

Méditer pour l'équité

Hélène Hagège, Université de Montpellier, France

RESUME

Cet article théorique argumente l'idée novatrice d'utiliser la méditation pour une éducation et une formation éthiques relevant les défis de l'équité. Malgré des valeurs officielles incluant l'égalité, l'école en France est plus discriminante socialement que celles de tous les autres pays de l'OCDE. Une contradiction similaire entre valeurs explicites d'une part, et valeurs implicites et effectives d'autre part, se retrouve dans le fonctionnement cognitif des individus. Notamment, des attitudes implicites expriment inconsciemment des stéréotypes culturels à travers des comportements discriminatoires, par des biais attentionnels. Ainsi, nous émettons l'hypothèse qu'une source des discriminations opérant à l'école consiste en l'identification inconsciente des enseignants et des enseignantes aux élèves considérés comme « bons » et en l'étiquetage inconscient des élèves en difficulté scolaire comme étrangers. Nous proposons ici que le support cognitif de l'équité, pendant moral de l'égalité, corresponde à l'équanimité, fonctionnement sans biais implicite de préférence ni d'aversion. Une éducation éthique visant l'équité devrait dès lors permettre aux sujets de devenir conscients de leurs biais de fonctionnement et de développer l'équanimité. Un outil de choix pour s'y entraîner correspond à la famille d'entraînements attentionnels qu'est la méditation, ce que nous argumentons dans une brève description de différents types de méditation et dans une rapide revue de littérature de leurs effets. En perspective, nous envisageons dans les grandes lignes les bases qui nous paraissent essentielles au curriculum d'une éducation éthique visant l'équité.

INTRODUCTION

Liberté, égalité, fraternité, solidarité et laïcité constituent les cinq valeurs officielles de la République française, et donc de son école publique. L'égalité¹ renvoie à la notion d'équité (du latin *aequus*, « égal »). Selon le *Littré* (2017), équité et égalité se distinguent par leur registre : l'équité relève d'une justice « naturelle » – domaine de l'éthique –,

tandis que l'égalité (des droits) s'inscrit dans le champ d'une justice légale. L'équité peut ainsi être considérée comme une valeur à viser dans un cheminement ou une éducation éthiques. Selon Rawls (2008), il s'agirait de favoriser les défavorisés, sans léser les favorisés, de manière à amenuiser l'écart entre ces deux catégories. Or, cette précédente approche, normative et normalisante, tendrait à oblitérer toute remise en question de la notion de juste et de bien (Lenoir, 2012). La visée d'équité sociale pourrait ainsi plutôt, comme l'a proposé Tupin (2006, cité par Lenoir, 2012), inviter à agir directement sur les sources des processus inégalitaires, en partant des logiques des défavorisés, plutôt que de proposer *a priori* une logique d'action depuis un milieu favorisé. Parmi ces sources, figurent notamment les *interactions élèves-enseignant* ainsi que les *représentations et attentes des acteurs de l'éducation* (Tupin, 2006, cité par Lenoir, 2012). C'est particulièrement à ces deux sources-là que nous nous intéressons ici.

Pas seulement mise en avant par les chercheuses et les chercheurs en sciences de l'éducation, l'importance éthique et déontologique de l'équité est reconnue par des institutions. L'équité a ainsi été prônée par l'UNESCO en tant que valeur à privilégier (Delors *et al.*, 1999). Aussi, les missions officielles des enseignantes et enseignants² français incluent le fait d'agir « avec équité envers les élèves » (MEN, 1997). Plus récemment, le programme d'éducation morale et civique l'évoque indirectement sous le vocable d'« égalité et non-discrimination », comme une valeur de référence (MEN, 2015).

Pourtant, à l'égard de la mise en œuvre concrète de l'équité, la France semble être le pire pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). En effet, selon les dernières évaluations PISA (*Program for International Student Assessment*), c'est en son sein que la discrimination sociale opérée par l'école serait la plus élevée (MEN, 2013). Autrement dit, plus un élève est issu d'un milieu défavorisé, moins il a de chance de réussir à l'école. En outre, environ une centaine de milliers de jeunes sortent chaque année sans qualification de l'école française (MEN, 2017). Le fonctionnement de celle-ci met donc plutôt en œuvre une logique élitiste d'exclusion (Favre, 2007). Cette *contradiction entre valeurs déclaratives (explicites) et valeurs effectives (implicites)* peut être analysée et comprise à différents niveaux. Premièrement, à l'échelle sociétale, l'école, organe de reproduction de la société imprégné de l'idéologie

néolibérale actuellement hégémonique, fonctionne sur la base des valeurs de l'économie de marché (Lenoir, 2008, 2012) : individualisme, compétition et recherche de l'accomplissement personnel dans le confort matériel (Latouche, 2008). Deuxièmement, au niveau institutionnel, certains facteurs comme les cartes scolaires renforcent les inégalités sociales (Monseur et Crahay, 2008). Aussi, notre épistémologie institutionnelle, qui fonde le contrat social implicite de la connaissance enseignable (Le Moigne, 1995), met un accent prépondérant sur la dimension cognitive des apprentissages et valorise avant tout les savoirs académiques (Hagège, 2013, 2015b ; Masciotra, Roth et Morel, 2008) –, comme si la visée privilégiée consistait à former des super-intellectuels. De ce fait, les élèves qui ont été familialement peu éduqués à ce type de fonctionnement et qui s'épanouissent davantage, ou réussissent mieux, en exerçant d'autres types d'intelligence que l'intelligence logico-mathématique s'en trouvent défavorisés (Hourst, 2014). Troisièmement, à l'échelle individuelle, des mécanismes psychologiques contribuent également à l'entretien ou au renforcement des inégalités. C'est le cas, par exemple, du modèle implicite de fonctionnement de l'autorité mobilisé par l'enseignant (Favre, 2007) ou encore de ses croyances concernant son métier (Bonnéry, 2008). Une différence, signifiante sur le plan de l'éducation éthique, entre les deux niveaux évoqués précédemment (sociétal et institutionnel), et ce dernier niveau, individuel, est l'agir potentiel des sujets sur eux-mêmes³.

C'est pourquoi nous nous intéressons ici à ce niveau individuel. Plus « intime » qu'une approche psychologique, notre analyse, novatrice en sciences de l'éducation, implique d'identifier les processus cognitifs (dans le sens large de cognitivo-affectifs) générant implicitement les inégalités. Cette genèse individuelle d'inégalités est appelée « discrimination ».

PROBLÉMATIQUE

Ainsi, les questions auxquelles cet article théorique ambitionne de proposer des éléments de réponse sont les suivantes :

Quels mécanismes cognitifs inconscients sont impliqués dans les discriminations ?

Quels outils ou dispositifs éducatifs permettraient en conséquence de favoriser l'équité ?

Quelles balises curriculaires peut-on proposer pour relever les défis éthiques de l'équité à l'école ?

Champs d'application présumés de la recherche

Comme les êtres humains apprennent inconsciemment en grande partie par imitation (Miller et Dollard, 1941), il paraît primordial qu'avant toute chose les enseignants et les formateurs soient eux-mêmes équitables pour pouvoir agir efficacement en vue d'éduquer ou de former des sujets à l'être⁴. Ainsi, la formation des enseignants et des éducateurs à l'équité, prenant en compte les balises qui seront ici identifiées et définies, semble être un point de départ institutionnel nécessaire à une mise en œuvre efficace d'une telle éducation éthique en contexte scolaire (Delors *et al.*, 1999). Aussi, c'est depuis l'angle de la formation professionnelle des enseignants que nous développons notre argumentation. Comme nous considérons les balises présentées ici comme valables aussi pour des éducations, et pour simplifier, nous utiliserons par la suite seulement le vocable « éducation » (au lieu de « éducation ou formation »)⁵.

CADRE THEORIQUE

Dans une première sous-partie, nous présentons un modèle du sujet en intégrant des processus psychosociaux et cognitifs conduisant aux discriminations. Dans la seconde sous-partie, nous appliquons ces savoirs au contexte particulier de notre problématique, en formulant une hypothèse originale quant à la genèse des inégalités scolaires.

Mécanismes psychosociaux et cognitifs des discriminations

*La discrimination se fonde sur la séparation et la distinction entre un « nous » (endogroupe) et un « eux » (exogroupe). Elle peut être définie comme un comportement négatif envers un exogroupe ou ses membres, implicitement ou explicitement justifié par des stéréotypes, qui sont des croyances concernant les critères caractérisant le groupe (Myers, 2009). De nombreuses recherches ont mis en évidence les préjugés comme étant source de la discrimination (Myers, 2009 ; Pearson, Dovidio et Gaertner, 2009). Les préjugés sont ainsi considérés comme les attitudes qui sous-tendent le comportement discriminant (Pearson *et al.*, 2009).*

Les attitudes implicites et la catégorisation sociale

D'une part, considérons d'abord l'exemple des études sur les « attitudes raciales » (*racial attitudes* en anglais). Bien que la plupart des sujets se déclarent aujourd'hui non racistes aux États-Unis, de fortes discriminations y persistent encore (notamment envers les Afro-Américains). Cherchant à expliquer ce paradoxe, des chercheurs ont mis en évidence des attitudes implicites, qui correspondent à des préférences inconscientes (Hahn, Judd, Hirsh et Blair, 2014) et qui seraient dues à l'endossement inconscient de stéréotypes culturels (Pearson *et al.*, 2009). De nombreuses études tendent à montrer que les comportements sont plus cohérents avec les attitudes implicites qu'avec les attitudes explicites (Pearson *et al.*, 2009). Autrement dit, la plupart des sujets, d'une part, ont des valeurs déclaratives d'équité, et d'autre part, discriminaient *sans même s'en rendre compte*.

D'autre part, la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner explique que :

- Nous catégorisons : étiqueter quelqu'un comme un musulman, un routier, un Belge ou un mauvais élève est une manière raccourcie de suggérer d'autres caractéristiques à son propos.
- Nous identifions : nous nous associons nous-mêmes à des groupes d'appartenance (endogroupes) et gagnons en estime de nous en le faisant.
- Nous comparons : nous évaluons par contraste nos endogroupes par rapport aux exogroupes, *avec un biais favorable pour les premiers*. Ce dernier point a été largement mis en évidence expérimentalement (Myers, 2009).

En lien avec cette théorie, les recherches sur les préjugés ont mis en évidence d'autres effets, tels que l'homogénéité apparente des exogroupes : nous voyons les membres d'un exogroupe comme plus ressemblants entre eux, tandis que les différences entre ceux de notre endogroupe nous apparaissent plus saillantes (Myers, 2009). Aussi, les sujets ont tendance à endosser les stéréotypes attribués à leur endogroupe et à les renforcer dans leur comportement, particulièrement lorsque ces stéréotypes sont amorcés (d'où une « menace du stéréotype » et un cercle vicieux de cette menace avec les stigmatisations ; Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, Urban et Delelis, 2010). Cela procède ainsi d'une dynamique d'identification : le sujet se sent exister à travers les caractéristiques typiques de son endogroupe (Hagège, 2015a). Ce faisant, il a l'impression de s'inscrire

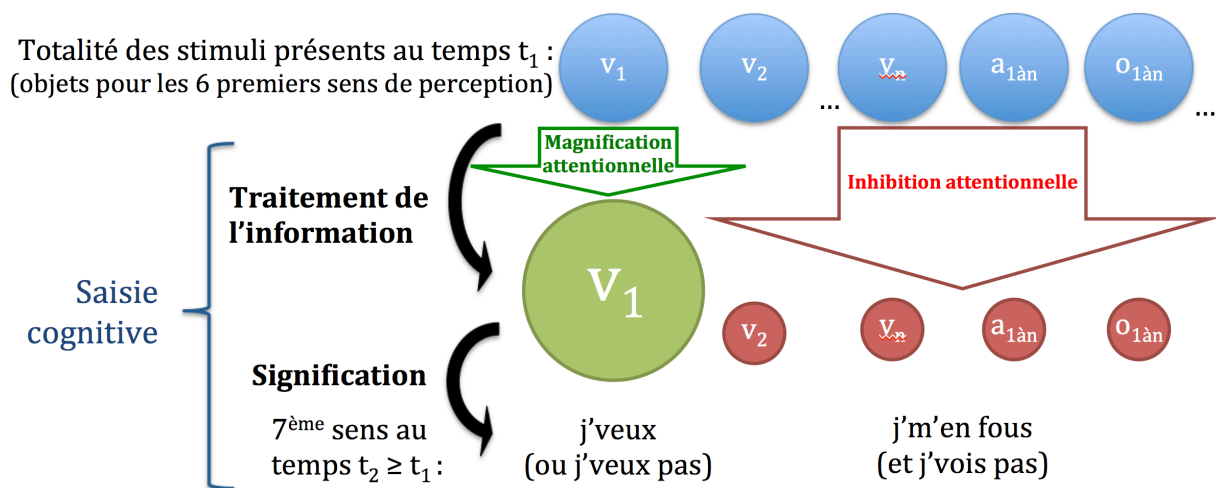
dans une moralité supérieure, qui guiderait donc d'une manière juste ses préjugés (Brambilla, Sacchi, Pagliaro et Ellemers, 2013). Creusant le fossé entre un « nous » et les « eux », ces processus renforcent donc également les discriminations. Ainsi, il a été montré, sur le plan émotionnel, que l'empathie envers des ressortissants d'un endogroupe est supérieure à celle envers ceux d'un exogroupe (lorsque ces ressortissants sont montrés dans une situation difficile pour eux) (Brown, Bradley et Lang, 2006 ; Neumann, Boyle et Chan, 2013). Sur le plan comportemental, les injustices envers les membres d'un exogroupe sont plus fréquentes, et ce, en corrélation avec les attitudes implicites à leur égard (Green *et al.*, 2007 ; Greenwald, Poehlman, Uhlmann et Banaji, 2009 ; Unkelbach, Forgas et Denson, 2008).

Comme détaillé ci-après, les rôles de l'attention et de l'évaluation expliquent les bases cognitives de ces discriminations.

L'attention et les biais cognitifs

En sciences cognitives, le concept d'attention renvoie à un groupe de processus, qui supervisent les activités cognitives et le flux de représentations, de la sélection des informations sensorielles jusqu'aux prises de décision et aux actions (Launay, 2004). L'attention peut être assimilée à un filtre⁶ plus ou moins sélectif qui sélectionne les stimuli de l'environnement jugés pertinents. Les caractéristiques sémantiques de l'information seraient plus importantes dans ce rôle que les caractéristiques perceptives (Launay, 2004). Ainsi, les antécédents culturels et personnels du sujet (subjectifs) déterminent davantage l'orientation de l'attention que ne le font les composantes (objectives) de l'environnement. Autrement dit, l'attention est vectrice des stéréotypes culturels endossés plus ou moins consciemment. Elle est dite endogène lorsqu'elle résulte d'une intention consciente et exogène dans le cas contraire (lorsqu'elle est attirée par un stimulus inattendu par exemple ; Launay, 2004). Le tri des stimuli repose sur deux types de mécanismes. Premièrement la magnification attentionnelle augmente la saillance d'une information dans la réalité subjective. Elle correspond à une amplification du signal nerveux, lorsque l'information traitée est signifiante pour le sujet (voir la figure qui suit). Deuxièmement, le processus opposé d'inhibition conduit à une atténuation, voire à une suppression du signal (Launay, 2004 ; voir la figure).

Figure - Mécanismes cognitifs de base des discriminations



Ce cas théorique envisage différents stimuli visuels (v_1 à v_n), auditifs ($a_{1\grave{a}n}$), olfactifs ($o_{1\grave{a}n}$), etc., d'importance égale dans l'environnement de l'individu (en termes de quantité d'information). Par exemple, les différents stimuli visuels correspondraient au même nombre de pixels sur une photo prise dans le champ visuel de l'individu. Si un sujet percevait cet environnement d'une manière neutre, non déformée (c.-à-d. sans magnification ni inhibition attentionnelle, donc en toute équanimité ; voir la partie éponyme), cela correspondrait à la ligne du haut. Or, pour un sujet ordinaire, le processus de magnification attentionnelle augmente l'importance d'un stimulus signifiant pour lui (ici v_1) dans sa réalité subjective, tandis que l'inhibition attentionnelle diminue la perception de tous les autres stimuli simultanément présents. La signification du stimulus repose sur les processus d'évaluation (voir la partie éponyme), qui lui confèrent une valence émotionnelle. Tout ce processus de distorsion de l'importance relative des stimuli est inconsciente : l'ensemble du processus, appelé saisie cognitive (Launay, 2004), conduit à des comportements automatiques d'évitement (« j'veux pas ») ou de favoritisme (« j'veux »). Nous interprétons donc que ces processus constituent ensemble, sur le plan cognitif, l'expression des préjugés et la source des discriminations.

Ces processus attentionnels expliquent donc les bases cognitives de la théorie de l'identité sociale et les processus de catégorisation, identification et comparaison, de même que les déformations de perception, tel l'effet d'homogénéité de l'exogroupe évoqué précédemment. D'une manière générale, les tests d'associations implicites sont

d'ailleurs basés sur les biais attentionnels de détection et de catégorisation des ressortissants d'exogroupes ou d'endogroupes (Nosek, Bar-Anan, Sriram, Axt et Greenwald, 2014).

Des études ont mis en évidence expérimentalement que les discriminations reposent en effet sur les biais inhérents aux processus attentionnels. Par exemple, les attitudes implicites racistes sont positivement corrélées à la rapidité de détection, donc à l'orientation et à la magnification attentionnelles, de visages d'Afro-Américains (Hugenberg et Bodenhausen, 2003). Des études ont plus spécifiquement montré que des photos de sujets d'un endogroupe sont plus regardées, et davantage dans les yeux, que des photos d'individus appartenant à un exogroupe (Brown, Bradley et Lang, 2006 ; Hansen, Rakhshan, Ho et Pannasch, 2015 ; Kawakami *et al.*, 2014). De plus, des sujets ayant une forte motivation externe à paraître égalitaires (dans leurs attitudes explicites) regardent d'abord les visages d'Afro-Américains, puis dirigent leur attention ailleurs, ce qui correspond dans la littérature à une attitude face à des stimuli perçus comme une menace sociale (Bean *et al.*, 2012).

Évidemment, l'appréciation d'un objet perçu comme étant désirable ou non renvoie à la dimension émotionnelle de la relation préjugée avec l'objet. Cet aspect a été théorisé dans les théories de l'évaluation.

L'évaluation psychoaffective, les stratégies d'adaptation et les biais de comportement

Cherchant à comprendre les réactions différentielles des individus face à une situation, des chercheurs ont théorisé l'évaluation (*appraisal*). Les processus d'évaluation consistent en l'appréciation subjective, souvent automatique et inconsciente, d'un événement (Scherer, 1999). L'évaluation primaire (évaluation de l'adéquation entre les besoins et les buts du sujet, d'une part, et la situation d'autre part) et l'évaluation secondaire (celle des ressources et options disponibles pour y faire face – *coping*) sont distinguées (Smith et Kirby, 2009). Elles déterminent la nature et l'intensité de la réaction émotionnelle⁷. Liée à l'attention, l'évaluation est donc un processus clé dans l'articulation perception-action. En effet, selon l'émotion coïncidente, une situation donnée peut être évaluée de trois manières différentes : *i*) non pertinente, car sans signification (absence d'émotion, « *j'vois pas* », attention inhibée), *ii*) positive, bénéfique,

désirable... (émotion positive, « *j'veux* », attention magnifiée) ou *iii*) négative, douloureuse, menaçante... (émotion négative, « *j'veux pas* », attention magnifiée) (Smith et Kirby, 2009 ; voir la figure plus haut). Ainsi, étant donnés les stéréotypes culturels et préjugés inconsciemment endossés, la présence de membres d'un exogroupe dans l'environnement peut être l'objet d'une magnification attentionnelle, car plus facilement implicitement considérée comme une menace (évaluation négative) que celle de membres d'un endogroupe, potentiellement plus rassurante (évaluation positive ; voir les références citées dans les deux sous-parties précédentes).

L'évaluation positive a tendance à générer un comportement d'approche, et l'évaluation négative, un comportement de retrait. C'est surtout l'évaluation primaire qui déterminerait le comportement d'adaptation (Dewe, 1991 ; Folkman, Lazarus, Gruen et DeLongis, 1986). Il est à noter que les émotions elles-mêmes sont évaluées de la sorte, si bien qu'un sujet peut agir pour fuir une émotion négative (Hagège, 2015a). Cela correspond à une stratégie d'adaptation d'évitement, c'est-à-dire de fuite (« *j'vois pas* » ; Mikolajczak et Bausseron, 2013). Typiquement, le sujet augmente ainsi sa part d'inconscient en se réfugiant dans ses pensées, dans une distraction (fumer, regarder un écran, parler...), ou en quittant totalement l'état de veille (sommeil, coma...), par exemple. Les deux autres stratégies possibles face aux émotions négatives sont la lutte (« *j'veux pas* ») et la confrontation productive (« *j'veux* » ; Mikolajczak et Bausseron, 2013). Cette stratégie de fuite face aux émotions négatives, fréquemment mise en œuvre, y compris en présence de membres d'un exogroupe, a ainsi l'effet pervers de renforcer notre aveuglement vis-à-vis de nos attitudes implicites et comportements discriminatoires⁸ : nous ne nous rendons pas compte de l'évaluation négative associée au préjugé.

Il est important de noter que les différents processus évoqués ci-dessus font de nous, au moins partiellement, des automates ayant une perception déformée de l'environnement. Les processus générant ces biais inconscients, d'origine personnelle et culturelle, ont été regroupés sous le terme d'égo (Hagège, 2015a).

Application à notre problématique éducative

À présent, nous allons envisager la manière spécifique dont ces biais nous semblent jouer à l'école, dans le renforcement des inégalités. Ensuite, nous éclairerons cette hypothèse avec notre cadre théorique de l'éducation à la responsabilité, puis en tirerons des conséquences en termes de finalité éducative.

Lien entre les études sur les discriminations et les pratiques en classe

Des études se sont penchées sur les mécanismes *explicites* pouvant générer ou renforcer les discriminations en classe. Ainsi, il a été montré que les stéréotypes attribués explicitement aux élèves en difficulté sont en majorité négatifs (Desombre *et al.*, 2008). Aussi, à cause des mécanismes *psychosociaux* évoqués (menace du stéréotype, préjugés et identité sociale), une désignation explicite, voire institutionnalisée, des élèves en difficulté (telle que leur dépistage officiel) ne risquerait que d'aggraver leur cas (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, & Urban, 2010). L'hypothèse avancée ici concerne le rôle des frontières *implicites* présentes dans l'*esprit* des enseignants : celles qui sont liées aux processus cognitifs inconscients de leurs dynamiques d'identification (c.-à-d. à l'égo). J'ai défini ailleurs l'esprit comme la dimension informationnelle des dynamiques conscientes et inconscientes d'un sujet (Hagège, 2015a).

À l'école, un vocable usuel consiste à parler de « bons » ou de « mauvais » élèves (selon leurs « bons » ou leurs « mauvais » résultats). Ce vocabulaire d'origine judéo-chrétienne contient malheureusement une connotation morale ; il sous-entend que c'est *bien* d'avoir de *bonnes* notes, d'être un *bon* élève (implicitement une *bonne* personne qui ira au paradis) et que c'est *mal* d'être un *mauvais* élève (implicitement à la solde du *malin*, le diable, et qui devrait aller en enfer ; Favre, 2007). Ce raccourci, d'« élève en difficulté » à « mauvais élève » (Antoine *et al.*, 2010), conduit donc implicitement, dans l'*inconscient* collectif, à associer l'élève au diable et à porter sur lui un jugement moral⁹. Or, d'une part, la moralité est un facteur plus important dans l'évaluation positive de l'endogroupe que la compétence ou la sociabilité (Leach, Ellemers et Barreto, 2007). D'autre part, il semble que la majorité des étudiants se destinant à enseigner ont été, dans leur scolarité, des élèves répertoriés plutôt comme de « bons élèves ». De surcroît, ces étudiants aiment l'école¹⁰, souhaitant *a priori* y rester toute leur vie professionnelle. Cela implique que leur intelligence scolaire – qui consiste principalement à comprendre les attentes des enseignantes et à savoir y répondre – est plutôt performante, et que cela

leur plaît de l'exercer. Selon mon expérience subjective, ils me paraissent en moyenne plus attentifs et plus scolaires, c'est-à-dire qu'ils semblent prendre des notes de façon plus systématique et poser plus fréquemment des questions pour prendre des notes précises (c.-à-d. fidèles à ce que j'ai énoncé)¹¹.

Ainsi, l'hypothèse que j'é mets ici est double. D'une part, les enseignants auraient tendance à se reconnaître dans les élèves qui se comportent comme eux et à s'y identifier. Autrement dit, *les élèves catégorisés comme « bons » constitueraient implicitement un endogroupe pour l'enseignant*. Cette hypothèse est corroborée par l'observation que les enfants d'enseignants sont ceux qui réussissent le mieux à l'école primaire et secondaire, même mieux que les enfants de cadres (Caille et O'Prey, 2005 ; Vanhoffelen, 2010) : le facteur le plus déterminant de la réussite scolaire serait donc de faire partie de l'endogroupe « bons élèves – enseignants »... dès sa naissance. Cela suggère que l'enseignant reconnaît inconsciemment les enfants d'enseignants comme faisant partie de la « même famille » que lui. D'autre part, au contraire, *les élèves jugés « mauvais » ou « perturbateurs » fonctionneraient comme un exogroupe pour l'enseignante ou l'enseignant*. Une étude montrant que les attitudes des enseignants sont plus négatives envers les élèves en difficulté scolaire qu'envers les autres (Potvin et Rousseau, 1993) tend à corroborer cette proposition. Ces deux types d'élèves (« bons » et « mauvais »), souvent inconsciemment et quasiment immédiatement évalués (en « *j'veux* » et « *j'veux pas* », respectivement), seraient donc l'objet d'une magnification attentionnelle de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Cette évaluation rapide et automatique peut se faire sur la base de leur attitude, de leur position spatiale dans la classe, de la direction de leur regard, etc., qui laissent présager, selon lui, la manière dont ils vont effectuer leur métier d'élève. En ce sens, de nombreuses études (Antoine *et al.*, 2010) ont montré que les jugements scolaires sont basés sur des caractéristiques des élèves ne relevant pas de leurs compétences (apparence physique, sexe, origine sociale, etc.)¹².

Ainsi, la perception des élèves ne rentrant pas dans une de ces deux catégories (c.-à-d. non signifiants vis-à-vis de son projet pédagogique) serait au contraire minimisée (« *j'vois pas* »). Cela expliquerait l'expérience partagée par la majorité des enseignantes

et pourtant étonnante : chaque année, elles découvrent l'existence de certains élèves au bout de plusieurs séances ; ils ont été l'objet d'une inhibition attentionnelle. Étant donnés les processus évoqués plus haut, cette hypothèse implique une évaluation positive des « bons » élèves, et donc un favoritisme inconscient envers eux, tandis que « les élèves de l'exogroupe » seraient l'objet d'une évaluation et d'une discrimination négatives. Cette hypothèse permettrait d'expliquer l'effet Pygmalion, selon lequel les attentes et croyances des enseignants à propos des élèves influencent le comportement et la réussite de ces derniers (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Elle expliquerait ainsi comment, sur le plan cognitif individuel, la relation entre élèves et enseignants, et les croyances de ces derniers renforceraient insidieusement les inégalités sociales : par des mécanismes cognitifs inconscients, impliquant les préjugés et générant ainsi un cercle vicieux.

L'éducation éthique comme une éducation à la responsabilité

Nous envisageons ici l'éducation éthique sous l'angle de la responsabilité. La responsabilité est en effet une notion consubstantielle de celles d'éthique et d'éducation : une finalité centrale pour l'éthique consiste à agir de manière responsable, et pour l'éducation, à faire en sorte que l'enfant devienne adulte, et ainsi responsable de lui-même (Paturet, 2003 ; Vieillard-Baron, 1994). Une éducation éthique vise ainsi à ce que le sujet soit capable de répondre (qu'il soit *response-able* en anglais) par lui-même, de lui-même, au lieu de réagir (Hagège, 2015a). Du point de vue de l'éthique, la responsabilité implique l'établissement chez le sujet d'une relation dialogique entre d'une part ses normes, valeurs et pouvoir propres, et d'autre part, ses droits et devoirs, son insertion dans la société, dont les normes et valeurs peuvent éventuellement être opposées aux siennes (Hagège, 2015a ; Hagège, à paraître). Or, comme cela a été évoqué dans la partie précédente, un ensemble de processus cognitifs nous conduisent à réagir au lieu de répondre, ce dont nous ne sommes souvent pas conscients. Cela pose évidemment des problèmes en matière de responsabilité (Faucher, 2012) : *comment répondre de comportements et d'attitudes dont nous n'avons pas conscience ?* Et, de fait, la prise en compte des attitudes implicites suscite depuis peu des réflexions en philosophie morale (Levy, 2014), invitant même à reconsidérer la notion de responsabilité (Faucher, 2012).

L'équanimité comme base cognitive de l'équité

Dans un dispositif d'éducation éthique, comment favoriser l'équité, si la plupart des sujets discriminent, tout en croyant pourtant être équitables ? Une étape incontournable consiste manifestement à créer des conditions pour que les sujets deviennent conscients d'eux-mêmes, c'est-à-dire de leur fonctionnement, y compris de leurs pratiques discriminatoires. « *Devenir conscient* » signifie ici, d'une part, mieux se connaître et aussi, d'autre part, se voir fonctionner *in situ*. Une autre étape implique que les sujets souhaitent développer l'équité, et, une dernière, qu'ils en deviennent cognitivement capables, c'est-à-dire qu'ils ne fonctionnent plus automatiquement sur la base d'évaluations, de biais attentionnels, d'attitudes implicites, etc. Un tel état de conscience, calme et stable, où l'esprit perçoit impartialement toutes les expériences sensorielles et tous les phénomènes, quelle que soit leur valence émotionnelle (positive, négative ou neutre) ou leur source, a été décrit dans la littérature et appelé *équanimité* (Desbordes *et al.*, 2015). Cet état, exempt de magnification et d'inhibition attentionnelles, où tout est perçu avec un intérêt égal, constitue donc bien, selon nous, la base cognitive de l'équité.

En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à avoir une attention diffuse et endogène. Une telle attention éviterait que la conscience de l'enseignante ou de l'enseignant ne soit absorbée par son évaluation des élèves, par les pensées et émotions correspondantes (c.-à-d. par les magnifications attentionnelles). Les enseignants pourraient ainsi aborder la classe avec un regard neuf et sans préjugé, percevant tous les élèves avec la même intensité, c'est-à-dire avec le même intérêt et la même ouverture, dans leur spécificité personnelle, permettant un agir juste, réellement équitable¹³, exempt d'effet Pygmalion partial et partiel (Hagège, 2014) : un peu comme si tous étaient considérés comme faisant partie à égalité de la même famille (au lieu que certains soient inconsciemment identifiés comme faisant partie de la tribu ennemie).

Comment éduquer les sujets à devenir conscients de leurs biais implicites et à avoir un fonctionnement cognitif plus équanime ?

LA MEDITATION, UN OUTIL EDUCATIF POUR L'EQUITE

Dans cette partie, nous argumentons d'après la littérature que la méditation constitue un outil potentiellement efficace pour un tel développement de l'équanimité : nous présentons d'abord ses principes, puis ses effets généraux.

Principes des entraînements à la méditation

La méditation regroupe un ensemble de pratiques issues principalement de l'Orient, qui consistent en un entraînement attentionnel. *Le principe général est de développer une attention endogène, au détriment d'une attention exogène.* Ci-après, nous nous basons sur la typologie proposée par Lutz, Slagter, Dunne et Davidson (2008).

Méditation avec focalisation de l'attention

L'attention focalisée désigne un état mental dans lequel l'esprit peut être concentré sur un objet pour un temps indéfini : avec clarté, détermination et constance. L'objet peut être perceptif (son, objet visuel...), sensorimoteur (la respiration) ou mental (image visualisée préalablement choisie). La posture physique implique en général que la colonne vertébrale soit rectiligne et que le reste du corps soit ni trop relâché ni trop tendu. Dans le processus d'apprentissage de ces techniques méditatives, lorsque le novice tente de poser son attention sur un objet, cette dernière est fréquemment distraite (captée par une pensée ou par un bruit, par exemple). Au début, le novice met du temps à s'apercevoir de cette distraction. Il doit donc développer des compétences telles que désengager son attention d'un phénomène qui l'a captée, puis promptement la rediriger vers l'objet choisi. En gagnant en expertise, étant moins distrait, le sujet aura de moins en moins besoin de mobiliser ces compétences (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Ainsi un tel expert aura transformé le mode de fonctionnement de son esprit, désormais plus calme, et bien plus fréquemment basé sur une attention endogène.

L'entraînement à l'attention focalisée est en général considéré comme un prérequis aux deux types de méditation suivants.

Méditer pour une attention diffuse et équanime

L'entraînement à l'attention diffuse et équanime requiert en effet que l'esprit soit calme et faiblement distrait (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cette attention correspond à un état de vigilance où l'attention détecte à chaque instant tout phénomène perceptible, sans qu'il y ait de saisie cognitive ni de focalisation sur un objet : le champ de conscience demeure élargi et permet de percevoir tous les phénomènes perceptibles, extérieurs ou intérieurs. Des expériences en neurophénoménologie ont mis en évidence que la métaconscience développée dans cet entraînement favorise un meilleur accès à la richesse et à l'intensité de chaque expérience phénoménale, à la tonalité émotionnelle et aux phénomènes mentaux (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cet entraînement a généralement pour effet de transformer les habitudes cognitives et émotionnelles : d'être moins réactif émotionnellement (c.-à-d. de moins saisir les émotions et donc de ne pas évaluer la situation ni d'agir en fonction d'elles), d'avoir un esprit plus sensible et plus flexible (Lutz, Dunne et Davidson, 2007), de percevoir finement le fonctionnement de l'égo (la captation de l'attention, les évaluations, etc. ; Lutz, Slagter *et al.*, 2008).

Méditer pour développer une compassion non référentielle

L'entraînement à la compassion non référentielle vise à produire un sentiment intense d'amour compassionnel, qui comporte la double aspiration que tous les êtres soient heureux (amour) et qu'ils soient libérés de la souffrance (compassion ; Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cet état est centré sur les autres, et il est non référentiel, car il n'a pas d'objet ni de point de focalisation spécifique, comme une personne ou un groupe de personnes en particulier (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Il comporte deux aspects : celui de compassion non référentielle et celui d'attention diffuse et équanime, qui sont mobilisés en alternance dans la pratique. Cette dernière recourt à plusieurs techniques en séquence, telles que la stratégie discursive, un ensemble de visualisations et parfois certaines récitations (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Les pratiquants avancés peuvent se passer de telles séquences, et générer instantanément et sans effort un état d'amour compassionnel directement au sein d'une attention diffuse et équanime (Lutz, Slagter *et al.*, 2008). Cette pratique génère un bien-être général antagoniste avec la colère ou l'irritation, qui est communicatif aux personnes autour de soi (Lutz, Slagter *et al.*, 2008).

Effets généraux de la méditation

Sur l'attention et la perception

Un ensemble d'études a montré des effets de la pratique experte de la méditation sur la perception, l'attention, les pensées et leur contrôle, la conception de soi, l'intelligence mentale, l'apprentissage et la mémoire (Van der Velden *et al.*, 2015) ; ces effets sont d'ampleur moyenne pour l'attention et de plus faible amplitude pour les mesures plus cognitives (Sedlmeier *et al.*, 2012).

Les pratiquants experts en attention focalisée, et ceux en attention diffuse et équanime, peuvent percevoir des stimuli conflictuels (par exemple un stimulus différent devant chaque œil ; Braboszcz, Hahusseau et Delorme, 2010). De plus, la méditation augmente les capacités d'attention aux perceptions, la détection de stimuli perceptifs (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone et Davidson, 2008) et diminue l'habituation perceptive (Braboszcz *et al.*, 2010). Par exemple, les personnes qui méditent remarquent plus de changements dans des scènes papillonnantes et, plus rapidement, elles identifient un plus grand nombre de perspectives dans des images à perspectives multiples. Elles sont aussi moins distraites que les non-méditants par des éléments non pertinents, qui surgissent brutalement dans une tâche d'attention sélective visuelle (Hodgins et Adair, 2010). Elles ont également de meilleures performances en flexibilité cognitive (Moore et Malinowski, 2009 ; Grant *et al.*, 2013). Même un entraînement méditatif court (de quatre jours) permet d'améliorer le traitement des informations visuospatiales, la mémoire de travail et les fonctions exécutives (Zeidan, Johnson, Diamond, David et Goolkasian, 2010).

En bilan, ces résultats suggèrent que la méditation tend à favoriser le développement d'une perception plus fine et plus équanime, grâce à une attention endogène plus diffuse et moins basée sur des biais de préférences personnels ou culturels.

Sur les émotions

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

régulation des émotions (Braboszcz *et al.*, 2010 ; Sedlmeier *et al.*, 2012). La réponse empathique (ainsi que ses corrélats neuronaux) est plus élevée chez des méditants experts en compassion non référentielle que chez les novices (Lutz Brefczynski-Lewis *et al.*, 2008 ; Mascaro, Rilling, Negi et Raison, 2012). Aussi, ce type de méditation provoque une diminution des symptômes dépressifs, une augmentation de la compassion envers soi et des émotions positives (Galante, Galante, Bekkers et Gallacher, 2014), et, même chez des novices, une augmentation du bien-être, du sentiment de connexion aux autres – effet le plus fort – et une diminution des considérations égocentriques (Seppala, Hutcherson, Nguyen, Doty et Gross, 2014). *A contrario*, l'effet sur la réponse empathique semble peu remarquable après un court entraînement, alors qu'une augmentation de la compassion envers soi est significative après cet entraînement (Birnie, Speca et Carlson, 2010), tout comme la réduction des émotions négatives, de la dépression, des réactions hostiles, l'augmentation des émotions positives et de la reconnaissance des émotions d'autrui (Kemeny *et al.*, 2012). En ce qui concerne les interventions basées sur la pleine conscience (formation de quelques semaines), la diminution de la réactivité émotionnelle est un effet élevé et robuste (Gu, Strauss, Bond et Cavanagh, 2015).

Ainsi, d'une manière générale, la méditation favorise une augmentation de la compassion – dont l'empathie est une composante – et une diminution de la réactivité émotionnelle (Keng, Smoski et Robins, 2011 ; Van der Velden *et al.*, 2015).

Sur les comportements

En raison du lien évoqué entre les émotions et l'action, par l'intermédiaire de l'évaluation, étant donné l'effet majeur de la méditation sur les émotions ainsi que sur la structure et le fonctionnement du cerveau (Braboszcz, Hahusseau et Delorme, 2010 ; Lutz, Slagter, Dunne et Davidson, 2008), il apparaît incontournable que la méditation impacte significativement les comportements, y compris ceux qui sont habituels. Cela a valu à son usage d'être généralisé dans les thérapies comportementales et cognitives (Cottraux, 2007). Les études empiriques montrent en effet que la méditation améliore la régulation des comportements (Keng *et al.*, 2011), permettant par exemple de soigner des addictions (Labuzienski, 2015 ; Mantzios et Wilson, 2015 ; Mize, 2015). En ce qui concerne l'effet sur les discriminations, nous n'avons pas trouvé d'études comportementales. Toutefois, des recherches ont montré qu'une pratique même courte

de la compassion non référentielle (Hunsinger, Livingston et Isbell, 2014 ; Kang, Gray et Dovidio, 2014 ; Parks, Birtel et Crisp, 2014) ou d'une combinaison de méditations (Lueke et Gibson, 2015) diminuait les attitudes implicites négatives envers des exogroupes stigmatisés, effet potentiellement médié par l'empathie (Hunsinger *et al.*, 2014) et par l'accroissement de la connectivité sociale avec les étrangers (Hutcherson, Seppala et Gross, 2008).

En conclusion de cette partie, nous estimons que *la méditation permet potentiellement le développement d'une attention équanime, un élargissement de la conscience et une meilleure prise en compte d'autrui : elle favoriserait donc l'équité et la responsabilité* (Hagège, 2014).

PERSPECTIVES

Balises générales pour une éducation éthique qui vise l'équité

La méditation est un outil, et son effet dépend de la perspective dans laquelle elle est utilisée¹⁴ (Hagège, 2014, 2015a). En effet, devenir responsable de son fonctionnement requiert non seulement le développement de compétences attentionnelles, mais aussi émotionnelles, relationnelles et épistémiques (Hagège, 2015a)¹⁵. Autrement dit, le savoir-être visé en l'équité repose sur d'autres formes de savoirs et sur l'orientation intentionnelle du sujet vers les buts correspondants (Hagège, 2014). Ainsi, *les savoirs scientifiques évoqués dans cet article (notamment dans le cadre théorique) pourraient constituer des savoirs de référence pour une éducation éthique visant l'équité*. Cela permettrait aux sujets de se représenter leur manière de fonctionner et de devenir ainsi mieux capable de voir *in situ* leurs préjugés lorsqu'ils se manifestent.

À la Faculté des sciences de l'Université de Montpellier, l'alliance synergique de la méditation et de tels savoirs scientifiques contre-intuitifs concernant le fonctionnement de l'égo (l'attention, l'évaluation, la saisie cognitive *etc.*), est utilisée depuis plusieurs années dans le module « Initiation à la méditation dans une démarche éthique » et semble y donner des résultats encourageants (Hagège, 2015b). Il est important de noter que ces savoirs contrastent avec le modèle implicite vraisemblablement et

communément partagé d'un sujet rationnel transparent à lui-même (Hagège, 2014, 2015a, 2015b). De nombreux récits d'étudiants suivant notre module expriment en effet *avec étonnement* le fait d'avoir découvert des choses sur eux-mêmes. Un étudiant a par exemple écrit : « *C'est que tout le long du module, j'ai constamment accompli un travail sur moi-même. C'est une chose que je ne soupçonnais pas avant de découvrir la méditation. Qui plus est, ce travail personnel m'a apporté plus de maturité. Je pensais très bien me connaître et savoir comment je pouvais réagir selon les situations. J'étais dans l'erreur*¹⁶. »

Ainsi, étant donnée l'existence de processus cognitifs inconscients, l'enseignement fondamental qui me semble devoir être retenu de la présente analyse est en effet que *toute éducation éthique devrait inviter chaque sujet avant toute chose à tourner son regard vers l'intérieur*, à mieux se connaître et à être plus conscient de lui-même : à entrer dans une réflexivité cognitive et phénoménologique quotidienne (des exemples d'outils pour ce faire sont présentés dans Hagège [2015a]). Il me paraît donc également primordial que les recherches francophones, particulièrement dans le champ de l'éducation et de la formation éthiques, prennent en compte les recherches majoritairement publiées en langue anglaise, comme celles citées ici, et en tirent toutes les conséquences utiles en termes de modalités et de finalités éducatives.

Tout invite donc à revaloriser les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation et, pour cela, à donner les moyens à chacun de comprendre l'autre [et] le monde [...]. Mais encore faut-il commencer par se comprendre soi-même, dans cette sorte de voyage intérieur jalonné par la connaissance, la méditation et l'exercice de l'auto- critique (Delors *et al.*, 1999, p. 18).

Conclusion

Nous avons évoqué en introduction les contradictions présentes dans la société entre des valeurs déclaratives d'égalité et des valeurs implicites, effectives de discrimination. Dans le cadre théorique, nous avons succinctement décortiqué des bases cognitives de cette incohérence, qui se retrouve, à l'échelle de l'individu, entre attitudes explicites et implicites. Ainsi, nous proposons que l'origine cognitive des inégalités sociales se trouve dans les processus inconscients de l'égo à l'origine des discriminations. À l'école, elles

seraient ainsi en partie dues à l'identification inconsciente de l'enseignante ou de l'enseignant à un endogroupe incluant les élèves plus performants, de même qu'à sa considération implicite d'un exogroupe constitué par les élèves en difficulté. *A contrario*, favoriser l'équité nécessiterait donc d'entraîner son esprit à fonctionner de manière plus équanime, sans biais implicite de préférence ni d'aversion. D'une manière générale, cette éducation éthique visant l'équité, envisagée comme une éducation à la responsabilité, implique de rendre explicites les processus inconscients pour gagner en cohérence¹⁷, la cohérence étant une caractéristique essentielle de la responsabilité (Hagège, 2015a).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANTOINE, L., DESOMBRE, C., LACHAL, M., GAILLET, F., URBAN, E. et DELELIS, G. (2010). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 29, 239-258.
- BEAN, M. G., SLATEN, D. G., HORTON, W. S., MURPHY, M. C., TODD, A. R. et RICHESON, J. A. (2012). Prejudice concerns and race-based attentional bias new evidence from eyetracking. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), 722-729.
- BIRNIE, K., SPECA, M. et CARLSON, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371.
- BONNÉRY, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologies pratiques*, (17), 107-120.
- BRABOSZCZ, C., HAHUSSEAU, S. et DELORME, A. (2010). Meditation and neuroscience: from basic research to clinical practice. Dans E. Carlstedt (dir.), *Integrative clinical psychology, psychiatry and behavioral medicine: Perspectives, practices and research* (p. 1910-1929). New York, NY : Springer.
- BRAMBILLA, M., SACCHI, S., PAGLIARO, S. et ELLEMERS, N. (2013). Morality and intergroup relations: Threats to safety and group image predict the desire to interact with outgroup and ingroup members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(5), 811-821.
- BROUILLET, T. (2008). *L'évaluation émotionnelle : quand l'action fait l'émotion* (thèse de doctorat en psychologie). Université Montpellier 3, Montpellier, France.
- BROWN, L. M., BRADLEY, M. M. et LANG, P. J. (2006). Affective reactions to pictures of ingroup and outgroup members. *Biological Psychology*, 71(3), 303-311.
- CAILLE, J.-P. et O'PREY, S. (2005). L'enquête *Jeunes 2002* : dispositif et situation scolaire des répondants. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième. *Éducation et formations*, 72, 9-23.
- COTTRAUX, J. (dir.). (2007). *Thérapie cognitive et émotions, La troisième vague*. Paris : Masson.
- DELORS, J., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., ... ZHOU, N. (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle). Paris :

UNESCO.

DESBORDES, G., GARD, T., HOGE, E. A., HÖLZEL, B. K., KERR, C., LAZAR, S. W., ... VAGO, D. R. (2015). Moving beyond mindfulness: Defining equanimity as an outcome measure in meditation and contemplative research. *Mindfulness*, 6(2), 356-372.

DESOMBRE, C., DELELIS, G., LACHAL, M., URBAN, E., ROYE, L., GAILLET, F. et ANTOINE, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 215-239.

DEWE, P. J. (1991). Primary appraisal, secondary appraisal and coping: Their role in stressful work encounters. *Journal of Occupational Psychology*, 64(4), 331-351.

DUBET, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1).

FAUCHER, L. (2012). Tirer la responsabilité au clair : le cas des attitudes implicites et le révisionnisme. *Les ateliers de l'éthique*, 7(1), 179-212.

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

FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S., GRUEN, R. J. et DELONGIS, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571.

GALANTE, J., GALANTE, I., BEKKERS, M.-J. et GALLACHER, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101-1114.

GRANT, J. A., DUERDEN, E. G., COURTEMANCHE, J., CHERKASOVA, M., DUNCAN, G. H. et RAINVILLE, P. (2013). Cortical thickness, mental absorption and meditative practice: Possible implications for disorders of attention. *Biological Psychology*, 92(2), 275-281.

GREEN, A. R., CARNEY, D. R., PALLIN, D. J., NGO, L. H., RAYMOND, K. L., IEZZONI, L. I. et BANAJI, M. R. (2007). Implicit bias among physicians and its prediction of thrombolysis decisions for black and white patients. *Journal of General Internal Medicine*, 22(9), 1231-1238.

GREENWALD, A. G., POEHLMAN, T. A., UHLMANN, E. L. et BANAJI, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17-41.

GU, J., STRAUSS, C., BOND, R. et CAVANAGH, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health

H. Hagège (2017). « Méditer pour l'équité ». *Education et francophonie* 45(1), p.107-133.

and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12.

HAGÈGE, H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (p. 89-128). Paris : L'Harmattan.

HAGÈGE, H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36.

HAGÈGE, H. (2015a). *Des compétences spirituelles au cœur de l'éducation à la responsabilité. Des compétences attentionnelles, relationnelles, épistémiques et émotionnelles pour l'éducation à la responsabilité*. Note de synthèse d'habilitation à diriger les recherches. Université Montpellier 3 – Paul Valéry, Montpellier, France.

HAGÈGE, H. (2015b). Méditation et réflexivité dialogique pour une éducation à la responsabilité : comment lever les obstacles inconscients et incarner ses valeurs. Dans *Actes du colloque « Les "éducations à", levier(s) de transformation du système éducatif ?* (p. 198-214). Communication présentée à l'Université de Rouen, France, novembre 2014 : HALSHS.

HAGÈGE, H. (à paraître). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*.

HAHN, A., JUDD, C. M., HIRSH, H. K. et BLAIR, I. V. (2014). Awareness of implicit attitudes. *Journal of Experimental Psychology*, 143(3), 1369-1392.

HANSEN, B. C., RAKHSHAN, P. J., HO, A. K. et PANNASCH, S. (2015). Looking at others through implicitly or explicitly prejudiced eyes. *Visual Cognition*, 23(5), 612-642.

HESS, R. (2011). L'éducation tout au long de la vie. *Les Cahiers pédagogiques*. Récupéré le 24 mai 2017 de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-tout-au-long-de-la-vie#nb1>

HODGINS, H. S. et ADAIR, K. C. (2010). Attentional processes and meditation. *Consciousness and Cognition*, 19(4), 872-878.

HOURST, B. (2014). *À l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette Éducation.

HUGENBERG, K. et BODENHAUSEN, G. V. (2003). Facing prejudice implicit prejudice and the perception of facial threat. *Psychological Science*, 14(6), 640-643.

- H. Hagège (2017). « Méditer pour l'équité ». *Education et francophonie* 45(1), p.107-133.
- HUNSINGER, M., LIVINGSTON, R. et ISBELL, L. (2014). Spirituality and intergroup harmony: Meditation and racial prejudice. *Mindfulness*, 5(2), 139-144.
- HUTCHERSON, C. A., SEPPALA, E. M. et GROSS, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, 8(5), 720-724.
- KANG, Y., GRAY, J. R. et DOVIDIO, J. F. (2014). The nondiscriminating heart: Lovingkindness meditation training decreases implicit intergroup bias. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1306-1313.
- KAWAKAMI, K., WILLIAMS, A., SIDHU, D., CHOMA, B. L., RODRIGUEZ-BAILON, R., CAÑADAS, E., ... HUGENBERG, K. (2014). An eye for the I: Preferential attention to the eyes of ingroup members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 1-20.
- KEMENY, M. E., FOLTZ, C., CAVANAGH, J. F., CULLEN, M., GIESE-DAVIS, J., JENNINGS, P., ... EKMAN, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350.
- KENG, S.-L., SMOSKI, M. J. ET ROBINS, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056.
- LABUZIENSKI, E. (2015). Mindfulness-based approaches to the treatment of pathological gambling: A systematic review and meta-analysis. Communication présentée à la Society for Social Work and Research 19th Annual Conference: *The Social and Behavioral Importance of Increased Longevity*.
<https://sswr.confex.com/sswr/2015/webprogram/Paper24541.html>
- LATOUCHE, S. (2008). Comment sortir de l'imaginaire économique dominant ? Le problème des valeurs. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 141-150). Bruxelles : De Boeck.
- LAUNAY, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette.
- LEACH, C. W., ELLEMERS, N. et BARRETO, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 234.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- LENOIR, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les

H. Hagège (2017). « Méditer pour l'équité ». *Education et francophonie* 45(1), p.107-133.

positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 39-53). Bruxelles : De Boeck.

LENOIR, Y. (2012). Éducation scolaire, performance et équité sociale : des relations problématiques. *Linguarum Arena*, 3, 9-36.

LEVY, N. (2014). Consciousness, implicit attitudes and moral responsibility. *Noûs*, 48(1), 21-40.

LITTRÉ (2017). Article « Équité ». Dans *Dictionnaire*. Récupéré de <http://www.littre.org/definition/%C3%A9quit%C3%A9>

LUEKE, A. et GIBSON, B. (2015). Mindfulness meditation reduces implicit age and race bias. The role of reduced automaticity of responding. *Social Psychological and Personality Science*, 6(3), 284-291.

LUTZ, A., BREFCZYNSKI-LEWIS, J., JOHNSTONE, T. et DAVIDSON, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS ONE*, 3(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001897>

LUTZ, A., DUNNE, J. D. et DAVIDSON, R. J. (2007). Meditation and the neuroscience of consciousness. Dans P. D. Zelazo, M. Moscovitch et E. Thompson (dir.), *Cambridge Handbook of Consciousness* (chap. 19, p. 499-554. Cambridge.

LUTZ, A., SLAGTER, H. A., DUNNE, J. D. et DAVIDSON, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163-169.

MANTZIOS, M. et WILSON, J. C. (2015). Mindfulness, eating behaviours, and obesity: A review and reflection on current findings. *Current Obesity Reports*, 4(1), 141-146.

MAQUESTIAUX, F. (2013). *Psychologie de l'attention*. Bruxelles : De Boeck.

MASCARO, J. S., RILLING, J. K., NEGI, L. T. et RAISON, C. (2012). Compassion meditation enhances empathic accuracy and related neural activity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1). doi: 10.1093/scan/nss095

MASCIOTRA, D., ROTH, W.-M. et MOREL, D. (2008). *Énaction, apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.

MEN (Ministère de l'Éducation nationale, France) (1997). *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, 97-123.

MEN (Ministère de l'Éducation nationale, France) (2015). *Programme d'enseignement moral et civique*, NOR : MENE1511645A, arrêté du 12-6-2015.

- H. Hagège (2017). « Méditer pour l'équité ». *Education et francophonie* 45(1), p.107-133.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, France) (2017). La lutte contre le décrochage scolaire. Récupéré le 24 mai 2017 de <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html&xtmc=chiffresdeacutecrochagescolaire&xtnp=1&xtcr=8>
- MIKOLAJCZAK, M. et BAUSSERON, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. Dans O. Luminet (dir.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition la personnalité et la santé* (p. 129-173). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- MILLER, N. E. et DOLLARD, J. (1941). *Social learning and imitation* (vol. xiv). New Haven, CT : Yale University Press.
- MIZE, S. J. S. (2015). A review of mindfulness-based sex therapy interventions for sexual desire and arousal difficulties: From research to practice. *Current Sexual Health Reports*, 7(2), 89-97.
- MONSEUR, C. et CRAHAY, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, 55-66.
- MOORE, A. et MALINOWSKI, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186.
- MYERS, D. (2009). *Social Psychology* (10^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- NEUMANN, D. L., BOYLE, G. J. et CHAN, R. C. K. (2013). Empathy towards individuals of the same and different ethnicity when depicted in negative and positive contexts. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 8-13.
- NOSEK, B. A., BAR-ANAN, Y., SRIRAM, N., AXT, J. et GREENWALD, A. G. (2014). Understanding and using the brief implicit association test: Recommended scoring procedures. *PLoS ONE*, 9(12), e110938.
- PARKS, S., BIRTEL, M. D. et CRISP, R. J. (2014). Evidence that a brief meditation exercise can reduce prejudice toward homeless people. *Social Psychology*, 45, 458-465.
- PATURET, J.-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Érès.
- PEARSON, A. R., DOVIDIO, J. F. et GAERTNER, S. L. (2009). The nature of contemporary prejudice: Insights from aversive racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(3), 314-338.
- POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.

- H. Hagège (2017). « Méditer pour l'équité ». *Education et francophonie* 45(1), p.107-133.
- RAWLS, J. (2008). *La justice comme équité*. Paris : La Découverte.
- RUST, J. et SCHWITZGEBEL, E. (2013). Ethicists' and nonethicists' responsiveness to student e-mails: Relationships among expressed normative attitude, self-described behavior, and empirically observed behavior. *Metaphilosophy*, 44(3), 350-371.
- SCHERER, K. R. (1999). Appraisal Theory. Dans T. Dalgleish et M. Power (dir.), *Handbook of Cognition and Emotion*. John Wiley & Sons.
- SCHWITZGEBEL, E. (2009). Do ethicists steal more books? *Philosophical Psychology*, 22(6), 711-725.
- SCHWITZGEBEL, E. et RUST, J. (2009). Do ethicists and political philosophers vote more often than other professors? *Review of Philosophy and Psychology*, 1(2), 189-199.
- SEDLMEIER, P., EBERTH, J., SCHWARZ, M., ZIMMERMANN, D., HAARIG, F., JAEGER, S. et KUNZE, S. (2012). The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139-1171.
- SEPPALA, E. M., HUTCHERSON, C. A., NGUYEN, D. T., DOTY, J. R. et GROSS, J. J. (2014). Loving-kindness meditation: A tool to improve healthcare provider compassion, resilience, and patient care. *Journal of Compassionate Health Care*, 1(1), 1-9.
- SMITH, C. A. et KIRBY, L. D. (2009). Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1352-1372.
- TROUILLOUD, D. et SARRAZIN, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- TUPIN, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de synthèse d'habilitation à diriger les recherches. Université de Nantes, Nantes, France.
- UNKELBACH, C., FORGAS, J. P. et DENSON, T. F. (2008). The turban effect: The influence of Muslim headgear and induced affect on aggressive responses in the shooter bias paradigm. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1409-1413.
- VAN DER VELDEN, A. M., KUYKEN, W., WATTAR, U., CRANE, C., PALLESEN, K. J., DAHLGAARD, J., ... PIET, J. (2015). A systematic review of mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of recurrent major depressive disorder. *Clinical Psychology Review*, 37, 26-39.
- VANHOFFELEN, A. (2010). Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des

H. Hagège (2017). « Méditer pour l'équité ». *Education et francophonie* 45(1), p.107-133.

parcours. *Note d'information 10-13*, 1-6.

VIEILLARD-BARON, J.-L. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte, Lavelle.*

Paris : Vrin.

ZEIDAN, F., JOHNSON, S. K., DIAMOND, B. J., DAVID, Z. et GOOLKASIAN, P. (2010).

Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training.

Consciousness and Cognition, 19(2), 597-605.

NOTES

1 Dubet (2009) distingue trois objets d'égalité scolaire : l'égalité d'accès, relativement effective depuis la massification de l'éducation publique, l'égalité des chances, problématique car elle supposerait implicitement que l'école ait le pouvoir exclusif de niveler les performances individuelles selon le mérite, et l'égalité des résultats, qui, conformément à la théorie rawlsienne de la justice, impliquerait de tempérer la compétition méritocratique en réduisant les inégalités sociales. Critiquant cette acception rawlsienne, Lenoir (2012) va plus loin en mettant en avant l'égalité de réalisation sociale, comme une finalité éducative de l'école.

2 L'article concerne plus particulièrement le milieu scolaire (primaire et secondaire) : au Québec, le terme « enseignant » y est approprié, tandis que celui de « professeur » renvoie au milieu universitaire. En France, à la différence, on parle officiellement de « professeurs des écoles » (PE) dans le primaire et de « professeurs des collèges et lycées » (PLC) dans le secondaire. L'appellation « enseignant » semble quant à elle plus générique et peut désigner aussi bien les professeurs que ceux qui enseignent des matières universitaires ou scolaires dans d'autres contextes (l'enseignement privé ou universitaire par exemple). Nous conserverons donc ce terme qui ne prête pas à confusion pour le lectorat québécois.

³ En effet, il est plus facile de se changer soi-même que de changer l'institution ou la société. De plus, ce faisant, on contribue à changer l'institution et la société (puisque l'on en fait partie). Enfin, ces changements individuels, et les processus psychologiques qui y sont en jeu, peuvent plus facilement faire l'objet de dispositifs de formation professionnelle et d'éducation efficaces que ceux qui viseraient à agir sur l'ensemble de l'institution ou de la société.

4 À ce propos, il est intéressant de noter que les professeurs universitaires d'éthique, qui présentent en général seulement une approche philosophico-rationnelle, ont un comportement tout aussi peu éthique que les autres professeurs (Rust et Schwitzgebel, 2013 ; Schwitzgebel, 2009 ; Schwitzgebel et Rust, 2009)... Que penseriez-vous de l'efficacité ou de la crédibilité d'un coach qui vous accompagne dans l'arrêt du tabac, tout en ne parvenant pas lui-même à cesser de fumer ? Cette plus grande importance accordée au dire par rapport au faire (Hagège, 2013) nous semble être un obstacle éducatif en partie inhérent à notre épistémologie institutionnelle dualiste (Hagège, 2015a, 2015b ; Masciotra *et al.*, 2008).

5 En plus, premièrement le terme d'éducation peut s'appliquer aux adultes : c'est comme cela qu'est parfois traduit le terme *learning* de l'expression *long life learning* (« éducation tout au long de la vie » ; Hess, 2011). Il inclut donc potentiellement celui de formation, alors que la réciproque n'est pas vraie. Deuxièmement, nous supposons que les préceptes dégagés de la présente analyse sont applicables à l'éducation scolaire, dont la formation du personnel enseignant apparaît comme un prérequis.

6 Cette notion de filtre, qui renvoie à la théorie de Broadbent, est communément admise, quoique légèrement débattue (Maquestiaux, 2013).

7 Même si certains auteurs proposent qu'au contraire ce soit l'émotion qui détermine l'évaluation, puis l'action (discuté dans Brouillet, 2008).

8 Il est tellement plus confortable psychologiquement de rester bercé par l'illusion que l'on correspond à l'image idéale de soi-même... par exemple celle d'un être équitable et cohérent, qui incarne ses valeurs déclaratives (Myers, 2009).

9 Cet aspect de la confusion de l'épistémique et du moral est très prégnant dans l'épistémologie francophone, car le contraire du vrai – qui devrait être « erroné » sur le plan épistémique – est le faux dans le langage usuel. Or, les termes de « faux » et de « faute » contiennent une notion de jugement moral associée au péché (devant Dieu). Compter les « fautes d'orthographe » ou de « calcul » donne une connotation morale culpabilisante à l'élève qui les commet... Ainsi, ce vocabulaire est dommageable à leur apprentissage, en contaminant la notion d'erreur (humaine, utile et nécessaire à l'apprentissage) avec celle de faute (à éviter, sous peine d'être une mauvaise personne), freinant ainsi davantage ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (Favre, 2007).

10 Je n'ai rencontré que quelques rares étudiants déclarant au contraire vouloir devenir enseignants pour changer le système parce qu'ils ne l'ont pas du tout aimé.

11 Cet effet me paraît encore plus marqué avec les futurs enseignants du primaire qu'avec les futurs enseignants du secondaire.

12 « La configuration la plus propice à une évaluation positive serait ainsi : une fille résidant dans un quartier favorisé, issue d'une famille dont la catégorie socioprofessionnelle est également favorisée, qui utilise des attributions internes pour expliquer ce qui lui arrive, physiquement attractive et, enfin, dont le comportement en classe est "scolairement acceptable" » (Antoine *et al.*, 2010, p. 244).

13 Antoine *et al.* (2010) évoquent à ce propos, sur le plan psychosocial, le lien communautaire et la réindividuation : réduire les frontières entre groupes en insistant sur les caractéristiques communes entre sujets, d'une part, et rappeler la spécificité de chaque individu (notamment dans son appartenance à de multiples groupes, donc l'impossibilité de sa réduction à un seul groupe), d'autre part. Ces propositions nous paraissent intéressantes et potentiellement utiles, mais limitées, tant qu'opèrent des mécanismes de catégorisation inconscients liés aux biais attentionnels.

14 Dans les pratiques de compassion non référentielle, cette intention est travaillée de manière « intégrée » à la pratique. Toutefois, l'entraînement à l'attention focalisée, par lequel on commence en général, peut être pratiqué à toutes fins utiles ; qu'il s'agisse de développer l'équité, les discriminations... Certains tireurs de l'armée américaine apprennent à méditer pour mieux viser. C'est pourquoi l'intention (le but recherché dans la pratique) est primordiale. La méditation est un outil ; son effet dépend donc de la raison pour laquelle on s'en sert.

15 Dans cette note de synthèse de 2015, nous détaillons les compétences en question et donnons des exemples concrets : autant de pistes plus concrètes pour une éducation éthique.

16 Voici à titre d'exemples quelques autres extraits de propos de différents étudiants (tels qu'ils m'ont été fournis par ceux-ci) :

« Je ressors de cet enseignement grandi je pense, j'ai réussi à prendre conscience de certaines facettes de ma personne et à me rendre compte de la place que pouvait prendre l'ego dans ma vie. » ;

« S'il y a bien une chose que dont j'ai pris conscience en étant plus à l'écoute de moi-même, c'est que je suis vite habitée par des tensions. Je pourrais me définir comme quelqu'un de calme, pourtant, j'ai remarqué que beaucoup d'émotions remuaient en moi alors que je ne m'en rendais pas compte. Du moins, je ne mesurais pas que c'était si continu, je ne percevais que les émotions « extrêmes ». J'ai découvert par exemple que j'étais vite irritée alors que je ne suis pas – ou ne pensais pas être ? – quelqu'un qui se met facilement en colère. »

« Ces séances de méditation m'ont fait prendre conscience du mal-être dans lequel on peut se trouver à cause de l'ego qui en somme, agit comme un tyran sur nous-mêmes. En effet, j'ai appris que ce qui va dans le sens de notre ego n'est pas forcément ce qui va dans le sens de notre bonheur, notre sérénité, notre joie authentique. Par exemple, j'ai découvert que c'est l'ego qui nous pousse à refouler nos émotions, alors que cela n'est pas bénéfique car ce n'est pas la bonne attitude à avoir face aux émotions. Je me suis donc remise en question, j'ai pris conscience de l'étendue de l'ego chez moi et chez les autres. »

17 Autrement exprimé par deux étudiants dans leur compte rendu suivant le module de méditation (tels qu'ils m'ont été fournis par ceux-ci):

« J'ai l'impression en effet que si j'applique toutes les techniques proposées dans cet enseignement j'aurais plus d'outils pour avoir une réflexion éthique et prendre des décisions en conséquence. En effet si j'ai conscience de mon égo, de mes fonctionnements, des influences que je subis que je les accepte dans le sens où je les observe quand ils apparaissent ce qui me laisse le choix de les suivre ou non. Je pense que je serai plus capable de déceler mes valeurs, et donc d'agir en conséquence. Ce qui sera bénéfique à court et à long terme pour moi et pour les autres. »

« J'ai maintenant conscience dans ces situations que c'est l'ego qui surgit et j'ai l'impression que simplement la prise de conscience que c'est de l'ego permet de lui laisser moins de place, moins d'importance, moins d'emprise sur moi. »