R., Machin, S. J., & Gillham, J. E. (2013, Novembre 18). The UK Resilience Programmed: A School-Based Universal Non-Randomized Pragmatic Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Advance online publication. Doi: 10.1037/a0034854.

Charbonnier, G. (2010). *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*. Les Belles Lettres.

Charlot, B. (2021). *Eduction ou barbarie*. Edition Economica.

Charnay, J.P. (2015). *Terrorisme et culture*. Réédition numérique, Institut de stratégie comparée.

Cher blanc, J. (2005). *Théorisation ancrée du religieux acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal* (HAL Id : halshs-00004900). Université du Québec à Montréal/ Université de Bordeaux IV. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00004900>

Cher blanc, J. (2010). *Modernité, religion et éducation au Québec : de la régulation religieuse de l'éducation à la régulation politique du spirituel*. Dans R. Mage et S. Cantin (dir.), *Modernité et religion au Québec. Où en sommes-nous ?* (P. 293-306). Presses de l'Université du Québec.

Cher blanc, J. (2011). *L'actualité des rites et des symboles : de quoi parle-t-on au juste ?* Dans J. Cher blanc (dir.), *Rites et symboles contemporains. Théories et pratiques* (p. 29-44). Presses de l'Université du Québec.

Cher blanc, J. (2018). *The Ethias and Religions Culture program in Québec, Canada : The limites of a cultural and transversal Approach to religions*. *Religions Education*, 113(5), 450-463. <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1491751>

Cher blanc, J. et Jobin, G. (2019). *Théorisation du spirituel à partir de l'analyse de pratiques des intervenants en soins spirituels au Québec : un modèle original à six dimensions*. Studios in Religion/ Sciences Religieuses, 1-20. <https://journals.sagepub.com/doi/PDF/10.1177/0008429819858980>

Cher blanc, J. et Rison, M.-A. (2019). 'Spiritual life' as the heart of the professionalization process of spiritual and community animators in Quebec, Canada. *Journal for the Study of Spirituality*, 9(2), 110-124. <https://doi.org/10.1080/20440243.2019.1658263>

Chere, M. (2018). *Racisme moderne et jouissance radicale du kamikaze*. Dans Hamon R. et al., *Les fanatiques aujourd'hui*. ERES édition, Paris.

Chin, S. T. S., Raman, K., & Eze, U. C. (2012). *Relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence in nurturing creativity and innovation among successful entrepreneurs: A conceptual framework*. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 57, 261-267.

Chip Tarata, R. et Mitchell, D. (2014). *Forensic* Twilley Blackwell.

Chiu, L., Emblem, J. D., Van However, L., Zowitzkey, R., & Meyerhof, H. (2004). An integrative review of the concept of spirituality in the health sciences. *Western Journal of Nursing Research*, 26, 405-428. <https://doi.org/10.1177/0193945904263411>

Choosier, B. (2009). *Les fanatiques : la folie de croire*. Odile Jacob.

Christensen, T. W. (2015). How extremist experiences become valuable knowledge in Exit programmers. *Journal For Deradicalization*, Nr3, sommer.

Sommer, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety : Anxiety Flow in Work and Play*, San Francisco : Josse-Bass.

Sommer, M. (1978) "Intrinsic Rewards and Emergent Motivation" in *The Biden Costas of Regard : New Perspectives on the Psychology of Human Motivation* des Klepper, Mark R ; Greene, David, Erbiun : Hills Dale : N.Y. 205–216[31]

Sommer, M. and Halton, Eugene (1981). *The Meaning of Things : Domestic Symbols and the Self*, Cambridge : Cambridge University Press.

Sommer, Michal and Larson, Reed (1984). *Boeing Adolescent : Conflict and Growth in the Teenager Years*. New York : Basic Books, Inc.

Sommer, M. and Sommer, Isabella Selenga, des. (1988). *Optimal Experience : Psychological studies of flow in studios*, Cambridge : Cambridge University Press.

Sommer, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.

Sommer, M. (1994). *The Revolving Self*, New York : Harper Pénennisa.

Sommer, M. (1996). *Créativité : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York : Harper Pénennisa.

Sommer, Michal (1998). *Binding Flow : The Psychology of Engagement Wirth Everyday Life*. Basic Books. ISBN 0-465-02411-4

Gardner, Howard, Sommer, Michal, and Damon, William (2001). *Good Work : Wen Excellence and Ethics Met*. New York, Basic Books.[32]

Sommer, M. (2003). *Good Business : Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. Basic Books, Inc.

Sommer, M. (2014). *The Systems Model of Créativité : The Collecte Works of Michal sommer*. Dordrecht : Springer, 2014.

Sommer, M. (2014). *Flow and the Fondations of Positive Psychology : The Collecte Works of Michal sommer*. Dordrecht : Springer, 2014. ISBN 978-94-017-9087-1

Sommer, Michal (2014). *Applications of Flow in Human Développement and Education : The Collecte Works of Michal sommer*. Dordrecht : Springer, 2014.

Citron, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.

Clemson, C. et al. (2020). The base rate study: developing base rates for risk factors and indicators for engagement in violent extremism. *Journal of Forensiques sciences*.

Coello, P. (2018). *Hippie*. Flammarion.

Cohen, E. (2008). L'ombre portée par mai 68 en politique, vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, 2 (n° 98).

Cole, B. S., Hopkins, C. M., Tiska, J., Steel, J. L., & Carr, B. I. (2008). Assessing spiritual growth and spiritual decline following a diagnosis of cancer: Reliability and validity of the spiritual transformation scale. *Psycho-Oncology*, 17(2), 112–121.

Coles, R. (1990) *The Spiritual Life of Children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Comblér, N. (2010). *L'expertise psycho criminologique*. Edition Armand Colin.

Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation [CC-CSE]. (1994). *L'enseignement moral et religieux au primaire : pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et au contexte actuel*. Avis au ministre de l'Education. Ministère de l'Education du Québec.

Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation [CC-CSE]. (1995). *Le point sur l'école catholique*. Ministère de l'Education du Québec.

Comité sur les affaires religieuses [CAR]. (2007, février). *Le cheminement spirituel des élèves : Un défi pour l'école laïque*. Avis au ministre de l'Education, du Loisir et du Sport.
<http://www.education.gouv.qc.ca/filamine/site web/documents/ministère/organismes/>

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec [CDPDJ]. (2019). Mémoire à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale (Projet de Loi no 40) [Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires]. http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/memoire_PL40_instructionpublique. PDF

Comte-Sponville, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme : Introduction à une spiritualité sans Dieu*. Albin Michel.

Comte-Sponville, A. (2001). Chapitres xxvi. *Le courage d'être Comte-Sponville*, in Jean-François Mattei, *Philosopher en français*. Presses Universitaires de France, « Quadrige ».

Conroy, M., Sutherland, K., Aligna, J., Werth, B., Ludwig, C. (2018). *Prevention and Treatment of Problem Behaviors in Young Children: Clinical Implications from a Randomized Controlled Trial of best in Class*. Aera Open January-March 2018, Vol. 4, No. 1, pp. 1-16. DOI: 10.1177/2332858417750376.

Cordeiro, P., et al. (2016). The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-being and Ill-being. *Psychologica Belgica*, 56 (3), 193-209. DOI : <http://dx.doi.org/10.5334/pb.252>.

Corner, E., Paul, G., Masson, O. (2016). *Mental health Disorders and the terrorist: a research note probing selection effects and disorder prevalence*. Studies in Conflict and Terrorism.

Corn, L., & Kanter, R. (1993). The role of volition in learning and performance. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 21, pp. 301-341). Itasca, IL: Kanter. (13) (PDF) *Chapter 7: The Role of Volition in Learning and Performance*. https://www.researchgate.net/publication/250185183_Chapter_7_The_Role_of_Volition_in_Learning_and_Performance [accessed Nov 21 2021].

Costa, P. T., Jr., & Mc Care, R. R. (1992). *Neo pi-R professional manual*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources, Inc.

Cotton, S., Zbaracki, K., Rosenthal, S. L., Teat, J. and Dotard, D. (2006). Religion/spirituality and adolescent health outcomes: A review. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 472-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.10.005>

Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et des infirmières en C.L.S.C.* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/6735>

Craig, L. A., Dixon, L., Gandon, T. A. (2013). *What works in Offender Rehabilitation?* Edition Wiley-Blackwell.

Crawford, E., Wright, M.O. and Masten, A.S. (2006). *Resilience and spirituality in youth*, in Edited by: Francisco: P.E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (335-70). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Crettiez, X. (2011). High CA : : essai sur le processus de radicalisation violente. *Pôle Sud*,2 (n° 35), 97-112.

Crettiez, X., Romain, S. (2017). *Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents*. Rapport de recherche pour la Mission de recherche Droit et Justice. [Rapport de recherche] Mission de Recherche Droit et Justice. 2017. <halshs-01592825>

Crick, N. R., Jennifer, K., Greeter, J. (2005). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Volume 66, Issue 3, June 1995, Pages 710-722*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>

Cross, D., Reunions, K., Reznikov, A. K, Britt, E., Gray, C. (2017). *Motivational interviewing as a positive response to high-school bullying*. DOI : 10.1002/pits.22120

Crozier et Friedberg, (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Le Point, Essais.

Chili, A. (2017). *Les ressources psychologiques, Apports de la psychologie positive*. Dunned.

Cunha, F., James J. Heckman, Lance Lochner, and Dimitri y V. Mastrov (2005). *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. The National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 11331.

Cunha, F. and James J. Heckman (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill formation. *The Journal of Human Resources*, 43 (4), Non cognitive Skills and Their Development, pp. 738-782.

Cunningham, W., Acosta, P. and Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work: Boosting Socio-emotional Skills for Latin America's Workforce*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.

Cuyler, M. J. (2006) *African American Men in College*. San Francisco: Jossey-Bass

Cyrillic, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2016). *Ivres paradis, bonheurs héroïques*. Odile Jacob.

***D**

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.

Dosseto, F. (2014). *Radicalisme et djihadisme. Devenir extrémiste et agir en extrémiste*. Dans : *Essais et Recherches en ligne*, pp. 1-26 (juin 2014). <http://hdl.handle.net/2078.1/157606>

Dosseto, R., Validai, T., & Ghandi, M. H. (2013). The relationship between spiritual intelligence and emo-tonal intelligence with life satisfaction among Brigand Gifted Female High School Students Shahin Ebrahimi Nonbanana. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 84, 314-320.

Dayan, J. (2015). Crimes de Hanie. *Adolescence*, 33 (3), 613-640.

Davie, G. (2003). *The evolution of the sociology of religion: Theme and variations*, in Edited by: M. Dillon, *Handbook of the Sociology of Religion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 61-75. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511807961.005>

Davidov, M., Stewart, R., Ritchie, K., Chaudire, I. (2010). Resilience and mental health, *Clinical Psychology Review*, 30, 479-495.

Day, J. M. (2001). From structuralism to eternity? Reimagining the psychology of religious development after the cognitive-developmental paradigm. *International Journal for the Psychology of Religion*, 11, 173-183. http://dx.doi.org/10.1207/S15327582IJPR1103_04

Day, S. L., McDonald Connor, C. and McClelland, M. M. (2015). Children's Behavioral Regulation and Literacy: The Impact of the First Grade Classroom Environment. *Journal of School Psychology*, 53 (5), 409-428.

Dean, G. (2014). *Neurocognitive Risk Assessment for the Early Detection of Violent Extremists*. Springer Briefs in Criminology, tradition du schema page 22. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-06719-3>

Duchesne, M. & Kruglanski, A. W. (2004). *Terror's epistemic consequences. Existential threats and the quest for certainty and closure*. In J. Greenberg, S. L. Kole & T. Wyszynski (Eds). *Handbook of Experimental Existential Psychology*. New York: The Guilford Press. (Chapter 16, pp. 247-262).

Duchesne, M., Wyszynski, T., Arndt, J., Ransom, S., Sheldon, K. M., van Knippenberg, A., & Janssen, J. (2003). Literal and symbolic immortality: The effect of evidence of literal immortality on self-esteem striving in response to mortality salience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 722-737.

Deci, E. L. & R. M. Ryan (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of immortality: 11 (4), 227–268.

Deci, E. L. & R. M. Ryan (2002). *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press.

Deci, E. L. & R. M. Ryan (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Article in *Contemporary Educational Psychology*. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

Deci, E. L., Leghari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142. Doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x

Deci, E. L. and Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York and London, Plenum Press.

DiCicco, T. L., & Strunk, M. L. (2007). A third model of self-construal: The Strunk. *International Journal of Transpersonal Studies*, 26, 82-104. <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2007.26.1.82>

DiCicco, T. et Strunk M. (2011). *Culture, religion, and the underlying value dimensions of the meta personal self-construal. Mental Health, Religion & Culture*. First published on: 22 March 2011 (first) DOI: 10.1080/13674676.2010.536979

DiCicco, T. L., & Strunk, M. L. (2007). A third model of self-construal: The meta personal self. *International Journal of Transpersonal Studies*, 26, 82-140.

DeClercq, J., Cautery, S., Dupont, V., Idler, I. (2011). *Waterboarded van nongreen, extending datebook*. Garant, p. 413.

De Graff, B., de Pot, C., & Klemens, E. (2009). Radicalization end radical reopen in Vogel Lucht. *Vogel Lucht Criminology*, 51(4), 331-344.

Dei, G. (2002). *Spiritual Knowing and Transformative Learning. New Approaches to Lifelong Learning*, (1-13). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

De Jager Mezerein, E., Garson, B., Van Den Berg, M., Van Dependency, D., Visser, A., & Schaufeli, W. B. (2012). Measuring spirituality as a universal human experience: A review of spirituality questionnaires. *Journal of Religion and Health*, 51, 336-354. <https://doi.org/10.1007/s10943-010-9376-1>

DE LaFontaine, J. (1993). Expérience culturelle et perte du sens. *Revue Française de Psychanalyse*, Tome LVII. Puf

Della Luna, M., Coni, P. (2011). *Neuro-Exclaves*. Macro Editions.

Dele Five, A., Brad, I., Freire, T., Vella-Broadrick, D., & Wising, M. (2011). The eudaimonia and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185-207.

DeMartini's, V. (1996a). Introduction. Aune, M. B. & DeMartini's, V. (Eds.). *Religious and Social Ritual: Interdisciplinary Explorations* (pp. 116). Albany: State University of New York Press.

DeMartini's, V. (1996b). *A Psychotherapeutic Exploration of Religious Ritual as Mediator of Memory and Meaning*. Aune, M, B & DeMartini's, V. (Eds.). *Religious and So-coal Ritual: Interdisciplinary Explorations* (pp. 235-266). Albany: State University of New York Press.

DeMartini's, V. (1999). *Psychosocial Development and Religious Ritual Experience: A Female Population Study in Cognitive Consonance and Dissonance*. Belsen J. A. & Coverley J. (Eds.). *Crossing Boundaries in Psychology of Religion: Case Studies in Cross-National and Cross Denominational Context* (4560). Ibo: Ibo Akademie University.

DeMartini's, V. (2003). *Pastoral Care, Existential Health, and Existential Epidemiology. A DeMartini's case study*. Stockholm: Verbum.

DeMartini's, V. (2006). *Existential Dysfunction as a Public Mental Health Issue for Post-Modern Sweden: a cultural challenge and a challenge to culture*. Holm, B. (Red.). *Tropometer -essays om Religion greater, Religion I det 21 hundred nr 3* (pp. 229243). Openhand: Openhands Universität.

DeMartini's, V. (2008). The Impact of Post-Modernization on Existential Health in Sweden: Psychology of Religion's Function in Existential Public Health Analysis. *Archive for the Psychology of Religion*, 30, 5774. Doi: 10.1163/157361208X316962

De Neve, J. E., & Oswald, A. J. (2012). Estimating the influence of life satisfaction and positive affect on influence of fixed effects. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(49), 19953-19958.

DePaolo, J. L., Atwell, M., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL.

Département de l'éducation (1995) *Livre blanc sur l'éducation – Tracer notre avenir éducatif*. Dublin: Publications governmentalism.

De Rosa, A. S. (1993). Social representations and attitudes: Problems of coherence between the theoretical definition and procedure of research. *Papers on Social Représentations*, 2(3), 178-192.

De Rosa, B. (2018). *Le Représentations et ses défaillances : passé et présent*, in Romuald Hamon et al., *Les Fanatismes aujourd'hui*. Eres, Poche Psychanalyse.

Descamps, M. A. (1999). *Les thérapies Trans personnelles*. Bernait-Danilo.

De Souza, M. (2016). *Spirituality in education in a global, pluralized world*. Routledge. Development in Childhood and Adolescence. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 355-70.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

De Vogel, V., de Reiter, C., Boumant, Y., & de Vries Robé, M. (2009). Sapor. *Guidelines for the assessment of protective factors for violence risk*. English version. Utrecht, The Netherlands: Forum Educative.

De Vogel, V., De Vries Robe M., De Ruiter C., Bauman Y. (2011), Assessing Protective factors in forensic Psychiatric Practice: introducing the Sapor. *International Journal of Forensic Mental Health*, n°10, pp. 171-177.

Dewey, J. (2014). *La quête de certitude : Une étude de la relation entre connaissance et action*. Edition Gallimard.

De Wolf, A. et Dose, B. (2010). *Anapa van radicalisme : en psychologise analyse*. Amsterdam: SWP. <https://hdl.handle.net/11245/1.333312>

Dias, P. C., Cadim, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psychology Educative* 23, 37-43.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>

Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Diener, E. D., Pivot W. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychologica Assissent* [Assissent]5, 2.

Diener, E., Suh, E. R., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychologica Bulletin*, 125(2), 276-302

Diener, E., Napa-Solon, C. K., Oisif, S., Dz koto, V., & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies*, 1, 159–176.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63–73). New York: Oxford University Press.

Diener E., Oishi S. and Richard E. Lucas (2007). The Optimum Level of Well-being: Can people be too happy? *Article in Perspectives on Psychological Science* · Décembre 2007 DOI : 10.1007/978-90-481-2350-6_8

Dieu, E. (2018a). Programme de parrainage de résistance (P.P.D.) et Cercle de Soutien et de Responsabilité (C.S.R.) : synthèse des ressemblances et dissemblances pour une justice restaurative adaptée en France. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, LXXII (3), 351-362.

Dieu, E. (2018b). *Justice restaurative : réflexions psycho criminologiques d'une Clinique judiciaire*. PhD dissertation in psychology, Université Rennes 2, janvier 2018.

Dieu, E. (2019). Que faire des modèles de la résistance dans l'accompagnement des auteurs d'infraction ? *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, LXXII (2), 170-190.

Dieu, E. and Merchant, L. (2018). *Le Parrainage de résistance : un programme original des services correctionnels français basé sur la criminologie positive*. Communication to the Good Lives model (GLM) : Deuxième journée internationale francophones, Tournai, Belgique.

Dieu, E., Hirschman, A. and Blastier, C. (2020a). Motivé ? Satisfait ? Oui, mais à propos de quoi précisément ? Justice restaurative : tentative d'une taxonomie des attentes et satisfactions des participants. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 83(1), 65-75.

Dieu, E., Palaic, R. and Maillot, A. (2020b). Pratique restaurative et processus de Palais : le Programme de parrainage de résistance (P.P.D.). *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 73(1), 220-235

Dieu, E. and Merchant, L. (2021). Le Programme de parrainage de résistance (P.P.D.) : une mise en lien concrète française de la justice restaurative et de la résistance. Dans *Les Cahiers de la Justice et de la sécurité. De la théorie de la prévention à ses applications numériques, la trajectoire d'une idée humaniste*. Revue de l'Institut des hautes études du ministère de l'Intérieur Hors-série, premier trimestre 2021.

Direction générale de la formation des jeunes [DGFJ]. (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire : Un service éducatif complémentaire* (no 05-00087) [Cadre ministériel]. Ministère de l'Education, du Loisir et Duport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-compo/SASEC_26-0001.pdf

Dodge, K. A., Price, J. M., Kaczorowska, J. A. et Newman, J. P. (1990). Hostile Attributional Biases in Severely Aggressive Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, pp. 385-392.

Dodge, K. A., Tomlin, A. (1987). Utilization of Self Schemas as a Mechanism of Attributional Bias in Aggressive Children. *Social Cognition*, 5(3), 280-300.

Dolerite, D. C. (1998). Fathering, faith, and spirituality. *The Journal of Men's Studies*, 7(1), 3-16.

Dolerite, D.C., Marks, L. D. and Goodman, M. (2004). *Families and religious beliefs, practices, and communities: Linkages in a diverse and dynamic cultural context*, in Edited by: M. J. Coleman and L. H. Garing (eds.), *The Handbook of Contemporary Families: Considering the Past, Contemplating the Future* (411-31). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dolerite, D. C., Marks, L.D. and Goodman, M. (2004). *Families and religious beliefs, practices, and communities: Linkages in a diverse and dynamic cultural context*, in Edited by: M. J. Coleman and L. H. Garing (eds.), *The Handbook of Contemporary Families: Considering the Past, Contemplating the Future* (411-31). Thousand Oaks, CA: Sage.

Donahue, M. J., Benson, P. L. (1995). Religion and the wellbeing of adolescents. *Journal of Social Issues*, 51, 145-160. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01328.x>

Donelson, E. (1999) Psychology of religion and adolescents in the United States: Past to present. *Journal of Adolescence*, 22, 187-204. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0212>

Donnelly, T.M., Matsuda, M.K., Hart, D. and Atkins, R. (2006). *The relationship between spiritual development and civic development*. Publié dans E.C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener and P. L. Benson (eds.). *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (239-51). Thousand Oaks, CA: Sage.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

D'Onofrio, B. M., Eaves, L. J., Murrell, L., MAs, H. H., Spike, B. (1999) Understanding biological and social influences on religious affiliation, attitudes, and behaviors: A behavior genetic perspective. *Journal of Personality*, 67, 953-984. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.00079>

Dose, B, Lose man, A, Van den Bos, K. (2013). Determinants of Radicalization of Islamic Youth in the Netherlands: Personal Uncertainty, Perceived Injustice, and Perceived Group Threat. *J Soc Issues* 69, 586-604.

Dowling, E. M. and Scarlett, W.G. (2006). *Encyclopaedia of Religious and Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thou Sand Oaks, CA : Sage.

Douville, O. (2015). Violence, haine et honte. *Adolescence*, t33, 2, 311-321.

Dotal, L., Gogh, I. (1991). *A Theory of Human Need*. Macmillan.

Doyle, D. (1992). Have we looked beyond the physical and psychosocial? *Journal of Pain and Symptôme Management*, 7(5), 302-311.

Draï, R. (1991). *Le mythe de la loi du Talion*. Edition Alinéa.

Du, S. A., Mazda rani, S., & Hashemian, D. (2013). The relationship between spiritual intelligence and stress among teachers. *Journal of Social Issues & Humanities*, 1(6), 58-60.

Duan, W., Guo, P., and Gan, P. (2015). *Relationships among trait resilience, virtues, post-traumatic stress disorder, and post-traumatic growth*. Plops ONE 10: e0125707. Doi: 10.1371/journal.pone.0125707

Duan, W., and Bu, H. (2017). Randomized trial investigating of a single-session character-strength-based cognitive intervention on freshman's adaptability. *Res. Soc. Work Pact.* 29, 82-92. Doi: 10.1177/1049731517699525

Duan, W., Chen, Z. and Smyl, H. (2020). Editorial: Positive Education: Theory, Practice, and Evidence. *Front. Psychol.* 11, 427. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.00427.

Dubois, D. L., Aleem, F. (2017). Mentoring and domestic radicalization. *National Mentoring Resource Center Resarci Review*.

Dubois, N. (2009). *Les différents biais relatifs au contrôle*, dans Paquet Y. (Ed), *Psychologie du contrôle. Théories et applications*. Bruxelles, De Boeck, chap. 2, 27-49.

Dugas, M., Bélanger, J. J., Moyano, M., Schumpe, B. M., Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., & Nociti, N. (2016). The quest for significance motivâtes self-sacrifice. *Motivation Science*, 2, 15-32.

Duhamel, C., Leurrait, A. (2018). Analyse processuelle et dimensionnelles du symptôme des radicalisations adolescentes. *Le journal des psychologues*, 10(362), 28 -35.

Duncan, B. L., Miller, S. D., Walpole, B. E., & Hubble, M. A. (Ed.). (2009). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed.). Washington, DC : American Psychologica Association.

Dumont, A., Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée*. De Boeck Supérieur.

Durkheim, É. (1934). *Éducation et sociologie*. Alcan.

Dorla, J. A., Mitrovic, C. E., Weissberg, R. P., & Gul lotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (Eds.). NY: The Guilford Press.

Dorla, J. A., Weissberg, R. P., Dembicki, A., Taylor, R. D., & Schillinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Développement*, 82, 405-432.

Deck, C. (2010). *Changer d'état d'esprit : une nouvelle psychologie de la réussite*. Ed. Mardaga.

Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge University Press.

***E**

Eccles, J. S. and Goodman, J. A. (eds.) (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: National Academy Press.

Education Encyclopedia. (2017). Intelligence - Multiple intelligences: Theory, Gardner, assessment, and based: State University.
<http://education.stateuniversity.com/pages/2102/Intelligence-MULTIPLEINTELLIGENCES.html#ixzz4hvjIE9J>.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi, Dépression et société*. Odile Jacob.

Eliade, M. (1992). *Initiations, rites et sociétés secrètes*. Folio Essai, Gallimard.

Elkins, D. N. (1988). *The Spiritual Orientation Inventory: An item delamination study*. Unpublished manuscript.

Elkins, D. N., Edstrom, L. J., Hugs, L. L., LEAF, J. A., & SAUNDERS, C. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28, 5-18

Ellis, A. (1980). Psychotherapy and atheistic values: A response to A. E. Bergin's "Psychotherapy and religious values". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(5), 635-9. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.48.5.635>

Ebury, S. P. and Falkofske, D. H. (eds.) (2014). *Resilience Interventions 217 for Youth in Diverse Populations*. The Springer Series on Human Exceptionality. DOI 10.1007/978-1-4939-0542-3_11, © Springer New York 2014

Emmanuelli, M. (2016). *L'Adolescence*. Que sais-je ? Puf.

Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns*. New York: Guilford Press.

Emmons, R. A. (2000a). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of lute-mate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.

Emmons, R. (2000b). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57-64.

- Emmons, R. A. (1999). Religion in the psychology of personality: An introduction. *Journal of Personality*, 67(6), 873-888.
- Emmons, R. A. (2005). *Emotion and religion*. In R. Plautian & C. Park (Eds.), *Handbook for the psychology of religion* (pp. 235-252). New York: Guilford Press.
- Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. New York, NY : Houghton Mi-fin
- Enriquez, M. (1974). *Aux carrefours de la haine : Paranoïa, masochisme, apathie*. Décelée de Brouter.
- Epstein, S. (1994). Intégration of the cognitive and the Intégration. *American Psychologist*, 49(8), 709-724.
- Edme, G., Dubois, L. D., Larose, S., De Wit, D., L. Lippmann E. (2016). Mentoring relationships, positive development, youth emotional and behavioral problems: investigation of a mediational model. *Journal of community Psychology*, 44 (4), 464-483. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com/journal/cop). 2016 Wiley Periodicals, Inc. DOI: 10.1002/jcop.21782
- Eras, O., Hader, L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*. DOI: 10.1002/rev3.3169
- Erickson, J. A. (1992). Adolescent religious development and commitment: A structural equation model of the role of family, peer group, and educational influence. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31(2), 131-52. <http://dx.doi.org/10.2307/1387004>
- Erikson, E. (2011). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Champs Flammarion.
- Ericka, C., Ota, C. et Ericka, J. (dir.). (2001). *Spiritual education: Cultural, religious and social differences: new perspectives for the 21st Century*. Sussex Académie Press.
- Esposito, R. (2000). *Communitas : origine et destin de la communauté*. Puf.
- Etienne, B. (2002). *L'initiation*. Edition Derby.
- European Commission (1997) *The Young European : Eurobaromètre 47.2*. Available at http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb_special_en.htm

Exline, J. J. (2013). *Religious and spiritual struggles*. In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality* (pp. 459-475). Washington, DC: American Psychological Association.

Exline, J. J., Pargament, K. I., Grubbs, J. B., & YALI, A. M. (2014). The religious and YALI: Development and initial validation. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6(3), 208-222.

Exline, J. J., Pargament, K. I., Hall, T. W., & Harriot, V. A. (2017). Predictors of growth from spiritual struggle among Christian undergraduates: Religious coping and perceptions of helpful action by God are both important. *Journal of Positive Psychology*, 12(5), 501-508.

Exline, J. J., & Rose, E. D. (2013). *Religious and spiritual struggles*. In R. F. Plautian & C. Lark (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 380-398). NY: Guilford.

Extremer, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. and Rey, L. (2018). Cyber bullying Victimization, Self-Esteem and Suicidal Ideation in Adolescence: Does emotional Intelligence play a buffering role? *Front. Psycho.*, 9, 367. Dio : 10.3389/fpsyg.2018.00367

***F**

Fabre, M., Clavier, L., Billoquet, P. (2019). *Présentation*. Dans M. Fabre et L. Clavier (dir.). *Le religieux sans la religion : vivre et éduquer sans absolu ?* Rouen : PURH, pp. 7-21.

Fabre, M. (2019). John Dewey (1859-1952). *Un Feuerbach américain ?* Dans M. Fabre et L. Clavier (dir.). *Le religieux sans la religion : vivre et éduquer sans absolu ?* Rouen : PURH, pp. 159-172.

Fabre, M. (2017). Sens et usages contemporains de la laïcité. *Éducation et socialisation, les Cahiers du CERFEE [en ligne]*, 46.

Fabry, J. (1994). *The pursuit of meaning* (Rev. ed.). Abilene, TX: Institute of Logotherapy Press.

Fabry, J. (1995). Prescription for survival. *International Forum for Logotherapy*, 18, 7-12.

Fabry, J. (1998). *The cause of meaning*. In P. T. P. Wong & P. S. (Eds.) *Fry, the human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 295-305). Wahwah, NJ : Erbium.

Faillait, V. (2019). *La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée*. Dans : *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, volume 21*, 2014. Évaluation dans les Jeux Sérieux / Les EPA : entre description et conceptualisation. pp. 651-665

Faine, M. (1993). Maladies de la civilisation. *Revue Française de Psychanalyse, Tome LVII*, PUF, Paris.

Farrell, S., & Calverley, A., (2005). *Understanding Desistance from Crime: New Theoretical Directions in Resettlement and Rehabilitation*. Milton Keynes: Open University Press, 2005.

Farrington, D. P. et al. (2006). *New Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development*. Home Office Research Study No. 299. London: Home Office.

Farrington, D.P. (2007). *Childhood risk factors and risk-focused prevention*, in M. Maguire 2007, online at: [http:// PROULX J., LUSSIER P., 2001. La prédiction de la récidive chez les agresseurs sexuels. Criminologie, 34 \(1\) 9-29. www.homeoffice.gov.uk/rd/pdfs06/r281.pdf](http://PROULX J., LUSSIER P., 2001. La prédiction de la récidive chez les agresseurs sexuels. Criminologie, 34 (1) 9-29. www.homeoffice.gov.uk/rd/pdfs06/r281.pdf).

Favre, D. et C (1991). *Naissance du quatrième type*. Edition le Souffle d'Or, Barret-Le-Bas.

Favre, D. et C. (1993). Un modèle complexe des motivations humaines : Application à l'éclairage de la crise d'adolescence. *Revue de Psychologie de la Motivation n°16*, 27-42, 1993.

Favre, D. & Favre, C. (1993). Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence. *Psychologie de la Motivation, 16*, 27-42.

Favre, D. & Joly, J. (2001). Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non-dogmatique des informations – application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires. *Revue Psychologies et Psychometry, 22*, 3-4, 115-151.

Fades, A. R. (2013). An overview of the SAFIRE project: a scientific approach to finding indicators and responses to radicalization. *Journal Exit Deutschland, 2*.

Fades, A. R., Dose, B. (2015a). Increasing self-esteem and empathy to prevent radicalization: a longitudinal quantitative evaluation of a resilience training focused on adolescents with a dual identity. *Journal of Applied Social Psychology*, Mars 2015.

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

Feinberg, M., Ridenour, T., & Greenberg, M. (2007). Aggregating indices of risk and protection for adolescent behavior problems: The communities that care youth survey. *Journal of Adolescent Health*, 40(6), 506-513.

Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.

Ferrus, S. & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent Résilience. A framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annula Review of Public Health*, 26, 399-419.

Heath, S. (2012). *Favoriser un environnement capacitant dans les organisations*, dans Bourgeois Durand (dir.), *Apprendre au Travail* (pp. 2016-213), PUF.

Heath, S., Batala, C. (dir.) (2016). *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*. Septentrion, p. 481.

Ferry, G. (1967). *L'éducation nationale*, n° 820, mars 1967, XII-3.

Ferry, L. (2010). *La révolution de l'amour : Pour une spiritualité laïque*. Plon.

Ferry, L. et Gauchet, M. (2004). *Le religieux après la religion*. Grasset.

Filiu, J. P. (2019). La menace en 2020 du terrorisme d'extrême droite. *Le Monde* du 29 décembre 2019.

Filliozat, I. (2013). *J'ai tout essayé*. Pocket Marabout.

Fillion, P., Lecanuet J. (2020). *Education et spiritualité*. Chroniques Sociales.

Fillion, P. (2011). *L'éducation au risque du spirituel*. Descellée de Brouwer.

Fillion, P. (2007). *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie*. Essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités de l'Orient et de l'Occident (yoga,

sagesses chinoises, bouddhisme zen, christianisme). [Thèse de doctorat, Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis U.E.R. sciences de l'éducation] ;
<http://www.theses.fr/2007PA082788/document>.

Fischer, J. (2004). Feeling Good, Living Life: a spiritual health measure for young children. *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 25 (3), 307-315. DOI: 10.1080/1361767042000306121

Fischer, J. (2009). *Reaching the heart: assessing and nurturing spiritual wellbeing via education*. University of Ballarat PO Box 663 University Drive, Mount Helen Ballarat, Victoria 3353, Australia Submitted December 2008 Approved June 2009.
<https://researchonline.federation.edu.au> › SOURCE

Fischer, J. (2009 a). Getting the balance: Assessing spirituality and well-being among children and youth. *International Journal of Children's Spirituality*, 14, 273-288.

Fischer, J. (2009 b). *Understanding and assessing spiritual health*. In M. de Souza et al. (Eds.), *International Handbooks of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (pp. 69-88). Springer Science and Business Media. Doi: 10.1007/978-1-4020-9018-9_5.

Fischer, J. (2010). Development and application of a spiritual well-being questionnaire called SHALOM. *Religions*, 1(1), 105-121. Doi: 10.3390/rel1010105

Fischer, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2, 17-28. Doi: 10.3390/rel2010017

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, m a: Addison-Wesley.

Flood, L., Smalley, S. L., Kittel, M. J., Gala, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ushijima, E. and Kasara, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26 (1), 70-95. DOI: 10.1080/15377900903379125

Florin, A., Grimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Cresco.

Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row Publishers.

- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the search for meaning*. Harper & Row.
- Fox Eads, J. (2008). *Celebrating strengths: Building strengths-based schools*. Warwick, UK : CAPP Press
- Radin, J. (2004). *La Thérapie Neurocognitive et Comportementale (TNCC)*. Edition Radin.
- Radin, J. (2008). *L'intelligence du stress*. Edition Eyrolles.
- Friture, E. (2017). Une conversion au djihadisme...comme tentative de solution à une impasse subjective. *Cahier de Psychologie clinique*, 2, pp. 273-286.
- Francis, L. J. and Robbins, M. (2005). *Urban Hope and Spiritual Health: The Adolescent Voice*. Peterborough, UK: Epworth.
- Frankl, V. F. (1966). Self-transcendence as a human phenomenon. *Journal of Humanistic Psychology*, 6, 97-106.
- Frankl, V. E. (1975). *The unconscious god*. New York: Simon & Schuster.
- Frank, V. E. (1984). *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*. Actualization.
- Frankl, V. E. (1985a). *Man's search for meaning*. NY: Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1985b). *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy*. NY: Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1986). *The doctor and the soul: From psychotherapy to logotherapy* (Rev. and expanded). NY : Vintage Books.
- Frank, V. E. (2009). *Nos raisons de vivre : à l'école du sens de la vie*. Inter Editions.
- Frank, V. E. (2014). *Ce qui ne figure pas dans mes livres*. Inter Editions.
- Frank, V. E. (2017). *Retrouver le sens de la vie*. Inter Editions.
- Frank, V. E. (2019). *Le thérapeute et le soin de l'âme - Introduction à l'analyse existentielle : Introduction à la logothérapie et à l'analyse existentielle*. Inter Editions.

Frank, V. E. (2020). *Le Dieu inconscient - Psychothérapie et religion : Psychothérapie et religion*. Interedition.

Frazer, J. G. (1922). *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion*. Abridged Edition Macmillan Press London.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Discover the ratio that tips your life toward flourishing*. NY : Crown.

Freire P. (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*. Editions du Cerf. (Edition original: original Pratima da Liberdade, Rio de Janeiro, editor Paz e Terra, 1965).

Freire, P. (1972). *The LADOC 'Keyhole Series': Latin Americans Look into their Social and Religions Problems*. (Washington, DC : Division of Latin America : USCC).

Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Editions Maspero. (Édition originale : Pedagogisa do Primidi, rédigé au Chili en 1970, publié au Brésil en 1974 (Paz e Terra).

Freire, P. (2005). *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* (Edge. Critical Studies in Educational Theory). Routledge.

Freire, P. (2006). *Pedagogue de autonomy*. Editions Eres. (Édition originale : Pedagogisa da autonomia : autonomie à autonomie, Paz e Terra, 1996).

Freud, S. (1961). *The Future of an Illusion*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Puf.

Freud, S. (1971). *Malaise dans la civilisation*. Puf.

Freud, A. (2001). *Le Moi et les mécanismes de défense*. Puf

Freud, S. (1991). *Psychologie des foules et analyse du moi (1922)*, chap. VIII : « Etat amoureux et hypnose. *Essai de psychanalyse*, dans *Œuvre complète*, XVI, Puf.

Fromm, E., (2004). *Être ou avoir*. Robert Lafond.

***G**

Gabelé, J. (1962). *La fausse conscience*. Editions de Minuit.

Gable, S. L., Reis, H. T., Limpet, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social*.

Gable, S. L. and Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General psychologie*, 9(2), 103-110. *Psychology*, 87, 228-245. Dio : 10.1037/0022-3514.87.2.228.

Galand, O., Muxel, A. (2018). *La tentation radicale : Enquête auprès des jeunes*. Puf.

Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi : Une méthode de recherche-formation expérientielle*. Edition Chronicum social.

Gander, F., Prayer, R. T., and Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: a randomized Placebo-Controlled Online Study. *Front. Psycho*. 7, 686. Dio : 10.3389/fpsyg.2016.00686

Gander, F., Galitch, I., Ruch, W. (2020). The Relationships of Team Role- and Character Strengths-Balance with individual and Team-Level Satisfaction and Performance. *Frontier in Psychology*, 11 :566222. DOI : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566222>

Garcette, S. (2016). *Une approche psycho criminologique de la radicalisation : le modèle de "transformation cognitive de soi et de construction du sens dans l'engagement radical violent"*. Revue de la faculté de droit de lièges. <http://hdl.handle.net/2268/203319>

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27-34.

Garfinkel, H. (1984). *Studies in York*:

Garvey, M. (1923). In Amy Jacques-Garvey (Ed.) *Philosophy and Opinions of Marcus Garvey*, vol. 1. New York: Atheneum.

Gasper, F. (2004). *The Ethics of Development - from economism to human development*. Pre-publication draft of book published by Edinburgh University Press, 2004, and by SAGE Publications (Delhi), 2005.

Gasper, F. (2007). *Conceptualizing human needs and wellbeing*. Prefinal version of Ch. 46, pp. 348-357 in *Handbook of Economics and Ethics*, eds. J. Pail & I. van Stave Ren (2009, Cheltenham: Edward Elgar). <http://repub.eur.nl/res/pub/17959/>

Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Gallimard.

Gauchet, M. (2014). Sécularisation ou sortie de la religion ? *Droits*, (59), 3-10.

Gambetta D. (2016). *Engineers of Jihad - The Curious Connection between Violent Extremism and Education*. Princeton University Press, Teats-Unis.

Gaudreau, P., Goggin, C. & Smith, P. (2002). Is the PCL-R really the “unparalleled” measure of offender risk? A lesson in knowledge cumulation. *Criminal Justice and Behavior*, 29, 397-426.

Gaudreau, P., Goggin, C., & Gray, G. (2000). *Case needs review: Employment domain*. Saint John, NB: Centre for Criminal Justice Studies, University of New Brunswick.

Gaudreau, P., Little, T., & Goggin, C. (1996). A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism: What works! *Criminology*, 34, 575-607.

Gaudreau, P., Little, T., & Goggin, C. (1996). A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism: What works! *Criminology*, 34, 575-608.

Geraci, M. R. (2014). *Virtually Sacred: Myth and Meaning in World of Warcraft and Second Life*. Oxford University Press.

Géré, F. (2004). *Les volontaires de la Mort. L'Arme du Suicide*. Bayard.

Géré, F. (2004). *Kamikaze : le suicide comme arme*. Disponible sur CAIRN INFO et *Les Volontaires de la mort*. Bayard.

Gergen, K. J. et Gergen, M. (2006). *Le constructionniste social : un guide pour dialoguer*. Edition Le Germen.

Green, K. J. et Green, M. (2011). *Relational Being, Beyond Self and Community*. Edition Oxford.

Gewirtz, A. H., Zamir O. (2014). The Impact of Parental Deployment to War on Children: The Crucial Role of Parenting. *Advances in Child Development and Behavior, Volume 46#2014 Elsevier Inc.* <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-800285-8.00004-2>

Gillen, A. (2008). *Radicalisation en identité : Radicale rechutes en rechutes*. Amsterdam: Absent.

Gisele, A. R. (2014). *The relationship between spiritual intelligence, mindfulness, and transformational leadership among public higher education leaders*. College of Professional Studies. Northeastern University, Boston, Massachusetts: unpublished dissertation.

Gilbert, P. (2009a). Introducing compassion focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, vol. 15, 199-208. Doi: 10.1192/apt.bp.107.005264.

Gilbert, P. (2000). *Social mentalities: internal 'social' conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy*. In *Genes on the Couch: Explorations in Evolutionary Psychotherapy* (eds P Gilbert & KG Bailey) pp 118-50. Psychology.

Gilbert, P. (ed) (2005a). *Compassion: Conceptualizations, Research and Use in Psychotherapy*. Routledge.

Gilbert, P., Irons, C. (2005b). *Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking*. In *Compassion: Conceptualizations, Research and Use in Psychotherapy* (ed P. Gilbert), 263-325. Routledge.

Gilbert, P., Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism. A pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353-79.

Gilbert, P. (2007). *Psychotherapy and Counselling for Depression* (3rd end). Sage.

Gilbert, P. (2009b). *The Compassionate Mind: A New Approach to Life's Challenges*. Constable-Robinson.

Gilbert, P. (2009). Introducing compassion focused therapy. *Advances in psychiatric treatment* vol. 15, 199-208. Doi: 10.1192/apt.bp.107.005264.

Gillham, J. E., Reilich, K. J., Jayco, L. H. & Seligman, M. E. P. (1995). Prevention of depressive symptoms in school children: two-year follow- up. *Psychological Science*, 6, 343-351.

Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K. & Gallop, R. (2006) Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: a randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 203-219.

Gillham, J. E., Reilich, K. J., & Jayco, L. H. (2008). *The Penn Resiliency Program* (also known as the Penn Depression Prevention Program and the Penn Optimism Program). Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

Gillham, J. E., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reilich, K., Coulter-Hind, V., Likins, M., Winder, B, Peterson, C., Park, N., Benvolio, R., Control, A. & Seligman, M. (2011) Character strengths predict subjective well-being during adolescence, *The Journal of Positive Psychology*, 6:1, 31-44, DOI: 10.1080/17439760.2010.536773. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536773>

Ganges, J., Atran, S., Medina, D., & ShiKai, K. (2007). Sacred bounds on rational resolution of violent political conflict. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 7357-7360. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0701768104>.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. Boulder, CO: Westview Press.

Giroux, H. (2000). *Breaking in to the Movies*. New York: Routledge.

Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glazer, S. (dir.). (1999). *The heart of learning: Spirituality in education*. Torcher/Putnam.

Goldberg, J. M., Scald, M., Elf rink, T. R. et al. (2018). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *EUR J Psycho Educ* 34, 755–782 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>

Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle*, tome 1 et 2. Poche, J'ai lu.

Goodrick-Clark, N. (2007). *Soleil Noir*. Edition Camion Noir.

Goodrick-Clarke, N. (2007). *Soleil Noir : cultes aryens, nazisme ésotérique et politique de l'identité*. Camion Noir.

Gordon, M. (2014). *Les racines de l'empathie. Changer le monde, un enfant à la fois*. Presses Universitaires de Laval.

Gorin, I. E., Lee, J., Otto, W. M. (2018). A topographical map approach to representing treatment efficacy: a focus on positive psychology Groin. *Behavior Therapy*, 47(1), 34-42. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1342173>

Gorsuch, R. L., & Venable, G. D. (1983). Development of an "age universal" I-E scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 22(2), 181-187.

Gorsuch, R. L. and Walker, D. (2006). *Measurement and research design in studying spiritual development*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 92-103. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Gorsuch, R. L., & Venable, G. D. (1983). Development of an "Age Universal" I-E scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 22(2), 181–187. <https://doi.org/10.2307/1385677>

Gottfredson, L. S. (2006). *Social consequences of group differences in cognitive ability* (by: de by:). In C. E. Flores-Mendoza, & R. Colom (Eds.), *Introduce a Introduce individuals*. Armed Publishers. pp. 433–456. Griffiths, R. (2017). Internet web page: <https://doi.org/10.4135/9781412976657>

Gottlieb, A. (2006). *Non-Western approaches to spiritual development among infants and young children: A case study from West Africa*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 150–62. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Gough, I. (2015). Climate change and sustainable welfare: the centrality of human needs, *Cambridge Journal of Economics* 2015, 39, 1191–1214. Doi:10.1093/cue/bev039

Gurindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strength's use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143–153.

Gurindji, R., & Linley, P. (2008). *An evaluation of celebrating strengths*. Report prepared for North Lincoln shire Local Education Authority.

Grande, S. (2004). *Red Pedagogy: Native American social and political thought*. Boulder, CO : Roman & Roman.

Gravent-Tirole, X. (2015). *Le spirituel à la lumière de l'anthropologie du croire. Contrastes et résonances dans Esthétique et spiritualité, théoriser le spirituel. Approches transdisciplinaires de la spiritualité dans les arts et les sciences* sous la direction de Claude Le Fuste, Françoise & Jeff Store. Ouvrage publié avec le concours de l'Université Rennes 2 Équipe d'Accueil 1796 ACE : Anglophonie, Communautés, Ecriture set l'Université de Nice-Sophia Antipolis CTEL. E M E & Intercommunications, sr, 2015, (B) - 1040 - Bruxelles - 5380 - Fernelmont

Gravillon, I. (2017). La nouvelle panacée. *L'école des parents, ERES*, 1(622),31-38.

Green, A. (1993). Culture(s) et civilisation(s), malaise ou maladie ? *Revue Française de Psychanalyse*, Tome LVII, Puf.

Green, A. (1999). *Genèse et situation des états limites*. Dans J. André et alii, *Les Etats Limites*, Puf.

Green, M. (2006). *A Journey of Discovery: Spirituality and Spiritual Development in Youth Work*. Leicester, UK : National South Agency.

Green, A. (2011). *Le travail du négatif*. Edition de Minuit.

Greenberg, M. T., Weiss berg, R. P., O'Brien, M. U., Zincs, J. E., Frederick, L., Reni, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

Greenberg, M. T., Katz, D. A., & Cousin Klein, L. (2015). In J. A. Dorla, C. E. Mitrovic, R. P. Weissberg, & T. P. Gulotta (Eds.), *The potential effects of SEL on bio marks and health outcomes* (1st ed., pp. 81–97). New York: Guilford Press.

Greenfield, E. A., Vaillant, G. E. et Marks, N. F. (2009). Do formal religious participation and spiritual perceptions have independent linkages with diverse dimensions of psychological well-being? *Journal of Health and Social Behavior*, 50(2), 196-212. <https://doi.org/10.1177/002214650905000206>

Graboski, M. (2011). *Fragments du monde nouveau*. L'Annuel de l'APF. Idéal, déception, fictions. Puf.

Griffiths, R. R., Richards, W. A., Johnson, M. W., McCann, U. D., & Jesse, R. (2008). Mystical-type experiences occasioned by psilocybin mediate the attribution of personal meaning and spiritual significance 14 months later. *Journal of Psychopharmacology*, 22(6), 621–632.

Greenbaum, A., and Groves, C. (2013). *What is “Responsible” about responsible innovation? understanding the ethical issues*, in *Responsible Innovation* (2013), eds R. Owen and J. Bessant (New York, NY: John Wiley & Sons, Ltd), 119-142. Dio : 10.1002/9781118551424.ch7

Gro, S. (1990). *Psychologie Trans personnelle*. Edition Le Rocher.

Grunberg, E. (1995). A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. Early Childhood Development: Practice and Reflections, v. 8. *The Hague-NO: Bernard Van Leer Foundation*.

Groupe de recherche Gouvernance of Security (2009) « *Polarisation en radicalisation : une approche préventive intégrale* », enquête à la demande de la Direction Générale Sécurité et Prévention Service public fédéral (SPF) Affaires intérieures. Consultable sur le site : savebelgium.e-monsite.com/médias/files/médias.

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1998). *Laïcité et religions : Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DEPOT_Numerique_v2/DEPOT_Numerique=98457

Gudrun DEPOT Numérique D. (2011). The Impact of Economic Crisis on Happiness in Social Indicators Research 110(3) · February 2011 with 1,186 Reads, DOI: 10.1007/s11205-011-9973-8.

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Ed. Robert Laffont.

Guerra, N., Mokeski, K. and Cunningham, W. (2014). *Developing Social Emotional Skills for the Labor Market. The PRACTICE Model*. World Bank Policy Research Working Paper 7123.

Guilhot, J. (1996), *Psychotherapies, zootherapies et développement human*, Harmattan.

Guillen, M., Ferrero, I. et Hoffman, W. M. (2015). The neglected ethical and spiritual motivations in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 128(4), 803-816.
<https://doi.org/10.1007/s10551-013-1985-7>

Grimard, P., Florin, A. &Barco, F. (2013). *Evaluation du bien-être à l'école*. Contrat avec CIEP/DEPP (2012-2013).

Guimard, P., Barco, F. & Florin, A. (2014). *Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège*. Dans P. Guimard & C. Sellent (Ed.). *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie* (pp. 87-112). Harmattan.

Grimard, P., Barco, Florin, A., Ferreira, S., Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, n°88-89, p.163-184.

Guimard, B., Ferrière, F. & Gaudonville (2017). *Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège*. Recherche complémentaire (BE-Scol2). Rapport pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Convention 2015 - DEPP – 028.

Günther, Anders (1956). *L'obsolescence de l'homme*. Editions l'encyclopédie des nuisances.

Gur, T. (2000). *Peoples Versus States: Minorities at Risk in the New Century*. United States Institute of Peace.

Guthrie, S. E. (2001). *Why gods? A cognitive theory*. In J. Andresen (Ed.), *Religion in mind: Cognitive perspectives on religious belief, ritual, and experience* (pp. 94-111). Cambridge: Cambridge University Press

***H**

Haber, J. R., Jacob, T. and Spangler, D.J.C. (2007). Dimensions of religion/spirituality and relevance to health research. *International Journal for the Psychology of Religion*, 17(4), 265-88. <http://dx.doi.org/10.1080/10508610701572770>

Hearnes, L., Alterman, N., Austenite, M., Suenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(Part 3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

Hafez, M. Et Crichton, M. (2015). The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism. *Studies in Conflict and Terrorism*, n° 38, 2015, pp. 958-975.

Hagee, H., El Ourmi, M. (2018). De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la sante pour la responsabilité. *Torahs N°4 | 2018 : Éthique et santé*, DOI : 10.25965/trahs.1150.

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

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

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

Haight, W. (2002). *African-American Children at Church: A Sociocultural Perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Halima, P., & Stridence, M. (2004). Spiritual, existential or both? Theoretical considerations on the nature of “higher” intelligences. *Studia Psychological*, 46(3), 239–253.

Hamer, D. (2005). *The God gene: How faith is God gene*. New York: Anchor Books. Hood, R. W. (1975). The construction and preliminary validation of a measure of York: *Journal for the Scientific Study of Religion*, 14(1), 29.

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2004). *The youth development handbook: Coming of age in American communities*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hamilton, S. F. (1999). *A three-part definition of youth development*. Unpublished manuscript, Cornell University College of Human Ecology, Ithaca NY.

Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). *Principles for youth development*. In S. F. Hamilton & H. M. A. Hamilton, (Eds.), *The youth development handbook: Coming of age in American communities* (pp. 3–22). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hanh, T. N. (1993). *Love in Action: writings on nonviolent social change*. Berkeley, CA: Parallax Press. Helm.

Hanson & Kim (2007). Measuring Resilience and Youth Development: The Psychometric Properties of the Healthy Kids Survey. *Issues & Answers. Psychology. REL 2007-No. 34*. DOI: 10.1037/e607962011-001Corpus ID: 56154102

Harder, T. A. (2018). Residential Care and Cure: Achieving Enduring Behavior Change with Youth by Using a Self-determination, Common Factors and Motivational Interviewing Approach. *Residential treatment for children & Youth*, 34 (4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1460006>

Hardy, A. S., Nelson, M. J., and Moore, J. P. (2019). Processes of Religious and Spiritual Influence in Adolescence: A Systematic Review of 30 Years of Research. *Journal of research on adolescence*, 29(2), 254–275. Society for Research on Adolescence. DOI : 10.1111/jora.12486

Harle, M. (2017). *Les 5 clefs d'une éducation réussie*. Hachette édition, Paris.

Harnett, P. H., & Dawe, S. (2012). *Review: The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration*. *Child and Adolescent Mental Health*. DOI: 10.1111/j.1475-3588.2011.00643.x

Harrow, J. Ingram (2016). A “Linkage-Based” Approach to Combating Militant Islamist Propaganda: A Two-Tiered Framework for Practitioners. Rapport IICT, disponible sur le net. DOI : 10.19165/2016.2.06.

Hassi & Calderon (Ed.). *Understanding recruitment to organized crime and terrorism* (pp. 55-84). Springer.

Haslip, J., Donaldson, L. (2020). *How Early Childhood Educators Resolve Workplace Challenges Using Character Strengths and Model Character for Children in the Process*, in *Early Childhood Education Journal* · March 2021

Hassan, G., Bouillotte-Alarie, S., Ousmane, S., ILinc, D., Savard, É. L., Varela, W., Lavoie, L., Fatui, A., Harris-Hogan, S., Borkowski, E., Pickup, D., Madrasa, P., Rousseau, C., Thompson, S. K., McCoy, J., Venkatesh, V., Boivin, M., Madrasa, M., Morin, D., ... the CPN-PREV team. (2021). *A systematic review on the outcomes of primary and secondary prevention programs in the field of violent radicalization. Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence*. [https://cpnprev.ca/systematic-review-2/Coordinates Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence \(CPN-PREV\) Université du Québec à Montréal \(UQÀM\)Adrien-Pinard Building \(SU\)—Department of Psychology, PO Box 8888, Downtown Station Montreal, Quebec, Canada, H3C 3P8](https://cpnprev.ca/systematic-review-2/Coordinates%20Canadian%20Practitioners%20Network%20for%20the%20Prevention%20of%20Radicalization%20and%20Extremist%20Violence%20(CPN-PREV)%20Universit%C3%A9%20du%20Qu%C3%A9bec%20%C3%A0%20Montr%C3%A9al%20(UQAM)%20Adrien-Pinard%20Building%20(SU)—Department%20of%20Psychology,%20PO%20Box%208888,%20Downtown%20Station%20Montreal,%20Quebec,%20Canada,%20H3C%203P8)<https://cpnprev.ca/>

Hay, D. and Nye, R. (1998). *The Spirit of the Child*. Fount/HarperCollins.

Healey, K. (2013). *Searching for Integrity: The Politics of Mindfulness in the Digital Economy*. *Nomos Journal*, August 5. Online. Available at: <<http://nomosjournal.org/2013/08/searching-for-integrity/>> Accessed 28 August 2014

Healey, K., (2015). Disrupting Wisdom 2.0: The Quest for “Mindfulness in Silicon Valley and Beyond.” *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 4(1), pp. 67-95. Online. Available at: <<http://www.jrmdc.com/journal/issue/view/8>>.

Heckman, J. and Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91 (2), pp. 145-149.

- Heffron, K., Ash field, A., Waters, L., & Simard, J. (2017). Understanding optimal human functioning – The ‘call for qual’ in exploring human flourishing and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 211-219. Doi: 10.1080/17439760.2016.1225120
- Hegel, G. W. F. (1812). *Science of Logic* (A. V. Miller, Trans.). George Allen & Unwin.
- Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychological Review*, 10(2), 88-111.
- Hechter, J. M., Schmidt, J. A. and Csikszentmihalyi, M. (2006) *Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Held, B. S. (2004). *The negative side of positive psychology*. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 9-46. Doi:10.1177/0022167803259645.
- Herminia, D. A. (2006). The role of spirituality in formulating a theory of the psychology of religion. *Zygène*, 41(1), 197-224. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9744.2006.00733.x>
- Henderson, V. (1984). *Ma conception des soins infirmiers. Un modèle ouvert pour le développement d'un jugement clinique*. Soins, 440, 9-16.
- Hendricks, T., Schlotas-Dijkstra, M., Hassan khan, A., Joos de Jong, Westerlo, E. (2018). The Efficacy of Multi-component Positive Psychology Interventions: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Happiness Studies* (2020) 2, 357–390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Hennelly, S. (2011). *The Immediate and Sustained Effects of the Mindfulness Programmed on adolescents' Social and Emotional Well-being and Academic Functioning*. Unpublished Maids. (Oxford, Brookes University).
- Hennelly, S. (2011). *The immediate and sustained effects of the mindfulness programmed on adolescents' social and emotional well-being and academic functioning*
- Hatemi, J., Steele, J., & Miller, W. R. (2005). Motivational interviewing. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 91–111.

Heutte, J. (2016). *Homo sapiens rétinols : la part des autres dans la persistance à cultiver son identité et ses compétences*. Dans B. Salariaux et M. Bois sart (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et relance sociale* (p.176-196). L'Harmattan.

Heutte, J. (2019). *Les fondements de l'éducation positive, perspective psychosociale et systémique de l'apprentissage*. Dunod.

Hill, P. C. (2002). *Spiritual transformation: Forming the habitual center of personal energy*. In R. L. Piedmont & D. O. Moberg (Eds.), *Research in the social scientific study of religion* (Vol. 13, pp. 87-108). Leiden and Boston: Brill.

Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Sawyers, J. P., Larson, D. B., & Zinn Bauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30(1), 51-77.
Archive for the Psychology of Religion, 36 (2014) 277-302

Hill, P.C. and Hood, R.W. (1999). *Measures of Religiosity*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

Hill, P.C. and Pargament, K.I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, 58(1), 64-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.64>

Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Sawyers, J. P., Larson, D. B., et al. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30(1), 52-77.
<http://dx.doi.org/10.1111/1468-5914.00119>

Hillman, J. (1989). *The salt of soul, the sulfur of spirit*. In T. Moore (Ed.), *The essential James Hillman: A blue fire* (pp. 112-129). New York: Harper Perennial.

Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strobeck's Values Orientation Theory. Online Readings in *Psychology and Culture*, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040>

Hirsch, D. (2016). Prise en otage du moi inconscient dans le terrorisme religieux extrémiste. *Revue Française de Psychanalyse*, 2016/5(vol 81), pp. 1659-1666. Puf.

Hodges, J. (2016). Hodges cultural Hodges violence in tenace of tenace. *Modern Theology*, 32, 2 April 2016. DOI: 10.1111/moth.12240

Hodges, T. D. and Clifton, D. O. (2004). *Strengths-based Development in Practice*. In *Handbook of Positive Psychology in Practice*, edited by A. Linley and S. Joseph. Hoboken, N.J.: John Wiley and Sons.

Hodgins, H. S., & Knee, R. (2002). *The integrating self and conscious experience*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). (2002). *Handbook on self-determination research: Theoretical and applied issues* (pp. 87-100). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Hoffman, L. (2009). *Introduction to existential psychology in a cross-cultural context: An East-West dialogue*. In L. Hoffman, M. Yang, F. J. Kazlauskas, & A. Chan (Eds.), *Existential psychology East-West* (pp. 1-67). Colorado Springs, CO: University of the Rockies Press.

Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for post-traumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 139-152.

Hogg, M. A. (2007). *Uncertainty-identity theory*. *Advances in experimental social psychology*. Academic press.

Hogg, M. A., & Mullin, B. A. (1999). *Joining groups to reduce uncertainty: Subjective uncertainty reduction and group identification*. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 249-279). Oxford, UK: Blackwell.

Hogg, M. A. (2006). *Self-conceptual uncertainty and the lure of belonging*. In R. Brown & D. Capuzzi (Eds.), *Social Identities: Motivational, emotional, and cultural influences* (pp. 33-49). Hove, England: Psychology Press

Hogg, M. A., Meehan, C., & Farquharson, J. (2010). The solace of radicalism: Self-uncertainty and group identification in the face of threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 46, 1061–1066.

Holland et al. (1998). *Identity and agency in cultural words*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Holland, D. (2004). Integrating mindfulness meditation and somatic awareness into a public educational setting. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(4), 468–484. <https://doi.org/10.1177/0022167804266100>.

Hollins, C. R. (Ed.). (2001). *Handbook of offender assessment and treatment*. Chichester, UK: Wiley.

Hollins, R. C., Palmer, J. E. et Hatcher, M. R. (2013). *Efficacy of correctional Cognitive Skills Programmed*. In Craig L. A., Dixon L., Gannon T. A. (2013). *What works in Offender Rehabilitation? Réhabilitation ?* -Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118320655.ch6>

Honneth, A. (2007). *La réification, petite traite de théorie critique*. Gallimard Essays.

Hood, R. W., Jr., Hill, P. C., & Spike, B. (2009). *Psychology of religion*. New York: Guilford Press

Hood, R. W., Jr. (1975). The construction and preliminary validation of a measure of reported mystical experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 14, 29-41.

Hood, R. W., Jr., Hill, P. C., & Spike, B. (2009). *Psychology of religion*. New York: Guilford Press.

Hooks, B. (1993). *Billhooks-Speaking about Paulo Freire-the man and his work*. In P. McLaren and P. Leonard (eds), *Paulo Freire a Critical Encounter*. London: Routledge, pp. 146-154.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as The Practice of Freedom*. London: Routledge.

Hooks, B. (2000). *Feminist Theory from Margin to Center*. London: Pluto Press.

Hooks, B. (2003). *Teaching Community: a pedagogy of Hope*. Routledge.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.

Housekeep, B. M., Fisher, L. A. and Stuber, M. L. (2004). Spirituality in children and adolescents: Research findings and implications for clinicians and researchers. *Child and*

Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 13(1), 221–30.
<http://dx.doi.org/10.1016/S1056-4993%2803%2900072-5>

Hoyt, L.T., Chase-Lansdale, P.L., McDade, T.W., Adam, E.K. (2012). Positive youth, healthy adults: Does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 50, 66-73.

Here, P., Pagan-Raymond, M., Raymond, J. M. (2002). *L'adolescence n'existe pas*. Odile Jacob.

Hughes, P. (2007). *Putting Life Together: Findings from Australian Youth Spirituality Research*. Fairfield, Australia: Fairfield Press.

Huppert, F., Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*. DOI: 10.1080/17439761003794148

***I**

Illich, I. (2014). *Le courage d'être*. Edition Labor et Fides.

Ileus, E. et Cabanas, E. (2018). *Hippocratic*. Edition Premier Paralleled.

Inglehart, R., Basales, M., Diez-Medrano, J., Hallman, L. and Luyckx, R. (2004) *Human Beliefs and Values: A Cross-cultural Source book based upon the 1999–2002 Values Surveys*. Mexico City: Values:

Irvin, Y. (2008). *Therapee existentially*. Gallate Editions.

Ivtzan, I., Lomas, T., Heffron, K., Worth, P. (2016). *Second wave positive psychology: embracing the dark side of life*. Routledge, London.

***J**

Jackson, D. N. (1998). *Multidimensional Aptitude Battery II: Manual*. Sigma Assessment Systems. Jaynes, J. (1976/2000). *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. New York: Houghton Mifflin Company.

James, W. (1958). *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature*. Cambridge, MA : Harvard University Press. (Original York : 1902.)

James W. (2007). *Philosophie de l'expérience : Un univers pluraliste*. Edition les Empêcheurs de tourner en rond.

Jāsk, K., Jāsk, M., Dugas, M., Webber, D. (2017). To the Fringe and Back: Violent Extremism and the Psychology of Deviance. *Article in American Psychologist*. DOI : 10.1037/amp0000091.

Paulin, R. (1974). *La de civilisation : politique et pratique de l'ethnocide*. Edition complexe.

Jamet, P. (1990). *Les destins de l'auto-érotisme à l'adolescence*. In Jamet, O. Morvan, S. Lebovici, *Devenir Adulte ?* Puf.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79 (1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberry, K. E., Cocci, M. A., & Greenberg, M. T. (2013, September 9). *Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial*. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. Doi: 10.1037/spq0000035.

Jennings, P. A. (2016). Mindfulness-based programs and the American public school system: Recommendations for best practices to ensure secularity. *Mindfulness*, 7(1), 176-178. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0477-5>.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers' program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Jensen, C. D., Cushing, C. C., Aylward, B. S., Craig, J. T., Sorel, D. M., & Steele, R. G. (2011). Effectiveness of motivational interviewing interventions for adolescent substance use behavior change: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(4), 433-440. doi:10.1037/a0023992

Jested, D., Thomas M. L., Rebecca J. L., Delaine., Tube., Trochlear B. H., Palmira B., W., E. Leap E. (2021). *Is spirituality a component of wisdom? Study of 1,786 adults using expanded San Diego Wisdom Scale (Jested-Thomas Wisdom Index)* *Journal of Psychiatric Research*, Volume 132, January 2021, pp. 174-181. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.09.033>

Johnson, B. R. (2008). *A tale of two religious' effects: Evidence for the protective and prosocial impact of organic religion*, in Edited by: K. K. Kline (ed.), *Authoritative Communities: The Scientific Case for Nurturing the Whole Child*. New York: Springer, pp. 187-226. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-72721-9_9

Johnson, J., Wood, M. A. (2017). Integrating Positive and Clinical Psychology: Viewing Human Functioning as Continua from Positive to Negative Can Benefit Clinical Assessment, Interventions and Understandings of Resilience. *Coinheres.*, 41, 335-349. Doi: 10.1007/s10608-015-9728-y

Jones, M., Lynch, K. T., Kiss, A. E., Burrows, A., Williams, Kiss, D. E., & Taylor, C. B. (2014). Healthy weight regulation and eating disorder prevention in high school students: a universal and targeted web-based intervention. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2), 57. <https://doi.org/10.2196/jmir.2995>.

Jots, J. T., Lidgerwood, A., & Hardin, C. D. (2008). Shared reality, system justification, and the relational basis of ideological beliefs. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 171-186.

Jots, J. T., Federico, C. M., & Napier, J. L. (2009). Political ideology: Its structure, functions, and elective affinities. *Annual Review of Psychology*, 60, 307-337. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707163600>.

Joule, R. V., Bavois, J. L. (2017). *La soumission librement consentie*. Puf.

Mourad, S. (1971). *The transparent self*. Editor: Van Nostrand Reinhold.

Joyce, A. W. (2010). *Exploring a Mindfulness Meditation Program on the Mental Health of Upper Primary Children: A Pilot Studying Advances in School Mental Health Promotion* · April 2010. DOI : 10.1080/1754730X.2010.9715677

Jung, C. G. (1951). Aïno. *Études sur la phénoménologie du Soi*. Albin Michel, 1983.

*K

Kaba-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience, MBSR, la réduction du stress basée sur le Kaba : programme complet en 8 semaines*. De Boeck.

Kaës, R. (1980). *L'idéologie : l'idéal, l'idée, l'idole*. Dunod.

Kaës, R. (2016, réédition). *L'idéologie : l'idéal, l'idée, l'idole*. Dunod.

Kahneman, D. and Krueger, A. B. (2006). Developments in the Measurement of Subjective Well-Being. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 3-24

Kaaba, S. M., Nakamal, N., Amanullah, Z., & Dhegihan, E. (2014). Spiritual intelligence and life satisfaction among married and unmarried females. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 172–177.

Kalé, S., Masselotte, O. (2019). *Les promesses de l'intelligence neurosensorielle : Manuel pratique et essentiel pour retrouver votre potentiel naturel de transformation*. Edition Le courrier du Livre.

Kantorowicz, E. H. (1989). *Les deux corps du Roi*. Gallimard.

Kapuscinski, A. N., & Masters, K. S. (2010). The current status of measures of spirituality: A critical review of scale development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2, 191-205.

Kasdan, T. B., Julian, T., Merritt, K., & Swatted, G. (2006). Social anxiety and posttraumatic stress in combat veterans: Relations to well-being and character strengths. *Behavior Research and Therapy*, 44, 561-583.

Kisser, T., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (1996). *All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation*. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bergh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (p. 7–26). The Guilford Press.

Kisser, T. & Ryan, R. M. (2001). *Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals*. In Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 116–131). Horace & Huber Publishers.

- Kisser, T. & Aaron Chaim Aviva (2002). Materialistic Values and Well-Being in Business Students. *January 2002 European Journal of Social Psychology* 32(1):137 – 146 DOI: 10.1002/ejsp.85.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Kelly, K. & Caputo, T. (2005). The linkages between street gangs and organized crime: The Canadian experience. *Journal of Gang Research*, 13(1), 17-31.
- Kerasotes, M. and Younis, J.E. (2003). *Rediscovering the importance of religion in adolescent development*, in Edited by: R. M. Lerner, F. Jacobs and D. Wartlike (eds.), *Handbook of Applied Developmental Science*, Vol. 1. *Applying Developmental Science for Youth and Families – Historical and Theoretical Foundations*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 165–84. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233642>
- Kern, M. L., Williams, P., Sponge, C., Cola, R., Sharma, K., Downy, A., ... & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion and character at school*. Association for Supervision and Curriculum Développment.
- Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation*. La Maison des Sciences de l'Homme.
- Khosrokhavar, F. (2014). *Les trajectoires des jeunes djihadistes Français* (pp. 33-44) Etudes Juin.
- Khosrokhavar, F. (2018). *Le nouveau Jihad en Occident*. Robert LaFond.
- Kibbe, C., Suzuki, M., Hirano, M., Bon well, I. (2020). *Sensory processing sensitivity and culturally modified resilience education: Differential susceptibility in Japanese adolescents*. Plops ONE15(9): e0239002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239002>
- Kierkegaard, S. (1968). *Le concept d'angoisse*. Edition Gallimard.

Kimball, M. E. (2008). *Developing Spirituality in Adolescents: Research-informed Practice and Practice-Inspired Research*. Travail présenté à la troisième conférence nord-américaine sur la spiritualité et le travail social, Université du Minnesota.

Kimball, M. E., Mannes, M. and Hackle, A. (2009). *Voices of global youth on spirituality and spiritual development: Preliminary findings from a grounded theory study*, in Edited by: M. de Souza, L. Francis, J. O'Higgins-Norman and D. Scott (eds.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. Dordrecht: Springer, pp. 329-48. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_18

King, D. B. (2008). *Brighter paths to wellbeing: An integrative model of human intelligence and health*. Trent University Centre for Health Studies Showcase 2008, pp. 12–13.

King, D. B. (2010). Personal meaning production as a component of spiritual intelligence. *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, 3(1), 1-5.

King, D. B., & DiCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *The International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68–85.

King, P. E. and Benson, P. L. (2006). *Spiritual development and adolescent well-being and thriving*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 384-98. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

King, P.E. and Boyatzis, C. (Guest editors) (2004). Special issue: Exploring adolescent spiritual and religious development: Current and future theoretical and empirical perspectives. *Applied Developmental Science*, 8(1), 2–6. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0801_1

King, P. E. and Furrow, J. L. (2004). Religion as a resource for positive youth development: Religion, social capital, and moral outcomes. *Developmental Psychology*, 40(5), 703-13. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.703>

King, P. E., Furrow, J. L. and Roth, N. H. (2002). The influence of family and peers on adolescent religiousness. *The Journal for Psychology and Christianity*, 21(2), 109-20.

King, P. E. (2009). *Does positive psychology have a soul for adolescence?* in M. de Souza et al., *International Handbooks of education for spirituality, care and wellbeing*. Springer.

King, P. E., Clardy, C. E., and Ramos, J. R. (in press). Adolescent spiritual exemplars: Exploring adolescent spirituality among diverse youth. *Journal of Adolescent Research*.

King, P. E., Clardy, C. E., and Ramos, J. R. (2013). Adolescent spiritual exemplars: Exploring spirituality in the lives of diverse youth. *Journal of Adolescent Research* [published online 12 September 2013]. Doi:10.1177/0743558413502534 Psychology, 6th ed., Vol. 1: Theoretical Models of Human Development. New York: John Wiley, pp. 942–98.

King, P. E., Ramos, J. S., and Clardy, C. E. (2013). Searching for the sacred: *Religion, spirituality, and adolescent development*, in Edited by: K. I. Pargament, J. J. Exline, and J. W. Jones (eds.), *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality (Vol. 1): Context, Theory, and Research*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 513-28. <http://dx.doi.org/10.1037/14045-028>

King, P. E., and Roeser, R. W. (2009). *Religion and spirituality in adolescent development*, in Edited by: R. M. Lerner and L. Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, Volume 1, Individual Bases of Adolescent Development*, 3rd Edition. New York : Wiles, pp. 435–78.

Klein, J. P. (2014). *Initiation à l'art thérapie. Découvrez-vous artiste de votre vie*. Marabout.

Kluckhohn, C. (1951). *Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification*. In: Parsons, T. and Shuls, E., Eds., *Toward a General Theory of Action*. Harvard University Press, Cambridge, 388-433. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>

Kluckhohn, C., Rapoport A., Gerard R.W. (1956). *Biological and cultural evolution some analogies and explorations*. Wiley Online edition. <https://doi.org/10.1002/bs.3830010103>

Kobus, S. C., Maddi, S. (1979). Stressful live events, personnality and health: an inquiry onto hardiness. *Journal of personnality and social psychology*, 37(1), 1-11.

Kobus, S. C. et al. (1985). Effectiveness of hardiness, Exercise and social support as resource against illness. *Journal of psychometric Research*, 29, 525-533.

Koehler, D. (2016). *Understanding Deradicalization*. Edition: Routledge.

Koehler, D. (2017a). How and why, we should ace deradicalization seriously. *Nature Human Behavior*, 1, 1-3. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0095>

Koehler, D. (2017b). *Understanding Deradicalization*. Routledge.

Koenig, H. G. (1997). *Is religion good for your health? The effects of religion on physical and mental health*. New York: The Haworth Pastoral Press.

Koenig, H. G. (2011). *Spirituality and health research: Methods, measurement, statistics, & resources*. Conshohocken: Templeton Foundation Press.

Koenig, H. G. (2008). Concerns about measuring “spirituality” in research. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(5), 349-355.

Koenig, H. G. (2012). *Religion, spirituality and health: the research and clinical implications*. International Scholarly Research Notices Psychiatry, 2012 (article ID 278730), 1-33. <https://doi.org/10.5402/2012/278730>

Koenig, H. G. (2015). Religion, spirituality and health: A review and update. *Advances in mind-body medicine*, 29(3), 19-29.

Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. University of Chicago Press.

Nonbanana, S. E., Desjardin, R., Vahedi, T., & Ghani Far, M. H. (2013). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with life satisfaction among Brigand Gifted Female High School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 84, 314-320.

Kasaija, M., Sarovar Zidek, S., & Memel, D. (2016). The relationship between spiritual intelligence and work satisfaction among leaders and employees. *Memel/Our Economy*, 62(2), 51–60. <https://doi.org/10.1515/ngoe-2016-0012>.

Kevel, J. (1991). *History and Spirit: an inquiry into the philosophy of liberation*. Boston: Beacon Press.

Krekel, C., Schulich, R. (2017). *The State of Positive Education*. Technical Report for the World Government Summit, disponible sur ResearchGate.

Kristeva, J. (2015). *Interpréter le mal radical*. Consultable en ligne sur www.kristeva.fr/le-mal-radical.html 02/12/2015.

Kristeva, J. (2016). *L'adolescence, un syndrome d'idéalité* (page 3). Article consultable sur le site www.kristeva.fr

Kristeva, J. (2018). *Cet incroyable besoin de croire*. Bayard.

Kristeva, J. et Moro M. C. (2020). *Grandir c'est croire*. Bayard.

Kristiansen, K. (2013). *Virtues and Vices in Positive Psychology*. Cambridge, New York.

Kruglanski, A. W., Belanger, J. J., Gelfand, M., Gunaratna, R., Hettiarachchi, M., Reimages, F., & Shavit, K. (2013). Terrorism: A (self) love story: redirecting the significance quest can end violence. *American Psychologist*, 68, 559-575.

Kruglanski, A. W., Chen, X., Duchesne, M., Fishman, S., & Reek, E. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. *Political Psychology*, 30, 331–357.

Kruglanski, A. W., Churikova, M., Babushka, M., Dugas, M., & Schumpe, B. M. (2015a). The architecture of goal systems: Multifocality, equifinality, and counter finality in means-end relations. *Advances in Motivation Science*, 2, 69–98.

Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Belanger, J. J., Gunaratna, R., & Hetiarachchi, M. (2014a). *Deradicalizing the Liberation Tigers of Tamil Eelam (LTTE): Some preliminary findings*. In A. Silke (Ed.), *Prisons, Terrorism and Extremism: Critical issues in management, radicalization and reform* (pp. 183–196). London: Routledge.

Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Belanger, J. J., Hetiarachchi, M., & Gunaratna, R. (2015b). *Significance quest theory as the driver of radicalization towards terrorism*. In J. Jerad & S. M. Nasi (Eds.), *Resilience and resolve: Communities against terrorism* (pp. 17–30). London: Imperial College Press.

Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Belanger, J. J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M., & Gunaratna, R. (2014b). *The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism*. *Political Psychology*, 35, 69-93.

Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., & Gunaratna, R. (2012). Terrorism as means to an end: *How political violence bestows significance*. In P. R. Shaver & M. Makeline (Eds.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (pp. 203–212). Washington, DC: American Psychological Association.

Kruglanski, A. W., Jasco, K., Churikova, M., Milevsky, M., Babushka, M., Balder, C., & Piero, A. (2015c). The rocky road from attitudes to behaviors: Charting the goal systemic course of actions. *Psychological Review*, 122.

Kruglanski, A. W., Michele J. Gelfand, Jocelyn J. Belanger, Malkani, Rohan Gunaratna (2016). *Significance Quest Theory as the Driver of Radicalization towards Terrorism*. University of Maryland. Temple University Libraire. Nanyang Technological University, Singapore.

Kruglanski, A. W., Jasco K., Swastik M., Swastik J. and Maj M. (2019). Rebel for a cause. *Journal of Social Issues*, 75 (1), pp. 314-349. Doi: 10.1111/josi.12307

Kruglanski, W., Belanger, J. (2019), *The Three Pillars of Radicalization: Needs, Narratives, and Networks*, Oxford University Press.

Kruglanski, A. W., Chen, X., Duchesne, M., Fishman, S., & Reek, E. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. *Political Psychology*, 30(3), 331-357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2009.00698.x>

Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Belanger, J. J., Sheveland, A., Hetiarachchi., & Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Advances in Political Psychology*, 35(S1), 69-93. <https://doi.org/10.1111/pops.12163>

Kumar, V. V., & Mehta, M. (2011). Gaining adaptive orientation through spiritual and emotional intelligence. *New facets of positivism*, 281-301.

Kondwani, A. (2015). *A Decade Lost: Rethinking Radicalization and Extremism*. Webster : www.claystone.org.uk.

***L**

Lacan, J. (1970). *Radiophonie*, dans *Autres écrits*. Le Seuil, 2001, pp. 403-447.

Lacan, J. (1973). *Le séminaire, Livre XI (1963-1964), les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Le Seuil.

Lacan, J. *Le séminaire, Livre XVIII (1970-1971), d'un discours qui ne serait pas du semblant*. Inédit.

Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, livre X : l'angoisse, 1962-1963*. Le Seuil.

Laulau, E. and Mouffean, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Editor Verso.

Ladd, K. L., & Ladd, M. L. (2012). Religious/Spiritual: Differences in substance or style? Se "Religions/a" ou "Religions/a" : Différencias Essencifias ou d'Est-il ? *Horizonte*, 10(28), 1280-1294.

Lafrenière, M.-A., Belanger, J., Vallerand, R. J., & Sedikides, C. (2011) (in press). *Passion and self-esteem contingencies. Personality and Individual Differences*. Magee, G. A., Charpentier, J., & Vallerand, R. J. (in press). *Passion and self-esteem contingencies. European Journal of Social Psychology*.

Lambert, L., Passmore, H.-A., Holder, M. (2015). *Foundational Frameworks of Positive Psychology: Mapping Well-Being. Orientations*. Article in Canadian Psychology. May 2015. DOI : 10.1037/cap0000033

Lamotte, T. (2017). *L'envers obscène de la modernité : De la Scientologie à Daech*. Hermann Edition.

Lamotte, T., Bens lama, F. (2017). La Niche écologique islamo-occidentale, matrice de radicalisation islamiste. Resarci in psychanalyses. *Journal of Psychanalytique Suies*, n°23, mai 2017.

Lamotte, T., Hamon, R. (2016). Manipulations, harcèlement et complots : une paganisation imaginaire du lien social contemporain ? ». *Bulletin de psychologie*, 5(545), 381 à 396.

Larson, E. J. and Witham, L. (1998, July). Leading scientists still reject God. *Nature*, 394(6691), 313. <http://dx.doi.org/10.1038/28478>

Larson, R. W., Hansen, D. M. and Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-63. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.849>

Latham, G., Locke, E. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. Article in *The Academy of Management Review* · April 1991. DOI: 10.2307/258875

Lau, N. S., Lue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programmed for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality* 16(4), 315-330. DOI: 10.1080/1364436X.2011.639747

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lavvy, S. and Banish-Weisman, M. (2021). Character Strengths as “Values in Action”: Linking Character Strengths with Values Theory – An Exploratory Study of the Case of Gratitude and Self-Transcendence. *Front. Psychol.* 12, 576-189. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.576189

Lazar, A. (2021). *Assessing Spirituality in a diverse World*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0_11

Lemay, M., Bird, V., Le Bouthillier, C., Williams, J. et Slade, M. (2011). Conceptual framework for personal recovery in mental health: systematic review and narrative synthesis. *The British Journal of Psychiatry*, 199(6), 445-452. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.083733>

Lecomte, J. (2002). Qu'est-ce que la résilience ? Question faussement simple. Réponse nécessairement complexe. *Pratiques Psychologiques*, 2002, 1, 7-14.

Lefebvre, S. (2007). *Gestion de la diversité religieuse dans l'espace scolaire : Nouvelles pratiques* [Rapport présenté au Secrétariat aux affaires religieuses]. Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport.

Legault, J. (2017). *Self-Determination Theory*. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1.

Le Grand, J. L. (2013). Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité. Coordination : Pascal Galvani, André Moisan. *Revue internationale en sciences de l'éducation et de la formation*, n° 64-65 de l'Université Paris 8. www-ufr6.univ-paris8.fr/lp/Q/Heath :

Lejeune, P. (1980). *Je suis une autre*. Edition du Seuil.

Lemay, L. et collaborateurs. (2006). *Manuel de référence pour la réalisation des plans de services individualisés (PSI) à Laval : Volet jeunesse*. Agence de la santé et des services sociaux de Laval.

Lemieux, R. (2001). *Misère de la religion, grandeur du spirituel*. http://www.crss.ulaval.ca/WP-content/uploads/2016/07/lemieux_misere.pdf

Landrum, A., Humphrey, N., & Wiglesworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158-164.

Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Edition Albin Michel, Paris.

Lerner, R. M. (1976). *Concepts and Theories of Human Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Lerner, R. M. (1998). *Theories of human development: Contemporary perspectives*, in Edited by: W. Damon and R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. New York: Wiley, pp. 1-24.

Lerner, R. M. (2002). *Concepts and Theories of Human Development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lerner, R. M. (2008). *The Good Teen: Rescuing Adolescence from the Myths of the Storm and Stress Years*. Harmony; Reprint edition.

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E.P. (2009). Positive youth development. In R.M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 524-558). Hoboken, NJ: Wiley.

Lerner, R., Lerner, V.J., Selva Lewin-Bazan S, Edmond P. Bowers E, Michelle J. Boyd M., Kiely M Mueller, Kristina L. Schmid and Christopher M. Napolitano (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Youth Development*, 6 (3), Fall 2011.

Lerner, R. V., Lerner, J., B. Amerigo J., Theola's, C., Phelps, E., Westcott, S., Nadeau, S., Helena Jelavic, Amy Alberts, Lang Ma, Lisa M. Smith, Deborah L. Bibek, David Richman-Raphael, Isla Simpson, Tufts University, Elise Di, Dent Christiansen, Boston College, Alexander von Eye, Michigan State University (2015). Positive Youth Development,

Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings from the First Wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), February 2005, 17-71, DOI: 10.1177/0272431604272461.

Lindstrom, B. et Eriksson, M. (2012). *L'autogenèse : petit guide pour promouvoir la santé* (M. Roy et M. O'Neill, trad.). Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original publié en 2010).

Linsey, P. A., & Joseph, S. (2005). The Human Capacity for Growth Through Adversity. *American Psychologist*, 60(3), 262–264. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.3.262b>

Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341–351.

Linley, P., Joseph, S., (2008). *Trauma, Recovery, and Growth: Positive Psychological Perspectives on Post-traumatic Stress*. Hoboken, NJ: Wiley.

Linley, A., Willers, J., Bisazene, R., Garcia, N., & Stairs, M. (2010). *The strengths book: Be confident, be successful and enjoy better relationships by realizing the best of you*. Capp Press.

Lippman, L. H. and Keith, J. D. (2006). *The demographics of spirituality among youth: International perspectives*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener, and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 109-23. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Lippman, L., Michelsen, E. and Roehlkepartain, E. C. (2004). *Indicators of the Social Context of Families: The Measurement of Family Religiosity and Spirituality*. Unpublished paper prepared for the Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, US Department of Health and Human Services.

Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth and Families Fellows' Colloquium, Michigan State University.

Locke, E., Latham, G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. A 35-Year Odyssey. *American Psychologist* 705, 57 (9), 705-717. DOI: 10.1037//0003-066X.57.9.705

Locke, E. A. & Latham, G. P. (eds.) (2013). *New developments in Goal Setting and Task Performance*. New York. Routledge

Loi sur l'instruction publique [LIP], Gouvernement du Québec. (2019). <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fry/Show-Doc/cs/I-13.3>

Lomas T., Waters, L., Williams, P., Lindsay G. Oades & Margaret L. Kern (2020a). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>

Lomas, T. (2020b). Towards a cross-cultural lexical map of wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*. Doi: 10.1080/17439760.2020.1791944

Longa Baugh, R., Sweden, A., Locator, J. S., & Miller, W. R. (2005). Origins, issues and options in the development of the Combined Behavioral Intervention. *Journal of Studies on Alcohol*, 66(4), S179-S187

Lopez, S., C. R., Snyder, C. R., Rasmussen, H. N. (2003). *Positive Psychological assessment*. APA Book.

Lopez, S., C. R., Snyder, C. R. (2002). *The handbook of positive psychology*. Oxford University Press.

Lopez, S. (2009). *Encyclopedia of positive psychology*. Wiley-Blackwell.

Loquais, M. (2018). Ce que s'engager en École de la deuxième chance (E2C) veut dire. Du jeune « en difficultés » au sujet « capable ». *Savoirs*, 1 (46), 13-28.

Loisel, F. (2012). Unsickling's besiege Prevention von Grewal und Criminalist [Developmental prevention of violence and crime]. *Criminaliste Psychiatrie, Psychologie, Criminologie*, 6(2), 71-84. <https://doi.org/10.1007/s11757-012-0159-2>

Loisel, F. (2018). Evidence comes by replication, but needs differentiation: The reproducibility issue in science and its relevance for criminology. *Journal of Experimental Criminology*, 14(3), 257-278. <https://doi.org/10.1007/s11292-017.9297-z>

Loisel, F., Bender, D., Jug, I., & King, S. (2020). *Resilience against political and religious extremism, radicalization, and related violence: A systematic review of studies on protective factors*. In D. Weisburd, E. Savona, B.

Loisel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2S1), S8-S23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>

Loisel, F., King, S., Bender, D., & Jug, I. (2018). Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research. *International Journal of Developmental Science*, 12(1-2), 89-102. <https://doi.org/10.3233/DEV-170241>

Loisel, F., Stemler, M., & Bender, D. (2013). Long-term evaluation of a bimodal universal prevention program: Effects on antisocial development from kindergarten to adolescence. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 429-449. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9192-1>

Loisel, F. (2017). Evidence comes by replication, but needs differentiation: The reproducibility issue in science and its relevance for criminology. *Journal of Experimental Criminology*. Doi: 10.1007/s11292-017.9297-z

Loisel, F. & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D. P. Farrington, & J. Covid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behavior* (pp. 130-204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Loisel, F. & Bender, D. (2017). *Protective factors against crime and violence in adolescence*. In P. Stormy (Ed.), *The Wiley handbook of violence and aggression* (Vol. 1). New York: Wiley. Doi: 10.1002/9781119057574.whbva025

Lukas, E. (1998). *The meaning of life and the goals in life for chronically ill people*. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 307–316). Mahwah, NJ: Erlbaum

Lindahl, B. & Burke, B. L. (2009). The effectiveness and applicability of motivational interviewing: A practice-friendly review of four meta-analyses. *Journal of Clinical Psychology*, 65(11), 1232-1245. Doi: 10.1002/jclp.20638

Lindahl, B. W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., & Burke, B. L. (2010). A meta-analysis of motivational interviewing: Twenty-five years of empirical studies. *Research on Social Work Practice*, 20, 137-160. Doi: 10.1177/1049731509347850

Lothar, S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Développement*, 71(3), 543-562.

***M**

Maalouf, A. (1999). *Les identités meurtrières*. Le livre de Poche.

Mc Adams, D.P. (1993) *The Stories we Live by: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guilford.

Mc Cashin, W. (2005). *The Strengths Approach*. St Luke's Innovative Resources. Bendigo.

Mc Causley, C. et Moskalenko, S. (2012). Friction: How radicalization happens to them and us. *November 2012. Terrorism and Political Violence* 24(5). DOI: 10.1080/09546553.2012.728938

Mc Care, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Mc Care, R. R. (1999). Mainstream personality psychology and the study of religion. *Journal of Personality*, 67(6), 1209-18. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.00088>

Mc Colclough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.

Mac Donald, D. A. (1997). *The development of a comprehensive factor analytically derived measure of spirituality and its relationship to psychological functioning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Windsor, Windsor, ON.

Mac Donald, D. A. (2000a). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 68, 153-197.

Mac Donald, D. A. (2000b). *The expressions of spirituality Inventory: Test development, validation and scoring information* (Unpublished test manual, pp 1–23).

Mac Donald, D. A. (2017). Commentary on Existential well-being: Spirituality or well-being? *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 205, 242–248.
<https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000649>

Mac Donald, D. A., & Friedman, H. L. (2002). Assessment of humanistic, transpersonal, and spiritual constructs: State of the science. *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 102–125.
<https://doi.org/10.1177/002216702237126>

Mac Donald, D. A., & Friedman, H. L. (2009). Measures of spiritual and transpersonal constructs for use in yoga research. *International Journal of Yoga*, 2, 2–12.
<https://doi.org/10.4103/0973-6131.53837>

Mac Donald, D. A., Friedman, H. L., Brudzinski, J., Holland, D., Sala game, K. K. K., Mohan. K., ... Cheong, H. W. (2015). *Spirituality as a scientific construct: Testing its universality across cultures and languages*. *Plops One*, 10, e0117701.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117701>

Mac Donald, D. A. & Holland, D. (2002a). Examination of the psychometric properties of the temperament and character inventory self-transcendence dimension. *Personality and Individual Differences*, 32, 1013–1027.

Mac Donald, D. A. & Holland, D. (2002b). Spirituality and boredom proneness. *Personality and Individual differences*, 32, 1113–1119.

Mac Donald, D. A. & Holland, D. (2002c). Spirituality and complex partial epileptic like signs. *Psychological Reports*, 91, 785–792. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.3.785>

Mac Donald, D. A. & Holland, D. (2003). Spirituality and the MMPI-2. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 399-410.

- Mac Donald, D. A. & Kienzle, J. G. (1999). A survey of measures of spiritual and transpersonal constructs: Part two-additional instruments. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 31, 155-177.
- Mac Donald, D. A., LeClair, L., Holland, C. J., Alter, A., & Friedman, H. L. (1995). A survey of measures of transpersonal constructs. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 27, 171-235.
- Mac Donald, D. A. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 68(1), 153-198.
- Mac Donald, D. A. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 68(1): 157-197.
- MacDonald, Imogen (2016). *Protective Factors in the Sexual Offending Area: Analysis of the Concept and a Preliminary Mode*. Unpublished MSc thesis. Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Mc Dougal, J. (1996). *Eros aux Mille et un visages*. Gallimard.
- Mc Grath, A. (2015). *Inventing the Universe: Why we can't stop talking about science, faith and God*. London: Hodder & Stoughton, 2015.
- Mc Grath, R. E. (2018). Refining our understanding of the VIA classification: reflections on papers by Han, Miller, and Snow. J. Posit. Psychol. 14, 41-50. Doi: 10.1080/17439760.2018.1528382
- Mc Grath, L. et al. (2016). The Psychological Impact of Austerity: A Briefing Paper. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGY RESEARCH AND PRACTICE*, Vol. 2, No. 2 December 2016. pp. 46–57.
- Mc Grath, R., Greenberg, M., and Hall-Simmonds, A. (2018). Scarecrow, Tin Woodsman, and Cowardly Lion: The Three-Factor model of virtue. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 373-392.
- Mc Grath, R. E. (2019). *The VIA Assessment Suite for Adults: Development and Initial Evaluation, Revised edition*. Cincinnati, OH: VIA Institute on Character.

Mc Gregor, I. Nash, Kyle, Pentice, M. (2010a). Reactive Approach Motivation for religion. *Journal of personality and social psychology*, 99(1), 148-161.

Mc Gregor, I., Nash, K., Mann, N., E., Phills, C. (2010b). Anxious Uncertainty and Reactive Approach Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010, 99 (1), 133-147, American Psychological Association 0022-3514/10/\$12.00 DOI: 10.1037/a0019701.

Mc Gregor, I., Zanna, M. P., Holmes, J. G., & Spencer, S. J. (2001). Compensatory conviction in the face of personal uncertainty: Going to extremes and being Oneself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 472-488.

McGregor, I. (2006). Offensive defensiveness: Toward an integrative Neuroscience of compensatory Zeal after mortality Salience, personal Uncertainty, and other poignant Self-threats. *Psychological Inquiry*, 17(4), 299-308

Mc Larne, P. (1989). *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. White Plains, NY: Longman.

Mc Laughlin, C., Holliday, C., Clarke, B., Lile, S. (2013). *Research on counseling and psychotherapy with children and young people: a systematic scoping review of the evidence for its effectiveness from 2003-2011*.

Mc Leland, D. (1977). *Karl Marx Selected Writings*. Oxford University Press.

Mc Numara, P. (Ed.). (2006). *Where God and science meet: how brain and evolutionary studies alter our understanding of religion*. Westport: Praeger Publishers.

Mc Neill, F. (2009a) *Towards Effective Practice in Offender Supervision*. Glasgow: Scottish Centre for Crime and Justice Research, available at: http://www.sccjr.ac.uk/documents/McNeil_Towards.pdf

Mc Neill, F. (2009b). What works and what's right. *European Journal of Probation* 1(1), 21-40.

Mc Neill, F. (2009c). Probation, Re habilitation and Reparation, *Irish Journal of Probation*.

Altazimuth, A., & Kachruvian, S. (2016). Influence of spiritual intelligence on personality factors among college students. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5(2), 75-77.

Maddux, J. E., Snyder, C.R. and Lopez S. J. (2004). *Toward a positive clinical psychology: deconstructing the illness ideology and constructing an ideology of human strengths and potential, Positive Psychology in Practice*. Edition John Wiley and Sons, INC, Hoboken, NJ, USA.

Madelyn, L. M. van Hoof and Irene, E., De Pater, (2019). Daily associations between basic psychological need satisfaction and well-being at work: The moderating role of need strength. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.

Mufassil, M., Martínez, G., Ro hart, J. D. (2012). *Education et initiation*, n°118, 9-16. Edition De Boeck.

Maffesolien, M. (2010). *Matrimoniaux. Petit traité d'écophilosophie*. Edition CNRS, pp. 8, 14, 22 et 31.

Maffesolien, M. (2016). Avant-propos : la postmodernité. Management Prospective Ed. *Management & Avenir*, 8 (90), 119 à 125.

Mahonne, J. L., Dural, J. A., & Weiss berg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 18-23.

Mahoney, A., Pargament, K.I., Rameshwar, N. and Swank, A.B. (2001). Religion in the home in the 1980s and 1990s: A meta-analytic review and conceptual analysis of links between religion, marriage, and parenting. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 539-96.

Mahoney, A., Pendleton, S. and Irek, H. (2006). *Religious coping by children and adolescents: Unexplored territory in the realm of spiritual development*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 341-54.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Malala, J. C. (2018). *Jouir de la mort*. Dans Hamon R. et al., *Les fanatiques aujourd'hui*. ERES edition.

- Manager, E. (2020). *S Spirituality*. September 2020. DOI: 10.1007/978-3-319-98390-5_126-1
- Marina L. Mash ford, Scott, A., Church, A., Tayler, C. (2015). *Assessment of weal-being in early childhood education and care: literature review*, disponible sur www.vcaa.vic.edu.au.
- Marcelli, D. (2016). *Avoir la rage : du besoin de créer à l'envie de détruire*. Albin Michel.
- Marcelli et Braconnier (2013). *Adolescence et psychopathologie*. Masson.
- Marchand, J. (2016). *Thèse pour le diplôme d'état de docteur en médecine : psychopathologie du terrorisme et de la radicalisation*. Université de Lille II. <http://pepite-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esup...>
- Marled, P. L. and Hardaway, C. K. (2002) "Being religious" or "being spiritual" in America: A zero-sum proposition. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(2), 288-300. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-5906.00117>
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282. DOI: 10.1002/pits.20149.
- Martin, T. N. & Hofer, J. C. (2009). Models of emotional intelligence, spiritual intelligence, and performance: A test of Tischler, Bierman, and McKeague. *Journal of Management, Spiritualité & Religion*, 6(3), 237-257.
- Martineau, J. (2003). *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Enjeux et perspectives* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois Rivières]. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/4063>
- Martin-Kru mm, C., Tarquinia, C. (2021). *Grand manuel de la psychologie positive*. Dunned.
- Maruna, S. (2001). *Making Good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Maruna, S. & Lebel, T. P. (2003). Welcome home? Examining the "re-entry court" concept from a strengths-based perspective. *Western Criminology Review*, 4, 91-107.
- Maruna, S. and King, A. (2008). Selling the Public on Probation: Beyond the Bib. *Probation Journal* 55(4), 337-351.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers.
- Maslow, A. (1955). *Deficiency motivation and growth motivation*. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1955*, 1-30. University of Nebraska Press.
- Maslow, A. (1971a). *The Farther Reaches of Human Nature*. The Viking Press.
- Maslow, A. (1971b). *Psychologie existentielle*. Editions Epi.
- Maslow, A. (2004). *L'accomplissement de soi*. Eyrolles.
- Maslow, A. (2006). *Être humain*. Eyrolles.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même*. Eyrolles.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper Press.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 235-253.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology* 19:921-930.
- Masten, A., Best, K., & Gramoz, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 416-439.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 74-88. NY: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Reisman, G. I., Abramovic, J., Long, J.D., Telligent, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: continuity and change. *Dev Psychopathol*. 2004 Fall;16(4):1071-94. Doi: 10.1017/s0954579404040143. PMID: 15704828.

- Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(2), 140-152. DOI: 10.1080/1364436X.2016.1186611
- Matron, K.I. and Sot. Domingo, M.R. (2006). *Mobilizing adults for positive youth development: Lessons from religious congregations*, in Edited by: E. G. Clary and J. Rhodes (eds.), *Mobilizing Adults for Positive Development*. New York: Kluwer Academic/Plenum, pp. 159–76. http://dx.doi.org/10.1007/0-387-29340-X_9
- Mato, J. P. (2008). La construction du sentiment d'exister. Harmattan.
- Mattis, J. S., Ahluwalia, M.K., Cowie, S.A.E. and Kirkland-Harris, A.M. (2006). *Ethnicity, culture, and spiritual development*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.
- May, R. (1940). *The Springs of Creative Living*. Whitmore & Stone.
- May, R. (1969). *Love and will*. W. W. Norton & Company.
- May, R. (1971). *Amour et volonté*. Stock.
- May, R. (1975). *The courage to create*. W. W. Norton & Company.
- May, R. (2009). *Le courage de créer*. Marcel Broque.
- May, R. (2009). *Man's Search for Himself*. W. W. Norton & Company.
- May, R. (1984). *The discovering of being*. W. W. Norton & Company.
- May R. et al. (1971). *La psychologie existentielle*. Pei
- Mayer, J. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 47-56.
- Meyerson, N.H. (2020). The Character Strengths Response: An Urgent Call to Action. *Front. Psycho.*, 11. Dio : 10.3389/fpsyg.2020.02106.
- Mead, M. (1963). *Adolescents à Samoa (1928)*. Dans *Mœurs et sexualité en Océanie*, Plon.

Mertens, M. (2007). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>

Meehan, H. and Wood, H. (1975) *The Reality of Ethnomethodology*, New York, Krieger.

Menard, G. (2007). *Petit traité de la vraie religion*. Liber.

Mendelson, T., Greenberg, M., Dariot is, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Anormal Child Psychology*, 38(7), 985-994. Dio : 10.1007/s10802-010-9418-x

[MEQ]. (1996). *Les Etats généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/arak/52327/bs40261> Ministère de l'Education du Québec

[MEQ]. (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Gouvernement du Québec. https://gree.uqam.ca/upload/files/publication/religion_f.pdf

Merri, A., Diamant, I., Bibi, A., Brushy, Y., and Zakim, G. (2010). Personality characteristics of “self-martyrs”/” suicide bombers” and organizers of suicide attacks. *Terrorism and Political Violence*, 22, 87-101.

Mercer, J. A., Matthews, D. L. and Walz, S. (2004). *Children in congregations: Congregations as contexts for children's spiritual growth*, in Edited by: D. Ratcliff (ed.), *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications*. Eugene, OR : Cascade Books, pp. 249-65.

Mialaret, G. (2006), *Sciences de l'éducation*, Puf (Quadrige).

Mialaret, G. (2009). *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*. PU Caen.

Micron, D., Ou Lhote, Y., Hassan, G., Rousseau, C., (2019). Sympathy for Violent Radicalization Among College Students in Québec (Canada): The Protective Role of a Positive Future Orientation. *American Psychologica Association 2020*, 10 (3), 344-354. <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000278>

- Mijola, Mirror S. (2004). *Le besoin de croire - Métapsychologie du fait religieux*. Dunod.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e Ed.). De Beck.
- Miller, D. (1976) *Social Justice*. Oxford, Clarendon.
- Miller, W. R., Taylor, C. A., & West, J. C. (1980). Focused versus broad spectrum behavior therapy for problem drinkers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 590-601.
- Miller, W. R. (1983). Motivational interviewing with problem drinkers. *Behavioral Psychotherapy*, 11, 147-172.
- Miller, W. R. (1985). Motivation for treatment: A review with special emphasis on alcoholism. *Psychological Bulletin*, 98, 84-107.
- Miller, W. R., Sovereign, R. G., & Krage, B. (1988). Motivational interviewing with problem drinkers: II. The Drinker's Check-up as a preventive intervention. *Behavioral Psychotherapy*, 16, 251-268.
- Miller, W. R. (1988). *Including clients' spiritual perspectives in cognitive behavior therapy*. In W. R. Miller & J. E. Martin (Eds.), *Behavior therapy and religion: Integrating spiritual and behavioral approaches to change* (43-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. New York: Guilford Press.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. New York: Guilford Press et surtout Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002) *Motivational interviewing: Preparing people for change (ed.)*. New York: Guilford Press.
- Miller, W. R., Sweden, A., DiClemente, C. C., & Richter, R. G. (1992). *Motivational enhancement therapy manual: A clinical research guide for therapists treating individuals with alcohol abuse and dependence* (Vol. 2). Rockville, MD: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism.
- Miller, W. R., Benefield, R. G., & Tongan, J. S. (1993). Enhancing motivation for change in problem drinking: A controlled comparison of two therapist styles. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 455-461.

Miller, J. P. (2000). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. State University of New York Press.

Miller, W. R., & Mount, K. A. (2001). A small study of training in motivational interviewing: Does one workshop change clinician and client behavior? *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 29, 457-471.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Miller, W. R., Yahner, C. E., & Tongan, J. S. (2003). Motivational interviewing in drug abuse services: A randomized trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 754–763.

Miller, W. R., Yahner, C. E., Moyers, T. B., Martinez, J., & Parmitano, M. (2004). A randomized trial of methods to help clinicians learn motivational interviewing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 1050-1062.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2004). Talking oneself into change: Motivational 30 Motivational Interviewing in the Treatment of Psychological Problems interviewing, stages of change, and the therapeutic process. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 18, 299-308.

Miller, W. R. (Ed.) (2004). *Combined Behavioral Intervention manual: A clinical research guide for therapists treating people with alcohol abuse and dependence* (Combine Monograph Series, Vol. 1). Bethesda, MD: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism.

Miller, J. P., Kirsten, S., Denton, D., Orr, D., Cofacilitates, I. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. State University of New York Press.

Miller, W. R., Moyes, T. B., Racinera, L. T., Ernst, D., & Forceries, A. (2005). Training, supervision and quality monitoring of the Combine study behavioral interventions. *Journal of Studies on Alcohol (Suppl. 15)*, 188-195.

Miller, W. R., & Moyers, T. B. (2006). Eight stages in learning motivational interviewing. *Journal of Teaching in the Addictions*, 5, 3-17.

Miller, W. R., & Rose, G. S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *American Psychologist*, 64, 527-537.

Miller, W. R., Force Himes, A. A., & Sweden, A. (2011). *Treating addiction: Guidelines for professionals*. New York: Guilford Press.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2014). The effectiveness and ineffectiveness of complex behavioral interventions: Impact of treatment fidelity. *Contemporary Clinical Trials*, 37(2), 234-241.

Miller, W. R., & Rose, G. S. (2015). Motivational interviewing and decisional balance: Contrasting procedures to client ambivalence. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 43(2), 129-141.

Miot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Brols.

Miot, M. (2008). *La laïcité*. Novalis. Ministère de l'Education du Québec [MEQ]. (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde : L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire* [Cadre ministériel]. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site/web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SASEC_26-0001.pdf Ministère de l'Education du Québec

Miners, R. (2008). *Collected and connected: Mindfulness and the early adolescent* (Doctoral Dissertation). Retrieved from Dissertation Abstracts International, 68, 6362.

Michel, M. et Shoad, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure, *Psychological Review*, 1995, 102, pp. 246-268.

Michel, W. (2007). *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*, in Y. Shoad, D. Carvone et G. Downey, *Persons in context. Building a science of the individual*. The Guilford Press, 2007, New York, pp. 278-326.

Misaka, B., Semichaotic, J., Bhui, K., Schouler-Oak, M., Demonte, H., Key, L, Rapallo, A., Garwood, P., Friedcake, D., Dom, G. (2018). A systematic review on the relationship between

mental health, radicalization and mass violence. *European Psychiatry*, Volume 56, Issue 1, February 2019, 51-59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.005>.

Mitchell, J., Stenomer, R., Klein, B., & Vella-Broadrick, D. (2009). A randomized controlled trial of a self-guided internet intervention promoting well-being. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 749-760.

Moghaddam, F. M. (2005). The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration. *American Psychologist*, 60(2), 161–169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.2.161>.

Monticello, G. (2010). L'adolescent d'Arnaldo Novelette. *Adolescence*, T28 (4), 931-939.

Montgomery, Cameron and André A. Rupp (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-486.

Moore Johnson, Susan, Matthew A. Kraft, and John P. Papaya (2011). *How Context matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and their Students' Achievement*. Project on the Next Generation of Teachers. Harvard Graduate School of Education.

Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.

Morchain, P., Coudou, O., & Prolo, D. (2013). Valeurs de Schwartz et perception d'entitativité. *Revisita de Revisita*, 31(I), 75-86.

Morchain, Y. (2014). *Impasse du travail de subjectivation à l'adolescence et figures de la destructivité*. (p. 144). Dunned.

Morris, L., Rickard, N., Chouan Chin, T., Vella-Broadrick, D. A. (2017). Emotion Regulation in Adolescent Well-Being and Positive Education. *Journal of Happiness Stud.* (2018) 19, 1543-1564. DOI: 10.1007/s10902-017-9881-y

Moyano, M., Trujillo, Mendoza, H. M. (2018). *Dismantling the hero's journey: communication keys to counteract Jihadist propaganda and prevent radicalization*. Presentation at the "12th Pan-European Conference on International Relations". Prague, Czech Republic: European International Studies Association (EISA), 12-15. DOI: 10.13140/RG.2.2.11343.94885.

- Moyers, T. B., & Martin, T. (2006). Therapist influence on client language during motivational interviewing sessions. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 30, 245-252.
- Moyers, T. B., Martin, T., Cattley, D., Harris, K. J., & Ahluwalia, J. S. (2003). Assessing the integrity of motivational interventions: Reliability of the Motivational Interviewing Skills Code. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 31, 177-184.
- Moyers, T. B., Martin, T., Christopher, P. J., Houck, J. M., Tongan, J. S., & Ambrein, P. C. (2007). Client language as a mediator of motivational interviewing efficacy: Where is the evidence? *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 31(Suppl.), 40S-47S.
- Moyers, T. B., Martin, T., Houck, J. M., Christopher, P. J., & Tongan, J. S. (2009). From in-session behaviors to drinking outcomes: A causal chain for motivational interviewing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1113-1124.
- Moyers, T. B., Martin, T., Manuel, J. K., Hendrickson, S. M. L., & Miller, W.R. (2005). Assessing competence in the use of motivational interviewing. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 28, 19-26. Learning, Applying, and Extending MI 31.
- Moyers, T. B., & Miller, W. R. (2013). Is low therapist empathy toxic? *Psychology of Addictive Behaviors*, 27(3), 878-884.
- Moyers, T. B., Miller, W. R., & Hendrickson, S. M. L. (2005). How does motivational interviewing work? Therapist interpersonal skill predicts involvement within motivational interviewing sessions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 590–598.
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B. & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776-781.
<https://doi.org/10.1177/0956797612459659>
- Mugg, J. (2016). The Dual-Process Turn: How recent defenses of dual-process theories of reasoning fail. *Journal Philosophical Psychology*, Volume 29, Issue 2
<https://doi.org/10.1080/09515089.2015.1078458>.

Munawar, K., & Omaha Tariq, O. (2018). Exploring relationship between spiritual intelligence, religiosity and life satisfaction among elderly Pakistani Muslims. *Journal of Religion and Health*, 57, 781-795.

Muslims, E. (1996). *Ontogeny of critical consciousness*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Amherst.

Muslims, E. (1998). Critical consciousness: an alternative pathway for positive personal and social development. *Journal of Adult Development*, 5 (1), 13-30. New York: Plenum.

Muslims, E. (2003). *Critical Consciousness: A study of morality in global historical context*. Westport, CT: Greenwood/Praeger.

Muslims, E. (September, 2004). Education for critical consciousness. *Journal of Moral Education*, 33 (3), 245-269, Oxford, UK: Carfax.

Muslims, E. (2006). Clash or Meeting between East and West: Analysis of Post-9/11 Challenges. *Journal of Peace Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, 12 (2).

Muslims, E. (2009). *Beyond competing identities and ideologies: Building resilience to radicalization in a world in transition*. In T. M. Pick, A. Speckhard, & B. Jacci (Eds.), *Home-grown terrorism: understanding and addressing the root causes of radicalization among groups with an immigrant heritage in Europe*. IOS: Fairfax.

Muslims, E., Lugansk, M., Beseches, M., Oeberg, J. (2014). *Toward a Socially Responsible Psychology for a Global Era*. Springer.

Myers, D. G. (2011). *Psychology* (10th ed.).

***N**

Napoli, M. & Bonifa's, R. (2011) From theory toward empathic self-care: Creating a mindful classroom for social work students. *Social Work Education*, 30(6), 635-649. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.586560>.

Napoli, M., Kerch, P. R. & Holley, L. C. (2005) Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.

Nathan, T. (2017). *Les âmes errands*. Iconoclast.

Nathan, T., Iconoclast, J. L. (2003). *Sortir d'une secte*. Seuil.

Nata, R., & Merckx, L. (2007). Why Sin? A test and an exploration of the social and psychological context of resentment and desire. *Pastoral Psychology*, 56(2), 177-188.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale of measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Neil, A. L. & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208-215 Dio : 10.1016/j.cpr.2009.01.002

Nielsen, J. (2012). *La discipline positive. En famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Toucan.

Nielsen, J., & Lot, L. (adaptation Béatrice Sabathé) (2014). *La Discipline Positive pour les adolescents. Comment accompagner nos ados, les encourager et les motiver, avec fermeté et bienveillance*. Toucan.

Nielsen, J. (adaptation Béatrice Sabathé) (2012). *La Discipline Positive. En famille et à l'école, comment éduquer avec bienveillance*. Toucan.

Nielsen, J., Erwin, C., Deller, C. (2016). *La discipline pour les parents solos*. Poche Marabout.

Newcomb, T. M., Turner, R. H., Converse, P. E. (1970). *Manuel de psychologie sociale*. Puf.

New Scientiste (2017). *The Ethias Issue*. Ethias : New Scientiste.

Ngo, J. Y. Y., Nikos Toumani, N., Toumani, C., Deci, E., Ryan, R., Duda, J. L., et Williams, G. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340. Dio : 10.1177/1745691612447309.

Ngo, T.K.S., Fam, J., Feng, L. et al. (2020). Mindfulness improves inflammatory biomarker levels in older adults with mild cognitive impairment: a randomized controlled trial. *Trans Psychiatrie* 10, 21. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-0696-y>

Nicols, B. (2016). *La Transdisciplinarité : Manifeste*. Edition du Rocher.

Niemi, P. M., Saijar Benjamin, Saijar, Liam Gearin (2018). How and Why Education Counters Ideological Extremism in Finland. *Religions* 2018, 9, 420. Doi: 10.3390/rel9120420.

Niemi, Hanneke, Alioto, and Alioto, (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Springer.

Niemec, R. M. (2017). *Character Strengths Interventions, A Field Guide for Practitioners*. Edition Agree, Teats-Unis.

Niemec, R. M., and McGrath, R. E. (2019a). *The Power of Character Strengths: Appreciate and Ignite Your Positive Personality*. Cincinnati, OH: VIA Institute on Character.

Niemec, R. M (2019a). *The Strengths-Based Workbook for Stress Relief*. Oakland, CA: New Harbinger.

Niemec, R. M. (2019b). *Finding the golden mean: the overuse, underuse, and optimal use of character strengths*. Couns. Psychol. Q. Doi: 10.1080/09515070.2019.1617674

Niemec, R. (2019c). Six functions of character strengths for thriving at times of adversity and opportunity: a theoretical perspective. *Appl. Res. Qual. Life* 15, 551-572. Doi: 10.1007/s11482-018-9692-9692

Niemec, R. M., Russo-NetZero, P. and Pargament, K. I. (2020). The Decoding of the Human Spirit: A Synergy of Spirituality and Character Strengths Toward Wholeness. *Front. Psychol.* 11, 2040. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.02040

Niemec, R. M. and Pearce, R. (2021). The Practice of Character Strengths: Unifying Definitions, Principles, and Exploration of What's Soaring, Emerging, and Ripe with Potential in Science and in Practice. *Front. Psychol.* 11:590220. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.590220

Nizam, K. A. (1997). *The Nizam, K.* In S. H. Nasr (Ed.), *Islamic spirituality: Manifestations* (pp. 162–193). NY: Crossroad Publishing

Noble, K. D. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. *Spirituality and Giftedness*, 9, 1-29.

Norcross, J. C. (Ed.). (2002). *Psychotherapy relationships that work: The rapist contributions and responsiveness to patients*. NY: Oxford University Press.

Norcross, J. C., & Goldfried, M. R. (2005). *Handbook of psychotherapy integration*. NY: Oxford University Press.

Lorenzen, A., Dar-Nimrod, I., Hansen, I., & Proulx, T. (2009). Mortality salience and religion: Divergent effects on the defense of cultural worldviews for the religious and the non-religious. *European Journal of Social Psychology*, 39(1), 101-113.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. Doi :10.5502/ijw.v3i2.2.

Norrish J. (2015). *Positive Education, the Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.

Norrish, J., & O'Connor, M. (2015b). *Research and evaluation*. In J. M. Norrish (Ed.), *Positive education: The Geelong grammar school journey* (pp. 275–288). Oxford University Press.

Nos C. (2013). *Le Soi et le Self Tome I, aspects politiques et exotiques*. Pollbook.

Nye, R. M. (1999). *Relational consciousness and the spiritual lives of children: Convergence with children's theory of mind*, in Edited by: K. H. Reich, F. K. Ozer and W. G. Scarlett (eds.), *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development (Vol. 2). Being Human: The Case of Religion*. Langrick, Germany: Pabst Science, pp. 57-82.

***O**

Offord, D. R., Kraemer, H. C., Kadin, A. E., Jensen, P. S. & Harrington, R. (1998). Lowering the burden of suffering from child psychiatric disorder: trade-offs among clinical, targeted, and universal interventions. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(7), 686-694. <https://doi.org/10.1097/00004583-199807000-00007>.

Olinda-Weber, S. (2001). *Suicides au singulier : du suicidaire au suicidant, la mort dans l'acte*. Harmattan.

Oman, D., Duggal C., Misran, G. (2018). Introduction to the Special Issue: Spirituality and Psychology, Emerging Perspectives. *Psychological Studies* 63(2). Doi: 10.1007/s12646-018-0458-6

Oman, D. (2013). Defining religion and spirituality. In R. F. Plautian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (2nd ed., pp. 23-47). New York: Guilford Press.

Oman, D. and Thorsen, C. E. (2006). *Religion, spirituality, and children's physical health*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 399-415. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Oman, D. and Thorsen, C.E. (2003). Spiritual modelling: A key to spiritual and religious growth? *International Journal for the Psychology of Religion*, 13(3), 149-65. http://dx.doi.org/10.1207/S15327582IJPR1303_01

Oman, D. (2013). *Defining religion and spirituality*. In R. F. Plautian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (2nd ed., pp. 23–47). New York: Guilford Press. Plautian, R. F., & Park, C. L. (Eds.). (2013). *The handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York: Guilford Press.

Opes (2015). *Les budgets de référence : une méthode d'évaluation des besoins pour une participation effective à la vie sociale*. Rapport 2014-2015.

Reek, E., Sahota, J. A., Kruglanski, A. W., Duchesne, M., & Ridgeway, L. (2014). Interdependent self-construal's mitigate the fear of death and augment the willingness to become a martyr. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 265-275.

Oribi, H and Ronen, T. (2017). Basic Psychological Needs Satisfaction Mediates the Association between Self-Control Skills and Subjective Well-Being. *Front. Psycho.* 8, 936. Dio : 10.3389/fpsyg.2017.00936.

Dio, R. (2002). *Le travail de la narration dans le récit de vie*. Dans Dio Christophe (dir.), Villers Guy de (dir.), *Souci et soin de soi : liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (pp.163-191). Harmattan, 2002.

Otto, R. (1917). *Das Heilig. The Idea of the Holy* (2nd ed., J. W. Harvey, Trans., 1950, New York: our).

Ouellet, F. (dir.). (2005). *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* Presses de univers Laval.

Ozer, S. & Berthelsen, P. (2018). Capturing violent radicalization: Developing and validating scales measuring central aspects of radicalization. *Scandinavian Journal of Psychology*, 69, 653-660.

Ozer, S. & Berthelsen, P. (2019). Countering radicalization: An empirical examination from a life psychological perspective. Peace and Conflict. *Journal of Peace Psychology*, 25, 211-225

Ozer, S. & Berthelsen, P. (2020). The moral compass and life skills in navigating radicalization processes: Examining the inter play among life skills, moral disengagement, and extremism. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 642-651. Doi: 10.1111/sjop.12636

Ozark, E. W. (2005). *Cognitive approaches to religion*. In R. F. Plautian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 253-273). New York: Guilford Press.

***P**

Paal, P., Neenah, K., Muldowney, Y., Brady, V. et Timmins, F. (2018). Spiritual leadership as an emergent solution to transform the healthcare workplace. *Journal of Nursing Management*, 26(4), 335-337. <https://doi.org/10.1111/jonm.12637>

Peille, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

Paille, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.

Paille, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Plautian, R. F. (1996). *Invitation to the psychology of religion* (2nd ed.). Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.

Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: Guilford.

Pargament, Kenneth, I. (1990). *God help me: Toward a theoretical framework of coping for the psychology of religion*. In: D. O. Moberg & M. L. Lynn (Eds), *Research in the Scientific Study of Religion*, Vol. 2 (pp. 195-224). Greenwich, CT: JAI Press.

Pargament, K. I. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1), 3-16.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327582ijpr0901_2

Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56(4), 519-543.

Park, C. L. (2005/2013). *Religion and meaning*. In R. F. Plautian & C. L. Park (Eds.), *The handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 295-314). New York: Guilford Press.

Park, N., Peterson, C., and Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal Soc. Clin. Psycho.* 23, 603-619. Dio : 10.1521/jscp.23.5.603.50748

Pasquier, F. (2016). *Quelle place pour le(s) domaine(s) de « la spiritualité » dans les curricula et comme objet de recherche en sciences de l'éducation (SE) ?* Communication au colloque AREF, Belgique, Mons, juillet 2016.

Pasquier, F. (2017a). Spiritualization y education. In D. Soto González, A. Besiege Arevalo (dir.), *Ser Cambio educative / Las Sociedad's nemesia una caudatan global (186-193)*. Valencia : Editionnes La Florida.

Pasquier, F. (2017b). *La transdisciplinarité, combien de divisions ? Année de la recherche en sciences de l'éducation (Arès)*. L'Harmattan.

Pasquier F. et Nicols B. (2019). To be or not to be Transdisciplinary, that is the New Question. So, how to be Transdisciplinary? *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science, The ATLAS*, Vol. 10, pp. 1-7, 2019.

Paulus, D. L. (1984). Two-Component Models of Socially Desirable Responding. *Journal of Personality and Social Psychology* 46(3), 598-609. DOI :10.1037/0022-3514.46.3.598

Paumelle, H. (2003). *Chamanisme et Psychanalyse, le défaut d'initiation*. L'Harmattan.

Paumelle, H. (2004). Le rituel initiatique et sa double fonction : symbolisation et socialisation. *Psychotropic*, Vol 10, n° 3-4.

Pearce, L. C. and Denton, M. L. (2011). *A Faith of their own: Stability and Change in the Religiosity of America's Adolescents*. New York: Oxford University Press.
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199753895.001.0001>

Pearce, L. D. and Haynie, D. L. (2005). Intergenerational religious dynamics and adolescent delinquency. *Social Forces*, 82(4), 1553-72. <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2004.0089>

Peptone, A., & Affetti, L. (1997). The selectivity of non-material beliefs in interpreting life events. *European Journal of Social Psychology*, 27(1), 23-35.

Peretti, P. (2008). La ritualité non-matériel : retour à la « vie nue », épreuves de la communias et processus identitaire. *Psychotropes*, 2008/2, vol 14, pp. 93-111. De Boeck Supérieur.

Perle, F., Chefferie, R. F., Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy, Excitation and Growth in the Human Personality*. L'exprimeriez.

Perruchon, M. (1997). *Le rituel et son pouvoir de liaison : perspective psychanalytique*. Dans *Rites de vie, rites de mort. Les pratiques rituelles et leurs pouvoirs : une approche transculturelle* (189-211). ESF.

Previn, L. A. (1996). The science of personality. New York: John Wiley. 300 Strzeminski
Archive for *the Psychology of Religion*, 36 (2014) 277-302.

Peterson, C. (2000). *Optimistic explanatory style and health*. In J E Gillham (ed) *The sciences of optimism and hope: research, essays in honor of Martin EP Seligman*. Radnor Templeton Foundation Press, pp. 141-161.

Peterson, C. (2006). *The values in action VIA classification of strengths*. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 29-48). Oxford: New York, NY.

Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as risk factors for depression: theory and evidence. *depression*: 91, 347-374.

Peterson, C. et Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D.C.: American Psychological Association with Oxford University Press.

Peterson, Park et Seligman (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist* 60(5),410-21 DOI: 10.1037/0003-066X.60.5.410 Source PubMed.

Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield.

Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67(6), 985-1013.

Piedmont, R. (2010). *Aspires-Assessment of spirituality and religious sentiments. Technical manual* (2nd ed.). Timonium, md: Ralph Piedmont.

Piedmont, R., Caroché, J. W., Dy-Liacos, G. S., & Williams, J. E.G. (2009). The empirical and conceptual value of the spiritual transcendence and religious involvement scales for personality research. *Psychology of Religion and Spiritualité*, 1(3), 162-179.

Piketty, T. (2013). *Le Capital au XXIe siècle*. Seuil.

Piketty, T. (2019). *Capital et idéologie*. Seuil.

Pineau, G. (2015). *De l'air ! : essai sur l'écoformation*. Paris : l'Harmattan (Imper. Colet numérique. Nouvelle Ed. - (Ecologie et formation)

Pincer, S. (2017). *La part d'ange en nous : histoire de la violence et de son déclin*. Edition les arènes.

Plomion, R, Scheiner, M. F., Bergman, CS, Pedersen, N. L., Nesselrode, J. R. et MC Clean, G. E. (1992). Optimism, pessimism, and mental health: MC Clean. *Personality and individual differences*, 13, 8, 921-930.

Pluses, M., Bon well, I., Heffron, K., Unarius, A. (2017). Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory twocohort treatment/control design. *PLoS One*, 12(5), 177191. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177191>

- Poppylike, K. (1994). *Poppylike. Poppylike Lycia* [Noetic dimension of personality. Psychological analysis of life meaning]. Lublin : Psychologica analyses.
- Porte lance, C. (1998). *Eduquer pour être heureux*. Edition du Cram.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation Postmoderne*. Puf
- Pourtois, j. P., Hum Beeck, B., Desmet, H. (2012). *Les ressources de la résilience*. Puf.
- Prytanis, A. R. (1989). *The cognitive representation of attitudes*. In R. Prytanis's. Bricklier, & S. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 70-98). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011a). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153-169.
- Proctor, C., Tsukahara, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eads, J. F., & Linley, P. A. (2011b). Strength's gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388.
- Proulx, J-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : De la maternelle à l'université*.
- Proulx, H., Vohs, K. D. (2006). Meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 88.
- Proulx, T. (2008) *Meaning Maintenance Model*. In Baumeister, R. Vohs, K. (Eds.), *The Encyclopedia of Social Psychology*. Crescent City, FL: Gage Publishing.
- Proulx, T. & Heine, S. J. (2006). Death and black diamonds: Meaning, mortality, and the meaning maintenance model. *Psychological Inquiry*, 17, 309-318.
- Proulx, T., & Heine, S. J. (2008). The case of the transmogrifying experimenter: Reaffirmation of moral schema following implicit change detection. *Psychological Science*, 19, 1294-1300.
- Proulx, T., & Heine, S. J. (2009). Connections from Kafka: Exposure to meaning threats improves implicit learning of artificial grammar. *Psychologica Science*, 20, 1125 – 1131.
- Palud, D. (2018). *Le spectre de la radicalisation : L'administration sociale en temps de menace terroriste*. Edition Stock.

Puente-Martínez, A., Paes, D., Bilsland, S. and Da Costa-Dutra, S. (2018). Examining the Structure of Negative Affect Regulation and Its Association with Hedonic and Psychological Wellbeing. *Front. Psycho.* 9, 1592. Dio : 10.3389/fpsyg.2018.01592.

Puivert, L., Aillot, E., Oliver, E., Ramis-Salas, M. (2020). Grassroots community actors leading the way in the prevention of youth violent radicalization. *Plops ONE* 15(10): e0239897. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239897>

Purser, R. E. & Melillo, J. (2015). Mindfulness revisited: A Buddhist-based conceptualization. *Journal of Management Inquiry*, 24(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1056492614532315>.

Purser, R. E., Forbes, D. & Burke, A. (Eds) (2016). *Handbook of mindfulness: Culture, context, and social engagement* (Switzerland, Springer). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44019-4>

***Q**

Quillan, D., Sain, N., A., Vella-Brodnica, D. (2011). Character Strengths Interventions: Building on what we know for Improved Outcomes. *Journal Happiness Stud.* (2012) 13, 1145-1163. DOI: 10.1007/s10902-011-9311-5.

Quinlan, D., Swain N., Vella-Broadrick, D. (2012). Character Strengths Interventions: Building on what we know for Improved Outcomes. *Journal Happings Sud.* (2012) 13, 1145–1163. DOI : 10.1007/s10902-011-9311-5

***R**

Racamier, P. (2003). *Autoédite et ses destins*. Edition du collège de psychanalyse groupale et familiale.

Radicalization Awareness Network, Education. (2015). *RAN EDU kick-off meeting*. Exposit paper, 25-26 November. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Prevent. (2015). *Manifesto for education –empowering educators and schools*. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Centre of Excellence. (2015a). *Counter narratives and alternative narratives*. RAN Issue paper, 1 October. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Centre of Excellence. (2015b). *The role of gendering violent extremism*. RAN Issue paper, 4 December. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network. (2016). *Voices of Victims of Terrorism*. Handbook: Voices of victims of terrorism. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Centre of Excellence. (2016a). *Child returns from conflict zones*. RAN Issue paper, November. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Education. (2016a). *Empowering and supporting teachers. Pedagogical role requires time and training*. Ex post paper, 24-25 February. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Centre of Excellence. (2016b). *The role of education in preventing radicalization*. RAN Issue paper, 12 December. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Education. (2016b). *School leaders and prevention of radicalization. Setting the conditions for a safe and democratic environment*. Ex post paper, 19-20 April. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Education. (2016c). *The school needs partners*. Ex post paper, 1 December. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Centre of Excellence. (2016c). *The root causes of violent extremism*. RAN Issue paper, 4 January. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Education. (2017). *RAN EDU's guide on Radicalization: 'Effective and confident teachers and other school staff'*. April 2017. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Education/Police and law enforcement. (2017). *RAN POL and EDU meeting on 'polarization management'*. Ex post paper, 10-11 May. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Centre of Excellence. (2017a). *RAN collection of approaches and practices*. Amsterdam.

Radicalization Awareness Network, Centre of Excellence. (2017b). *RAN Manual: Responses to returnees: foreign terrorist fighters and their families*. RAN Manual, July 2017. Amsterdam.

- Ridloff, L. S. (1977). The CES-D scale a self-report depression scale for research in the general population. *Apple Psychologica Mesurément*, 1(3), 385–401
- Rank, O. (2002). *Volonté et psychothérapie*. Payot, Lausanne.
- Raoult, P. A., sous la coordination (2017). *Violences et Mal-être* (p. 36). Dunod.
- Racle, N., Bouju, E., Idir, L. (2009). *Contrôle et Santé*. Dans Paquet Y (Ed) *Psychologie du contrôle. Theories et applications*. Brucellas, De Beck.
- Rashid, T. (2004). Enhancing strengths through the teaching of positive psychology. *Dissertation Abstracts International*, 64, 6339.
- Rashid, T. (2008). *Positive psychotherapy Positive psychology: Exploring the best in people*. In Lopez Shane, J. (Ed.) *Purr suing human flourishing* (Vol. 4, pp. 188-217). Westport, CT: Praeger.
- Rashid, T. (2015). Positive Psychotherapy: A strengths-based approach. *The journal of positive psychology*, 2015, vol 10, n°1, 25-40.
- Rashid, T., Anjum, A., Quinlan, D., Niemec, R., Meyerson, D., & Kazem, F. (2013). *Assessment of positive traits in children and adolescents*. In A. Linley& C. Proctor (Eds.). *Research, applications and interventions for children and adolescents: A positive psychology perspective* (pp. 81-116). Amsterdam: Springer.
- Rashid, T., & Anjum, A. (2008). *Positive psychotherapy for young adults and children handbook of depression in children and adolescents* (pp. 250-287). NY: Guilford.
- Rashid, T., & Ostermann, R. F. O. (2009). Strength-based assessment in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology gee: In Session*, 65,488-498.
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). *Positive Psychotherapy*. In D. Wedding & R. J. Corzine (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 461-498). Belmont, CA: Cengage, Oxford University Press.
- Ratcliff, D. and Nye, R. (2006). *Childhood spirituality: Strengthening the research foundation*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The*

Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 473–83. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Raworth, (2018). *La Théorie du donut*. Plon.

Regnerus, M. D., Smith, C. and Smith, B. (2004). Social context in the development of adolescent religiosity. *Applied Developmental Science*, 8(1), 27–38. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0801_4

Reich, K. H. (1996). A logic-based typology of science and theology. *Journal of Interdisciplinary Studies*, 8(1-2), 149-67.

Reich, K. H., Ozer, F. K., & Scarlett, W. G. (1999). *Spiritual and religious development: Transcendence and transformations of the self*. In K. H. Reich, F. K. Ozer, & W. G. Scarlett (Eds.), *Being human: The case of religion: 2. Psychological studies on spiritual and religious development* (pp. 7-24). Langrick: Pabst.

Reicher, S., Haslem, A., Rath, R. (2008). Making a virtue of evil: a five-step social identity model of the development of collective hate. *Revue Social and Psychologies compass* 2/3 (2008), pp. 1313-1344.

Reimages, F. (2008). *Radicalization processes leading to acts of terrorism*. A concise report by the European Commission's expert group on violent radicalization: European Commission. <https://www.researchgate.net/publication/294430062>

Reiter, J., Dose, B., & Fades, A. R. (2021, March 25). *Radicalization and Deradicalization: A Qualitative Analysis of Parallels in Relevant Risk Factors and Trigger Factors*. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000493>

Reilich, K., Shatter', A., & Gillham, J. (2003). *Penn resilience training for college students: Leader's guide and participant's guide*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

Renard, J. (1988). Al-Jihad al-Akbar: Notes on a theme in Islamic spirituality. *The Muslim World*, 78(3-4), 225-242

Raw, L. and Wong, Y. J. (2006). A systematic review of associations among religiosity/spirituality and adolescent health attitudes and behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 433-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.004>

Reynaud, L. (2019). *Développer les compétences psycho-sociales*. Retz.

Ribaud, D. et Eisner, M. (2010). Is moral disengagement, neutralization techniques, and self-serving cognitive distortions the same? Developing a unified scale of moral neutralization of aggression. *International Journal of Conflict and Violence*, 2010, 4, no 2, pp. 298-315

Richard, F. (2012). L'Œdipe déformé des patients d'aujourd'hui. *Revue française de psychanalyse*, XXXVI, n° 5.

Richard, F. (2017). Le surmoi pervers. *Revue française de psychanalyse* 2017/2 (Vol. 81), p. 338-350.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.

Ricoeur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.

Rinaldi, R. (2019). Education positive, révolution ou illusion ? *Sciences Humanizes*.

Roberts, F., Wright, E. (2018). *Character toolkit for teachers*. Jessika Kingsley Publishers, London.

Roberts, F. (2020). *Using Positive Education to Support Character Development and Well-being*. Jessika Kingsley Publishers, London.

Roehlkepartain, E. C. (2003a). *Building strengths, deepening faith: Understanding and enhancing youth development in Protestant congregations*, in Edited by: R. M. Lerner, F. Jacobs and D. Wartlike (eds.). *Handbook of Applied Developmental Science (vol. 3) Promoting Positive Youth and Family Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 515-34.

Roehlkepartain, E. C. (2003b). *Making room at the table for everyone: Interfaith engagement in positive child and adolescent development*, in Edited by: R. M. Lerner, F. Jacobs and D. Wartlike (eds.). *Handbook of Applied Developmental Science (vol. 3) Promoting Positive Youth and Family Development*. Thousand Oaks, CA; Sage Publications, pp. 535-63.

Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L. M., & Benson, P. L. (Eds.) (2006a). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. Thousand Oaks: Sage.

Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., King, P. E. and Wagener, L. M. (2006b). *The science of child and adolescent spiritual development: definitional, theoretical, and field building challenges*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener and P. L. Benson (eds.). *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L. and Scales, P.C. (2011). *Spiritual identity: Contextual perspectives*, in Edited by: S. J. Schwartz, K. Luyckx and V. L. Vignola's (eds.), *The Handbook of Identity Theory and Research (Vol. 2) Domains and Categories*. New York: Springer, pp. 545–62. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_22

Roehlkepartain, E. C. and Patel, E. (2006c). *Congregations: Unexamined crucibles of spiritual development*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener and P. L. Benson, *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 324-36. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>.

Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., Scales, P. C., Kimball, L., & King, P. E. (2008). *With their own voices: A global exploration of how today's young people experience and think about spiritual development*. Minneapolis: Search Institute.

Roehlkepartain, E. C. (2014). *Children, Religion, and Spiritual Development: Reframing a Research Agenda*. In the Sage Handbook of child research, Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446294758>

Roelens, N. (2003). *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités*. Harmattan.

Rogers, C. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In J. S. Koch (Eds). *Psychology: a study of science. Formulations of the person in the social context* (vol.3, pp 184-256). New York Mc Gras-Hill.

Rogers, C. (1962). *Psychothérapie et relations humaines* (2 volumes), Avec Marian Pinget. Publications Universitaires, Louvain.

- Rogers, C. (1968). *Développement de la personne*. Dunod.
- Rogers, C. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. ESF Editeur.
- Rogers, C. (1973). *Les groupes de rencontre*. Dunod.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Bordas.
- Rogers, C. (2001). *L'Approche centrée sur la Personne*. Anthologie de textes présentés par Howard Pinget et Valérie Land Henderson, Ed. Radin.
- Rogers, C. (2016). *Psychothérapie et relations humaines : théorie de la pratique centrée sur la personne*. ESF.
- Radin, J. (2017). *Djihadisme : le retour sacrificiel*. Desclée de Brouwer.
- Rojzman, C. (1996). *Freud, un humanisme de l'avenir*. Desclée de Brouwer.
- Rojzman, C. (1999). *La peur, la haine et la démocratie*. Desclée de Brouwer.
- Rojzman, C. (2008). *Sortir de la violence par le conflit. Une thérapie sociale pour apprendre à vivre ensemble*. La Découverte.
- Rojzman, C. (2009). *Bien vivre avec les autres. Une nouvelle approche : la thérapie sociale*. Larousse.
- Rojzman, C. (2017). *Vers les guerres civiles. Prévenir la haine*. Lemieux editor.
- Rolheiser, R. (1998). *Seeking spirituality: Guidelines for a Christian spirituality for the 21st Century*. London: Hodder & Stoughton.
- Rollnick, S. & Miller, W. R. (1995). What is motivational interviewing? *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 23(4), 325–334. <https://doi.org/10.1017/S135246580001643X>
- Rony, J.-A. (1990). *Les passions* (The passions). Presses Universitaires de France.
- Rosenberg, M. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Edition La couverte.

Rosenman, J. (1974). *Young Men with unlimited Capital: The Inside Story of the Legendary Woodstock Festival told by the two people who paid for it*. Harcourt Braque Jovanovic ; 1st Edition.

Rot fus, M. (2016). *Djihadisme, Freud et Richard III. Quelques ressorts subjectifs du passage à l'action violente*. Chronique Médiapart, 5 février 2016.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003a). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003b). *What is a youth development program? Identification and defining principles*. In F. Jacobs, D. Wartlike, & R. M. Lerner (Eds.), *Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives (Vol. 2) Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (pp. 197-223). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychologies Monographs*, 80, 1, 1-28.

Romaniuk, P. and Chowdhury, N. (2012). *From input to impact evaluating terrorism prevention programs*. Center on Global Counter terrorism Cooperation.

Rousseau, C., Hassan, G., Makoni, D. et al. (2019). From social adversity to sympathy for violent radicalization: the role of depression, religiosity and social support. *Arch Public Health*, 77, 45. <https://doi.org/10.1186/s13690-019-0372-y>

Roy, O. (2008). *La Sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Seuil.

Ruzicka, J., & Ruzicka, K. (2011). Ruzicka w Ruzicka [Noético perspective in Noético]. *Noetic*, 14(2), 101-121.

Rubenstein, R. E. (1987). *Alchemists of Revolution: Terrorism in the Modern World*. Basic Books.

Rubenstein, R. E. (2010), *Reasons to Kill: Why Americans Go to War*. Bloomsbury Press.

Ruch, W., Niemec, R. M., E. McGrath, E. R, Gander, F., T. Prayer, T. R. (2020): Character strengths-based interventions: Open questions and ideas for future research. *The Journal of Positive Psychology*. Doi: 10.1080/17439760.2020.1789700.

Ruffion, A., Bon well, I., Unarius, A. (2017). *Vers une prévention durable de la radicalisation des jeunes*. Livret pédagogique réalisé pour la Fondation 11 Janvier/Fondation de France.

Ruffion, A. (2018a). *Méthodes d'intervention en prévention des radicalisations*. Tome 1. Méthodes. Edition La Boîte à Pandore.

Ruffion, A. (2018b). *Méthodes d'intervention en prévention des radicalisations*. Tome 2. Outils et ressources. Disponible sur le site : <https://laboiteapandore.fr/2018/04/23/methodes-prevention-radicalisation/>

Ruffion, A. (2019). *Les Orphelins de la république : les failles psychologiques et sociétales qui mènent nos adolescents aux radicalités*. Edition la Boîte à Pandore.

Ruffion, A. (2020). *Radicalisations et prévention : comment sortir d'un échec programmé ? à diagnostic partiel, réponses partielles à haut risque*. Note d'actualité n°12/octobre 2020, Centre Français du Renseignement.

Ruffion, A. (2021). *Jihadism, black box of identity and new rites of passages to positives self's and engagements in the XXI Century*. In Handbook, *Culture and Identity from Early Childhood to Early Adulthood: perceptions and implications*. Edition: Bloomsbury Academic.

Rust, T., Dessner, R., & Reade, L. (2009). Strengths only or strengths and relative weaknesses? A preliminary study. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(5), 465-476.

Rutkowski, I. H, Khan, A. S., Sahito, S., Aqeel, N., Tohid, H. (2017). The Neuropsychiatry of Dissociative Identity Disorder: Why Split Personality Patients Switch Personalities Intermittently? *Journal Cell. Sci. There.*, 8, 267. Doi: 10.4172/2157-7013.1000267

Ryan, S., Ioana, M., Parma, M. (2018). Understanding the three levels of resilience: Implications for countering extremism. *J Community Psychol*. 2018, 46, 669-682. <https://doi.org/10.1002/jcop.21965>

*S

Safavid, M., Yahya, S. T., Pathirana, H., & Yahya, S. H. (2014). Association between spiritual intelligence and stress, anxiety and depression coping styles in patients with cancer receiving chemo-therapy in university hospitals of Tehran university of medical science. *Transylvanian Review*, 24(9), 52–70.

Safire, Jean-Luc Marred, Allard R. Fades, Lisbeth Mann, Bertram Dose, Heather Griffin-Young (2013). An Overview of the SAFIRE Project: A Scientific Approach to Finding Indicators and Responses to Radicalization, journals.sfu.ca › Jed › in-depth › jet › article › view.

Sageman, M. (2004). *Understanding Terror Networks*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Salazar, P. J. (2015). *Paroles armées* (p. 230). Lemieux éditeur.

Al-Abadi, M., Farshad, M. R., Bajestān, H. H., & Lakhani, M. (2015). Prediction of job stress based on spiritual intelligence and self-differentiation. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 2(4), 2–8.

Salemabad, M., Khamsin, A., Superfinished, A., & Sheikh poor, M. (2016). The mediating role of spiritual intelligent in relationship of mindfulness and resilience. *Heath, Spiritualité and Médical Ethias*, 3(3), 18–24.

Santeria, A. (2016). *Introduction aux psychothérapies humanistes*. Dunod.

Sarfati, G. E. (2018). *Manuel d'analyse existentielle et de logothérapie (Psychothérapies)*. Dunod.

Sartopore, S., Exline, J., & Stainer, N. (2018). Spiritual Jihad among US Muslims: Preliminary measurement and associations with well-being and growth. *Religions*, 9(5), 158-180.

Sartopore, S. N., & Exline, J. J. (2016). *Religious and spiritual struggles among Muslims in the United States*. Presented as part of a symposium at the American Psychological Association, Division 36, Annual Mid-Year Conference on Religion and Spirituality, Brooklyn, NY.

Sartopore, S. N., Exline, J. J., Hall, T., & Pargament, K. I. (2017). *Does God Use Struggles to Transform Us? Both Christians and Muslims can approach Struggles with a Transformational Mindset*. Presented as part of a symposium at the American Psychological

Association, Division 36, Annual Mid-Year Conference on Religion and Spirituality, Chattanooga, TN.

Sartopore, Z. (2017). *Islamic spirituality: Theology and practice for the modern world* (pp. 19-75). NY: Bloomsbury Academic.

Sartopore, S. N., Exline, J. J. (2021). *Applying a Mindset of Spiritual Jihad to Religious/Spiritual Struggles: The Development of a Preliminary Measure*. In *Assessing Spirituality in a Diverse World*, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0_14

Sargol, V. (2002). Religion and the five factors of personality: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 32, 15-25.

Sargol, V., Banat, C. et Tarquin, J. (2008). Positive emotions as leading to religion and spirituality. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 165-173. <https://doi.org/10.1080/17439760801998737>

Saucier, G., & Strzemiński, K. (2006). Spiritual but not religious? Evidence for two independent dispositions. *Journal of Personality*, 74(5), 1257-1506.

Sayda, A. (1999). *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Seuil.

[SC-SASEC]. (2004). Rapport final. *Rapport sur la situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire depuis sa création en juillet 2001*. Un service apprécié ... qui n'a pas atteint tout son potentiel ! Government du Québec.

Scales, P. C. (2007a, May). *Early spirituality and religious participation linked to later adolescent well-being* (Fast Fact). www.search-institute.org/csd/articles/fast-facts/early-spirituality.

Scales, P. C. (2007b, February). *Spirituality and adolescent well-being: selected new statistics* (Fast Fact). www.search-institute.org/csd/articles/fast-facts/selected-statistics.

Scales, P. C. (2012). *Developmental Assets and the promotion of well-being in middle childhood*. In A. Ben-Aryeh, F. Casas, I. Frons, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being*, Chap. 56. Heidelberg: Springer.

Scales, P. C., & Lefferts, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd ed.). Minneapolis: Search Institute.

Scales, P. C., Benson, P. L., Lefferts, N., & Blyth, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46. Doi :10.1207/S1532480XADS0401_3.

Scales, P. C., Benson, P. L., Mannes, M., Hintz, N. R., Roehlkepartain, E. C., & Sullivan, T. K. (2003). *Other people's kids: Social expectations and American adults' involvement with children and adolescents*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Scales, P. C., Benson, P. L., Moore, K. A., Lippman, L., Brown, B., & Zeff, J. F. (2008). Promoting equal developmental opportunity and outcomes among America's children and youth: Results from the National Promises Study. *Journal of Primary Prevention*, 29(2), 121–144. doi:10.1007/s10935-008-0129-9.

Scales, P. C., Benson, P. L., & Roehlkepartain, E. C. (2010). *Teen Voice 2010: Relationships that matter to America's 15-year-olds*. Richfield/Minneapolis: Best Buy Children's Foundation and Search Institute.

Scales, P. C., Benson, P. L., & Roehlkepartain, E. C. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 263–277. Doi: 10.1007/s10964-010-9578-6.

Scales, P. C. (2007a, May). *Early spirituality and religious participation linked to later adolescent well-being* (Fast Fact). Available at <http://www.spiritualdevelopmentcenter.org/FastFacts4>

Scales, P. C. (2007b, February). *Spirituality and adolescent well-being: selected new statistics* (Fast Fact). Available at <http://www.spiritualdevelopmentcenter.org/FastFacts2>

Scarron, D. (2008). La ruse mélancolique. *Libre Cahiers de Psychanalyse*, n°18.

Scheel, M. J., Davis, C. K., & Henderson, J. D. (2012). Therapist use of client strengths: A qualitative study of positive processes. *The Counseling Psychologist*, 41, 392-427.

Scheuer, M. F. et Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implication of generalize outcome expectancies. *Health Psychology*, 4 (3), 219-247.

Schmid, A. P. (2013). Radicalization, De-Radicalization and Counter-Radicalization: A Conceptual Discussion and Literature Review. *International Centre for Counter-Terrorism (ICCT) The Hague. Terrorism and Counter-Terrorism Studies* 4(2). DOI: 10.19165/2013.1.02.

Schmid, A. (2018). *Reflecting on: Radicalization, De-Radicalization and Counter-Radicalization*. Sur le site de licit.

Schmuck, P., Kisser, T. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. *Social Indicators Research* 50, 225–241. <https://doi.org/10.1023/A:1007084005278>

Schneiders, S. M. (1986). Theology and spirituality: Strangers, rivals, or partners? *Horizons*, 13, 253-274. <https://doi.org/10.1017/S036096690003632X>

Schnell, T. (2012). Spirituality with and without religion: Differential relationships with personality. *Archive for the Psychology of Religion*, 34(1), 33-61.

Schobert-Reich, A. K., Kimberly, A., Stewart Lawlor, M. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1, 137-151. DOI: 10.1007/s12671-010-0011-8

DOI: K., Hymel, S. (2007). *Educating the Heart as well as the Mind: Social and Emotional Learning for School and Life Success. Educating the Heart as well as the Mind: Social and Emotional*. <https://www.semanticscholar.org> › paper › Educating-the-

Schumpe, B. M., Bélanger, J. J., Moyano, M., & Nisan, C. F. (2018). The role of sensation seeking in political violence: An extension of the Significance Quest Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000223>.

Schutte, N. S., Malouf, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Durkheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

Schutte, N. S., and Malouf, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: a meta-analysis. *Journal Happiness Stud.*, 20, 1179-1196. Doi: 10.1007/s10902-018-9990-2

Schutte, N. S., Malouf, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Durkheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Schutz, A. (2000). *Eléments de sociologie phénoménologique*. Harmattan.

Schuurman, B. (2020). *Non-Involvement in Terrorist Violence: Understanding the Most Common Outcome of Radicalization*, in Volume XIV, Issue 6, December 2020, Special Issue Restraint in Terrorist Groups and Radical Milieus Guest Editors Joel Busher and Tore Bjørgo <https://www.universiteitleiden.nl/perspectives-on-terrorism>

Schwartz, K. D., Bukowski, W. M. and Aoki, W. T. (2006). *Mentors, friends, and gurus: Peer and non-parental influences on spiritual development*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 310-23. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. In M. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25 (1-65). Orlando, FL: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1996). *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems*. In C. Seligman, J.M. Olson, M.P. Zanna (eds.), *The Psychology of Values. The Ontario Symposium*, 8 (1-24). Wahwah, NJ : Erlbaum.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929-968.

Schwartz, S. H., Bielski, W. (1987). Toward a Universal Psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

Schwartz, S. H., Strauch, N. (1989). *Values, stereotypes and intergroup antagonism*. In D. Bar-Tal, C. F. Graupman, A. W. Kruglanski, W. Stroebe (eds.), *Stereotyping and prejudice* (151-167). New York: Springer-Verlag.

Schwartz, S. H., Circuit, J., Vecchio, M., Davidov, E., Fischer, R., Beuerlein, C., Ramos, A., Veradale, M., Lindqvist, J.-E., Demerit, K., Demerit, O., Knotty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Search Institute. (1990). *Search Institute profile of congregational life*. Minneapolis: Search

Institute.

Search Institute. (1992). *Faith formation survey*. Minneapolis: Search Institute.

Secrétariat aux affaires religieuses [SAR]. (2001). *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Bilan des consultations et des sessions tenues au printemps 2001 et suites à donner*. Ministère de l'Education du Québec.

Seller, L., Arthur Freeman, A., Di Giuseppe, R. et Mitchell, D. (2014). *Traditional Cognitive-Behavioral Therapy Models for Antisocial Patterns*. In pages 15 à 42 in Raymond Chip Tarata et Damon Mitchell: "Forensic CBT", Wiley Blackwell, 2014.

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.

Seligman, M. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Knopf.

Seligman, M. (1992). *Helplessness: On depression, development, and death*. New York: Freeman.

Seligman, M. (1993). *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. New York: Knopf.

Seligman, M. (1996). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. New York : Houghton Mi-fin.

Seligman, M. (1999). *Changer, oui, c'est possible*. Éditions de l'Homme.

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M. (2003). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize our potential for lasting fulfillment*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Seligman, M. (2004). *Can Happiness be taught?* D'Andalus.

Seligman, M. (2008). *La Force de l'optimisme*. Inter Editions.

Seligman, M. (2011). *La Fabrique du bonheur - Vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien*. Interedition.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. NY: Simon & Schuster.

Seligman, M. (2013). *Stepania*. Belford.

Seligman, M., Schulman, P., Derbies, R., & Holon, S. (1999). *The prevention of depression and anxiety. Prevention and Treatment, 2, Article 8*. Available on the World Wide Web: <http://journals.apa.org/prevention/volume2/pre0020008a.html>

Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, Vol 55. No. 1.*, 5-14. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.5.

Seligman, M., Peterson, C. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Oxford University Press.

Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005, July-August). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 41, M2

Seligman, M. E. P., Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reilich and Mark Likins (2005a). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35* (3), 293-311.

Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005b). *Positive psychology progress*.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reilich, K., & Likins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293-311.

Solberg, M. M., A., Quinlan, R. Presser, K., Malzberg, and Peterson, G. D. (2021). Engaging with complexity in resilience practice. *Ecology and Society* 26(3):8. <https://doi.org/10.5751/ES-12311-260308>

Serin, Ralph, Nick Chadwick and Caleb Lloyd (2016). Dynamic risk and protective factors. *Psychology, Crime & Law, 1-2*, 151-170.

Sewell, A. et Halituses, H. (2016). Preventing radicalization to extreme positions in children and young people. What does the literature tell us and should educational psychology respond?

Educational Psychology in Practice, 32 (4), 343-354.
<http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2016.1189885>

Safranski, E. P., & Gorsuch, R. L. (1984). Factors associated with the perception of spirituality in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 16(2), 231-241.

Sharansky, E. (2005). *A psychoanalytic approach to spiritually oriented psychotherapy*. In L. Sperry & G. Safranski (Eds.), *Spiritually orientated Phototherapy* (pp. 105-131). Washington, D.C.: American Psychologist Association.

Shariff, A. F., & Lorenzen, A. (2007). God is watching you: Priming God concepts increases prosocial behavior in an anonymous economic game. *Psychological Science*, 18(9), 803-809.

Sharpe, K., & Bryant, R. (2005). *Has science displaced the soul? Debating love and happiness*. Maryland, Littlefield Publishers Inc.

Shaye Gan, D. (1984). *Le regard mutilé*. Albin Michel.

Sheikh, H., Gómez, Á., & Atran, S. (2016). Empirical evidence for the devoted actor model. *Current Anthropology*, 57, S204-S209.

Shak, TL. D., Cecilia M.S., Ma 1, Christina Tang (2011). *Predictors of subjective outcome evaluation findings in a positive youth development program in Hong Kong*. In J. Disable, *Hum Dev*, 10(3), 249-255.

Shak, TL. D., CF Sun, R. (2010). Secondary Analyses of Subjective outcome evaluation findings of the project PATHS in Hong Kong. *The scientific World Journal* (2010) 10, 2101-2111.

Sheldon, K. M. (2002). *The Self-Concordance Model of Shak: When personal goals correctly represent the person*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Sheldon, K. M. & Kisser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531-543.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day, and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.

Sheldon, K. M. & Kisser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.

Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.

Sheldon, K. M. & Bettencourt, B. A. (2000). *Psychological needs and subjective well-being in social groups*. Unpublished manuscript.

Sheldon, K. M., Corcoran, M., Prentice, M. (2019). Pursuing eudaimonia functioning versus pursuing hedonic well-being: The first goal succeeds in its aim, whereas the second does not. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 20, 919-933. Doi: 10.1007/s10902-018-9980-4

Shi, Y., Dang, J., Zheng, W. and Liu, L. (2017). Dual Identity and Prejudice: The Moderating Role of Group Boundary Permeability. *Front. Psycho.* 8, 195. Dio : 10.3389/fpsyg.2017.00195

Shi, Y, Dang, J., Zheng, W. and Liu, L. (2017). Dual Identity and Prejudice: The Moderating Role of Group Boundary Permeability. *Front. Psychol.* 8, 195. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00195

Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Shoshana, A. and Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Wellbeing and Learning Behaviors. *Front. Psychol.* 8, 1866. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01866.

Sweelinck, S., & Gillen, A-J. (2018). *Protective and promotive factors building resilience against violent radicalization*. European Commission, Radicalization Awareness Network. [Lien](#)

Sifters, S. (2012). Measuring spirituality in children. *Journal of Psychology and Christianity* 2012, 31(3), 209-218.

Silber, M., Bhatt, A. (2007). *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*. New York City Police Department.

Silke, A. (2008). Holy warriors: Exploring the psychological processes of Jihadi radicalization. *European Journal of Criminology*, 5, 99-123. <http://dx.doi.org/10.1177/1477370807084226>

Sinnott, J. D. (2013). *Positive Psychology Advances in Understanding Adult Motivation*. Springer.

Simonin, F. (2017). La fabrication de l'homme nouveau khmer Rouge et djihadiste. *La Pensée Sauvage, later, 2017/2, Volume 18*, pp.153-164.

Sisk, D. A. (2019). *Spiritual Intelligence: Developing higher consciousness*. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education*. London : SAGE.

Sitbon, A., Swanland, R., Martin Kru, C. (2019). Interventions efficaces en psychologie positive : une revue systématique. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 60(1), 35-54. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000163>

Sklad, M., Dijkstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravettien, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs. Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology and Schools*, 49, 892-909.

Scald, M., Friedman, J., Park, E. et al. (2016). « Going Local »: a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *High Educ* 72, 323–340. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9959-6>

Scald, M. & Park, E. (2017). Examining the potential role of education in the prevention of radicalization from the psychological perspective. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(4), 432–437. <https://doi.org/10.1037/pac0000258>.

Scald, M., Park, E., Van Vernonia, I., Pickard, A., Wigand, J. (2020). *Radicalization Prevention by Means of Strengthening Social and Civic Competences, Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00330-9>

Strzeminski, K. (2002). *Pohlad an sweat, a pounce sense I z Lycia* [View of the world, meaning of life, and well-being]. Lycia.

Strzeminski, K. (2005). *From spirituality to religiousness: Is this a one-way direction?* In T. Palaszewski, W. J. Nontoxic, & J. Serko (Eds.), *Anthology of social and behavioral science* (pp. 491-501). Linköping: University of Linköping, Institute of Behavioral Sciences. In a

Psychological Cognitive Framework 301 *Archive for the Psychology of Religion* 36 (2014) 277-302.

Strzeminski, K. (July, 2009). *Spirituality: A three-component guidance for human life*. Poster presentation to the European Conference on Personality, Oslo.

Strzeminski, K. (2012a). Granite dichasia - dichasia [Boundaries of spirituality - The first perspective]. *Reznik Psychologize*, 15(1), 75-96.

Strzeminski, K. (April, 2012b). *Spirituality and religiousness - Coexistence or separation?* Plenary lecture presented at the First International Conference on Science, Human Religiousness and Spirituality, Gdansk.

Strzeminski, K. (2013). *Strzeminski I azonic* [Psychological portrait of lays and monks]. In D. Kroc & A. Brunswick (Eds.), *Endostea I religion w religion* (pp. 279-304). Opole: Resaca Whydunit Widia Theologizing Universität Polsky.

Strzeminski, K. (2008). Strzeminski. *Roczniki Psychologiczne*, 11(1), 39-57.

Skrzypińska, K. (2014). The threefold nature of spirituality in the inclusive cognitive framework. *Archive for Psychology of Religion*, 36, 277-302.

Skrzypińska, K. (2016). The boundaries of woman's spirituality in the beliefs-spirituality-religiousness (B-S-R) model. A third perspective: Beliefs as a cognitive basis. *Journal of Religion and Health*, 56(5), 1583-1599.

Skrzypińska, K. (2018). *Existential health concept in a light of the Threefold Nature of Spirituality* (TNS) model. In A. Anzio, H. Anzio, A. Krzysztof-Wiersma, & K. Skrzypińska (Eds.), *Religion, spirituality, mental health: Current approaches in the psychology of religion*. Sacrum: Gdansk-Katowice.

Skrzypińska, K. (2020). Does Spiritual Intelligence (SI) Exist? A Theoretical Investigation of a Tool Useful for Finding the Meaning of Life. *Journal of Religion and Health*. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01005-8>

Skrzypińska, K., & Chizik, I. (2012). Intricacies of the calling: Spirituality of Polish nuns. *Women's Studies International Forum*, 35(5), 314-322.

Skrzypińska, K., & Tarasevich, K. (2013). Tarasevich - Tarasevich - Tarasevich [Boundaries of spirituality - The second perspective -Spiritual sphere questionnaire]. *Ozinki Psychologique*, 16(3), 485-509.

Sempé, G., Kern M., Patrick K. J. et Ryan R. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, volume 42, pp. 706-724.

Smith, C. and Denton, M. L. (2005). *Soul Searching: The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. New York: Oxford University Press.
<http://dx.doi.org/10.1093/019518095X.001.0001>

Sochi, P. (1995). Spirituality: An outline of the concept for the psychology of religion. *Pregel Pregel 1* (175), 187-199. (Polish, with English abstract)

Socha, P. (1997). Faith as a key psychological process. *ssztukaleczenia 3* (2), 53-60. (Polish, with English abstract)

Socha, P. M. (1999). *The existential human situation spirituality as the way of coping*. In W: K. Helmut Reich, Fritz K. Oser & W. George Scarlett (Eds.). *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development* (s. 50-56). Series: Being Human: The Case of Religion, Vol. 2. Langrick, Berlin, Düsseldorf, Leipzig, Riga, Scottsdale (USA), Wien, Zagreb: Pabst Science Publishers.

Socha, P. (Ed.) (2000). *Zagreb: [Spiritual development of the human being]*. Kraków: human being Universität.

Socha, P. M., Skrzypińska, K. (2014). The Threefold Nature of Spirituality (TNS) in a Psychological Cognitive Framework. *Article in Archive for the Psychology of Religion/Archiv für Religionspsychologie* · December 2014. DOI: 10.1163/15736121-12341293

Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. *Avances in Experimental Social Psychology*, 24(93), 159.

Sommier, I. (2012). Engagement radical, désengagement et déradicalisation. Continuum et lignes de fracture. *Lien social et Politiques*, n° 68, *Radicalité et Radicalisations*, automne 2012, p. 15-35.

Sous-comité sur la mise en œuvre du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire du Comité directeur conjoint MEQ-CS sur les plans stratégiques et la reddition de comptes [SC-SASEC]. (2003). Rapport d'étape. Bilan d'une collecte de données sur les ressources humaines et financières affectées au service. Année 2002-2003. Government du Québec.

Spaniel, L. (2002). Spirituality and connectedness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(4), 321-322.

Spike, B. (August, 1993). *Spirituality: Problems and directions in operationalizing a fuzzy concept*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto.

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Lowe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097.

Spratt, J. B., & Doob, A. N. (2000). Bad, sad, and rejected: The lives of aggressive children. *Canadian Journal of Criminology*, 42(2), 123-133.

Stark, R. (2001). Reconceptualizing religion, magic, and science. *Review of Religious Research*, 43(2), 101-20. <http://dx.doi.org/10.2307/3512057>

Stark, R., Hamburg, E. and Miller, A. S. (2005). Exploring spirituality and unchurched religions in America, Sweden, and Japan. *Journal of Contemporary Religion*, 20(1), 3-23. <http://dx.doi.org/10.1080/1353790052000313882>

Staub, E. (1989). *The roots of evil: the origins of genocide and other group violence*. Cambridge University Press, NY.

Stefan, A. C., Micaela, M. (2010). A preliminary efficiency study of a multifaceted prevention program for children with deficient emotional and social competencies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010) 127-139.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kale, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.

Stern, D. (2004). The Rise and Fall of the Environmental Kuznets Curve. *World Development* 32(8),1419-1439. DOI: 10.1016/j.worlddev.2004.03.004

Stevens, A., Simon Colton, S., Kate O'Brien, K., Steve Butler, S., Ben Gladstone, B., Tonkin, J. (2014). *Risk it: The participatory development and observational evaluation of a multi-component programmed for adolescent risk behavior reduction*. 2014 Drugs: education, prevention and policy, 21(1), 24-34. 2014 Informa UK Ltd. ISSN: 0968-7637 print/1465-3370 online. DOI: 10.3109/09687637.2013.787526

Stewart, J., Sun, E. (2010). *Promoting Student Resilience and Wellbeing: Asia-Pacific Resilient Children and Communities Project*. Source OAI. DOI : 10.1007/978-90-481-8675-4_25

Stiegler, B. (2016). *Dans la disruption : comment ne pas devenir fou ?* Les liens qui liferent.

Stiffs-Hanssen, H. (1999). Religion and spirituality: What a European ear hear. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1), 25-33. http://dx.doi.org/10.1207/s15327582ijpr0901_4

Stockings, E. A., Degenhardt, L., Dobbins, T., Lee, Y. Y., Erskine, H. E., Whiteford, H. A. & Patton, G. (2016). Preventing depression and anxiety in young people: are view of the joint efficacy of universal, selective and indicated prevention. *Psychological Medicine*, 46(1), 11-26. Doi :10.1017/S0033291715001725.

Stokes, H. & Turnbull, M. (2016). *Evaluation of the Berry Street Education Model: Trauma informed positive education enacted in mainstream schools*. Melbourne, VIC: University of Melbourne Graduate School of Education, Youth Research Centre.

Styles, J. G., Stanford, B., Caputo, P., Keating, A L. & Brendan Hyde, B. (2012). *A measure of spiritual sensitivity for children* (pp. 203-215). Received 04 Jul 2012, Accepted 21 Sep 2012, Published online: 16 Oct 2012. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.733683>

Strang, J., & Cambridge, J. (2004). Can the practitioner correctly predict outcome in motivational interviewing? *Journal of Substance Abuse Treatment*, 27(1), 83-88. Doi: 10.1016/j.jsat.2004.05.003

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511557842>

Streiber, H., & Hood, R. W. (Eds.). (2016). *Semantics and psychology of spirituality*. A cross-cultural anal ysis. New York: Springer.

Street, P. (2014). *Wilde Jahre - glasses und positive lurch die Pubertal* (Allemande). Verlag Herder GmbH.

Stresaviora, (2011), Summary home/2011/ISEC/AG/4000002547, APART, THOMAS MORE, February 2014. Part III Conclusions and recommendations, HOME/2011/ISEC/AG/4000002547.

Struis, B. (2015). *Michael Younes Défloreriez : J'ai été djihadiste en Syrie*. Édition La Boite à Pandore, Bruxelles.

Défloreriez, M., & Défloreriez, N. (2015). Impact of spiritual intelligence and mindfulness on organizational citizenship behavior. *International Journal of Scientific Research*, 4(1), 228-230.

Sullivan, H. S. (1970). *The psychiatry interviews*. Editor Norton Company, New York.

Sun, J., Stewart, D. E. (2010). *Promoting Student resilience and wellbeing: Asia-Pacific Resilient Children and Community project*. Disponible et consulté sur Resarci gâte/publications/46406930.

Sykes, G. M. et Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: a theory of delinquency. *American Sociological Review*, 1957, 22(6), 664-670.

***T**

Tabebuia, G. (2020). *An affective neuroscience model of boosting resilience in adults*. Elsevier publication. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.05.005>

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. Austin & S. Weichel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–48). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

Tarquinia, J. & Martin-Kru mm (2011). *Traité de psychologie positive*. De Boeck Edition, Bruxelles.

Taylor, C. (2003). *La diversité de l'expérience religieuse aujourd'hui. William James revisit*. Bellarmine.

Taylor, R., Eberle, E., Dorla, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156–1171.

Chahine, S. (1952). *Le viol des fous*. Gallimard.

Thich Nat Hanh (2018). *Un prof heureux peut changer le monde*. Belmont.

Tedeschi, R., & Calhoun, L. (1996). The post traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455–471.

Tedeschi, R. G. et Calhoun L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological inquiry*, 15, 1, 1-18.

Templeton, J. L. and Eccles, J. S. (2006). *The relation between spiritual development and identity processes*, in Edited by: E.C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 252-65. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Thomas, W. L., Znanieckian, F. (1919). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant* (Chicago, 1919). Traduit de l'américain par Yves Aguiât, précédé d'Une sociologie pragmatique par Pierre Tripier. Nathan (Essais & recherches. Sciences sociales) 1998.

Thomas, C. R., Holder, C.E., & Wall, J. A. (2004). Serious Delinquency and Gang Membership. *Adolescent Psychiatry*, 27, 61 – 81.

Thompson, L. Y., & Snyder, C. R. (2003). *Measuring forgiveness*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 301–312). Washington, DC: American Psychological Association.

Thomson, D. (20 décembre 2016). *L'Europe est condamnée à subir le contre-choc des erreurs qui ont été faites*. Entretien avec Charlotte Polotski, Slate.

Tillich, P. (1999). *Le courage d'être*. Editions du Cerf.

Tillich, P. (2014). *Le courage d'être*. Edition Labor et Fides.

Tischler, L., Bierman, J., & McKeague, R. (2002). Linking emotional intelligence, spirituality and work-place performance: Definitions, models and ideas for research. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 203-218.

Tobie, N. (2017). *Les âmes errantes*. L'Iconoclaste.

Toutain, T. (2018a). Diversité de profils et motivations hétérogènes. *Revue Criminalistique*, 2018/1, n°1 vol 2, pp. 36-48.

Toutain, T. (2018b). Processus incrémentiel et inversion pulsionnelle. *Revue Criminalities*, 2018/1, n°3, pp. 49-53.

Townsend, P. (1972). *The needs of the elderly and the planning of hospitals*, in R. Canin and N. Pearson (eds), *Needs of the Elderly for Health and Welfare Services* (University of Exeter).

Trécourt, F. (20/03/2017). Interview : Une vaste enquête sur la radicalité chez les lycéens. *Le journal CNRS*.

Tribe, R. & Unarius, A.D. (in press). *Psychological Interventions in the context of Cultural Psychiatry*. In D. Bhangra and K. Bhui (Eds). *Textbook of Cultural Psychiatry*. Cambridge : Cambridge University Press.

Truc, G. (2010). *La violence en situations. Entretien avec Randall Collins*. <http://journals.openédition.org/traces>.

Tsang, J. A. and McCullough, M. E. (2003). *Measuring religious constructs: A hierarchical approach to construct organization and scale selection*, in Edited by: S. J. Lopez and C. R. Snyder (eds.), *Positive Psychological Assessments: A Handbook of Models and Measures*.

Unarius, A. D., Tribe, R., Frings, D. & Albury, I. P. (2017). The tin EAR programmed: an existential positive psychology intervention for resilience and emotional wellbeing. *International Review of Psychiatry*.

Unarius, A. D. (2015). *The tin EAR psychological intervention. A resilience curriculum programmed for children and young people*. Teacher and Student Guides. UEL, London, UK.

Unarius, A. D. (2017a). *Positive Psychology in my practice. Presentation and workshop at the “Adverse Childhood Experiences (ACEs): What it means for you”*. Public Health Network Cymru Conference, Cardiff, Wales.

Unarius, A. D. (2017b). *Coaching for resilience within an Islamic context (case study)*. In C. van Newburgh and R. Al-Lao. *The Principles and Practice of Coaching in Islamic Culture*. London: Karnak.

Turner, C. (2007). Reconsidering jihad: The perspective of Belizean Said Nursi. *Nova Religion: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, 11(2), 94–111.

Turner, V. (1969). *Le phénomène rituel : structure et contre structure*. Puf.

***U**

Underwood, L. G., & Teresa, J. A. (2002). The daily spiritual experiences scale: Development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health-related data. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(1), 22-33.

Ungar, M. (2005). Pathways to Resilience Among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational Settings: Navigation and Negotiation. *Child Youth Care Forum* 34, 423–444. <https://doi.org/10.1007/s10566-005-7755-7>

Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Wai Man Kwang, Take Yan Lee, Leblanc, J., Duque, L. & Mashiach, A. (2008). The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development, *Research in Human Development*, 5:3, 166-180. <http://dx.doi.org/10.1080/15427600802274019>

United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Available at <http://www2.ohchr.org/english/law?.htm>

Université de Sherbrooke. (2011). Sondage sur le service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Faculté de théologie et d'études religieuses en collaboration avec l'APAVECQ.

***V**

Vachère, M., Cousineau M. M. (2005). L'évaluation du risque de récidive au sein du système correctionnel canadien : regards sur les limites d'un système. *Deviance et Société* 4/2005 (Vol. 29), 379-397.

Vallerand, R. J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press.

Vallerand, R. (2012). From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, Canadian Psychological Association*, 53 (1), 42-52. DOI : 10.1037/a0026377.

Vallerand, R. (2015). *The Psychology of Passion: A Dualistic Model*. Edition Oxford.

Passion: J., White, C., Trueblood, J., Rounder, J., Matzke, D., Leiter, F. P., ... Lee, M. D. (2019, August 31). *Robusta diversité in cognitive science*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/6bu7s> [Ajouter au projet Citai par DOI]

Van den Bos, K., Patrick A. Müller, Anker A. L. van Bussell. (2009). Helping to Overcome Intervention Inertia in Bystander's Dilemmas: Behavioral Disinhibition can Improve the Greater Good. *Journal of Experimental Social Psychology, Elsevier*, 45 (4), p. 873. [ff10.1016/j.jesp.2009.03.014](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.014) ffhal00690185f

Van Der Meerbeek (2015). *Mais qu'est-ce que tu as dans la tête ? L'adolescent et la soif d'idéal*. Racine, Bruxelles.

Van de Sandel, M. C. E., Feeles, M., L., Kock en, P. L., Dijkstra, R. F. W., Reis, R., Gravettien, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? *Psychists.*, 56, 1545-1567. Willey. DOI: 10.1002/pits.22307

Van Duerson, E., & Adams, M. (2011). *Skills in existential counseling & psychotherapy*. London, En gland : Sage.

Vane gem R. (2015). *De la destinée*. Cherche Midi Editeur.

Van Gennep, A. (2011). *Les rites de passage*. Edition Picard, Paris. Edition originale : Van Gennep Arnold (1909) : Les rites de passage. Librairie critique.

Van Petegem, S., Beyers, W., Austenite, M., & Suenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: Examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental Psychology*, 48, 76-88. Doi :10.1037/a0025307

Van Petegem, S., Suenens, B., Austenite, M., & Beyers, W. (2015a). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of Reactance Theory and Self-Determination Theory. *Child Development*, 86, 903-918. Doi :10.1111/cdev.12355

Van Petegem, S., Austenite, M., Suenens, B., Beyers, W., & Alterman, N. (2015b). Examining the longitudinal association between oppositional defiance and autonomy in adolescence. *Developmental Psychology*, 51, 67-74. Doi: 10.1037/a0038374

Van Petegem, S., Austenite, M., & Beyers, W. (2013). The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: In search of an underlying structure. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 994-1014. Doi:10.1007/s10964-012-9847-7

Van Petegem, S., Zimmer-Gembeck, M. J., Suenens, B., Austenite, M., Branning, K., Maybe, E., ... & Zimmermann, G. (2017). Does general parenting context modify adolescents' appraisals and coping with a situation of parental regulation? The case of autonomy-supportive parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2623-2639. Doi: 10.1007/s10826-017-0758-9

Austenite, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Austenite, Ryan et Stones (2020). Basic psychological need theory: advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion* (2020), 44, 1-31, p. 2.

Austenite, M. and Mouridi's, A. (2016). Emerging Trends and Future Directions for the Field of Motivation Psychology: A Special Issue in Honor of Prof. Dr. Willy Lens. *Psychological Belgic*, 56(3), 118-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/pb.354>

Vasquez, C. G., Heisler, S. M., Bollington, N., Sellers, J. R., Martin, A. C. (2016). *Drosophila non-muscle myosin II motor activity determines the rate of tissue folding*. DOI: 10.7554/eLife.20828

- Vaughan, F. (1991). Spiritual issues in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 23(2), 105-119.
- Vella-Broadrick, D., Rickard, N., & Chin, T.-C. (2014). *An evaluation of positive education at Geelong grammar school: A snapshot of 2013*. Melbourne, Australie : The University Of Melbourne.
- Verdani, A. (2008). *L'éducation à la joie : un exemple dans les écoles à Auroville (Inde) par l'éducation intégrale*, [Thèse de doctorat, Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis U.E.R. sciences de l'éducation], thèse dirigée par R. Barbier. <http://www.theses.fr/2008PA083594>.
- Verdani (2017). *Renouer avec la joie de l'enfance*. Eyrolles.
- Verdani (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : Expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Acts Sud.
- Verma, S. and Sta. Maria, M. (2006). *The changing global context of adolescent spirituality*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 124-36. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>
- Vitz, P. (2008). *Moral and spiritual dimensions of the healthy person: Notes from the founders of modern psychology and psychiatry*, in Edited by: Kline, K.K. (ed.) *Authoritative Communities: The Scientific Case for Nurturing the whole Child*. New York: Springer, pp. 151-62. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-72721-9_7
- Vivat, B. (2008). Measures of spiritual issues for palliative care patients: A literature review. *Palliative Médecine*, 22, 859-868. <https://doi.org/10.1177/0269216308095990>
- Vogel, Vivienne (de), Michiels de Vries Robé, Corine De Reiter and Yvonne Boumant (2011). Assessing Protective factors in forensic Psychiatric Practice: introducing the SAPROF. *International Journal of Forensic Mental Health*, 10(3), 171-177
- Vogler, C. (2013). *Le guide du scénarist*. DIXIT edition.
- Tortilla, S. (1999). *Myth and the Movies: Discovering the Mythic Structure of 50 Unforgettable Films*. Michael Wiese Productions.

Vries, Robé, Michiels(de), and Gwendal Willis, (2017). Assessment of protective factors in clinical practice. *Aggression and violent behavior*, 32, 55-63, Gwendal.

Vries, Robe, Michael (de), Ruth Mann, Shadd Maruna and David Thornton (2015). An exploration of protective factors supporting desistance from sexual offending. *Sexual abuse: a journal of research and treatment*, 27, 16-33.

Vygotsky (2013). *Pensée et language*. La Dispute.

***W**

Wagener, L. M., Furrow, J. L., King, P.E., Lefferts, N. and Benson, P. L. (2003). Religious involvement and developmental resources in youth. *Review of Religious Research*, 44(3), 271-84. <http://dx.doi.org/10.2307/3512387>

Wagener, L. M. and Maloney, H. N. (2006). *Spiritual and religious pathology in childhood and adolescence*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 137-49. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Wagner, L., Peneus, L. and Ruch, W. (2021). Character Strengths in the Life Domains of Work, Education, Leisure and Relationships and their Associations with Flourishing. *Front. Psycho.* 12, 597-534. Dio : 10.3389/fpsyg.2021.597534

Wari, S. (1993). Au-delà du malaise. *Revue Française de Psychanalyse*, Tome LVII. Puf.

Walker, L. J. and Reimer, K. S. (2006). *The relationship between moral and spiritual development*, in Edited by: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 224-38. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>

Walsh, R., & Vaughan, F. (1993). On transpersonal definitions. *Journal of Transpersonal Psychology*, 25(2), 125-182.

Walsh, R., & Vaughan, F. (Eds.). (1993). *Paths beyond ego: The transpersonal vision*. Los Angeles: J.P. Torcher Inc.

Walters, G. D. (2014). *Applying CBT to the Criminal Thought process*. In Raymond Chip Tarata et Damon Mitchell, *Forensic CBT*. Wiley Blackwell.

Walser, M. (1983) *Spheres of Justice* (Oxford, Blackwell).

Ward, T. (2017). Prediction and agency: the role of protective factors in correctional rehabilitation and desistance. *Aggression and violent behavior*, 32, 19-28.

Ward, T., & Maruna, S., (2007). *Rehabilitation: Beyond the risk paradigm*. NY: Routledge.

Ward, T. et Beech, A. (2016). *The Integrated Theory of Sexual Offending—Revised: A Multifield Perspective*. In Boer, Douglas, *The Wiley Handbook on the Theories, Assessment and Treatment of Sexual offending*. John Wiley and Sons, pp.123-137.

Ward, T. and Gannon, T. (2006). Rehabilitation, etiology, and self-regulation: The comprehensive good lives model of treatment for sexual offenders. *Aggression and violent behavior*, 11(1), 77-94.

Ward, T., Day, A., Howells, K. and Bagen, A. (2004). The multi factor offender readiness model. *Aggression and violent behavior*, 9(6), 645-73.

Ward, T. and Brown, M. (2004). The good lives model and conceptual issues in offender rehabilitation. *Psychology, Crime and Law*, 10(3), 243-57.

Washington, DC: American Psychological Association, pp. 345–60.
<http://dx.doi.org/10.1037/10612-022>

Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1). Google Scholar

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. (C) DOI:
<http://dx.doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Weaver, B. and McNeill, F. (2011). *Travelling hopefully: desistance research and probation practice*. In Braford, Jo, Francis Cowed and John Deering (dir.), *What else works? Creative work with offenders*. Cullompton, Willian.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). *The Incredible Years Program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems*. In R. Murray, A.

Kidman & T. Oleynick (Eds.), *Clinician's handbook for the assessment and treatment of conduct problems in youth*. Springer Press.

Weil, P. (2021). *De la laïcité en France*. Grasset.

Weil, S. (1990). *L'enracinement : Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Folio, Essays.

Weissberg, R. P., Dorla, J. A., Mitrovic, C. E., Gul lotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Dorla, C. E. Mitrovic, R. P. Weissberg, T. P. Gul lotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford.

Weissberg, R. P. & Calcarine, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

West, Martin R., Matthew, A. Kraft, Amy S. Finn, Rebecca E. Martin, Angela L. Duckworth, Christopher F. O. Gabriela, and John D. E Gabriela (2016). Promise and Paradox: Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148-170.

White, M. (2015). *Well-being as Freedom: Future Directions in Well-being*. In White, M., & Murray, S. (2015). *Evidence-based Approaches to Positive Education in Schools: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Springer. Springer Press, Netherlands. Series Editor Ilona Bon well. (pp.167-175). DOI: 10.1007/978-94-017-9667-5_9

White, M. (2017). *Impact of Activity: Future Direction of Positive Education*. In White, M., Slump., G., & Murray, S. (2017), *Future Directions in Wellbeing: Education, Organizations and Policy* (pp. 27-33). Springer, Netherlands. Springer, Netherlands

White, M. A. & Waters, L. E. (2015). *Strengths-Based Approaches in the Classroom and Staffroom*. In White, M. A., Murray, A. S., & Seligman, M. P. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: implementing a strategi framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer. p. 128.

Wiglesworth, M., Landrum, A., Oldfield, J., Scott, A., turnbuckle, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programmed outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, 347-376.

Wagnall, A., C. Kelly & Grace, P. (2021). *How are whole-school mental health programmers evaluated? A systematic literature reviews*. Pastoral Care in Education. DOI: 10.1080/02643944.2021.1918228. <https://doi.org/10.1080/02643944.2021.1918228>

Piotrowicz, Q. (2004). *Islamic activism: a social movement theory approach*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

Piotrowicz, Q. (2005). A genealogy of radical Islam. *Studies in Conflict and Terrorism*. *Studies in Conflict and Terrorism*, 28(2). DOI :10.1080/10576100590905057.

Wilber, K. (1996). *A brief history of everything*. Dublin: Gill & Macmillan.

Wilber, K. (1997). *The integral vision: The good, the true, and the beautiful*. In K. Wilber (Ed.), *The eye of spirit: An integral vision for a world gone lightly mad* (pp. 1-36). Boston: Shambhala.

Wilber, K. (2002). *Excerpt A: An integral age at the leading edge*. Retrieved July 1, 2014, from <http://www.kenwilber.com>

Wilber, K. (2003a). *Excerpt B: The many ways we touch: Three principles helpful for any integrative approach*. Retrieved August 12, 2014, from <http://www.kenwilber.com>

Wilber, K. (2003b). *Excerpt C: The ways we are in this together: Intersubjectivity and interjectively in the holonic Cosmos*. Retrieved July 10, 2014, from <http://www.kenwilber.com>

Wilber, K. (2003c). *Excerpt D: The Look of a Feeling: The Importance of Post/Structuralism*. Retrieved from <http://www.kenwilber.com>.

Wilber, K. (2011). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston: Shambhala Publications.

Wilber, K., Morelli, M., Patten, T., & Leonard, A. (2012). *Integral life practice: A 21st-century blue print for physical health, emotional balance, mental clarity and spiritual awakening*. Boston: Shambhala.

Williams, P., Kern, M. L., & Waters, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being*, 5(1),1-18.

Willibald, Ruch, Ryan M. Niemec, Robert E. McGrath, Fabian Gander & Rent., Prayer (2020). Character strengths-based interventions: Open questions and ideas for future research. *The Journal of Positive Psychology*. DOI: 10.1080/17439760.2020.1789700.

Wilson, T. D., Kraft, D., & Lisle D. J. (1990). *The disruptive effects of self-reflection: Implications for survey research*. In M. E. Goldberg, G. Goran, & R. W. Polly (Eds.), *an—Advances in consumer research* (Vol. 17, pp. 212-216). Provo, Ut: Association for Consumer Research.

Wilson, Chris, Andrew Bates and Birgit Volm, (2010). Circles of Support and Accountability: An Innovative Approach to Manage High-Risk Sex Offenders in the Community. *The Open Criminology Journal*, 3, 48-57.

Wilson, Robin, Franca Cortona and Monica Verdani, M. (2007). *Cercles de soutien et de responsabilité : Reproduction à l'échelle nationale des résultats obtenus*. Humber.

Winnicott, D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Edition Payet.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité - L'espace potentiel*. Gallimard.

Wong, P. T. P. (1991). *Existential vs. causal attributions*. In S. Zalen (Ed.), *Extensions and new models of attribution theory* (pp. 84-125). NY: Springer-Verlag.

Wong, P. T. P. (1993). Effective management of life stress: The resource-congruence model. *Stress Medicine*, 9, 51–60.

Wong, P. T. P. (1995). *A stage model of coping with frustrative stress*. In R. Wong (Ed.), *Biological perspectives on motivated activities* (pp. 339-378). Norwood, NJ: Able.

- Wong, P. T. P. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. *International Forum for Logotherapy*, 20, 85–94.
- Wong, P. T. P., & Fry, P. S. (Eds.). (1998). *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wong, P. T. P. (1998a). The endurance of logotherapy. *International Forum for Logotherapy*, 21(1), 47.
- Wong, P. T. P. (1998b). *Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile (PMP)*. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 111-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wong, P. T. P. (1998c). *Meaning-centered counseling*. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 395–435). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wong, P. T. P. (1998d). *Spirituality, meaning, and successful aging*. In P. T. P. Wong & P. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 359–394). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wong, P. T. P. (1999a). *Joe Fabry - A visionary storyteller*. Available online at <http://www.meaning.twu.ca/joefabry.htm>
- Wong, P. T. P. (1999b). Towards an integrative model of meaning-centered counseling and therapy. *International Forum for Logotherapy*, 22, 47-55.
- Wong, P. T. P. (2005). *Creating a positive participatory climate: A meaning-centered counseling perspective*. Sandor Schuman (Ed.), *The IAF facilitation handbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wong, Y. J., Raw, L. and Slake, K. D. (2006). A systematic review of recent research on adolescent religiosity/spirituality and mental health. *Issues in Mental Health Nursing*, 27(2), 161-83. <http://dx.doi.org/10.1080/01612840500436941>

Wong, P. T. P. (2007). *Viktor Frankl: Prophet of hope for the 21st century*. In A. Bethany & J. Levinson (Eds.), *Anthology of Viktor Frankl's logotherapy* (pp. 67-96). Phoenix, AZ: Zelig, Tucker & Theisen Inc.

Wong, P. T. P., Wong, L. C. J., Mc Donald, M. J., & Klassen, D. W. (Eds.). (2007). *The positive psychology of meaning and spirituality*. Abbotsford, BC: INPM Press.

Wong, P. T. P. (2009). The need for a balanced approach to positive psychotherapy and traditional masculinity. *Securities*, 54, 45.

Wong, P. T. P. (2010). Meaning therapy: An integrative, positive approach. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40(2), 85–99.

Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 52(2), 69-81. Doi : 10.1037/a0022511.

Wong, P. T. P. (2012). *The human quest for meaning*. Routledge.

Wong, P. T. P. (2012a), *Toward a Dual Systems Model of what makes Life worth living in the human quest for meaning* (chap. 1, pp. 3-22). Routledge.

Wong, P. T. P. (2012b). *The human quest for meaning* (Chap. 28, p. 619). Edition Routledge, New York.

Wood, A. M., & Tarrier, N. (2010). Positive clinical psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical Psychology Review*, 30, 819–829. Doi: 10.1016/j.cpr.2010.06.003

Worsley, L. (2006). *The Resilience Doughnut. The secret of strong kids*. Sydney, Australia: Wildland Woolley.

Worsley, L. (2014). *Building Resilience in Three Australian High Schools, Using the Resilience Doughnut Framework*. DOI: 10.1007/978-1-4939-0542-3_11

Wright (2001). *Spirituality and Education*. Routledge.

Wulff, D. (1997). *Psychology of religion: Classic and contemporary* (2nd ed.). New York: Wiley.

Wundt, W. (1909). *Mythos und Religion*. Volker psychology: T. 1-3. Verlag von Wilhelm Engelmann.

Withrow, R. (1998). *After Heaven: Spirituality in America since the 1950s*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
<http://dx.doi.org/10.1525/california/9780520213968.001.0001>

***Y**

Ayden, D. B., Haidt, J., Hood, R. W., Jr, Vigo, D. R., & Newberg, A. B. (2017). The varieties of self-transcendent experience. *Review of General Psychology*, 21(2), 143-160.

Ayden, D. B., Wiry, J., Slack, K. J., Eichstaedt, J. C., Zhao, Y., Vaillant, G. E., & Newberg, A. B. (2016). The overview effect: awe and self-transcendent experience in space flight. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 3(1), 1-11.
Doi :10.1037/cns0000086

Yalom, I. (2008). *Thérapie existentielle*. Gallate édition.

Yates, P., Prescott, D. and Ward, T. (2010). *Applying the good lives and self-regulation models to sex offender treatment. A Practical Guide for Clinicians*. Brandon, The Safer Society.

Inger, M. J. (1963). *Sociology looks at religion*. New York: Collier-Macmillan.

Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. Washington, DC: American Institutes for Research Center on Great Teachers and Leaders.

Yu, M. (2009). *The power of negative thinking* (Chu, L. Z., Trans.). Taipei, Taiwan: ASA Publishing.

Yost, K. M. (2003). Toddler spiritual formation and the faith community. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2),133-49. <http://dx.doi.org/10.1080/13644360304626>

Yost, K. M., Johnson, A. N., Sassou, S. E. and Roehlkepartain, E. C. (eds.) (2006). *Nurturing Child and Adolescent Spirituality: Perspectives from the World's Religious Traditions*. Portland, OR : Roman and Roman.

***Z**

Safran, J. (2015). Les décrocheurs qui raccrochent et s'accrochent à l'Épide. Monographie d'un dispositif. *Déviance et société*, 39(3), 247-266.

Gaugry, D. (2008). *L'énigme des tueurs en série*. Plon.

Gaugry, D. (2015). *Du deuil de soi à l'idéal en apothéose*. Dans : *Idéal et Cruauté*. Editions Lignes.

Altman, N. (2007). *L'Esprit du mal*. L'Olivier. Penser/rêver.

Mannoni, M., Van der Vars, L. P., Brevets, E. J. A., Wesleyen, M., Van Bol huis, V. J. & Van der Torre, E. J. (2008). *De roll van roll het roll van polarisation en radicalisation*. Van 'open en orne' ; nanar 'het hart' ; van de Anapa. Den Haag: COT'; Crisis management.

Zehra, H. (1990). *Changing lenses. A new focus for crime and justice*. Herald Press.

Zehra, H. (2002). *The little book of restorative justice, good books*. In Weaver, A. J., Samford, J. A., Morgan, V. J., Licht on, A. I., Larson, D. B. and Garabito, J. (2000), Research on religious variables in five major adolescent research journals: 1992-1996. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 188(1), 36-44. <http://dx.doi.org/10.1097/00005053-200001000-00007>

Zhang, Y. and Chen, M. (2018). Character Strengths, Strengths Use, Future Self-Continuity and Subjective Well-Being Among Chinese University Students. *Front. Psychol.*, 9, 1040. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01040

Zhu, C. (2013). Students' and Teachers' Thinking Styles and Preferred Teacher Interpersonal Behavior. *The Journal of Educational Research*, 106(15), 399-407.

Zinn Bauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Bela ich, T. G., et al. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzy Ing the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(4), 549-64. <http://dx.doi.org/10.2307/1387689>

Zinn Bauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). *Religiousness and spirituality*. In R. Plautian & C. Park (Eds.), *Handbook for the psychology of religion and spirituality* (pp. 21-42). New York: Guilford Press. 302 Skrzypińska. *Archive for the Psychology of Religion* 36 (2014), 277-302

Zinn Bauer, B. J., Pargament, K.I. and Scott, A.B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality*, 67(6), 889-919.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.00077>

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury Publishing

Zohar, D. (1997). *Rewiring the Corporate brain: Using the new science to rethink how we structure and lead organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Zohar, D. (2004). *Spiritual capital: Wealth we can live by*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Zielinski, D., Deborah, L., Ackerman, May, H., Yang, Julie L. Futrell, Nancy L. Horton, T. Sigil Hale, Carolyn Pataki, Susan L. Smalley (2007). Mindfulness Meditation Training in Adults and Adolescents with ADHD: A Feasibility Study. *Journal of Attention Disorder*.
<https://doi.org/10.1177/1087054707308502>

ANNEXES



ANNEXE 1 Biographie et Légende personnelle.pdf



ANNEXE 2 Bibliographie, colloques et CV.pdf



ANNEXE 3 Etudes de référence pour diagnostic socio-clinique.pdf



ANNEXE 4 Présentation statistiques Etude Cohen Bouzar (Praticies).pdf



ANNEXE 5 Les mécanismes de risques et de protection (extrait Practicies).pdf



ANNEXE 6 Outils de désistance Bouzar Ruffion (extrait Practicies).pdf



ANNEXE 7 Programme 'Philosophical Dialogues' traduit.pdf



ANNEXE 8 Rapport du groupe d'experts internationaux UAE.pdf



ANNEXE 9 Projet éditorial post doctoral L'éducation spirituelle et laïque au XXIe siècle.pdf



ANNEXE 10 Projet de chaire universitaire postdoctoral.pdf

INDEX

INDEX DES FIGURES

Figure 1 - Le triptique ontologique en éducation selon Barbier (1997)	64
Figure 2 - Distinguer sans séparer et réunir sans confondre les quatre piliers de l'Educateur	69
Figure 3 - Les besoins humains universels	95
Figure 4 - Les valeurs humaines universelles selon Shalom Schwartz's	96
Figure 5 - Les douze besoins	97
Figure 6 - L'involution psychosociale.....	100
Figure 7 - La satisfaction des besoins élémentaires.....	108
Figure 8 - Un tel modèle biospsychosocial de résilience	131
Figure 9 - Des mécanismes de résilience pour la promotion et la protection de la santé	133
Figure 10 - Roadmap of weel-being orientations for illustrative purposes	141
Figure 12 - Approche basée sur les forces au collège Saint-Pierre d'Adélaïde	151
Figure 11 - L'éducation positive telle que développée par l'institut d'éducation positive de la Geelong Grammar School.....	150
Figure 13 - Eléments essentiels pour une théorie compréhensive du développement spirituel	172
Figure 14 - A preliminary framework for the spiritual development of the child and the adolescent.....	177
Figure 15 - Développement spirituel : un cadre définitionnel	178
Figure 16 - Le modèle de Wiktorowicz	195
Figure 17 - Le processus d'engagement idéologique de Borum (2003)	196
Figure 18 - Le modèle de "transformation cognitivo-affective de la définition de soi et de construction du sens de l'engagement radical violent"	201
Figure 19 - Quels sont les outils pour la mesure neuro-cognitive des risques d'extrémisme ?	203
Figure 20 - Evaluation des risques neurocognitifs pour la détetion précoce des extrémistes violents.....	204
Figure 21- Une analyse processuelle de la radicalisation	207
Figure 22 - Focus sur les étapes du processus de radicalisation	211
Figure 23 - Radicalisations ? Approche transversale d'un mille-feuille de conséquences	213
Figure 24 - La formation du Moi et du Soi.....	214
Figure 25 - Les 8 promesses djihadistes permettent d'individualiser " l'offre " afin de toucher des jeunes différents.....	272
	801

Figure 26 - Les systèmes de motivation 1 et 2.....	330
Figure 27 - Taxinomie de la motivation de la théorie de l'autodétermination.....	334
Figure 28 - Personal Uncertainty and reactive approach Motivation Theory.....	336
Figure 29 - A social developmental model of radicalization.....	340
Figure 30 - Overview of Risk and protective factors for radicalization	340
Figure 31- Proximal radicalization processes	341
Figure 32 - Approaches to successful development	354
Figure 33 - " Low-resolution" topographical map of six core positive-psychology intervention domains	372
Figure 34 - " High-resolution" topographical map of 20 positive-psychology intervention subdomains	373
Figure 35 - Variation sur une démarche d'apprentissage ciblée pour favoriser les compétences sociales et émotionnelles.....	375
Figure 36 - The OECD Learning Framework 2030.....	378
Figure 37 - Les acquis de l'apprentissage social et émotionnel en tant que processus à long terme	379
Figure 38 - Les forces de caractère en 6 vertus	381
Figure 39 - A framework for conceptualizing systemic social and emotional learning (SEL) in educational settings.....	385
Figure 40 - A model of teacher socio-emotional competence and classroom and student outcomes	386
Figure 41 - Character Strengths and Human Values	397
Figure 42 - Life psychological goal setting tool	409
Figure 43 - Présentation non exhaustive du modèle intégratif de la motivation	411
Figure 44 - Phases et sous-phases du processus d'intervention du mode de vie.....	420
Figure 45 - Désignation, assignation des rôles, attribution, répartition des tâches, imposition des règles et réglementations aux individus.....	435
Figure 46 - Les cinq symboliques et les cinq orientations pédagogiques et thérapeutiques..	436
Figure 47 - The "basic five"	453
Figure 48 - Les facteurs de risque.....	454
Figure 49 - The life psychological model of radicalization.....	456
Figure 50 - Results of the moderation analyses on acceptance of illegal means in relation to extremism.....	457

Figure 51 - Results of the indirect effects model	458
Figure 52 - Shows the radicalization model and the risk factors leading to either legal or violent extremism.....	461
Figure 53 - Prévention des symptômes dépressifs modérés à sévères.....	462
Figure 54 - Prevention of depression, anxiety and adjustment disorder diagnoses among participants with high levels of baseline symptoms : cumulative percent diagnosed with disorder	464
Figure 55 - Prevention of conduct symptoms : Mean CBCL externalising raw scores.....	465
Figure 56 - Points forts de l'apprentissage	465
Figure 57 - Social skills (teacher SSRS).....	466
Figure 58 - Cooperation (Mother SSRS)	466
Figure 59 - Core positive youth development constructs	468
Figure 60 - A relational developmental systems model of the individual, context relations involved in the Lerner and Lerner conception of the PYD developmental process	470
Figure 61 - A developmental contextual view of PYD.....	471
Figure 62 - Positive Youth development theory model. Having a practical approach : moving from theory into practice.....	473
Figure 63 - Simplified version of the "Prevention Pyramid"	477
Figure 64 - The tripartite model of resilience-building	479
Figure 65 - The tripartite model, zoomed out	480
Figure 66 - Infographie E2C par E2C.....	488
Figure 67 - Les processus de l'approche par les capacités	490
Figure 68 - Les processus de l'approche par capacités.....	491
Figure 69 - The resilience Donut	495
Figure 70 - Study 1 : Average scores of resilience RS-14 for groups divided by level of anxiety pre 6 months and 12 months post-intervention.....	499
Figure 71 - Study 2 : Average scores of resilience (CYRM) for groups divided by level of anxiety pre 12 months and 24 months post-intervention	500
Figure 72 - Study 3 : Graph of the means for personal competence pre- (time 1) and post- (time 2) intervention for groups divided according to the difficulties experienced.....	501
Figure 73 - Dialogues existentiels et philosophiques	508
Figure 74 - Growth curve model of resilience	513
Figure 75 - Growth curve model for depression.....	513

Figure 76 - Three basic principles	528
Figure 77 - Toward a dual-systems model of what makes life worth living	540
Figure 78 - Interactions and meaning-based regulations within the dual-systems model	541
Figure 79 - Les 12 étapes du voyage extérieur du héros.....	565
Figure 80 - Les 12 étapes du voyageur intérieur du héros.....	567
Figure 81 - Spiritual processes of existential coping.....	579
Figure 82 - Types of known definitions of spirituality in psychological literature	583
Figure 83 - Threefold nature of spirituality - phenomenon as a schema, dimension of personality and attitude to life.....	585
Figure 84 - Spirituality in relation to religiousness, view of the world and beliefs.....	588
Figure 85 - Spirituality as attitude in TNS Model : components.....	590
Figure 86 - Threefold nature of spirituality Model and its relation to existential health.....	593
Figure 87 - Coping process in existential situation with engagement of spirituality.....	594
Figure 88 - La transréalité selon Nicolescu repris par Pasquier	599
Figure 89 - Roue de la destructivité.....	600
Figure 90 - Temple générique de l'être	602
Figure 91 - Temple de l'être en dimension fractale.....	603
Figure 92 - Temple de l'être en formation : disciplines et transversalité	604
Figure 93 - Theoretical model illustrating the relationship between personality and spirituality as well as existential and spiritual intelligence in a process of searching for the meaning of life	611
Figure 94 - Percentage of youth with assets, by religious activity and spirituality	625
Figure 95 - Percentage of youth engaging in High-Risk Behavior Patterns, by religious activity and spirituality	626
Figure 96 - Framings of mindfulness and their overlaps and relative presence in academic papers in the discourse of education 2002-2017	629
Figure 97 - Maps of the academic discourse of mindfulness in/as education 2002-2017	630
Figure 98 - The gap danger.....	652
Figure 99 - The utility of characters strengths	652
Figure 100 - A model of character strengths purposes	654
Figure 101 - Heuristic model for the spiritual journey showing the synergy of character strengths and spirituality toward greater wholeness	655

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 - Comparaison des différentes phases du modèle de "transformations cognitivo-affective de la définition de Soi et de construction du sens de l'engagement radical violent" selon différentes agences de sécurité	200
Tableau 2 - Approche dimensionnelle et processuelle de la fonction symptomatique de la radicalisation adolescente	257
Tableau 3 - Les correspondances dimensionnelles entre les analyses qualitatives et quantitatives de ces motifs d'engagement	273
Tableau 4 - Les correspondances entre facteurs de risques et facteurs de protection des processus de radicalisations violentes.....	355
Tableau 5 - Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life	400
Tableau 6 - Forces de caractère identifiées dans les recherches antérieures	405
Tableau 7 - Le conflit moral fondamental	441
Tableau 8 - Les dynamiques du modèle bio-psycho-socio-culturel du développement personnel et social	446
Tableau 9 - Les dynamiques du modèle bio-psycho-socio-culturel du développement personnel et social	447
Tableau 10 - Les protagonistes acteurs dominants	448
Tableau 11 - Analyse de corrélations.....	458
Tableau 12 - L'évaluation du projet Girl First de l'ONG Corstone.....	482
Tableau 13 - PSI et PI : acteurs concernés et fonctions de la démarche.....	492
Tableau 14 - Internal concepts of the Resilience Doughnut with construct and related external contexts	496
Tableau 15 - Study 1, descriptive statistics for CYRM and of mean for resilience scores ...	498
Tableau 16 - Study 2, descriptive statistics of means for resilience scores (CYRM).....	499
Tableau 17 - Study 3, Means for personal competence for groups according to difficulties experienced	500
Tableau 18 - Perceived changes in areas of competence as rated by students	502
Tableau 19 - Active CBT components included in the SPARK resilience program	511
Tableau 20 - Japanese version of the SPARK resilience program with reference to the UK version.....	514

Tableau 21 - Efficacy of the intervention in latent growth curve model (LGCM).....	515
Tableau 22 - Examples of integrating character strengths into different areas of spirituality within the grounding path	656

Résumé

« Ideologies are not defeated by guns, but by new ideas¹⁸³ ». Président Obama

Depuis le début du XXI^e siècle, des phénomènes d'extrémismes et de radicalisations violentes ont impacté un nombre important d'adolescents et de jeunes adultes à travers le monde. La question se pose donc de la prévention de ces phénomènes. C'est de cette prévention dont il s'agit dans la thèse ici présentée qui part du constat que, dans ce domaine, une institution et/ou un acteur socio-éducatif souhaitant s'engager dans la prévention primaire et secondaire des radicalisations violentes, inspirées par le jihadisme ne sait littéralement pas à quel saint se vouer : entre l'ignorance de nouvelles ressources éducatives disponibles non spécifiques qui ont fait leurs preuves, la quasi absence d'un diagnostic complet sur les facteurs de risque, d'évaluation d'impact des dispositifs mise en place qui ont parfois uniquement renforcé ce que nous savions déjà faire et de vraies recherches sur les facteurs de protection, rien ne semble, ou presque, éclairer la lanterne des bonnes volontés qui se présentent sur ce terrain parfois miné politiquement et médiatiquement.

Comment améliorer cette prévention à partir de ressources éducatives innovantes ?

La recherche ici présentée propose l'éducation positive et spirituelle comme possible voie pour prévenir plus efficacement les phénomènes d'extrémismes et de radicalisations violentes. L'objectif, modeste et ambitieux, est d'avancer ce qui paraît légitime comme ressources, à titre d'exemples probants mais aussi à titre exploratoire, à la fois pour corroborer des facteurs de risque et de protection et pour inspirer de nouvelles pratiques innovantes et évaluées pour les futurs de l'éducation, à la fois dans la prévention des violences mais surtout plus globalement pour en tirer les leçons pour une éducation dynamique à la paix et au leadership éclairé.

Mots-clefs : radicalisation, prévention, éducation positive, éducation spirituelle

¹⁸³ « Les idéologies ne sont pas défaits par les armes mais par de nouvelles idées ».

Abstract

Positive psychology and education: contributions to better prevention of violent radicalization; integrative socio-clinical diagnosis of violent radicalization and models of prevention that can be mobilized in positive psychology and positive education: lessons for future education.

« Ideologies are not defeated by guns, but by new ideas ». President Obama

Since the beginning of the 21st century, phenomena of extremism and violent radicalization have impacted a significant number of adolescents and young adults around the world. The question therefore arises of the prevention of these phenomena. It is this prevention that is concerned in the thesis presented here, which starts from the observation that, in this field, an institution and /or a socio-educational actor wishing to engage in the primary and secondary prevention of violent radicalizations, inspired by jihadism, literally does not know which way to turn : between the ignorance of new available non-specific educational resources that have proven their worth, the virtual absence of a complete diagnosis of risk factors, of evaluation of impact of the measures put in place which have sometimes only reinforced what we already knew how to do and real research on protective factors, nothing seems, or almost, to shed light on the lantern of the goodwill that presents itself in this field which is sometimes politically undermined and mediatic ally.

How to improve this prevention using innovative educational resources?

The research presented here proposes positive and spiritual education as a possible way to prevent more effectively the phenomena of extremism and violent radicalization. The goal, modest and ambitious, is to put forward what seems legitimate as resources, as convincing examples but also on an exploratory basis, both to corroborate risk and protective factors and to inspire new innovative practices and evaluated for the future of education, both in the prevention of violence but above all more generally to draw lessons for a dynamic education in peace and enlightened leadership.

Keywords: radicalization, prevention, positive education, spiritual education