



Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation

Hélène Hagège

► To cite this version:

Hélène Hagège. Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2014, Dossier spécial sur les "éducations à", 36, <<https://edso.revues.org/1068>>. <10.4000/edso.1068>. <hal-01374517>

HAL Id: hal-01374517

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01374517>

Submitted on 3 Nov 2016

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

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

Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation.

Hélène Hagege

Maître de Conférences, Université Montpellier 2, EA 3749 – Laboratoire
Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation

hhagege@univ-montp2.fr

Résumé :

Eduquer à la responsabilité est un enjeu majeur pour l'avenir de l'humanité et concerne toutes les « éducations à ». Cela implique des changements dans le fonctionnement des sujets. Or certaines attitudes implicites peuvent constituer des obstacles à de tels changements ; le sujet n'a pas une pleine connaissance de ses pensées et agissements. Le présent article propose donc des éléments de réponse aux questions suivantes. Quels changements favoriser, c.-à-d. quels buts viser pour une éducation à la responsabilité ? Comment fonctionne un sujet ? Comment favoriser des changements dans son fonctionnement ?

Dans une première partie, j'aborde cette première question et pose comme base d'une définition préliminaire de la responsabilité le contrôle par le sujet de son propre fonctionnement. Dans une deuxième partie, je propose un modèle spontané du sujet, qui permet de comprendre l'expérience consciente ordinaire. Ce modèle est basé essentiellement sur l'étymologie du mot sujet, qui explique à mon avis la pensée commune sur le fonctionnement subjectif. Ensuite, en m'appuyant sur des résultats scientifiques, je construis un modèle élaboré du sujet qui permet d'expliquer d'une manière plus exacte le fonctionnement du sujet. Ceci me conduit à distinguer les notions d'individu et de sujet, ce qui révèle la phénoménologie ordinaire comme étant illusoire. Dans une troisième partie je discute les implications théoriques de cela en ce qui concerne l'éducation à la responsabilité. Ainsi, la notion de contrôle est remplacée par celle de régulation. Alors la méditation apparaît comme un moyen privilégié d'opérer le changement de phénoménologie nécessaire à la connaissance par le sujet de ses propres fonctionnements. Une telle évolution de conscience apparaît comme étant nécessaire au développement de la responsabilité. En conclusion, j'aborde les perspectives éducatives et de recherches ouvertes par ces réflexions.

Mots-clés : attitudes implicites, conscience, inconscient, éducation à la responsabilité, méditation, contrôle, automatisme.

Subject Models for Education Towards Responsibility.

Roles of Consciousness and Meditation.

Abstract:

Education towards (moral) responsibility seems necessary for human future and concerns all types of education. It implies changes in subject's functioning. Yet, implicit attitudes can hinder these changes; the subject is not fully aware of her/his thoughts and actions. Here, I thus propose answers to the following questions. What changes are to be promoted in a subject's functioning, i.e. what are the goals of education towards responsibility? How does a subject function? And how to foster changes in a subject's functioning patterns?

In a first part, answering this first question, I give as a basis for a preliminary definition of responsibility the goal of fostering the subject's control of her/his own functioning. In a second part, I propose a spontaneous model of the subject that explains the usual conscious experience. This model is essentially based on the "subject" word etymology, which according to me explains the common sense of subjective functioning. Then, I elaborate a model of subject that explains more accurately the subject's functioning, based on scientific results. This leads to distinguish the notions of individual and of subject. This also reveals the usual phenomenology as being illusory. In a third part I discuss the theoretical consequences of this model with regard to education towards responsibility. Thus, the notion of control has to be replaced by the notion of regulation. Then, meditation appears as a privileged mean to operate the phenomenological change that is necessary for the subject to be conscious of her/his own functioning. This consciousness appears to be necessary to responsibility enhancement. In conclusion, I present educational perspectives and research scopes opened by these reflexions.

Key words: implicit attitudes, consciousness, unconscious, education towards responsibility, meditation, control, automatism.

Introduction

Justification et contextes de l'éducation à la responsabilité

Le futur de l'humanité est incertain. De nombreux auteurs pensent que les normes fonctionnelles des sociétés occidentales, avec leurs impacts environnementaux, sanitaires, sociaux ou financiers délétères, ne sont pas viables à moyen terme (Capron, 2003). Il serait donc nécessaire de changer ces normes fonctionnelles. Cela impliquerait, entre autres dimensions, des **changements dans les fonctionnements des sujets** (Pellaud, Giordan, & Eastes, 2007). Or, l'éducation est vraisemblablement, dans nos sociétés démocratiques, un vecteur privilégié pour favoriser de tels changements. D'ailleurs l'éducation nationale française affiche des préoccupations en ce sens, au travers de l'éducation au développement durable notamment (ÉN, 2007).

Dans la lignée de ces inquiétudes quant à l'avenir de l'humanité, Jonas (1990) érigea le concept de responsabilité au rang de principe, d'impératif éthique incontournable. **Le concept de responsabilité est** en effet philosophiquement **au cœur de ceux d'éthique et d'éducation** (Paturet, 2003) : la finalité de toute démarche éthique est d'agir de manière responsable et celle de toute éducation d'élever la personne au sentiment de sa responsabilité. Dès lors « éduquer à la responsabilité » apparaît comme étant un pléonasme. Cependant je pense ce pléonasme heuristique, comme je vais l'argumenter dans cet article.

Le terme « responsabilité » est utilisé à diverses reprises dans les textes officiels de l'éducation nationale française, de manières qui recourent différentes acceptions de l'éthique (analysé dans Hagège 2103b). Et la responsabilité apparaît au centre de l'éducation au développement durable (Pellaud et al., 2007), laquelle semble englober toutes les « éducations à... » (la santé, l'environnement, la sécurité etc.), si l'on se base sur sa formulation institutionnelle (ÉN, 2007). Ainsi, les réflexions abordées dans les recherches sur l'éducation à la responsabilité peuvent concerner toutes les « éducations à... » : ces dernières visent effectivement la responsabilité des sujets (vis-à-vis de la santé, l'environnement etc.).

Problématique

Eduquer à la responsabilité est donc un enjeu majeur pour l'avenir de l'humanité. Etant entendu qu'une éducation à la responsabilité implique des changements dans le fonctionnement des sujets, cela appelle plusieurs questions : Quels changements favoriser ? Autrement dit quels buts viser pour une éducation à la responsabilité ? Aussi, comment fonctionne un sujet ? Comment favoriser des changements dans son fonctionnement ?

Enjeu du présent article

Il semble que la phénoménologie ordinaire pousse les sujets à croire qu'ils fonctionnent en contrôlant leurs pensées, lesquelles causeraient leurs actions¹.

Or, vouloir faire quelque chose, par exemple vouloir arrêter de fumer, ne suffit pas toujours pour le faire. En effet, nos émotions et nos pensées nous font souvent réagir à notre insu d'une manière contraire à nos valeurs. Dans ce sens, de nombreuses recherches en sciences cognitives mettent en évidence que le sujet fonctionne selon deux modalités distinctes : une

¹ Dans cet article, le terme « action » est employé comme synonyme de « mouvement du corps ». Il inclut donc la parole.

modalité inconsciente, automatique et rapide et une modalité consciente, réfléchie et qui interviendrait plus rarement. Cette vision des théories des processus duaux semble faire l'objet d'un consensus dans son principe, même si des détails divergent (revu par Evans, 2008). Il a été montré par exemple que les attitudes implicites² conditionnent généralement davantage les actions que les attitudes explicites (revu par Pearson, Dovidio, & Gaertner, 2009). Ainsi, des personnes se déclarant non racistes (attitude explicite), manifestent des biais de comportements racistes, en corrélation avec leurs attitudes implicites (ibid.). Les sujets ne semblent conscients ni de leurs attitudes implicites ni qu'ils pratiquent de la discrimination. Ainsi, les attitudes implicites peuvent être contraires aux valeurs explicites du sujet : il y a un décalage entre d'une part ce que le sujet croit penser et faire et d'autre part ce qu'il pense et fait en totalité.

S'il ne sait pas toujours comment il fonctionne et croit pourtant le savoir, comment le sujet pourrait-il contrôler ses pensées et actions ou en être responsable ? **L'expérience phénoménologique ordinaire**, qui méconnaît les attitudes implicites et tout ce qui relève de l'inconscient, **fait donc obstacle à la responsabilité du sujet et à ses possibilités de changement.**

Mon hypothèse de travail est que la responsabilité implique que le sujet sache comment il pense et agit et que son fonctionnement évolue en cohérence avec des valeurs choisies consciemment. L'enjeu du présent article est donc de comprendre la nature du décalage entre l'expérience subjective ordinaire et l'expérience effective du sujet, et d'envisager comment ces deux expériences pourraient devenir congruentes.

Quels buts pour une éducation à la responsabilité ?

Un but général correspondant à une définition préliminaire de la responsabilité

Suite à ce qui vient d'être évoqué, je considère comme point de départ qu'une éducation à la responsabilité viserait à **augmenter le contrôle volontaire du sujet sur ses propres fonctions**, et ce au détriment de ses attitudes inconscientes ou de ses automatismes³. La « fonction » renvoie au rôle, activité ou transformation au sein d'un système. Les fonctions d'un sujet englobent donc tout ce qui relève des manifestations qui y prennent place : **perceptions, sensations, actions, émotions et pensées.**

Automatisme et contrôle se définissent l'un par rapport à l'autre, en opposition (discuté dans Brandtstädter, 2007 ; Gawronski & Creighton, 2013). Un automatisme correspond à une *réaction*, notion proche de celle de réflexe en biologie (Rolnick & Parvizi, 2011). Exempt d'orientation vers un but (ibid.), il implique une perte de la phénoménologie de l'agentivité : le sujet ne se sent pas être l'auteur de cette fonction (Levy, 2004). A contrario le contrôle impliquerait une *réponse*⁴ en étant essentiellement caractérisé et définissable par le fait d'ajuster ses fonctions à un *but* (Suhler & Churchland, 2009). Ainsi je propose une définition temporaire de

² Ces attitudes sont évaluées avec une méthodologie dédiée, par exemple : <https://implicit.harvard.edu/implicit/demo/>

³ Cette opposition entre contrôle volontaire de l'action et automatisme, telle que le contrôle volontaire apparaît comme *condition de l'attribution de la responsabilité morale*, est centrale dans les théories de philosophie morale dites volitionnistes (revu dans Knobe & Doris, 2010).

⁴ « *Response-able* », pour « responsable » en anglais, qui signifie littéralement « capable d'une réponse ».

la responsabilité : **choisir des buts responsables et ajuster son fonctionnement subjectif⁵ de telle sorte qu'il contribue à l'accomplissement des buts choisis.**

Cette proposition apparaît en partie tautologique, puisqu'elle fait appel à la notion de but responsable.

Des buts plus précis ?

La conceptualisation de buts responsables peut être trouvée dans les études empiriques de psychosociologie morale (revu dans Swaner, 2005). Des études, menées aux Etats-Unis respectivement auprès d'échantillons masculins et féminins blancs, avancèrent respectivement la justice et le *care* (du verbe anglais « prendre soin ») comme réalisation éthique supérieure (ibid.). D'autres auteurs ont mis l'accent sur d'autres caractéristiques : par exemple l'empathie (ibid.) ou l'apparement (Hagège, Bogner, & Caussidier, 2009). Aujourd'hui, l'emphase semble être mise sur l'idée intégrative que la responsabilité implique différents aspects de la personne : émotions, cognition, caractère, identité etc. (revu dans Swaner, 2005).

Quoi qu'il en soit, ces théories descriptives dépendent des contextes d'étude et de leurs valeurs (ibid.). Ainsi des études similaires menées auprès d'afro-américains ont donné des résultats encore différents (ibid.). De surcroît, les recherches entreprises dans des cultures non occidentales ont mis en évidence des lacunes importantes de ces théories à y expliquer la responsabilité (revu par Jensen, 2008). Notamment la valeur spirituelle est très importante dans certaines cultures (Schwartz, 2012) et n'avait pas été modélisée jusqu'à récemment dans les cadres théoriques de psychosociologie morale (Jensen, 2008).

Une telle dépendance au contexte culturel, et sans doute aussi personnel, m'incite à ne pas choisir parmi les différentes propositions existantes des buts précis pour une éducation à la responsabilité dans le cadre de cet article. En effet, il me paraît primordial qu'un éducateur ait explicité pour lui-même, et éventuellement pour les autres, ses propres valeurs et buts, qu'il en ait conscience. Toutefois il me paraît également important qu'il ne veuille pas imposer ses buts aux sujets ou bien forcer ces derniers à s'y conformer. Une telle approche serait sans doute inefficace et certainement antagoniste avec la notion d'éducation (Hagège, 2013a, b).

Ainsi, **un premier objectif** d'une éducation à la responsabilité serait d'inviter les sujets à choisir et à remettre en cause leurs valeurs et les buts associés. **Un second objectif** serait de créer des conditions favorisant l'ajustement des fonctions du sujet sur les buts choisis (autrement dit le contrôle). Mais **comment peut s'opérer un tel ajustement** ? Est-ce que la volonté le permet ? Pour répondre à ces questions, il est utile de se doter d'un modèle fiable du fonctionnement subjectif.

Modélisation et phénoménologie du sujet

Un modèle spontané du sujet

Brèves étymologie historique du mot « sujet »

Le mot « sujet » est composé du préfixe « su- » et du suffixe « -jet ». Ce préfixe est retrouvé dans « substrat », « subalterne » etc. Il désigne ce qui est en dessous : de la strate ou de l'autre,

⁵ Le « fonctionnement subjectif » renvoie à la manière dont les fonctions subjectives prennent place.

respectivement pour chaque exemple. Le suffixe désigne un jaillissement à partir d'une origine. Etymologiquement « sujet » désigne donc « ce qui est en dessous et qui projette ». Au Moyen-Âge, le mot était exprimé par le latin *subiectum*, qui traduisait l'*hupokeimenon* grec (Libera, 2007, cité par Lavelle, 2012). Ce dernier désignait ce qui est sous-jacent et qui reste constant à travers le changement (Jullien, 2009). Dans cette première acception, le sujet correspondait à un invariant passif qui supporte les événements ou les capacités (Lavelle, 2012), comme les « sujets » du roi ou le « sujet » d'un examen. L'acception moderne, est, quant à elle, liée à la rencontre de ce terme avec une notion initialement radicalement opposée : celle d'agent, qui désigne la « capacité en acte de réfléchir (pensée) et d'agir (volonté) » (ibid.).

De la notion commune de sujet à la phénoménologie ordinaire : le sens commun du sujet

Ainsi, aujourd'hui le mot « sujet » désigne couramment « ce qui est en dessous » des fonctions d'un être humain, **ce qui reste constant à travers les changements** qu'elles occasionnent : **l'agent qui dit « je » et qui fait des projets, des projections et est doué d'intentionnalité**. Ainsi, la rupture épistémologique avec la notion d'objet fonde cette signification.

Dans le sens commun, **sujet et individu semblent confondus**, sans doute à cause de l'expérience consciente ordinaire : la plupart des sujets se vivent vraisemblablement comme une entité relativement⁶ séparée d'autrui et des situations, en s'identifiant à leur corps. Pourtant la rupture épistémologique signifiante pour le terme d'« individu » s'opère avec les notions de société, de groupe ; l'individu est ce qui est *indivisible*.

Ce sens commun, basé sur la dualité entre ce qu'est le sujet et ce qu'il n'est pas, renvoie à une « *ego theory of the self* » selon Hood (2012). Dans cette phénoménologie ordinaire et spontanée, le sujet aurait l'impression de connaître ses états intérieurs et ses fonctionnements et de les contrôler (Hood, 2012 ; Custers & Aarts, 2010 ; Brandtstädter, 2007 ; Fig1). C'est-à-dire qu'il semble supposer implicitement que ses fonctions lui sont toutes accessibles consciemment. N'avez-vous pas, lecteur, l'impression d'être l'auteur de vos intentions, et que celles-ci causent vos actions ? La majorité des publications en sciences humaines qui ne questionne pas explicitement ce modèle semble y faire implicitement et spontanément référence (Brandtstädter, 2007).

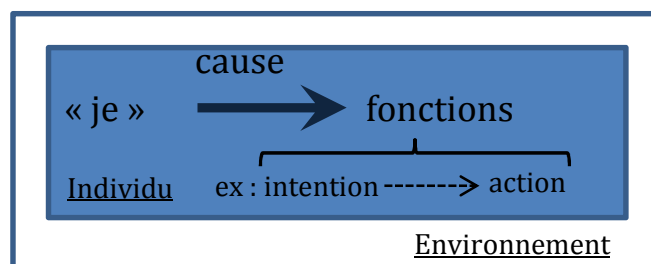


Fig1 – Modèle spontané du sujet correspondant à la phénoménologie ordinaire. Le rectangle plein représente l'individu, confondu avec le sujet. La bande blanche autour représente l'environnement de l'individu. Le schéma montre que ce qui dit « je » (le sujet) est l'agent qui cause la fonction (pensée ou action). Particulièrement, il crée des pensées sous forme d'intentions qui causent les actions correspondantes (Wegner, 2003). « Intention » est considéré comme un synonyme de « volonté » dans un sens plus faible. Quant aux autres fonctions (perceptions, sensations, émotions), il les vit consciemment ; il s'identifie à sa phénoménologie. Il se vit comme permanent, inclus dans l'environnement et séparé de lui (Hagège, 2013a).

⁶ Le sentiment de séparation augmente à mon avis en fonction de la distance affective (e.g. une mère se sent moins séparée de son enfant que d'un inconnu) et dépend des circonstances.

En bilan, **selon le sens commun, un sujet-individu cause ses pensées et ses actions par sa volonté**. Dans quelle mesure les résultats scientifiques sont-ils congruents ou non avec ce modèle spontané du sujet ?

Un modèle élaboré (et contre-intuitif) du sujet

Les deux parties suivantes examinent les déterminants des fonctions subjectives présents respectivement dans l'environnement puis dans l'individu (cf. la bande blanche et le rectangle plein de la Fig1, respectivement).

Des déterminants environnementaux du sujet

La psychologie sociale a accumulé des résultats montrant l'influence forte de l'environnement, notamment de la situation, sur les fonctions des sujets (revu par Myers, 2010). Un sujet a tendance à imiter les autres ou à se conformer à un rôle qui lui a été attribué, même si cela va à l'encontre de ses valeurs (ibid.). Des buts peuvent être amorcés chez le sujet à son insu par autrui ou par des éléments non humains (revu par Custers & Aarts, 2010). Des pensées ou attitudes sont générées en réaction aux stimuli environnementaux, sans que le sujet n'ait conscience qu'il s'agit d'une réaction (voir par exemple l'effet de sur-justification, la dissonance cognitive, la pensée illusoire etc. ; Myers, 2010). D'ailleurs les sujets ont en général tendance à largement sous-estimer l'influence de la situation pour attribuer une responsabilité (ibid.).

D'un point de vue plus large, on peut également considérer le rôle du langage et de la culture dans les fonctions subjectives. Des valeurs et des visions du monde sont coïncidentes du langage de chaque culture (Jullien, 2009). Or, le langage est notre outil de pensée et d'interprétation du réel (Philippot, 2007). Ainsi nous, sujets, avons *l'illusion* d'accéder *directement* et individuellement au réel par nos sens, bien que ce que nous voyons et pensons dépende d'un style de pensée et de significations créés collectivement – ce à quoi nous sommes aveugles (Fleck, 1979).

Toutes ces considérations montrent les limites du contrôle volontaire, en invitant à questionner la séparabilité du sujet et de son contexte. Quid des déterminants intra-individuels à présent ? Sont-ils compatibles avec la notion d'un contrôle volontaire ?

Des déterminants biologiques⁷ du sujet et leurs conséquences sur le modèle

Une série d'expériences a directement visé à questionner le lien causal entre intention consciente et action (flèche pointillée de la Fig1). Elle montre que des signaux cérébraux (revu par Haggard, 2005 ; Smith, 2011) ou cutanés (discuté par Bechara, Damasio, Tranel, & Damasio, 2005) prédictors de l'action précèdent la décision consciente de bouger. Les auteurs interprètent que cette intention consciente ne causerait pas l'action, mais ne serait qu'un épiphénomène ; la cause de l'action serait donc dans le biologique et inconsciente. Ceci conduit à distinguer cette cause inconsciente physiologique et l'intention consciente et donc à **dissocier l'individu et le sujet** dans le modèle spontané (Fig1), ce qui le falsifie.

Par ailleurs, les actions d'un sujet peuvent induire en retour des émotions et des pensées chez ce sujet : une expression faciale favorable génère l'émotion correspondante et le comportement façonne les attitudes (revu par Myers, 2010).

⁷ Le rectangle plein de la figure 1 renvoie aux processus intra-individuels, qui sont étudiés scientifiquement principalement en biologie.

De plus, en se basant aussi sur des expériences de psychologie étudiant le contrôle des pensées par le sujet, Wegner (2003) avance qu'il en va de même pour les pensées que pour les actions : bien que le sujet ait l'impression d'en être l'auteur, il ne pourrait en fait pas les contrôler.

Ainsi la **flèche causale pleine de la Fig1 est réfutée expérimentalement⁸ et ne correspond donc vraisemblablement qu'à une illusion phénoménologique, de base inconsciente** (ibid. ; Hood, 2012)⁹.

Un bilan provisoire : le sujet comme un processus d'individuation

Ainsi, comme le proposait Bachelard (1938), il semblerait que la science se construise contre le sens commun. Le raisonnement (Hagège, 2013a), les données psychologiques et neuroscientifiques les plus récentes sont cohérentes avec la notion d'un sujet composite (« *bundle theory of the self* »), selon laquelle il ne serait pas « une entité séparée, mais plutôt un tas de sensations, perceptions et pensées empilées les unes sur les autres » (Hood, 2012, p. 12).

En termes de mécanisme, comme justifié précédemment, les fonctions du sujet (et par extension son fonctionnement) peuvent être considérées comme **des phénomènes émergent¹⁰ dans l'interaction entre le biologique et l'environnement** (Fig2). Il n'en demeure pas moins l'illusion commune de se vivre comme un individu séparé de l'environnement et auteur de ses fonctions (Brandtstädter, 2007). De plus, si le sujet est différent de l'individu, à quoi correspond-il sur le plan matériel ? Pour expliquer cette illusion et proposer une réponse à cette question, on peut **modéliser le sujet comme un processus d'individuation** (Simondon, 2005) et non comme une entité (Fig3). Selon ce modèle, **les fonctions du sujet émergent en ce processus qui modifie en même temps l'individu et l'environnement** (ibid.).

Après avoir proposé un modèle qui soit cohérent avec les résultats scientifiques et qui oblige ainsi à sortir du dualisme ordinaire, il reste à modéliser plus précisément le lien entre le sujet et ses fonctions, tous deux placés au même endroit dans ce modèle.

⁸ En ce qui concerne les autres fonctions subjectives (émotions, perceptions et sensations), dans la phénoménologie ordinaire, elles n'ont pas tendance à être perçues comme issues d'une intention, mais plutôt comme générées automatiquement par les situations où se trouve l'individu.

⁹ Ceci a conduit de nombreux auteurs (par exemple Wegner, 2003) à décréter la non existence de la volonté libre (*free will* en anglais), de quoi certains philosophes (dits « incompatibilistes ») déduisent l'impossibilité de la responsabilité morale (Árnason, 2011). Cependant une analyse rigoureuse de tels raisonnements implique de considérer les cadres métaphysiques et épistémologiques (souvent implicites voire non cohérents) de tels discours (ibid.).

¹⁰ Ici je ne raisonne donc pas en termes de causalité, bien que ces termes soient souvent utilisés dans la littérature à propos de l'interprétation des données empiriques relatant de la phénoménologie subjective (e.g. Haggard, 2005 ; analysé dans Brandtstädter, 2007).

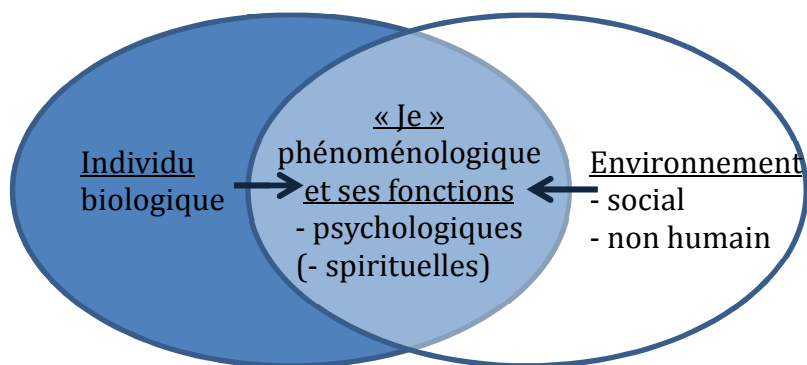


Fig2 - Première partie d'un modèle élaboré du sujet : le sujet comme l'interaction entre l'individu et l'environnement. Dans ce modèle, le sujet est la zone d'intersection entre l'individu biologique et l'environnement. Il a donc des dimensions biologique, sociale et non humaine, mais n'est réductible à aucune d'entre elles (voir Hagège, Bogner et Caussidier, 2009 pour une justification de la distinction entre environnement social et environnement non humain). Pour intégrer des données de la psychologie sociale évoquées plus haut (Schwartz, 2012 ; Jensen, 2008) et élargir ainsi la portée culturelle du modèle, la dimension spirituelle du sujet peut être intégrée. Non discutée ici, elle est seulement mentionnée entre parenthèses.

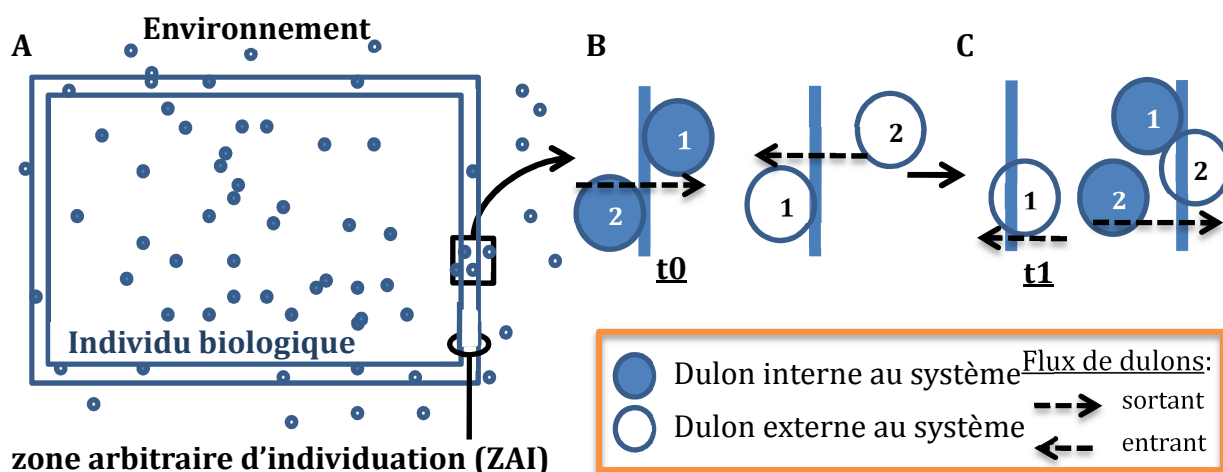


Fig3 - Deuxième partie d'un modèle élaboré du sujet : le sujet comme un processus d'individuation. A. On retrouve ici les trois domaines de la Fig2 : l'individu biologique à l'intérieur du petit rectangle, l'environnement social et non humain à l'extérieur du grand rectangle et **les fonctions du sujet dans la zone arbitraire d'individuation (ZAI)**. Les catégories métaphysiques élémentaires qui composent les trois domaines sont celles qui sont utilisées dans les sciences expérimentales : matière, énergie et information. Elles ne sont ni semblables ni différentes. Les dimensions spécifiques de la ZAI (phénoménologique, psychologique et spirituelle ; Fig2) sont essentiellement de nature informationnelle. Ici l'individu peut être considéré comme un système, lui-même composé d'un ensemble de systèmes élémentaires, que j'ai appelés des dulons (Hagège, 2005). Un système échange en permanence des dulons avec l'extérieur. Ainsi, comme tout système, l'individu est impermanent. B. et C. Des dulons initialement extérieurs deviennent intérieurs et réciproquement. Par exemple des photons provoquent des modifications biophysiques (conformationnelles) des récepteurs rétiniens (d'où s'ensuit une fonction perceptive visuelle) et l'individu émet des sons en expulsant de l'air (fonction de la parole). Il est arbitraire de décider le moment à partir duquel le dulon 1 externe va faire partie du système et réciproquement pour les dulons sortant, c'est pourquoi j'ai appelé la zone qui relie le système à l'environnement, et qui est le lieu de la dynamique d'échange avec celui-ci, « zone arbitraire d'individuation ».

Quels liens entre la phénoménologie du sujet et ses fonctions ?

Comme évoqué en introduction, les études scientifiques impliquent deux types de fonctions subjectives : conscientes et inconscientes. Dans la vision spontanée, le sujet est assimilé à ses fonctions *conscientes* (Fig1), ce qui conduit à reléguer les fonctions inconscientes dans un domaine extérieur au sujet. Le choix théorique fait ici, qui est congruent avec les Fig2 et 3, est d'**assimiler le sujet et ses fonctions** (y compris les fonctions inconscientes). Ainsi, on pourrait dire sur un mode duel que le sujet ne connaît et n'expérimente consciemment qu'une partie de ses fonctions, même si au fond, sujet et fonctions ne font qu'un. Nous nous heurtons ici aux limites du langage.

Selon l'acception choisie, comprendre le sujet implique donc de **démarquer conscience et inconscient**. La conscience fait l'objet de nombreux théorisations et débats en philosophie (Block, 1995) ou neurosciences (Dehaene & Changeux, 2011). Le « nouvel inconscient », distinct de l'inconscient psychanalytique, mais avec lequel on peut voir certaines similitudes, est activement étudié dans différents champs de recherches des sciences cognitives (revu par Bargh & Morsella, 2008). Il existe à ma connaissance seulement deux types de critères expérimentaux pour distinguer conscience et inconscient. Premièrement le critère de *reportability* postule qu'un sujet est inconscient d'une fonction lorsqu'il n'est pas capable de dire qu'elle a eu lieu, comme c'est le cas par exemple de la vision de signaux subliminaux (revu par Dehaene & Changeux, 2011 ; Dijksterhuis & Aarts, 2010). Deuxièmement, il y a le critère de distraction. Typiquement on pose au sujet une question, puis soit on le laisse réfléchir dessus pendant une durée *t* avant de lui demander la réponse (condition consciente), soit on lui fait faire une tâche mentale pendant une durée *t* avant de lui demander la réponse (condition inconsciente pour laquelle il est supposé qu'une réponse a été inconsciemment « calculée »; Ham & van den Bos, 2010). Bien qu'elles aient des limites, c'est pragmatiquement à ces démarcations empiriques que je me réfère ici.

J'ai distingué plus haut deux types de déterminants : biologiques et environnementaux. Ils sont conceptualisés comme relevant de deux types de mécanismes, selon les théories des processus duaux (revu par Gawronski & Creighton, 2013). Ainsi le sujet fonctionnerait sur la base d'un système de traitement de l'information automatique, inconscient, non intentionnel, à forte capacité et demandant peu d'efforts (processus 1) et d'un autre système contrôlé, conscient, à faible capacité et demandant beaucoup d'efforts (processus 2 ; *ibid.* ; Fig4). Certaines théories insistent sur la ligne de démarcation entre inconscient et conscience (Custer & Aarts, 2010), et d'autres entre automatisme et contrôle (Gawronski & Creighton, 2013), bien qu'automatisme et inconscient d'une part et contrôle et conscience d'autre part, soient souvent considérés comme coïncidents (*ibid.* ; Dijksterhuis & Aarts, 2010 ; Levy, 2004 ; Wigley, 2007). Pourtant, selon l'acception argumentée ici - que la notion de contrôle est caractérisée par l'orientation vers un but - il est clair sur les plans théorique (Suhler & Churchland, 2009) et empirique (revu par Dijksterhuis & Aarts, 2010) que des buts peuvent être endossés et réalisés inconsciemment : **tout contrôle n'est donc pas conscient**. De plus, le fait de considérer **l'existence d'automatismes conscients** a été peu investiguée dans le champ des sciences cognitives¹¹ (Rolnick & Parvizi, 2011), mais constitue pourtant la base des Thérapies Cognitives et Comportementales (TCC ; voire la partie suivante). Cela conduit donc à distinguer quatre modes de fonctionnement du sujet, au lieu de deux (Fig4).

¹¹ Et de fait il me semble que la majeure partie des recherches sur les automatismes étudient en fait ce qui correspond à l'inconscient.

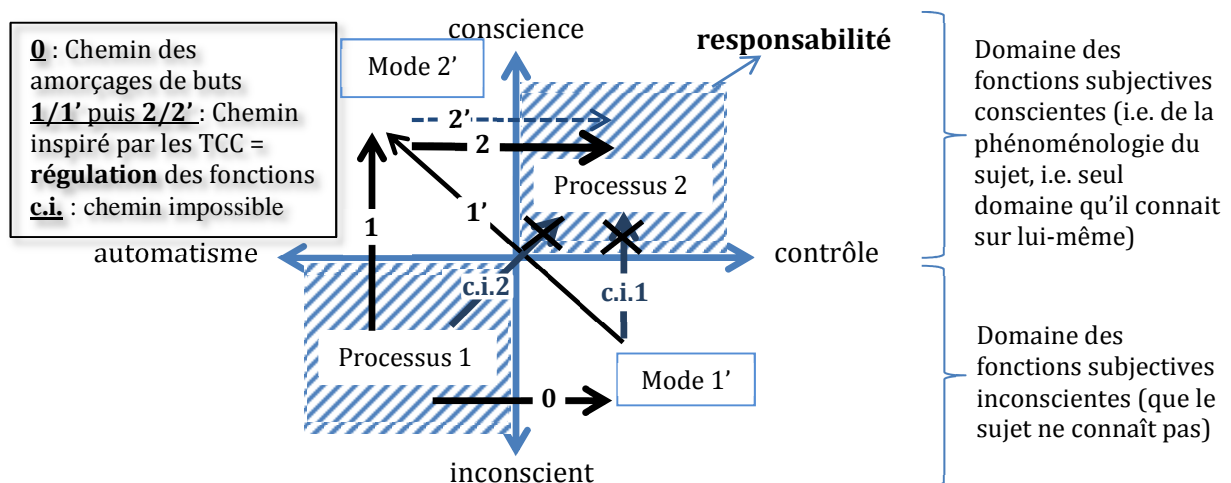


Fig4 – Troisième partie d'un modèle élaboré du sujet : quatre modes de fonctionnement du sujet. Chaque cadrant du graphique correspond à un mode. Les deux types de processus 1 et 2 mentionnés dans la littérature (Gawronski et Creighton, 2013) sont positionnés (zones hachurées). Le chemin 0 correspond à un *but inconscient* réalisé inconsciemment (revu par Custers et Aarts, 2010). Un but inconscient qui devient conscient (c.i.1) est perçu phénoménologiquement comme un automatisme (puisqu'indépendant de la volonté consciente ; Brandtstädter, 2007) ; une telle prise de conscience correspond donc à la flèche 1'. La flèche 1 représente la prise de conscience d'un automatisme inconscient. Les flèches 2 et 2' correspondent à un *but conscient*, respectivement renforcé et amenuisé, d'autant plus que la conscience est intense lors de la réalisation du but.

Le modèle élaboré du sujet et l'éducation à la responsabilité

Comme annoncé au tout début de l'article, l'éducation à la responsabilité vise à des changements des fonctionnements subjectifs. Cependant la plupart des recherches en sciences cognitives ou en philosophie s'attachent à décrire des « états » (conscience, responsabilité etc.) sans s'intéresser à leurs transformations. La définition préliminaire de la responsabilité proposée ici incluait la notion d'ajuster ses fonctions à des buts choisis. Or, un champ de recherche s'intéresse précisément à cela : celui de la troisième vague des TCC (Vuille, 2007).

Du contrôle à la régulation des fonctions subjectives par la méditation

Selon le modèle élaboré, où le sujet est considéré comme un processus émergent des interactions entre le biologique et l'environnement, **le contrôle direct (ou volontaire) du sujet par lui-même est un non-sens**. De fait les connaissances issues des TCC confirment que l'effort du sujet pour contrôler ses fonctions entraîne un comportement en décalage par rapport à ses valeurs (Vuille, 2007). Ainsi, la tentative de contrôle pour changer des automatismes aboutit au renforcement de ces derniers, ce qui explique l'impossibilité du passage direct du processus 1 au processus 2 (c.i.2 ; Fig4) et aussi le fait que la réalisation ou non des buts choisis (flèches 2 et 2') ne dépend pas de la *volonté* subjective.

Etant donnée l'impossibilité de ce passage direct, la seule possibilité pour aller vers plus de responsabilité¹², est la prise de conscience des automatismes fonctionnels (flèche 1 de la Fig4) ou des buts endossés inconsciemment (flèche 1' de la Fig4). Or, l'attention du sujet est ordinairement dirigée partialement vers des phénomènes extérieurs ou intérieurs à *l'individu*. Une telle prise de conscience implique donc un accroissement de l'attention portée à toutes les fonctions subjectives, sans préférence. Ainsi, la pratique de la méditation est préconisée dans les TCC (Philippot, 2007) : il s'agit de « porter son attention intentionnellement, sur l'expérience qui se déploie au moment présent, sans la juger » (Kabat-Zinn cité par Philippot, 2007, p.68). La **méditation désigne une famille de pratiques visant à devenir conscient de ses fonctions subjectives**, ce qui est en général caractérisé par la notion « d'état modifié de conscience » en neurosciences (revu par Braboszcz, Hahusseau, & Delorme, 2010). De fait ces pratiques augmentent la détection et la régulation des émotions et permettent de dé-automatiser la pensée (ibid.). Elles provoquent un impact à long terme sur le cerveau et le comportement (ibid.).

L'attention portée à l'expérience subjective qui se déploie permet que des buts inconscients émergent à la conscience (flèche 1', Fig4). Si ces buts ne correspondent pas aux valeurs conscientes du sujet, c'est simplement le fait d'être présent à ce qui est, sans chercher à lutter contre, qui va amenuiser leur réalisation (flèche 2' de la Fig4 ; Vuille, 2007 ; Philippot, 2007). S'ils sont au contraire congruents avec ses valeurs choisies, alors la conscience portée à leur réalisation va renforcer leur réalisation ultérieure (flèche 2 de la Fig4 ; ibid.). Que **l'implémentation de ces buts conscients** soit consciente ou non, elle **est spontanément opérée lorsque la situation est propice**, comme pour les buts inconscients (revu par Dijkkerthuis & Aarts, 2010).

D'après les TCC, cette attention, associée aux situations qui co-évoluent avec le sujet (e.g. lorsque ce dernier co-émerge avec un thérapeute ou des éducateurs) permettent ensemble un **ajustement des fonctions sur les buts choisis**. Et puisque cet ajustement est spontané, il paraît plus approprié de parler de **régulation** que de contrôle pour désigner ce changement (ensemble des flèches 1/1' et 2/2' de la Fig4 ; Brandtstädter, 2007).

A présent, pour comprendre l'articulation du modèle (Fig4) avec la responsabilité, il convient d'étudier le lien de cette dernière avec la conscience.

Responsabilité et conscience

Ce lien a été discuté en philosophie morale, qui ne s'intéresse pas, comme ici, au développement de la responsabilité, mais plutôt aux modalités de son attribution. Pour Wigley (2007), la conscience nécessaire à l'attribution de la responsabilité en cas d'action automatique (e.g. la conduite automobile) correspond à la connaissance des stimuli extérieurs (cf. fonction subjective de *perception*), qui permet de réajuster son action en cas de problème (e.g. un enfant qui traverse subitement devant la voiture). D'autres ont débattu sur le lien entre conscience des *pensées* et responsabilité morale (King & Carruthers, 2012 ; Levy, 2012a). Les avis semblent diverger essentiellement sur la possibilité d'une causalité entre pensée consciente et action (cf. Fig1), et donc sur le modèle du sujet sous-jacent. Les processus duaux (attitudes implicites vs. explicites) ont été considérés, et l'idée que la connaissance des pensées engageait la responsabilité du sujet a été mise en avant (Levy, 2012b). Toutefois des données de psychologie

¹² Voir la partie suivante pour une justification de la position de la responsabilité sur le schéma de la figure 4.

sociale ont montré que l'accord avec cette idée variait en fonction du groupe ethnique (Faucher, 2012), ce qui invite à réviser la notion de responsabilité (ibid.).

Aussi, une étude employant des dilemmes moraux a mis en évidence que les sujets en condition inconsciente choisissaient plus souvent la solution de tuer quelqu'un pour sauver d'autres vies que la solution pacifiste, plus souvent choisie en condition consciente (Ham & van den Bos, 2010). De plus, comme évoqué en introduction, il a été montré que les attitudes implicites semblent plus cohérentes avec les actions que ne le sont les attitudes explicites (i.e. déclaratives ; revu dans Pearson, 2009 ; Faucher, 2012). Même si quelques auteurs doutent que les attitudes implicites soient inconscientes (Gawronski, Hofmann, & Wilbur, 2006), il me semble que les arguments empiriques qu'ils mettent en avant peuvent être interprétés avec l'idée que les attitudes implicites initialement inconscientes, peuvent devenir conscientes. Et de fait, en congruence avec le modèle avancé ici, ce changement permettrait l'ajustement des actions (revu par Pearson, 2009).

En conclusion, bien que ce lien ait été directement relativement peu abordé dans la littérature, il semble clair que la conscience facilite la responsabilité, voire lui soit nécessaire, selon les auteurs. Comme expliqué dans la partie précédente, de par l'impossibilité constatée dans les TCC et en psychologie cognitive d'orienter soi-même à façon les processus inconscients ou automatiques (c.i.1 et 2, fig4), la prise de conscience de ces processus (mode 2', fig4) constitue un passage obligatoire pour changer de mode de fonctionnement. Ce **changement de phénoménologie** est, d'après la présente analyse, le seul moyen qui permette de développer la responsabilité. En effet, tous les autres moyens qui provoquent des changements dans les fonctions des sujets (manipulations, amorçages etc.) se font à l'insu (flèche 0, fig4) ou à « l'in-voulu » du sujet (par exemple si ce dernier agit par soumission vis-à-vis d'un autre). De tels déterminismes exogènes ne favorisent clairement pas la responsabilité du sujet agissant et ne constituent pas une éducation. Ainsi, conformément à l'hypothèse de travail avancée dans cet article, **la responsabilité nécessite la conscience de ses propres fonctionnements, laquelle opère une régulation des fonctions par un changement de mode de fonctionnement** (fig4). Ceci permet la réalisation consciente des buts choisis consciemment (processus 2, fig4).

Conclusion et perspectives

En bilan, ordinairement un sujet vit selon l'illusion qu'il peut contrôler lui-même ses pensées et actions (cf. modèle spontané du sujet, qui explique la phénoménologie ordinaire). Or, des fonctionnements inconscients constituent **des obstacles à l'incarnation de buts choisis consciemment, donc à la responsabilité**. Le modèle élaboré (fig2 à 4), qui distingue quatre modes de fonctionnement (fig4), conduit à réviser la définition préliminaire de la responsabilité proposée en début de cet article, qui était basée sur la notion de contrôle. L'accent est davantage mis sur les notions de conscience et de régulation : puisque le contrôle du sujet par lui-même n'est pas possible, la responsabilité implique une conscience accrue de ses fonctions (i.e. de lui-même). Ainsi, une responsabilité idéale apparaît comme une vie pleinement consciente ajustée harmonieusement à chaque situation, en phase avec les buts et valeurs choisis consciemment.

Sur le plan théorique, **l'éducation à la responsabilité devrait donc viser à rendre les fonctions subjectives plus conscientes pour permettre leur régulation**, de manière à diminuer le décalage entre l'expérience subjective et l'expérience effective du sujet. Par rapport à ce qui a été évoqué naïvement¹³ en introduction à propos des « éducations à », prendre la responsabilité comme objet central de la réflexion conduit donc à retourner l'attention vers l'intérieur du sujet : d'un objet extérieur (l'environnement, la santé, etc.) avec lequel le sujet est pensé en *dualité* (Fig1), l'attention doit être portée vers un objet intérieur (ses propres fonctions subjectives), pour en avoir conscience. Ainsi, si la phénoménologie du sujet évolue de manière à correspondre au modèle élaboré, le sujet se vivra comme co-construit (co-individué, fig2 et 3) avec l'environnement, la santé etc. Une telle évolution nécessite un changement de la phénoménologie ordinaire pour vivre dans *l'unité* avec ce qui est. Cela instanciera une conscience de l'impermanence et de l'interdépendance, centrale aux « éducations à » (comme proposé par Pellaud et al., 2007 ; fig2 et 3).

Sur le plan pratique, une telle conscience peut être développée par l'entraînement à des techniques de méditation. Une perspective serait donc d'inclure de tels entraînements dans l'éducation à la responsabilité, en combinaison avec un questionnement sur les buts et valeurs (Hagège, 2013a, 2013b). Il s'agirait de créer dans l'environnement des sujets des déterminations qui favorisent la régulation des fonctions subjectives, tout en respectant l'illusion dans laquelle ils vivent *au départ*. L'éducateur, cherchant lui-même à accroître sa responsabilité, prêterait aux sujets un libre-arbitre et une auto-détermination dans sa manière d'interagir avec eux (comme dans le modèle spontané, Fig1). Ce point me paraît, selon mes valeurs, important sur le plan éthique et semble de toute façon plus efficace pour favoriser la responsabilité (revu par Myers, 2010 ; Smith, 2011). La régulation serait favorisée en invitant les sujets à remettre en question leurs buts et valeurs, à les choisir consciemment, à prendre conscience des décalages entre ces derniers et leur fonctionnement effectif et les entraîner à être plus conscients de leur propre fonctionnement (Hagège, 2013a).

En ce qui concerne la recherche, des études ont évalué un impact positif conjoint de la méditation et de la réflexivité dialogique sur la régulation des fonctions du sujet en contexte éducatif (revu par Shapiro, Brown, & Astin, 2011). Un seul article a été trouvé qui cherchait spécifiquement à évaluer l'impact de la méditation sur les fonctions inconscientes (Strick, van Noorden, Ritskes, de Ruiten, & Dijksterhuis, 2012). D'un point de vue plus fondamental, la formalisation du modèle élaboré ici ouvre de nouvelles perspectives, en précisant certaines questions : quelles sont les possibilités et modalités de **transformations de l'inconscient vers la conscience** (flèches 1 et 1', Fig4) ? Peut-on mettre en évidence expérimentalement des automatismes conscients (mode 2') ? Si oui, comment se transforment-ils ? Les savoirs des TCC proviennent en grande partie des praticiens. Or, je proposerai d'envisager la mise en œuvre de méthodologies de sciences cognitives pour répondre à ces questions. De telles études nécessiteraient à mon avis le recours à des méthodes mixtes, incluant notamment des récits à la première personne (Petitmengin & Bitbol, 2009). La pratique méditative y constituerait une variable expérimentale de choix.

¹³ c.-à-d. en cohérence avec la phénoménologie ordinaire

REFERENCES

- Árnason, G. (2011). Neuroscience, free will and moral responsibility. *TRAMES*, 15(2), 147–155.
- Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bargh, J. A., & Morsella, E. (2008). The Unconscious Mind. *Perspect Psychol Sci*, 3(1), 73–79.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A.R. (2005). The Iowa Gambling Task and the somatic marker hypothesis: some questions and answers, *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(4), 159–162.
- Block, N. (1995). On a confusion about a function of consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, 227–287.
- Braboszcz, C., Hahusseau, S., & Delorme, A. (2010). Meditation and Neuroscience: from basic research to clinical practice. In R. Carlstedt (Ed.), *Integrative Clinical Psychology, Psychiatry and Behavioral Medicine: Perspectives, Practices and Research* (pp. 1910–1929). New York : Springer.
- Brandtstädter, J. (2007). Causality, Intentionality, and the Causation of Intentions: The Problematic Boundary. In M. G. Ash & T. Sturm (Eds.), *Psychology's Territories* (pp. 51–66). Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Capron, M. (2003). L'économie éthique privée : La responsabilité des entreprises à l'épreuve de l'humanisation de la mondialisation. *Ethique et économie*, 7, 1–65.
- Custers, R., & Aarts, H. (2010). The Unconscious Will: How the Pursuit of Goals Operates Outside of Conscious Awareness. *Science*, 329, 47–50.
- Dehaene, S., & Changeux, J.-P. (2011). Experimental and Theoretical Approaches to Conscious Processing. *Neuron*, 70(2), 200–227.
- Dijksterhuis, A., & Aarts, H. (2010). Goals, Attention, and (Un)Consciousness. *Annu. Rev. Psychol.*, 61, 467–90.
- ÉN. (2007). *Education au développement durable. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)*. Circulaire N°2007-077 du ministère de l'Éducation Nationale du 29 mars 2007.
- Evans, J.S.B.T. (2008). Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment, and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255–78.
- Faucher, L. (2012). Tirer la responsabilité au clair : le cas des attitudes implicites et le révisionnisme. *Les ateliers de l'éthique*, 7(1), 179–212.
- Fleck, L. (1979). *Genesis and Development of a Scientific Fact*. Chicago : Chicago University Press.
- Gawronski, B., & Creighton, L.A. (2013). Dual Process Theories. In D.E. Carlston (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Cognition* (pp. 282–312). New York : Oxford University Press.
- Gawronski, B., Hofmann, W., & Wilbur, C.J. (2006). Are “implicit” attitudes unconscious?. *Consciousness and Cognition*, 15, 485–499.

- Hagège, H. (2005). Annexe de la thèse de doctorat *Architecture génomique et expression du gène murin Igf2, un modèle d'étude du « formatage » du génome chez les mammifères*. Université Montpellier 2.
- Hagège, H. (2013a). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. In Y. Lenoir & F. Tupin (Eds.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (pp. 89–128). Paris : l'Harmattan.
- Hagège, H. (2013b). *Des savoirs de référence pour une éducation à la responsabilité*, Communication présentée au colloque « Les savoirs disciplinaires dans le cadre des éducations à... » Montpellier, 29 mai 2013.
- Hagège, H., Bogner, F., & Caussidier, C. (2009). Evaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement en mesurant des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 8, 109–128.
- Haggard, P. (2005). Conscious intention and motor Cognition. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(6), 290–295.
- Ham, J., & van den Bos, K. (2010). On Unconscious Morality: The Effects of Unconscious Thinking on Moral Decision Making. *Social Cognition*, 28(1), 74–83.
- Hood, B. (2012). *The Self Illusion: Why There is No 'You' Inside Your Head*. Londres : Constable.
- Jensen, L. A. (2008). Through two lenses: A cultural-developmental approach to moral psychology. *Developmental Review*, 28, 289–315.
- Jonas, H. (1990). *Le Principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Cerf.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- King, M., & Carruthers, P. (2012). Moral Responsibility and Consciousness. *Journal of Moral Philosophy*, 9, 200–228.
- Knobe, J., & Doris, J. M. (2010). Responsibility. In J. Knobe (Ed.), *The moral Psychology Handbook* (pp. 321–354). New York : Oxford University Press.
- Lavelle, S. (2012). *La constitution du sujet. De l'archéologie à la biographie*, Communication présentée au séminaire « De l'alerte au conflit ». Paris, 2 décembre 2012.
- Levy, N. (2004). Doing without deliberation: Automatism, automaticity, and moral accountability. *International Review of Psychiatry*, 16, 209–215.
- Levy, N. (2012a). A Role for Consciousness After All. *Journal of Moral Philosophy*, 9(2), 255–264.
- Levy, N. (2012b). Consciousness, Implicit Attitudes and Moral Responsibility. *Noûs*, 0, 1–22.
- Myers, D. G. (2012). *Social psychology*. New York : McGraw-Hill.
- Paturet, J.-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Erès.

- Pearson, A.R., Dovidio, J.F., & Gaertner, S.L. (2009). The Nature of Contemporary Prejudice: Insights from Aversive Racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 314–338
- Pellaud, F., Giordan, A., & Eastes, R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de Traverse*, 5, 6–31.
- Petitmengin, C., & Bitbol, M. (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10–12), 363–404.
- Philippot, P. (2007). Thérapie basée sur la pleine conscience : mindfulness, cognition et émotion. In J. Cottraux (Ed.), *Thérapie cognitive et émotions. La troisième vague* (pp. 67–80). Paris : Masson.
- Rolnick, J., & Parvizi, J. (2011). Automatism: Bridging clinical neurology with criminal law. *Epilepsy and Behavior*, 20, 423–27.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Shapiro, S.L., Brown, K.W., & Astin, J. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493–528.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Paris : Jérôme Millon.
- Smith, K. (2011). Taking aim at free will. *Nature*, 477, 23–25.
- Strick, M., van Noorden, T.H.J., Ritskes, R.R., de Ruiter, J.R., & Dijksterhuis, A. (2012). Zen meditation and access to information in the unconscious. *Consciousness and Cognition*, 21, 1476–1481.
- Suhler, C.L., & Churchland, P. S. (2009). Control: conscious and otherwise. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(8), 341–347.
- Swaner, L.E. (2005). Educating for personal and social responsibility: a review of the literature. *Liberal Education*, 91, 14–21.
- Vuille, P. (2007). Thérapie d'acceptation et d'engagement : émotion, contexte et action. In J. Cottraux (Ed.), *Thérapie cognitive et émotions. La troisième vague* (pp. 83–92). Paris : Masson.
- Wegner, D.M. (2003). The mind's best trick: how we experience conscious will. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 65–9.
- Wigley, S. (2007). Automaticity, Consciousness and Moral Responsibility. *Philosophical Psychology*, 20, 209–225.