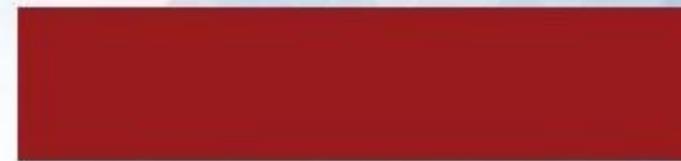




Université
de Lomé

01 BP : 1515
Tel : +228 90 05 13 13
soumissions@uirtus.net
Vol.4, N°02 – Août 2024



ISSN 2710 - 4699 (Online)

UIRTUS

REVUE INTERNATIONALE DES LETTRES,
LANGUES ET SCIENCES SOCIALES

UIRTUS

<https://www.uirtus.net>

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur scientifique

Komla Avono, Maître de Conférences, Université de Lomé

Directeur de publication

Komi Begedou, Maître de Conférences, Université de Lomé

Rédacteur en Chef

Palakyém Mouzou, Maître de Conférences, Université de Kara

Responsable du secrétariat

Nouhr-Dine D. Akondo, Maître Assistant, Université de Lomé

Secrétaires

Essouhouna Tanang, Maître de Conférences, Université de Kara

Mabandine Djagri-Temoukale, Maître de Conférences, Université de Kara

Fo-Koku D. Woameno, Docteur, Université de Lomé

Membres du comité scientifique

Abou Napon, Université Joseph Ki Zerbo
Komla Messan Nubukpo, Université de Lomé
Alou Keita, Université Joseph Ki-Zerbo
Momar Cisse, Université Cheikh Anta Diop
Jean-Philippe Zouogbo, Université Paris Cité
Bernard Kabore, Université Joseph Ki Zerbo
Assogba Guézéré, Université de Kara
Ignace D. Allaba, Université Alassane Ouattara
Kokou Azamédé, Université de Lomé
Mensah Tokpoton, Université d'Abomey Calavi
Nakpane Labanté, Université de Kara
Moufoutao Adjéran, Université d'Abomey Calavi
Gbati Napo, Université de Lomé
Léonard Koussouhon, Université d'Abomey Calavi
Yves K. Sokémawu, Université de Lomé
Kouadio Germain N'guéssan, Université Félix Houphouët Boigny
Cheick Félix Bobodo Ouédraogo, Université Joseph Ki Zerbo

Comité de lecture du présent numéro

Miesso Abalo, Université de Kara	Koutchoukalo Tchassim, Université de Lomé
Delpha Ali, Université de Kara	Boussanlègue Tchable, Université de Kara
Ayi Ayité, Université de Lomé	Abasse Tchagbele, Université de Kara
Assolissim Haloubiyou, Université de Kara	Yao Tchendo, Université de Kara
N'Biémadi Krouma, Université de Lomé	Manzama-Esso Thon-Acohin, Université de Kara
Abraham Mwezino, Université de Kara	Kara
Vinyikê Dzodzi Sokpo, Université de Lomé	Tamégnon Yaou, Université de Kara
Ousséni Soré, Université Joseph Ki-Zerbo	

NORMES EDITORIALES

UN BREF RÉSUMÉ DU STYLE DE FORMATAGE MLA COMME DÉMANDÉ PAR *UIRTUS*, VOTRE REVUE D'EXCELLENCE

À propos de la citation dans le texte

Avec le style de formatage MLA, des citations doivent être insérées dans votre texte pour documenter brièvement la source de vos informations. De brèves citations dans le texte indiquent au lecteur des informations plus complètes dans la liste des ouvrages cités dans votre biographie.

Les citations dans le texte comprennent le nom de famille de l'auteur suivi du numéro de page entre parenthèses. « La recherche est le domaine le plus vaste à explorer » (Zuma 8).

Remarque : Le point sort des parenthèses, à la fin de votre citation dans le texte.

Citation dans le texte pour deux auteurs ou plus

Nombre d'auteurs/éditeurs	Exemple de citation dans le texte
Deux	(Nom de famille de l'auteur et nom de famille de l'auteur) numéro de page Exemple : (Zuma et Lefebvre 57)
Trois ou plus	(Nom de l'auteur et al. Numéro de page) Exemple : (Zuma et al. 57)

Citation dans le texte pour plus d'une source

Si vous souhaitez citer plusieurs sources dans la même citation dans le texte, enregistrez simplement les citations dans le texte comme d'habitude et séparez-les par un point-virgule.

Exemple :

(Zuma 42 ; Lefebvre 71).

Remarque : Les sources de citation dans le texte n'ont pas besoin d'être classées par ordre alphabétique pour le style MLA.

- **Auteur inconnu**

Là où vous mettriez normalement le nom de famille de l'auteur, utilisez plutôt le premier, les deux ou les trois premiers mots du titre de l'ouvrage. Ne comptez pas les articles initiaux comme un, une, le, la, les. Vous devez fournir suffisamment de mots pour indiquer

clairement à quel ouvrage vous faites référence dans votre liste d'œuvres citées.
Si le titre dans la liste des ouvrages cités est en italique, mettez en italique les mots du titre dans la citation dans le texte.

Si le titre dans la liste des ouvrages cités est entre guillemets, placez des guillemets autour des mots du titre dans la citation dans le texte. Selon que la source est en anglais ou en français, conformez-vous au type de guillemets : "... " ou « ... »

Exemples :

(*Biologie cellulaire* 12)

(« Soins infirmiers » 12)

Citer directement

Lorsque vous citez directement à partir d'une source, placez la section citée entre guillemets. Ajoutez une citation dans le texte à la fin de la citation avec le nom de l'auteur et le numéro de page :

Exemple :

L'attachement mère-enfant a été un sujet majeur de la recherche sur le développement depuis que John Bowlby a découvert que « les enfants élevés dans des institutions étaient déficients dans le développement émotionnel et de la personnalité » (Hunt 358).

- **Au cas où il n'y a pas de numéro de page**

Lorsque vous citez des sources électroniques qui ne fournissent pas de numéros de page (comme des pages Web), citez uniquement le nom de l'auteur.

Exemple:

Trois phases de la réponse de séparation : la protestation, le désespoir et le détachement (Zuma).

Citations longues

Qu'est-ce qu'une citation longue ?

Si votre citation s'étend sur plus de quatre lignes, il s'agit d'une citation longue.

Règles pour les citations longues

Il y a quatre règles qui s'appliquent aux citations longues qui sont différentes des citations régulières :

1. La ligne avant votre longue citation, lorsque vous introduisez la citation, se termine généralement par deux points.
2. La citation longue est en retrait d'un virgule vingt-cinq (1,25) centimètres du reste du texte, elle ressemble donc à un bloc de texte.
3. Il n'y a pas de guillemets autour de la citation.
4. Le point à la fin de la citation vient avant votre citation dans le texte par opposition à après, comme c'est le cas avec les citations ordinaires.

Exemple de citation longue

A la fin du récit, les garçons sont frappés par la réalisation de leur comportement :

Les larmes se mirent à couler et des sanglots le secouèrent. Il se livra à eux pour la première fois dans l'île ; de grands spasmes frissonnants de chagrin qui semblaient lui arracher tout le corps. Sa voix s'élevait sous la fumée noire devant l'épave brûlante de l'île ; et infectés par cette émotion, les autres petits garçons ont commencé à trembler et à sangloter aussi. (Zuma 122)

Paraphraser

Lorsque vous écrivez des informations ou des idées d'une source dans vos propres mots, citez la source en ajoutant une citation dans le texte à la fin de la partie paraphrasée.

- **Paraphraser à partir d'une page**

Incluez une citation complète dans le texte avec le nom de l'auteur et le numéro de page (s'il y en a un). Par exemple :

L'attachement mère-enfant est devenu un sujet de premier plan de la recherche sur le développement à la suite de la publication des études de John Bowlby (Zuma 65).

- **Paraphraser à partir de plusieurs pages**

Si les informations/idées paraphrasées proviennent de plusieurs pages, incluez-les. Par exemple :

L'attachement mère-enfant est devenu un sujet de premier plan de la recherche sur le développement après la publication des études de Jean Camara (Zuma 50, 55, 65-71).

Phrases de signalisation

Les lecteurs devraient être capables de passer de vos propres mots aux mots que vous citez sans ressentir un changement brusque. Les phrases d'avertissement fournissent des signaux clairs pour préparer les lecteurs à la citation. Si vous faites référence au nom de l'auteur dans une phrase, vous n'êtes pas obligé d'inclure à nouveau le nom dans votre citation dans le texte, mais incluez plutôt le numéro de page (s'il y en a un) à la fin de la citation ou de la section paraphrasée. Par exemple :

Zuma explique que l'attachement mère-enfant a été un sujet majeur de la recherche sur le développement depuis que Jean Camara a découvert que « les enfants élevés dans des institutions étaient déficients dans le développement émotionnel et de la personnalité » (358).

Utilisation répétée des sources

Si vous utilisez des informations provenant d'une même source plusieurs fois de suite (c'est-à-dire qu'aucune autre source n'est mentionnée entre les deux), vous pouvez utiliser une citation simplifiée dans le texte.

Exemple :

La biologie cellulaire est un domaine de la science qui se concentre sur la structure et la fonction des cellules (Smith 15). Il s'articule autour de l'idée que la cellule est une « unité fondamentale de la vie » (17). De nombreux scientifiques importants ont contribué à l'évolution de la biologie cellulaire. Mattias Jakob Schleiden et Theodor Schwann, par exemple, étaient des scientifiques qui ont formulé la théorie cellulaire en 1838 (20).

Remarque : Si l'utilisation de cette citation simplifiée dans le texte crée une ambiguïté concernant la source à laquelle il est fait référence, utilisez le format de citation complète dans le texte.

Annexe

Si vous ajoutez une annexe à votre document, il y a quelques règles à suivre qui sont conformes aux directives MLA :

1. L'annexe apparaît avant la liste des ouvrages cités
2. Si vous avez plus d'une annexe, vous nommerez la première annexe Annexe A, la deuxième Annexe B, etc.
3. Les annexes doivent apparaître dans l'ordre dans lequel les informations sont mentionnées dans votre travail
4. Chaque annexe commence sur une nouvelle page.

Règles rapides pour une liste de travaux cités

Votre document de recherche se termine par une liste de toutes les sources citées dans le texte de l'article. C'est ce qu'on appelle une liste des ouvrages cités.

Voici huit règles rapides pour cette liste :

1. Commencez une nouvelle page pour votre liste d'œuvres citées (par exemple, si votre article fait 4 pages, démarrez votre liste d'œuvres citées à la page 5).
2. Centrez le titre, Travaux cités, en haut de la page et ne le soulignez pas en gras.
3. Double-interlignez la liste.
4. Commencez la première ligne de chaque citation dans la marge de gauche ; indenter chaque ligne suivante de cinq espaces (également connu sous le nom de « retrait suspendu »).
5. Mettez votre liste par ordre alphabétique. Classez la liste par ordre alphabétique par le premier mot de la citation. Dans la plupart des cas, le premier mot sera le nom de famille de l'auteur. Lorsque l'auteur est inconnu, classez par ordre alphabétique le premier mot du titre, en ignorant les mots a, an, the.
6. Pour chaque auteur, donnez le nom suivi d'une virgule et le prénom suivi d'un point.
7. Mettez en italique les titres des œuvres complètes : livres, matériel audiovisuel, sites Web.
8. Ne pas mettre en italique les titres de parties d'ouvrages, tels que : articles de journaux, magazines ou revues/essais, poèmes, nouvelles ou titres de chapitres d'un livre/chapitres ou sections d'un document Internet. Utilisez plutôt des guillemets.



Sommaire

I. (BOOK) REVIEWS	iii
A Conversation with Tiffany Troy about <i>Dominus</i> , John Reed	1
Constellations of Heat: A Conversation Between Ruth Danon and Tiffany Troy, Tiffany Troy	6
<i>Dark Souvenirs</i> by John Amen, Michellia Wilson	13
Nature as Witness, Where Humans Have Failed to See, Jenny Grassl	16
Therapon, Rebecca Brenner's	20
<i>membership</i> by Preeti Kaur Rajpal, Rebecca Brenner	25
<i>My Infinity</i> , Didi Jackson, Nicole Yurcaba	29
II. ARTICLES.....	iii
Addressing Fatherhood Responsibility in Mark Twain's <i>The Adventures of Huckleberry Finn</i> and Harper Lee's <i>To Kill a Mockingbird</i> , Koffi Miham	35
Exploring the Impact of Globalization on Indigenous Languages: A Comparative Analysis of Ewe and English in Translation, Yaovi d'Almeida	48
L'esthétique de la Covid-19 dans <i>Les enfants de midi</i> de Koutchoukalo Tchassim, Kpatimbi Tyr	66
Heidegger et le destin de la métaphysique : du dépassement de la métaphysique, Yves Armand Akaffou	84
Accaparement des terres en Afrique subsaharienne et sécurité alimentaire, Mahamadou Zongo	100
Étude lexico sémantique des noms des quartiers originels d'Akumafə, une souche du pays waci, Edah Gaméfio Georges Kognanou & Essodina Kokou Pere-Kewezima	124
La dynamique énonciative dans la poésie gabonaise : une exploration de « Sanglotites équatoriales » de Nadia Origo, Catherine Nse Nze épouse Mbeng	138
Motivation des élèves en mathématiques au collège : une analyse de l'usage social des mathématiques, Guy Moussavou	154
Programmes d'éducation scolaire à la responsabilité comme processus	

antagoniste à la radicalisation violente, Massima Pissa, Akizou Beketi & Paboussoum Pari	175
Quand la foi vacille : analyse de la désillusion religieuse dans <i>La paroisse aux serpents</i> de Marcos Ayayi, Michel Mawuli Nuekpe, Samson Dodzi Fenuku & Siddhartha Agortimevor	190
<i>Les impatientes</i> de Djaïli Amadou Amal : entre énonciation et dénonciation du patriarcat, Akpéné Délalom Agbessi & Essotorom Tchao	209
L'assurance maladie universelle au Togo, de la nécessité d'impliquer les ressources linguistiques des patients, Yoma Takounadi & Manale Boredja	224
Tontines sexuelles chez les adolescents scolarisés d'Abidjan : Rite de passage moderne et/ou perversion sexuelle ?, Ekissi Jean Armel Koffi, Esther Doris Ghislaine Yao & Adjé Roland Armand François Kassou	239
Au-Delà des ombres de la rue : Comprendre l'impact du développement psychoaffectif sur les mécanismes de défense adoptés par les enfants en situation de rue à Lomé, Afi Massan Nakou, Ibn Habib Bawa, K. Deladem Azouma & Paboussoum Pari	256
Défis et perspectives de la gestion du foncier urbain à Kara, Madibozi Patasse & Essoguiza Bassanbia	277
Simplicité scripturale et complexité thématique dans <i>L'étranger</i> d'Albert Camus, Lakaza Borozi & Piyabalo Bakolou	301



Programmes d'éducation scolaire à la responsabilité comme processus antagoniste à la radicalisation violente

Massima Pissa, Akizou Beketi & Paboussoum Pari^a

Article history:

Keywords: *Responsibility Education Programs, Antagonistic Process, Violent Radicalization, School and Professional Curriculum.*

Mots-clés : *Programmes d'éducation à la responsabilité, processus antagoniste, radicalisation violente, cursus scolaire et professionnel.*

Abstract

According to El Ourmi (89), radicalization, which has become a major concern for all countries for several years, is a psycho-affective process which leads the individual to present assertions as incontestable truths, without recourse to a critical spirit therefore reflecting a psychological closure towards otherness. In order to effectively combat this phenomenon, primary prevention strategies are developed in conjunction with military actions. Thus we propose through this reflection carried out on the basis of rich literature obtained thanks to a documentary review, to see to what extent "responsibility education programs" advocated by Hagège (78), can effectively arouse critical thinking, and promote acquisition of skills (epistemic, emotional, attentional, relational and axiological), and constitute a process antagonistic to violent radicalization. The expected results are the adaptation of these programs to the African socio-educational context, and their integration into the school and professional curriculum.

Résumé

Selon El Ourmi (89), la radicalisation qui est devenue depuis plusieurs années une préoccupation majeure pour tous les pays, est un processus psycho-affectif qui mène l'individu à présenter des affirmations comme des vérités incontestables, sans recours à un esprit critique reflétant de ce fait, une fermeture psychologique vis-à-vis des altérités. Afin de lutter efficacement contre ce phénomène, des stratégies de prévention primaire sont développées conjointement aux actions militaires. Ainsi, proposons-nous à travers cette réflexion menée sur la base d'une riche littérature obtenue grâce à une revue documentaire, de voir dans quelles mesures des « programmes d'éducation à la responsabilité » prônées par Hagège (78) peuvent effectivement susciter l'esprit critique, favoriser l'acquisition de compétences (épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques), et constituer un processus antagoniste à la radicalisation violente. Les résultats attendus, sont l'adaptation de ces programmes au contexte socio-éducatif africain, et leur intégration dans le cursus scolaire et professionnel.

Revue internationale des lettres, langues et sciences sociales © Année. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Corresponding author:

Massima Pissa

Université de Lomé, Togo

Email address: pissamassima@gmail.com

^a Université de Lomé, Togo

Introduction

Au cours des dernières années, la radicalisation violente définie par Dalgaard-Nielsen (802) comme « la propension croissante d'un individu à promouvoir des changements importants de la société qui entrent en conflit avec l'ordre existant », s'est affirmée comme l'une des plus grandes et durables menaces pour la sécurité et la cohésion sociale de nombreux pays. Dès lors, l'un des très nombreux défis que le monde ait eu à affronter, est la montée en puissance de l'intolérance, de la haine et de l'extrémisme violent avec partout dans le monde, des attaques terroristes qui transcendent les religions, la race et la politique. Cette radicalisation violente, constitue selon El Ourmi (89), un processus psycho-affectif qui mène l'individu à présenter des affirmations comme des vérités incontestables, sans recours à un esprit critique, reflétant de ce fait une fermeture psychologique vis-à-vis des altérités.

Face à une telle menace, et quoique importantes, les réponses sécuritaires sont insuffisantes et ne permettent pas de s'attaquer aux nombreux facteurs sous-jacents qui conduisent les jeunes à se radicaliser et à adhérer à des groupes extrémistes violents (Comité Interministériel pour la Prévention de la Criminalité CIPC 3). Pour cela, des stratégies de prévention primaire sont développées conjointement aux actions militaires, à travers des dispositifs qui n'ont pas nécessairement comme finalité première la lutte contre la radicalisation mais qui peuvent utilement y concourir (Hagège 74).

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) pour sa part, considère que cette prévention primaire a besoin de la « puissance douce de l'éducation » (UNESCO 2). Ainsi, a-t-elle lors de son Conseil Exécutif du 7 octobre 2015 (197^e session), pris la décision de « promouvoir l'éducation comme un outil de prévention de l'extrémisme violent », insistant sur le rôle catalyseur de l'éducation dans le renforcement de la résilience des apprenants face aux discours de haine qui légitiment le recours à la violence. El Ourmi (16), abondant dans le même sens, affirme que « c'est à l'école qu'il a été confiée la mission d'éduquer, de socialiser, de forger ce citoyen garant du prolongement de la paix ». L'école d'aujourd'hui, est donc mandatée pour prendre en considération toutes ces variables dans la formation des citoyens du futur, capables de préserver et de maintenir la cohésion sociale. C'est dans cette perspective que Hagège (78), proposa des programmes d'éducation à la responsabilité comme pouvant constituer un processus antagoniste à la radicalisation violente, en s'appuyant sur le fait que

la responsabilité est porteuse d'un cadre intégrateur pour les différentes dimensions de l'éducation contemporaine qui concernent les problématiques sociales et environnementales actuelles.

Cette étude à contribution théorique réalisée sur la base d'une riche littérature obtenue grâce à une revue documentaire dans des bases de données (PubMed, Google scholar etc.), a donc été initiée afin de voir dans quelles mesures ces programmes peuvent effectivement susciter l'esprit critique et favoriser l'acquisition de compétences épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques pouvant permettre d'échapper à l'emprise de la radicalisation violente. Nous allons donc discuter à travers la littérature, en argumentant d'un côté sur la relation entre la radicalisation violente et la fermeture psychologique (besoin de clôture) et de l'autre, les programmes d'éducation à la responsabilité et l'ouverture psychologique (esprit critique).

Selon l'UNESCO en 2015, la radicalisation violente consiste à approuver des opinions extrêmes et à avoir recours aux actions violentes au nom d'objectifs idéologiques, religieux ou politiques. Selon Dalgaard-Nielsen (809), cette forme de radicalisation est souvent liée à une rupture nécessairement violente et immédiate, sans modération et à une exagération qui doit s'imposer à tous. Partant de leurs travaux sur les phénomènes de groupes, Kruglanski et al. (78) relèvent une caractéristique très importante des personnes radicalisées :

Lorsqu'un sujet fait preuve de favoritisme au sein de son groupe, se soucie beaucoup de partager ses opinions uniquement avec ses membres, vénère ses normes et ses traditions, affiche une adhésion farouche à ses opinions, approuve l'autorité centrale qui fixe des normes uniformes, supprime les compromis et surtout évite la diversité, ce sujet présente le syndrome du « centrisme groupal ».

Selon ces auteurs, ce syndrome qui définit le degré auquel les individus tendent à renforcer leur groupe en lui apportant un soutien consensuel et ferme, impassible aux contestations et aux désaccords, caractérise les personnes orientées vers les groupes extrémistes. Ainsi, le sujet radicalisé ne se sent plus exister qu'à travers un groupe et ses croyances (Hagège et El Ourmi 79). De plus pour Hecker (29), la radicalisation violente qui implique organisations et rencontres, a pour mécanisme central un sentiment d'appartenance à un « endogroupe », couplé à un sentiment de rejet des «

exogroupes ». Brizi et al. (256) expliquent que ce double sentiment est basé sur un besoin de fermeture psychologique appelé « besoin de clôture », un construit qui a été empiriquement relié à la radicalisation violente.

Selon Hagège et El Ourmi (81), la fermeture psychologique est caractérisée par trois concepts clés : le dogmatisme, la rigidité mentale et le besoin de clôture.

- le dogmatisme désigne pour Rokeach (10), un style cognitif fermé, associé à la tendance à rechercher des connaissances robustes et à se fier à l'autorité, s'accompagnant d'une peur de l'inconnu et d'une intolérance à l'incertitude. L'auteur va plus loin en expliquant que le dogmatisme est une représentation cognitive, relevant d'une forme de résistance au changement. De fait pour Hagège et El Ourmi (76), le sujet dogmatique a tendance à souffrir de ce qui n'est pas conforme à la représentation cognitive de ses idées et croyances, laquelle s'élabore dans un système idéologique plus ou moins fermé. Et plus le degré de dogmatisme est élevé, plus le degré d'isolation entre le système de croyances et le système de non-croyances est élevé (Rokeach 12).
- la rigidité mentale, l'autre caractéristique de la fermeture psychologique, évoque d'un point de vue « génotypique », un certain degré d'isolation ou d'imperméabilisation fonctionnelle entre diverses régions de l'ensemble des idées et des croyances, qui les empêche de communiquer entre elles ; et d'un point de vue « phénotypique », la façon dont une personne aborde, résout ou apprend des tâches ou des problèmes spécifiques (Rokeach 15). La rigidité cognitive est donc la conséquence du manque de flexibilité mentale. Selon le même auteur, le dogmatisme et la rigidité mentale relèvent tous deux de la résistance au changement, mais le dogmatisme semble en représenter une forme plus intellectualisée et plus abstraite. De plus, dans la résolution de problèmes, le dogmatisme mène à la rigidité, mais l'inverse n'est pas forcément vrai.
- le « besoin de clôture », qui est également une autre caractéristique de la fermeture psychologique, représente une construction au niveau individuel qui détermine la manière dont les personnes traitent l'information et rendent des jugements (Kruglanski 8). Cet auteur le définit comme « le désir d'une réponse définitive à une question et l'évitement de l'ambiguïté ou de l'incertitude continue en ce qui

concerne la nature d'une telle réponse » (Kruglanski 6).

Hagège et El Ourmi (79), après analyse de cette définition, estiment qu'elle comprend deux parties : la première constituant la tendance à se décider rapidement en se fondant sur sa première impression ; et la seconde, la permanence de la décision prise dans le temps et la résistance à la persuasion en présence d'informations nouvelles. Salama-Younes et al. (67), trouvent aussi que les sujets ayant un fort besoin de clôture ressentent un véritable inconfort psychologique face à l'ambiguïté. De ce fait, leur processus mental consolide leurs connaissances acquises tout en les protégeant contre toute nouvelle information qui risquerait de déstabiliser la structure acquise. Selon les mêmes auteurs, un fort besoin de clôture entraîne une acceptation absolue d'une croyance, une recherche d'ordre bien établi, une vie bien structurée, une préférence pour la « prédictivité », une plus grande rigidité dans les positions, un inconfort envers l'ambiguïté et un évitement des situations inconstantes. Cet état d'esprit, aurait un impact davantage négatif que positif sur les interactions sociales et les phénomènes de groupe (Salama-Younes et al. 68).

La fermeture psychologique, dont les caractéristiques viennent d'être présentées, constitue un mode de fonctionnement que Hagège (77) a explicité à travers des dimensions épistémiques et relationnelles. En effet selon l'auteure, cette fermeture psychologique correspond dans sa dimension épistémique inconsciente, à un traitement dogmatique de l'information c'est-à-dire une tendance à rechercher des connaissances robustes, véritables, à se fier à l'autorité, et à développer une peur de l'inconnu. Cela se traduit consciemment par la rigidité mentale qui est l'incapacité à changer de conduites même si celles-ci ne sont pas efficaces, et par un besoin de clôture élevé, amenant à prendre rapidement les décisions et à éviter des situations ambiguës. Sur le plan relationnel et de façon inconsciente, ce mode de fonctionnement se caractérise par une coupure émotionnelle envers les sujets d'exogroupe, se traduisant dans les faits par un éloignement vis-à-vis de l'environnement humain et non humain. Ainsi, cette fermeture psychologique dont les caractéristiques sont un traitement dogmatique de l'information, une rigidité mentale et un besoin de clôture élevé, s'accompagne-t-elle aussi d'une peur de l'inconnu et d'un mal être, poussant à assimiler les autres au « diable », légitimant le recours à la violence.

Pour tenter de contrer cette fermeture psychologique, Hagège (78) proposa des programmes d'éducation à la responsabilité comme pouvant

favoriser l'acquisition de compétences épistémiques, émotionnelles, attentionnelles, relationnelles et axiologiques, et susciter l'ouverture psychologique (l'esprit critique). Qu'est-ce donc la responsabilité ? Et comment ces programmes peuvent-ils permettre l'ouverture psychologique ?

Selon Hagège (79), la notion de responsabilité renvoie à la solidarité d'une personne vis-à-vis de ses actes et de leurs conséquences, dont elle pourra être tenue de répondre. De plus pour Sastre (1), « quand nous disons que l'être humain est responsable de lui-même, nous ne voulons pas dire [que chacun] est responsable de sa stricte individualité, mais qu'il est responsable de tous les êtres humains ». Cela rejoint, la vision complexe d'une épistémologie constructiviste de Le Moigne selon laquelle l'interdépendance prévaut sur toute forme de dualisme, cette interdépendance correspondant à l'idée qu'à un niveau métaphysique, tout "élément" de l'univers est fondamentalement relié, directement ou non à tout autre et qu'il en est donc dépendant. Karl (82), dégage deux modalités de ce concept de responsabilité. La première, « la responsabilité métaphysique », nécessite la conscience lucide de soi-même et de la situation et fait appel au courage. Dans ce contexte, ne pas exprimer par exemple son indignation peut correspondre à un défaut d'authenticité, à une faute métaphysique. La seconde, est celui de la « responsabilité ontologique », basée sur ce que quelqu'un est et pas uniquement sur ce qu'il fait. Ainsi, une personne est-elle responsable de ce qu'elle choisit d'être, autant que de ses conduites. La conscience de ce que l'on est, devrait donc précéder la compréhension puis la décision de ce que l'on fait ou de ce que l'on choisit de ne pas faire.

Selon Becker et Becker, la notion de responsabilité qui fonde l'éducation pour le développement des sociétés responsables, fait appel à la conscience (qui permet à l'individu de se rendre compte de l'impact possible de son agir ou de son non agir), à la liberté (qui stimule le pouvoir-faire permettant de se sentir responsable des autres), à la réflexivité (la cohérence entre l'être et l'agir qui est en cause). Selon Sauvé (83), cette responsabilité s'applique non seulement à la sphère de l'identité et de l'altérité, mais aussi à celle de l'environnement et en cela, constitue une responsabilité intégrale qui interpelle l'individu dans son rapport au temps, à l'espace et au vivant. La responsabilité suppose aussi selon le même auteur, la cohérence entre ses valeurs, pensées, émotions et actions (l'ouverture à ses propres défauts et incohérences), l'empathie (l'ouverture aux émotions d'autrui) et l'apparement avec le non

humain (la sensibilité à ce qui se passe dans l'environnement non humain).

Selon Hagège (80), pour que la responsabilité puisse effectivement permettre l'ouverture psychologique, il faut qu'elle soit déclinée en programmes d'éducation spécifiques. L'auteure suggère à cet effet, d'intégrer des modules à composantes psychologiques aux programmes existants tels que "les éducations à" ; "l'éducation à la citoyenneté" etc. Elle explique que suite à l'adoption de la décision sur le « Rôle de l'UNESCO dans la promotion de l'éducation comme outil de prévention de l'extrémisme violent », différents systèmes scolaires en France ont connu l'introduction des « Educations à... » (la santé, la sécurité, au développement durable etc.). Celles-ci constituent une réflexion globale sur la société et le système éducatif visant l'ouverture de l'école sur des problématiques importantes pour la société (la paix, la citoyenneté, la non-violence, l'internet, le droit, la santé, la sexualité, le développement durable etc.), requérant des méthodes pédagogiques différentes (Lebeaume 20). Berger (9), pense que ce qui distingue ces « éducations à » de l'enseignement des matières scolaires, constitue le fait qu'elles requièrent la mise en œuvre de processus qui amènent les sujets et les enseignants à se questionner sur leurs valeurs, leurs croyances et leur rapport au monde.

Mises à part les « Educations à », l'accent est également mis sur l'Education aux Médias et à l'Information (EMI), vu que l'endoctrinement ne se fait plus seulement à travers des prêches dans des mosquées, mais aussi à travers les réseaux sociaux (Conway 14). L'éducation à la citoyenneté est aussi enseignée dans une discipline dénommée « Education Morale et Civique » (EMC), visant la transmission d'un socle de valeurs communes, et l'aptitude au vivre ensemble (la liberté, la solidarité, la justice, le respect de la personne, la tolérance, l'égalité entre les hommes et les femmes etc.).

Seulement, selon Hagège, une étude réalisée par le CIPC en 2015, a établi les limites de ces programmes, qui n'ont permis que l'acquisition de faibles connaissances sur la prévention de la radicalisation. Pour de nombreux auteurs, cela serait dû au manque de composantes psychologiques dans ceux-ci. En effet, les travaux de Hogg et al. (141), ont montré le rôle des sentiments d'insignifiance, d'angoisse et d'incertitude dans l'extrémisme violent. Aussi, plusieurs facteurs psychologiques et émotionnels (doutes sur la direction à donner à sa vie, angoisse permanente, sentiment que le groupe d'appartenance est supérieur, sentiment que ce groupe est menacé, mise en place de

mécanismes de défense de ses visions du monde) jouent-ils selon Borum (42), un rôle crucial dans le développement des signes annonciateurs de l'adoption de croyances extrêmes et d'idéologies radicales.

Les modules à composantes psychologiques suggérés par Hagège (25), constituent des modules transversaux par rapport aux disciplines. Ils portent sur des thématiques telles que l'empathie, la bienveillance, les émotions, leur régulation et intégration, le jugement, l'attention, les mécanismes de pensées, la résilience, l'éthique, la gestion du stress, l'appareil, la joie etc. Selon l'auteure, ces composantes devraient permettre l'acquisition d'un certain nombre d'aptitudes psychologiques à savoir :

- ❖ l'empathie qui permet selon Favre, d'imaginer le point de vue de l'autre (ses pensées, sentiments et actions) et d'éprouver les émotions ressenties par cet autre. Ainsi, quand on se met à la place de l'autre, voit-on les choses différemment ;
- ❖ la flexibilité cognitive qui est interprétée dans le cadre de la résolution des problèmes comme « une fonction exécutive correspondant au déplacement volontaire du foyer attentionnel d'une catégorie de stimuli à une autre, une caractéristique de l'activité mentale gouvernée par les processus attentionnels » (Clément 32). Pour Martin et al. (279), elle constitue la conscience que dans chaque situation, il y a des options et alternatives. Selon Shankland, elle est requise pour un bonheur durable et pour l'exercice d'un esprit critique et en cela, est inversement corrélée au dogmatisme ;
- ❖ la pensée critique qui permet au sujet de se distancier d'une conception des savoirs apparaissant comme des vérités absolues, assimilables à des croyances déraisonnables et résistantes à toute espèce de remise en cause d'après Connac cité par El Ourmi (110) ;
- ❖ la créativité définie par Pacteau et Lubart (40) comme « la capacité à réaliser une production (composition musicale, histoire, message publicitaire) qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ». Selon Sternberg, elle représente différentes manières d'obtenir, de traiter et d'intégrer des informations afin de trouver les solutions les plus efficaces aux problèmes en s'appuyant sur quatre types de ressources : (i) les aptitudes cognitives qui permettent d'associer des informations, d'imaginer de nombreuses solutions à un même problème ou de faire des liens entre des données

qui n'en ont pas *a priori* ; (ii) les facteurs conatifs qui couvrent différents aspects tels que les traits de personnalité, les styles cognitifs et les aspects motivationnels ; (iii) les facteurs affectifs qui guident les opérations cognitives ; et (iv) les facteurs environnementaux que constituent la famille, le milieu scolaire, professionnel etc. Ces facteurs peuvent ainsi freiner, stimuler ou exercer un effet neutre sur la créativité ;

- ❖ la réflexion éthique qui permet par le biais du questionnement, de déterminer les bonnes raisons d'agir sur une question qui concerne l'ensemble de la société. Selon Tozzi (261), il s'agit :

d'initier une entrée dans la réflexion par le questionnement, la clarification de ses opinions, la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formulation de questions pertinentes, l'ouverture sur une pluralité de solutions possibles.

Ces aptitudes psychologiques permettent à leur tour, le développement d'un ensemble de compétences dans le sens de la responsabilité, grâce à l'approche par compétence (APC) fondée sur la transmission de savoirs académiques centrée sur l'apprenant et visant l'appropriation de ces savoirs et leur insertion dans des problématiques pratiques (Coulet 316). Carré et Caspar en 1999, définissent les compétences comme l'aptitude à mobiliser diverses capacités de manière intégrée, pour résoudre des problèmes de manière satisfaisante. Il peut s'agir de compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles ou axiologiques. Plus amplement,

- ✓ s'agissant de compétences émotionnelles, Gardner en 1996 et aussi Goleman en 1997 estiment qu'il ne suffit pas de développer le Quotient Intellectuel (QI) pour assurer la réussite d'un individu. Goleman va plus loin, en démontrant que le Quotient Emotionnel (QE) prédit mieux la réussite que le QI, mettant ainsi en exergue le rôle essentiel des facteurs émotionnels (intelligence interpersonnelle et intelligence intrapersonnelle) dans les apprentissages. De plus, pour Mikolajczak et Bausseron (132), les émotions constituent une aptitude maîtresse qui peut bloquer ou amplifier nos interactions sociales. Cependant souligne Gardner, elles sont bien trop peu prises en compte en milieu scolaire.

Pour Hagège (228), les connaissances et les habiletés des compétences émotionnelles favorisant la responsabilité sont entre autres le fait d'être

capable d'identifier ses émotions et celles des autres ; de comprendre les causes et les conséquences de ces émotions ; d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable et de permettre aux autres d'exprimer les leurs ; de pouvoir gérer à la fois son stress / émotions et ceux des autres ; d'utiliser avec bienveillance ses émotions ou celles des autres pour faciliter la pensée et l'action ;

- ✓ les compétences épistémiques elles, sont liées à la connaissance formelle (cognition). Hagège (230) en distingue trois aspects : le premier concerne la forme même de ces connaissances (phénomènes mentaux verbaux ou imagés : idées, croyances etc.) ; le deuxième, la pensée sur la forme des connaissances (le méta-représentationnel qui constitue la croyance sur les connaissances et les savoirs) ; et le troisième, le type de relation que le sujet entretient avec les deux aspects précédemment évoqués. Les compétences épistémiques impliquent donc de considérer les croyances et les pensées (leur contenu et biais culturels) et aussi la relation phénoménologique avec elles.

Le fait d'être capable d'observer, d'identifier et de relativiser des contenus mentaux ; de reconnaître chez soi les différents types de pensées ; d'identifier une expression plus ou moins dogmatique ; de pouvoir mettre en œuvre une critique plus ou moins constructive ; de faire preuve de flexibilité cognitive etc. sont quelques connaissances et habiletés des compétences épistémiques susceptibles de favoriser la responsabilité (Hagège 228) ;

- ✓ les compétences attentionnelles sont définies comme la sélection d'un événement et son maintien dans la conscience. Selon Sieroff (265), en Psychologie, « le concept d'attention qui regroupe plusieurs aspects des processus de pensée et du comportement, favorise la formation d'une représentation mentale qui va occuper l'esprit ou la conscience et permettre une activité réflexive ». L'attention apparaît donc comme la condition d'une adaptation à des situations nouvelles, nécessaire dans la résolution de tâches complexes.

Les connaissances et habiletés des compétences attentionnelles permettant la responsabilité sont entre autres, la capacité (*i*) à réaliser une méditation formelle avec focalisation de l'attention (demeurer vigilant aux distractions sans être détourné de l'objet choisi ou désengager son attention d'un phénomène par lequel l'attention a été captée et le rediriger promptement

sur l'objet choisi) ; (ii) à réaliser une méditation formelle avec attention diffuse et équanime ; (iii) à repérer son état d'esprit et à le ramener dans l'instant présent ; (iv) à éprouver de la compassion pour les autres dans son quotidien (Hagège 234) ;

- ✓ les compétences relationnelles définies par Camus (29) comme « la capacité d'entrer en contact, d'adopter et d'adapter vis-à-vis d'autrui et en fonction des buts fixés des comportements, aptitudes et attitudes efficaces (...), afin d'entretenir des échanges satisfaisants et fructueux dans un contexte professionnel ». Elles renferment les habiletés comportementales, émotionnelles et communicationnelles et sont liées de ce fait au savoir-être.

Les connaissances et habiletés des compétences relationnelles favorisant la responsabilité sont par exemple la capacité à identifier ses propres préjugés et ceux des autres ; à faire preuve d'empathie équanime ; à pouvoir gérer son stress /émotions et ceux des autres ; à pouvoir utiliser avec bienveillance les émotions d'autrui pour faciliter la pensée et l'action (Hagège 234) ;

- ✓ les compétences axiologiques selon Hagège (236), sont des compétences qui lient les quatre premières à l'idée d'un devenir. Ainsi, en lien avec les compétences émotionnelles concernent-elles l'engagement dans un travail sur ses émotions pour en devenir responsable ; en relation avec les épistémiques le questionnement de ses systèmes de croyances, son rapport au savoir et leurs corrélations axiologiques ; en rapport avec les relationnelles, une réflexion sur les valeurs concernant son rapport à l'autrui ; avec les attentionnelles, une réflexivité dialogique concernant ce vers quoi l'on s'oriente instant après instant autrement, le questionnement sur ce que l'on fait entrer dans sa réalité subjective, si cela correspond ou pas à ses valeurs.

La remise en question de ses propres valeurs / buts et ceux de l'environnement humain ; le recul réflexif sur ses pensées et leurs connotations axiologiques ; le choix conscient des contenus mentaux ; la prise de responsabilité en agissant d'une manière cohérente (tenir compte de ses valeurs explicites et de ses objectifs) ; le choix conscient des valeurs harmonieuses et des buts qui les servent ; l'agir sur la base de possibilités de choix d'actions, sont quelques connaissances et habiletés des compétences axiologiques susceptibles de favoriser la responsabilité (Hagège 239).

Ainsi, d'une épistémologie naïve caractérisée par une relation dualiste

(individu-environnement) et une coupure émotionnelle, peut-on aboutir à une réflexivité cognitive caractérisée par un dialogisme entre le monde intérieur et extérieur, l'empathie et l'apparement par le biais de programmes d'éducation à la responsabilité. L'efficacité de cette éducation pour prévenir précocement et efficacement la radicalisation violente, repose selon Hagège (240), sur sa capacité à ouvrir les esprits et à favoriser les compétences (épistémiques, émotionnelles, attentionnelles et relationnelles), balise curriculaire pour une éducation à la responsabilité.

Conclusion

Derrière la radicalisation violente, réside une tendance à traiter les informations de manière dogmatique, une rigidité cognitive, un besoin de clôture élevé et une coupure émotionnelle et donc, une fermeture psychologique vis-à-vis des altérités (Hagège et El Ourmi 89). Hagège (239), a suggéré une reconsidération des manières habituelles de prévenir la radicalisation violente, en complétant les aspects de sécurité, de justice et de développement avec des approches qui favorisent explicitement des compétences psychologiques, permettant de construire un sujet responsable.

Ainsi, notre argumentaire selon lequel des programmes d'éducation à la responsabilité peuvent constituer un processus antagoniste à la fermeture psychologique, a-t-il relevé la pertinence de ces programmes à pouvoir traduire la responsabilité en termes psychosociologiques (aptitudes psychologiques) tels la cohérence, l'empathie, la liberté, l'apparement, la flexibilité cognitive, l'esprit critique et la créativité. Ces aptitudes psychologiques permettront à leur tour le développement d'un ensemble de compétences grâce à l'approche par compétence (APC), susceptible d'induire cette responsabilité tant espérée, avec une posture relationnelle à autrui et à l'environnement non humain s'articulant psychologiquement (traitement de l'information non dogmatique, flexibilité cognitive, empathie et bon apparement), pouvant permettre d'échapper à l'emprise de la radicalisation violente.

Vivement, que ces programmes soient expérimentés et évalués également en Afrique, afin de leur éventuelle intégration dans le cursus scolaire et professionnel. Comme le disent Becker et Becker, la responsabilité est la pierre angulaire du système éthique, qui fonde l'éducation pour le développement de sociétés responsables.

Travaux cités

- Becker, Lawrence, et Becker Charlotte. *Encyclopedia of Ethics (Vol. II)*. Garland Publishing, 1992.
- Berger, Maurice. « Promoting Disengagement from Violent Extremism ». *The International Centre for Counterterrorism - The Hague*, vol. 7, no 5, 2016, p. 1-13.
- Borum, Randy. « Radicalization into Violent Extremism II : A Review of Conceptual Models and Empirical Research ». *Journal of Strategic Security*, vol. 4, no 4, 2011, p. 37-62.
- Brizi, Ambra et al. « The closing of open minds : Need for closure moderates the impact of uncertainty salience on outgroup discrimination ». *British Journal of Social Psychology*, vol. 55, no 2, 2015, p. 244–262.
- Camus, Odile. « La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre ». *Communication et Organisation*, vol. 40, no 1, 2011, p. 127-140.
- Carre, Philippe, et Caspar Pierre. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod, 1999.
- Clement, Evelyne. « Flexibilité, changement de point de vue et découverte de solution ». *Cognition, Santé et Vie Quotidienne*, vol. 1, no 1, 2008, p. 21-42.
- Comité Interministériel Pour la Prévention de la Criminalité (CIPC). *Prévention de la radicalisation menant à la violence : une étude internationale sur les enjeux de l'intervention et des intervenants*. 2017
- Conway, Maura. « From al-Zarqawi to al-Awlaki : The emergence of the Internet as a new form of violent radical milieu ». *Combating Terrorism Exchange*, vol. 2, no 4, 2012, p. 12- 22.
- Coulet, Jean-Claude. *Compétence Dans Angela Barthes, Jean-Marie Lange, Nicole Tutiaux- guillon*. Harmattan, 2017.
- Dalgaard-Nielsen, Anja. « Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know ». *Studies in Conflict & Terrorism*, vol. 33, no 9, 2010, p. 797-814.
- El Ourmi, Mohammed. *Étude de l'effet d'une éducation à la responsabilité sur des compétences supposées antagonistes avec les radicalisations violentes*. HAL, 2021 <https://theses.hal.science/tel-0333030>
- Favre, Daniel. *Transformer la violence des élèves*. Dunod, 2007.
- Gardner, Howard. *Les intelligences multiples*. Retz, 1996.
- Goleman, Daniel. *L'intelligence émotionnelle* (Thierry Piélat, Trad.). Robert

- Laffont, 1997.
- Hagège, Hélène. *Pour une éducation à la responsabilité*. International Science and Technology Editions, 2018.
- Hagège, Hélène, et El Ourmi Mohammed. « De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la sante pour la responsabilité ». *Trajectoires Humaines Transcontinentales, Éthique et santé*, vol. 4, no 1, 2018, p. 71- 85.
- Hecker, Marc. « 137 nuances de terrorisme. Les djihadistes de France face à la justice ». *Focus stratégique*, vol. 1, no 79, 2018, p. 1-56.
- Hogg, Michael et al. « Incertitude, entité et identification de groupe ». *Journal de Psychologie Sociale Expérimentale*, vol. 43, no 1, 2007, p. 135-142.
- Karl, Jaspers. *La culpabilité allemande* (Traduit de l'Allemand par Jeanne Hersch). Les éditions de Minuit, 1948.
- Kruglanski, Arie. *The psychology of closed-mindedness*. Psychology Press, 2004.
- Kruglanski, Arie et al. « La psychologie de la radicalisation et de la déradicalisation : quel impact la quête de signification a-t-elle sur l'extrémisme violent ». *Société Internationale de psychologie Politique*, vol. 35, no 1, 2014, p. 69-93.
- Lebeaume, Joël. « Effervescence contemporaine des propositions d'éductions à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir ». *Spirale*, vol. 50, no 1, 2012, p. 11- 24.
- Le Moigne, Jean Louis. *Les épistémologies constructivistes*. PUF, 1995.
- Martin, Matthieu et al. « The Relationships Between Cognitive Flexibility with Dogmatism, Intellectual Flexibility, Preference for Consistency, and Self-Compassion ». *Communication Research Reports*, vol. 28, no 3, 2011, p. 275–280.
- Mikolajczak, Moïra et Bausseron Elise. *Les compétences émotionnelles chez l'adulte*, Dans Luminet O. De Boeck Supérieur, 2013.
- Pacteau, Chantal et Lubart Todd. « Le développement de la créativité ». *Sciences Humaines*, vol. 1, n° 2, 2005, p. 39-41.
- Rokeach, Milton. *The Open and the Closed Mind*. Basic Books, 1960.
- Rokeach, Milton. « La Nature et la signification du dogmatisme ». *Archives de Sciences Sociales des religions*, vol. 32, no 1, 1971, p. 9-28.
- Salama-Younes, Marei et al. « Besoin de cognition, besoin d'évaluer, besoin de clôture : proposition d'échelles en langue franc, aise et approche socio-

- normative des besoins dits fondamentaux ». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 64, no 2, 2014, p. 63-75.
- Sastre, Jean-Paul. « Totalemment libre, totalemment responsable » (Conférence au “Club maintenant”). *Rubrique philo*, 1945, p. 1-3.
- Sauve, Lucie. « A propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie » In Jarnet A. et al. *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* ». *Whitehorse*, vol. 1, no 2, 2000, p. 81-84.
- Shankland, Rébecca. *La psychologie positive*. Dunod, 2014.
- Sieroff, Eric. *L'attention*. Dans F. Eustache, *Traité de neuropsychologie clinique*. De Boeck Supérieur, 2008.
- Sternberg, Robert. *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, 1985.
- Tozzi, Michel. *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale, 2012.
- UNESCO. *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation : guide à l'intention des décideurs politiques* ». UNESCO Digital Library, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248087>

How to cite this review :

MLA : Pissa, Massima, Beketi Akizou et Pari Paboussoum. « Programmes d'éducation scolaire à la responsabilité comme processus antagoniste à la radicalisation violente », *Uirtus* 4.2 (août 2024) : 175-189.