

Introduction

I.1. Origines et contextes d'application du programme MBER

I.1.1. Genèse et fondements du programme

Un module d'option de culture générale intitulé « Initiation à la méditation dans une démarche éthique » a ouvert à mon initiative en 2012 à la faculté des sciences de l'université Montpellier 2. Il était destiné aux étudiants de licence 2, dont les matières dominantes étaient par exemple l'informatique, la chimie ou la biologie. Ces derniers étaient âgés de 19 à 21 ans en général. Environ 300 d'entre eux ont suivi le module entre 2012 et 2018 (sachant qu'ils étaient 15 à 25 par groupe). Les étudiantes de licence 2 avaient chaque année plusieurs modules de culture générale au choix et s'inscrivaient dans celui qu'elles voulaient, selon les places disponibles. D'année en année, ce module était devenu populaire, si bien que les dernières années le *numerus clausus* était atteint dans la minute qui suivait l'ouverture informatique des inscriptions.

Ce module respectait le format imposé par la faculté, à savoir 25 h de présence par étudiant, réparties en l'occurrence en 6 séances de 3 h (présentées respectivement dans les chapitres 1 à 6), plus une journée de sortie en silence (chapitre 7). Pour le construire, je m'étais inspirée au départ des polycopiés de cours transmis personnellement par Philippe Lestage (maître de conférences en psychologie à l'université de Limoges)¹. Il avait lui-même élaboré un module d'environ 6 séances de 3 h inspiré des programmes

1. La version actuelle de ces polycopiés est disponible en ligne : <https://drive.google.com/file/d/16CCuFGHif3LqifDIKviIR6JZ69fruviC/view>. J'en profite pour remercier Philippe pour sa relecture attentive de cet ouvrage et ses conseils avisés.

MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*)² et MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*). Ainsi, ces deux influences sont remarquables dans le programme MBER (pour *Mindfulness-Based Ethics of Responsibility* ou *Meditation-Based Ethics of Responsibility*, dans la mesure où les pratiques de pleine conscience ne sont pas les seules techniques méditatives mobilisées ici).

La perspective éthique y a été incluse en ajoutant progressivement des enseignements théoriques et des pratiques permettant de s’y former et en remodelant ainsi le format de départ. Certaines pratiques ont été reçues dans divers contextes – la source est alors indiquée dans le présent ouvrage – tandis que d’autres pratiques ont été créées pour les besoins du programme³. Lorsque ce module semblait avoir atteint une certaine maturité, il a été enseigné en dehors de l’université et a alors été rebaptisé MBER pour *Mindfulness-Based Ego Reduction* soit « Réduction de l’égo basée sur la pleine conscience », en clin d’œil au programme MBSR dont il s’inspire. Le sigle MBER signifie aussi avec pertinence *Mindfulness-Based Ethics of Responsibility* soit « Éthique de la responsabilité basée sur la pleine conscience ». En effet, le développement éthique basé sur la responsabilité est envisagé comme dépendant de la réduction de ce que nous nommons l’égo. Cela dit, cette nomenclature de « réduction de l’égo » peut être problématique à divers titres. Ainsi, comme expliqué plus loin dans la section I.2.1.2, c’est l’appellation « éthique de la responsabilité » qui est finalement retenue aujourd’hui.

En parallèle de la création de ce module, j’ai commencé à développer des recherches sur l’éducation à la responsabilité et le rôle que pourrait y jouer la méditation. J’ai été habilitée à diriger des recherches (c’est-à-dire à encadrer des thèses de doctorat) sur ce thème en 2015. J’ai repris et augmenté la note de synthèse écrite (c’est-à-dire le mémoire) pour obtenir ce diplôme, ce qui a donné lieu à un ouvrage publié chez le même éditeur (Hagège 2018). Ainsi ce premier livre expose les soubassements théoriques et justifications scientifiques du programme MBER, lequel est décrit dans ce second et présent ouvrage. Dès lors, la lecture de ce premier ouvrage pourrait aider la formatrice à une meilleure compréhension et appropriation du programme. Notamment cinq types de compétences, qui sont toutes travaillées dans le programme, y sont exposées :

– les compétences attentionnelles, spécifiquement développées par la méditation, constituent le fil d’Ariane des objectifs du programme, fil présent dans chaque séance ;

2. Le programme MBSR de réduction du stress basée sur la pleine conscience est vraisemblablement le programme court de méditation laïque le plus répandu dans le monde actuellement. Créé en 1979 dans un contexte clinique, il est de ce fait aussi le plus étudié scientifiquement.

3. La plupart des histoires philosophiques relatées ici (dans des encarts jaunes) m’ont été racontées par des enseignants de méditation – et je ne me rappelle plus lesquels –, ainsi la source n’est en général pas indiquée sans être pour autant une création originale. En dehors de ces histoires, si la source n’est pas indiquée, il s’agit en général d’une création originale.

- les compétences axiologiques, liées aux valeurs, sont en particulier visées dans la séance 1 ;
- les compétences émotionnelles, dans les séances 2 et 5 ;
- les compétences relationnelles, dans les séances 3, 5 et 6 ;
- les compétences épistémiques, liées aux modes de pensées et aux représentations, dans les séances 3 et 4.

Ces compétences et les séances étant interreliées, ce découpage n'est bien sûr pas étanche. La séance 3, initialement dédiée à la notion d'égo, est maintenant dédiée aux notions qui lui suppléent.

En bilan, ce programme est issu de l'interaction entre un travail de recherche et un enseignement universitaire en sciences de l'éducation et de la formation, sur le thème de l'éducation à la responsabilité.

1.1.2. Public cible du programme

Au jour de l'écriture du présent ouvrage, le programme a été mis en œuvre principalement auprès de deux types de public : des étudiants de licence 2 de la faculté de sciences, comme mentionné dans la section précédente, et quelques groupes d'adultes d'âge et de professions variées. Nous pourrions donc considérer que ce programme est adapté à des adultes, ayant un niveau minimal d'éducation permettant au moins le maniement et la compréhension de la langue française, normaux sur le plan psychopathologique et n'ayant pas d'expérience particulière de la méditation. Il semble d'autant mieux adapté à un public de personnes qui aiment manier les concepts – car le rôle de la théorie y est non négligeable – mais fonctionne aussi avec des personnes moins « portées sur le mental ou l'intellect », qui y trouvent tout de même des billes utiles pour leur développement éthique. En dehors des limites précitées, le programme devrait être testé pour montrer son efficacité et son adaptation à d'autres publics. Même si aucune expérience de la méditation n'est prérequis, des méditants plus confirmés pourraient aussi l'apprécier car ils y découvriraient sans doute de nombreux aspects théoriques et des pratiques réflexives. Étant donné que certaines pratiques peuvent être déstabilisantes, des précautions doivent être prises auprès de personnes qui traversent une passe difficile, qui sont émotionnellement instables ou sous traitement psychothérapeutique. Elles devraient donc pouvoir être repérées à l'aide d'un questionnaire simple (encadré I.1).

Questionnaire préalable au suivi du programme MBER

Les pratiques attentionnelles telles que la méditation sont en moyenne bénéfiques pour la santé, comme cela est attesté par des centaines d'articles scientifiques. Toutefois, ces techniques peuvent être déstabilisantes et donc déconseillées en cas de fragilité, même momentanée. Ce questionnaire vise donc à évaluer l'innocuité de ces pratiques pour vous. Il restera confidentiel.

1) Nom et prénom : _____

2) Prenez-vous en ce moment des médicaments psychotropes (somnifères, antidépresseurs, anxiolytiques...)?

- Oui souvent
- Oui rarement
- Non

3) Traversez-vous en ce moment des moments particulièrement difficiles sur le plan émotionnel ou physique (dépression, angoisses, vives inquiétudes, douleurs aiguës, etc.) ?

- Oui souvent
- Oui rarement
- Non

4) Avez-vous subi récemment de fortes émotions ou un choc (accident de voiture, cambriolage, perte d'un proche, etc.) ?

- Oui et vous sentez être encore remué.e par ça
- Oui et vous vous sentez en paix avec ça
- Non

5) Êtes-vous suivi.e thérapeutiquement (par un psychiatre, psychologue, etc., ou pour des douleurs physiques) ?

- Oui régulièrement
- Oui de temps en temps
- Non

6) Si vous avez répondu « oui » à la question 3 et/ou 4, sur une échelle de 1 à 10, où situeriez-vous votre douleur (psychique ou physique) moyenne (1 = absence de douleur à 10 = douleur insupportable) ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Merci pour votre confiance.

Encadré I.1. Questionnaire préalable au suivi du programme

Si une personne coche une réponse entre 5 et 10 à la question 6, il vaut mieux lui conseiller d'attendre que la réponse descende et soit stabilisée en dessous de 5 avant de suivre le programme. Si elle coche une des deux cases de gauche (questions 2 à 5), il vaut mieux s'entretenir avec elle pour lui expliquer que le programme peut être déstabilisant et voir avec elle si cela peut être risqué ou non pour elle – ce type de stages est particulièrement à proscrire en cas de dissociation ou de tendance aux attaques de panique. Si oui, il vaudra mieux attendre une plus grande stabilité psychique ou émotionnelle. En cas de doute, un entretien avec un psychologue peut s'imposer, à l'issue de quoi la décision pourra être prise. Un tel entretien sera vivement conseillé pour toute situation particulière qui pourrait se présenter pendant le stage.

Si le recueil de ces données sensibles était inadapté dans le contexte de mise en œuvre de la formation, il est aussi possible de mettre en garde les participantes quant aux risques potentiels, en leur demandant éventuellement un engagement écrit à signaler au formateur toute déstabilisation émotionnelle trop perturbante, survenant avant ou pendant le déroulement du programme.

1.1.3. *Caractère laïque du programme*

En France, certaines suspicions existent dans le domaine public (en particulier scolaire) quant aux approches basées sur la méditation, notamment en lien avec le respect des valeurs de la République et du cadre de la laïcité : les approches proposées n'exposent-elles pas les sujets à une emprise mentale et sont-elles laïques ? En ce qui concerne l'emprise mentale, le lecteur pourra se rendre compte par lui-même au fil de l'ouvrage que la conception du programme vise au contraire l'émancipation du sujet, et ce d'autant plus que d'une part les théories présentées sont pour la plupart étayées scientifiquement et toujours présentées comme des modèles, desquels il revient au sujet d'apprécier personnellement la portée éventuelle concernant son propre développement⁴. Il n'est pas question d'imposer un contenu théorique en le présentant comme une forme de vérité, ce qui serait à la fois incohérent avec la visée du programme, inadapté sur le plan épistémologique⁵, et contre-productif. D'autre part, en

4. Quoi qu'il en soit, ce phénomène d'emprise mentale tient, selon nous, et *quel que soit le domaine d'intervention*, davantage aux intentions et attitudes de l'intervenant qu'au programme proposé. Par exemple, des professeurs manipulateurs pervers peuvent exercer une emprise mentale sur leurs élèves, peu importe ce qu'ils enseignent (histoire, éducation à la sexualité, mathématiques, etc.).

5. « Épistémologie » signifie étymologiquement « discours sur le savoir ». C'est un domaine dans lequel sont abordées des questions telles que : qu'est-ce que le savoir ? Comment est-il validé ? Quelle est sa portée ? « Inadapté sur le plan épistémologique » indique ici qu'enseigner le programme MBER comme contenant des vérités ne serait pas cohérent avec la nature des savoirs qu'il contient – qui sont davantage des modèles, temporaires et approximatifs, que des vérités.

cohérence avec ce dernier point, les pratiques et expériences réflexives devraient également toujours être présentées comme des propositions à tester librement soi-même, en s'écoutant, ce qui implique de ne pas les faire si l'on n'en a pas envie. Quant à la laïcité, il convient d'abord d'envisager ce que recouvre cette notion complexe, avant de pouvoir attester du caractère laïque du programme MBER.

1.1.3.1. *Évolution historique simplifiée de la notion de laïcité en France*

L'adjectif « laïque » existait avant le substantif « laïcité » (Barbier 1993) et vient du latin *laicus* signifiant « ordinaire, du peuple ». Le premier sens date du Moyen Âge : les clercs étaient opposés aux laïcs (*ibid.*), ces derniers désignant des pratiquants de la religion n'ayant pas fait vœu de chasteté. Ce sens perdure encore aujourd'hui. Il est donc remarquable de noter que le sens de cette famille de termes désigne initialement une caractéristique religieuse. Le second sens date seulement du XIX^e siècle, où apparaît également le terme laïcité en 1871, et correspond au fait d'être étranger à toute religion ou dissocié d'elle (*ibid.*). C'est ce second sens qui nous concerne ici et qui peut encore être compris selon deux acceptions : au sens large, le mot « laïque » désigne le caractère de ce qui est dissocié ou indépendant de toute religion (par exemple une pensée, une autorité, etc.) et au sens strict, une telle dissociation ou indépendance de l'État vis-à-vis des religions, elles-mêmes assumées comme étant libres de ce dernier (*ibid.*). C'est ce sens large surligné que nous retenons ici. Nous poursuivons tout de même notre présentation de cette notion de laïcité pour en esquisser la complexité et les contradictions internes. De surcroît, selon la perspective d'enseigner le programme MBER dans un contexte public, représentant donc l'État, le sens strict nous concerne aussi.

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.—

Cette analyse sémantique se poursuit donc à travers celle des textes fondateurs cadrant légalement le rapport de l'État et des religions. Le processus de laïcisation (Baubérot 2013) fut particulièrement long et difficile en France comparé à d'autres pays (Barbier 1993). Il correspond à la remise en question de la centralité de la religion – en l'occurrence le catholicisme – et conduit un État à définir ses valeurs hors de toute légitimation religieuse (Lefebvre 1998)⁶. Or, la Déclaration des droits de l'homme de 1789, qui prescrit en premier la liberté religieuse (comme étant seulement un des aspects de la liberté d'opinion), est pourtant explicitement placée « en présence et sous les auspices de l'Être suprême » (Gaudemet 2015). Cette liberté est donc celle des non-catholiques et apparaît comme une modalité de liberté d'opinion parmi d'autres (*ibid.*). Le terme « laïcité », quant à lui, apparaît dans le droit français pour la première fois dans la loi du 28 mars 1882 voulue par Jules Ferry à

6. Une autre définition plus moderne et qui nous convient mieux, car elle est plus compatible avec les principes du cadre conceptuel proposé dans MBER, renvoie au *dépassement de la dualité entre le sacré et le profane* (Lefebvre 1998).

propos de l'enseignement primaire public (*ibid.*). Mais ce n'est qu'en 1946, après avoir été étendu à d'autres domaines de la vie administrative puis sociale, que le principe de laïcité a été inscrit dans le texte constitutionnel : à travers la mention d'une « République indivisible, laïque, démocratique et sociale », qui « respecte toutes les croyances », comme il sera ensuite précisé dans la Constitution de 1958 (*ibid.*). « C'est en réalité la loi du 9 décembre 1905 de séparation des Églises et de l'État qui [...] proclame pour la première fois en droit français la liberté religieuse comme une liberté autonome et “de plein exercice” et non comme une concession faite à certaines religions au titre de l'égalité et de la liberté d'opinion » (Gaudemet 2015, p. 113). Cette loi, souvent considérée comme une charte de laïcité, bien qu'elle n'emploie pas ce dernier mot (*ibid.*), contient au moins trois principes : ceux i) de séparation des Églises et de l'État, ii) de garantie de la liberté de conscience et d'expression des cultes sous réserve de maintien de l'ordre public, et iii) de neutralité de l'État (Hennette Vauchez 2016). Ce principe de garantie associé à la liberté de culte est le seul de cette loi se retrouvant intégralement au niveau constitutionnel, dans la Convention européenne des droits de l'homme (Gaudemet 2015). La conjonction de ces deux premiers principes de séparation et de garantie sous-tend celui d'égalité : « ce n'est qu'en tant qu'il garantit la liberté religieuse également à tous que l'État peut se proclamer laïc – séparé de la religion » (Hennette Vauchez 2016, p. 1). Or, cette garantie adressée à tous, de teneur juridique, s'adosse pragmatiquement selon Fath (2006) à une reconnaissance de chacun, de teneur psychoaffective – d'où l'expression « tous et chacun », « prégnante dans les textes fondateurs » (*ibid.*, p. 16). Autrement dit, les représentants de l'État, tels que les formatrices et enseignants relevant d'institutions publiques, devraient favoriser l'accueil de ces singularités – les sensibilités notamment religieuses de chacun – pour permettre aux sujets de s'inscrire dans un universel qui tend vers la formation d'une citoyenne éclairée et responsable, selon « l'exigence laïque » (*ibid.*, p. 27). Toutefois il est à noter que, concernant ces agents de la fonction publique, le principe de neutralité apparaît en France et récemment comme étant neutralisant, car ces agents ne doivent pas afficher de signe religieux (Hennette Vauchez 2016). Or, ce n'est pas le cas dans d'autres États se revendiquant comme neutres religieusement, et traduisant au contraire cette notion par une permissivité de l'affichage religieux pluriel de ses représentants – la neutralité impliquant qu'il ne doit pas y avoir de religion d'État et que chacun exerce librement la sienne (*ibid.*).

De surcroît, la loi française du 15 mars 2004 prescrit pour la première fois « clairement une obligation de neutralité religieuse pesant sur des personnes privées (les élèves des écoles, collèges et lycées publics) au nom du principe de laïcité », traduite en particulier par l'interdit d'affichage de signes religieux dans les bijoux ou les vêtements (*ibid.*, p. 3). Cela a entraîné un glissement du principe initial de neutralité – impliquant un espace ménagé pour laisser la place à l'expression d'une diversité notamment religieuse – vers celui d'adhésion à certaines valeurs, ce qui

tend à gommer ces expressions en restreignant les possibles. Dans cette loi de 2004 (citée par (Coq 2012)), ces valeurs sont par exemple « l'égalité⁷ de tous les êtres humains, l'égalité entre les hommes et les femmes et la liberté de chacun y compris dans le choix de son mode de vie » et l'objectif affiché est bien de protéger « l'école des revendications communautaires » au service d'un « vivre ensemble ». Plus généralement, ces valeurs sont « tantôt l'égalité entre les sexes, tantôt les valeurs essentielles de la République, voire la liberté d'entreprendre et de façonner une image de marque de l'entreprise » et aussi le fait concret que la République se vive à visage découvert (Hennette Vauchez 2016, p. 4). Ce principe d'adhésion remplit donc l'espace de liberté initial et entre ainsi en contradiction avec la loi de 1905 (Hennette Vauchez 2016). Nous nous y référerons ici en termes de « laïcité neutralisante » (plutôt que neutre), c'est-à-dire dès lors que la neutralité n'est plus la seule obligation de l'État, mais devient aussi celle de ses représentants, voire de personnes privées, comme les élèves. Ce dernier principe et son brandissement dans différentes affaires juridiques et médiatiques du siècle présent a ainsi conduit plusieurs auteurs à caractériser l'émergence d'une nouvelle laïcité répressive, instrumentalisée pour limiter la liberté religieuse, au détriment du sens et de la portée de la notion historique de laïcité, initialement libérale (Koussens 2009 ; Baubérot 2012 ; Lemaire 2016).

1.1.3.2. Applications et conceptions actuelles de la laïcité en France

En ce qui concerne l'égalité prônée entre les cultes – quel que soit leur poids historique ou numérique –, il semble clair que l'État français est loin de la faire appliquer. En effet, l'inégalité de départ – la tradition catholique française – est entretenue par l'application supposée d'une même règle à tous qui ne se traduit pas dans les faits (Hennette Vauchez 2016). Ainsi par exemple une étude de la gestion concrète des expressions religieuses à l'école publique (aumônerie, absences ou restrictions alimentaires pour causes religieuses, etc.) a montré que d'une part, les demandes liées à une même religion sont traitées d'une manière relativement arbitraire et que d'autre part, les pratiques catholiques sont clairement favorisées dans cette institution (Massignon 2000).

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.–

Cela illustre « une religion civile à la française faite d'un "syncrétisme laïco-catholique" » (*ibid.*, p. 359). De surcroît, certains usages motivés par un respect de la différence provoquent parfois de la ségrégation, voire du fichage religieux (Massignon 2000). Ce genre de constats a conduit Mabilon-Bonfils et Zoia à interpréter que

7. Il est à noter que cette dignité renvoie ici implicitement au fait que les adolescentes ou les jeunes femmes ne soient pas voilées – ce qui correspond à un point de vue catholico-centré – alors que ces dernières pourraient au contraire estimer que leur dignité passe par là – et donc se sentir privées d'un droit à la dignité à l'École publique française.

d'un côté les injonctions scolaires à l'émancipation ont contribué à entretenir des suspicions et à développer en particulier l'islamophobie (Kanga-Mebenga 2014). D'un autre côté, les injonctions à la laïcité seraient devenues des outils idéologiques de domination, voire d'agression des minorités culturelles : un rejet des altérités prendrait donc la place de l'égalité (*ibid.*). Cela tend à être attesté par des données psychosociologiques : la conception d'une laïcité neutralisante est positivement corrélée aux préjugés anti-immigrés et à l'acceptation d'une hiérarchie et d'inégalités entre les différents groupes sociaux, au contraire de celle d'une laïcité inclusive, qui l'est négativement (Kamiejski *et al.* 2012 ; Roebroek et Guimond 2016). Autrement dit, adhérer à cette nouvelle laïcité implique aussi de moindres valeurs de tolérance, de fraternité et d'égalité entre groupes. De plus, il est à noter que l'Histoire regorge d'exemples où la tentative d'imposition d'un modèle considéré comme un progrès universalisable s'accompagne *de facto* de violences physiques ou symboliques envers des minorités : la mise en œuvre d'un tel idéal s'infléchit ainsi automatiquement en le contraire de l'émancipation de ces minorités (voir par exemple les campagnes d'évangélisation, le nazisme, etc. (Hagège 2013)). La visée d'instruction de l'École publique n'y échappe pas (*ibid.*), malgré ses valeurs explicites (liberté, égalité...) et l'affichage d'une laïcité improprement considérée comme neutralité politique ou religieuse des sujets dans l'espace public : « parce que la laïcité, en tant que norme centrale de cohésion de l'institution scolaire, sert de socle idéologique pour faire tenir ensemble ce qui est désuni, le caractère violentogène de toute stratégie d'imposition pédagogique, donc de toute institution scolaire et de tout ordre social, ne peut qu'être un impensé radical de l'institution » (Mabilon-Bonfils 2008, p. 480).

Ainsi, la mention explicite du vivre-ensemble, de l'égalité et la fraternité dans la loi du 15 mars 2004 ne suffit pas à empêcher que sa visée de « protection contre les revendications communautaires » se traduise plutôt dans les faits par un écrasement des écarts apparents à un modèle moderne issu d'une tradition catholico-centrée. Dès lors, cette « nouvelle laïcité » (promue par cette dernière loi), exclusive, neutralisante et répressive, là où la « laïcité historique » (inscrite dans la loi du 9 décembre 1905) était inclusive, neutre et tolérante, constituerait un mythe de légitimation de la domination d'une majorité proche du catholicisme sur des minorités, la principale cible étant en l'occurrence la minorité musulmane (Barthélemy et Michelat 2007 ; Moutot et Véran 2012 ; Roebroek et Guimond 2016). Et il s'agirait bien, selon Baubérot, de la conception dominante de la laïcité (Adam 2015). C'est ainsi que l'on retrouve empiriquement ces deux conceptions chez les élèves et étudiantes françaises, la première semblant davantage porter les discours politiques de gauche et la seconde ceux de droite, voire d'extrême droite (Barthélemy et Michelat 2007 ; Roebroek et Guimond 2016).

En bilan, nous constatons un décalage entre un discours officiel libéral vis-à-vis des religions et des pratiques qui semblent en majorité assimilationnistes. Ne serait-il donc pas plus responsable d'aligner le dire et le faire : soit en ayant des pratiques libérales, réellement neutres (et non neutralisantes), soit en affichant explicitement une visée assimilationniste assumée (et arrêter ainsi de leurrer le peuple) ?

Le contexte étant ainsi paradoxal, pour concilier les deux acceptions légales apparemment antagonistes de la laïcité sans les trahir, il semble nécessaire de considérer qu'elles relèvent chacune d'un plan différent : la laïcité neutralisante (issue de la loi de 2004) étant une affaire d'apparence (notamment vestimentaire) donc de surface, tandis que la laïcité inclusive (issue de la loi de 1905) se vivrait davantage dans les profondeurs de l'être et de sa relation aux autres et aux institutions. Cette dernière invite en effet à se sentir libre de choisir son éventuelle religion et sa pensée, ainsi que fraternellement solidaire de ses alter-égos. Il s'agit aussi d'être capable, comme l'Éducation nationale y encourage (MÉN 2012), de résister aux diverses emprises mentales, qu'elles soient familiales, sectaires, religieuses, consuméristes, ou autres.

1.1.3.3. *Liens entre éthique et laïcité*

Puisque l'objectif du programme MBER concerne l'éthique, nous posons ici la question du lien entre éthique et laïcité.

Qu'est-ce que l'éthique ? Ce terme recouvre différentes acceptions (et nous en présenterons quelques-unes en section I.2.1.2). En majorité dans le domaine de la philosophie, éthique et morale tendent à être assimilées, bien que certains auteurs les distinguent. Dans ce dernier cas, la morale correspondrait à un cadre normatif (de devoirs et règles générales à respecter), tandis que l'éthique renverrait à un cheminement visant à hiérarchiser les valeurs en jeu dans des situations concrètes, de manière à choisir celles qui devraient guider l'action. Cela dit, différentes éthiques sont distinguées selon leurs principes centraux et selon le contexte (politique, juridique, religieux, etc.) où elles sont mobilisées. Le contexte qui nous concerne ici est celui de la formation, ayant éventuellement lieu dans une institution publique (comme cela a été le cas à l'université de Montpellier avec le module « Initiation à la méditation dans une démarche éthique » dont le programme MBER est issu). Ainsi nous distinguerons ici « éthique » et « déontologie », la déontologie renvoyant aux devoirs, obligations et règles explicites ou implicites, propres à un cadre professionnel (Moor 2000). L'éthique, quant à elle, entrerait particulièrement en jeu lorsque la déontologie (ou la loi ; *ibid.*) n'offre pas de cadre pour répondre à une question concrète ou bien lorsque les valeurs du sujet, associées aux circonstances particulières de la situation, entrent en conflit avec un tel cadre qui paraît alors inadapté : soit parce qu'il n'a pas prévu des cas particuliers qui pourraient être considérés comme des exceptions justifiées d'une règle prescrite, soit parce que son application nuirait manifestement aux sujets ou à l'environnement.

Ce dernier cas peut revêtir dans certains cas une importance particulière : c'est une telle circonstance éthique qui a motivé historiquement le développement la Résistance au siècle dernier (Hagège 2018).

Maintenant que ces bases succinctes sont posées, *quid* du lien entre éthique et laïcité ?

Premièrement, d'un point de vue théorique, les deux conceptions de la laïcité dégagées plus haut se révèlent avoir des liens différents avec l'éthique.

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.—

En effet la conception historique, qui restreint l'obligation de neutralité à l'État et œuvre à laisser un espace ouvert pour la liberté de conscience et d'expression religieuse, laisse aussi *de facto* la place à différentes valeurs et à différentes éthiques. Cela correspond à la conception de la laïcité dans la philosophie politique de John Rawls, qui la considère en ce sens comme relevant de la justice et non de la morale (Kahn 2007). Cette conception se fonde tout de même sur des valeurs, notamment « la tolérance, mais aussi l'accueil de l'autre, le sens de l'humanité, la liberté comme valeur, la dignité de la personne » (Coq 2012, p. 145). En cela elle peut être caractérisée comme étant une « éthique de la diversité » (Coq 2012). En revanche, la nouvelle laïcité « n'est plus une coquille vide permettant la coexistence de divers régimes de croyance, mais acquiert un contenu substantiel et véhicule une conception du bien » (Hennette Vauchez 2016, p. 4). Autrement dit, loin d'offrir comme la première un cadre éthique qui permet le déploiement d'autres éthiques, elle impose un cadre normatif et restreint ainsi ce déploiement – sans toutefois l'annihiler complètement. Certains la nommeraient donc pour cela davantage une morale. Pour certains auteurs, les deux conceptions de la laïcité poseraient toutefois, d'un point de vue sociologique, des problèmes éthiques insolubles. En effet, « la laïcité française porte une dimension culturelle [...] [et] ne peut [donc] pas se frayer une voie raisonnable face au pluralisme culturel, étant donné la contradiction dans laquelle elle s'inscrit : imposer des valeurs et des normes d'une part, au nom d'une neutralité définie comme laïque et universelle, sans assumer d'autre part que celle-ci serait supérieure » (Zoïa 2012, p. 111). L'enseignement d'une morale laïque à l'École publique faisait bien partie explicite du projet de laïcisation de Jules Ferry et après une absence de telles préoccupations en la fin du siècle dernier, le retour de cet enseignement vient effectivement bousculer la notion de laïcité (Martin 1998).

Deuxièmement, d'un point de vue pratique, étant donné la précédente analyse, les conséquences concrètes des deux acceptions de la laïcité ne sont pas les mêmes sur le vivre-ensemble, l'équité et la tolérance : elles n'ont donc pas les mêmes implications éthiques ni la même cohérence avec les autres valeurs de la République. En

particulier, la nouvelle laïcité, mettant en avant une égalité (d'apparence vestimentaire) entre les sexes, relègue ainsi à un plan inférieur l'égalité entre les religions – qui est pourtant au cœur de la conception initiale de laïcité – et, *de facto*, la tolérance envers les religions non catholiques, affectant par là les valeurs de solidarité et de fraternité. Et pourtant, cette hiérarchisation pourrait être erronée, si elle était effectivement révélée comme non conforme à la Constitution, voire à la Convention européenne des droits de l'homme, comme certains le suggèrent (Moor 2000). Concrètement, la dimension éthique de la laïcité se traduit à l'École publique par un enseignement moral et civique. Ce dernier présente officiellement quelques aspects pertinents en termes d'éthique et de responsabilité (Hagège 2017b). Toutefois, il s'adresserait dans les faits plus particulièrement aux enfants dont les familles sont les plus éloignées de la culture scolaire : il viserait donc à favoriser leur assimilation et exprimerait donc implicitement un manque de tolérance de l'École publique vis-à-vis des écarts à la norme (autrement dit « un mépris républicain pour l'altérité » ; (Kanga-Mebenga 2014, p. 2)). Bref, il semble clair que les difficultés et contradictions inhérentes à la notion de laïcité suscitent des questionnements éthiques dans le corps éducatif et enseignant, quant à la manière concrète d'agir de manière responsable (Moutot et Véran 2012).

En conclusion, il nous paraît ironique de constater qu'étant donné les suspicions qui pèsent sur la méditation, la présente argumentation s'avère nécessaire dans le contexte de l'enseignement public français, alors que la conception de la nouvelle laïcité semble clairement bien plus dangereuse pour le vivre-ensemble, la tolérance, le respect de la diversité et les valeurs officielles de République (liberté, égalité, fraternité et solidarité) que le programme MBER, au contraire conçu pour favoriser ces valeurs et actuellement complètement anecdotique vis-à-vis de l'ensemble de la société. Malgré la plurivocité de la notion de laïcité, comme nous l'argumentons davantage dans la prochaine section, nous pouvons clairement affirmer que le programme MBER est laïque : il se situe sur le plan de la profondeur, en tant qu'ouverture du sujet à ce qui dépasse sa propre individualité (Hagège 2018), permettant d'incarner les valeurs de la République notamment de fraternité, de solidarité et de liberté, et peut néanmoins tout à fait se vivre dans le respect de la loi de 2004, qui se joue, lui, à la surface.

1.1.3.4. Caractéristique laïque des pratiques et contenus d'enseignements du programme MBER

« On notera qu'un pays comme la Belgique, qui n'a pas la même tradition que le nôtre en matière de laïcité scolaire, semble présenter aujourd'hui – dans l'enseignement officiel – un cadre déontologique plus équilibré qui tient compte, d'une part, de la nécessité de respecter la liberté de conscience des élèves et, d'autre part, de la nécessité de proposer dans un contexte de pluralisme une réflexion sur le sens de l'existence et sur les valeurs. » (Martin 1998, p. 97)

C'est en partie en ce sens, celui d'une éducation aux valeurs, que le programme MBER a été conçu. Il ne s'y agit ainsi pas d'imposer un système de valeurs (ce qui ne semble de toute façon ni éthiquement pertinent ni pédagogiquement efficace (Hagège 2013, 2015b)), mais d'inviter le sujet à se positionner vis-à-vis de valeurs : pour qu'elles soient choisies en conscience et en compréhension de leurs conséquences sur soi, autrui et l'environnement non humain. Cette attention aux conséquences de nos actions, pensées et paroles renvoie précisément à une éthique de la responsabilité (voir ci-après en section I.2.1.2).

Le programme lui-même est sous-tendu par des valeurs, compatibles avec celles de la République : tolérance, solidarité, fraternité, égalité, liberté, etc. entendues dans un sens davantage psychologique que politique (comme le lecteur pourra s'en rendre compte au fil des chapitres). Ainsi la santé, dans son sens le plus large tel que promu par l'Organisation mondiale de la santé, qui requiert des compétences psychosociales telles que la créativité, l'empathie et l'esprit critique, en fait partie (Hagège 2018).

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.–

Comme chaque sujet a des valeurs, conscientes ou non, et que celles-ci l'influencent, consciemment ou non, il est vain de prétendre enseigner d'une manière neutre, exempte de valeur (Kelly 1986). Ainsi, les recherches en sciences de l'éducation et de la formation ont étayé qu'il était plus pertinent et émancipateur pour les sujets que l'enseignant ou la formatrice se positionne d'une manière impartiale engagée que selon d'autres attitudes possibles (*ibid.*). L'« impartialité » implique qu'il considère tous les points de vue comme méritant d'être exprimés, entendus et débattus – ce qui n'est pas le cas lors d'une « partialité exclusive » –, et « engagée » dans la mesure où il est conscient de ses propres valeurs et les assume – au contraire d'une « impartialité neutre » selon laquelle il prétendrait, fallacieusement, que ses valeurs n'influencent pas son positionnement (*ibid.*).

« Contrairement à ce que véhiculent nos idéologies françaises centrales, l'espace public et l'espace privé ne sont pas étanches. » (Mabilon-Bonfils 2008, p. 472)

Évidemment, le programme est laïque dans le sens où il ne promeut aucune religion ou culte donnés et laisse à chacune la liberté de vivre son rapport singulier à la spiritualité, la religion, le théisme, l'agnosticisme, la « non-croyance » (qui n'est autre que la croyance en l'absence d'un Dieu), etc. Il offre même un espace explicite pour que chacun puisse le faire dans l'intimité de sa conscience (voir la séance 4 et le changement dans le souhait de contribution éthique de clôture).

Quid à présent de la méditation ? La majorité des techniques qui en ressortent sont d'origines religieuses (bouddhiques, catholiques, soufis, etc.), cela dit, nombre d'entre

elles étaient pratiquées aussi traditionnellement dans la Grèce antique, y compris par des philosophes.

Une partie des pratiques proposées dans MBER sont issues des programmes de réduction du stress basée sur la pleine conscience (MBSR pour *Mindfulness-Based Stress Reduction*) de Jon Kabat-Zinn et de thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (MBCT pour *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) de Zindel V. Segal, J. Mark G. Williams et John D. Teasdale. Tous ces auteurs ont repris des approches méditatives du bouddhisme en les dépouillant de toute caractéristique religieuse ou culturelle. Ces approches ont été rebaptisées « méditations de pleine conscience ». Nous avons ajouté d'autres pratiques, spécifiques au programme MBER. En quoi peut-on considérer toutes ces pratiques comme étant laïques ?

Nous considérons la méditation comme un outil de transformation de l'esprit et son caractère laïque ou religieux dépend donc de son utilisation et de son contenu. Pour comprendre cela, nous pouvons la comparer à l'écriture. La méditation comme l'écriture sont en effet des outils dont le caractère laïque ou religieux dépend de leur contexte et objectif d'utilisation et surtout de leur contenu. Ainsi, au Moyen Âge en France, l'écriture était surtout enseignée dans un contexte religieux, pour permettre l'étude et la retranscription des textes religieux. Aujourd'hui, elle est enseignée au public le plus large (et continue par ailleurs aussi à être utilisée par les ecclésiastiques). Ainsi, inviter des personnes à écrire un contenu religieux du type « Jésus-Christ est notre Seigneur » ne serait bien évidemment pas laïque. En revanche, si les sujets sont invités à écrire « la conscience peut être consciente d'elle-même » ou « la prairie est verte », le contenu est laïque, car aucun des substantifs cités n'est l'apanage d'une religion et chacun peut au contraire être rencontré dans d'autres domaines. Également, si les sujets sont invités à écrire « ce qui leur tient le plus à cœur », alors chacun est libre d'écrire ce qui lui convient le mieux, et ce pourrait être, par exemple : « la prairie est bleue », « la conscience est ainsi » ou « Jésus Christ est notre Seigneur ». Comme leur réponse demeure dans l'intimité et le respect de leurs croyances, la démarche est bien laïque. D'une manière analogue, proposer une méditation qui consiste à concentrer son attention sur l'image mentale d'un bouddha ou de Jésus Christ, aurait un caractère religieux. *A contrario*, proposer une méditation où l'on visualise de la lumière blanche ou un arbre, le contenu en est laïque, donc la méditation également. Aussi, par analogie avec ce qui est mentionné ci-avant pour l'écriture, en invitant les participants à adresser un souhait à ce à quoi ils se sentent le mieux à même de se relier – soient-ils athées, théistes ou agnostiques – (voir séance 4 du programme MBER), chacun peut vivre ses éventuelles croyances d'une manière respectée et intime, ce qui est conforme aux différentes acceptions de la laïcité. Dès lors, **les pratiques, activités et contenus proposés ici sont tous laïques**. À aucun moment, une figure religieuse de référence n'est promulguée.

De surcroît, un préambule stipule bien le statut épistémologique des savoirs et pratiques ici enseignés (voir en section I.3.2) : ils sont considérés comme des outils au service d'une fin éthique, outils à mettre à l'épreuve de sa propre expérience et certainement pas à considérer comme des vérités ou des normes imposées – ce qui serait d'ailleurs contre-productif. Tous ne sont toujours que des propositions et en aucun cas le formateur ne devrait avoir une attitude suggérant une quelconque nécessité d'y adhérer. Il s'agit d'invitations et de propositions.

Malgré cette argumentation, la peur pourrait subsister que la méditation soit un outil de choix pour avoir une emprise mentale sur les sujets et serait en cela en elle-même dangereuse. Certes, des groupes sectaires ont utilisé la méditation – associée à d'autres techniques comme la persuasion – pour endoctriner des sujets. Mais il y en a eu encore plus qui ont utilisé l'écriture pour cela ! Dès lors, prétexter que pour cette raison, nous devrions nous en priver dans l'espace public serait du même acabit que de proposer de cesser d'enseigner l'écriture parce que certains s'en servent pour endoctriner ou prôner la violence ou que les couteaux devraient être interdits parce que certains commettent des meurtres avec. Un outil confère un pouvoir et l'effet dépend de son utilisation et de l'intention qui la sous-tend. La comparaison avec l'écriture a deux limites : contrairement à cette dernière, d'une part la méditation est un processus plus intime à la conscience du sujet et ses manifestations externes sont plus ténues, d'autre part sa pratique est moins répandue – et c'est là un enjeu : qu'elle devienne aussi répandue. En effet il y a bien eu une époque où il y avait plus d'analphabètes que de lettrés et aujourd'hui, cette époque peut être considérée de ce point de vue comme arriérée : le peuple n'avait en majorité pas accès à la lecture et l'écriture, ce qui le rendait plus facilement soumis, manipulable et limité dans sa liberté et son pouvoir d'agir. Notre époque actuelle pourrait être jugée ultérieurement comme aussi archaïque que celle-ci. Car la méditation a elle aussi le potentiel de rendre moins manipulable et plus libre, en rendant plus conscient. En effet, grâce à ses nombreux bénéfices déjà étayés scientifiquement (voir une revue de littérature dans (Hagège 2018)), y compris sur le développement de compétences psychosociales en lien avec les comportements prosociaux, nous postulons que la méditation pourrait devenir dans les prochaines décennies une pratique généralisée et quasi quotidienne d'hygiène mentale, au même titre que le brossage de dents en est aujourd'hui une, fort heureusement très répandue, d'hygiène buccale (qui a aussi nécessité un changement d'habitudes). Autrement dit, la conscience des bienfaits que de telles pratiques peuvent apporter, si elles sont pratiquées dans une perspective éthique ou de santé, conduirait sans doute nombre de détracteurs ou sceptiques à s'ouvrir à elles et même à favoriser leur dissémination dans l'espace public.

En conclusion, ce programme est laïque et peut donc être appliqué auprès des adultes dans un contexte public.

I.2. Principe général du programme

I.2.1. Une formation à l'éthique mobilisant la méditation, la réflexion et la compréhension théorique

I.2.1.1. « Méditation », « pleine conscience »... similitudes et différences ?

Selon les traditions et le contexte, la méditation peut être considérée soit comme un type de pratique, soit comme un état de conscience (qui résulte éventuellement de la pratique). Le terme de pleine conscience est l'objet de la même ambiguïté. Cela dit, ces deux acceptions ne renvoient alors pas aux mêmes concepts traditionnels (exprimés en sanskrit). L'enjeu de cette section est notamment de clarifier ce point dans le contexte de MBER.

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.—

Un objectif ou un effet secondaire de toute méditation est de devenir plus conscient, voire « pleinement conscient » : ce dernier terme traduit donc en général l'état de conscience à développer (« résultat ») plus que l'entraînement qui y conduit (Kabat-Zinn 2003 ; Bishop *et al.* 2004 ; Desbordes *et al.* 2015). Plusieurs définitions ont été attribuées au terme de « pleine conscience »⁸, traduction française la plus commune du terme anglais de *mindfulness*. Une des raisons vient du fait que différents termes sanskrits ont été traduits par le même terme anglais *mindfulness* : *smṛti* et *śamatha*, qui renvoient plutôt à la mémoire (de travail) et la capacité de focalisation de l'attention, et aussi *vipaśyanā*, qui exprime davantage une vision profonde de la nature de l'esprit, impliquant entre autres une présence ouverte (Lutz *et al.* 2007). Les entraînements de *śamatha* (ou « calme mental ») sont en général considérés dans les différentes traditions comme des prérequis ou étapes préliminaires à la réalisation de la vision profonde, par les pratiques qui lui sont spécifiques (*vipaśyanā*) (*ibid.*)⁹. Dans les « interventions basées sur la pleine conscience »¹⁰ (IBPC), en référence à

8. Le terme anglais de *mindfulness* est majoritairement traduit par « pleine conscience », même si certains argumentent sur la pertinence de traduire plutôt « pleine présence » (<https://www.openmindfulness.net/1-introduction-e1/>) ou « présence attentive » (Grégoire *et al.* 2016), par exemple.

9. Néanmoins ces deux types d'entraînements s'instancient différemment selon les traditions, notamment en intégrant ou non des pratiques et un objectif de non-dualité (Dunne 2013).

10. *Mindfulness-Based Interventions* (MBI) en anglais. Cette terminologie est problématique sur le plan épistémologique car dans l'acronyme MBSR, c'est bien le résultat (la réduction du stress) qui dépend d'une attitude d'esprit (la pleine conscience). Or, le terme MBI suggère que l'intervention est basée sur une attitude d'esprit. Cependant, l'état d'esprit est à développer par chacun ; l'intervention ou la formation est plutôt basée sur des approches, des pratiques. Il nous paraîtrait donc plus pertinent et moins propice à la confusion de parler de *Mindfulness meditation-Based Interventions* (ou de *Mindfulness practice-Based Interventions*).

la tradition *Theravadā*, c'est le terme pāli *sati* (équivalent du terme sanskrit *smṛti*) qui est considéré comme référence pour le terme *mindfulness* (Gethin 2013), mais dans un sens – dévoyé selon Lutz *et al.* (2007) – qui paraît plus proche de *vipaśyanā* que de *śamatha*¹¹. Le terme de « pleine conscience » a en effet été plus précisément défini comme une conscience d'ordre supérieur de l'expérience de tout ce qui peut être perçu (pensées, émotions, sensations, etc.) dans l'instant présent (Desbordes *et al.* 2015), dans un état d'esprit caractérisé par la curiosité, l'ouverture et l'acceptation (Bishop *et al.* 2004).

Ainsi les IBPC contiennent en général des méditations entraînant à l'attention focalisée et à la présence ouverte (*awareness-based*), toutes deux requises pour développer la pleine conscience. Il est toutefois à noter que la stabilisation des qualités d'esprit visées dans les pratiques de *śamatha* ou de *vipaśyanā*, correspond à des états de conscience peu ordinaires, *a priori* rarement rencontrés dans la population générale. Ainsi un hiatus sied entre ce à quoi renvoie le vocabulaire d'origine d'une part et le niveau de compréhension immédiatement accessible par le public cible de sa vulgarisation¹².

Ici nous définissons la méditation (*bhāvanā* en sanskrit et *gōm* en tibétain) comme une famille d'entraînements à diriger son attention intentionnellement (Hagège 2018). En cela, nous considérons qu'elle renvoie à des techniques, pas à leur résultat¹³ – résultat que nous conceptualisons plutôt en termes de compétences psychospirituelles (*ibid.*). Trois types de méditation ont été distingués dans la littérature neuroscientifique : les méditations cultivant la focalisation de l'attention, la présence ouverte ou la compassion impersonnelle (*loving kindness*) (Lutz *et al.* 2008). Elles ont été plus tard repensées en termes de méditation respectivement attentionnelle (regroupant les deux premières) et constructive (Dahl *et al.* 2015). Un troisième type (déconstructives) renvoie quant à lui à des méditations contrant spécifiquement la réification cognitive (*ibid.*). Un récent prolongement¹⁴ a consisté à proposer plutôt quatre familles de pratiques, selon la dimension du bien-être et les compétences qu'elles permettraient de

11. Quoiqu'il en soit, les entraînements de *vipaśyanā* et de *śamatha* permettent tous deux de cultiver la pleine conscience (Batchelor 2013).

12. D'ailleurs, pour éviter les trop fréquentes réifications de la notion de pleine conscience, dont un intérêt majeur est l'investigation de sa propre expérience subjective, il est nécessaire d'en avoir une grande expérience pratique (Grossman et Van Dam 2013).

13. La méditation considérée comme un état d'esprit, ou comme le résultat d'un entraînement de l'esprit, renverrait davantage aux notions sanskrites de *dhyāna* ou *samādhi*.

14. Cette typologie et les précédentes ne font pas l'unanimité dans la littérature académique et ne se retrouvent pas non plus telles quelles dans le bouddhisme traditionnel. Selon notre expérience, la première (que nous avons expérimentée) paraît opérationnelle pour enseigner la méditation à des débutants, car elle facilite leur compréhension du type d'exercice attentionnel demandé.

favoriser, les trois premières se superposant aux trois pré-existantes respectivement précitées et la quatrième étant nouvelle : i) la régulation de l'attention et la méta-conscience (*awareness-based meditation*), ii) la connexion avec autrui (*connection-based*), iii) la connaissance expérientielle de soi et de ses fonctionnements mentaux et émotionnels (*insight-based*), et iv) l'intentionnalité et la cohérence avec ses valeurs (*purpose-based*) (Dahl *et al.* 2020). La majorité des IBPC mobilise surtout (et parfois exclusivement) des méditations basées sur l'*awareness* (Dahl *et al.* 2020). Il est à noter que le programme MBER inclut ces quatre types de méditation : par exemple des méditations visant la stabilisation de l'attention sur le souffle ou autre (séances 1 à 6 ; *awareness-based meditations*), des pratiques de souhaits en ouverture et clôture de séances (séances 1 à 6 ; à la fois *purpose-* et *connection-based*), l'exposition émotionnelle (séance 5 ; *insight-based*) ou de *tonglèn* (séance 5 ; *connection-based*). Cette dernière pratique correspond, selon la première classification scientifique évoquée plus haut (Lutz *et al.* 2008), à un entraînement à la compassion impersonnelle¹⁵.

Dans MBER, nous proposons aussi une opérationnalisation du terme « pleine conscience » (à la fin du polycopié 4.4 dans le chapitre 4), réductrice par rapport à son contexte bouddhique d'origine, et compatible avec celle qui est usuelle dans les « interventions basées sur la pleine conscience » (IBPC).

Quoi qu'il en soit, ici nous insistons sur la distinction à opérer entre un état d'esprit (la pleine conscience) ou des compétences cibles (empathie, connaissance de soi, etc.) et un entraînement qui le favorise (la méditation).

En bilan, l'état d'esprit de pleine conscience, tel qu'il est considéré dans les IBPC, et plus généralement les compétences attentionnelles (Hagège 2018) peuvent être favorisés directement ou indirectement par tous ces types de méditation. Réciproquement, la pleine conscience peut contribuer au développement des compétences visées dans ces différentes méditations (connaissance de soi, bienveillance, etc.). Évidemment, la sensibilité de la formatrice et sa compréhension de ces différentes acceptions dépend de ses expériences et de son expertise en méditation. Pour qu'elle ait un regard plus large et plus englobant, il lui est conseillé d'expérimenter des retraites de plusieurs jours dans différentes traditions et de s'entraîner au quotidien.

15. Certains auteurs pensent que la pratique plus classique de méditation de pleine conscience (*awareness-based*) peut aussi contribuer au développement de la compassion impersonnelle (*loving kindness* en anglais) en diminuant la saisie évaluative et donc en favorisant notre conscience de l'interdépendance (Salzberg 2013). Sans être en complet désaccord avec ce point, nous pensons qu'un tel développement requiert néanmoins une *intention* altruiste (ou compassionnelle) consciente (*purpose*) : même si elle peut y contribuer, la méditation de pleine conscience (telle que pratiquée dans le programme MBSR) n'est selon nous pas suffisante pour cela (Jinpa 2019) (voir l'encadré I.3). Et de fait, le rôle majeur de l'intention dans le résultat de cette méditation a été souligné par ailleurs (Shapiro *et al.* 2006 ; Dahl *et al.* 2020).

1.2.1.2. *Finalité du programme MBER (IBPC de seconde génération) : de la réduction d'un égo illusoire à une éthique de la responsabilité*

Les limites de la décontextualisation bouddhique de la pleine conscience ont été récemment débattues dans la littérature scientifique (Giles 2019). Une des plus épineuses concerne l'absence d'enseignement éthique explicite dans cette première génération d'IBPC (Monteiro *et al.* 2015). Certains argumentent qu'éthique et pleine conscience sont indépendantes (Jinpa 2019), tandis que d'autres prétendent que l'éthique serait implicitement inhérente aux pratiques de pleine conscience (Purser 2015)¹⁶ et que l'enseignement de l'éthique serait problématique dans certains contextes (Monteiro *et al.* 2015).

Néanmoins, une seconde génération d'IBPC (SG-IBPC) met explicitement en avant l'éthique et la transformation psychospirituelle (Van Gordon et Shonin 2020). D'un côté, certains proposent que le plein pouvoir de transformation psychospirituelle de la pleine conscience repose sur ses dimensions spirituelles et éthiques et que ces dernières requerraient l'inclusion explicite de philosophie bouddhique (Lomas 2017). Plusieurs programmes ont ainsi été créés pour des contextes laïques, la mention de l'origine bouddhique de la philosophie présentée y étant explicite ou non (Jazaieri *et al.* 2013 ; Van Gordon *et al.* 2014 ; Lomas 2017 ; Bayot *et al.* 2018 ; Chen et Jordan 2020). D'un autre côté, certaines argumentent que les sciences modernes sont assez riches pour offrir des cadres éthiques fiables et pertinents pour les IBPC (Baer 2015).

Nous nous rangeons partiellement à ces deux types d'avis, en en offrant une forme de synthèse dans MBER. En effet, premièrement, la mention explicite d'une éthique nous paraît essentielle pour favoriser un développement de cette nature. Deuxièmement, il nous paraît aussi important de nous entraîner à cultiver notre intention éthique pour que cette dernière s'ancre dans nos fonctionnements¹⁷. Pour ce faire, le programme MBER s'est inspiré de pratiques bouddhiques non rencontrées jusque-là dans les IBPC, en les sécularisant complètement (la pratique des souhaits notamment). Troisièmement, les sciences modernes nous paraissent offrir des cadres tout à fait fiables et bien davantage pertinents en contexte laïque. Ainsi, même si le programme MBER emprunte au bouddhisme tibétain quelques notions psychologiques ou philosophiques, ces dernières y sont étayées scientifiquement, par des références académiques, comme les autres notions mobilisées dans le programme (dont la plupart sont directement issues

16. Voir la note précédente : nous pensons que le développement d'une éthique requiert une intention et une motivation conscientes. Nous ne croyons pas qu'une pratique de méditation seule soit suffisante, même si elle peut clairement être facilitante.

17. En toute cohérence avec la rationalité téléologique d'une éthique de la responsabilité (voir plus bas dans cette section).

des recherches scientifiques). De toute façon, en tant que notions psychologiques ou philosophiques, elles ne sont ni religieuses, ni culturelles, ni métaphysiques, mais bien laïques, car elles relèvent d'une compréhension rationnelle de l'être humain. L'étayage scientifique et rationnel est partiellement introduit ici et explicité surtout dans notre premier ouvrage chez le présent éditeur (Hagège 2018), où est détaillé notre modèle d'éducation à la responsabilité. Dans cette construction théorique précédente, certains termes employés se sont avérés constituer parfois des obstacles sur le plan pédagogique, comme le mot « égo » (qui n'a d'ailleurs pas d'équivalent dans le bouddhisme tibétain, même si certains termes s'en rapprochent).

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.—

Ce modèle proposait que le mode de fonctionnement ordinaire des individus, basé sur l'illusion d'un égo (c'est-à-dire la croyance erronée en un « moi » permanent et séparé du reste), créait de la dysharmonie à cause d'une perception déformée du réel. Il y est argumenté comment la méditation, associée à différentes formes de réflexivité et orientée ainsi adéquatement, permettrait une transformation harmonieuse de l'esprit, base du développement de la responsabilité. Ainsi, le programme MBER, qui correspond à l'application pratique de cette théorie, avait été initialement baptisé *Mindfulness-Based Ego-Reduction* (réduction de l'égo basée sur la pleine conscience) et contenait des explications sur la notion d'égo, comment le reconnaître et cesser de s'y identifier (explications ancrées majoritairement dans des savoirs psychologiques). Cependant le terme d'égo s'est avéré problématique à divers niveaux d'un point de vue pédagogique¹⁸. i) Dans le langage courant, il est synonyme d'orgueil ou de forte estime de soi. Ainsi des personnes promptes à la dévalorisation de soi ou à une forte tendance à vouloir sauver ou aider les autres (même lorsque ces derniers n'en ont pas besoin) peuvent penser qu'elles « ont moins d'égo » (donc qu'elles sont plus avancées éthiquement). Cependant, selon notre modèle initial, ces tendances relèvent tout autant de l'illusion de se prendre pour un soi existant dans le temps et dans l'espace (saisie d'un moi ; *da 'dzin* en tibétain) et s'avèrent également problématiques en termes de responsabilité. ii) Bien que l'objectif d'identifier l'égo pour s'en désidentifier et que la notion d'un égo comme une illusion aient été explicites dans le programme, certaines pratiquantes semblaient néanmoins avoir tendance à réifier, voire à diaboliser l'égo : cela générait d'autres formes de saisie dans l'esprit là où un enjeu était précisément de diminuer ou cesser la saisie (*mtsham 'dzin* en

18. Et il n'a pas non plus de réel équivalent dans la philosophie bouddhique, *da 'dzin* (« saisie d'un moi » en tibétain) étant peut-être le terme qui s'en approcherait le plus. Dans le présent ouvrage, nous avons aussi remplacé le terme initial de « vacuité » du précédent livre par celui de « ainsité ». En effet, le terme de « vacuité », de par son étymologie en lien avec le mot « vide », peut générer des obstacles dans l'esprit des participants, en les conduisant à saisir la notion de « faire le vide » (mentalement) ou à croire que la vacuité aurait quelque chose à voir avec le néant.

tibétain). iii) L'objectif de réduction de l'égo est un objectif *a priori* sur le long terme, déstabilisant, et qui pourrait comporter des risques pour certaines personnalités psychiquement fragiles. Il nécessite une solide sécurité affective, dont il est difficile d'avoir un aperçu fiable dans le cadre d'un programme de quelques semaines.

C'est pourquoi dans cet ouvrage, nous présentons un programme légèrement modifié dans ses outils conceptuels, en l'ancrant davantage dans une éthique de la responsabilité : *Mindfulness-Based Ethics of Responsibility*, dimension au demeurant déjà présente dans la version initiale du programme. Comme nous le développons ci-après, la notion d'égo – qui renvoie à une « entité » illusoire – y a été remplacée par celle de fonctionnements duels – qui renvoie à des processus. Nous espérons que le pluriel et la connotation dynamique, non figée, de cette dernière notion contribuent à réduire la possibilité de saisie, de réification ou d'évaluation négative, rencontrée à propos de la notion d'égo.

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.–

Qu'est-ce qu'une éthique de la responsabilité ?

Pour répondre à cette question, les travaux de Lévinas, Jonas et Ricœur nous éclairent (Simon 1993), comme nous l'avons précédemment développé (Hagège 2018). Schématiquement, selon nous, une éthique de la responsabilité implique la prise en compte, de manière la plus juste et équitable possible, de soi, d'autrui et de tout l'environnement dans ses actions et pensées (Hagège 2018). Dans la littérature académique, différents types d'éthique sont considérés et nous allons préciser ici notre réponse à cette question par contraste avec d'autres formes d'éthique. Par exemple, en référence aux travaux du sociologue allemand Max Weber, éthique de la responsabilité et éthique de la conviction sont distinguées :

– l'éthique de la responsabilité « relève de la rationalité téléologique¹⁹, elle est rationnelle par rapport à une fin, un but poursuivi par celui qui agit et qu'il a, sinon posé lui-même, du moins clairement reconnu. L'éthique de la responsabilité se caractérise par l'attention aux moyens dans une double perspective : en ce qui concerne leur efficacité pratique, opératoire (car c'est bien la fin qui justifie les moyens) d'une part, en ce qui concerne les conséquences, d'autre part » (Hottois 1996, p. 490) ;

– l'éthique de la conviction « relève [quant à elle] de la rationalité axiologique, c'est-à-dire qu'elle se soucie exclusivement de ne pas trahir une valeur, de ne pas transgresser une norme (par exemple, la vérité et dire la vérité, la bonté et ne jamais user de la force,

19. « Téléologique » signifie étymologiquement « discours sur la fin, sur la conséquence ou sur le résultat », comme explicité dans la suite de la phrase.

etc.). Elle n'est pas irrationnelle, puisqu'elle vise à demeurer en parfaite cohérence par rapport à une conviction, quel que soit le contexte » (Hottois 1996, p. 492).

Dans les recherches québécoises sur la formation des enseignants, l'éthique de la responsabilité, qui est la référence ministérielle dans cette nation, est distinguée d'une éthique de la vertu (Jeffrey 2015). Cette dernière renvoie à une moralité irréprochable, ou du moins au-dessus de la moyenne (donc en lien avec les qualités intimes de la personne), selon des normes relativement puritaines. L'éthique de la responsabilité renvoie quant à elle, dans ces textes officiels, d'une part à l'exercice des compétences spécifiques de sa profession d'une manière responsable, et d'autre part à une pédagogie cultivée, maîtrisant un vaste ensemble de contenus culturels. « Les enseignants doivent [ainsi] être capables de justifier leurs actes et décisions à l'aune des savoirs spécifiques à leur profession » et « d'agir en tout temps avec compétence » (donc en lien avec des normes professionnelles ; (Jeffrey 2015, p. 32)). Nous adaptons dans le prochain encadré ces deux derniers thèmes sous la forme de « répondre au lieu de réagir » et « d'être authentique et présent ». En effet, il ne s'agit pas ici seulement du contexte professionnel. Répondre de ses actions n'implique pas seulement de les justifier ; cela implique aussi de reconnaître ses erreurs, même si ce n'est que vis-à-vis de soi-même. Être authentique et présent nous permet d'être compétent et pertinent dans les relations humaines, sans pour autant chercher à jouer un rôle ni prétendre à être ailleurs que là où nous (en) sommes.

1.2.1.3. *Une éthique de la responsabilité et du care dans le programme MBER : un horizon au-delà de la dualité*

Dans le programme MBER, la participante est invitée à prendre conscience des conséquences de ses actions, paroles et pensées sur elle-même et son environnement (au sens large, donc impliquant autrui et aussi le non-humain) et à se donner les moyens efficaces d'agir pour son propre bien et celui de son environnement. En cette attention aux conséquences des actions, le programme relève clairement d'une éthique de la responsabilité. La conviction et les valeurs importent aussi mais pas « quel que soit le contexte » (donc pas tout à fait comme dans une éthique de la conviction). Développer les qualités de son esprit (patience, bienveillance, etc.) importent aussi, mais pas pour se conformer à « une moralité irréprochable » (donc pas tout à fait comme dans une éthique de la vertu). Il s'agit d'assumer la responsabilité de ses propres fonctionnements, car cela est performatif, au lieu de la projeter à l'extérieur. Le mécanisme inverse de la projection – où ce qui est perçu de manière déformée à l'extérieur est pris pour le réel – est celui de la réflexivité – où ce qui est perçu à l'extérieur devient révélateur de l'intérieur, c'est-à-dire de l'esprit qui perçoit. Ainsi le développement de la réflexivité est consubstantiel à une pratique éthique qui relève de la responsabilité.

La réflexivité, activité de l'esprit « par laquelle le sujet revient sur lui-même pour se considérer aussi comme objet » de connaissance (Morin 2004, p. 2440), peut de prime abord être considérée comme une activité pratiquée par presque tout le monde et médiée par le langage, une basique conscience de la conscience (Morin 1986) : c'est lié au retour de la pensée sur elle-même (Dewey 1933)²⁰, donc à la réflexion sur sa pensée. Ici, au-delà de cette réflexivité, que nous appelons « réflexivité dialogique »²¹, l'enjeu – qui est certes, à notre stade, un horizon lointain – est de développer une réflexivité phénoménologique²² : une conscience consciente d'elle-même. Cette conscience réflexive ne recourt pas au langage ni à la pensée (même si ces derniers ont pu être utiles pour la développer). Cette réflexivité-là n'est donc pas une réflexion ; elle mobilise une présence et une connaissance directes (et non une pensée langagière sur la présence ou la connaissance). Elle est une pleine conscience qui se situe au-delà de la dualité sujet-objet²³, c'est-à-dire au-delà d'un fonctionnement subjectif.

APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE.–

Cette conscience de la conscience peu ordinaire semble avoir été indirectement théorisée dans le constructivisme psychologique piagétien et dans la théorie de la complexité morinienne, dont Le Moigne est un fer de lance. Dans la pensée morinienne (Morin 1986), le principe dialogique, en référence explicite au Yin-Yang taoïste, invite à ne pas opposer les contraires, ne pas les percevoir comme disjoints, mais plutôt comme interdépendants et intriqués. L'interdépendance s'y retrouve aussi entre échelles, à travers le principe hologrammatique qui postule que la partie est dans le tout, autant que le tout est dans la partie. Dans cette lignée, Le Moigne (1995) distingue ainsi une hypothèse phénoménologique d'une hypothèse ontologique. Selon cette dernière, le réel serait connaissable en soi. Selon cette première, il y a au contraire une « inséparabilité entre l'acte de connaître un "objet" et l'acte de "se" connaître qu'exerce le sujet connaissant » (Le Moigne 1995, p. 75). Ainsi, « le sujet ne connaît pas de "choses en soi" (hypothèse ontologique) mais il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses (hypothèse phénoménologique) » (Le Moigne 1995, p. 76). Une clarté phénoménologique de l'esprit, qui repose sur une réflexivité phénoménologique (Hagège 2018, 2020), conduit donc à

20. C'est ce que nous avons par ailleurs appelé « la réflexivité cognitive » (Hagège 2018, p. 184), quasiment synonyme de « réflexion sur son propre fonctionnement ». Cette réflexivité étant souvent médiée par un vecteur avec lequel la pensée dialogue (sur lequel elle est « réfléchie » au sens physique du terme), nous la qualifions également de « réflexivité dialogique ».

21. Voir la note précédente.

22. « Phénoménologique » signifie « relatif à la conscience » ou « relatif à l'expérience consciente ».

23. Comme dans le stade ultime de la présence ouverte visé par certaines méditations dans le bouddhisme tibétain (Lutz *et al.* 2007, figure 19.1).

une rupture ou un dépassement de la dualité sujet-objet, identité-altérité ou soi-autrui dans le vécu individuel, comme cela est par ailleurs retrouvé dans la tradition du *Mahāmudrā* (Dunne 2013)²⁴.

Cette non-dualité s'accompagne d'une conscience – encore une fois expérientielle et non pas mentale ou intellectuelle – de l'interdépendance et de l'impermanence, qui renvoient ensemble à l'*ainsité* des phénomènes : bien que l'esprit ordinaire perçoive un soi et des objets existants, les saisissant comme s'ils étaient séparés (dualité identité-altérité) et comme s'ils restaient identiques dans une durée (en les qualifiant et les évaluant), les phénomènes changent en réalité à chaque instant (*impermanence*) – ne serait-ce qu'au niveau subatomique – et ils ne sont manifestes que parce qu'ils interagissent en permanence avec leur environnement (*interdépendance* (Hagège 2014)). Par exemple, un corps humain et son environnement sont interdépendants : à chaque instant, le corps absorbe des molécules (d'O₂ par exemple) et en rejette (de CO₂ par exemple) et cette respiration modifie coïncidemment la composition en molécules de l'environnement. Le corps et l'environnement changent en même temps, à chaque instant. Les molécules qui composent la chair humaine sont renouvelées en permanence (« Rien n'est constant, si ce n'est le changement »). Aussi, pendant la vie (par l'excrétion) et après la mort, les atomes qui composent les êtres vivants se retrouvent dans la terre, l'atmosphère, l'eau et sont ainsi « recyclés » dans d'autres êtres ou composants. Pour l'anecdote, on peut ainsi estimer que la quasi-totalité des atomes d'un corps humain est renouvelée en moyenne tous les 7 à 10 ans et que chaque corps humain contient en moyenne 12 atomes de carbone ayant appartenu, jadis, au corps de Jésus Christ (le personnage historique). En prenant en considération ces changements incessants, nous pouvons alors nous demander : où sont les limites du corps ? Du soi et du non-soi ? Sont-elles fixes dans le temps ? Et si elles ne le sont pas, alors à quelle réalité matérielle renvoie la notion d'un soi (ou d'un objet) ? D'une manière générale un concept, un mot, la désignation d'un objet ou d'une personne, que l'on manie comme si ces derniers (l'objet ou la personne) étaient séparés du reste et durables dans le temps peuvent-ils capturer ou désigner cette réalité changeante ?

Toute réification, saisie, qualification ou évaluation des phénomènes, des objets (ou d'un « soi ») ne peut pas exactement capter leur structure dynamique intime : tout ce que nous pourrions dire sur eux sans erreur est simplement qu'ils sont « ainsi »

24. Selon cet auteur, d'ailleurs, la pleine conscience, telle que pratiquée dans la MBSR, serait bien davantage compatible, dans son aspect de non-dualité, avec la tradition du *Mahāmudrā* qu'avec celles qui relèvent de l'*Abhidharma*, dont elle se réclame pourtant en majorité.

(au moment où cela est prononcé car l'instant d'après, ils sont déjà différents)²⁵. C'est l'ainsité du soi et des phénomènes. Si cette ainsité est vécue phénoménologiquement, alors le soi et les phénomènes sont perçus directement dans la conscience de leur essence changeante (immanente) et interdépendante : il n'y a alors plus de saisie ni de réification. Cette réalisation rend caduque la notion même d'un soi, alors révélé comme étant une illusion. Certaines formes de méditation (*insight-based* ou *deconstructive*) visent spécifiquement un tel état d'esprit (Dahl *et al.* 2015).

La distinction – ultimement non duelle – entre fonctionnements duels d'une part (incluant notamment la projection) et fonctionnements non duels de l'esprit (basé sur la réflexivité phénoménologique et la conscience de l'ainsité) d'autre part, a déjà été théorisée dans la littérature scientifique psychologique (Dambrun et Ricard 2011). La conscience de l'ainsité des phénomènes (voir les fonctionnements non duels de l'esprit) repose ainsi sur un principe d'harmonie (*ibid.*), comme nous l'avons aussi modélisé par ailleurs (Hagège 2018). Ici nous qualifierons ces fonctionnements « d'éthiques », sachant que d'autres qualificatifs pourraient aussi s'avérer pertinents (harmonieux, responsables, non duels, pleinement conscients, etc.). De manière intéressante, dans la psychosociologie morale, cette distinction entre dualité et unité, au regard de l'éthique, se retrouve dans les éthiques du *care* (traduit parfois « sollicitude » en français), telle que la dualité y est perçue comme moins avancée éthiquement que la non-dualité (Swaner 2005). En particulier, dans la formulation originelle de Gilligan (1977), basée sur l'étude des jugements moraux féminins, l'éthique du *care* est une éthique de la non-violence et de la responsabilité, dans laquelle la connexion entre soi et autrui est centrale. On y retrouve le principe ricœurien de traiter soi-même comme un autre (Ricœur 1990) et autrui comme soi-même. Dans ces éthiques de la responsabilité, la conscience de l'interdépendance entre soi et autrui constitue ainsi le dépassement de la dualité soi-autrui²⁶, en plein en lien avec la responsabilité vis-à-vis

25. La simplicité du langage ne peut de toute façon pas capturer, embrasser, ni restituer fidèlement la complexité du réel, c'est pourquoi l'accès à la connaissance véritable, phénoménologique, est au-delà (ou en deçà) du langage. Cela implique de se défaire de la saisie des pensées, du mental. Ainsi, dans les pratiques méditatives avancées de *Shiné* ou *Lahktong*, les consignes (par exemple : « Vous êtes un cube vert. Méditez ainsi ») laissent souvent perplexes. Il en va de même dans le *Zazen*, où les *kōan* – propos souvent paradoxaux qui prennent le contre-pied de la logique ordinaire – paraissent insaisissables par le mental. C'est bien là une de leurs fonctions majeures : rendre inepte le mental ordinaire, épuiser les ressorts de sa saisie dualiste.

26. Et, *a fortiori*, le dépassement de la dualité identité-altérité puisque Ricœur (1990) considère le soi comme ipsité (présence ici et maintenant) – et non pas comme identité (entité supposée rémanente dans le temps et dans l'espace). Et dans son éthique de la responsabilité, l'altérité est constitutive de cette ipsité.

d'autrui (et du prendre soin de lui et conjointement de soi, en cela que tous deux sont vulnérables ; Sautereau 2015). Ces éthiques sont concentrées sur la considération des relations interpersonnelles.

La dimension que nous ajoutons à cela dans MBER est la connexion soi-environnement non humain. Nous retombons ici, ultimement, sur la non-dualité sujet-objet évoquée plus haut à propos du *Mahāmudrā* notamment²⁷. D'un point de vue plus relatif, à l'heure actuelle, comme l'aborde Jonas (1990) dans ce qui nous semble plus être une injonction à la responsabilité qu'une éthique de la responsabilité, est-ce pertinent d'aborder l'éthique sans se préoccuper des questions environnementales écologiques et climatiques ? Et inversement (Sauvé 2000) ?

À l'heure inédite de l'anthropocène, où les êtres humains semblent être en passe de détruire leur habitat et ceux d'innombrables autres êtres vivants (et même de polluer au-delà de l'atmosphère de notre planète), une éthique de la responsabilité devrait plus que jamais inclure la totalité de l'espace (et non pas seulement se restreindre aux relations interpersonnelles, comme dans les philosophies de Lévinas et Ricœur).

En psychologie sociale environnementale, quelques études ont mis en évidence un lien entre la pleine conscience auto-évaluée et les comportements pro-environnementaux d'une part (Panno *et al.* 2017 ; Geiger *et al.* 2018 ; Wamsler et Brink 2018) et la connexion avec la nature d'autre part (Howell *et al.* 2011 ; Wolsko et Lindberg 2013). Aussi, des pratiquants de méditation ont exprimé une plus grande inclination au développement durable que des non-pratiquants (Jacob *et al.* 2008 ; Loy et Reese 2019). Certains de ces effets seraient médiés par une identité globale (Loy et Reese 2019), qui paraît théoriquement plus compatible avec des fonctionnements éthiques de l'esprit qu'avec des fonctionnements duels (où l'identité est étroite (Dambrun et Ricard 2011)).

Nous ne le détaillons pas ici mais un nombre bien plus conséquent de travaux a étayé un lien entre pleine conscience et connexion à autrui ou comportements prosociaux (par exemple (Chen et Jordan 2020)). Les données empiriques étayant le potentiel de la méditation à favoriser l'empathie et les comportements prosociaux sont plus nombreuses ((Berry et Brown 2017 ; Chen et Jordan 2020) revu par (Luberto *et al.* 2018 ; Donald *et al.* 2019 ; Dahl *et al.* 2020)).

Donc les IBPC semblent pouvoir favoriser ces deux types d'effets (pro-environnementaux et prosociaux).

27. Cela dit, elle n'y est pas explicitement reliée à des problématiques environnementales (au sens écologique du terme) puisque ces dernières sont historiquement bien plus récentes. Ici, « objet » s'entend au sens large d'un « autrui » étant humain ou non.

En résumé, MBER s’ancre dans une éthique de la responsabilité par les caractéristiques suivantes :

1) **la prise en compte consciente de la finalité.** La finalité explicite de MBER est éthique. La santé y est toutefois abordée : non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen au service de cette finalité éthique. Ainsi, nous y retrouvons certaines thématiques des programmes MBSR et MBCT (notamment la régulation du stress et des émotions). Cependant, les participants sont invités à développer une motivation et une intentions éthiques : à endosser consciemment ce but éthique (notamment par la pratique des souhaits, en début et en fin de séance) ;

2) **l’inclusion de la totalité de l’espace dans cette finalité.** La finalité éthique ici proposée est la prise en compte et le prendre soin, de la manière la plus juste possible, de soi, d’autrui et de l’environnement non humain dans ses prises de décision et actions. Or, cela est difficile lorsque l’on est stressée ou déprimée. Ainsi, prendre soin de soi²⁸ apparaît comme un prérequis pour prendre soin des autres et de l’environnement ;

3) **l’horizon d’un dépassement de la dualité par une attention bienveillante à nos manières de fonctionner.** Les fonctionnements duels de notre esprit (notamment les projections), qui impliquent de se vivre comme séparé de son environnement, nous empêchent de prendre correctement soin de nous et de l’environnement au sens large (c’est-à-dire humain et non humain). Au contraire, cela est permis par le fait de devenir plus conscient des automatismes fonctionnels duels de notre esprit et d’en assumer la responsabilité, sans culpabiliser pour autant. En effet, cette conscience seule, si elle est accrue et prise comme refuge, permet de se libérer de ces automatismes, des limites et des souffrances qui y sont liées, et d’apprendre ainsi à orienter son esprit d’une manière éthique, en s’entraînant à la pleine conscience ;

4) **une attention aux conséquences de nos actions.** Il s’agit de devenir consciemment solidaires de nos actions en observant leurs conséquences en termes éthiques (impact sur soi, autrui et l’environnement non humain) : de comparer leur résultat avec le but poursuivi. Il est clair que les déterminismes (causalités) de nos actions sont multiples : en partie sociaux, territoriaux, etc. Cela est scientifiquement clairement étayé dans de multiples domaines. Il ne s’agit donc pas de tomber dans une responsabilité trop lourde et écrasante en endossant indûment la responsabilité (ou pire la culpabilité) de tous les maux de la Terre ; il ne s’agit

28. Comme cela sera développé dans le programme, « prendre soin de soi » renvoie dans MBER à la notion d’agir pour son propre bien – ce qui est souvent antagoniste de plaisir immédiat, complaisance ou égocentrisme. En particulier, cela rejoint la notion d’éthique dans la considération que nous récoltons ce que nous semons et que nous pouvons dépasser une dualité soi-autrui (comme dans l’éthique du *care*). En effet, en nous considérant nous-même comme un autre, nous voyons que nous méritons aussi la santé par exemple et que cela nous aide aussi à être plus présent pour les autres : dans cet exemple, la santé peut impliquer de prendre soin de son corps – qui ne signifie pas dans ce contexte d’y accorder une importance exagérée ou de s’en glorifier mais simplement faire en sorte, à une juste mesure, de le garder fonctionnel. La santé peut aussi impliquer de veiller à avoir des relations porteuses pour nous et non pas toxiques, par exemple (voir aussi l’encadré I.3).

pas de nier tous ces déterminismes situationnels. Il s'agit de devenir lucide sur nos propres fonctionnements, sur nos tendances, nos dispositions, et sur ce qu'elles engendrent ou entraînent en soi et autour de soi. Est-ce que cela correspond à nos valeurs ? Est-ce éthique ? Est-ce responsable ? Est-ce ce que nous voulons profondément ? Associé à l'orientation de notre esprit vers des fonctionnements plus harmonieux, plus sages, cet endossement conscient de la responsabilité de nos propres fonctionnements actuels favorisera donc notre développement éthique ;

5) **répondre au lieu de réagir**. Comme les fonctionnements duels sont en grande partie inconscients et automatiques, l'entraînement à prendre conscience de nos fonctionnements, notamment comportementaux, émotionnels et mentaux, et à y être attentif, nous procure une plus grande liberté de penser et d'agir de manière juste, responsable, intentionnellement éthique. Cela permet donc une autre caractéristique de la responsabilité : celle de répondre au lieu de réagir (Hagège 2017a). La réponse s'entend aussi au sens verbal de la communication intersubjective : le courage d'expliquer ses décisions et, le cas échéant, de reconnaître ses erreurs, en restant digne et confiant ;

6) **être authentique et présente**. Nous sommes tous différents et cherchons parfois inconsciemment à nous conformer aux désirs ou aux attentes éventuellement imaginées des autres (ou à en prendre sciemment le contre-pied). C'est un aspect de nos fonctionnements duels qui nous empêche souvent d'être juste. Être simplement soi-même, s'assumer dans sa différence, sans peur de déplaire ni espoir d'être reconnue, tout en cultivant la démarche précédemment explicitée (points 1 à 5) est un enjeu d'une éthique de la responsabilité : assumer la responsabilité de notre singularité en la sublimant en le meilleur d'elle-même (sans nous complaire dans ses limitations).

En bilan, en ayant plus conscience des manifestations de notre esprit et de la manière dont elles nous empêchent de prendre soin de nous et de notre environnement et en cultivant la perspective éthique, nous devenons plus responsables. Le but de ce programme, comme il y sera détaillé, est donc d'apporter des outils pratiques et théoriques, permettant de développer ces sept aspects interdépendants d'une éthique de la responsabilité.

Encadré I.2. *Caractéristiques de l'éthique de la responsabilité sur laquelle est basé le programme MBER*

I.2.1.4. Rôles complémentaires de la méditation, de la compréhension théorique et de la réflexion sur son propre fonctionnement

La méditation seule n'a pas le pouvoir de rendre nos actions plus éthiques (Jinpa 2019) et d'ailleurs dans plusieurs traditions spirituelles, c'est la conjonction de l'étude, la réflexion et la méditation (respectivement *teu*, *sam* et *gôm* en tibétain) qui permet le développement des compétences psycho-spirituelles. Comme expliqué précédemment (dans la section I.1.3.4), nous considérons la méditation plutôt comme un outil dont l'effet dépend notamment de l'intention – ainsi des tireurs de l'armée américaine

pratiquent la méditation de pleine conscience pour mieux viser leur cible. C'est à notre avis l'union synergique de la pratique de la méditation avec la compréhension théorique et la réflexion sur son propre fonctionnement²⁹ qui permet de développer une éthique de la responsabilité. À la fois cette vision est congruente avec les développements théoriques les plus récents en psychologie de la santé et aussi elle les enrichit (encadré I.3).

Comme vu précédemment, l'éthique de la responsabilité implique dans MBER de s'efforcer de prendre soin de soi, d'autrui et de l'environnement non humain. Cela rejoint donc le concept d'« une seule santé » (*one health*), qui intègre l'interdépendance entre les santé humaine, animale et écosystémique (Zinsstag *et al.* 2011 ; Lapinski *et al.* 2015), la santé y étant considérée comme complexe et multidimensionnelle (physique, psychologique, sociale, environnementale, etc. (Calas *et al.* 2012)). En cela, notre cadre théorique dépasse celui du bien-être évoqué précédemment, qui ne prend en compte i) qu'une composante de la santé mentale (le bien-être), ii) que la santé humaine et iii) que les relations interpersonnelles (dans la dimension de connexion (Dahl *et al.* 2020)). En plus de cela, l'éthique nous fait prendre en considération i) la santé dans ses multiples dimensions, ii) la connexion avec l'environnement non humain et iii) la santé d'autrui et de l'environnement non humain (et leurs interactions). Dans leur modèle théorique empiriquement étayé, Dahl *et al.* (2020) distinguent quatre types de compétence générant le bien-être. De manière étonnamment convergente, notre théorisation de cinq types de compétences psychospirituelles support de la responsabilité (Hagège 2018) correspond à celle-ci, tout en l'élargissant comme nous venons de l'expliquer : compétences i) attentionnelles (*awareness-based* chez (Dahl *et al.* 2020)), ii) relationnelles (*connection-based*), iii) axiologiques (*purpose-based*), iv) épistémiques et émotionnelles (*insight-based*). N.B. : nous reprenons après l'encadré cette nomenclature anglophone, qui est plus condensée que la nôtre. Aussi, dans notre conceptualisation, cadrée par une théorisation scientifique des compétences émotionnelles (Mikolajczak et Bausseron 2013), chaque type de compétences contient non seulement un volet expérientiel d'habiletés et de dispositions (comme dans l'approche de (Dahl *et al.* 2020) qui est centrée sur les pratiques de méditation), mais aussi un corpus de connaissances théoriques balisées, supposé faciliter le développement de ces dispositions (voir la mention des modèles théoriques ci-après). Ainsi, pour nourrir le volet « connaissances » des compétences liées à l'éthique de la responsabilité, MBER offre des apports théoriques conséquents et parfois pointus, alors que ceux-ci sont en général peu nombreux et sommaires dans la plupart des IBPC.

Encadré I.3. Santé, éthique et compétences dans le programme MBER

29. Dans le précédent ouvrage (Hagège 2018), la compréhension théorique et la réflexion sur son propre fonctionnement sont appelées ensemble « réflexivité cognitive et dialogique », tandis que la pleine conscience y renvoie à la « réflexivité phénoménologique ».

Ainsi, pour favoriser l'éthique de la responsabilité et ses compétences associées, trois types d'outils sont enseignés dans le programme MBER :

– **des modèles théoriques** qui ont pour but de comprendre les fonctionnements duels de l'esprit, leurs tenants et aboutissants, et leur différence avec un fonctionnement éthique, dans lequel l'environnement et soi-même sont consciemment et justement pris en compte. Ces modèles originaux sont souvent puisés dans des philosophies orientales et conceptualisés à partir de savoirs scientifiques (issus notamment des sciences cognitives et de la phénoménologie). Ils visent la connaissance théorique des mécanismes duels (projection, saisie, etc.) et de leurs alternatives possibles, en lien avec les cinq types de compétences de référence (Hagège 2018). Cette connaissance favorise ainsi l'identification de ces automatismes, grâce notamment au fait de les nommer, lorsqu'ils se manifestent : ils favorisent l'*insight* et la *self-inquiry* (Dahl *et al.* 2020) par la connaissance intellectuelle des fonctionnements subjectifs ;

– **différentes pratiques méditatives**. La méditation est ici définie de manière un peu restrictive comme un entraînement à l'attention endogène (*ibid.*). C'est-à-dire qu'en temps normal, l'attention est automatiquement captée par des *stimuli* extérieurs (bruits, personnes, etc.) ou intérieurs (pensées, douleurs physiques, etc.). Elle est alors dite ici « exogène ». Au contraire, le programme propose des entraînements à diriger intentionnellement son attention (et aussi ses pensées). Un éventail large de techniques, incluant les quatre types de méditations proposés par (Dahl *et al.* 2020) (voir section I.2.1.1) y est présenté afin que chacun puisse trouver le type de pratique qui lui convient le mieux. Elles permettent directement ou indirectement de devenir plus conscient des fonctionnements subjectifs (c'est-à-dire duels) au moment où ils se manifestent (compétences attentionnelles, émotionnelles et épistémiques ; *awareness* et *insight*). Donc elles favorisent à la fois leur connaissance expérientielle et le développement de fonctionnements plus éthiques. Parmi les méditations proposées, certaines consistent à poser son attention sur un souhait ou une question proposée par la formatrice et formulée intérieurement par chacun (par exemple du souhait de contribution éthique en section 1.2). Ces pratiques de méditation avec stabilisation de l'attention sur une pensée suscitée sont originales par rapport aux méthodes MBSR et MBCT et permettent, en plus d'entraîner l'attention à être endogène, de cultiver l'intention éthique (compétences relationnelles et axiologiques ou *connection* et *purpose*). Cette sorte d'autoprogrammation oriente le sujet vers la responsabilité de ses buts, actions et pensées et le motive à la considérer ;

– **des exercices, appelés ici « expériences réflexives »**, permettant d'intégrer la théorie présentée et de développer une réflexivité (Hagège 2018), c'est-à-dire une capacité d'auto-observation curieuse et bienveillante, nécessaire à développer la conscience de sa propre conscience – qui requiert une pleine conscience. La réflexivité a pour base une part d'attention et une part de réflexion. Elle inclut l'*insight* et la *meta-awareness* (Dahl *et al.* 2020). Elle s'appuie donc sur les compétences développées respectivement

dans la méditation et la compréhension théorique. Deux types d'expériences réflexives sont distinguables ici. Premièrement des pratiques dialogiques, incluant un réflecteur extérieur à l'individu, ce vecteur étant tantôt autrui tantôt l'écriture. Il s'agit alors d'*expériences réflexives dialogiques* ; le *dialogue* s'établissant avec ce vecteur. Ces expériences permettent des prises de conscience mentales et/ou expérientielles de son propre fonctionnement (*discursive self-inquiry*). Un des outils centraux pour développer cette réflexivité est la prise de note sur un carnet (dont les modalités plus ou moins guidées seront explicitées dans le programme). Deuxièmement, le programme comprend aussi des pratiques silencieuses et immobiles recourant souvent à un « dialogue intérieur » de l'esprit avec lui-même, et plus précisément de la conscience avec l'inconscient : l'esprit autoréfléchissant est ainsi l'objet d'une réflexivité phénoménologique, forme d'entraînement de l'attention, donc de méditation (*ibid.*). Nous appellerons ici ce type de pratiques des *expériences réflexives méditatives*. Concrètement, le sujet peut par exemple poser une question intérieurement (en dirigeant son intention de sorte à s'adresser par exemple à son inconscient, à l'univers, ou à Dieu s'il est croyant, et selon son choix intime) et observer la réponse émerger en son propre esprit. Ces expériences et méditations réflexives opèrent une transformation de l'esprit (souvent un apaisement), *via* des contenus provoqués intentionnellement³⁰. Certaines de ces pratiques sont trouvées dans le programme MBCT (par exemple : l'exposition émotionnelle en 5.7), cependant la plupart de celles présentées ici semblent originales dans le monde des IBPC. Ces exercices ont l'avantage de favoriser l'*insight*, tout en étant accessibles aux débutants (ce qui n'est pas le cas de la plupart des méditations traditionnelles visant spécifiquement l'*insight*, en général adressées aux pratiquants avancés).

REMARQUE. Il est recommandé d'avoir environ 20 à 30 minutes de pratique journalière personnelle, 5 à 6 jours par semaine pendant 6 à 8 semaines pendant le programme afin de bénéficier de sa portée (Parsons *et al.* 2017). Il semblerait que cela soit en effet le seuil minimal de pratique journalière pour qu'un programme de ce type ait un effet significatif (discuté par (Lestage et Bergugnat 2019)). Ce temps peut être présenté par la formatrice comme un investissement, consenti sur quelques semaines, qui rend aussi plus efficace dans les autres activités (et ne constitue pas, en cela, une « perte de temps »).

1.2.2. Des photocopiés distribués à chaque séance

1.2.2.1. Principe organisationnel des 6 chapitres suivants

À chacune des 6 séances de 3 heures, un photocopié est distribué et il sert de fil directeur de la séance. Ainsi, chacun des 6 chapitres suivants correspond à une séance

30. Au contraire, dans la méditation avec focalisation de l'attention par exemple, lorsque des contenus mentaux émergent, cela n'est ni dirigé ni intentionnel.

du programme et est organisé autour de la présentation du polycopié, qui est présenté, section après section, dans des encadrés noirs. Autour des encadrés figurent des explications et des conseils relatifs à l'enseignement de la partie consacrée du polycopié. Figurent en plus des extraits de témoignages écrits des étudiants ayant suivi le module MBER à la faculté de sciences de l'université de Montpellier entre 2012 et 2018, et des retranscriptions de sessions de question-réponse (de séances ayant eu lieu auprès d'un public adulte varié en dehors de l'université). Aussi, un minutage de la séance est mentionné à titre indicatif, pour proposer un repère ; d'expérience, le temps consacré à une partie dépend beaucoup de la réaction des participants, de l'abondance de leurs questions ou difficultés, etc.

IMPORTANT. Tous les polycopiés du programme (« bruts », c'est-à-dire sans commentaire, tels qu'ils sont prévus pour être distribués aux pratiquantes), ainsi que d'autres documents complémentaires sont disponibles en ligne et téléchargeables gratuitement à l'adresse : <https://sites.google.com/view/mber/documents>.

1.2.2.2. Partie finale de chaque polycopié

Chaque polycopié se termine par une feuille où la personne est invitée à consigner les pratiques qu'elle va effectuer jusqu'à la séance d'après (polycopié I.1). Cette feuille pourra être rendue au formateur, d'une séance à l'autre. Cela a plusieurs fonctions : i) autosuivi de l'intensité, de la régularité et de l'expérience de pratique, ii) stimulation de la motivation à pratiquer et iii) espace d'interaction avec l'enseignante (surtout en cas de difficulté ou timidité à intervenir devant un groupe).

Feuille où je consigne mes pratiques suivant la séance n

Cette feuille contient d'abord un tableau avec 3 colonnes.

Jour/date	Type de pratique et durée approximative	Commentaires
Exemple : mardi 17 mars 2019	Exemple : 1) méditation comptage des cycles de respiration, 7 min ; 2) carnet de bord, 10 min	Exemple : 1) difficile, beaucoup de pensées ; 2) prise de conscience de pensées récurrentes

Un exemple est donné dans la première ligne et il y a autant de lignes en plus que de jours qui séparent la séance n de la séance suivante (n + 1).

Ensuite il y a deux espaces blancs à remplir éventuellement, précédés respectivement des titres :

- « Remarques sur les pratiques et enseignements proposés à la séance 1 : » ;
- « Questions éventuelles : ».

Polycopié I.1. *Partie à insérer à la fin du polycopié de chacune des 6 séances*

Juste après chaque séance, le formateur donnera aux participantes un enregistrement de chacune des pratiques y ayant été présentées, afin qu'elles puissent les utiliser pour s'entraîner chez elles.

I.3. Préambule à la mise en œuvre du programme

I.3.1. Rôle fondamental des dialogues exploratoires et de l'expérience de la formatrice

Les dialogues exploratoires (sessions d'échange avec la formatrice) sont primordiaux dans le processus d'apprentissage. Ils contribuent à la réflexivité dialogique du sujet. Ils lui permettent de confronter ses éventuelles conceptions erronées et aussi de partager son expérience. Ce partage est important et rassurant pour les autres sujets : ces derniers, même s'ils n'osent pas contribuer eux-mêmes à ces sessions, peuvent voir qu'ils ne sont pas les seuls à traverser le genre d'expérience qu'ils traversent. Dans les chapitres qui suivent, quelques questions récurrentes et une manière possible d'y répondre sont renseignées à titre indicatif. Quoi qu'il en soit, la meilleure base pour répondre de manière adaptée est l'expérience du formateur, sa connaissance intime du programme MBER et des pratiques qui y sont enseignées. Pour cela, il est nécessaire que la formatrice ait été formée et qu'elle s'inscrive dans une démarche pérenne de développement d'une éthique de la responsabilité. C'est là la meilleure matière qu'elle aura pour enseigner avec authenticité : en tant qu'experte de ses propres fonctionnements et de leur adoucissement éthique, elle est mieux à même d'aider les autres à devenir experts des leurs (Shankland *et al.* 2019). Ainsi la formation gagnera en clarté et en authenticité si le formateur est capable de donner des exemples personnels de ce qu'il enseigne, pour illustrer la théorie et la rendre plus concrète, ou du moins d'ancrer ses explications dans un vécu personnel. Comme nous le verrons, la formatrice devra aussi acquérir quelques concepts, notamment scientifiques, et l'expérience approfondie de certaines pratiques.

À partir de la deuxième séance, après le « souhait de contribution éthique » (voir prochain chapitre) et une pratique de début de séance, une session d'échanges en groupe sur les « espaces à prospecter » de la semaine passée – c'est-à-dire les pratiques qu'il était proposé de faire par soi-même entre-temps – est proposée. Comment cela s'est-il passé ? Quelles expériences ont été vécues ? Et quelles difficultés ont été éventuellement rencontrées ? Le formateur peut aussi utiliser les feuilles de pratique (polycopié I.1) qui lui ont été rendues et les éventuelles questions ou remarques anonymes qui y figurent (et les partager si cela lui paraît pertinent).

1.3.2. Informations préliminaires pour les participantes

Un polycopié est distribué avant le début du programme (polycopié I.2). Il est demandé aux participants de l'avoir lu avant la première séance, qui le reprend en début pour savoir si tout est compris, accepté et s'il soulève des questions ou difficultés. Les règles de confidentialité sont rappelées (dernier paragraphe du polycopié I.2). Idéalement, si la formatrice dispose de plus de 25 heures pour enseigner ce programme par exemple, le temps pourrait être pris pendant la première séance pour définir ensemble des règles qui conviennent à tous (Shankland *et al.* 2019).

Considérations préliminaires au suivi du programme

1) Statut des savoirs enseignés dans le programme

Il est recommandé de considérer les savoirs enseignés dans le programme comme des modèles (modèles des fonctionnements duels, des manières dont ces derniers se transforment, et de fonctionnements alternatifs, plus éthiques). Ils ont été construits principalement sur la base de recherches bibliographiques scientifiques et de l'étude des philosophies autres (notamment tibétaine). Il ne serait pas adéquat de les percevoir comme des vérités, mais plutôt comme des outils pouvant potentiellement favoriser une évolution éthique et qui peuvent être discutés, voire contredits.

2) Principes permettant l'efficacité du programme

Si vous avez un tel but d'évolution, alors il vous est proposé ici de mettre ces modèles à l'épreuve de votre propre expérience, afin d'en vérifier l'opérationnalité pour vous. C'est aussi la condition *sine qua none* d'une efficacité du programme ; si l'on ne s'en sert pas, les outils n'ont pas d'efficacité... Ici on peut faire l'analogie avec l'apprentissage d'un artisanat : au début l'apprenti menuisier doit tester les outils, apprendre à les prendre en main, s'en servir, pour pouvoir finir par savoir faire un meuble. S'il n'essaye pas de manipuler la scie, la ponceuse, etc., il ne saura jamais faire de meuble et n'en fera jamais... D'une manière analogue, il s'agira pour nous aussi de mettre « la main à la pâte ».

3) Objets d'application de ces savoirs

Ici, les buts consistent donc à découvrir puis éventuellement s'approprier les outils d'une perspective éthique et à les utiliser quotidiennement pour que cela permette à un changement de s'opérer. Au niveau conceptuel, la proposition consiste à **identifier nos fonctionnements subjectifs (duels) pour pouvoir nous en désidentifier**, et laisser ainsi la place à des fonctionnements plus éthiques.

Comme vous le verrez, en comprenant plus de choses sur nos propres fonctionnements, nous en comprendrons également davantage sur celui des autres. Si cela nous permet d'être davantage bienveillant et dans l'accueil avec eux, alors cela est cohérent avec le but éthique du programme. En revanche, une tentation pourrait être de leur expliquer leurs fonctionnements alors qu'ils n'ont rien demandé (et ne veulent peut-être pas changer, même s'ils ont l'air de suggérer le contraire). Cela peut être tout à fait contre-productif, voire violent, malgré les meilleures intentions du monde... Cela fait également partie de la démarche éthique d'apprendre à accepter les autres comme elles sont (ce qui n'implique pas d'accepter tout ce qu'elles font). Ainsi, il convient dans ce cas de se retenir d'en faire part à l'autre (*a fortiori* si nous ressentons du jugement ou de la condescendance envers cette personne à ce propos). Cela peut être accompagné par faire des souhaits pour qu'il aille mieux, qu'il trouve plus de joie, qu'il évolue positivement sur son propre chemin (qui n'est sans doute pas similaire au nôtre). Et éventuellement mettre le paquet double sur notre propre introspection afin d'évoluer nous-même pour avoir une influence spontanée plus bénéfique sur autrui (et éventuellement devenir capable de l'accueillir comme il est).

Comme nous le verrons ici, pour être pleinement efficace, toute démarche sera paradoxalement effectuée sans aucune attente de changement (ni chez soi ni chez l'autre), dans l'acceptation profonde des choses telles qu'elles sont.

En bilan, l'objet dédié à l'application des savoirs présentés dans ce programme n'est ni plus ni moins que ses propres fonctionnements.

4) Principe général

Comment fait-on réduire des petits oignons ? Nous les mettons sur le feu, nous remuons de temps en temps – avec amour de préférence, qui est comme chacun sait un ingrédient essentiel de la bonne cuisine –, nous observons ce qui se passe et nous les regardons réduire. Pour réduire nos fonctionnements (duels) qui font obstacle à la visée éthique, c'est analogue. Nous allons les mettre sous le feu, c'est-à-dire sous le projecteur de notre conscience, les remuer avec amour, et les regarder réduire d'eux-mêmes, simplement en y portant une attention soutenue et bienveillante, et en faisant des souhaits de changement, sans peur ni attente. Ces deux derniers aspects représentent le beurre ajouté dans la poêle pour touiller avec douceur, sans que ça accroche. Ainsi seront présentés dans le programme des savoirs et autres outils analogues à la poêle, au beurre et la cuiller en bois...

C'est-à-dire que nous serons ici invités à adopter la posture d'un détective qui mène une enquête, dont l'objet n'est autre que nos propres fonctionnements. Comme toute inspectrice, nous consignerons nos observations et découvertes dans un carnet : le carnet de bord, qui sera ainsi témoin, mémoire et réflecteur de notre voyage intérieur. À chaque découverte, nous aurons l'opportunité de nous en réjouir et d'éprouver de la gratitude envers la circonstance qui nous l'a révélé. Dans ce processus, nous pourrions considérer le formateur comme un témoin précieux, parce qu'il a un peu d'expertise dans ce genre d'investigations et peut donc grâce à cela nous guider pour mener la nôtre, notamment en nous fournissant des informations du programme MBER pour orienter efficacement notre recherche. Cette dernière sera alimentée en nous rendant dans certains espaces qu'il nous aura proposés, en l'occurrence certaines pratiques et exercices, pour atteindre nous-même certains endroits de notre propre être.

5) En cas de difficulté éventuelle

Comme l'observation de soi-même n'est pas habituelle, il se peut que nous rencontrions des expériences déroutantes, voire désagréables. C'est normal ; l'esprit réagit parfois comme cela à la nouveauté. Si le besoin de partager cela ou de poser des questions avant que nous ne nous revoyions en séance se fait pressant, n'hésitez pas à joindre la formatrice au [numéro de téléphone portable].

Il est important en tout cas de garder à l'esprit que les enseignements et activités proposés dans le programme n'ont jamais un caractère obligatoire : il appartient à chacun, dans l'intimité de son propre esprit, de les réaliser ou non. Si nous ne sentons pas un exercice, il est intéressant, du point de vue éthique, d'examiner sa motivation : pourquoi ne le sentons-nous pas ? Est-ce parce que nous « avons la flemme » ? Parce que nous avons peur ? Si oui, de quoi ? Ou parce que nous pressentons que cela n'est pas bon pour nous ? Il importe bien sûr de s'écouter. Toute critique ou difficulté peut aussi être partagée directement avec la formatrice ou dans le groupe (en séance).

6) Principes éthiques régissant le fonctionnement du programme

Les séances seront jalonnées par des moments où nous serons invitées à partager notre expérience (sur les pratiques et exercices proposés principalement). C'est toujours sur la base du volontariat. Chacun partage comme il le souhaite, s'il le sent.

Nous serons invités systématiquement à faire part de notre expérience personnelle – vis-à-vis des pratiques et enseignements du programme – en disant « je » et non un « on » ou un « tu » de généralisation. C'est important dans le processus pour prendre la responsabilité de sa propre expérience subjective et pour se rendre compte de ses projections – car tout le monde ne vit pas exactement la même expérience.

Il arrivera néanmoins au formateur d'employer le « on » ou le « nous » de généralisation lorsqu'il présente un modèle car alors, il se base non seulement sur sa propre expérience

mais aussi sur différentes sources : il tend alors à exposer des supposés invariants, donc nécessairement approximatifs. La formatrice s'efforce de faire en conscience la distinction entre ces formes et le « je » relatant un vécu personnel.

Partager son expérience est un acte de générosité très utile à soi-même et aussi aux autres. En général, les personnes qui le font le plus dans le programme – dans le respect des autres, c'est-à-dire en leur laissant la place de s'exprimer aussi – sont, semble-t-il, celles dont l'évolution et les prises de conscience sont les plus spectaculaires au cours du programme. En effet, confronter activement ses croyances, points de vue et avoir des éléments de réponse à ses questions permet d'évoluer – au lieu, parfois, de rester bloqué par un obstacle. Et cela peut aider aussi d'autres personnes qui vivent des expériences similaires. De plus, cela peut être rassurant et aidant pour comprendre des choses sur ses propres expériences d'entendre les autres s'exprimer sur les leurs. Nous sommes donc encouragées à partager ce que nous vivons et ressentons vis-à-vis des enseignements et pratiques du programme, qu'il s'agisse de progrès, compréhensions, désaccords, incompréhensions, difficultés ou autre.

Afin de favoriser de tels échanges, il est nécessaire que bienveillance, respect et discrétion règnent. Il est donc demandé à chacun de s'engager à y contribuer. C'est-à-dire : écouter quelqu'une sans jugement lorsqu'elle s'exprime et ne pas utiliser ce qui s'est déroulé dans les séances à des fins égotiques (par exemple : dans des paroles futiles ou malveillantes). Au contraire, si c'est dans le plus grand respect de soi-même et d'autrui, *et pour servir notre propre évolution*, il peut parfois être utile d'évoquer ce qui s'est passé (sans nommer une personne autre que soi auprès d'un tiers qui n'était pas là). Ainsi, avant d'évoquer en dehors du programme quelque chose qui s'y serait passé (que cela nous concerne ou pas), nous sommes invités à en examiner scrupuleusement l'intention (bienveillante) et la forme (respectueuse) (voir le point 3 en lien avec cela).

Polycopié I.2. Polycopié à distribuer en amont du module

Voici le témoignage écrit d'un étudiant sur le fait de dire « je » pour partager son expérience au lieu de dire « on » :

« Durant la première séance, j'ai senti que lorsque je m'exprimais à l'oral j'existais, c'est-à-dire que je devais parler au nom de moi en employant le pronom "je" et non d'un ensemble. Cet acte me permet d'assumer mes mots et d'avoir une prise de conscience réelle de mes idées et me permet d'avoir une opinion plus personnelle et moins contaminée par les avis externes. »

La réflexivité dialogique, synergique avec la méditation, nécessite un réflecteur : ce sont notamment le groupe et le formateur dans les sessions de questions-réponses,

les autres dans la vie courante et le carnet de bord. Ce carnet est un outil, une sorte de journal intime, dans lequel chacune est invitée à consigner ses expériences et prises de conscience en relation avec le programme (polycopié I.3). Ce carnet demeurera strictement personnel. Certains éprouvent des difficultés avec cet outil, car ils peinent à consigner par écrit ce qu'ils vivent. Cependant lorsqu'ils dépassent cette difficulté, cela leur apporte en général beaucoup. En effet, revenir sur une expérience passée en la lisant permet de s'en distancier, d'apporter un regard neuf dessus et d'évoluer plus facilement. Particulièrement, lorsque la personne écrit au moment où elle est en proie à des émotions fortes : comme le cerveau limbique (centre intégrateur des émotions) a un effet inhibiteur des centres supérieurs – donc de la réflexion (Favre 2007) –, écrire pendant une émotion intense, tâcher de mettre des mots sur ce qui est ressenti peut déjà aider sur le moment même (en sollicitant malgré tout ces centres supérieurs). D'autres techniques de régulation des émotions seront apprises dans le programme.

**Le support où consigner les traces de notre cheminement éthique :
le carnet de bord**

Le carnet de bord est un lieu d'échange entre notre cheminement personnel et ce qui se déroule au programme : un aide-mémoire des espaces investigués dans notre propre esprit. Il s'agit d'y expliciter nos questionnements et positionnements personnels par rapport aux connaissances et compétences visées dans le programme (voir polycopiés distribués). Nous pouvons y mentionner notre perception de la vie, nos fonctionnements, nos valeurs, etc. s'ils changent ou pas et pourquoi (en relation avec ce qui est abordé dans le programme). Ainsi, nous ferons apparaître dans ce carnet de bord ce que nous apprenons dans le programme (sur la vie, sur nous-même, nos fonctionnements, etc.) et ce que nous souhaitons développer (comme buts, valeurs, qualités, compétences ou connaissances) et pourquoi. C'est donc aussi un lieu pour auto-évaluer le développement de nos compétences à travers les pratiques et outils du programme.

Utilisation recommandée

Le rêve de ce carnet est d'être en permanence avec nous, de manière à pouvoir recueillir toutes les perles de notre expérience. À chaque fois que nous l'utilisons, indiquons la date, le lieu (qui peut être pendant une séance du programme ou en dehors) et notre état physique, émotionnel et mental. En effet, des événements de notre vie quotidienne peuvent résonner avec des éléments abordés dans le programme. De plus, il s'agit avant tout d'un outil pour nous-même. Aussi, écrivons-y tout ce que nous avons envie d'écrire concernant notre chemin. Il restera dans l'intimité de notre cheminement.

Polycopié I.3. Polycopié à distribuer avant le début du programme

1.3.3. Préparation de la salle et du formateur avant chaque séance

Tout ce qui favorise la bonne condition de la formatrice favorise aussi celle de la séance : arriver en avance, avec tout le matériel nécessaire, détendue, prendre le temps de méditer un peu et de faire des souhaits pour que la séance apporte à chacun le meilleur pour lui et tout l'univers, adapter l'atmosphère de la salle à la séance qui s'annonce (par exemple en faisant brûler de l'encens et une bougie), etc. Ce temps pris en amont permet d'accueillir les participantes dans une atmosphère propice.