

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE PRÉSENTÉE À
LA FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D. Ps.)

PAR
ISABELLE BOIVIN

DEVENIR PSYCHOLOGUE : CHEMINEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE
D'ÉTUDIANTS DANS UN PROGRAMME DE FORMATION
PROFESSIONNELLE EN PSYCHOLOGIE CLINIQUE

JUILLET 2012



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-89704-1

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-89704-1

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

Composition du jury

**Devenir psychologue : Cheminement épistémologique d'étudiants dans un
programme de formation professionnelle en psychologie clinique
Isabelle Boivin**

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

**Lucie Mandeville, directrice de recherche
(Département de psychologie, Université de Sherbrooke)
Marguerite Lavallée, codirectrice de recherche
(École de psychologie, Université Laval)
Nicole Chiasson, membre du jury
(Département de psychologie, Université de Sherbrooke)
Jacques Tardif, membre du jury
(Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke)**

Sommaire

La place prépondérante du psychothérapeute comme facteur d'efficacité thérapeutique est reconnue et suggère l'importance du développement personnel et professionnel des étudiants en psychologie clinique. Cette recherche utilise l'échelle du développement épistémologique de Perry (1970) comme cadre conceptuel. Celle-ci décrit comment les personnes passent d'une vision absolue du monde, à une vision plus complexe où elles affirment leurs engagements face à des connaissances et des valeurs qu'elles perçoivent de manière relative. Puisque les niveaux avancés de cette échelle (relativisme et engagement) correspondent à la description des psychothérapeutes efficaces (Benack, 1988; Lovell, 1999a; McAuliffe & Lovell, 2006; Owen, 2006), il semble important de favoriser ce développement chez les étudiants. Cette recherche tente donc de comprendre quels éléments sont favorables à ce développement et quels processus sont mis à contribution. Elle met de l'avant un devis qualitatif. Des entrevues semi-structurées ont été menées auprès de sept étudiants du Doctorat en psychologie clinique (D. Ps.) de l'Université de Sherbrooke, pour explorer leurs points de vue actuels et rétrospectifs concernant leur développement professionnel. Les analyses sont de type thématique selon l'approche de Paillé et Mucchielli (2003). Selon les résultats de la recherche, les participants ont décrit un processus d'autonomisation professionnelle au cours duquel ils intériorisent leur auto-évaluation, ils s'approprient leur apprentissage et ils élaborent une conception dialectique de leur rôle de thérapeute. Ils décrivent ainsi des modalités d'évolution vers l'exercice autonome et compétent de la profession de psychologue clinicien.

Mots-clés : Théorie de Perry, développement adulte, épistémologie personnelle, psychothérapeutes compétents, formation universitaire en psychologie clinique.

Table des matières

Sommaire.....	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures.....	viii
Remerciements	ix
Introduction	1
Contexte théorique	5
Théorie du développement intellectuel et éthique de Perry.....	6
L'importance du relativisme chez le psychothérapeute.....	17
Limites des formations universitaires et recommandations formulées.....	23
Le programme de D. Ps. de l'Université de Sherbrooke	27
Objectifs	31
Méthode.....	33
Devis qualitatif.....	34
Participants.....	34
Description de l'échantillon.....	35
Guide d'entrevue.....	37
Déroulement.....	40
Résultats	43
Analyse des données.....	44
Présentation des résultats	47
Processus 1 — Intérioriser l'évaluation de soi	50
S'évaluer à partir du regard de l'autre.....	51
S'auto-évaluer.	60
Résumé du processus d'intériorisation de l'évaluation de soi.	65
Processus 2 — S'approprier son apprentissage	66
Recevoir des connaissances.	67
Apprendre selon ses préférences.....	71
Apprendre dans l'action.....	81

Intérioriser l'autorité.	92
Résumé du processus d'appropriation de son apprentissage.	98
Processus 3 — Élaborer une conception dialectique de son rôle de thérapeute	99
Conception autoritaire de son rôle de thérapeute.	101
Conception non-directive de son rôle de thérapeute.	105
Conception dialectique de son rôle.	110
Résumé de l'élaboration d'une conception dialectique du rôle de thérapeute..	120
Discussion	122
Dualisme	126
Multiplicisme	128
Relativisme	142
Relativisme engagé	151
Limites de la présente étude.....	156
Recherches futures.....	160
Conclusion.....	163
Références	169
Appendice A : Entrevue	176
Appendice B : Courriel de recrutement.....	178
Appendice C : Données sociodémographiques	180
Appendice D : Formulaire de consentement	182

Liste des tableaux

1. Grille d'analyse : Échelle de développement intellectuel et éthique (Perry, 1970; Griffith, 1980)	12
2. Description de l'échantillon	36

Liste des figures

1. Schéma d'entrevue	39
2. L'autonomisation professionnelle : Devenir psychologue	49
3. L'autonomisation professionnelle selon les positions épistémologiques	125

Remerciements

Il me fait très plaisir d'exprimer l'immense gratitude que j'ai envers les personnes m'ayant accompagnée dans cette démarche de recherche qui fut heureuse, enrichissante, stimulante, mais aussi par moments très difficile!

Tout d'abord, je tiens à remercier les membres de mon laboratoire de recherche, particulièrement Sonia, Camille et Christian. Ceux-ci se sont montrés disponibles et intéressés à en savoir plus sur mes questionnements, mes problèmes, mes idées. Sonia a été présente du début à la fin, me rappelant sans cesse son intérêt à me donner un coup de main. Son regard sur ma démarche me fut d'une grande valeur. Je tiens à remercier Yvan Leanza, professeur qui a été aussi un mentor. Vous étiez une des raisons pour lesquelles mon départ pour Sherbrooke fut difficile. Vous êtes néanmoins resté très présent par la suite et notre collaboration a été significative dans mon cheminement de chercheuse.

Ensuite, je tiens à remercier mes amis qui eurent un rôle important de soutien. Jeanne a été là pour me dire qu'il est normal, à un certain moment, d'avoir l'impression qu'on n'y arrivera jamais! Elle s'est proposée pour lire mon texte et le commenter attentivement. Je tiens à remercier Fred, mon ami philosophe avec qui j'ai partagé ma passion de l'épistémologie et qui s'est montré captivé par le sujet de ma thèse. J'ai beaucoup appris de toi et j'ai beaucoup aimé que tu apprennes de Perry! Nos soirées de scotch ont rendu la recherche qualitative plus douce et moins amère! Pour sa part, Isabelle m'a aidée dans la correction. Tes conseils en rédaction et en argumentation m'ont été précieux. Je ne saurais oublier Laurence, avec qui j'ai eu de longues et très agréables discussions sur ma thèse. Ton enthousiasme, ton regard nuancé et profond ont été très inspirants.

Je tiens à remercier mes participants, sans qui cette recherche n'aurait pu avoir lieu. Leur grande générosité et leur ouverture ont été très appréciées. Je sens que nous avons réalisé, ensemble, un formidable processus de co-construction. Il va sans dire que leurs témoignages m'ont touchée et m'ont accompagnée dans mon cheminement en vue de devenir une psychologue clinicienne.

Je tiens à remercier mes parents qui ont toujours cru en moi. Ils se sont montrés présents pour m'offrir leur soutien quand j'en avais besoin.

Je ne pourrais passer sous silence ma gratitude envers mes superviseuses de stage et d'internat qui, bien qu'elles aient eu peu à voir avec ma démarche de recherche, elles ont toutes eu à voir avec mon développement professionnel. Audrey, Lise, Johanne et Johanne, vous avez représenté des vecteurs de développement importants. Merci pour

les connaissances précieuses que vous avez su me partager, pour votre empathie, pour l'espace de réflexion que vous m'avez offert. Vous avez vu comment je pouvais apprendre et être douée; vous avez aussi vu comment je pouvais avoir de la difficulté, comment j'étais confrontée à mes limites personnelles et vous m'avez accompagnée dans ce dur et riche apprentissage.

Il me tient particulièrement à cœur de remercier Julio, l'homme qui a été mon conjoint durant tout le doctorat. Il m'a soutenue et il a cru en moi du début à la fin. Il a accepté la présence de Perry dans nos vies et l'a lui-même intégré dans sa vie et ses références! J'ai eu une grande chance de t'avoir à mes côtés. Tu m'as aidée à mieux me connaître et à gagner confiance en moi. Sans toi, je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui.

Voilà que je suis rendue à mes directrices de thèse, Lucie et Margot. Lucie tu as été l'un de mes premiers contacts à l'Université de Sherbrooke, car tu étais à mon entrevue de sélection. Je me rappelle que je me suis sentie très à l'aise en entrevue et ton attitude accueillante y a été pour beaucoup! Tu m'as généreusement accueillie dans ton laboratoire de recherche. Tes précieux conseils m'ont permis de développer une plus grande rigueur dans ma rédaction. Tes questions et commentaires qui venaient confronter ma vision des choses m'ont vraiment permis d'approfondir mon analyse et ma compréhension. Merci pour toute l'énergie et le cœur que tu as mis dans ce projet!

Puis... Margot. Ouf! Comment vous témoigner ma gratitude? Vous avez été un oasis réconfortant quand j'étais perdue dans le désert. Vous avez été présente tant lors des moments de grand bonheur que lors des moments d'impasse. Vous avez été bien plus qu'une professeure. Vous avez été une mentor, une amie, une oreille bienveillante. Depuis le moment où je vous ai écrit un premier courriel, jusqu'à aujourd'hui, j'ai beaucoup changé. De l'étudiante insécure et contestataire que j'étais, je suis devenue une femme plus sûre d'elle, une professionnelle plus sereine et apte à être à l'écoute et au service de l'autre. La fin de cette thèse marque le début de ma vie professionnelle, mais pas la fin de cette relation significative.

Introduction

« Si je vis, il faut accepter pleinement le jeu. Il faut avoir la vie la plus belle. Je ne sais pas pourquoi je suis là, mais puisque j'y reste, je construirai un bel édifice. Il faut bien s'occuper. » Simone de Beauvoir

L'idée de cette thèse a émergé dans un contexte bien particulier. Mes deux premières sessions au doctorat en psychologie clinique m'avaient déçue : des cours magistraux, des examens à choix multiples, peu de discussions avec les pairs et les professeurs, des expériences pratiques qui tardaient à venir... En outre, peu d'espace était fait à la recherche qualitative. Bref, je sentais la nécessité de prendre la décision de quitter ou de rester dans le programme auquel j'étais inscrite. Que je quitte ou que je reste, je désirais trouver un sens aux efforts investis. Je vivais un moment « tragique », dans le sens où aucune bonne réponse n'existait, seulement celle que je pouvais créer avec mon cœur et ma raison et que je devais par la suite assumer.

Puisque je n'avais alors pas confiance en mes compétences de psychologue (et avec raison, puisque je n'étais pas encore compétente!), je devais considérer l'option de m'inscrire dans un programme qui mettrait l'accent sur le développement de compétences, dans le cadre duquel je pourrais progresser sur le plan tant personnel que professionnel. Le programme de doctorat en psychologie clinique de l'Université de Sherbrooke s'est imposé de lui-même au moment où j'étais plongée dans ma lecture sur le développement de l'adulte du livre *Forms of ethical and intellectual development in the college years* de l'auteur William G. Perry (1970). L'auteur mettait en valeur une certaine vision, dite relativiste, de la connaissance et de l'apprentissage. Je pressentais qu'il était bon pour un psychologue de développer une pensée relativiste et mes lectures

sur le thérapeute compétent me confirmèrent par la suite que cette intuition s'avérait non loin de la réalité. Le doctorat en psychologie de l'Université de Sherbrooke semblait préconiser une vision relativiste de la connaissance en plaçant l'étudiant au centre de ses apprentissages. Je suis partie pour Sherbrooke le cœur à la fois brisé de renoncer à ce que j'avais commencé (dont un autre projet de thèse), de quitter des professeurs que j'appréciais et le cœur léger à l'idée de recevoir une formation professionnelle promettant d'être pertinente.

Peu de temps après, j'ai décidé de mettre mon intérêt pour la psychologie du développement au service de ma préoccupation, non pas d'obtenir un diplôme, mais celle d'atteindre un objectif plus grand, celui de devenir psychologue. Les pages de cette thèse sont ainsi nées de cette tension qui m'animait intérieurement, et de la rencontre d'étudiants tout aussi concernés par leur devenir professionnel.

Cette thèse commence par une présentation du contexte théorique entourant la problématique du développement des psychothérapeutes. Il est reconnu que le psychothérapeute est un important facteur d'explication du changement thérapeutique (Lambert, 1989; Wampold, 2001). La présente recherche se propose donc d'explorer, du point de vue des étudiants, les processus par lesquels ils deviennent des psychothérapeutes autonomes. Perry (1970) est l'instigateur d'une échelle de développement adulte, dite épistémologique, qui présente les étapes de développement vers une pensée complexe et autonome. Comme il sera décrit plus loin, puisque les étapes avancées de cette échelle correspondent à la description du psychothérapeute

efficace, la chercheuse a exploré ce qui favorise et ce qui nuit à l'évolution sur cette échelle et par quels processus.

Puis, la méthode qualitative utilisée est décrite. La chercheuse a réalisé des entrevues semi-structurées en profondeur auprès de sept participants afin d'explorer leurs conceptions sur leur développement professionnel.

Les résultats présentent ensuite un processus d'autonomisation professionnelle au cours duquel, progressivement, les participants intériorisent leur auto-évaluation, s'approprient leur apprentissage et élaborent une conception dialectique de leur rôle de thérapeute. Les éléments favorisant et ceux freinant ces progressions sont décrits.

Finalement, les résultats sont discutés à la lumière des écrits scientifiques sur le développement adulte et la compétence professionnelle. Il s'avère que le développement épistémologique implique aussi le développement vers l'exercice compétent de la profession de psychologue clinicien. Les limites de cette recherche ainsi que certaines pistes d'investigations futures sont présentées en conclusion.

Contexte théorique

Le psychothérapeute est un facteur d'explication du changement thérapeutique largement supérieur à celui des techniques spécifiques (Lambert, 1989). Selon une méta-analyse, environ 8 % des effets thérapeutiques sont dus aux techniques spécifiques alors qu'environ 70 % sont dus au thérapeute (Wampold, 2001). Ainsi, quel que soit le traitement utilisé, certains psychothérapeutes ont une efficacité constante auprès de leurs clients alors que d'autres sont constamment moins efficaces (Blatt, Sanislow, Zuroff, & Pilkonis, 1996; Luborsky, McLellan, Diguier, Woody, & Seligman, 1997). De telles observations rendent essentielle la connaissance des caractéristiques des psychothérapeutes efficaces de même que les moyens permettant de le devenir. Cette deuxième préoccupation est au cœur du présent projet. Pour parvenir à comprendre comment on devient un psychothérapeute efficace, cette recherche adopte une perspective développementale à l'aide de la théorie du développement intellectuel et éthique de Perry (1970) qui est présentée dans la section qui suit.

Théorie du développement intellectuel et éthique de Perry

Avant de présenter cette théorie, décrivons brièvement le contexte dans lequel celle-ci est apparue. Les travaux de Piaget (1950) sur l'épistémologie génétique ont mis en évidence l'adaptation des modes de pensée de l'enfant à leur environnement par la construction progressive, en une séquence déterminée, de structures cognitives. L'enfant développe d'abord son intelligence sensori-motrice, puis sa pensée devient plus abstraite jusqu'au stade de la pensée formelle qui est vu comme terminal. La pensée formelle permet de répondre scientifiquement aux problèmes posés. Or, certains adultes

n'atteignent pas ce stade. De plus, pour plusieurs adultes, la pensée formelle n'est souvent pas nécessaire pour fonctionner adéquatement. On voit rapidement les limites de la pensée formelle pour résoudre des dilemmes personnels (se marier ou non, choisir une carrière) et des dilemmes professionnels, même pour un scientifique (choisir un domaine de recherche, satisfaire ou non les exigences des subventionnaires, publier ou non des résultats scientifiques risquant d'avoir des conséquences fâcheuses sur la société). C'est pourquoi des auteurs se sont intéressés au développement de l'adulte et à la pensée dite postformelle. Parmi ceux-ci, Perry (1970) s'est intéressé au développement intellectuel et éthique, Loevinger et Wessler (1970) ont étudié le développement identitaire, Kohlberg (1973) le développement moral et King (1977) et Kitchener (1978) la pensée réflexive. Alors que la pensée formelle réfère à la logique hypothético-déductive qui permet de déduire une variable inconnue à partir des variables connues, la pensée postformelle est appliquée dans les contextes où plusieurs variables sont inconnues et où les décisions sont provisoires. La pensée postformelle est donc adaptée à la réalité complexe de la vie adulte.

S'inscrivant dans le domaine de la pensée postformelle, Perry (1970) a élaboré une théorie du développement intellectuel et éthique à partir de données empiriques longitudinales recueillies auprès de jeunes adultes sur une période de quatre ans. Au départ, Perry pensait parvenir à décrire des structures de personnalité, des descriptions que l'on pourrait dire statiques, d'étudiants pré-gradués. Toutefois, à la suite de son exploration, il a découvert que les observations qu'il avait recueillies révélaient plutôt une série d'étapes de plus en plus structurées et intégrées, qui lui ont permis d'élaborer

une échelle développementale, illustrant une réalité beaucoup plus dynamique que ce à quoi il s'attendait à l'origine. Cette échelle, qui a ultérieurement été identifiée comme représentant le développement épistémologique (Harris, 1984), propose une progression par séquence dans la façon de concevoir la connaissance dans un sens large. Constituée de neuf positions, elle décrit une trajectoire épistémologique, c'est-à-dire comment les personnes passent d'une vision du monde simpliste et absolue, définie en termes bipolaires, à une vision plus complexe où les personnes affirment leurs propres engagements dans un monde de connaissances contingentes et de valeurs relatives. Dans ce qui suit, nous décrivons brièvement ces positions en les regroupant, comme le suggère Perry, en quatre grandes catégories : le dualisme, le multiplicisme, le relativisme et l'engagement.

Les personnes dualistes (positions 1 et 2, voir le tableau 1 à la page 12) se caractérisent par une vision dichotomique du monde (nous sommes corrects et bons; ils sont incorrects et mauvais) et par la croyance en l'existence de vérités absolues à apprendre des autorités qui les détiennent et les transmettent. Dans un tel contexte, l'individu se voit comme étant plus réceptif qu'actif et envisage la connaissance comme une accumulation progressive d'une grande quantité d'informations. Le travail d'équipe avec les pairs est jugé intéressant puisqu'il permet d'accumuler une plus grande quantité de connaissances. À la position 1, l'autorité n'est jamais remise en question. À la position 2, la personne commence à percevoir que des opinions contradictoires peuvent exister sur une même réalité, mais de ces opinions, une seule peut être considérée valide : ainsi, lorsque deux professeurs se contredisent, l'un d'eux doit forcément être

dans l'erreur. À ce niveau, les contradictions sont vues comme une menace et un obstacle à la vérité. La personne dualiste n'est pas en mesure de raisonner de façon logique; elle fait appel à des arguments irrationnels pour supporter ses opinions.

Les personnes multiplicistes (positions 3, 4a et 4b) croient également en l'existence de vérités absolues, tout en acceptant comme temporairement légitime une diversité d'opinions dans des domaines encore peu connus. À la position 3, l'individu croit que l'autorité arrivera un jour à connaître les vérités absolues. Le rôle de l'autorité est de découvrir ces vérités et d'enseigner comment les trouver. Le rôle de l'individu se limite à celui d'imiter l'autorité, entre autres dans le style de raisonnement. Il perçoit la diversité d'opinions sur un même fait, mais il n'en comprend pas encore la logique.

À la position 4a, l'individu conçoit que certains domaines sont empreints d'incertitude. Dans ces domaines, l'évaluation n'est selon lui pas possible, ou du moins, pas légitime, puisque l'autorité ne détient pas les « bonnes » réponses. Quant à l'opinion des pairs, l'individu la considère comme valable, sans être meilleure ou moins bonne que la sienne. Cette amorce d'ouverture à d'autres opinions suscite chez l'individu une première prise de conscience du rôle actif qu'il peut détenir dans l'acquisition de la connaissance. Toutefois, il n'y a encore aucune tentative d'intégration des différents points de vue ni d'effort à les expliquer, sauf à la demande de l'autorité.

La position 4b révèle un individu maintenant capable de pensée relativiste et contextuelle, c'est-à-dire que son point de vue est jugé d'autant plus valable qu'il s'appuie sur des faits. Cependant, ce type de raisonnement n'est pas encore autonome :

l'individu n'y fait appel qu'à la demande ou avec le soutien de l'autorité. On parle ici de « relativisme subordonné ». Ce n'est qu'à l'étape suivante que la démarche de l'individu devient volontaire et personnelle.

Les personnes relativistes (positions 5 et 6) voient la connaissance comme une construction personnelle, ancrée dans un contexte donné. Se concevant comme des agents actifs dans l'acquisition des connaissances, leur rapport à l'autorité change : cette dernière n'est plus considérée comme la détentrice de la vérité, mais plutôt comme une experte dont l'expérience peut être utile dans la quête du savoir. Consciente de la subjectivité de la connaissance, la personne relativiste conçoit qu'il existe différentes perspectives pour comprendre une même réalité. Elle voit alors l'utilité de considérer et d'intégrer les perspectives de ses pairs et des personnes en autorité dans une recherche active de compréhension et d'explication. De plus, la personne est maintenant en mesure de raisonner et de supporter ses opinions avec des arguments logiques appuyés sur des faits. Un pas supplémentaire est fait lorsqu'à la position 6, la personne sent la nécessité de prendre ses propres décisions dans un monde incertain où aucune autorité ne peut lui dicter « la » bonne voie à suivre. En état de moratoire, elle explore alors ses valeurs pour se préparer à s'engager dans une voie personnelle, mais elle ne se sent « pas encore prête ».

Au niveau engagé (positions 7, 8 et 9), en plus d'être relativiste, la personne conçoit maintenant que la connaissance est non seulement une construction mais qu'elle se réalise à travers l'action et l'expérience. Elle conçoit que la compréhension de la réalité

nécessite de la considérer dans toute sa diversité et sa complexité. La personne se montre capable de prendre position, de s'engager personnellement, d'évaluer les forces et les limites de sa position et de s'autocorriger lorsque nécessaire. À ce niveau, les contradictions ne représentent plus des obstacles à éliminer, mais plutôt des opportunités de croissance. L'engagement que prend l'individu est progressif : il se décline en trois positions. À la position 7, la personne fait un engagement initial en conformité avec ses valeurs. À la position 8, elle a déjà réalisé plusieurs engagements et pose un regard critique sur ceux-ci : sont-ils significatifs et cohérents avec ses valeurs? Devant les choix déjà faits, la personne en découvre l'impact sur sa vie et éprouve alors une solitude existentielle liée au sentiment de responsabilité qu'elle ressent et qu'elle doit assumer seule. À la position 9, l'engagement est vu comme un mode de vie. Présent dans son style de vie et ses actions, l'engagement devient un moteur de développement par les nombreux défis qu'il crée à la personne tout au long de sa vie. Elle réalise qu'il lui faut constamment réévaluer ses choix pour en assurer la cohérence avec ses valeurs.

Pour une description plus exhaustive de l'échelle de Perry, se référer au tableau 1. Griffith (1980) y décrit, pour chacune des neuf positions, la structure de la connaissance, le rôle de l'autorité dans l'acquisition des connaissances, le rôle de l'individu, le rôle de ses pairs et le style de raisonnement de l'individu.

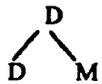
ABRÉVIATIONS :

- A = Autorité
- C = Connaissance
- D = Dualisme
- M = Multiplicité

Tableau 1

Grille d'analyse : Échelle de développement intellectuel et éthique (Perry, 1970; Griffith, 1980)

		STRUCTURE DE LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'AUTORITÉ DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'INDIVIDU DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DES PAIRS DANS LA CONNAISSANCE	STYLE DE RAISONNEMENT
<p><i>DUALISTE</i></p> <p>↓</p>	POSITION 1	L'individu perçoit la C comme absolue et complète. Selon lui, les vraies réponses existent pour tout et sont connues de l'A. Il voit la C comme de petites entités discrètes. La quantité est pour lui très importante.	L'individu voit l'A comme médiatrice entre lui et la C absolue ou encore comme indifférenciée de l'absolu. Il ne remet jamais en question l'A.	L'individu se limite à recevoir passivement les C. Selon lui, pour accéder à une plus grande C, il faut travailler fort, apprendre par coeur, se conformer aux demandes de l'A.	L'individu considère les opinions des pairs si elles sont en accord avec l'A. Il juge la valeur d'une opinion en fonction du statut de la personne qui l'émet. Il considère que le travail d'équipe est intéressant parce qu'il permet d'accumuler beaucoup d'informations provenant de l'A.	L'individu voit la réalité en 2 clans : bon-mauvais, blanc-noir, etc. Il présente une difficulté à organiser son discours de façon cohérente, à émettre des conclusions, à verbaliser sur sa façon de penser et de concevoir le monde.
	POSITION 2	L'individu voit toujours la C comme absolue, mais perçoit l'existence d'opinions différentes pour un même fait ; cependant, ceci est pour lui inutile et fâchant. Il n'attribue pas encore de statut légitime à la M. Il voit toujours la C comme quantitative, sans liens.	L'individu voit l'A comme offrant différentes opinions pour encourager à trouver les vraies réponses ; ou bien, il peut percevoir l'A comme incompétente dans son rôle de médiateur des vérités.	L'individu considère que pour satisfaire à l'A, il faut chercher soi-même les vraies réponses (passivité puisque commandé de l'extérieur).	L'individu estime que ceux qui ont des opinions différentes de l'A sont mal informés. Selon lui, le point de vue des pairs ne peut remettre en question celui de l'A. Dans le travail d'équipe, les pairs ont pour lui le rôle d'amener l'information provenant de l'A.	Pour solutionner les contradictions, l'individu fait appel à des éléments irrationnels. Il éprouve de la difficulté à raisonner de façon logique pour en arriver à une conclusion.

		STRUCTURE DE LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'AUTORITÉ DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'INDIVIDU DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DES PAIRS DANS LA CONNAISSANCE	STYLE DE RAISONNEMENT
MULTIPLICISTE	POSITION 3	L'individu conçoit la M comme temporairement légitime dans les domaines où l'A n'a pas les réponses. Selon lui, l'A en arrivera éventuellement à trouver ces réponses. Il considère l'incertitude comme une réalité en soi. Il voit toujours la C comme quantitative.	L'individu remet en question l'évaluation dans les domaines où l'A n'a pas les réponses. Selon lui, l'A enseigne à trouver les vraies réponses, à utiliser les bonnes façons de trouver celles-ci.	L'individu présente un début d'activité dans sa quête de C (à la demande de A). Il remet en question la quantité de travail. Il fait preuve d'imitation active, ne fait aucune distinction entre ce qu'il veut et ce que l'A veut.	L'individu reconnaît le point de vue des pairs mais ce dernier a peu d'impact sur la C.	L'individu peut imiter des styles de raisonnement. Il est capable de décrire, mais non d'évaluer. Il est en mesure de reconnaître les problèmes, mais non de les solutionner. Il est incapable de faire la distinction entre biais et inférence. Il perçoit la diversité mais la considère comme sans lien, sans logique.
	POSITION 4a	L'individu voit la M comme légitime dans certains domaines où il n'y a pas de vérités absolues, mais cette vision n'est pas généralisée à l'ensemble de la C. Il conserve l'ancienne structure dualiste, qui est cependant plus complexe.	L'individu perçoit l'A davantage à son niveau. Selon lui, l'A enseigne des façons de penser et d'aborder les contenus. Il remet en question l'évaluation : « <i>Sur la base de quels critères ?</i> »	L'individu doit lui-même se créer sa propre vérité (à la demande de l'A), à travers laquelle il interprète et évalue tous les faits. Il est actif dans sa quête de la C (à la demande de A). Il peut apprendre à l'extérieur des cours. Il remet en question la notion de quantité dans le travail.	L'individu considère que l'opinion des pairs est aussi valable que la sienne (M). Selon lui, le travail d'équipe est intéressant parce qu'il permet de voir d'autres façons de penser. Il n'intègre toutefois pas les opinions des pairs.	L'individu présente une faiblesse à conclure sur des points de vue différents.
		 <pre> graph TD D1[D] --- D2[D] D1 --- M[M] </pre>				
	POSITION 4b <i>Relativisme subordonné</i>	L'individu voit la C comme qualitative.	L'individu idéalise l'A, parce qu'elle permet de trouver sa propre vérité. Il fait confiance à l'A pour l'évaluation.	L'individu est capable de relativiser son point de vue (à la demande de l'A).	L'individu voit la nécessité d'intégrer les opinions des pairs (à la demande de l'A).	L'individu utilise la pensée contextuelle, mais en réponse à l'A.

		STRUCTURE DE LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'AUTORITÉ DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'INDIVIDU DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DES PAIRS DANS LA CONNAISSANCE	STYLE DE RAISONNEMENT
RELATIVISTE	POSITION 5	L'individu voit la C comme relative et contextuelle. Il ne croit plus en des vérités absolues. Sa nouvelle structure cognitive s'applique à différents contenus. Les idées perçues auparavant comme absolues deviennent désormais pour lui des cas spéciaux de sa nouvelle structure relativiste.	L'individu voit l'A comme un expert non exempt de biais et de préjugés. Il entretient une relation horizontale avec A. Il considère que l'A a une qualité d'expertise à partir de laquelle elle peut évaluer autrui.	L'individu est partenaire actif de l'A dans l'exploration de la réalité. Il garde un oeil critique sur la C transmise.	L'individu perçoit les pairs comme utiles : avec l'A, « nous allons chercher des C ».	L'individu raisonne de façon logique. Il supporte ses opinions avec des faits et des évidences. Il est capable d'envisager les choses selon le point de vue de l'autre. Il présente un détachement face à la réalité. Il fait preuve d'un regard objectif sur les choses.
	POSITION 6	Idem Position 5.	L'individu perçoit l'A comme un expert dans un domaine, mais en tenant compte du contexte. Il considère que l'A a créé son expertise à travers un effort d'engagement. Selon lui, l'A aide dans le processus de réflexion.	L'individu estime que si l'on veut donner un sens à sa vie dans ce monde relatif, il faut s'engager, mais : « Je ne me sens pas prêt ». Il a conscience de la structure sociale à laquelle il appartient, dont le bien-être dépend selon lui de chacun de ses membres. Il considère que la croissance est un processus continu. Il examine ses valeurs.	L'individu évolue en coopération avec les pairs. En interaction avec les pairs, il explore ses valeurs.	L'individu fait preuve de raisonnement logique, supporte ses opinions avec des faits évidents pour en arriver à une conclusion. Cette dernière demeure cependant impersonnelle.



		STRUCTURE DE LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'AUTORITÉ DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DE L'INDIVIDU DANS LA CONNAISSANCE	RÔLE DES PAIRS DANS LA CONNAISSANCE	STYLE DE RAISONNEMENT
ENGAGÉ 	POSITION 7	L'individu possède une C personnelle et celui-ci se l'approprie à travers l'action. Il voit les contradictions comme inévitables.	L'individu intériorise l'A : il devient responsable de son propre point de vue.	L'individu a confiance en l'augmentation de son pouvoir d'expertise. Il fait un engagement initial et se définit à travers lui. Il agit de façon responsable à l'intérieur de son rôle, selon sa propre morale ; il accepte les conséquences de l'engagement.	L'individu cherche du feedback des pairs sur son engagement ; il attend du respect.	L'individu fait preuve de raisonnement logique pour en arriver à des conclusions personnelles. Il est prêt à agir en correspondance avec ces conclusions. Il peut reformuler des points de vue et produire de nouvelles évidences.
	POSITION 8	Pour l'individu, la C a une valeur en soi.	L'individu voit l'A comme une ressource. Il considère que celle-ci peut tester « ses » points de vue. En négociant avec les experts : « <i>Je suis l'évaluateur de mes propres performances</i> ».	L'individu est partenaire à part entière dans la construction sociale de la réalité. Il intègre ses choix malgré les oppositions. Il évalue son style de performance selon le contexte social. Il tente d'harmoniser vie personnelle et vie sociale. Il éprouve une solitude existentielle.	L'individu aiguisé sa pensée avec des points de vue différents. Il recherche ces derniers pour cristalliser sa propre pensée.	L'individu peut se détacher de son point de vue pour en évaluer les forces et les faiblesses.
	POSITION 9	Idem Position 8.	Idem Position 8.	L'individu est très conscient de l'effet qu'il a sur les autres et de l'effet des autres sur lui. En ce qui a trait aux activités, il recherche les nouveaux défis afin de développer son potentiel au maximum. Ses actions reflètent ses valeurs. L'engagement est pour lui prioritaire.	Idem Position 8.	Idem Position 8.

On peut ainsi voir que le rapport à l'autorité est une notion centrale de cette théorie. Ce rapport évolue d'une étape à l'autre. L'autorité est initialement attribuée à une personne (expert, professeur) ou ses représentants (livres, discours, théories) conçus comme détenant la « vérité » et dont le rôle est de la transmettre. Progressivement, cette autorité est remise en question d'abord dans les domaines où même les personnes vues comme compétentes n'ont pas une réponse à toutes les questions posées. Puis, l'autorité devient un expert non exempt de biais et dont on peut douter. Enfin, lorsque l'étudiant se voit l'élément actif dans la construction de ses connaissances et qu'il cherche à bien les intégrer pour qu'elles le guident dans ses réflexions et actions, l'autorité devient un expert-conseiller auprès duquel il échange sur certains points d'incertitude pour mieux évaluer la pertinence de ses propres idées et actions. Ainsi, la notion d'autorité passe d'une représentation que l'on dit « verticale » où l'expert sait et son vis-à-vis ne sait pas encore, vers une représentation « horizontale » où l'expert n'est plus conçu comme une personne supérieure à l'autre, mais un conseiller avec qui on peut échanger pour avoir une vision plus étendue de la réalité qui permette de comprendre ou d'agir de façon plus éclairée.

Ces positions s'inscrivent dans une trajectoire développementale non pas parce que les conceptions sur la connaissance et les valeurs deviennent « meilleures » ou plus « vraies », mais parce que les conceptions ultérieures sous-tendent les précédentes d'une manière cohérente, ce qui ne peut être dit de l'inverse (Perry, 1970). La personne complexifie sa vision de la réalité pour répondre à son besoin de cohérence lorsqu'elle

est confrontée à la diversité. Piaget et Perry ont ainsi créé les bases de la recherche en épistémologie personnelle en postulant qu'on ne parvient pas à la connaissance uniquement en connaissant *plus*, mais aussi en connaissant *différemment* (Flynn, 2008).

L'importance du relativisme chez le psychothérapeute

L'épistémologie du psychothérapeute se traduit en interactions et en interventions professionnelles cohérentes (McAuliffe & Lovell, 2006; Toskaa, Neimeyerb, Taylorb, Kavasc, & Riceb, 2010). Ainsi, on peut inférer comment se manifesteraient, chez un psychothérapeute, les différentes positions épistémologiques décrites par Perry (1970). Un psychothérapeute de niveau dualiste se montrerait sûr de lui dans sa façon de concevoir la situation problématique que lui présente son client; ce faisant, il tendrait à lui imposer sa propre vision de ce qu'il considère bien pour lui, en invoquant, au besoin, des théories en la matière. Un psychothérapeute qui s'afficherait comme multipliciste montrerait une certaine tolérance, sans doute temporaire, à ce que son client voie les choses différemment de lui; il ne saurait toutefois pas profiter des différents points de vue exprimés pour tenter de mieux comprendre la situation que lui expose son client. De son côté, le psychothérapeute relativiste ou engagé pourrait plus aisément plonger dans le cadre de référence de son client, sachant que toute expérience est d'abord subjective et que, pour aider l'autre, il lui faut d'abord connaître comment celui-ci perçoit sa situation.

Les caractéristiques des psychothérapeutes efficaces, selon Lecomte, Savard, Drouin et Guillon (2004), semblent concorder avec celles d'un individu relativiste ou engagé.

En effet, ces psychothérapeutes accordent une grande importance aux perceptions et réactions subjectives du client et savent lui communiquer leur compréhension. Présenter ces réponses empathiques nécessite une décentration qui est un signe de relativisme. Ceci nécessite aussi une prise de position personnelle, signe d'engagement. Ensuite, tout comme les personnes relativistes et engagées, les psychothérapeutes efficaces reconnaissent leur propre subjectivité et savent adopter des modalités d'autorégulation et de régulation interactive leur permettant d'offrir des réponses ajustées à l'expérience subjective de leur client; ce que les personnes pré-relativistes (dualistes ou multiplicistes) ne sauraient faire. Finalement, selon les auteurs, les thérapeutes efficaces créent un processus d'exploration et de compréhension où la participation active du client est suscitée afin de dénouer les impasses relationnelles et leur donner du sens. Des personnes relativistes et engagées sont susceptibles de voir la connaissance comme un véritable processus de co-construction de la part du client et du thérapeute qui cherchent à établir une cohérence dans leur pensée pour rendre compte de la réalité à connaître. La personne engagée pourrait par ailleurs concevoir positivement les impasses relationnelles avec ses clients comme autant d'opportunités de développement, puisque pour elle, les conflits découlant de perspectives contradictoires sont autant d'appels à remettre en question ses conceptions personnelles pour entrevoir la réalité différemment.

Des données empiriques ont déjà montré que le relativisme est associé au jugement clinique (Owen, 2006), à l'empathie (Benack, 1988; Lovell, 1999a; McAuliffe & Lovell, 2006), au développement identitaire (Hofer, 2004; Rodier & Lavallée, 1990) et moral (Perry, 1970), à la conscience de soi et du client, à l'autonomie à l'égard du superviseur

(Lovell, 1999b) et à une alliance de travail positive avec le superviseur (Flynn, 2008). D'autre part, McAuliffe et Lovell (2006) constatent que l'étudiant stagiaire dualiste a tendance à adopter le point de vue du superviseur, à rester en surface avec ses clients (croyant en des vérités évidentes), à répéter mécaniquement les compétences enseignées, à ne pas explorer d'alternatives possibles et à agir de manière non délibérée, alors que l'étudiant stagiaire relativiste présente différents comportements en entretien clinique tels que la perspicacité, la métacognition, la tolérance à l'ambiguïté et l'action délibérée.

Dans ce qui suit, sont décrites plus en détail les études ayant observé une association entre le relativisme et deux caractéristiques communément reconnues comme essentielles chez le psychothérapeute : le jugement clinique et l'empathie. Owen (2006) a étudié la relation entre le développement épistémologique, tel que mesuré par le *Reasoning about Current Issues Test* (RCI; King & Kitchener, 1994) et le jugement clinique, tel que mesuré par le *Clinical Judgment Assessment* (CJA; Owen). Le RCI est un instrument élaboré par King et Kitchener à partir de leur théorie sur le jugement réflexif, théorie inspirée de l'échelle de Perry (1970). Il s'agit d'un test papier crayon composé de cinq dilemmes flous (*ill-structured*) sur lesquels les participants doivent se prononcer. Le deuxième instrument, le CJA a été développé par Owen dans le cadre de sa thèse. À partir d'une vignette clinique, les participants doivent identifier le problème du client et en évaluer la sévérité sur une échelle de Likert. Ils doivent ensuite identifier les informations utiles à leur impression et formuler 10 questions à poser au client pour mieux le comprendre. L'échantillon était constitué de 110 étudiants aux cycles supérieurs en psychologie clinique et en counseling. Les résultats indiquent que

comparativement aux participants présentant un niveau de développement épistémologique plus bas, ceux présentant un niveau de développement épistémologique plus élevé utilisaient moins la stratégie de vérification confirmatoire, qui consiste à rechercher les informations venant confirmer une hypothèse en négligeant les informations incohérentes, et ils utilisaient davantage la stratégie neutre, c'est-à-dire non biaisée. Ces résultats suggèrent que le développement épistémologique est favorable à un processus de découverte plus critique et complet pour faire des jugements cliniques.

Pour sa part, Benack (1984) a étudié le lien entre l'épistémologie et l'empathie auprès de 20 étudiants suivant un cours de techniques de counseling. Parmi ceux-ci certains étaient inscrits en psychologie et d'autres en éducation. Elle a mesuré la position épistémologique des participants en leur demandant, d'une part, de porter des jugements sur des dilemmes moraux et d'autre part, de discuter de la nature de la vérité et de la connaissance dans divers domaines (vérité morale, vérité scientifique, etc.). L'auteure a ensuite séparé les participants en deux groupes : dualiste (pré-relativiste) et relativiste. Une grille d'analyse appliquée à des enregistrements vidéo de jeux de rôles servait à mesurer différents aspects de l'expression empathique tels que la justesse, la profondeur, le caractère provisoire des énoncés, etc. La comparaison des scores d'empathie des participants dualistes et relativistes a révélé une forte association entre la pensée relativiste et la compréhension empathique. Si ces résultats supportent l'idée que le développement épistémologique est lié au développement de la compréhension empathique, ils proviennent toutefois d'un petit échantillon. Cette association serait-elle maintenue avec un plus grand nombre de participants?

C'est la question à laquelle Lovell (1999a) a tenté de répondre. Il a mesuré l'association entre l'épistémologie et l'empathie auprès de 340 étudiants aux études supérieures en counseling. Les résultats indiquent que les formes de pensée plus matures, selon le *Learning Environment Preferences* (LEP; Moore, 1989), sont associées à des niveaux d'empathie plus élevés, tels que mesurés par l'échelle Hogan (Grief & Hogan, 1973). Il convient ici de décrire plus en détail le LEP, car cet instrument est utilisé par plusieurs chercheurs pour mesurer le développement cognitif sur l'échelle de Perry (notamment Granello, 2002; 2010; Lovell, 1999a; 1999b; McAuliffe & Lovell, 2006; Simmons, 2008). Le LEP possède de bonnes qualités psychométriques; les coefficients alphas varient entre .72 et .84 et la fidélité test-retest est de .89 (Moore). Il mesure cinq domaines spécifiques en lien avec l'épistémologie : (a) la conception de la connaissance et du contenu du cours, (b) le rôle du professeur, (c) le rôle de l'étudiant et des pairs, (d) l'ambiance dans la classe et (e) le rôle de l'évaluation. L'instrument est constitué de 65 items décrivant des possibilités d'apprentissage. La personne doit évaluer sa préférence pour chaque item sur une échelle de Likert en quatre points. Le LEP permet de situer le participant sur les cinq premières positions épistémologiques, car les quatre positions subséquentes (voir tableau 1), c'est-à-dire la dernière position relativiste et les trois positions engagées, ne seraient adéquatement évaluées que par des entretiens en profondeur (Moore). Il s'agit donc d'une limite importante de cet instrument pour ceux qui désirent étudier les personnes adoptant ces positions épistémologiques avancées.

Compte tenu de ce qui précède, il semble évident que l'atteinte du relativisme et même de l'engagement des psychologues soit souhaitable et que les programmes de formation devraient favoriser ce développement chez leurs étudiants. Ceci est d'autant plus important à signaler que des études montrent que peu de personnes atteignent le relativisme, la majorité de la population adulte se maintenant plutôt dans une position multipliciste (Harris, 1984; Lavallée, Gourde, & Rodier, 1990; Rodier & Lavallée, 1990). Dans les études menées, le pourcentage de personnes relativistes est constant : seulement 20 à 25 % y parviennent (Lavallée, 2007). Une étude récente de Simmons (2008) présente une statistique encore plus sombre : seulement 13 % de son échantillon de 366 étudiants des cycles supérieurs en counseling et en service social affichent un niveau relativiste; la majorité (84 %) se situe à un niveau multipliciste et 3 % à un niveau dualiste. Simmons a mesuré la position épistémologique de ses participants avec le LEP (Moore, 1989).

Granello (2010) a également utilisé le LEP (Moore, 1989) auprès de professionnels d'expérience en counseling. Parmi 122 professionnels, 20 % affichent un niveau relativiste, 64 % un niveau multipliciste et 16 % un niveau dualiste. La proportion de professionnels relativistes de cet échantillon est donc comparable à ce qu'on observe dans la population générale. Ces statistiques sont quelque peu contre-intuitives puisqu'on pourrait croire que la nature complexe du travail des psychothérapeutes amène un plus grand nombre à développer une pensée relativiste.

Limites des formations universitaires et recommandations formulées

On ne peut comprendre le développement de l'étudiant sans tenir compte de son interaction avec son programme d'études (Lecomte, 2004). Des études suggèrent que les approches actuelles de formation de maîtrise, entre autres en counseling, ne favorisent pas (Fong, Borders, Ethington, & Pitts, 1997; Vidas, 2008) ou peu (Brendel, Kolbert, & Foster, 2002; Granello, 2002) le développement cognitif des étudiants (respectivement le développement identitaire, épistémologique et moral). Fong et ses collègues ont mesuré le niveau cognitif de 43 étudiants à quatre moments au cours de leur maîtrise en counseling : au début du programme, à la suite de la première session, à la fin du practicum et à la fin de l'internat. Ces étudiants n'ont pas présenté de changement significatif dans leur niveau de développement identitaire, tel que mesuré par le *Sentence Completion Test of Ego Development-Form 81* (SCT; Loevinger & Wessler, 1970). Les auteurs recommandent que d'autres études longitudinales soient menées en utilisant divers instruments de mesure du développement cognitif, car leur utilisation d'un seul instrument représente une limite à leurs yeux.

À l'aide d'un devis transversal sur un échantillon de 205 étudiants à la maîtrise en counseling, Granello (2002) a pu confirmer son hypothèse selon laquelle les étudiants à la fin du programme obtiennent un score plus élevé au LEP (Moore, 1989) que les étudiants au début du programme. Cette différence était toutefois peu prononcée : les étudiants au début du programme étaient essentiellement au niveau multipliciste, alors que ceux en fin de programme ne montraient qu'une faible avance, dans le sens d'une

consolidation du multiplicisme. De plus, aucun étudiant n'avait atteint le relativisme. Fong et al. (1997) ainsi que Granello font l'hypothèse que ce manque de changement indique l'inefficacité des approches actuelles de formation à procurer les expériences nécessaires à une réelle évolution.

On pourrait s'attendre à un plus grand développement cognitif chez des étudiants dans un programme basé sur les théories du développement adulte. Brendel, Kolbert et Foster (2002) ont mené une étude longitudinale de deux ans auprès de 32 étudiants dans un programme de maîtrise en counseling nommé « éducation psychologique délibérée » et qui est basé sur les théories développementales. Ils ont évalué les participants à trois moments : avant leur arrivée au programme, après une année et après deux années dans le programme. Ils ont découvert que la complexité cognitive des participants, telle qu'opérationnalisée par une méthode semi-projective d'évaluation du niveau de conceptualisation, le *Paragraph Completion Test* (Hunt, Butler, Noy & Rosser, 1977), augmentait entre le début et la fin du programme. Ils n'ont toutefois pas détecté de différence significative entre le début et la fin du programme en ce qui concerne le développement moral de ces mêmes étudiants, mesuré à l'aide du *Defining Issues Test* (Rest, 1979). Cette étude apporte donc un appui partiel à l'utilisation des modèles développementaux dans la constitution des programmes d'enseignement.

Chez des professionnels d'expérience en counseling, le fait d'avoir réalisé un doctorat contribue à un avancement sur l'échelle de Perry, mais c'est l'expérience professionnelle qui a une valeur significative sur le plan pratique. En effet, l'obtention

d'un tel diplôme n'explique que 4 % de cet avancement (Granello, 2010). Quant à la quantité de supervision clinique reçue, des données indiquent qu'elle n'est pas associée au développement épistémologique (Simmons, 2008); elle ne facilite donc pas forcément ce développement. L'auteur fait l'hypothèse, qui reste à vérifier, que la posture épistémologique des superviseurs y est pour quelque chose : des superviseurs cognitivement rigides risquent de ne pas faciliter le développement épistémologique de leurs supervisés alors que des superviseurs ayant une plus grande complexité cognitive seraient plus à même de procurer un environnement favorable à ce développement. Or, partant du fait que plusieurs professionnels endossant le rôle de superviseur affichent un niveau pré-relativiste (Granello), on peut se demander comment ceux-ci peuvent aider leurs supervisés à aller au-delà du point auquel ils ont eux-mêmes progressé.

Dans les programmes de formation, les formats de cours, souvent de type magistral, sous-tendent des présupposés épistémologiques (par exemple, l'autorité détient le savoir) et envoient des messages implicites sur la nature de la connaissance (une somme d'informations à retenir) (Hofer, 2004). Il serait approprié de mettre l'accent sur les processus d'enseignement plutôt que de se centrer uniquement sur le contenu (Granello & Hazler, 1998; McAuliffe, 2002; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006) comme certains programmes de formation offerts aux étudiants le laissent percevoir. La formation professionnelle universitaire met l'accent principalement sur l'acquisition de connaissances aux dépens du développement de compétences (Mandeville, 2000). Au lieu de porter toute l'attention sur les savoirs, il serait bénéfique de s'intéresser aussi au savoir-faire et au savoir-être, lesquels nécessitent une réflexion continue, des

rétroactions régulières avec un superviseur (qui idéalement a lui-même une épistémologie relativiste), des échanges avec les pairs, etc. En outre, les étudiants doivent apprendre non seulement ce que les experts de leur domaine savent (les contenus), mais également *comment* ils savent ce qu'ils savent (Hofer).

Choate et Granello (2006) suggèrent d'adapter le curriculum des cours et les styles d'enseignement aux besoins développementaux des étudiants. En ce sens, les théories développementales adultes pourraient éclairer les choix de pratiques éducatives (Granello & Hazler, 1998). Certains auteurs suggèrent d'offrir des situations où la confrontation à la diversité est inévitable, d'être préparés à avoir des réactions défensives, d'être tolérants devant cette « croisade cognitive » et de défier la vision appauvrie du relativisme selon laquelle toutes les opinions se valent (Cooper & Lewis, 1983), de faire bénéficier les étudiants d'une plus ample pratique avec l'utilisation de problèmes « flous » (King & Kitchener, 1978), ou encore d'utiliser des méthodes d'enseignement favorisant le dialogue et l'autonomie, par exemple en laissant les étudiants générer leurs propres idées et même leur propre structure de cours (McAuliffe, 2002). Le choix des méthodes d'enseignement devrait aussi tenir compte du fait que tous les étudiants ne présentent pas encore un tel degré d'autonomie. Par ailleurs, en vue de favoriser l'esprit critique autonome, Griffith et Frieden (2000) rappellent qu'il est souvent plus efficace de poser une bonne question que de procurer une bonne réponse. Leur suggestion met l'accent sur les processus d'apprentissage (apprendre à apprendre) plutôt qu'uniquement sur les savoirs. Muis et al. (2006) sont d'avis qu'il est essentiel que le professeur mette de côté l'acceptation aveugle de son autorité pour replacer

l'étudiant au centre de ses apprentissages et favoriser son autonomie dans la construction de ses connaissances. Nonobstant ces quelques recommandations formulées, plus de recherches sont nécessaires à l'identification des composantes (méthodes d'enseignement, modèles utilisés) les plus favorables au développement épistémologique des étudiants (Brendel et al., 2002; Fong, 1998; Hofer, 2004; Muis et al.).

Mandeville (2000) invite à questionner et à renouveler les pratiques actuelles d'enseignement et de recherche en psychologie, car l'écart entre l'enseignement et la pratique se creuse. Selon son expression, la psychologie est à la dérive; elle « dévie de sa route, sous l'effet des vents et courants idéologiques » (Mandeville, p. 5). Les auteurs qu'elle recense considèrent que sous l'influence du modèle positiviste de la science, la formation universitaire et la recherche en psychologie ne préparent pas les étudiants adéquatement à la pratique professionnelle. Au bout du compte, la formation et la recherche ne contribuent donc pas à la mission de l'Université qui est d'améliorer la qualité de vie de la société.

Le programme de D. Ps. de l'Université de Sherbrooke

Ce programme, offert aux étudiants qui désirent devenir psychologues cliniciens, rejoint plusieurs des suggestions formulées pour favoriser une conception relativiste de la connaissance en psychologie. D'abord, il met l'accent sur l'intégration des savoirs utiles à la profession (Mandeville, 2004a). Ainsi, les cours sont conçus les uns par

rapport aux autres. L'enseignement se fait souvent en équipe de professeurs, favorisant une pluralité de points de vue. Le matériel des stages est intégré aux cours, alliant ainsi théorie et pratique : les étudiants observent leur pratique à partir de différents cadres conceptuels (par exemple praxéologique, psychodynamique, humaniste, etc.).

Tel qu'indiqué dans le document pédagogique du département de psychologie de l'Université de Sherbrooke (2011), le programme est axé sur le développement de compétences. Tout est mis en œuvre pour faire progresser l'étudiant vers la compétence, c'est-à-dire pour qu'il soit en mesure de mobiliser, en temps opportun et de façon pertinente, un corpus de savoirs pour contribuer au bien-être d'un individu ou d'un groupe de personnes. Lors des diverses activités du programme, divers savoirs sont transmis, sollicités, mis en mouvement, exercés, testés et évalués. Les stages débutent dès la première session de doctorat, ce qui permet de mettre rapidement l'accent non uniquement sur les savoirs théoriques, mais aussi sur le savoir-faire et le savoir-être. Qui plus est, toujours dans un but d'intégration des savoirs, il est demandé que le sujet de la thèse présente un lien direct avec la pratique professionnelle.

En plus de miser sur l'intégration des savoirs, ce programme mise sur la co-construction de connaissances comme mode principal d'apprentissage, conformément à la préférence des étudiants relativistes et engagés. Les interactions sont le levier par lequel les apprentissages sont réalisés; chaque étudiant est en dialogue constant avec les autres étudiants, les professeurs, les superviseurs, sans oublier les clients. Chacun aide l'autre à mieux réfléchir, à évaluer son point de vue et à envisager le problème sous un

autre angle. En outre, les méthodes d'enseignement utilisées, telles que l'apprentissage par problèmes (APP) et l'atelier de praxéologie, visent le développement de l'autonomie et de l'esprit critique des étudiants.

Puisqu'il sera question de l'APP et de l'atelier de praxéologie dans les résultats et la discussion, ils sont brièvement décrits dans ce qui suit pour aider le lecteur à se situer. L'APP est un des principaux formats de cours utilisés. Cette approche est généralement très appréciée des étudiants par rapport à l'approche plus traditionnelle des cours magistraux, puisqu'elle promeut davantage l'apprentissage contextualisé, les interactions entre étudiants, la pensée critique et qu'elle facilite l'intégration des connaissances (Hays & Vincent, 2004; Norman & Schmidt, 1992). L'APP consiste à présenter des problèmes flous (*ill-structured*) à de petits groupes d'étudiants. Il est attendu que les connaissances des étudiants sont insuffisantes pour comprendre en profondeur les problèmes présentés, ce qui crée chez eux un besoin d'apprentissage (Norman & Schmidt). Lors d'une discussion initiale, les étudiants soulèvent des dilemmes et questionnements, en lien avec la situation présentée, qu'ils formulent en termes d'objectifs. Ils font par la suite un travail individuel et des lectures avant de revenir en groupe pour une discussion visant l'atteinte des objectifs fixés. Le groupe est guidé par un professeur dont la tâche est de soutenir les apprentissages en surveillant et en questionnant les processus; il n'est pas un « transmetteur » traditionnel de connaissances. L'apprentissage est implicitement présenté comme un processus et non comme quelque chose d'acquis et de définitif; en témoigne le fait que deux groupes d'APP n'arrivent pas aux mêmes conclusions.

L'atelier de praxéologie est une méthode de développement professionnel utilisée dans le cadre du programme de doctorat. Cet atelier répond au besoin de développement du savoir-faire et du savoir-être liés à l'intervention psychologique (Mandeville, 2004a). Il s'agit d'une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace (St-Arnaud, 2003). L'atelier se déroule comme suit : se réunissent quelques étudiants (environ quatre) et un professeur qui fait office d'animateur facilitant la démarche. Généralement, l'atelier débute avec la présentation, par un étudiant, d'un extrait d'entrevue clinique dans lequel il s'estime inefficace. L'inefficacité est définie comme l'écart entre l'effet immédiat observé chez l'interlocuteur, au cours d'un dialogue, et l'effet attendu par l'étudiant (St-Arnaud, 2004). L'étudiant sollicite l'aide de ses pairs et de l'animateur pour clarifier sa visée et les moyens qu'il prend pour parvenir à sa visée. Puis, par l'entremise de jeux de rôles, les pairs lui proposent de nouvelles façons de s'y prendre. Lors de ces jeux de rôles, l'étudiant apprend à évaluer ses intentions (visées, moyens et besoins qu'il cherche à satisfaire) et à s'autoréguler dans l'action. Cette méthode de développement professionnel n'est pas sans rappeler la préférence pour l'apprentissage dans l'action et l'aptitude à l'autoévaluation de l'étudiant engagé.

Au vu de cette correspondance entre les caractéristiques de ce programme et une vision relativiste, voire engagée de la connaissance, nous arrivons au cœur du présent projet : le programme de D. Ps. de l'université de Sherbrooke contribue-t-il au développement épistémologique des étudiants en regard de la profession de psychologue? Si oui, en se plaçant du point de vue des étudiants, quels aspects du

programme leur paraissent faciliter leur évolution épistémologique? Par quels processus expliquent-ils cette évolution? Voient-ils des obstacles à cette évolution? Si oui, lesquels?

Certaines remarques sont de mise. La majorité des études empiriques recensées sur l'évolution épistémologique ont été menées auprès d'étudiants à la maîtrise en counseling (par exemple, Benack, 1988; Brendel et al., 2002; Fong et al., 1997; Granello, 2002; McAuliffe & Lovell, 2006; McAuliffe, 2002). Une seule, s'intéressant au lien entre la pensée épistémologique et le jugement clinique, a été partiellement réalisée auprès d'étudiants au doctorat en psychologie clinique (Owen, 2006). Par ailleurs, le protocole de ces études est souvent de nature quantitative (Brendel et al., 2002; Fong et al., 1997; Granello, 2002, 2010; Vidas, 2008), ce qui ne permet pas d'explorer en profondeur la perspective des étudiants. Parmi les études auprès des étudiants à la maîtrise en counseling, trois ont utilisé une méthode qualitative. Celles-ci portaient sur la perception des étudiants sur leur évolution dans un programme de maîtrise en counseling (McAuliffe, 2002), la position épistémologique d'étudiants à la maîtrise en counseling et son lien avec l'empathie (Benack, 1988), et les comportements en entretien clinique (McAuliffe & Lovell, 2006). S'alliant avec une orientation qualitative, la présente recherche se veut exploratoire.

Objectifs

La présente recherche est constituée de trois objectifs principaux. Elle vise tout d'abord à décrire, rétrospectivement, la trajectoire épistémologique d'étudiants en

formation clinique, inscrits au programme de D. Ps. En deuxième lieu, l'étude vise à explorer les éléments favorisant l'évolution épistémologique. Ainsi, après avoir examiné s'il y a eu ou non une évolution de leur pensée, la chercheuse explore les éléments (formats de cours, formats d'évaluation, expériences personnelles et professionnelles, types d'interaction avec la personne en autorité et avec les pairs, etc.) ayant favorisé, selon les participants, les changements survenus dans leurs conceptions et par quels processus. En troisième lieu, l'étude vise à dégager les éléments susceptibles d'avoir freiné l'évolution épistémologique des participants. Pour ce faire, la chercheuse leur demande d'expliquer, de leur point de vue, les éléments (voir exemples plus haut) qui maintiennent ou renforcent certaines de leurs conceptions.

Méthode

Devis qualitatif

Un devis qualitatif est utilisé étant donné la nature exploratoire de l'étude et afin de mettre l'accent sur la compréhension et la signification de l'expérience de formation telle que subjectivement perçue par les étudiants. Ce devis est pertinent à la compréhension des processus impliqués dans le développement épistémologique en ce sens qu'il permet d'obtenir sur le vif les explications des étudiants, accompagnées d'illustrations concrètes y référant. Conformément à la position de Perry (1970), l'étude est réalisée dans un paradigme constructiviste selon lequel la réalité est subjective, complexe et relative au contexte. Ce paradigme reconnaît l'existence d'une interaction continue entre l'individu et son environnement, y compris la chercheuse, à partir de laquelle se construit la connaissance.

Participants

Les participants ont été sélectionnés parmi les étudiants inscrits au programme de D. Ps. de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit d'un échantillonnage de critères : tous les étudiants ayant entrepris leur quatrième année au programme étaient admissibles. Au cours de cette quatrième année, les étudiants terminent leur internat. Celui-ci a débuté en troisième année et se déroule généralement à temps partiel pendant deux ans. La terminaison de leur thèse marque également la fin de leur parcours. La démarche de thèse a une durée variable, elle commence en deuxième année et se termine généralement à la quatrième année ou plus tard. Cette décision d'admettre les étudiants ayant entrepris leur quatrième année au programme tient compte de données suggérant

que l'évolution la plus probable dans le domaine exploré se produit lorsque les étudiants se rapprochent de leur engagement réel dans la profession (Fong et al., 1997; Granello, 2002; Perry, 1970). L'internat débutant en troisième année, les participants ont accompli au moins une année d'internat au moment de l'entrevue. La taille de l'échantillon est de sept participants, ce qui a permis d'atteindre les objectifs par des entrevues en profondeur.

Description de l'échantillon

L'échantillon est composé de trois hommes et quatre femmes, âgés de 26 à 32 ans. Au moment de leur entrevue, deux participants avaient entrepris leur quatrième année au programme, quatre participants avaient terminé leur quatrième année et une participante avait terminé sa cinquième année. En ce qui concerne l'internat, cinq participants parmi les sept l'avaient terminé et deux en étaient à leur dernière année (sur deux). Quatre participants parmi les sept ont obtenu leur permis de psychologue. Il s'agit d'un permis accessible à la suite de l'obtention d'une maîtrise de parcours. Aucun participant n'a terminé son doctorat au moment de l'entrevue. Des sept participants, cinq ont auparavant étudié ou travaillé dans un domaine autre que la psychologie et ils ont donc vécu un processus de réorientation.

Les participants s'identifient à des approches en psychologie clinique, c'est-à-dire à des modèles psychothérapeutiques se différenciant par leurs origines, leurs conceptions de la nature humaine, du changement, du rôle du thérapeute ainsi que par les techniques employées. Parmi les participants, deux s'identifient à l'approche humaniste, quatre à

l'approche psychodynamique et un participant s'identifie à ces deux approches. Aucun ne s'est identifié à l'approche cognitive-comportementale. Le tableau 2 représente une synthèse des caractéristiques des participants.

Tableau 2
Description de l'échantillon

Participant (nom fictif)	Âge	Années complétées au programme	Approche	Permis de psychologue	Expérience professionnelle ou formation antérieure
Tibo	26	4	Psychodynamique	Non	Nil
Annette	28	4	Humaniste	Oui	Études dans un autre domaine
Lucas	31	4	Psychodynamique	Oui	Travail dans un autre domaine
Chloé	29	4	Humaniste	Oui	Études dans un autre domaine
Léa	29	5	Psychodynamique	Oui	Nil
Rebecca	29	3,5	Psychodynamique	Oui	Études dans un autre domaine
Clément	32	3,5	Psychodynamique et humaniste	Non	Travail dans un autre domaine

Guide d'entrevue

La méthode de l'entrevue semi-structurée a été retenue afin de se pencher sur le sens que les participants donnent à leur expérience de formation et afin de dégager une compréhension approfondie du phénomène. Quelques questions étaient prédéfinies, auxquelles se sont ajoutées des questions de clarification et d'approfondissement. Ce type d'entrevue a permis d'orienter le participant vers les grands thèmes de l'étude tout en lui laissant la possibilité d'approfondir ces thèmes. L'entrevue (Appendice A) visait d'abord à déterminer le cheminement que le participant considérait avoir accompli au cours de ses études professionnelles. C'est ainsi qu'il devait s'imaginer et décrire un portrait qu'il se faisait de lui au début de son cheminement pour devenir psychologue, par exemple en décrivant les raisons pour lesquelles il a initialement choisi la psychologie, et le comparer au portrait qu'il se faisait de lui au moment de l'entrevue. Le participant était libre d'aborder des expériences précédant son entrée au doctorat s'il les estimait importantes à son cheminement en vue de devenir psychologue. Néanmoins, la plupart des participants s'en sont tenus en grande partie à leur cheminement au cours du doctorat. Cette entrée en matière générale visait l'émergence spontanée des conceptions du participant sur son évolution. Prendre cette perspective temporelle sur le phénomène à l'étude permettait au participant de mieux décrire son évolution et d'offrir quelques pistes d'information sur sa manière de l'expliquer. Les différentes évolutions nommées par le participant étaient explorées et clarifiées. Par exemple, si un participant nommait être devenu plus réflexif, quelques questions visaient à clarifier cette évolution (« Qu'est-ce que c'est pour toi être réflexif? Comment vois-tu que tu es plus réflexif

aujourd'hui? »). Puis, des questions portaient sur les expériences qu'il concevait comme ayant favorisé son évolution (« Comment expliques-tu être devenu plus réflexif? »). Enfin, quelques questions ont été posées dans le but de saisir certaines expériences conçues par le participant comme ayant freiné ou rendu plus difficile son évolution. Il était invité à décrire comment il a géré ces expériences difficiles.

La chercheuse explorait ensuite des dimensions prédéterminées si celles-ci n'avaient pas été spontanément nommées par le participant. Ainsi, les conceptions des rôles de chacun des acteurs concernés par le développement de l'étudiant dans le programme de doctorat ont été explorées, c'est-à-dire les rôles de l'étudiant lui-même, des superviseurs, des professeurs, des théories, de son psychologue personnel (le cas échéant), des clients, des pairs. Ces dimensions ont été inspirées de la grille de Griffith (1980), présentée au tableau 1, qui permet de situer les propos du participant sur l'échelle de Perry (1970) à partir de ses conceptions du rôle de l'autorité, de l'individu et des pairs en rapport à l'acquisition de connaissances. Il était demandé au participant si ses conceptions avaient changé, et de quelle façon, au cours de son cheminement. Enfin, le participant était invité à se prononcer sur l'importance de l'APP, de la praxéologie, des cours magistraux, de la supervision, de la thèse et de la psychothérapie personnelle dans son évolution, s'il n'avait pas mentionné ces éléments spontanément. La figure 1 schématise l'entrevue.

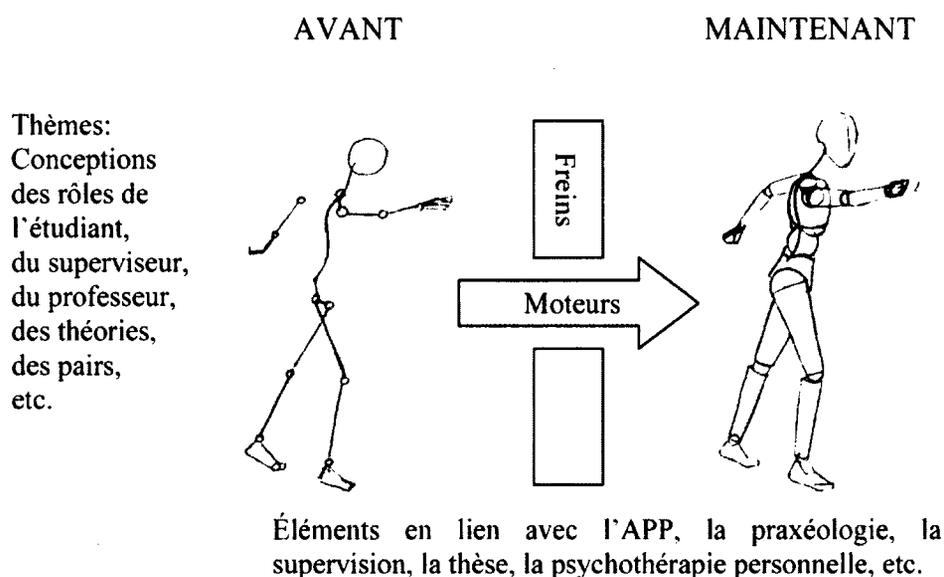


Figure 1. Schéma d'entrevue

Dans ce schéma, par « moteurs » et « freins », la chercheuse entend respectivement les éléments favorables à l'avancement sur la trajectoire épistémologique et ceux freinant cet avancement. Ces éléments sont précisés sous le schéma. À l'extrémité gauche sont les conceptions actuelles et antérieures que la chercheuse a exploré afin de décrire l'évolution effectuée qui, elle, est illustrée par la transformation du bonhomme.

Compte tenu du caractère itératif de la recherche, la grille d'entrevue a évolué au cours de l'étude, plus particulièrement à la suite des deux premières entrevues. Ces changements concernaient principalement l'ordre des questions afin de favoriser une entrée en matière plus inspirante pour l'amorce du récit du participant. Certains thèmes apparaissant en cours d'étude ont enrichi la grille, sans entraîner de changement majeur.

Une posture inductive était prise lors de la collecte de données, à l'aide de questions ouvertes. La chercheuse a donné préséance au déploiement spontané des conceptions du participant, tout en l'accompagnant dans l'approfondissement des thèmes qu'il abordait. Perry (1999) lui-même a utilisé des questions ouvertes dans son étude afin de laisser le participant décrire librement sa façon de se percevoir et de percevoir le monde. Il voulait explorer ce qui était digne d'attention dans l'expérience des étudiants sans biaiser leurs réponses avec sa propre structure de pensée. Son entrevue débutait ainsi : « Pourquoi ne pas commencer par ce qui se démarque pour toi au sujet de l'année dernière? » (Perry, p.21, traduction libre). Il explorait ensuite des exemples concrets pour chaque élément nommé par le participant.

Il convient de préciser les raisons pour lesquelles la chercheuse n'utilise pas le LEP (Moore, 1989) dans la présente étude, bien qu'il soit le principal instrument utilisé pour mesurer la position sur l'échelle de Perry (1970) dans les études recensées. Premièrement, le LEP n'est disponible qu'en anglais alors que la présente étude est réalisée dans un contexte francophone. Deuxièmement, le LEP ne permet pas de situer les participants sur les positions avancées, c'est-à-dire la dernière étape relativiste et les étapes de l'engagement. La présente étude vise l'exploration de l'ensemble des étapes présentées par les participants, ce que les entrevues en profondeur permettent de faire.

Déroulement

En mai 2009, les questions d'entrevue ont été testées auprès de deux étudiants au doctorat en psychologie, individuellement. Ces entrevues ne font pas partie du corpus de

données. Ces tests visaient à déterminer si les questions permettaient de recueillir efficacement l'information en lien avec les objectifs de recherche. Les commentaires de ces étudiants ont permis de clarifier certaines questions, d'en ajouter et d'enlever celles qui étaient redondantes.

Au mois de juillet 2009, un courriel décrivant brièvement l'étude (Appendice B) a été envoyé aux étudiants de quatrième année du doctorat en psychologie de l'Université de Sherbrooke et à ceux en rédaction. Les sept étudiants ayant démontré un intérêt à participer ou à connaître davantage l'étude ont été contactés par téléphone. À l'issue de cette conversation, tous ont accepté de participer et un rendez-vous individuel a été fixé avec chacun.

Les entrevues ont eu lieu entre juillet 2009 et février 2010, à la résidence des participants ou dans un local situé à l'université, selon leur convenance. Les participants ont d'abord lu et signé le formulaire de consentement. Ils ont ensuite été invités à remplir un questionnaire de données sociodémographiques (Appendice C). Les entrevues ont duré entre 75 et 150 minutes et ont été enregistrées sur une bande audio. Elles ont ensuite été retranscrites sous forme de verbatim en conservant les éléments non verbaux tels que rires, exclamations, hésitations. Tout au long du processus, la chercheuse a rédigé un journal de bord dans le but de consigner, de décrire, voire d'amorcer des explications sur les propos recueillis et sur les liens possibles à établir.

De façon générale, les participants se sont montrés très collaboratifs et soucieux d'approfondir les thèmes abordés. Certains étaient plus volubiles et semblaient à l'aise

relativement aux questions ouvertes offrant peu de cadre. D'autres craignaient que leurs propos s'éloignent du sujet de l'étude. La chercheuse leur rappelait alors qu'elle s'intéressait à ce qui, de leur point de vue, avait été important dans leur cheminement pour devenir psychologues. Quelques-uns ont mentionné avoir trouvé difficile d'explicitier des processus qui se sont déroulés plus ou moins consciemment. Tous ont mentionné avoir trouvé l'exercice fort intéressant et avoir fait des prises de conscience. Au moment de l'arrêt de l'enregistrement, la plupart continuaient à approfondir les thèmes de l'entrevue, parfois même plus librement. La chercheuse leur demandait alors si elle pouvait recommencer l'enregistrement ou elle consignait après-coup certaines informations dans son journal de bord.

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke. Le formulaire de consentement, lu et signé par les participants (Appendice D), explicite le but de l'étude, l'implication demandée, les avantages et les inconvénients liés à la participation et la possibilité de se retirer en tout temps. L'utilisation de noms fictifs et le retrait de toutes informations permettant d'identifier les participants ont permis de respecter la confidentialité.

Résultats

Rappelons les trois objectifs de cette recherche : 1) décrire la trajectoire épistémologique d'étudiants au doctorat professionnel en psychologie, 2) dégager les facteurs que les étudiants voient comme ayant favorisé ce développement, et 3) dégager les facteurs qu'ils voient comme l'ayant freiné. En d'autres mots, le but de cette étude est de comprendre comment une personne se voit devenir psychologue, c'est-à-dire par quels processus elle décrit son évolution vers la maîtrise des compétences nécessaires à la vie professionnelle dans laquelle elle envisage de s'engager. Par le terme processus, nous entendons un ensemble de phénomènes conçus comme actifs, organisés dans un certain ordre, se réalisant dans le temps et menant à une évolution.

Analyse des données

La grille d'analyse de Griffith (1980), présentée au tableau 1, opérationnalise le développement de l'étudiant sur l'échelle de Perry (1970). Cette grille a permis de situer les propos des participants à un niveau de la trajectoire épistémologique ou à une étape de transition entre deux niveaux.

Parmi les facteurs à considérer dans l'analyse de la trajectoire épistémologique des étudiants, la chercheuse s'est référée à celui de l'autorité, qui prévaut dans le modèle de Perry (1970). Comme vu dans le contexte théorique, la position que l'étudiant prend par rapport à l'autorité donne des indices sur son niveau de développement. Dans les propos recueillis, la chercheuse s'est intéressée à la façon dont les participants interagissent avec les personnes en autorité, c'est-à-dire les professeurs, les superviseurs, les

psychologues, les parents, etc. De plus, par définition, la finalité du développement professionnel consiste à devenir une autorité dans un domaine. C'est pourquoi, dans la présente recherche, la chercheuse a étudié le rapport à l'autorité des participants selon deux perspectives : d'une part, comment conçoivent-ils le rôle de la personne en autorité dans leur développement comme étudiants et d'autre part, comment incarnent-ils leur rôle d'autorité comme thérapeute? La conception de l'autorité a ainsi été l'élément central à décortiquer dans toute notre démarche d'analyse.

Une analyse de type thématique selon l'approche de Paillé et Mucchielli (2003) a été effectuée sur les données concernant les éléments ayant, du point de vue des participants, favorisé ou freiné leur évolution. Ce type d'analyse consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et ensuite à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus. L'analyse visait à identifier des significations centrales et pertinentes en lien avec les objectifs, soit décrire la trajectoire épistémologique des participants, explorer les éléments ayant favorisé et ceux ayant freiné l'avancement sur cette trajectoire. La première étape a consisté en une lecture attentive et approfondie des données récoltées afin d'en obtenir une vue d'ensemble. Le texte a été divisé en unités de sens, c'est-à-dire en phrases ou ensembles de phrases liés à une idée, auxquels des thèmes ont été attribués. L'analyse a été effectuée en continu : les thèmes étaient identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des concepts associés (Paillé & Mucchielli). Afin de présenter l'aspect évolutif des trajectoires de développement, les thèmes ont ensuite été regroupés par étape de

développement. Dans les résultats, pour chaque étape, les éléments conçus par les participants comme ayant favorisé ou freiné leur évolution sont décrits.

Le processus de codification et d'analyse a été itératif; le déroulement a été constitué d'allers-retours et de réajustements entre les questions de recherche, les données recueillies et l'analyse. La codification des premières entrevues a permis une première organisation des codes en les liant entre eux sous des thèmes. La chercheuse a ensuite poursuivi la codification en évaluant la pertinence de certains thèmes. Elle notait ses questionnements et cherchait des manières toujours plus cohérentes de catégoriser les données. Une première forme d'itération a donc été réalisée entre la chercheuse et les données. Une deuxième forme d'itération a été réalisée entre la chercheuse et d'autres chercheurs (directrices de thèse – Marguerite Lavallée, spécialiste du développement adulte et de l'échelle de Perry et Lucie Mandeville spécialiste en apprentissage expérientiel ayant pris part à l'élaboration du programme de D. Ps. de l'Université de Sherbrooke – et collègues au doctorat). Ensemble, ils discutaient des thèmes émergents, ils explicitaient les objectifs et les contradictions rencontrées et ils élaboraient de nouveaux thèmes. Finalement, des entretiens de validation des résultats ont été menés auprès des participants en vue de vérifier la justesse de la compréhension des données. Bien qu'une vision consensuelle des données fût recherchée, cette étude ne prétend pas découvrir le vrai sens des données (c'est-à-dire un sens conforme à une réalité objective absolue); elle vise plutôt une construction cohérente, contextuelle et destinée à être enrichie de nouvelles voix.

Le statut d'étudiante au doctorat en psychologie de la chercheuse a forcément influencé tant la collecte que l'analyse des données. De manière générale, la chercheuse estime que cette situation lui a été favorable. En effet, au cours de son doctorat, des discussions informelles sur les thèmes de l'étude ont spontanément eu lieu avec ses collègues du programme. De plus, des discussions informelles ont eu lieu avec certains participants avant ou après leurs entrevues. Ces partages ne font pas partie comme tel du corpus de données. Ils ont néanmoins permis à la chercheuse de s'imprégner de son sujet de recherche et de laisser émerger des questionnements et réflexions sur celui-ci. Cette situation a pu favoriser une approche compréhensive plus intégrée du phénomène à l'étude. Des limites sont toutefois inhérentes au statut particulier de la chercheuse et elles seront abordées en conclusion.

Présentation des résultats

Trois principaux processus ont été tirés des propos des participants : intérioriser l'évaluation de soi, s'approprier son apprentissage, élaborer une conception dialectique de son rôle de thérapeute. Chaque processus impliqué sera analysé sous forme d'étapes de la trajectoire et en termes de facteurs favorisant ou freinant l'évolution vers l'atteinte de la compétence professionnelle attendue. Par facteur, la chercheuse entend tout agent ou élément qui concourt à un résultat, à un changement chez le participant. Il y a d'une part, les facteurs conçus comme favorables ou non à l'évolution au sein de chaque étape d'une trajectoire et, d'autre part, les facteurs transitoires, c'est-à-dire ceux qui sont

conçus comme favorables ou non au passage d'une étape à l'autre. Dans le premier cas, les conceptions des facteurs d'évolution restent de même nature, ce qui signifie que le participant utilise un même moyen pour évoluer; dans le deuxième cas, les conceptions de ces facteurs se transforment, le participant change de moyen. Ces facteurs peuvent être de deux types : externes ou internes. Ils sont considérés comme externes lorsque le participant attribue la source du changement observé à des éléments de son contexte qui agissent sur lui. Les facteurs internes, au contraire, sont les stratégies que le participant dit initier lui-même. Par stratégie, nous entendons un ensemble d'actions ou de manœuvres planifiées et coordonnées, en vue d'atteindre un but donné. Dans la présente recherche, la nature des facteurs invoqués par les participants comporte une double valeur : d'une part, elle permet de mettre en évidence la façon dont les participants envisagent leur propre évolution; d'autre part, la façon dont ils conçoivent leur évolution peut être située à un niveau de développement. Pour montrer l'aspect évolutif des trajectoires, les facteurs sont présentés dans un ordre progressif. Les facteurs plus simples, concrets et conçus comme extérieurs à soi sont présentés en premier. Viennent ensuite les facteurs de plus en plus abstraits, complexes et conçus comme internes à soi.

Pour analyser la vision qu'ont les étudiants de chacun des trois principaux processus tirés de leurs propos, il est utile, dans un premier temps, de définir chacun d'eux. L'intériorisation de l'évaluation de soi se définit comme un processus par lequel le participant se libère d'un état de sujétion à l'évaluation de la personne en autorité pour devenir libre de s'auto-évaluer et de se gouverner lui-même. Quant à l'appropriation de son apprentissage, elle consiste à sortir d'une position davantage réceptive de la

connaissance pour s'impliquer activement dans la construction de celle-ci par la réflexion et l'interaction. Enfin, par élaboration d'une conception dialectique de son rôle de thérapeute, nous entendons le processus par lequel le participant se centre successivement sur une conception autoritaire, puis non-directive de son rôle pour ensuite intégrer ces deux conceptions en créant un espace dialectique dans lequel l'interaction entre le thérapeute et le client est vue comme favorisant le changement chez le client. Ces trois processus représentent différentes facettes du processus plus global de l'autonomisation professionnelle. Les deux premiers processus concernent l'autonomisation du participant et le troisième est mis au service du client, car le participant devient un thérapeute à la fois autonome et « autonomisant ». Par souci d'analyse, ces processus sont présentés séparément, mais en réalité ils sont fortement interdépendants; ils s'influencent mutuellement, tel que l'illustre la figure 2.

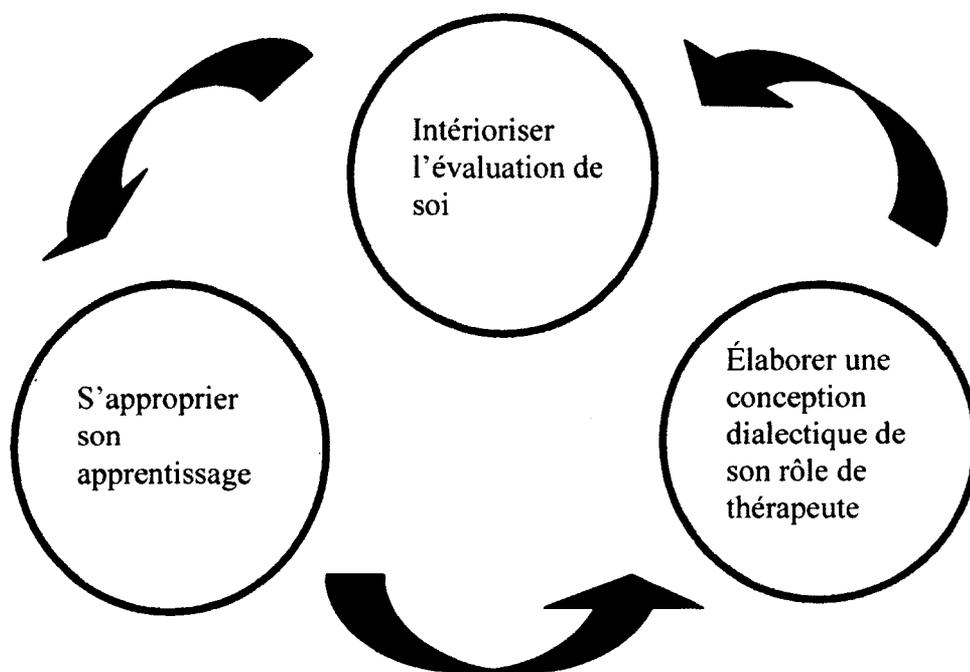


Figure 2. L'autonomisation professionnelle : Devenir psychologue

Il est à noter que ces trajectoires épistémologiques ne se déroulent pas de façon linéaire. En effet, les participants rapportent des allers-retours entre les étapes qu'ils traversent. Ainsi, des participants se montrant plus « avancés » sur une trajectoire tentent, à l'occasion, de résoudre des enjeux propres à des étapes précédentes. Sans les qualifier de régressions, ces allers-retours se concrétisent dans des tentatives d'essais-erreurs de la part du participant qui cherche une solution aux problèmes qui se présentent à lui. Comme il sera vu dans ce qui suit, ils peuvent aussi témoigner d'une attitude de retrait face à certaines difficultés rencontrées pour lesquelles aucune solution ne semble immédiatement possible. De même, les points de « départ » et « d'arrivée » ne sont pas identiques pour chaque participant; chacun va à son rythme, avec des acquis expérimentaux variables. Cependant, l'objectif de cette étude n'est pas de faire le portrait du développement de chaque participant, mais plutôt de dresser un portrait évolutif d'ensemble; le regroupement des discours de chacun servira à établir ce portrait.

Processus 1 – Intérioriser l'évaluation de soi

L'intériorisation de l'évaluation de soi se définit comme un processus par lequel le participant se libère d'un état de sujétion à l'évaluation de la personne en autorité pour devenir libre de s'auto-évaluer et de se gouverner lui-même. Cette trajectoire part d'une position de sujétion à la personne en autorité et va jusqu'à une position de confiance en sa propre évaluation devenue plus complexe et globale. Dans un premier temps, les participants s'évaluent à partir du regard de l'autre. Alors que le regard approbateur

favorise leur confiance en eux, le regard désapprobateur nuit à cette confiance. Dans un deuxième temps, les participants prennent conscience que s'ils tolèrent difficilement la désapprobation, c'est qu'ils se jugent eux-mêmes sévèrement. Ils intériorisent alors dans un troisième temps la responsabilité de s'autoévaluer de façon nuancée, en acceptant de faire des erreurs et de se réajuster. Ils développent alors une pensée nuancée sur eux-mêmes et leurs actions tout en considérant le contexte. Comme nous le verrons dans ce qui suit, les conceptions de l'autonomie et des facteurs la favorisant ou la freinant se modifient au cours de cette intériorisation de l'évaluation de soi.

1. S'évaluer à partir du regard de l'autre. Au début de cette trajectoire, la confiance en soi est basée sur le regard que l'autre pose sur soi. Ce regard sera un facteur favorable à la confiance en soi et à l'autonomie s'il approuve le comportement du participant et il les freinera, s'il est désapprobateur ou « jugeant ». Le participant qui croit être sur la bonne voie parce qu'il a reçu l'approbation de l'autorité osera agir, ce qui est, pour lui, une manifestation de plus grande autonomie. À l'opposé, un regard « jugeant » venu de l'extérieur est conçu comme un obstacle à son autonomie, car le participant se voit alors obligé de se plier sur les directives de l'autorité. L'autorité ici est vue comme externe, c'est-à-dire que le regard de l'autre est conçu comme agissant sur le participant.

Recevoir un regard approbateur. Comme nous venons de le voir, le regard approbateur de la personne en autorité est conçu comme un facteur favorisant la

confiance en soi et l'autonomie. C'est un peu comme si le participant se voyait positivement à travers le regard positif de l'autre. Ce regard approbateur est vu comme essentiel au bon fonctionnement du participant en supervision, comme en thérapie. En supervision, l'approbation du superviseur aide le participant à dévoiler ses idées et ses difficultés; en thérapie, elle lui donne le sentiment d'être un thérapeute efficace. Les deux prochains extraits illustrent cette confiance basée sur le regard de l'autre. Dans le premier cas, il s'agit du regard de collègues de travail, dans le deuxième, celui de l'Ordre des psychologues :

Je me sens entouré de [collègues de travail] qui me font confiance [...]. Je me sens apprécié. Je peux faire confiance à mon approche. On m'a littéralement dit m'avoir choisi pour mon approche et pour ce que je suis comme personne (Lucas).

L'Ordre des psychologues me dit que je suis assez bonne pour être psychologue. Ils me donnent mon permis. [...] Je peux arrêter de douter et me faire confiance (Annette).

Une participante considère d'ailleurs que le rôle de son superviseur est essentiellement de lui donner confiance en elle :

J'ai l'impression que le travail du superviseur est d'aider le supervisé à avoir confiance en lui. Ça se fait lorsqu'il a confiance au supervisé [...]. À la limite, je dirais que l'essentiel du rôle du superviseur est d'avoir confiance au supervisé (Chloé).

Pour le participant à cette étape, le regard approbateur représente une confirmation qu'il « est correct d'être soi » en même temps qu'il est une « autorisation à être soi ». « Être soi » consiste ici à croire qu'on s'éloigne d'une attitude de soumission à l'autorité pour, par exemple, dévoiler ses idées, faire ses propres choix, suivre ses intuitions et ses préférences. Ce mécanisme a un caractère paradoxal en ce sens que l'émergence de

l'autonomie est perçue comme conditionnelle à une approbation. Cette autorisation est nécessaire pour « être soi-même », comme le mentionne une participante : « En supervision, je me demande si je peux être moi-même. Si je ne peux pas être moi-même, je ne peux pas *être*. Je vais répondre aux demandes, mais c'est comme si je ne pouvais pas exister. » (Rebecca). La personne en autorité répond à cette question par ses paroles, son attitude et ses actions. Selon la participante du prochain extrait, l'autorité qui l'encourage à suspendre son jugement envers elle-même lui transmet l'idée qu'il est « correct » d'être comme elle est et de suivre ses intuitions :

La praxéologie m'a permis de réaliser qu'il est correct d'être comme je suis. C'est principalement à cause de [tel chargé de cours] qui avait une façon particulière d'animer les groupes et d'être avec nous. Il nous disait d'enlever notre Surmoi professionnel. Ça m'aidait, car j'ai un Surmoi assez fort dans ma vie personnelle et donc dans ma vie professionnelle aussi (Annette).

Il est intéressant de noter ici que cette participante aborde le thème du Surmoi qui est, dans la théorie psychanalytique, l'intériorisation de l'autorité. Ces propos nous orientent vers un facteur interne défavorable à une auto-évaluation nuancée – se juger sévèrement – qui sera abordé dans un deuxième temps.

L'approbation peut venir d'un parent. Un participant rapporte que sa mère l'a autorisé explicitement à faire ses propres choix concernant sa carrière, étant donné qu'il avait complété son baccalauréat. Paraphrasant les propos de sa mère, ce participant dit :

Par rapport à moi et par rapport à la société, tu as rempli le devoir que tu avais. Si tu décidais de continuer d'étudier, de faire un doctorat, ça serait ton choix, mais fais-le pour toi, par plaisir. Tu n'as plus de dettes envers personne au niveau de tes études (Clément, rapportant le discours de sa mère).

Suite à cet échange, ce participant a décidé de poursuivre ses études par choix et par plaisir plutôt que par obligation.

Ainsi, à ce stade de la trajectoire épistémologique, le participant considère pouvoir s'émanciper à condition de s'y sentir autorisé. Cependant, dans certains cas, cette autorisation est considérée comme insuffisante par le participant habitué à une attitude plus obéissante. En effet, il peut sentir manquer d'indications pour y arriver. Ainsi, une participante regrette que des professeurs ne lui aient pas enseigné comment « être elle-même » :

On nous demandait d'exceller au baccalauréat pour être admis au doctorat. Fonctionner comme ça pendant trois ans organise l'esprit d'une certaine façon. Soudainement, au doctorat, les professeurs nous disent que la performance n'est pas importante, qu'il faut plutôt apprendre à être et laisser émerger ce qui est en nous. [...] La transition a été pénible. Je ne savais pas comment faire cette transition parce que personne ne m'a appris comment (Annette).

En résumé, le regard approuvateur de l'autorité aide le participant à gagner de la confiance en lui et à se dégager d'une attitude de soumission; c'est une première amorce vers une plus grande autonomie. Cependant, à ce niveau, bien qu'être autonome soit conçu comme être soi-même, faire ses choix et se fier à ses intuitions, c'est grâce à l'assentiment de l'autorité qu'on peut y arriver. D'ailleurs, cette autorisation peut être jugée insuffisante pour le participant qui se sent alors déconcerté face à l'idée d'être autonome par lui-même!

Recevoir un regard désapprouvateur. Par regard désapprouvateur, nous entendons toute situation où les agissements ou les idées du participant n'obtiennent pas

l'approbation de la figure d'autorité. À ce stade, le participant considère que le regard désapprobateur de l'autorité constitue un frein à sa confiance en lui et en ses intuitions. En fait, le participant est d'avis que chacun a le droit d'avoir sa propre opinion dans un domaine incertain tel que celui de la psychologie. Par conséquent, tout jugement désapprobateur est vu comme contradictoire avec cette conception.

Par exemple, des interventions d'un professeur visant à susciter la *réflexion* chez le participant sont perçues par ce dernier comme un obstacle à son autonomie puisque, pour lui, l'autonomie est conçue comme la possibilité d'exprimer « ses propres intuitions » sans les soumettre à un regard critique. L'extrait suivant illustre une telle situation où, lors d'une présentation évaluée, une participante s'est sentie jugée et incomprise par les évaluateurs, après leur avoir expliqué qu'elle n'intervenait pas en fonction d'une compréhension, mais qu'elle faisait des essais-erreurs en suivant ses intuitions :

Ils ne pouvaient pas s'imaginer que j'intervenais [en suivant mes intuitions et en faisant des essais-erreurs jusqu'à ce que ça fonctionne]. Lorsqu'ils m'ont dit que j'aurais dû leur parler de ma compréhension clinique pour qu'ils comprennent mieux, j'ai réalisé qu'ils ne comprenaient pas ma façon de voir les choses (Chloé).

Cet extrait illustre qu'il est encore difficile pour cette participante de se questionner sur sa propre cohérence et de considérer la perspective de l'autre. En y regardant de près, l'utilité même de recevoir une perspective différente de la sienne semble être remise en question. Certains participants vont jusqu'à critiquer le fait d'être évalués. Ils croient qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions; ils ne voient pas encore que certaines réponses sont mieux fondées que d'autres. Alors, un contexte

académique qui demande d'avoir de bonnes réponses représente un obstacle à la recherche de leur propre vérité. Le prochain extrait illustre un tel frein à l'apprentissage :

[Tel superviseur] nous posait des questions, et nous devions avoir « la » bonne réponse. C'était encore « la » bonne réponse. [...] Il savait ce que je devais répondre. Avec le temps, j'ai su ce que je devais répondre. C'est pour ça que j'ai été un petit peu moi-même, mais que j'ai aussi joué un rôle. On nous disait qu'il n'y avait pas de bonne réponse, mais c'était faux (Annette).

Bien qu'on ne sache pas si l'intention du superviseur était effectivement d'obtenir « la » bonne réponse, on peut supposer qu'il visait plutôt à aider les étudiants à construire des réponses plus élaborées, ce que cette participante ne semble pas avoir perçu. Par ailleurs, cette participante laisse entrevoir qu'elle croit en l'existence d'un soi authentique qui ne correspond pas aux rôles imposés de l'extérieur. Le participant partageant cette croyance se sent captif entre deux exigences perçues comme incompatibles de la part des professeurs : d'une part, ils lui demandent d'individualiser, c'est-à-dire de personnaliser, d'adapter à lui ses apprentissages, d'autre part, ils l'évaluent. Le fait d'être évalué implique, pour ce participant, qu'il ne peut individualiser ses apprentissages puisque, pour satisfaire le professeur, il doit jouer un rôle implicitement imposé. Pour résoudre ce problème, un participant va jusqu'à proposer de retirer l'évaluation ou de donner des notes de type succès/échec, soi-disant parce que ceci favoriserait son désir d'apprendre et la possibilité de faire des erreurs sans craindre d'être pénalisé. Cette idée suggère qu'à ce niveau, le participant est plus préoccupé par les résultats que par une recherche de compréhension des processus en jeu. En effet, pour lui, l'évaluation n'a de sens que dans la mesure où elle permet de savoir si un cours est réussi ou non. Elle n'est pas encore conçue comme une rétroaction favorable à l'amélioration.

Ainsi, à ce niveau de fonctionnement, les perspectives différentes, qu'elles proviennent de l'autorité ou des pairs, sont vues comme nuisibles ou inutiles plutôt que comme des opportunités de développement. Diverses stratégies sont utilisées pour faire face à cet obstacle. Premièrement, le participant ne dévoile pas ce qu'il pense réellement lorsqu'il sent un risque de déplaire, d'être mal jugé, incompris, ou d'être confronté à des écoles de pensée différentes:

Si j'avais dit [ce que j'ai fait] à [tel professeur], je me serais sentie tellement inadéquate! Elle est très expressive. Je sais qu'elle m'aurait regardée avec un visage exprimant « Mon dieu, tu es dangereuse pour la société! » (Annette).

Ils [mes pairs] me jugent facilement en disant « Tu ne dois absolument pas faire ça. » ou « Tu es intervenue en superficie. ». Je vois les choses différemment. Au début, je n'étais pas convaincue de la validité de ma façon de faire parce que le jugement extérieur était tellement différent de ce que je pensais. Je ne disais pas beaucoup ce que je faisais, parce que lorsque je le disais, ce n'était pas nécessairement bien reçu. Plus je voyais que c'était bénéfique sur le client et plus ma superviseure approuvait ce que je faisais, plus j'avais confiance en la validité de ce que je faisais (Annette).

Derrière ces propos, il semble que cette participante conçoit l'autre comme une personne autoritaire et arbitraire, dans le sens où les idées qu'elle prête à l'autre ou les propos qu'elle relate sont formulés de façon absolue sans justifications. C'est pourquoi une première stratégie du participant à cette étape est de ne pas dévoiler ce qu'il pense. Une deuxième stratégie est de chercher la compagnie de personnes qui pensent comme lui. Enfin, une troisième stratégie est de rester indifférent aux rétroactions non-conformes à son point de vue. L'extrait suivant illustre cette stratégie chez une participante qui dit ne pas se laisser ébranler par des rétroactions négatives :

Je n'avais pas confiance en moi. J'avais donc besoin que l'autre me trouve bonne. Si l'autre ne me trouvait pas bonne, ça pouvait être menaçant. Aujourd'hui, si quelqu'un me disait que je ne suis pas bonne, ça ne me ferait rien. Je me dirais

qu'il ne m'a pas assez vue intervenir. En fait, si quelqu'un me disait ça maintenant, ça me serait totalement indifférent (Chloé).

Bref, le jugement négatif est perçu comme un obstacle à l'autonomie. Concevant que chacun a droit à sa propre vision des choses, toute intervention visant à confronter des idées est perçue comme autoritaire. Pour surmonter cet obstacle, le participant dit peu dévoiler ce qu'il pense ou s'indiffère des rétroactions non-conformes à son point de vue. Il se prive alors de perspectives qui pourraient le faire évoluer s'il cherchait à les comprendre, ce que le participant à l'étape de l'auto-évaluation décrit être en mesure de faire, comme il sera vu plus loin.

Intérioriser l'évaluation de soi. Cette section décrit une transition entre une évaluation à partir du regard de l'autre, principalement l'autorité, vers une évaluation intériorisée. Jusqu'ici, le participant attribue la difficulté ou l'occasion d'être autonome principalement à l'influence extérieure : « L'autre me permet-il d'être moi-même et d'agir librement? ». Pour le participant, la rétroaction négative lui signifie qu'il n'est « pas correct ». Alors, il questionne l'utilité de l'évaluation et conteste toute forme d'évaluation susceptible de brimer l'expression de ses intuitions. En corollaire, il est ambivalent à développer de l'auto-critique :

Je veux développer de l'auto-critique, mais ne pas être critique au sens dur. [...] J'aimerais être critique au sens objectif... Objectif n'est pas le bon mot non plus. Peut-être que le bon mot serait auto-critique ou auto-évaluation? Je ne veux pas me demander ce que j'ai mal fait ou ce que je pourrais mieux faire, mais plutôt ce qui s'est passé, dans le but de comprendre. [...] Ça concerne davantage un regard sur ma pratique professionnelle. C'est ça que je veux dire : un regard (Annette).

Cette participante essaie, sans y arriver, de résoudre un conflit entre son désir de s'auto-critiquer et son refus de se juger. Par définition, être critique c'est porter un jugement, ce qui, pour elle, semble signifier se percevoir négativement. La clé de ce dilemme semble se situer dans le fait que le participant à cette étape associe l'évaluation à la question « Suis-je correct ou non? » et qu'il a le sentiment d'avoir raison ou tort selon des principes déjà bien établis qu'il a intériorisés. Il ne s'agit pas d'une auto-évaluation favorisant l'ajustement, mais plutôt d'un jugement sans nuance.

Certains participants ont réalisé que ce type de jugement sur eux-mêmes était sévère, voire rigide. Quelques expressions utilisées suggèrent ce jugement : « être rigide envers soi », « être anxieux de performer », « avoir un idéal de ne pas faire d'erreurs », « avoir un syndrome de l'imposteur ». Voici un extrait illustrant cette difficulté :

J'ai de la difficulté à ne pas être rigide, à ne pas juger sévèrement des aspects moins beaux de moi que je n'aime pas. [...] J'ai tendance à être rigide, critique, jugeant envers moi. Je vais souhaiter que ça ne soit pas là plutôt que d'accepter que ça fasse partie de moi (Lucas).

Les participants rapportent divers aspects d'eux-mêmes qu'ils trouvent difficiles à accepter. Pour donner quelques exemples, il y a les erreurs commises, l'impuissance et la honte vécues, le désir de plaire à l'autre. Il s'avère alors que le participant se soumet à une autorité intérieure sévère. Dès lors, il conçoit que le principal obstacle à son émancipation est ce jugement, et non plus uniquement celui de la personne en autorité.

L'utilité de la critique est reconnue lorsque s'établit une certaine nuance entre jugement sévère sur soi et auto-critique constructive : « Le regard critique envers moi est utile pour m'améliorer, mais il me coupe de mes ressources lorsque je suis *trop*

exigeant. » (Lucas). Dès lors, le participant n'est plus d'avis que la solution se situe à l'extérieur de lui, par l'élimination de toute évaluation ou par l'indifférence envers les perspectives différentes. Plutôt, la solution provient de l'intérieur : il envisage d'assouplir son regard sur lui. C'est à ce moment qu'il arrive à s'auto-évaluer d'une façon plus nuancée et constructive.

2. S'auto-évaluer. S'auto-évaluer consiste à réfléchir sur soi-même et ses actions tout en considérant le contexte et les exigences de celui-ci. À l'étape précédente, l'autonomie était conçue comme le fait de suivre ses intuitions plutôt que de se soumettre à la volonté de l'autorité. À cette étape, le participant témoigne de son autonomie en adoptant une attitude réflexive à travers l'auto-évaluation. Par intuition, nous entendons une forme de connaissance immédiate qui ne recourt pas au raisonnement. Par réflexion, nous entendons un retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème.

Arrivé à cette étape d'auto-évaluation, trois facteurs internes d'évolution sont rapportés et décrits dans les prochaines pages : le participant développe sa propre pensée sur lui, il accepte de faire des erreurs et son auto-évaluation est plus centrée sur le choix de sa démarche et de ses stratégies d'intervention que sur les résultats qui en découlent.

Développer sa pensée sur soi. Le participant se décentre du regard de l'autre pour développer sa pensée sur lui-même. Des expressions sont utilisées en ce sens telles « devenir autonome psychiquement », « reposer sur soi », « marcher seul »,

« s'individuer », « développer une meilleure connaissance de soi ». Le regard sur soi s'élabore par un lent travail de réflexion qui favorise la prise de recul, la considération de la diversité des contextes et de leurs exigences, de même qu'un regard plus critique sur soi et sur l'ensemble de la situation.

L'autonomie émanant de l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi permet au participant de mieux tolérer le regard non approuvateur tant de la personne en autorité, que des pairs ou même du client, de le considérer comme un point de vue parmi d'autres. Rappelons que les participants de cette étude se retrouvent non seulement dans le rôle d'apprenant, mais également dans celui de thérapeute. En tant que thérapeute, le participant tolère mieux les émotions ou les représentations que le client peut avoir de lui :

Je réalise mieux ma part de responsabilité [comme thérapeute]. Il y a quelque chose d'important dans le fait d'être séparé, individué, d'être moi, de me dire que je ne suis pas mon client. Le client peut aller mal, souffrir, être déçu. Ce n'est pas moi qui souffre ou qui suis déçu. C'est lui. [...] En thérapie, peu importe ce que mes clients vont me projeter sur le dos, je vais rester moi-même. Ça ne va pas altérer outre mesure qui je suis (Tibo).

Il peut sembler étrange de parler du regard du client comme celui de l'autorité. Dans ce contexte-ci, c'est le cas puisque le participant a l'idée que le client se met en position de le juger.

Mentionnons que se détacher du regard de l'autre ne signifie pas de ne plus en tenir compte. Ceci signifie plutôt que ce regard perd son caractère de vérité absolue pour devenir une perspective, qui peut être plus ou moins bien fondée ou plus ou moins biaisée. Cette perspective reste, pour le participant, importante à examiner avec attention

et d'un œil critique car elle peut représenter une occasion de développement. Par le fait même, le rapport à l'évaluation change : obtenir de bons résultats devient secondaire par rapport à l'analyse du processus ayant mené à de tels résultats.

Accepter ses erreurs. À l'étape de l'auto-évaluation, une des caractéristiques du participant est d'être en mesure d'accepter de faire des erreurs et de les assumer sans porter un jugement trop sévère envers lui-même. Il s'agit d'un facteur interne d'évolution puisque le participant conçoit qu'il est essentiel d'accepter ses erreurs pour ensuite les examiner et apprendre d'elles. Pour certains participants, il est encore très difficile d'accepter leurs erreurs. Ils aspirent à une indulgence envers eux qu'ils ne possèdent pas encore. Un tel souhait est exprimé dans ces extraits : « Je souhaite croire que tout ce que je vais dire est valide et a de l'allure, même si c'est une question et même si c'est une erreur. » (Rebecca); « Je veux m'exposer davantage à être ce que je suis et en assumer les risques. » (Lucas). Un participant mentionne que bien qu'il soit devenu plus indulgent à son égard au cours de sa formation, cela reste encore très difficile : « Un moi en formation, c'est un moi qui accepte de se savoir incorrect, inadéquat et qui a à s'aimer malgré tout. C'est très difficile comme expérience » (Lucas).

Une évolution est rapportée lorsqu'en gagnant de la confiance en soi, le participant se décentre de ses préoccupations par rapport à lui-même pour se centrer sur l'instant présent et les exigences de celui-ci, ou tel que le mentionne la participante du prochain

extrait, se centrer sur « soi par rapport à l'autre ». Voici une description d'un tel changement de perspective :

Étant très anxieux au début, tu censures beaucoup tes interventions, tu critiques ce que tu dis et te demandes si c'était clair, bon, aidant. Tes préoccupations sont largement « dans le chemin » dans le sens où elles t'empêchent d'être présent à l'autre. Tu es pris dans ta tête, à réfléchir à ce que tu vas dire, à te demander si tu as une bonne intervention, si c'est le bon moment pour la faire... Ça fait en sorte que tu es trop là! (rires) C'est trop « toi par rapport à toi » plutôt que « toi par rapport à l'autre ». Avec l'expérience, tu es davantage dans le moment présent avec la personne et tu te lances dans le bain. Tu te permets plus d'interventions, plus de créativité (Léa).

Cette décentration de soi amène le participant à adopter une attitude plus positive à l'égard de ses erreurs. Il les conçoit à la fois comme inévitables et bénéfiques pour apprendre, pour se réajuster et améliorer ses interventions. La profession de psychologue est vue comme un art à perfectionner continuellement : « L'art d'être psychologue c'est d'abord reconnaître ses erreurs, les accepter, puis travailler avec elles. » (Léa).

Parallèlement, le regard du participant envers lui-même devient plus indulgent. Il évalue ses actions plutôt que sa personne, ce qui lui permet de faire des erreurs sans se considérer lui-même comme « incorrect ». Il tolère mieux ses limites, puisque celles-ci ne remettent pas en question sa valeur. Plus réaliste, il tolère de vivre de l'impuissance, de l'incertitude, de la confusion. Il relativise son vécu en considérant normal de se sentir incompetent avant d'avoir de l'expérience. De plus, les erreurs des experts le rassurent : « Voir que même les maîtres font des erreurs permet de réaliser qu'il est humain d'en faire et justement, nous travaillons avec des humains! » (Léa). Or, le participant qui se penche sur ses erreurs pour apprendre s'évalue en regard des processus, ce qui est expliqué dans le prochain facteur de développement.

S'auto-évaluer en regard des processus. Par auto-évaluation en regard des processus, nous entendons que le participant juge sa compétence non plus uniquement en fonction du résultat obtenu, mais surtout en fonction de sa capacité à s'ajuster au fur et à mesure d'un processus. Par résultat, nous entendons ce que le participant obtient au bout d'un processus. Ceci inclut, par exemple, le regard approbateur, le résultat scolaire, le permis de psychologue. Pour sa part, le participant centré sur les processus est en mesure de décrire les actions qu'il a faites, ou les attitudes qu'il a eues, qui ont mené à tel ou tel résultat. Il peut ainsi identifier ce qu'il a bien fait et ce qu'il doit améliorer. En guise d'exemple, bien qu'une intervention n'ait pas donné le résultat attendu, avant de la rejeter comme inefficace, le participant tente de voir comment l'améliorer :

Il y a une façon d'apporter [ses idées]. C'est un art. Au début, tu te dis « Oh mon dieu, il me semble que mon idée vient de sortir toute croche! Je ne voulais pas qu'elle sorte comme ça. ». Ça fait partie de faire des erreurs. La fois suivante, tu décides d'intervenir différemment, mais tu crois que le principe est bon. Tu sens qu'il y a quelque chose de très thérapeutique là-dedans, alors tu essaies de peaufiner ton intervention (Léa).

Le participant n'est pas déstabilisé par ses erreurs et il se concentre sur la suite du processus :

Je ne me pose plus les mêmes questions, ou je vais me les poser plus rapidement : « Ai-je mal fait quelque chose? Mon intervention n'était effectivement pas très bonne. » Cette question est réglée. Ensuite, je vois que le client est fâché. Je réfléchis à ce que je fais, « Est-ce que je m'excuse? Non. Comment puis-je utiliser cela? » Ensuite, c'est reparti (Clément).

Ces propos montrent que l'auto-évaluation permet de se réajuster dans l'action. Pour ce faire, le participant doit prendre conscience de ses erreurs, les accepter et se mettre à la recherche de solutions plus efficaces. On peut aussi voir que le participant ne met plus

autant l'accent sur un type de question « Ai-je fait ce qu'il fallait? », « Suis-je correct? ». Un autre participant a remplacé ce type de question par des questions sur *les raisons* pour lesquelles il se sent, pense ou agit d'une certaine façon : « Peut-on regarder d'où ça vient? Pourquoi cela arrive maintenant? [...] Peut-on essayer de donner un sens à ça? » (Lucas). Il s'agit d'une autre façon de se centrer sur les processus.

Par ailleurs, l'auto-évaluation n'est plus centrée uniquement sur une approbation, mais sur un impact observé sur l'autre. Ainsi, un participant a mesuré sa compétence de psychologue à partir d'un impact observé sur une collègue ergothérapeute. Il décrit les actions qu'il a faites et la réaction qu'il a observée chez l'autre :

L'ergothérapeute avec laquelle j'animais des groupes de thérapie m'a dit qu'un de mes commentaires lui a permis de douter et de prendre une autre perspective sur le processus. Elle a reçu mon intervention et en a fait quelque chose. Je sens qu'elle me fait confiance pour me partager qu'elle doute, bien qu'elle ait de l'expérience. J'essaie d'évaluer ma compétence à travers ça, la qualité des relations que j'établies (Tibo).

Résumé du processus d'intériorisation de l'évaluation de soi. Les résultats suggèrent que, dans un premier temps, le participant s'évalue à partir du regard de l'autre, qui est conçu comme détenant la bonne façon de faire. Recevoir une approbation lui donne confiance en lui et l'encourage à agir; recevoir un regard désapprobateur lui semble un obstacle à son autonomie, puisqu'il conçoit alors devoir se soumettre à la volonté de l'autre. À une étape intermédiaire, le participant commence à intérioriser l'évaluation, mais prend conscience que le regard sévère qu'il porte sur lui-même est le principal obstacle à son autonomie. C'est en assouplissant son regard qu'il peut être en

mesure, à un niveau suivant, d'approfondir sa propre pensée sur lui. Il s'auto-évalue alors de manière plus nuancée, en fonction des contextes dans lesquels il se trouve, en analysant ses erreurs et en cherchant des solutions plus efficaces. Dès lors, il considère le regard de l'autre non plus comme celui d'une autorité infallible, mais comme une perspective parmi d'autres qu'il faut tout de même prendre en compte à cause de l'expertise qu'elle détient.

Processus 2 — S'appropriier son apprentissage

Ce processus concerne l'évolution des conceptions des modes d'acquisition de la connaissance des participants. Selon ce qui a été observé, la trajectoire de l'appropriation de son apprentissage commence par des modes d'acquisition de type *réceptif* pour se transformer progressivement en modes *actifs*, où le participant s'implique activement dans la construction de la connaissance par la réflexion et l'interaction. Plus spécifiquement, dans un premier temps, le participant se voit comme récepteur des connaissances considérées comme « vraies », telles qu'elles sont fournies par l'autorité. Dans un deuxième temps, considérant que l'autorité n'a pas toutes les réponses, il s'en détourne partiellement pour apprendre selon ses préférences et intérêts. À cette étape, il identifie ses préférences, il se détourne de l'autorité des théories au profit d'une action intuitive et donc plus personnelle, et il choisit de reproduire les modèles qui lui conviennent. Il y a un choix personnel, mais la connaissance est toujours prise *telle quelle*. Dans un troisième temps, le participant s'approprie son apprentissage. Il devient actif car il arrive à la conclusion que la connaissance se construit à travers la

réflexion et la recherche de différentes perspectives. À cette étape, il oriente ses apprentissages de façon autonome, selon ses besoins et ses questionnements. De plus, il recherche l'intégration sur plusieurs plans, c'est-à-dire l'intégration de la théorie et de la pratique, l'intégration de modèles, celle de perspectives contradictoires, etc. Il conçoit aussi que l'interaction avec ses professeurs et ses pairs est favorable à son apprentissage. Dans un dernier temps, le participant intériorise l'autorité. Il est alors en mesure de prendre une position personnelle qu'il est ouvert à réévaluer et négocier puisqu'il conçoit être en apprentissage continu. Le participant à cette étape décrit être en mesure de négocier dans le sens où il peut défendre sa perspective tout en restant à l'écoute de l'autre. De plus, il s'engage dans le sens où il décrit choisir des responsabilités cohérentes avec qui il est. Dans les pages qui suivent, le texte est divisé en facteurs conçus comme étant favorables ou non au développement selon chacune de ces quatre étapes et ceux favorables ou non à la transition d'une étape à l'autre.

1. Recevoir des connaissances. À ce stade, l'apprentissage consiste essentiellement à recevoir la connaissance de l'autorité. Dans ce qui suit, trois éléments interreliés sur lesquels le participant met l'accent sont explorés : la réception, la quantité et le caractère « vrai » des connaissances. En ce qui concerne la réception, l'apprentissage est considéré efficace lorsqu'un professeur « fournit » des réponses. À l'opposé, un professeur laissant l'étudiant dans l'incertitude est perçu comme faisant obstacle à l'obtention de la connaissance. Selon cette conception, il suffit de recevoir une connaissance pour la considérer comme étant intégrée, sans avoir à la questionner, à

l'analyser, à l'appliquer concrètement ou à la lier à un contexte. Par exemple, il a suffi qu'un professeur parle d'autorégulation pour qu'une participante considère avoir retenu cette méthode :

Il a suffi qu'on me dise ce qu'est l'autorégulation. Ça a tellement eu de sens pour moi que je n'ai pas eu besoin de le mettre en pratique. [...] Ça m'ennuyait de le mettre en pratique... Ce n'est pas que ça m'ennuyait, mais c'était de l'effort (rires) de prendre un cas et faire un jeu de rôles (Chloé).

Or, puisque l'autorégulation consiste à rendre ses intentions conscientes et à se réajuster dans l'action, l'expérimentation en est généralement le principal mode d'apprentissage. Toutefois, pour cette participante, la mise en pratique ne semblait pas nécessaire ou demandait trop d'efforts de sa part; elle n'avait pas besoin de faire un « test de réalité » pour considérer la validité de cette notion. Ceci suggère que le participant ne conçoit pas d'étapes entre la réception et l'application d'une connaissance, il la prend telle quelle.

Ce mode réceptif s'accompagne d'une vision *quantitative* de la connaissance; le participant décrit son évolution en termes quantitatifs. Par exemple, il peut mentionner avoir accumulé une grande quantité d'informations : « J'ai beaucoup lu. [...] J'ai ingéré beaucoup de livres en peu de temps. J'ai lu très rapidement plus d'une dizaine de livres sur des thérapies humanistes. » (Chloé). Ensuite, bien que le participant mentionne réfléchir, il met l'accent sur la *quantité* de réflexions plutôt que la profondeur de celle-ci : « J'ai réfléchi à ce qui se passait. J'ai beaucoup discuté avec mes superviseurs. [...] J'ai mis beaucoup de temps de réflexion là-dessus. » (Chloé). Derrière l'argument quantitatif, il y a l'idée de l'accumulation d'un amoncèlement de connaissances. Pour le moment, il est difficile pour le participant de décrire autrement son apprentissage.

Un autre exemple d'argument quantitatif invoqué, bien qu'il ne soit pas directement en lien avec l'accumulation de connaissances, est d'invoquer la *quantité* de temps pour expliquer une évolution. C'est le cas de la participante dans l'extrait qui suit : « Il est bon d'être quatre ou cinq ans plus vieux à la fin du programme. Je pense qu'il y a une maturité qui est davantage là » (Chloé). Cette vision du temps en termes d'années écoulées est, encore ici, quantitative et dénuée de toute explication. C'est comme si le temps agissait « sur » le participant qui « reçoit » une plus grande maturité. Tel qu'il sera vu plus loin, des participants se situant à d'autres niveaux invoquent différemment le temps.

Ainsi, le participant invoque des arguments de quantité pour expliquer ses apprentissages et son évolution. De plus, il précise que le rôle de l'autorité est de lui transmettre les *bonnes* connaissances, celles qui sont *vraies*, *connues* et de portée générale. À ce sujet, le participant différencie les connaissances qu'il considère comme *vraies* de celles qu'il suspecte d'être erronées, puisqu'associées à la subjectivité. À ce stade, il ne peut exister plusieurs perspectives valables sur une même réalité; une seule perspective l'est aux yeux du participant. Le fait que différents modèles d'une même réalité existent est confondant pour lui. Par conséquent, une participante recherche des connaissances pouvant s'appliquer dans tous les contextes, comme en témoigne cet extrait :

J'ai lu de la matière qui a beaucoup de sens pour moi et qui peut aider beaucoup de personnes [...]. Ça m'a donné beaucoup de contenu que je peux réappliquer avec n'importe qui, presque n'importe quand d'une manière ou d'une autre (Chloé).

D'autres expressions utilisées qui suggèrent une croyance en l'existence de vérités absolues sont : identifier « l'outil *ultime* », « le but à atteindre », « le *seul* ingrédient du changement ».

Ainsi, on observe que le participant à cette étape ne se conçoit pas encore actif dans son apprentissage dans le sens d'une réflexion et d'une intégration. Idéalement, l'autorité ne le laisse pas dans l'incertitude, mais lui transmet *beaucoup* de connaissances *vraies*, applicables dans tous les contextes. L'étudiant reçoit et applique ces connaissances, sans étape intermédiaire.

Se décentrer de l'accumulation de connaissances. Une transition vers la deuxième étape est effectuée lorsque le participant se décentre de l'accumulation des connaissances pour se tourner vers un apprentissage plus personnalisé, selon ses préférences. Par décentration, nous entendons un changement de centre d'attention. Cette transition a pu être effectuée chez une participante grâce à sa remise en question du critère purement quantitatif qui orientait sa façon d'apprendre et de chercher « la » connaissance, comme s'il n'y en avait qu'une, au début de son doctorat : « Au début [du programme], j'étais centrée sur *aller chercher* la connaissance pour aucune autre raison que de *détenir* la connaissance. Ma préoccupation était de tout savoir, d'aller chercher les informations au complet » (Annette). Aujourd'hui, cette participante fait une sélection et apprend selon ses préférences :

Maintenant, je fais un *screening* des connaissances que je vais chercher. [...] Je vais chercher ce qui est important pour moi. Quel trou ai-je dans ma compréhension clinique? Qu'est-ce qui va me permettre d'aider la personne tout

de suite, ici et maintenant? Je ne vais pas chercher toute l'information sur une dépression par exemple. Parmi les symptômes d'une dépression, je vais lire au sujet du symptôme qui m'intéresse le plus (Annette).

Dans ces propos, il y a une décision personnelle basée sur des critères qualitatifs qui orientent l'apprentissage, c'est-à-dire l'importance subjective d'une connaissance et l'intérêt qu'elle suscite pour soi. Ces critères restent toutefois arbitraires et parcellaires. Arbitraire au sens où le choix est basé sur l'importance subjective plutôt que sur les impératifs du contexte. Parcellaire au sens où une petite partie des connaissances est valorisée aux dépens d'une vision plus globale et complexe d'une situation. De la sorte, un seul symptôme est étudié et l'impact à court terme est priorisé sur celui à plus long terme.

2. Apprendre selon ses préférences. Comme vu précédemment dans la période de transition, à cette nouvelle étape de la trajectoire épistémologique, le participant affirme davantage sa position active en mettant de côté l'idée d'accumulation de connaissances venant d'une autorité pour orienter ses apprentissages sur ce qui lui convient et l'intéresse. Ce stade est marqué par une différenciation entre ce qui est prescrit de l'extérieur et ce que le participant désire apprendre ou faire : il apprend selon ses préférences plutôt que d'apprendre *tout* de manière indifférenciée. Dans cette étape de la trajectoire épistémologique, trois facteurs de développement sont rapportés : se connaître en identifiant ses préférences, mettre de côté la théorie au profit de l'action intuitive, choisir un modèle à reproduire.

Avant de décrire ces facteurs, illustrons cette différenciation entre ce qui est prescrit et ce que le participant désire faire. Une participante perçoit que son rôle professionnel (qu'elle nomme son côté professionnel) est en opposition avec un côté de soi personnel et intuitif :

Au début du programme, j'essayais de devenir psychologue. Maintenant, j'essaie plus d'être moi-même. C'est comme s'il y avait le côté personnel et le côté professionnel. Au début, ces deux aspects étaient séparés et je pensais que c'était bien comme ça. J'essayais d'être très professionnelle en portant des vêtements différents pour mes stages. Je me maquillais plus formellement. J'avais besoin de ça pour sentir que j'avais le droit d'être là. Je faisais attention à ma façon de parler au client et à ce que je disais. Annette n'était pas très présente. C'est moi qui intervenais, mais je jouais à la psychologue (rires) (Annette).

Dans ce cas, c'est d'une autorité intérieure que cette participante s'affranchit. Consciente de son double rôle, personnel et professionnel, elle ne perçoit pas d'issue pour réconcilier les deux. Cette réconciliation semble freinée par la peur de ne plus être elle-même si elle donne trop de place au rôle professionnel. Ne pouvant résoudre ce dilemme, elle se confine à privilégier son côté personnel. La connaissance de ce qu'elle *doit faire* est ainsi remplacée par une connaissance de ce qu'elle *veut faire*, en fonction de qui elle est.

Mentionnons qu'à cette étape, le participant n'agit pas de façon personnelle dans tous les contextes. Par exemple, lors de travaux évalués, il cherche encore à montrer qu'il possède *toutes* les connaissances sur un thème, puisqu'il pense que c'est ce à quoi les évaluateurs s'attendent. Il ne se sent libre de choisir ce qui l'intéresse que lorsqu'il n'est pas évalué. Dans l'extrait qui suit, une participante explique avoir inclus toutes les

informations dans un schéma (le schéma étant un mode d'évaluation utilisé dans le cadre des cours de format APP) :

Les critères d'évaluation des APP sont extérieurs à soi. Comme j'étais évaluée, je ne faisais pas les schémas en fonction de ce qui m'intéressait ou de ce que j'avais besoin de savoir en mettant le reste de côté. Je ne savais pas ce qu'il fallait mettre ou non dans les schémas. En fait, je pense qu'il fallait tout mettre, alors j'allais tout chercher. Je ne faisais pas de *screening* parce qu'il ne fallait pas en faire (Annette).

En somme, peu à peu, le participant s'éloigne d'une accumulation indifférenciée de la connaissance, pour apprendre de façon sélective et différenciée en fonction de ses intérêts et préférences. Cependant, ceci n'est observable que dans les contextes où il n'est pas évalué.

Se connaître en identifiant ses préférences. Un premier facteur rapporté concerne l'élaboration d'une connaissance de soi. À cette étape, le participant se connaît à travers l'identification de ses préférences. Il s'agit en quelque sorte d'identifier sa zone de confort en délimitant ce qui lui convient, ce avec quoi il est à l'aise. En tant que thérapeute, une participante se connaît en identifiant les interventions avec lesquelles elle est à l'aise : « D'accord, moi je suis comme ça. Je suis bien quand j'agis comme ça. [...] J'essaie de situer les interventions sur mon continuum d'aisance. Ici, je me sens très bien. Ici, je me sens très mal. » (Annette). Ces propos suggèrent une approche plus intuitive et émotive que réflexive de la connaissance de soi. Tel que mentionné plus tôt, l'intuition est une forme de connaissance immédiate, alors que la réflexion est un retour de la pensée sur elle-même. Une approche réflexive consisterait, par exemple, à

s'interroger sur les raisons pour lesquelles on est plus à l'aise avec une forme d'intervention qu'une autre.

Mettre la théorie de côté au profit de l'action intuitive. Un deuxième facteur de développement rapporté consiste à se détacher de l'autorité des théories pour agir de façon plus intuitive et personnelle. Le participant perçoit avoir un choix à faire entre *être lui-même* ou *se conformer* aux rôles prescrit par les théories. Au moment de l'entrevue, une participante dit ne pas se soumettre à l'autorité des théories; elle met de côté les rôles prescrits afin d'être elle-même et suivre ses intuitions :

Je reste moi-même, je ne suis pas hyper neutre parce que j'ai lu dans un livre que c'est ce qu'il faut faire. J'utilise mon jugement pour savoir dans quel contexte utiliser ces choses-là. Je me permets d'être plus moi-même dans des petits détails comme rire, prendre des nouvelles sur des sujets différents de ce qu'on aborde habituellement en thérapie. Ça fait en sorte que j'ai plus accès à mes propres ressources, à mes propres perceptions, impressions... [...] L'instinct et l'intuition font partie de ce que tu as de plus personnel. Ça fait partie du sens de ta personne. C'est quelque chose d'hyper subjectif et personnel (Annette).

Par ailleurs, pour le participant à cette étape, la théorie est davantage un frein qu'une aide à la pratique. Pour lui, le format de cours APP présente le désavantage de rester théorique et de ne pas s'intégrer à la pratique :

L'APP reste théorique. Il reste un peu dans les airs pour moi. [...] J'ai soif de pratique clinique. Même si l'APP est selon moi beaucoup mieux qu'un cours magistral parce qu'on part d'une vignette clinique, ça reste des concepts théoriques à chercher dans les livres et à comprendre. C'est important, mais ce n'est pas ce qui m'anime. Ce n'est pas ce que je retiens de mon doctorat (Annette).

Comme il sera vu plus loin, cette vision de l'APP trop théorique s'oppose à celle de participants qui croient que ce format de cours les situe dans la réalité concrète. Ces

points de vue contrastants suggèrent que l'intégration de la théorie à la pratique reste difficile pour certains participants qui choisissent alors de mettre la théorie de côté.

Précisons qu'une ambivalence est présente entre le manque d'intérêt envers la théorie et le besoin de s'appuyer sur l'autorité des connaissances théoriques :

J'étais moins enthousiaste à développer mon côté professionnel, même si j'avais aussi besoin de ce côté. Le côté professionnel concerne les connaissances et les stratégies apprises. C'est la partie plus structurée et formelle de l'apprentissage. [...] J'ai l'impression de savoir un petit peu plus ce que je fais et de ne pas faire n'importe quoi, parce que j'ai des référents théoriques, parce que des études ont été faites là-dessus. Ce que je fais est plus valable parce que j'ai ces connaissances théoriques. Ces connaissances me donnent confiance en moi (Annette).

Bien que désirant privilégier son côté personnel, cette participante constate que la théorie reste un solide référent extérieur sur lequel elle peut s'appuyer.

Choisir un modèle à reproduire. Un troisième facteur de développement rapporté par le participant consiste à identifier un modèle thérapeutique qui lui convient. Ensuite, il reproduit ce modèle. Cette forme d'apprentissage provient de l'observation des interactions des superviseurs et des psychothérapeutes avec le participant lui-même, avec d'autres étudiants, ou avec des clients. Alors qu'à l'étape « recevoir des connaissances », le participant ne retenait que les vérités qu'il considérait absolues, il réalise à cette étape-ci que plusieurs modèles sont valables, mais que seulement certains lui conviennent à lui. Dans les deux cas, il semble que le participant apprend une recette. Dans le premier cas, la recette est propre à l'autorité; dans le deuxième cas, elle est plus personnalisée, c'est-à-dire propre à soi et ses préférences. Des participants utilisent des expressions comme « suivre la trace », « devenir un peu l'autre », qui laissent sous-

entendre qu'ils calquent un modèle extérieur. Le participant choisit de reproduire une façon d'intervenir avec laquelle il se sent à l'aise, qui lui semble bonne ou qui lui a fait du bien. Par exemple, une participante ayant largement bénéficié de la confiance que son superviseur avait en elle a décidé de reproduire cette attitude envers ses clients. Voici également un extrait qui illustre cette forme d'apprentissage :

Je me suis beaucoup identifiée à elle [superviseure], comme on s'identifie à un bon parent qu'on veut devenir. Au début, ça m'a beaucoup aidé à formuler ma pensée. [...] Je me suis identifiée à sa façon de réfléchir, à sa façon d'intervenir parce que parfois, elle donnait des exemples de ce qu'elle pouvait répondre. J'adore sa façon de faire. [...] Elle prend son temps et c'est toujours à la fin qu'elle partage sa compréhension. Elle finit toujours par avoir une compréhension! On dirait qu'elle fait tout le temps le même processus qui lui permet d'arriver à une réponse. Elle réfléchit, elle pose des questions. Je pense que j'ai amené ça en thérapie! [...] Je m'assois, je me place dans telle position, tout le temps pareil. Je mets ma main comme ça, je me recule et j'essaie de comprendre ce que le client veut me dire aujourd'hui, où est-ce qu'il est. C'est un peu inspiré de [superviseure]. Vraiment. C'est correct parce que j'ai très confiance en cette thérapeute (Rebecca).

Il est intéressant de noter que cette participante décrit être « à cheval » entre une posture de reproduction d'un modèle et une posture réflexive : elle suit un modèle et ce modèle l'encourage à être activement impliquée dans la thérapie.

Le participant faisant face à un dilemme peut souhaiter observer un intervenant ayant résolu ce conflit pour lui-même. Cet intervenant sert alors de modèle de résolution de ce conflit. Par exemple, une participante avait de la difficulté à concilier le fait d'être « experte » et « humaine » car, pour elle, être experte équivalait à juger le client, ce qu'elle voulait éviter. Selon elle, cette situation aurait été résolue si seulement elle avait pu observer quelqu'un intervenir de façon experte *et* humaine : « Ça m'aurait aidée de voir des gens intervenir de façon plus experte, mais de façon aussi humaine. J'aurais

peut-être vécu ce conflit moins longtemps et aussi moins intensément. » (Annette). La source de l'apprentissage est conçue comme extérieure au participant : le modèle est pris tel quel ; il permet de savoir comment agir et comment résoudre des conflits.

À une étape subséquente, le participant considère la présence d'un modèle comme une source d'apprentissage riche mais insuffisante. Il peut apprendre de lui-même en réfléchissant et en expérimentant. Ceci nous amène à décrire une transition vers des modes plus actifs d'acquisition de la connaissance.

Devenir actif. Une transition de cette étape vers une conception plus active de l'apprentissage est observée chez certains participants. Toutefois, lors de cette transition, la responsabilité n'est pas tout à fait assumée. Les propos d'une participante désireuse d'obtenir un poste de psychologue témoignent du fait que sa démarche n'est pas encore tout à fait volontaire et personnelle :

J'ai été en mode observation pendant un an, à prendre la place [que mes collègues] me donnaient, sans plus. Cette année, j'ai su qu'un poste s'ouvrait et ça m'a propulsée à m'intégrer à l'équipe. [...] Je me suis forcée à parler davantage, à partager mes observations. Ça m'a changé! [...] Je l'ai fait moi-même avec mon pouvoir personnel (Rebecca).

Ainsi, bien que plus active au sein de son équipe de travail, la participante est mobilisée grâce à un facteur extérieur (le poste à pourvoir) qui l'incite à se montrer active en partageant ses observations.

Certains autres participants ont effectué cette transition. Ils ont décrit rétrospectivement un ensemble de facteurs externes et internes qui ont influencé

positivement ou négativement cette transition qui, pour eux, a été majeure dans leur cheminement. Parmi les facteurs externes vus comme défavorables, sont mentionnés les cours magistraux qui favorisent un mode réceptif plutôt qu'un mode actif d'acquisition des connaissances. De même, les examens à choix multiples solliciteraient la mémoire plutôt que la réflexion, dans le sens de l'élaboration d'un raisonnement : « Dans un examen à choix multiples, tu connais la matière ou tu ne la connais pas. Tu es noté là-dessus uniquement et non sur ton raisonnement » (Léa). Finalement, des participants rapportent qu'un contexte valorisant la performance laisse peu de marge à l'apprentissage car, selon eux, faire des erreurs favorise l'apprentissage!

À l'inverse, certains formats de cours offrent un espace de réflexion, de créativité et de remise en question de ses idées. Par exemple, une participante mentionne que la connaissance est démocratisée dans les cours de format APP :

On enlevait le rapport hiérarchique [...] à la connaissance. Ce n'était pas un savoir que le professeur donnait aux étudiants. C'était dans un autre sens, plus à l'horizontale. Tout le monde était capable d'échanger la connaissance et ensuite la connaissance s'améliorait tranquillement (Léa).

Plutôt que de *fournir des réponses*, certains cours placent le participant dans des mises en situation où il se voit incité à construire la connaissance nécessaire à la résolution des problèmes. Dans cette démarche, il semble développer le sentiment d'être capable d'apprendre et de s'émanciper. En ce sens, il dit découvrir une grande part d'autorité en lui-même :

Ce type de cours te démontre que tu as déjà un tas de connaissances. Il y a déjà une structure mentale et elle s'active quand tu te penches sur un problème et quand tu te poses une question (Tibo).

Avoir un espace de réflexion m'a permis de développer la confiance que je pouvais développer quelque chose qui m'était propre. J'ai réalisé qu'il y avait une connaissance à aller puiser en moi. Personne ne pouvait m'enseigner cette connaissance. C'était à moi de la développer. C'était une connaissance de moi (Léa).

Finalement, une évaluation de la capacité à utiliser judicieusement des connaissances plutôt que celle de la *posséder* ou de s'en rappeler, encouragerait davantage l'appropriation de son apprentissage.

Parallèlement au format des cours, la relation entre le participant et son superviseur joue un rôle dans la transition vers un rôle actif dans l'apprentissage. Alors que certains types de relation favorisent une attitude *réceptive*, d'autres favorisent la *construction* de connaissances. Une participante décrit les deux possibilités. Le premier extrait illustre une expérience qui a constitué un frein à un apprentissage actif. La principale modalité de supervision consistait en des jeux de rôle où le superviseur servait de modèle en jouant le rôle du thérapeute :

C'était rassurant d'avoir un superviseur si confiant qui m'enseignait comment faire. J'aime apprendre par observation. C'était riche, mais graduellement c'est devenu frustrant parce que je ne pouvais pas autant faire émerger la compétence en moi, l'apprentissage, le développement avec quelqu'un qui avait ce rapport avec moi (Léa).

L'obstacle, selon la participante, était que ce superviseur ne partait pas de son point de référence à elle. Il lui enseignait ce que lui ferait avec son client. Ce deuxième extrait illustre au contraire un type de relation favorable à un apprentissage actif car le superviseur ne part non plus uniquement de son point de référence à lui, mais également de celui de la participante :

La supervision est une occasion de construire du sens avec ce qui n'en a peut-être pas au départ. Tu es pris avec une émotion ou une idée et tu ne sais pas comment la comprendre ou comment la transmettre. Tu ne sais pas quoi en faire. Donc, c'est très important d'être supervisé par un psychologue d'expérience qui te guide et t'encadre. C'est aussi important de travailler à partir de ton point de référence, d'explorer tes idées et tes sentiments, parce qu'ultimement, bien que tu sois supervisé, c'est toi qui travailles avec cette personne (Léa).

Dans cet exemple, la supervision ressemble davantage à une co-construction : un sens est construit à la fois à partir de la perspective d'un psychologue d'expérience et à partir des émotions et idées qui émergent de la participante lorsqu'elle est en interaction avec son client.

En plus de ces facteurs externes, des facteurs personnels, favorables ou non à un apprentissage actif sont rapportés. Tout d'abord, le participant peut méconnaître ce mode d'apprentissage : « Tant que tu n'as pas connu d'autres façons d'apprendre [que les cours magistraux], tu penses que c'est comme ça. Je n'avais pas vraiment conscience que ça pouvait être autrement. » (Léa). De plus, la peur d'échouer ou de ne pas être admis au doctorat peut amener le participant à se *résigner* à correspondre à un modèle perçu comme imposé; la peur et l'insécurité nuisent alors à l'expérimentation. À l'opposé, la confiance en soi favorise l'expérimentation. Par exemple, être confiant en sa valeur et son intelligence favorise l'action :

Je faisais mon doctorat par plaisir et non pour réussir. Pour moi, j'avais déjà réussi en complétant mon baccalauréat. Je n'avais plus à prouver à personne, ni à me prouver à moi-même que j'étais intelligent en réussissant à obtenir de bonnes notes. Ce n'était plus grave. J'avais juste à réussir mes cours et puis le reste devenait une grosse expérience (Clément).

3. Apprendre dans l'action. Lors de cette troisième étape de la trajectoire épistémologique, le participant considère qu'il acquiert la connaissance dans l'action, c'est-à-dire en la construisant activement, à travers la réflexion et l'interaction. Par conséquent, il parle du programme de doctorat en psychologie comme un *espace* dans lequel il peut être actif, créatif et où il peut expérimenter. Voici des expressions utilisées en ce sens : « bénéficier d'un terrain de jeu », « d'un laboratoire », « d'un espace ludique », « expérimenter », « se lancer dans le bain », « apprendre un art ». Contrairement à ce qui a été vu à l'étape « recevoir des connaissances », le temps en soi est ici insuffisant pour provoquer un changement. Le temps est conçu comme un espace dans lequel le participant doit être actif. Cette conception est exprimée dans cet extrait : « Qu'est-ce qui m'a permis d'arrimer [deux visions du rôle du thérapeute]? Le temps est la première chose qui m'est venue en tête, mais j'ai fait quelque chose pendant ce temps pour les arrimer... » (Clément).

Dans les pages qui suivent sont décrits des facteurs d'apprentissage dans l'action dégagés des propos des participants. D'abord, le participant apprend selon ses besoins et questionnements. Son apprentissage est ainsi autodéterminé. Aussi, ce participant recherche l'intégration de connaissances à l'aide de la réflexion et l'expérimentation. Cette recherche d'intégration est rapportée à différents niveaux qui sont discutés plus loin, notamment l'intégration de la théorie à la pratique, l'intégration de modèles, l'intégration de contradictions. De plus, ce participant conçoit l'interaction comme un levier essentiel à son apprentissage, tant en ce qui concerne la connaissance en général

que la connaissance de soi. Finalement, ce participant est en mesure de transférer son savoir à d'autres contextes.

Apprendre selon ses besoins et ses questionnements. À cette étape, le participant apprend selon ses besoins et ses questionnements, c'est-à-dire qu'il identifie les zones où il manque de connaissances et il initie des stratégies pour remédier à ce manque. Ainsi, il oriente de façon autonome et responsable son apprentissage.

L'apprentissage selon ses besoins a pour corollaire le plaisir à apprendre. Ce qui frappe dans le discours des participants, c'est que pour la première fois, ils mentionnent explicitement l'importance du plaisir dans leur formation. Il est raisonnable de supposer que les participants des étapes précédentes ressentaient également du plaisir à apprendre, bien qu'ils ne l'aient pas mentionné aussi explicitement ou avec autant de détails. La source du plaisir ne semble cependant pas la même à chaque étape. Le plaisir à l'étape « recevoir des connaissances » semble provenir de la découverte de connaissances absolues. Le plaisir à l'étape « apprendre selon ses préférences » provient du fait de se dégager des prescriptions extérieures afin de personnaliser son apprentissage selon ses préférences. Ce participant reste toutefois dans ce qu'il connaît bien, dans ce avec quoi il est à l'aise. À la troisième étape, « apprendre dans l'action », le plaisir du participant provient de l'exploration de ce qu'il ne connaît pas encore, de l'élargissement de ses horizons. En d'autres mots, il découvre le plaisir de construire de nouveaux liens, de nouvelles connaissances. L'extrait qui suit illustre le plaisir émanant de cette construction :

Le plaisir vient d'une façon d'apprendre qui est de faire des liens, d'essayer de comprendre, d'extrapoler ce qu'une connaissance bien précise peut signifier dans la vie de tous les jours. J'essaie de construire du sens avec ce que j'apprends. Ce n'est plus une corvée, une tâche d'apprendre par cœur ou juste une acquisition rapide. Le but est d'apprendre, de comprendre, d'acquérir réellement un savoir plutôt que de chercher uniquement une note (Léa).

Le plaisir guide le participant vers ce qui est le mieux pour lui, de son point de vue. Il se montre curieux et désireux d'apprendre, car la connaissance lui permet de résoudre des problèmes qu'il rencontre dans sa vie personnelle et professionnelle. Même si l'apprentissage s'avère ardu, le participant s'investit pleinement, puisque cet apprentissage a du sens pour lui, dans son contexte. En outre, la prise de conscience de ne pas avoir su s'amuser et d'avoir agi machinalement peut être un moteur de changement en amenant le participant à remettre en question sa façon de cheminer au doctorat jusqu'ici. À la suite d'une telle remise en question, un participant a cessé de lire systématiquement les lectures suggérées par les professeurs pour choisir celles répondant à ses propres besoins. Il a alors retrouvé le plaisir d'apprendre :

Je me suis mis à répondre à mes besoins et c'est là que je me suis mis à m'amuser. Quand l'APP se terminait, je n'arrêtais pas de lire. J'avais commencé un livre très intéressant. J'en commençais un autre, puis j'en lisais deux ou trois en même temps. J'ai toujours envie de lire quelque chose puisque je lis en fonction de mes besoins (Clément).

Rechercher l'intégration. Le participant actif conçoit que l'apprentissage est non seulement l'acquisition d'une connaissance, mais également son intégration. Par intégration, nous entendons l'élaboration d'articulations entre deux ou plusieurs éléments (idées, théories, pratiques). Pour intégrer une connaissance, le participant l'organise au sein d'un système personnel de connaissances déjà acquises. En ce sens, le

participant ne se centre plus uniquement sur le contenu de la connaissance, mais également sur sa forme, c'est-à-dire sur l'organisation et l'articulation des différentes idées entre elles. C'est à travers la réflexion qu'il organise sa connaissance. Un participant mentionne que la thèse a représenté pour lui une occasion de bien organiser sa pensée :

La rédaction de la thèse est une occasion de réfléchir et de s'exprimer clairement, de manière concise. Elle permet d'articuler quelque chose de concret et d'intelligible à communiquer. C'est un processus mental. Parfois, tu penses que ta réflexion est très compréhensible, mais tu ne lui as pas fait passer le test. Lorsque tu en parles, tu réalises qu'elle n'est pas compréhensible du tout. La thèse est cet exercice de passer de l'intérieur vers l'extérieur, d'une manière articulée (Tibo).

Cette recherche d'intégration des connaissances est présente à différents niveaux. Le participant cherche notamment à intégrer la théorie à la pratique, à suivre des modèles en vue de les intégrer, puis à résoudre des contradictions.

Intégrer théorie et pratique. Un facteur de développement observé chez le participant qui apprend dans l'action est qu'il cherche à intégrer la théorie à sa pratique. La théorie nourrit sa pratique et sa pratique nourrit ses conceptions théoriques. Rappelons qu'à l'étape précédente, « apprendre selon ses préférences », la théorie était conçue comme un obstacle à la possibilité d'être soi-même. Le participant la considère ici comme un aspect à intégrer à son propre modèle de thérapeute. La théorie représente alors une occasion de se remettre en question pour évoluer et bonifier son approche : « La théorie nourrit mes réflexions. [...] Elle est une façon de me remettre en question tout le temps pour ne pas stagner » (Rebecca).

Théorie et pratique sont vues comme interdépendantes et le participant semble adhérer à l'idée de Kurt Lewin que « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie ». Ainsi, la théorie est envisagée comme nécessaire pour intervenir de façon appropriée, par exemple : connaître les facteurs de développement d'un trouble de santé mentale ainsi que ses facteurs de changement. Les théories sont vues comme des lunettes qui permettent d'observer et d'éclairer une réalité vécue par soi-même ou par un client. Le participant désire intégrer de plus en plus la théorie à ses expériences personnelles et professionnelles dans l'interaction thérapeutique. Plus les théories sont intégrées, moins le participant s'y réfère explicitement, mais implicitement. Il les envisage comme des repères plutôt que des substituts à sa propre pensée :

Je m'appuie peut-être moins sur les théories ou j'y pense moins pendant la thérapie. Les premières années, j'essayais de les avoir en tête. Elles prenaient beaucoup de place dans mes pensées. Maintenant, je les envisage plus comme des repères, de temps en temps. J'y pense beaucoup moins. [La théorie est] peut-être plus intégrée, moins intellectuelle, mais plus incarnée dans une façon d'être, de faire. Elle n'est pas moins importante. J'ai envie de plus en plus d'en lire. Mais j'ai l'impression qu'elle s'intègre (Tibo).

[Les théories sont importantes pour moi], mais elles sont moins compliquées dans ma tête. J'ai retenu des éléments essentiels qui me guident. [...] Je me perds moins dans ça. Je suis plus présent au client plutôt que d'être en train de me demander à quoi colle ce que le client est en train de me dire (Lucas).

Au lieu de se demander ce que tel auteur penserait de telle ou telle situation, le participant cherche à développer sa propre pensée sur une situation :

On va regarder la personne au lieu d'être dans les théories. Les ateliers de praxéologie nous encourageaient à faire cela. Par exemple, on arrêta de se dire : « Il y aurait un enjeu de l'Œdipe ». Peu importe! Regarde devant toi ce que le client est en train de vivre. C'est vrai que c'est un enjeu de l'Œdipe, mais c'est une réduction de ce qui est en train de se passer (Clément).

Les participants rapportent des éléments du programme de doctorat comme facteurs favorables à l'intégration de la théorie et de la pratique. Par exemple, le cours d'APP présente l'avantage de situer les étudiants dans la réalité concrète : « La formule de l'APP permet de développer du savoir dans une situation [...] qui est beaucoup plus proche de la réalité que les cours magistraux » (Clément). Également, le participant conçoit l'importance d'apprendre la théorie, mais aussi d'avoir des stages tôt dans le programme :

La pratique est la meilleure façon d'apprendre. Il me semble que la théorie ne s'incarnerait pas si on passait un an ou deux sans voir de clients, à lire, à faire des séminaires, etc. Ça serait comme apprendre à faire de la bicyclette en lisant un livre (Tibo).

De plus, les professeurs qui ont une pratique clinique favorisent l'intégration de la théorie et de la pratique en présentant des connaissances ancrées dans leurs contextes : « C'était inspirant d'avoir des professeurs qui nous apprenaient la théorie tout en ayant un bagage d'expérience. Ça rendait la théorie beaucoup plus accessible et collée à la pratique » (Léa).

Suivre des modèles en vue de les intégrer. Contrairement à l'apprentissage par la reproduction d'un modèle mentionné plus haut, pour le participant actif dans ses apprentissages, suivre un modèle est perçu comme une première étape, non suffisante en soi. En effet, le participant conçoit l'observation ou la reproduction d'un modèle comme une occasion d'expérimentation et de réflexion en vue de l'intégrer. Il envisage favorablement le fait de suivre un modèle et d'agir d'une façon qui lui est inhabituelle. Il ne s'agit pas de l'adoption naïve et idéalisée du comportement de l'autre, mais plutôt

d'une occasion d'explorer un territoire inconnu. Le prochain extrait illustre ce facteur de développement :

Le superviseur est un modèle. Avec un superviseur, tu travailles à sa façon; avec un autre, tu travailles d'une autre façon. Un superviseur m'a dit : « Cette année, c'est moi qui te supervise. Travaille comme je travaille et tu pourras voir si tu aimes ça. Si tu n'aimes pas ça, tu feras ce que tu voudras, à ta manière, l'année prochaine. Sors de ta zone de confort. » En suivant ce conseil et en me disant qu'à la limite, c'est de sa faute si je fais ça, ça me déculpabilisait et ça me permettait d'expérimenter sa façon d'intervenir suffisamment pour voir qu'il y avait un effet (Clément).

Ainsi, il peut être utile pour le participant d'attribuer temporairement la responsabilité de ses propres actions à son superviseur pour essayer un style dont il ne saisit pas encore le sens. Pendant ce temps, il cherche à comprendre la logique sous-jacente à cette nouvelle façon d'intervenir. Ceci lui permet de créer son propre modèle thérapeutique en intégrant différentes façons d'intervenir. Un participant décrit ainsi ce processus :

Parfois, lorsqu'un client dit quelque chose, c'est comme si j'entendais mes superviseurs me dire ce que je dois faire. Ils se mettent à s'obstiner parce que j'ai plusieurs manières de travailler différentes qui flottent. À un moment donné, je leur dis de se taire (rires) et je choisis une option (Clément).

Ce participant considère différentes perspectives, pour ensuite prendre une position personnelle. Il dit que plus son modèle est intégré, moins il ressent de conflits intérieurs, puisqu'il cherche la solution qui lui semble la plus appropriée, dans le contexte où se situe l'événement : « Je fais des choses qui ne satisfont pas tout le monde, mais dans le contexte et au moment où je le fais, je crois que c'est la bonne chose à faire. » (Clément). En résumé, le modèle n'est plus quelque chose qu'on choisit en fonction de ses préférences et qu'on reproduit tel quel. Il fournit plutôt une occasion de sortir de sa

zone de confort pour entrevoir de nouvelles possibilités d'intervention tout en cherchant à les comprendre.

Résoudre des contradictions. Le participant résout les contradictions en réfléchissant sur les raisons de celles-ci. Par contradiction, nous entendons autant les avis contraires entre personnes que les conflits intérieurs au participant. Par exemple, dans une situation où une équipe multidisciplinaire invalidait son évaluation d'un client, un participant a essayé de comprendre la raison pour laquelle ses collègues arrivaient à une conclusion différente de la sienne malgré le fait qu'ils aient observé les mêmes comportements que lui. Il décrit ainsi son questionnement :

Qu'est-ce qui est en train de se passer? Pourquoi n'arrivons-nous pas à nous comprendre? Pourquoi avons-nous vu la même chose et arrivons-nous à une conclusion tellement différente? C'est ce questionnement qui se passait dans ma tête. [...] Pour une des premières fois, j'étais dans une réunion professionnelle avec d'autres professionnels et j'étais certain de ce que je disais. [...] Au lieu de douter de moi, j'ai réalisé que nous n'arrivions pas à nous comprendre et je ne comprenais pas pourquoi (Clément).

Ce participant a résolu cette contradiction en l'attribuant à une différence de perspective. Selon lui, les comportements observés traduisaient des données psychiques que ses collègues de formations différentes ne soupçonnaient pas. Il a réalisé que chaque membre de l'équipe apportait une perspective différente : l'éducateur spécialisé voyait l'aspect éducatif, le médecin les aspects médical et sécuritaire, et lui, comme psychologue, il voyait l'aspect psychique. Cette expérience lui a permis d'identifier sa contribution particulière, en tant que psychologue, à l'équipe multidisciplinaire. Par

ailleurs, le fait que des collègues sollicitent son avis et lui demandent de les superviser lui a permis de réaliser que sa perspective était enrichissante pour l'équipe.

Apprendre dans l'interaction. Le participant actif voit l'interaction comme un levier essentiel à son apprentissage; la connaissance est co-construite. Ci-dessous, cette co-construction est présentée, d'abord celle de la connaissance en général puis celle de la connaissance de soi.

Co-construire la connaissance. Le participant construit sa connaissance en interaction avec les autres. Il explore diverses perspectives et mise sur l'intersubjectivité pour envisager la réalité de façon plus globale et complexe. L'interaction est ainsi un levier à l'apprentissage :

Tout le monde s'entraidait. Nous faisons du pouce sur les idées des autres. Quelqu'un proposait une idée à laquelle je n'aurais pas pensé. Je trouvais cette idée intéressante et elle me faisait penser à quelque chose que je pouvais ajouter à la discussion. Nous nous alimentions comme ça, donc nous allions beaucoup plus loin en groupe que seuls de notre côté, dans nos réflexions et nos lectures. (Léa).

J'apprends de deux façons : de façon ludique et interactive. Ces deux aspects doivent être présents. Je suis en interaction même quand je lis un livre. C'est alors comme si je parlais avec l'auteur. Je lui imagine une voix et nous devenons en interaction l'un avec l'autre (Clément).

Le respect entre pairs est perçu essentiel au partage d'idées. Respect et confrontation d'idées ne sont pas placés en opposition. Au contraire, l'objectif est d'explorer une diversité de perspectives en vue de résoudre des problèmes. Toutefois, une des limites de la co-construction de connaissances est qu'elle nécessite que les pairs soient actifs, ce qui n'est pas toujours le cas :

Des personnes participaient peu. [L'APP] est une formule dans laquelle les personnes doivent participer et collaborer pour que ça soit utile et plaisant. C'était souvent frustrant. Nous étions deux ou trois à pédaler et les autres étaient peu intéressés (Tibo).

Se connaître dans l'interaction. L'interaction ne favorise pas que la connaissance en général, mais aussi la connaissance de soi. Des participants rapportent être devenus plus réflexifs au cours de leur cheminement au doctorat. Par réflexivité, nous entendons la conscience de soi, ce qui inclut la conscience de ses intentions, de son vécu, de ses valeurs, de ses forces, de ses limites, etc. Le participant s'applique à être réflexif dans des contextes relationnels aussi divers que la supervision, les cours, la thérapie (la sienne et celle de ses clients) et les contextes informels avec les pairs. Tant les personnes en autorité que les pairs peuvent offrir au participant un espace pour explorer et élaborer son identité. Les interventions des pairs, telles que des questions, des reflets et le partage de perspectives favorisent cette connaissance de soi. De plus, le programme comprend des occasions de s'observer comme membre d'un groupe. Par exemple, des moments sont prévus pour réfléchir entre étudiants sur leur fonctionnement en groupe d'APP. De leur côté, les professeurs, les superviseurs et les thérapeutes personnels aident le participant à mieux se connaître en reconnaissant tant ses forces que les aspects de lui qui lui posent problème et dont il peut avoir honte. Le participant jouit ainsi d'une rétroaction complète et nuancée. Cela lui permet de reconnaître ses *parts d'ombre*, celles qui peuvent faire obstacle au travail de psychologue :

Ça m'aide que nous reconnaissions [mes parts d'ombres] ensemble, parce qu'ensuite, je sais que c'est là. Quand ça émerge [avec mes clients], je me vois plus aller. Par exemple, si je fais une intervention parce que j'ai envie de plaire à

mon client, ça ne va pas bien. J'en prends conscience plus facilement puisque ça a été vu (Tibo).

Je trouve important d'explorer mes parts d'ombres, mes insécurités, ce qui peut freiner mon développement comme personne et comme psychologue, pour devenir une personne plus complète. [...] Ça nous aide à mieux travailler comme psychologues, parce que nous travaillons avec nous-mêmes comme outil : nos propres affects, nos propres pensées, nos propres bagages, notre propre expérience. Si nous sommes bloqués à certains niveaux, ça va bloquer certains mouvements dans la psychothérapie. C'est pour ça que je trouve ça important. S'il y a des thèmes qui nous sont inconfortables et que nous ne voulons pas aborder, ça va se refléter dans la thérapie (Léa).

Cette connaissance de soi est rendue possible grâce à l'interaction :

Ça me prenait une autre personne pour être en relation et faire émerger ce que je suis. Ça prenait quelqu'un pour le voir. Je peux en voir des bouts tout seul, mais c'était nécessaire que quelqu'un me voie et m'invite à regarder aussi. [...] C'est comme la thérapie. Tout seul, tu peux en faire un bout, mais tu ne peux pas dépasser un certain point (Tibo).

Ainsi, le participant développe une meilleure connaissance de lui-même en interagissant avec l'autre, tout en réfléchissant sur soi.

Transférer son savoir à d'autres contextes. Le participant peut utiliser son savoir dans différents contextes puisque ce savoir est axé sur les processus d'apprentissage plutôt que sur des contenus uniquement. En d'autres mots, il a appris à apprendre. Ce transfert le rend autonome dans une variété de contextes. Ainsi, au travail, lorsqu'il manque de connaissances dans un domaine, il agit comme dans ses cours de format APP et ses stages : il lit, il se questionne, il expérimente et apprend de ses erreurs, il réfléchit avec des pairs, il consulte une personne de référence, etc. Il dit avoir lui-même choisi des méthodes d'apprentissage transférables à sa vie professionnelle :

En me donnant cette voie [être créatif, expérimenter] malgré les embûches rencontrées, malgré les mauvaises notes que ça donnait parfois, j'apprenais une manière de travailler que j'aimais. J'expérimentais une façon de travailler que j'allais vouloir garder et que je retrouve encore aujourd'hui dans mon travail (Clément).

Par ailleurs, l'apprentissage en collaboration dans les groupes d'APP est perçu plus représentatif du travail de psychologue que les cours magistraux. Une participante décrit ainsi que, dans une équipe multidisciplinaire, « on cherche ensemble [...], on parle d'un patient et on essaie de faire du pouce sur les idées des autres pour améliorer notre compréhension de ce patient. Ensuite, on propose des stratégies d'intervention » (Léa).

La maîtrise de ce processus permet de mieux tolérer l'incertitude, puisque le participant est confiant en sa capacité d'apprendre dans une variété de contextes. Non seulement il tolère l'incertitude, mais il l'apprécie et la recherche pour évoluer. Le plaisir et le jeu témoignent de cette capacité du participant à explorer et à plonger dans l'incertitude, comme l'illustre cet extrait : « Observe, intervins et joue avec la situation. Sois avec cette personne et tu verras ce qui va se développer » (Clément). En gagnant de la confiance, le participant dit devenir plus créatif et moins conservateur dans ses interventions.

4. Intérioriser l'autorité. Les prochains facteurs de développement, « négociateur » et « s'engager », suggèrent que le participant a intériorisé l'autorité; il est devenu sa propre autorité. Il se sent par le fait même responsable de son propre point de vue qu'il conçoit comme une position personnelle et relative aux contextes.

Négociier. Par négociation, nous entendons la recherche d'un accord dans lequel des perspectives divergentes sont prises en compte. Le participant considère que sa propre perspective est valable et il est en mesure de la défendre par des arguments logiques et pertinents. En même temps, il tient compte des perspectives des autres, car la négociation représente pour lui une stratégie basée sur la réciprocité où les deux parties désirent arriver à de meilleures conclusions. Cette négociation peut avoir lieu avec la personne en position d'autorité. Ainsi, des participants rapportent avoir su négocier avec un employeur, un superviseur ou une équipe multidisciplinaire.

Deux exemples de négociation sont présentés dans ce qui suit. Le premier exemple porte sur les termes d'une relation de supervision. Ce participant dit qu'une superviseuse se centrait surtout sur des aspects pratiques du travail, par exemple la rédaction des rapports, les thèmes à aborder avec le client. Ceci le rendait inconfortable, car il ne sentait pas pouvoir discuter avec elle d'aspects plus émotifs de son stage. Il a abordé cette difficulté avec elle et ensemble, ils ont su négocier une façon de travailler qui tenait compte des besoins et des attentes de l'un et de l'autre :

Ce qui accrochait dans notre relation ne se réglait pas, tant que je n'en parlais pas. [...] À un moment, j'ai insisté pour aborder le sujet avec elle. [...] Ça a eu des conséquences positives parce que nous avons clarifié certaines choses. Nous avons trouvé une façon de travailler qui tenait compte de qui nous étions. Nous avons mis au clair des malentendus. Nous avons ajusté nos attentes. J'ai essayé de comprendre clairement ce à quoi elle s'attendait de moi. Je ne savais pas qu'elle s'attendait à certaines choses de moi. Quand je considérais son attente comme irréaliste, je le lui disais et ça calmait mon anxiété. [...] À ce moment, j'ai réalisé ce qui allait être possible cette année, dans ce contexte : voici ce que je peux faire et voici ce qu'elle peut faire (Tibo).

De ces propos se dégage un respect pour le point de vue de chacun et un désir de bien comprendre la perspective de l'autre avant de se positionner par rapport à celle-ci. Ce participant souligne qu'auparavant, il considérait la relation de supervision comme étant sous l'égide du superviseur. Aujourd'hui, il la voit plutôt comme étant co-créée; le supervisé et le superviseur partagent la responsabilité de cette relation.

Pour que la négociation soit possible, le participant doit pouvoir se décentrer de sa perspective. Ainsi, dans un séminaire avec des résidents en psychiatrie, un participant sentait que ses idées n'étaient pas entendues parce qu'elles étaient différentes. Il a donc commencé à ruminer en silence. Un superviseur lui a alors proposé de considérer la situation comme une dynamique de groupe normale où un avis inhabituel est traité de manière défavorable. Ce superviseur a mis le participant au défi de profiter de cette situation pour apprendre et expérimenter. Cette intervention a aidé le participant à se décentrer de son malaise. Il s'est alors remis à partager ses idées tout en observant comment le groupe y réagissait. Il dit être parvenu à être accepté en reconnaissant la valeur des perspectives des autres, tout en partageant sa perspective à lui. En voici un exemple :

Quand [une résidente en psychiatrie] était très empathique, on considérait ça comme un défaut et on lui disait « Tu as été très douce. On dirait que tu as manqué d'informations ». Parfois, je me donnais comme rôle de lever ma main et de dire : « Je crois au contraire que ton empathie était bien. Elle t'a permis d'avoir accès à ça, ça et ça. Oui, elle t'a limité à ça, mais elle t'a donné accès à ça. ». Ils n'avaient pas réalisé que l'empathie donnait accès à certaines informations alors ils trouvaient intéressant d'obtenir un avis alternatif (Clément).

À ce stade, le participant est suffisamment confiant pour amener ses idées sur le terrain de la négociation. Il est à la fois prêt à les défendre et à les modifier. Cela lui prend tout de même une dose de courage et de soutien.

S'engager. Par engagement, nous entendons le choix d'une orientation personnelle en cohérence avec ses valeurs, dans un monde conçu comme relatif. Les thèmes abordés par les participants relatifs à l'engagement sont le choix de responsabilités, la construction d'un sens à leur entreprise professionnelle et le désir de se maintenir dans une position d'apprentissage continu. Le participant s'engage en choisissant ses responsabilités :

Je veux continuer à choisir des responsabilités importantes qui correspondent à mes compétences. Je veux choisir un travail avec des défis qui m'intéressent et qui me donnent du fil à retordre pour veiller à ne pas m'ennuyer et à cultiver une curiosité et cultiver mon contact avec le doute et l'incertitude. [...] Je vais choisir mes responsabilités en fonction de l'impact que je pense pouvoir avoir sur les autres et sur moi, des responsabilités qui contribuent à me rendre heureux, à me donner l'opportunité de me développer, d'avoir du plaisir. Je ne prendrai pas des responsabilités au service de choses auxquelles je ne crois pas. [...]. Je vais choisir des responsabilités avec le critère du bien commun, avec le critère des individus pour les individus. Je vais choisir en fonction de l'impact sur la communauté plutôt que sur une poignée d'individus (Tibo).

Ce participant recherche des responsabilités en tenant compte de divers éléments tels que ses valeurs, ses compétences et son désir de se maintenir dans une position d'apprentissage continu. Il indique que son engagement est également social : il choisit ses actions en fonction de la portée qu'il croit pouvoir avoir sur sa communauté.

À ce stade, le participant aborde la question du sens que sa profession prend dans sa vie. Ainsi, il reconnaît différentes facettes de lui-même (par exemple, les facettes

scientifique, artistique, spirituelle) que sa profession de psychologue lui permet de réunir. Rappelons qu'à une étape précédente, le participant plaçait en opposition ses côtés professionnel et personnel, c'est-à-dire jouer un rôle vs être soi-même. D'une manière contrastante, à cette dernière étape de la trajectoire épistémologique, le participant qui s'engage voit son rôle professionnel comme un tremplin vers une vie plus complète et pleine de sens. Cette question du sens prend un aspect identitaire : le participant choisit ses engagements en fonction de qui il est (ses valeurs, ses intérêts, ses compétences) et à leur tour, ses engagements définissent qui il est. Ainsi, le participant engagé se connaît, se découvre et se définit à travers ses engagements. L'extrait suivant illustre cette idée :

Ma motivation demeure dans ma thèse. [...] Ces derniers temps, je sens que je pourrais me spécialiser sur le plan clinique dans mon thème de recherche auprès de [telle population]. Cet engagement et cette motivation que je ressens me confirment que je suis à la bonne place comme psychologue (Lucas).

Alors que ce participant exprime son désir de se spécialiser, un autre participant considère qu'il apprendra davantage en diversifiant ses activités, bien qu'il lui serait plus facile de rester dans un domaine déjà connu :

Je veux continuer à diversifier ce que je fais. C'est dans cette diversité, qui est à la fois confortable et inconfortable, que j'apprends le plus, que je me développe le plus et que je suis le plus heureux, même si c'est plus tendu que de rester à un endroit. Il sera important que je continue à avoir le courage de prendre le risque de diversifier [mes activités professionnelles], de suivre l'impulsion que je sens à l'intérieur et de ne pas m'installer dans une vie que ma raison dicterait sans que le reste de mon système accepte (Clément).

De plus, le participant voit sa profession en interaction avec lui-même dans une forme d'évolution continue :

J'aime l'idée de continuer à me former. Continuer à apprendre pour répondre à ma curiosité. J'ai constamment envie d'approfondir la connaissance, la théorie, la pratique, le savoir-faire. C'est ce qui est fascinant dans cette profession, pouvoir me développer là-dedans personnellement, développer mon style (Léa).

Je suis intéressé par la profession de psychologue parce que je la vois comme une profession dans laquelle je serai en interaction toute ma vie. Cette interaction demandera toujours de moi d'être plus profondément humain, pour accompagner plus profondément d'autres personnes. Cette exigence naturelle de la profession me semble favoriser une vie complète (Clément).

Le participant de l'extrait suivant mentionne la portée sociale qu'il donne à son engagement en plus d'aborder cette évolution continue de lui-même :

Je suis fier d'avoir ce rôle dans la société, d'avoir ce titre et cette crédibilité. Je suis fier du sérieux de la profession. [...] Je sens que mon but dans la vie est de développer ma personne et de pouvoir donner en retour. La profession répond à ce but. Elle me donne l'occasion d'une remise en question constante de moi-même en relation. Ça m'amène à m'observer, grandir et cheminer. Dans ce sens, je me sens à ma place. Je veux grandir comme personne et redonner à la société par ce rôle (Lucas).

Ainsi, l'engagement est perçu comme favorisant un sens, alimentant la motivation et la croissance continue. L'engagement favorise aussi l'autonomie psychique :

Plus je m'engage [...] plus il y a des possibilités, plus ce métier devient un levier de croissance. Plus je m'engage, plus je profite du voyage et plus il y a un possible pour être heureux, pour continuer à être autonome psychologiquement (Tibo).

Il n'y a toutefois pas que des avantages qui sont rapportés. Le prochain extrait présente la difficulté qu'avait un participant à s'engager dans la pratique de la profession :

J'étais très ambivalent. J'avais de la difficulté à m'engager. [...] Des doutes sur mes compétences et sur mon désir d'être psychologue faisaient que je ne persistais pas dans mes difficultés ou que j'avais de la difficulté à me mettre dans une position d'apprentissage (Tibo).

Ce participant précise que choisir une voie professionnelle implique de renoncer à d'autres voies. Aussi, s'engager implique d'être plus conscient de ses limites

personnelles et de gérer celles-ci plutôt que les éviter. Il a dû accepter de sentir son ambivalence à s'engager. Ensuite, il s'est attardé aux causes de cette ambivalence pour la dénouer.

Résumé du processus d'appropriation de son apprentissage. Nous avons vu comment les conceptions des modes d'acquisition de la connaissance des participants évoluent au cours de leur cheminement. Le participant se voit d'abord comme un réceptacle d'une quantité de connaissances *vraies*, telles que fournies par l'autorité. Ensuite, le participant se dégage des prescriptions extérieures afin de personnaliser son apprentissage selon ses préférences, lorsqu'il n'est pas évalué. Il cherche sa propre façon de faire en suivant ses intuitions et en identifiant ses zones de confort. Ainsi, il met de côté la théorie au profit de l'action intuitive et il choisit les modèles qu'il applique. Il reste toutefois dans ce qu'il connaît bien, dans ce avec quoi il est à l'aise et la connaissance est toujours prise *telle quelle*. À une étape ultérieure, le participant se montre actif dans son apprentissage. Il conçoit que la connaissance se construit à travers la réflexion et l'interaction. Ce participant oriente ses apprentissages de façon autonome selon ses besoins et questionnements. Il explore ce qu'il ne connaît pas encore. Il cherche à élargir ses horizons en intégrant de nouveaux modèles ou perspectives, des connaissances théoriques, des idées contradictoires. En outre, il apprend dans l'interaction et co-construit tant la connaissance en général que la connaissance de soi. Ayant appris à apprendre, il le fait dans différents contextes. Finalement, le participant intériorise l'autorité et est en mesure de négocier en défendant ses points de vue dans des

échanges où le respect est réciproque. De plus, il se conçoit responsable de son orientation dans le monde. Il s'engage donc dans une voie cohérente avec ses valeurs, tout en reconnaissant qu'il s'agit là d'une position personnelle et relative.

Processus 3 – Élaborer une conception dialectique de son rôle de thérapeute

Dans cette troisième et dernière section des résultats, les participants rapportent comment ils ont élaboré une conception dialectique de leur rôle de thérapeute. Par dialectique, nous entendons une conception de la situation thérapeutique comme un lieu où les compétences, réalités, perceptions de l'un (thérapeute) et de l'autre (client) sont mises au service du processus thérapeutique; elles se complètent plutôt qu'elles s'opposent. Cette co-crédation se fait à travers une recherche d'articulation entre la subjectivité du thérapeute et celle du client. La dialectique est le processus par lequel on tient compte de positions distinctes (voire contradictoires) en vue de créer une nouvelle position, ou si on veut, en vue de dépasser la contradiction. Ces positions distinctes peuvent être interpersonnelles ou intrapersonnelles.

Dans les pages qui suivent, les résultats suggèrent une trajectoire qui part d'une conception autoritaire du rôle du thérapeute pour passer à une conception non-directive et finalement dialectique. Cette conception s'élabore ainsi en se centrant d'abord sur l'idée que le thérapeute représente l'autorité (conception autoritaire). Les participants décrivent ensuite mettre sur un pied d'égalité le thérapeute et le client. Ils se centrent alors sur l'idée que le client sait ce qui est bien pour lui et ils conçoivent que leur rôle de thérapeute doit se limiter à l'accompagner (conception non-directive). À cette étape,

puisqu'ils ne veulent pas se placer comme « juges » de ce qui convient au client, ils se fient à la réaction positive de ce dernier pour ajuster leurs interventions. Toutefois, ils en viennent à remettre en question la suffisance de la non-directivité et à sentir le besoin d'exprimer leur point de vue professionnel. C'est pourquoi finalement, ils considèrent que chacun possède une forme d'autorité qui est nécessaire pour co-construire le processus thérapeutique (conception dialectique). À cette étape, les participants ont une vision plus dynamique et interactive. Ils conçoivent alors qu'ils partagent la responsabilité du processus thérapeutique avec leurs clients, ils élaborent leur compréhension clinique dans l'interaction et ils sont en mesure de s'autoréguler en regard des processus. Dans la première étape, l'autorité de l'un et de l'autre s'opposent, dans la deuxième, elles s'éliminent et dans la troisième, elles se complètent. Pour chacune de ces étapes, les rôles du thérapeute et du client seront décrits comme facteurs explicatifs de l'évolution du processus thérapeutique. Certains facteurs de transition d'une étape à la suivante seront également présentés.

Alors que les résultats des sections précédentes concernaient l'évolution des conceptions des participants principalement dans leur rôle d'étudiant, le présent processus se penche sur l'évolution de leurs conceptions du rôle de thérapeute. Ceci permet de voir comment les conceptions du participant sur l'autorité se traduisent dans sa pratique lorsqu'il se voit agir comme personne en autorité. Ce que le participant a découvert pour lui-même comme apprenant, il l'applique pour son client. Par exemple, devenu un apprenant plus autonome, il cherche à être un thérapeute « autonomisant ».

Une cohérence est observée entre les descriptions que fait le participant des relations d'autorité dans lesquelles il est apprenant et celles dans lesquelles il est thérapeute :

Je vois mon rôle de thérapeute de la même façon dont j'aimais être supervisée, c'est-à-dire que [le superviseur ou le thérapeute] aident la personne à donner un sens à ses difficultés pour qu'elle puisse trouver des pistes de solution et changer à partir d'une compréhension profonde de ses difficultés. Je les vois [tant le superviseur que le thérapeute] moins comme ayant un rôle d'expert, mais plutôt un rôle de facilitateur (Léa).

Dans une telle description, la personne qui est investie du rôle de l'autorité change (du superviseur au participant), mais la nature de son rôle ne change pas.

1. Conception autoritaire de son rôle de thérapeute. La conception autoritaire du thérapeute a été déduite à partir des récits rétrospectifs, c'est-à-dire que certains participants se souviennent qu'au début de leur formation, c'est ainsi qu'ils percevaient leur rôle. À cette étape, le thérapeute est vu comme un expert qui *sait* ce qui est le mieux pour le client. La directivité est conçue comme un facteur favorable au processus thérapeutique. Ainsi, le participant voit son rôle essentiellement comme un professionnel qui doit détenir et transmettre des connaissances au client. Le client est en quelque sorte vu comme une personne à *instruire* ou à *changer*. Un participant rapporte avoir eu ce type de conception au début de sa formation. Il décrit comment sa vision a évolué grâce à sa prise de conscience des motivations sous-jacentes :

Comment mon rôle d'aidant a-t-il changé? Je dirais que j'étais aveugle face aux motivations qu'il y avait sous ce rôle au début. C'était un rôle qui partait d'une impuissance : « Il faut changer quelque chose, il faut se battre contre quelque chose ». [...] Je percevais le client comme quelqu'un à changer. Il y avait une pression à changer quelque chose (Lucas).

Selon cette conception, le thérapeute agit *sur* le client. Parmi les facteurs qui contribuent à cette conception, il y a les modèles offerts. Une participante a au départ choisi d'appliquer un modèle thérapeutique qui met essentiellement l'accent sur la psychoéducation et les rencontres très structurées étant donné le discours ambiant valorisant ce type de thérapie. Dans ce cas, elle se fiait à l'autorité de ce discours ambiant. Quant au client, il est perçu comme celui qui *reçoit* un enseignement et qui doit *répondre* à la thérapie :

Au début, je voyais le patient davantage comme quelqu'un qui reçoit. Il reçoit de l'aide, un enseignement, une thérapie. Je le voyais moins actif dans son traitement. Son implication était de répondre à la thérapie et faire ce qu'on lui demande (rires) presque (Léa).

À cet égard, un sentiment de supériorité envers le client est rapporté : « Avant, j'étais fermée à ma sensibilité à l'autre. Je pouvais avoir tendance à le juger, à me sentir supérieure. J'étais moins présente, moins soucieuse de lui ou moins confiante en ses ressources » (Chloé). Cette fermeture à l'autre est abordée comme un facteur interne renforçant une vision autoritaire de son rôle de thérapeute. Paradoxalement, cette participante décrit qu'elle pouvait également être impressionnée par le client et se sentir inférieure à lui :

Je me sentais *petite* et je trouvais [le client] *grand*. Avoir des hommes âgés comme clients a représenté un défi pour moi parce que je me sentais plus petite, ou j'avais peur qu'ils me trouvent petite (Chloé).

Pour elle, ces sentiments de supériorité ou d'infériorité envers le client ne représentent que l'envers d'une même médaille. Ces propos suggèrent que le participant ayant une conception autoritaire du rôle de thérapeute risque de se sentir imposteur devant un client « qui en sait plus que lui » et donc, qui incarne davantage l'autorité que lui-même.

Ainsi, une conception autoritaire du rôle de thérapeute ne semble pas se traduire forcément par un comportement autoritaire. Il est possible que le participant croie que son rôle devrait être autoritaire, mais qu'il ne se sente pas à la hauteur pour traduire cette conception en actes.

Mettre sur un pied d'égalité les interlocuteurs en présence. Mettre les interlocuteurs sur un pied d'égalité représente une transition vers une conception non-directive du rôle du thérapeute qui est conçu comme n'ayant plus d'autorité légitime; il ne peut plus imposer sa vérité. Il s'agit d'une transformation de la relation d'autorité asymétrique en une relation où la perspective du thérapeute n'est plus vue comme supérieure à celle du client. Ceci peut se faire de deux façons décrites ci-dessous : soit l'autorité perd son caractère idéalisé, soit le participant cesse de se dévaluer ou de dévaluer le client. Une participante décrit comment, pour elle, l'autorité a perdu son caractère idéalisé. Ceci lui a permis de considérer que les clients sont *égaux* aux thérapeutes ; la perspective des uns n'est plus vue comme supérieure à celle des autres. Cette participante décrit cette réalisation en utilisant la métaphore de la *petite personne* qu'il y a dans chaque individu :

Dans le lien avec mon superviseur, j'ai appris que tout le monde est petit d'une certaine façon... ou grand. Tout le monde est pareil. Même les hommes plus vieux sont petits en-dedans ou du moins, ils ne sont pas plus grands que moi. Je pouvais finalement être égale. Mon superviseur s'est montré humain, authentique et à un certain point vulnérable. Je ne me suis jamais sentie petite avec lui. Je me suis toujours sentie son égale. Maintenant, quand je vois un client, je vois une petite personne en lui, mais pas d'une façon méprisante où je le regarde de haut. Je ne me laisse plus impressionner. Je ne mets plus l'autre en haut de moi. Je le mets sur un pied d'égalité. Je ne le mets plus en bas non plus (Chloé).

En se montrant faillible, ce superviseur a favorisé le développement de cette participante. Elle a transféré cette attitude dans ses relations avec ses clients. On voit encore une fois comment les conceptions concernant différentes relations d'autorité s'interinfluencent.

Pour un autre participant, cette transition s'est exprimée un peu différemment. Plutôt que de juger moins positivement l'autorité, c'est le jugement envers lui-même qu'il a modifié. Il se sentait initialement autoritaire et rigide surtout envers lui-même, mais également envers ses clients. Son thérapeute personnel lui a montré à être plus souple envers lui-même, à se juger moins sévèrement. Cet apprentissage s'est transposé par une attitude équivalente dans son rôle de thérapeute, envers ses propres clients :

Je suis capable d'aider mes clients à moins réagir à ce qu'ils sont et à accepter certains aspects d'eux. Avoir un thérapeute qui a dit « oui » à tout ce que je suis m'a aidé à m'assouplir. Ça résume tout. Il m'a reflété comment je suis rigide. Il m'a offert une façon d'être en lien plus souple, plus *caring* (Lucas).

Ce participant différencie les approches thérapeutiques autoritaires des approches marquées par l'accueil et l'acceptation :

On dirait que certaines approches visent à corriger une faute, alors que d'autres approches considèrent le client correct comme il est. Pour ces dernières, le but est de donner un sens à une difficulté et d'aider le client à s'accepter comme il est plutôt que de lutter contre une faute à corriger (Lucas).

En somme, selon la conception autoritaire, le rôle du thérapeute est de changer le client. Le rôle du client est en quelque sorte de se soumettre au traitement que lui propose le thérapeute. Une transition vers une conception non-directive du rôle de thérapeute est observée d'une part lorsque l'autorité perd son caractère idéalisé et,

d'autre part, lorsque le participant cesse de déprécier le client ou lui-même au profit d'une vision plus égalitaire des personnes en présence.

2. Conception non-directive de son rôle de thérapeute. À cette étape, le participant conçoit qu'il existe des vérités multiples, propres à chaque personne; le thérapeute n'est plus celui qui détient et transmet la vérité. Comme décrit précédemment, la remise en question de la supériorité de l'autorité et celle de l'infériorité du client ou de l'étudiant sont des facteurs contribuant à cette nouvelle conception. De plus, la croyance selon laquelle le participant se développe selon ses préférences (voir l'étape 2 du processus d'appropriation de son apprentissage) semble être cohérente avec la conception non-directive de l'autorité; l'autorité non-directive ou non-contraignante permet à l'autre de se développer selon son gré. Des formats de cours tels que l'APP et la praxéologie présupposent que la connaissance n'est pas absolue, mais qu'il existe plusieurs façons d'envisager la réalité. À cette étape, ses façons d'envisager la réalité restent « parallèles » plutôt qu'elles ne s'interinfluencent. Comme thérapeutes, les participants adhèrent à une conception non-directive selon laquelle ils aident les clients à découvrir leur propre vérité, à s'accepter comme ils sont, sans leur *imposer* une vérité qu'eux-mêmes trouveraient plus appropriée. Ces participants veulent éviter l'attitude d'expert qui sait, juge et se sent supérieur à son client. Certains rapportent un malaise à partager leur perspective de thérapeute au client, par exemple leurs opinions, leurs connaissances théoriques ou leur compréhension de la situation du client. Ce malaise peut être vu comme un facteur empêchant le participant d'adopter une

posture plus pro-active dans le processus thérapeutique. Un discours des professeurs selon lequel les clients sont « experts de leur expérience » favorise cette position. En effet, selon une conception polarisée de l'autorité, si le client est expert, le thérapeute ne peut l'être, au risque de sentir qu'il bafoue la liberté du client. Alors que selon la conception autoritaire, le thérapeute était celui qui devait *savoir*, ici, le client est celui qui sait :

Tu accompagnes la personne et tu l'aides à cheminer. Tu ne sais pas vers quel chemin l'amener parce que c'est elle qui sait où elle doit aller. Tu es là pour l'aider à se poser les bonnes questions, faire les bons choix pour elle et la supporter émotivement pendant ce cheminement (Annette).

Il y a une attitude de [telle superviseure] qui m'a inspirée : elle ne sait pas. C'est le client qui sait et qui va nous donner les réponses. Elle interprète, mais pas trop rapidement. Elle prend son temps et elle écoute vraiment tout ce que le client va dire. [...] Souvent, à l'hôpital, les processus d'évaluation se font rapidement. Les gens se font rapidement des idées sur les clients et moi ça me choque parce que justement je suis habituée à rester toujours dans une position d'impression. On fait des hypothèses. On ne sait pas. Il y a toujours des choses qu'on ne sait pas (Rebecca).

Ainsi, le modelage d'un superviseur représente un facteur favorisant la conception non-directive. Ici, ce qui frappe, c'est le leitmotiv du participant : il ne sait pas, c'est le client qui sait. Bien sûr, il interprète, émet des hypothèses mais lentement, à mesure que le client se dévoile. On observe chez lui une réticence à partager sa propre perspective. Il est possible que l'adoption d'un mode non-directif provienne du fait que le participant est devenu conscient de son impossibilité à connaître tout ce que pense ou vit son client; la non-directivité le fait alors sentir plus à l'aise pour gérer ses doutes, ses incertitudes :

Je suis plus à l'aise avec le doute. Je suis plus à l'aise de savoir que le client va toujours m'apporter des trucs nouveaux. Je ne peux pas complètement savoir ce qui se passe en lui. Je suis à l'aise dans ce style d'intervention parce que je suis douteuse de nature. Peut-être que ça fait mon affaire... (Rebecca).

S'ajuster en fonction des résultats. Le participant qui adhère à une conception non-directive de son rôle de thérapeute ajuste ses interventions thérapeutiques en fonction des résultats; il choisit ses interventions en fonction de ses bénéfices pour le client :

Cette intervention je l'ai faite [...] parce qu'elle fonctionne (Chloé).

Tant que je vois un impact bénéfique chez le client, je peux faire beaucoup de choses. Toutefois, je vais beaucoup me retenir d'intervenir quand je pense que les impacts négatifs sont plus présents que les impacts bénéfiques (Annette).

Le lien entre l'approche non-directive et le fait de s'ajuster en fonction des résultats n'est pas d'entrée de jeu évident, outre le fait que ces deux conceptions du rôle du thérapeute cohabitent chez le participant. En fait, on peut croire que puisque le participant ne veut pas se placer comme « juge » de ce qui convient au client, il se fie donc à la réaction de ce dernier. Autrement dit, la « réponse » du client est le critère pour savoir s'il est bien intervenu ou non.

Notons que ces participants étaient également ceux qui s'évaluaient à partir du résultat qu'ils obtenaient en classe (regard approbateur de la personne en autorité, résultat scolaire). De façon cohérente, ils considèrent leurs interventions appropriées lorsque le résultat est bon. Comme décrit précédemment, un modèle d'enseignement traditionnel qui met l'emphasis sur la performance a pu contribuer à ce réflexe de travailler en fonction des résultats.

Certaines expressions utilisées suggèrent que l'accent est mis sur le résultat : « aider le client à avoir confiance en lui », « à s'accepter », « le rassurer », « lui faire du bien ».

En outre, le participant décrit difficilement les processus inhérents à son rôle de thérapeute. Lorsqu'il le fait, l'accent est mis sur une recette, qui semble un peu magique, à reproduire peu importe le contexte : « J'ai juste à être moi-même, à être vraiment authentique et disponible à l'autre et ça va fonctionner » (Chloé). En d'autres mots, à cette étape, l'intervention n'est pas encore justifiée selon la compréhension de la situation particulière d'un client. Un participant explique que sa conviction de la suffisance de sa méthode (s'ajuster en fonction des résultats) est fragile, mais pas assez pour l'abandonner. Une remise en question, porteuse de changement, est décrite ci-dessous.

Remettre en question la suffisance de la non-directivité. Une remise en question de la suffisance de la non-directivité représente un facteur transitoire vers une conception dialectique du rôle de thérapeute. La conception non-directive révélée comme un leitmotiv dans les propos des participants est d'une certaine façon « rigide » par le fait qu'ils désirent être tout à fait non-directifs et sans jugement. Réaliser que cette posture est rigide et a ses limites dans certains contextes, amène à la remettre en question, ce qui représente un facteur d'évolution vers la prochaine conception. Une tension est observée chez une participante qui sent devoir partager sa perspective, mais ne veut pas déroger à son idéal de non-directivité :

J'ai toujours été celle qui observe et écoute. Je vais intervenir, mais je ne suis pas à l'aise avec la directivité, par exemple dire à l'autre « Tu devrais... ». J'ai l'impression que ce n'est pas efficace comme intervention, mais parfois il faut le faire avec certains clients. [...] Je trouve difficile d'expliquer les choses de manière concrète, précise, de faire voir les choses plus clairement à quelqu'un. Ce

n'est pas en cohérence pour l'instant avec ce que je sens que je dois faire, mais je sais que je dois le faire (Rebecca).

Cette même participante cherche à résoudre ce conflit en se questionnant sur ce que ferait un superviseur servant de modèle :

J'essaie d'imaginer ce que [tel superviseur] dirait et ce que j'imagine ne ressemble pas à [de la directivité]. Je veux bien faire les choses dans mon approche. Parfois, j'ai l'impression que je sors de ce que je voudrais devenir. [...] Je me dis qu'il y a sûrement d'autres façons d'intervenir pour que la personne elle-même arrive à voir. J'essaie, mais ça ne marche pas, parce que cette cliente est concrète (Rebecca).

Devant un mode d'intervention qui ne lui semble pas convenir, la participante exprime son hésitation à le maintenir ou à l'adapter à la situation particulière dans laquelle elle se trouve. En ce sens, elle montre son mouvement transitoire vers une conception plus complexe de son rôle et elle se sert de ses modèles (superviseurs) pour le faire. L'idéal de ce qu'elle « voudrait devenir » peut la retenir de changer. Une limite de la position non-directive pressentie par une autre participante est de priver le client du point de vue expert du thérapeute :

J'en ai des compétences et des connaissances que les clients n'ont pas. Ça ne fait pas de moi une personne supérieure à eux. C'est pour ça qu'ils viennent me voir, alors je ne peux pas les priver de cette expertise (Annette).

Le compromis que cette participante a trouvé pour résoudre son dilemme a été de transmettre quelques connaissances au client en gardant une attitude de non-jugement. La formulation de ce compromis suggère néanmoins que cet ajustement est encore vécu de manière conflictuelle : pour la participante, partager ses connaissances est associé à porter un jugement négatif (l'autre ne sait pas).

Bref, le participant exprimant une conception essentiellement non-directive ne veut pas imposer sa perspective au client; il veut plutôt l'accompagner dans la découverte de sa propre vérité. Cette démarche lui convient bien puisque sa perspective de thérapeute, incertaine, lui est difficile à partager. Il opte donc davantage pour des interventions de soutien qui ont un impact bénéfique sur le client. Par la suite, il pressent les limites d'une telle intervention sachant que le client gagnerait à obtenir d'autres perspectives. Il cherche alors à réaménager son rôle, sans encore trouver de façon satisfaisante de le faire.

3. Conception dialectique de son rôle de thérapeute. La dialectique reconnaît que dans une relation, chaque personne influence son vis-à-vis. Le participant qui adopte une posture dialectique conçoit la situation thérapeutique comme un lieu où le processus est co-créé de façon dynamique, par le client et lui. En d'autres mots, la subjectivité du thérapeute et celle du client participent à la création et au développement du processus thérapeutique. Par le dialogue dialectique, il y a construction progressive d'une solution commune à un problème. Les interlocuteurs sont considérés de statut égal face au problème. Précisons toutefois que la dialectique ne se situe pas uniquement entre le thérapeute et le client, mais elle peut être circonscrite dans le thérapeute lui-même. On parle ici de l'interinfluence entre des positions distinctes, voire opposées qui sont intrapersonnelles et qui concerne notamment des connaissances théoriques ou intuitives, des rôles, des visées qui se contredisent. Autrement dit, la dialectique consiste à tenir

compte d'au moins deux positions distinctes (intra ou interpersonnelles) et à les intégrer pour créer une nouvelle position, différente des premières.

Le participant exprimant une conception dialectique de son rôle de thérapeute est également celui qui privilégie la co-construction de connaissances (voire processus d'appropriation de son apprentissage). Tel que décrit précédemment, ce participant a pris conscience de son rôle actif. Certains formats de cours et d'évaluation et certains types de relations de supervision ont favorisé cette prise de conscience en situant l'étudiant et ses pairs au centre de leurs apprentissages et en encourageant la discussion et l'élaboration de leurs connaissances (plutôt que la simple possession, de mémoire). Pour ce participant, la connaissance élaborée dans le processus thérapeutique est elle aussi co-construite en interaction. Cette interaction des perspectives est conçue comme ce qui favorise le changement chez le client (et pourquoi pas, le thérapeute!).

La conception dialectique représente en quelque sorte une intégration des conceptions précédentes, c'est-à-dire autoritaire et non-directive, du rôle du thérapeute. Selon les contextes et le résultat souhaité, le participant dit adopter l'une ou l'autre de ces postures.

Quatre aspects liés à une conception dialectique, dégagés des propos des participants, sont décrits dans les pages qui suivent. Ces aspects ont ceci en commun qu'ils expriment une dynamique d'interaction et d'interinfluence. D'abord, le participant et son client partagent la responsabilité du processus; tous deux ont un rôle actif. Puis, la compréhension de la réalité du client est élaborée de manière interactive, en mettant à

contribution différentes sources d'informations. Aussi, le participant ne s'ajuste plus uniquement en fonction des résultats; plutôt, il s'autorégule en regard des contextes et des processus. Finalement, il est en mesure d'intégrer différentes facettes de son rôle.

Partager la responsabilité du processus. Non seulement le participant se conçoit-il responsable du processus, le client l'est aussi. Ainsi, selon l'expression d'un participant, « l'engagement est mutuel ». Le participant à cette étape rapporte avoir appris à mieux reconnaître ses limites en tant que thérapeute. L'expérience pratique à travers le temps a été significative dans cet apprentissage, puisque le participant voyait ses idéaux confrontés à la réalité. Parmi les idéaux nommés, il y a notamment celui d'être efficace et de « faire du bien » au client à tous coups et rapidement. Des interventions de superviseurs qui questionnent ces idéaux ont également favorisé la reconnaissance des limites du thérapeute. De manière plus réaliste, le participant perçoit être, avec le client, co-responsables de la relation et du processus :

Je sens avoir une meilleure compréhension de mon rôle. Ma part de responsabilité est d'être le gardien du processus, c'est-à-dire de proposer un processus au client et de veiller à la bonne marche de ce processus. Tant mieux si ça fonctionne. Si ça ne fonctionne pas, ça aura été un des clients avec qui ça n'aura pas fonctionné. Il y a des limites à ce que je peux faire. [...] Parfois, je voudrais me souvenir de l'ensemble des séances précédentes, de ce que nous nous sommes dit, mais c'est comme si je portais la relation tout seul. Je me dis que c'est la thérapie du client. Son bout à lui est de mettre quelque chose de l'avant (Tibo).

Je ne me sens plus responsable de tout ce qui se passe en thérapie. J'ai appris avec le temps et l'expérience que je peux avoir un paquet d'artifices, un paquet de techniques, avoir développé des compétences en psychologie, mais ultimement, la psyché de la personne en face de moi est plus puissante que tout ce que j'ai appris en psychologie. On va travailler ensemble, mais ça repose aussi beaucoup sur la psyché de cette personne qui est bourrée de compétences (Clément).

En tant que thérapeute, non seulement le participant devient-il conscient qu'il n'est pas seul responsable du déroulement de la thérapie, mais il voit la responsabilité du client à décider lui-même s'il veut ou non opérer des changements dans sa vie. Selon les participants, le rôle du client est de faire preuve d'honnêteté et d'ouverture par rapport à son expérience, de s'engager dans le processus et de vouloir changer. Une participante va jusqu'à responsabiliser le client lorsque celui-ci s'attend à *recevoir* des solutions :

Je vois la responsabilité du patient dans sa thérapie. On ne peut pas se battre contre le patient pour l'aider. À partir du moment où on lui offre le traitement, il faut qu'il accepte de participer activement en adoptant une attitude d'ouverture par rapport à lui-même... [...] [Dans tel milieu d'internat], des patients demandent « Enseignez-moi quelque chose. Dites-moi ce que je dois faire. ». Je responsabilisais le patient en disant « Ce n'est pas ce qu'on fait ici, ce n'est pas des conseils qu'on donne. On vous accompagne dans un cheminement personnel, qui doit partir de vous. » (Léa).

Pour le participant, les limites de son rôle ne sont pas forcément claires; c'est à travers la réflexion et l'interaction qu'il les clarifie. Une participante montre comment elle fixe ses limites comme thérapeute et plus spécifiquement par rapport au risque suicidaire de personnes atteintes d'un trouble de personnalité limite :

Il est important de déterminer quelles sont ses limites comme thérapeute : ce que je fais, ce que je ne fais pas; ce que je dis, ce que je ne dis pas, jusqu'où je vais avec un patient. On le fait un peu au départ, mais ses propres limites comme thérapeute ne sont pas toujours claires. Par exemple, son degré de tolérance au risque suicidaire. On sait qu'on ne veut pas que son patient se suicide, mais jusqu'où tolère-t-on des menaces de suicide? Quelle sera ta ligne d'action à partir du moment où tu penses que c'est assez sérieux pour prendre des mesures? Ou tolères-tu [les idées suicidaires] et essaies-tu de les travailler? (Léa).

Cette participante nomme le problème rencontré (les limites imprécises) et elle se montre active dans l'élaboration d'une décision qu'elle conçoit relative à la fois au

contexte et à ses limites personnelles. Cette élaboration représente un facteur interne de développement : la participante construit elle-même ses schèmes d'action.

Élaborer une compréhension dans l'interaction. Selon la conception dialectique, ce n'est pas le thérapeute *ou* le client qui sait. La compréhension de la réalité du client est plutôt élaborée dans le dialogue et l'interaction. À l'écoute de son client pour mieux situer son problème, le participant peut, à cette étape, partager sa perspective sans se voir comme quelqu'un qui possède l'autorité en la matière. Plutôt, il conçoit que ses savoirs et compétences, bien qu'imparfaits, sont susceptibles d'être bénéfiques pour le client.

Les participants rapportent opérer une décentration, dans le sens où ils se décentrent d'un seul et unique aspect pour envisager plus d'un aspect en même temps. Dans certains cas, ils se décentrent d'eux-mêmes ou du client pour adopter une perspective plus globale sur l'interaction. Par exemple, une décentration des mots du client est un facteur favorable à la compréhension d'un sens sous-jacent :

Quand je m'assois devant un client et qu'il me parle d'un problème, je suis capable d'être avec lui, et je suis aussi capable, parce que je m'en donne le droit, de me reculer et de regarder ce qui est en train de se passer. Quand je me recule, je n'écoute plus. Je me questionne, je me demande ce qui se passe, pourquoi me parle-t-il de ça en ce moment. Avant, je ne m'en donnais pas le droit. C'est comme si je devais prendre tous les mots que la personne disait. C'était ça être présent. J'ai réalisé qu'être présent, ce n'est pas ça. Je suis très présent à mes clients, mais je n'écoute absolument pas tout ce qu'ils me disent (Clément).

Puisque ce participant pensait initialement devoir écouter chaque mot du client, son cheminement évoque un passage d'une logique quantitative (accumuler un ensemble d'informations séparées) à une logique qualitative (dégager un sens). Un superviseur a

favorisé ce changement de perspective en encourageant le participant à prendre du recul, à cesser d'écouter chaque mot pour entendre un message sous-jacent qui lui, serait répété maintes fois par le client. Une participante évoque une décentration similaire, rendue possible en « relâchant le contrôle » :

Quand tu prends un certain recul, que tu arrêtes de vouloir contrôler l'information et que tu acceptes de lâcher-prise sur les mots et sur la théorie, c'est souvent là qu'un sens émerge. [...] On se raccroche beaucoup à la théorie. On veut contrôler l'information. On veut trouver un sens. Puis, on apprend à relâcher le contrôle : on prend une pause et on fait le vide. C'est souvent à ce moment qu'un sens apparaît (Léa).

Pour « relâcher le contrôle » de la sorte, des participants décrivent devoir développer la confiance qu'une compréhension émergera d'eux lorsqu'ils sont en interaction avec leurs clients. Cette confiance se développe à travers le temps et l'expérience et aussi à l'aide du soutien des superviseurs qui connaissent ce processus. Les deux extraits suivants explicitent le processus d'élaboration d'une compréhension effectuée par ces participants :

Je me recule dans ma tête, je forme une compréhension, je fais une hypothèse et je la propose au client. Ensuite, je vois ce que ça fait (Clément).

Plus tu gagnes de l'expérience, plus tu te fais confiance et plus tu utilises... je ne dirais pas ton instinct, mais tu utilises l'information qui vient de toi. Tu n'utilises pas seulement ta rationalité ou un discours interne pour aider l'autre. Tu utilises aussi une forme de ressenti, une forme de compréhension plus... physiologique du patient, avec laquelle tu réussis à faire un sens que tu transmets à l'autre. Alors, la psychothérapie est comme une danse. Il faut que tu sois conscient de ton être au complet, pas seulement de ta tête, mais aussi de ce que tu ressens pour aider l'autre. C'est là que la danse entre en jeu. L'autre réagit à ça et toi tu réagis et tu intervies (Léa).

Ainsi, la perspective du participant est une construction sujette à l'amélioration, constituée non seulement de connaissances rationnelles, mais également d'informations

intuitives ou affectives, qui viennent de lui, en interaction avec son client. La métaphore de la danse en dénote le caractère dynamique, interactif et expressif. La compréhension est élaborée en interaction avec le client, puis elle est soumise à la réaction du client et ainsi de suite. À cette étape, les participants sont plus en mesure de décrire le processus de thérapie que dans les étapes antérieures de la trajectoire; ce processus serait constitué d'une décentration de soi-même pour entrer en interaction avec le client, d'un recul favorable à la saisie globale de la situation qu'explique ou manifeste le client, conduisant à une compréhension, à un sens que le thérapeute croit percevoir.

S'autoréguler en regard des processus. Le participant qui adopte une conception dialectique ne conçoit plus le changement uniquement en termes de résultats, mais également en termes de processus menant à un résultat. Ainsi, en tant que thérapeute, le participant s'autorégule en fonction des contextes et en regard des processus, c'est-à-dire qu'il choisit et ajuste ses interventions en évaluant leur adéquation par rapport aux contextes et aux objectifs visés. Pour ce faire, comme il a été vu dans le point précédent, le participant cherche à comprendre ce qui se passe sur le plan verbal et non verbal en se centrant sur la relation et les interactions qui prennent place durant la thérapie. Les expériences pratiques, telles que les ateliers de praxéologie, les stages et internats ont été essentiels à cet apprentissage en offrant un lieu où le participant peut expliciter ses intentions et chercher des interventions plus efficaces en fonction de l'évolution des contextes. Le participant pense à certaines stratégies à utiliser pour évaluer ou faire avancer le client. Si ses connaissances au sujet d'un phénomène sont déficitaires, il

cherche à se renseigner pour s'assurer de la pertinence de sa démarche. Par exemple, un participant qui connaissait peu le phénomène de la décompensation a cherché à mieux le connaître, plutôt que de se laisser guider par ses peurs diffuses à son sujet. Ceci lui a permis de décider s'il voulait ou non éviter la décompensation de son client, en fonction du contexte et des objectifs poursuivis :

Ça devient précis et je peux décider si c'est quelque chose que je veux éviter. Ça devient un choix conscient, ce n'est plus irrationnel. [...] Je sais que ce n'est pas quelque chose que je veux faire tout le temps [susciter la décompensation d'un client], mais je sais que ce n'est pas quelque chose à éviter à tout prix non plus. Je sais que c'est quelque chose qui peut être utile, à la limite [dans un but d'évaluation] (Clément).

Dans ce cas précis, l'objectif était d'évaluer si un patient en milieu hospitalier était encore en phase maniaque, ce qu'une décompensation aurait signifié. Des choix irrationnels, guidés par des peurs diffuses se transforment ainsi en choix délibérés, guidés par une meilleure connaissance d'un phénomène.

Une vision plus globale du processus de thérapie, c'est-à-dire des différentes étapes et des mécanismes en jeu, permet au participant de tolérer des effets négatifs en vue d'aider le client à atteindre ultimement son objectif de thérapie. Ces effets négatifs peuvent notamment être de l'anxiété, de l'impuissance, de la colère chez le client ou le thérapeute lui-même. Des participants disent s'abstenir de faire certaines interventions qui, à court terme, ont un impact bénéfique sur le client, mais à long terme, ne l'aident pas à évoluer. Par exemple, ils peuvent s'abstenir d'approuver ce que le client fait ou pense, considérant que ça ne l'aiderait pas à s'autonomiser : « Certains clients sont tout le temps en attente d'une confirmation extérieure ou de la maman qui serait là pour leur

dire « Vas-y, c'est correct. ». Ils ne sont pas libres. » (Tibo). Une autre participante mentionne avoir appris à résister à la tentation d'apaiser le client pour plutôt chercher à favoriser un changement plus en profondeur :

C'est tentant au début de dire au client « Vous avez telle difficulté, à cause de ça, puis je pense que vous devriez faire ceci. ». Comme jeunes thérapeutes, je pense que nous tombons beaucoup dans le panneau de donner beaucoup d'informations, de renseigner. Ça apaise l'anxiété des patients. C'est satisfaisant au début, mais ça n'apporte pas une compréhension profonde des difficultés. Ça n'apporte pas de changements en profondeur non plus. Par la suite, on apprend à résister à ça et à retourner ça au patient tranquillement et l'accompagner là-dedans, mais sans « faire à sa place » (Léa).

Le cheminement d'un autre participant est passé par une désillusion concernant son rôle de thérapeute. Il croyait qu'un psychologue soulageait ses clients à chaque séance de thérapie, ce qui suggère qu'il était alors centré sur les résultats. Son superviseur a confronté cette croyance en lui tenant des propos de ce genre : « Tu n'es pas là pour lui faire du bien, tu es là pour son bien. Parfois, pour son bien, tu dois lui faire mal. » (Clément). Selon le participant, ces propos n'ont pas été suffisants pour modifier sa conception. Il a fallu qu'il expérimente une relation thérapeutique où il a accepté qu'une cliente se mette en colère contre lui. Après plusieurs mois de thérapie, le travail réalisé à partir de cette colère a permis à cette cliente d'atteindre son objectif. Le participant précise ceci : « Ça n'aurait pas porté fruit si je n'avais pas accepté qu'elle se fâche contre moi. » (Clément). C'est l'expérience, c'est-à-dire l'occasion de vivre des stages, qui a favorisé cet apprentissage. Ces exemples illustrent qu'à cette étape, les participants sont en mesure de se décentrer des résultats immédiats pour envisager le processus thérapeutique dans sa globalité.

Malgré des connaissances bien acquises, l'incertitude reste inhérente au processus. Pour cette raison, les objectifs de thérapie sont choisis de manière prudente et non définitive. Le participant reste critique par rapport aux besoins formulés par le client ainsi que par rapport à sa propre compréhension de ces besoins :

Même si je suis conscient de ce que je fais avec le client, ça ne me dit pas si mon intention est bonne. [...] Quel est le besoin du client? [...] Que vient-il chercher en thérapie au-delà de son motif de consultation et de ce qu'il dit qu'il vient chercher? Quelles sont ses attentes par rapport à la thérapie et par rapport à moi? De quoi a-t-il besoin? (Tibo).

Intégrer des facettes de son rôle. L'intégration, pour le participant, consiste ici à organiser et élaborer diverses facettes de son rôle de thérapeute. Le participant qui adoptait une conception autoritaire ou non-directive choisissait certaines facettes de son rôle de façon polarisée, c'est-à-dire au détriment d'autres facettes. Ainsi, selon la conception autoritaire, le thérapeute devait être un expert, détenteur de la vérité face à son client; au contraire, selon la conception non-directive, le thérapeute était un agent facilitateur, humain, qui acceptait le client en l'aidant à découvrir sa propre vérité sans l'influencer. Ces deux conceptions ont ceci de commun qu'elles sont rigides : dans le premier cas, le thérapeute est vu comme celui qui sait, qui donne des conseils et qui gère la situation; dans le deuxième cas, il est celui qui adopte des principes de non-directivité qu'il faut suivre à tout prix. Le thérapeute dialectique se distingue des deux autres par le fait qu'il se montre à la fois affirmatif et souple. Il est affirmatif puisqu'il partage sa perspective professionnelle. Il est aussi souple puisqu'il considère ses connaissances comme continuellement à parfaire. Ainsi, ce participant est en mesure d'intégrer

diverses facettes de son rôle de thérapeute. Par exemple, un participant rapporte une évolution dans sa conception de la neutralité du thérapeute. Initialement, il se sentait figé dans une attitude d'*écran blanc* pour rester neutre, ne rien induire dans la relation. Cette attitude lui faisait alors ressentir un conflit intérieur :

Quelque chose en moi criait « Ça n'a pas de sens! » [...] Je n'aimais pas ça et je ne trouvais pas ça aidant. Ce n'était pas cohérent avec « qui je suis » et avec comment je veux faire mon travail. Je voulais être moi-même. C'était insatisfaisant. Je ne sais pas pourquoi, mais je ne croyais pas que, pour moi, ça serait une façon d'être thérapeutique (Tibo).

Par la suite, plutôt que de rejeter la neutralité, il l'a redéfini comme une absence de jugement : « Qu'est-ce que la neutralité? C'est être sans jugement dans le sens de ne pas considérer que c'est soit bon, soit mauvais. C'est juste ça. » (Tibo). Avec cette nouvelle définition, il considère avoir rétabli tout l'espace pour être qui il est sans renier la neutralité de son rôle de thérapeute. Avec ce réaménagement dans sa définition de la neutralité, il conçoit pouvoir être à la fois « neutre » et être « lui-même ». On peut donc voir que l'intégration de deux positions perçues comme contradictoires se réalise en quelques étapes. Premièrement, le participant prend conscience d'un conflit intérieur. Deuxièmement, il cherche à résoudre ce conflit. Troisièmement, il y parvient en redéfinissant la neutralité. On peut alors considérer qu'il y a eu une dialectique, car la nouvelle conception inclut les deux pôles du conflit.

Résumé de l'élaboration d'une conception dialectique du rôle de thérapeute. Les résultats suggèrent une évolution des conceptions en trois étapes. Dans un premier temps, le participant adopte une conception autoritaire selon laquelle la perspective du

thérapeute est priorisée sur celle du client. Le thérapeute, conçu comme agissant *sur* le client, a comme objectif de changer ou d'instruire le client. Par la suite, lorsque les interlocuteurs sont mis sur un pied d'égalité, apparaît une conception non-directive selon laquelle le thérapeute ne peut plus prioriser sa perspective sur celle du client. L'objectif est alors d'aider le client à découvrir sa propre vérité, sans lui imposer la perspective du thérapeute. En corollaire à cette conception, le participant s'ajuste en fonction des résultats bénéfiques observés chez le client; si le thérapeute ne peut se placer en « juge » de ce qui est bénéfique ou non au client, il se base donc sur la « réponse » du client, pour juger de ce qui convient. Dans ces deux premières étapes, les conceptions du rôle de thérapeute sont polarisées en ce sens que ce qui est valorisé c'est la perspective du thérapeute ou celle du client sans chercher à les combiner. Finalement, une conception dialectique se dessine, selon laquelle le participant conçoit le processus thérapeutique comme reposant sur un dialogue et une interaction entre le thérapeute et le client. Ce mode de fonctionnement implique que tant le thérapeute que le client sont actifs dans la démarche de la thérapie. De plus, le changement n'est plus conçu en termes de résultats, mais en termes de processus menant à un résultat. Cette conception permet au participant de choisir ses interventions de façon éclairée, en regard des contextes et de la démarche. Ceci est rendu possible, entre autres, grâce aux connaissances et habiletés professionnelles acquises au cours de sa formation. Ces connaissances sont maintenant conçues comme relatives et sujettes à une amélioration continue.

Discussion

La théorie de Perry (1970) décrit comment l'adulte passe d'une vision simpliste et absolue de la réalité à une vision complexe et relative. Elle offre ainsi des repères d'une grande utilité pour comprendre le développement épistémologique de l'adulte, ce que la présente recherche visait. Rappelons que cette recherche est née du désir de comprendre comment s'opère le développement professionnel d'étudiants dans le programme de doctorat en psychologie clinique de l'Université de Sherbrooke. Le terme « professionnel » désigne la personne qui exerce une activité donnée et dont la qualité du travail témoigne de sa compétence et de son expérience par opposition à un amateur ou à un profane. Le terme profession vient du latin *professio* qui signifie « déclarer en public, action de se donner comme ». En s'affichant professionnelle, la personne se positionne socialement, elle déclare publiquement le sens que prend son engagement dans la société. Cette déclaration va au-delà d'installer une plaque d'identification devant son bureau; la personne déclare aussi ses valeurs et le rôle pour lequel la société lui reconnaît une autorité et une compétence. Mais comment se développe la personne qui aspire à devenir professionnelle?

C'est la question à laquelle cette recherche tente de répondre. Des étudiants inscrits au doctorat ont décrit des processus d'autonomisation professionnelle lors desquels ils se libèrent d'un état de sujétion à une autorité extérieure à eux, pour devenir libres de se gouverner eux-mêmes et prendre leurs propres décisions. Selon les données recueillies auprès de ces étudiants, et analysées en détail, l'autonomisation professionnelle se manifeste à travers trois processus particuliers, soit l'intériorisation de l'autoévaluation, l'appropriation de l'apprentissage et l'élaboration d'une conception dialectique du rôle

de thérapeute. Les étudiants décrivent avoir entrepris le programme de doctorat tels des adolescents se détachant de vieux rôles ou tels des clients souhaitant mieux se connaître, et en fin de parcours, ils se perçoivent des adultes plus responsables et conscients d'eux-mêmes. Bien sûr, tous n'en sont pas au même point, mais chacun se montre impliqué dans la résolution de conflits propres à l'étape de développement qu'il a atteinte. L'autonomisation et la consolidation de l'identité sont des processus lents et continus qui se réalisent à travers le temps et l'expérience (Gibson, Dollarhide, & Moss, 2010; Kallio, 2011).

Au cours de cette étude, il est apparu clair que l'évolution des conceptions entourant le contexte académique et celle des conceptions entourant la situation thérapeutique présentent des similarités. Ces deux contextes comportent des relations d'autorité visant un apprentissage et un développement en profondeur. Dans le contexte académique, il s'agit du développement professionnel d'un apprenant; dans la situation thérapeutique, il s'agit de l'évolution d'un client vers une meilleure connaissance de lui et un mieux-être. Dans les deux cas, la personne en autorité est d'abord conçue comme la seule à exercer son pouvoir de décision et de changement sur son vis-à-vis. Puis, cette conception se transforme progressivement pour revêtir un aspect collaboratif où le pouvoir est exercé dialectiquement. Dans sa formation, l'étudiant détient les rôles d'apprenant et de thérapeute; il se positionne à la fois face à une autorité extérieure à lui et en tant qu'autorité avec les clients qui le consultent. C'est dans ce double-jeu qu'il a été possible d'explorer dans toute sa complexité l'évolution des conceptions de l'autorité.

Parmi les écrits recensés, notre choix s'est arrêté sur la théorie de Perry (1970), puisque le concept d'autorité y est central et qu'elle permet ainsi d'observer certaines des transformations qui s'opèrent chez les étudiants dans leur double rôle d'apprenant et de thérapeute. Dans la figure 3, les trois processus spécifiques (intérioriser l'évaluation de soi, s'appropriier son apprentissage, élaborer une conception dialectique de son rôle de thérapeute) sont présentés à la verticale, du haut vers le bas. Ces processus sont présentés parallèlement aux quatre positions de l'échelle de Perry, situées dans la colonne à l'extrémité gauche. Comme il sera décrit au cours de la discussion, ces trois processus sont interreliés et basés sur les mêmes présupposés épistémologiques.

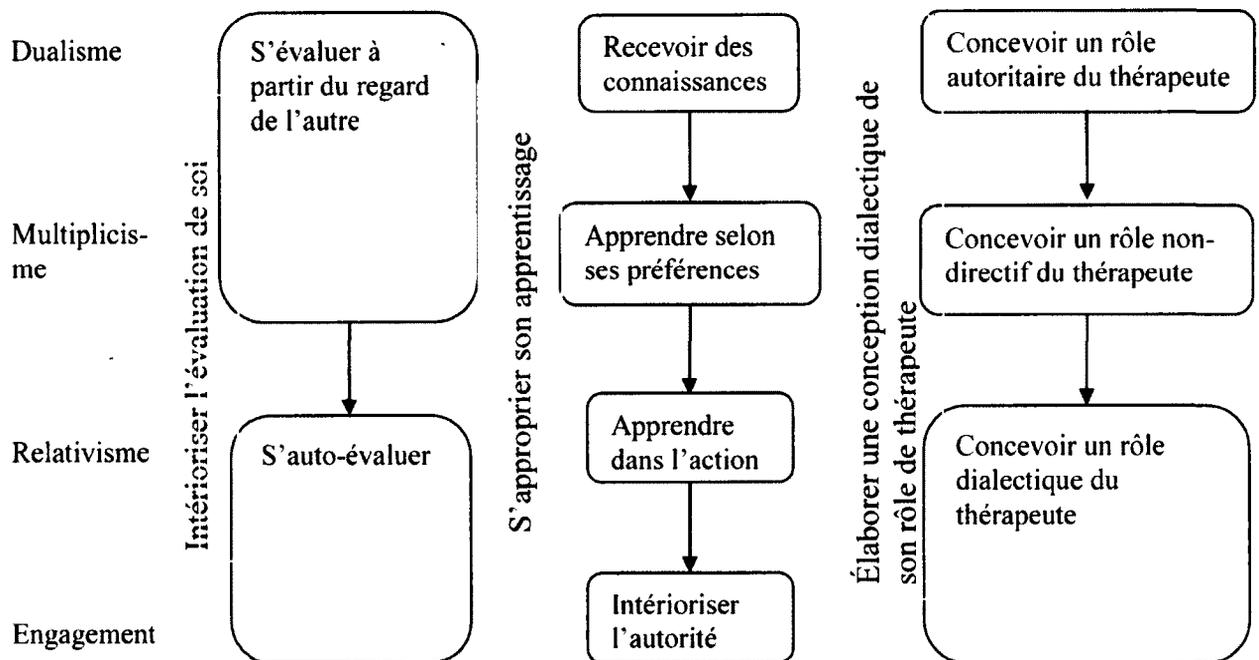


Figure 3. L'autonomisation professionnelle selon les positions épistémologiques

En discussion, les résultats sont résumés en fonction des positions épistémologiques. Pour chaque position, les points essentiels sont d'abord rappelés. Bien que l'échelle de Perry (1970) se décline en neuf positions qui ont été présentées dans le contexte théorique, étant donné le nombre restreint de participants à cette étude, l'analyse s'en tient aux quatre catégories principales, c'est-à-dire le dualisme, le multiplicisme, le relativisme et l'engagement.

Par la suite, les limites de la présente étude seront discutées. Finalement, des pistes de recherches futures seront suggérées.

Dualisme

Selon Perry (1970), les personnes à la position dualiste conçoivent la réalité comme constituée de vérités absolues accessibles grâce à la personne en autorité qui les détient et les transmet. Dans nos résultats, les participants décrivent rétrospectivement la position dualiste qu'ils détenaient au début de leur formation et aucun ne se montre dans cette position au moment de l'entrevue. Le dualisme est retrouvé dans la description qu'ils font de leur conception de départ, celle d'une dépendance à l'autorité comme étudiants tant dans l'évaluation de soi que dans l'acquisition des connaissances. Selon certains participants, en début de formation, l'évaluation qu'ils faisaient d'eux-mêmes était à l'image de celle qu'ils recevaient de l'autorité. En d'autres mots, pour se sentir adéquats, ils semblaient n'avoir d'autre recours que le regard approbateur de l'autorité. Décrivant leur mode initial d'acquisition des connaissances, conformément à la

description de la position dualiste, ils le décrivaient en termes de réception d'une grande quantité d'informations conçues comme « vraies », transmises par l'autorité.

Leur conception dualiste initiale se reflétait aussi dans la manière dont ils imaginaient leur rôle de thérapeute : celui de « savoir » ce qui est bon pour le client, de lui transmettre ses connaissances et en quelque sorte d'agir « sur » lui en vue de le changer. Selon cette vision, le client apparaît réifié en un objet dont la plus grande qualité est de se laisser modeler. Par ailleurs, à cette étape dualiste, ils estimaient orienter leurs interventions de thérapeute en suivant les principes établis par « le meilleur » modèle thérapeutique. Pour identifier ce modèle, ils s'appuyaient sur une autorité extérieure, par exemple celle du discours scientifique ambiant, sans la remettre en question. Bilheran (2009) souligne que le « supposé savoir » du thérapeute favorise la confiance du client dans une autorité destinée à aider, mais qu'il peut aussi être une forme d'aliénation :

Cette aliénation peut provenir de la disposition psychique du patient comme d'un risque d'emprise de la part du thérapeute. De fait, si certains patients se laissent aller à l'idéalisation du clinicien, dont la parole pourra être considérée comme « infallible », le thérapeute lui-même doit veiller à travailler la problématique de l'emprise sur le patient (Bilheran, 2009, p.113).

Ce risque d'emprise semble plus probable chez le thérapeute dualiste qui conçoit son rôle comme celui de « modeler » le client.

Transition vers le multiplicisme. Dans nos résultats, plusieurs participants ont décrit la transition vers le multiplicisme comme un changement d'attitude à l'égard de l'autorité : une décentration s'est opérée par la remise en question de son pouvoir absolu. Cette remise en question semble favorisée par le fait que, dans la posture de thérapeute,

l'étudiant ne se sent pas à la hauteur d'un statut d'autorité : il est conscient qu'il ne connaît pas « les » bonnes réponses ou du moins, qu'il ne les connaît pas « toutes ». D'un autre côté, le superviseur lui-même n'hésite pas à nuancer sa propre autorité, notamment lorsqu'il admet être incertain ou se montre faillible devant l'apprenant. Le développement d'une pensée critique est favorisé par un contexte où le professeur offre plus l'image de quelqu'un de faillible que d'autoritaire (Lipman, 1995). Également, le professeur peut favoriser une décentration d'une vision absolue de l'autorité en encourageant le participant à exprimer ce qu'il pense, à accepter ce qu'il est et à se montrer actif dans le choix de son modèle thérapeutique. Ce faisant, le professeur invite l'étudiant à être lui-même plutôt que de se mouler à des directives. Il semble primordial à cette étape que l'autorité reconnaisse la valeur des idées de l'étudiant pour l'aider à passer à un niveau plus avancé. Cependant, elle doit rester prudente dans son interaction avec l'étudiant qui peut interpréter cette reconnaissance comme une confirmation de la justesse de ses idées ou de leur portée alors que ce n'est pas forcément le cas. L'étudiant ne saisit pas bien encore que chaque idée possède à la fois sa valeur et ses limites.

Multiplicisme

Perry (1970) dit que la personne à la position multipliciste reconnaît la légitimité d'une multiplicité de points de vue dans les domaines où la science n'a pas encore émis « le » bon point de vue ou dans les activités qui comportent une part d'arbitraire. Dans ces cas incertains, chacun a droit à son opinion. Cette amorce d'ouverture à d'autres points de vue que celui de l'autorité est en fait un dualisme complexifié, dans lequel

l'incertitude est reconnue mais pas encore généralisée à l'ensemble de la connaissance, comme c'est le cas chez la personne relativiste décrite plus loin.

Dans nos résultats, le multiplicisme est observé chez l'apprenant qui remet en question la légitimité de l'évaluation et des prescriptions de l'autorité au nom de l'arbitrarité des jugements émis. Cette remise en question a déjà été ébauchée dans la période de transition et elle s'applique autant à l'autorité extérieure, qu'à la sienne propre dans sa position de thérapeute (par exemple, l'étudiant remet en cause qu'il soit légitime d'imposer ses valeurs ou son point de vue à son client). Une telle contestation révèle une amorce d'autonomie par rapport au regard évaluateur de l'autorité. Alors qu'au niveau dualiste, l'apprenant cherchait à être et à faire « ce qu'il faut » au regard de l'autorité, il cherche dorénavant à être « lui-même », mais toujours en conformité à ce qui lui est demandé. Il établit maintenant une distinction entre ce que l'autorité prescrit et ce que lui-même désire être, faire ou apprendre. Parallèlement, il différencie son soi professionnel (les rôles imposés) et son soi personnel (être lui-même).

Dans une étude sur l'évolution identitaire, Rodier et Lavallée (1990) montrent qu'effectivement, au niveau multipliciste, l'individu cherche explicitement à établir des différenciations, entre le soi public et le soi privé, entre les rôles imposés et l'authenticité. La mobilisation pour gérer les contradictions entre le soi personnel et le soi professionnel a aussi été observée chez des étudiants en counseling (Gibson et al., 2010).

Dans la présente étude, l'étudiant à la position multipliciste gère ces contradictions en valorisant surtout le soi personnel : il affirme se faire confiance et suivre ses intuitions. Cette confiance est toutefois oscillante; on le voit tantôt continuer à répondre aux demandes de l'autorité lorsqu'il est évalué, par exemple en accumulant des connaissances, tantôt miser sur ses préférences et son intuition lorsqu'aucun regard évaluateur n'est posé sur lui. Dans le cadre théorique de Perry, ce changement d'attitude peut être compris comme un désir d'orienter ses choix à partir d'un critère de préférence personnelle puisque l'apprenant estime valables tant la perspective de l'autorité que la sienne. Toutefois, il n'y a encore aucune recherche d'intégration des deux perspectives. Le même sort est réservé à l'opinion des pairs : bien que l'apprenant se dise ouvert aux opinions des autres, ce sont les siennes qui prévalent à l'heure de ses choix, sans qu'il sente la nécessité d'explicitier les critères sur lesquels il fonde ces choix. Par exemple, il affirme que les modèles thérapeutiques sont d'égale valeur, mais il en préfère un, jugeant que les autres ne lui conviennent pas. Cette amorce d'ouverture à la position de l'autre ne dénote pas encore une compréhension en profondeur de celle-ci ou une curiosité à son égard.

Dans son rôle de thérapeute, à la position multipliciste, l'apprenant ne désire pas imposer ses propres inclinations à son client. Il professe l'adoption d'une posture non-directive selon laquelle son rôle est essentiellement d'accueillir et d'accompagner l'autre. La valeur de l'égalité est proéminente : chacun fait ses propres choix et ces choix sont estimés égaux. Alors que la position dualiste se traduisait par une centration sur le regard du thérapeute qui « sait », ou à tout le moins, devrait savoir ce qui est bon pour le

client, la position multipliciste suppose une décentration de ce regard maintenant faillible, pour se centrer sur celui du client. Puisque personne ne connaît « la » bonne manière de fonctionner, l'objectif est d'aider le client à découvrir ce qu'il pense être le mieux pour lui.

On observe chez l'étudiant à la position multipliciste une différenciation sur le plan des facettes de son rôle de thérapeute qu'il place en opposition entre elles. Ainsi, il estime choisir une facette ou l'autre de son rôle, notamment entre agir intuitivement ou suivre la théorie, entre être lui-même ou jouer le rôle du « professionnel », être humain ou expert, accepter le client comme il est ou tenter de le changer, être intuitif ou scientifique. Le contenu des dilemmes varie d'un participant à l'autre, mais la résolution est similaire : sont valorisés les pôles de ces différenciations qui sous-tendent une vision égalitaire des personnes en présence (être intuitif, soi-même, humain, accepter le client tel qu'il est). Par exemple, en choisissant d'être « lui-même » comme thérapeute et d'agir selon ses intuitions, il estime ne pas se soumettre à l'autorité du superviseur. De façon analogue, en choisissant d'être « humain » envers son client et de l'accepter tel qu'il est, il ne lui demande pas de s'aliéner à son autorité de thérapeute. Les pôles opposés de ces différenciations (suivre la théorie, jouer un rôle, être expert, etc.) représentent pour l'étudiant une conception dualiste hiérarchique et autoritaire dont, à cette étape, il souhaite se défaire. Une vision dualiste de la réalité semble tout de même préservée puisqu'un seul des deux pôles est tenu comme valable.

L'étudiant commence cependant à entrevoir les limites de cette conception polarisée. Le dilemme pourrait être ainsi décrit : « Dois-je tout accepter du client? Que faire lorsque je sens qu'il est dans l'erreur? Je ne veux pas l'assujettir, mais il me semble que parfois, j'ai plus raison que lui! De plus, je n'ai pas fait toutes ces études pour rien. Je dois bien pouvoir lui partager certaines connaissances. Comment concilier le fait que je devienne un professionnel, mais que je ne veux pas être autoritaire, parce que je sais, au fond de moi, que je ne suis pas à la hauteur... Je ne sais pas tout. » Ce dilemme, qui favorise la recherche d'un réaménagement des conceptions du rôle de thérapeute, peut être résolu lorsqu'une conception dialectique propre au relativisme émerge.

Transition vers le relativisme. L'état de déséquilibre, qui suit les efforts des individus pour intégrer de nouveaux éléments dans leur façon d'appréhender la réalité, est favorable à leur évolution. Dans ce qui suit, certaines des conditions susceptibles de favoriser ou de retarder le passage vers le relativisme sont mises en exergue. Différents éléments du programme de doctorat, c'est-à-dire certains formats de cours, types de relation avec les personnes en autorité et formats d'évaluation, peuvent jouer ces effets bénéfiques ou perturbateurs.

Conformément à ce qui a été observé par Hofer (2004), les participants de la présente étude estiment que le cours traditionnel magistral place implicitement le professeur au centre des apprentissages de l'étudiant et concourt au maintien de l'idée que l'apprentissage s'effectue par la réception d'informations à retenir. Ce format de cours, surtout s'il est utilisé seul, peut ainsi représenter un frein à l'apprentissage actif, tel que

préconisé au niveau relativiste. Le programme de D. Ps. de l'Université de Sherbrooke comporte peu de cours magistraux, ce que les participants disent apprécier. À l'inverse, des expériences de groupe pour réfléchir sur un problème, des apprentissages expérientiels et des occasions visant l'expression d'une pensée autonome favorisent le passage à une pensée relativiste (McAuliffe, 2002). Selon les participants, les cours de format APP et l'atelier de praxéologie les aident à s'approprier leur apprentissage en les invitant à réfléchir par eux-mêmes et avec les autres, pour construire leurs connaissances. Placés au centre de leurs apprentissages, ils découvrent la part d'autorité en eux : ils réalisent pouvoir solliciter judicieusement les connaissances et compétences qu'ils ont déjà, ce qui leur donne le sentiment d'une certaine maîtrise de la situation. Dans les cours de format APP, comme l'accent est mis sur le raisonnement métacognitif et l'apprentissage autodirigé, l'étudiant devient un « apprenant pour la vie », responsable de ses apprentissages (Dahlgren & Dahlgren, 2002). L'atelier de praxéologie invite l'étudiant à développer sa façon personnelle d'utiliser le modèle d'intervention qu'on lui enseigne et même à s'en affranchir. L'affranchissement est possible lorsque l'étudiant réalise qu'aucun modèle ne peut être appliqué de façon rigide et que seule l'autorégulation, qui est forcément personnelle, lui permet d'être efficace :

En plus de développer un répertoire personnalisé, chaque participant apprend qu'aucun procédé, employé seul, n'offre une garantie d'efficacité; il apprend que seule l'autorégulation dans l'action permet d'être efficace dans un cas particulier. De plus, l'énoncé clair des visées permet une meilleure critique des principes et postulats du modèle d'intervention que l'on utilise dans l'action (St-Arnaud, 2004, p. 123).

Il est cependant important de souligner que l'étudiant interprète l'ensemble de sa formation à la lumière de sa lunette épistémologique. Ainsi, selon l'épistémologie des

répondants, leur compréhension des buts de l'APP et de la praxéologie a varié. L'APP rendait les participants à un niveau pré-relativiste insatisfaits de l'absence de réponses claires et précises, ou de miser sur les connaissances théoriques alors qu'ils préféreraient l'action intuitive. Alors que l'atelier de praxéologie a représenté, à la position dualiste, un « outil ultime, absolu », à la position multipliciste, il a représenté une autorité qui approuve l'action intuitive. Ce ne sont que les participants qui ont atteint le niveau relativiste qui ont vu dans ces approches des occasions de réflexion en groupe et dans l'action.

Le type de relation qui se développe avec la personne en autorité peut aussi favoriser le passage à une vision plus évoluée de la connaissance. Le superviseur qui donne beaucoup d'autorité à son seul point de vue n'encourage pas le supervisé à prendre un rôle actif. Ceci est d'autant plus problématique si le supervisé est satisfait de cette façon de fonctionner. En effet, Flynn (2008) a observé que des supervisés adoptant une épistémologie « naïve » étaient satisfaits de leur alliance de travail avec des superviseurs adoptant une posture « omnisciente ». Comme rapporté par nos participants, s'entendre sur un tel contrat relationnel (que nous jugeons pré-relativiste) peut procurer un sentiment de confort, mais il n'incite pas à la réflexion. L'étude de Granello (2010) est instructive à cet égard. Ayant évalué la position épistémologique de professionnels expérimentés en counseling, elle observe que la majorité (80%) de son échantillon affiche un niveau pré-relativiste. Plusieurs de ces professionnels endossent le rôle de superviseur, dont 17 % affichent un niveau dualiste. Ce résultat apparaît inquiétant : comment ces professionnels peuvent-ils aider les supervisés à progresser au-delà de leur

propre niveau de développement? Sont-ils même conscients qu'une progression est possible? Heureusement, l'analyse de nos données suggère plutôt que, selon les étudiants interrogés, certains superviseurs offrent un mode de fonctionnement qui se rapproche d'une vision relativiste de la connaissance. Ils encouragent leurs supervisés à être actifs, notamment en leur signifiant que leurs pensées, leur vécu et les hypothèses qui émergent de leurs interactions avec leurs clients sont essentiels à l'élaboration de compréhensions cliniques plus justes. S'ensuit alors un véritable processus de co-construction dans un dialogue valorisant à la fois les points de référence du superviseur et du supervisé.

Orchowski, Evangelista et Probst (2010) suggèrent quelques moyens que peut prendre le superviseur pour favoriser une réflexion active chez le supervisé, notamment des questions ouvertes dans une attitude de non-jugement et du modelage, par exemple réfléchir à voix haute sur un dilemme qui survient dans la séance de supervision. Un tel modelage présente la connaissance comme un processus dynamique plutôt qu'un produit fini. L'idée à retenir est que pour aider le supervisé à s'approprier progressivement son apprentissage, il faut le placer dans des situations suscitant réflexion et autocorrection.

Le format d'évaluation peut aussi favoriser ou freiner le passage à une épistémologie relativiste. Une évaluation qui met l'accent sur la forme du raisonnement plutôt que sur l'obtention de réponses précises, rapportées de mémoire, est favorable à ce passage, car elle suggère implicitement que l'important n'est pas seulement ce qu'on connaît, mais aussi *comment* on connaît ce qu'on connaît. Un contexte où la performance est valorisée

risque de ralentir ce passage puisqu'il rend plus difficile d'accepter ses erreurs et de s'autocorriger. À l'opposé, un contexte dans lequel l'étudiant sait que ses erreurs, autant que ses bons coups, contribuent à sa compréhension des choses est favorable à l'autoévaluation nuancée et à la reconnaissance de la nature perfectible des connaissances, conformément à une pensée relativiste.

Par ailleurs, plusieurs participants apprécient l'évaluation informelle intégrée aux cours. Celle-ci leur semble plus favorable à l'intériorisation de l'autoévaluation que l'évaluation formelle. Notamment, l'APP permet aux étudiants d'évaluer et de corriger leurs connaissances, de façon continue, à l'aide des connaissances partagées par leurs pairs. Quant à la démarche praxéologique, elle invite l'étudiant à évaluer son efficacité de façon continue au cours d'un dialogue. Cette autoévaluation lui permet de détecter ses erreurs dans une situation d'inefficacité, c'est-à-dire une situation d'écart entre l'effet immédiat observé chez l'interlocuteur et l'effet attendu par l'acteur (St-Arnaud, 2004). Dans ce contexte, les étudiants ont le sentiment d'avoir droit à l'erreur, car le concept d'erreur est utilisé de façon uniquement descriptive et n'est pas associé à un jugement négatif ou à un blâme.

Ainsi, certains éléments du programme de formation peuvent agir comme catalyseurs, d'autres comme freins à l'atteinte d'une pensée relativiste. Il s'avère toutefois que les étudiants ne se laissent pas modeler passivement par le programme, mais qu'ils sont en interaction avec celui-ci. La transition vers le relativisme implique justement que les

étudiants réalisent qu'ils sont actifs et en interaction avec le programme. Ils remarquent alors de façon plus lucide les importantes transformations qui s'opèrent en eux.

Perry (1999) utilise la métaphore du pèlerinage pour illustrer le difficile cheminement du multiplicisme au relativisme. Bien que le développement épistémologique comporte le germe de plus grandes satisfactions telles que la découverte, le plaisir d'apprendre et l'autonomie, la personne en transition se trouve tiraillée entre les forces du changement et les forces de conservation. Si les premières appellent au progrès, les secondes appellent au maintien d'un statu quo :

Si les motivations constituant [l']envie de progresser étaient les seules forces agissant sur le développement des étudiants, il n'y aurait évidemment aucun déséquilibre problématique, aucun appel dramatique au courage [...]. La maturation comporte effectivement ses joies liées à la découverte et à l'expansion, mais sa signification morale provient du défi suscité par des forces contraires. À chaque étape, le changement demande aux étudiants de « faire face » à des limites, des incertitudes et à la dissolution de croyances établies, tandis que simultanément il exige de nouvelles décisions et l'entreprise de nouvelles formes de responsabilité (Perry, 1999, p. 58, traduction libre).

En ce qui a trait aux forces de conservation, les participants devenus relativistes ont narré divers renoncements auxquels ils ont dû consentir. Sommairement, ils renoncent à faire reposer sur d'autres personnes la responsabilité de leur développement, ils renoncent à performer et ils renoncent à leur idéal de non-jugement. Ces trois renoncements sont décrits ci-après.

Premièrement, en prenant conscience de leur rôle actif dans l'apprentissage, ces participants se voient logiquement obligés de renoncer à attribuer la responsabilité

principale de leur développement à des facteurs extérieurs, tels le programme de formation ou les professeurs :

En découvrant le rôle actif qu'il détient dans son développement, l'individu découvre en même temps toute la responsabilité qui lui incombe: « *si c'est par mon action que je structure mon univers, ceci implique que je suis responsable de ce que je fais et que j'en assume les conséquences* » (Lavallée, 2007, p. 12).

L'intériorisation de la responsabilité du développement professionnel a aussi été observée chez des étudiants en counseling (Gibson et al., 2010).

L'étudiant doit également renoncer à l'idéal de performer sans faire d'erreurs. Cet idéal est lié à l'image qu'il se fait de lui-même; la peur de déplaire et de ne pas être à la hauteur suscite l'anxiété de performance. Cette perception va changer à mesure qu'il progresse dans ses expériences et réflexions. Pour estimer sa compétence, l'étudiant se fie initialement à sa performance telle qu'évaluée par l'autorité. Soulignons qu'il ne cherche pas uniquement à performer aux yeux de la personne en autorité, mais aussi aux yeux d'une autorité intérieure exigeante. Prendre conscience de cette autorité intérieure est en soi une progression : « Si je me sens menacé par le jugement de l'autre, c'est que je me juge sévèrement moi-même : j'accepte difficilement de faire des erreurs ». Que le jugement provienne de l'extérieur ou de l'intérieur, c'est encore sur la performance que se centre le participant. Ultérieurement, dans un processus d'émancipation (passage d'une posture docile à une posture autonome), le participant cherche à comprendre le jugement de l'autorité extérieure ou intérieure, plutôt que de naïvement l'adopter ou la rejeter. Il n'est plus question d'ego; l'important n'est plus uniquement d'avoir performé ou non, d'être ou non dans l'erreur, mais de connaître les raisons qui ont abouti à une

certaine évaluation, puis d'envisager les choix à faire pour atteindre ses objectifs. Pour le dire d'une manière imagée, l'étudiant détourne son regard du point d'arrivée, pour se concentrer sur le chemin à parcourir. C'est à ce moment que l'évaluation permet un réajustement. Cette vision correspond à celle de Le Boterf (1998) qui envisage l'évaluation comme un processus d'apprentissage pour mieux savoir agir : « Un processus d'évaluation n'a d'intérêt que s'il permet à une personne de mieux connaître ses stratégies d'action et de les améliorer. » (p.148).

Le concept de performance n'a pas de teneur relationnelle. Il n'implique qu'une seule personne : celle qui performe. En ce sens, il est plus utile pour décrire un contexte olympique que thérapeutique. Dans son rôle de thérapeute, l'étudiant qui tend vers le relativisme et arrive à se libérer de son anxiété de performance se voit devenir plus relationnel et présent à son client. La pensée relativiste s'exprime comme une pensée plus décentrée de soi-même et plus ouverte aux autres (Lavallée, 2007). Plutôt que de viser sa performance, comme thérapeute, l'étudiant vise l'efficacité thérapeutique en faisant entrer le client dans l'équation : celui-ci est vu actif dans sa thérapie. Plus humble par rapport aux résultats de ses interventions, l'étudiant perçoit mieux aussi les nombreux aléas en cause et pas uniquement sa compétence. En fait, de « bons » résultats peuvent ne pas traduire une compétence réelle. L'inverse est aussi vrai : un thérapeute compétent peut obtenir de « mauvais » résultats. Le Boterf (2010) considère aussi que la réussite ne témoigne pas nécessairement d'une compétence. La compétence s'exprime de façon complexe et elle implique que l'individu soit maître d'œuvre de ses actions, c'est-à-dire qu'il décide et agisse en pleine confiance et autonomie. St-Arnaud (2004) ne

place également pas sur le même niveau la compétence et la réussite. Il estime illusoire l'idéal d'arriver un jour à ne pas commettre d'erreurs et ne faire que des interventions réussies. Il est d'avis que « les personnes les plus compétentes sur le plan relationnel ne sont pas celles qui font le moins d'erreurs, mais celles qui repèrent et corrigent celles-ci rapidement dans l'action. » (St-Arnaud, p. 110).

Le Boterf (1998; 2010) décrit deux approches de la compétence professionnelle. La première, l'approche analytique, est plus statique. Conforme à une perspective pré-relativiste, elle envisage la compétence comme une *somme* de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Une deuxième approche rend mieux compte, selon l'auteur, de la complexité des compétences. En accord avec une épistémologie relativiste, elle appréhende la compétence en termes de processus et non d'état :

[Le professionnel] ne sait pas d'avance ce qu'il faut faire et comment. Il doit inventer, reconstruire, innover. Il doit réaliser sur place et en instantané une combinaison de ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, qualités relationnelles, savoirs capitalisés...) pour faire face à l'évènement non pas faire appel à une combinatoire de ressources pré-établies (Le Boterf, 2010, p. 58).

Ainsi, St-Arnaud et Le Boterf partagent une vision de la compétence comme processus plutôt qu'un état auquel on parvient une fois pour toutes. L'idéal de performer sans faire d'erreurs s'oppose à cette vision. L'étudiant qui y renonce et qui se donne davantage droit à l'erreur devient plus tolérant à la critique d'autrui. Il peut alors réfléchir de manière autonome, développer ses propres lignes de conduite et les modifier en fonction de l'évolution des contextes. Bref, il effectue le passage d'une vision où se confondent compétence et performance à une vision de la compétence comme une intelligence des

processus. Dans le même ordre d'idées, Bilheran souligne que l'émancipation (« être son propre auteur ») n'est possible qu'en se détachant d'un idéal professionnel tyrannisant :

[L'entreprise thérapeutique est] un travail qui doit inciter le thérapeute à une très grande humilité, ainsi qu'à une recherche de perfectionnement dotée d'indulgence, car il est difficile d'être clinicien si l'on est rongé par un « idéal professionnel » tyrannisant, qui empêche d'être son propre auteur (Bilheran, 2009, p. 117).

Enfin, un troisième renoncement qui s'effectue à cette étape de transition est celui d'être le thérapeute idéal exempt de jugements, qui accepte et accueille tout du client, tel qu'il est. Certains participants se sont montrés déchirés à l'idée de renoncer à cet idéal. Nous pensons que ce déchirement est le reflet d'une projection, sur le client, de leur propre crainte d'être jugés négativement. La réticence à juger le client semble reposer sur deux présupposés : il est possible de ne pas juger et le jugement est néfaste, comme s'il ne pouvait être un outil précieux pour s'améliorer. Payette (2004) a aussi observé chez de nombreux étudiants cette norme de ne pas juger le client. Il suggère qu'au lieu de se demander *s'il faut ou non juger le client, il est plus fécond de se demander comment le faire*. Il recommande de suspendre son jugement, d'attendre d'avoir assez d'informations (écouter, interroger) pour utiliser certains jugements et décider de ne pas en utiliser d'autres. Cette vision est plus raisonnable et conforme à une perspective relativiste selon laquelle le jugement ou l'évaluation sont utiles dans la quête de la connaissance.

Ces renoncements à la projection de la responsabilité, à la performance et au non-jugement appellent à plus d'humilité, comme le suggère Bilheran (2009), notamment face au fait de ne pas savoir, de faire des erreurs, de se sentir impuissant ou confus.

Accepter ses limites personnelles permet une décentration de soi essentielle à l'ouverture à des perspectives différentes, pour chercher à les comprendre et les intégrer. En tournant son regard sur les processus, l'individu accepte qu'il y ait momentanément confusion dû au fait que les voies d'accès aux solutions sont variées et incertaines. C'est au prix d'une tolérance à une telle confusion que la personne pourra résoudre les problèmes auxquels elle est confrontée d'une façon plus globale, moins polarisée. C'est aussi au prix d'une tolérance à l'erreur qu'elle osera émettre des jugements imparfaits et provisoires qui permettront de trouver une bonne solution parmi tant d'autres. La confiance en soi est importante pour changer sa vision des choses :

Un individu ayant un sentiment d'auto-efficacité positif aura une plus grande capacité à gérer son stress et à prendre le risque de changer ses comportements ou ses représentations. [...] Avoir confiance en ses capacités d'apprentissage est essentiel pour agir en professionnel (Le Boterf, 2010, p. 142).

Bref, le passage du multiplicisme au relativisme s'effectue dans l'interaction entre un programme à la fois soutenant et autonomisant (qui mise sur la construction de la connaissance avec les pairs et sur l'autoévaluation), et un étudiant qui se risque à changer sa vision des choses grâce aux renoncements auxquels il doit consentir. Il découvre alors son univers professionnel sous un regard nouveau, celui de l'épistémologie relativiste.

Relativisme

L'individu adoptant une position relativiste conçoit la connaissance en continuels mouvements de construction, de déconstruction et de complexification. Son rôle d'apprenant est d'envisager diverses perspectives à partir desquelles il construit ses

connaissances. Pour lui, l'autorité ne détient pas la vérité, mais est un guide dont l'expertise est utile dans la quête de savoir. Voici une description du relativisme :

[La phase du relativisme] rend compte d'une transformation profonde dans la façon de concevoir les choses. Conscient que l'incertitude est inévitable et que la pensée est relative, parce que le point de vue de chaque personne est une construction subjective au reflet de ce qu'elle connaît, l'individu ne remet plus l'autorité en question mais l'envisage autrement, comme un expert plus expérimenté avec qui on peut discuter de ses choix en vue de mieux saisir la réalité dans toute sa complexité (Lavallée, 2007, p. 9).

Cette transformation se produit lorsque la personne convient de la nature contextuelle et relative de l'ensemble de la connaissance.

Dans nos résultats, la position relativiste est retrouvée lorsque l'étudiant se montre autonome tant dans son autoévaluation que dans la construction de ses connaissances. Cette conquête d'autonomie à l'égard de l'autorité (Lovell, 1999b; Simmons, 2008) rend l'étudiant conscient, lorsqu'il est dans son rôle de thérapeute, qu'il doit lui-même être plus « autonomisant » pour son client. Grâce à l'autoévaluation, l'étudiant développe sa propre vision de lui et de ses actions. Tel que décrit en période de transition, il se décentre des résultats en soi pour tourner plutôt son regard sur les actions et les attitudes qui y ont mené. Cette insistance à se centrer sur les processus contribue à faire de lui un professionnel qui choisit sa démarche et ses stratégies de façon délibérée.

Les résultats obtenus par McAuliffe et Lovell (2006) auprès d'étudiants en counseling relativistes, les montrent aussi capables d'action délibérée que les auteurs définissent comme « l'intérêt et la capacité à agir en fonction de l'évaluation de preuves, la capacité à nommer les raisons d'une intervention et la capacité à justifier leurs actions

et leurs points de vue. » (p. 312, traduction libre). Tel que décrit plus tôt, cette centration sur les processus est liée au fait que l'étudiant détecte ses erreurs et tente de se corriger. Admettre ses erreurs permet de développer une compréhension de soi plus complète et réaliste et d'agir de façon plus responsable. Le futur thérapeute qui prend conscience du travail à faire pour surmonter ses erreurs est plus susceptible de comprendre cette même réalité chez son client :

Admettre ses erreurs en les envisageant comme des occasions de meilleure compréhension de soi, c'est un peu aussi chercher à les dépasser. Mais ceci implique plus. Conscient de ses limites et des obstacles à franchir pour les surmonter, l'individu devient plus apte à reconnaître la même réalité chez l'autre et à devenir, de ce fait, plus compréhensif, plus empathique dans ses rapports avec lui (Lavallée, 2007).

À la position relativiste, les participants font aussi foi de leur autonomie à travers l'appropriation de leur apprentissage. Ils savent identifier les domaines où ils manquent de connaissances et adopter des modes d'apprentissage actifs tels que l'expérimentation, l'interaction, le jeu et la réflexion. La connaissance est non seulement apprise (ou « prise »), mais elle est également activement questionnée, analysée, appliquée concrètement ou mise en lien avec une perspective ou un contexte. Ainsi, l'étudiant ne conçoit plus l'apprentissage uniquement en termes de contenu accumulé, mais en termes d'organisation du contenu en schèmes de pensée. Il teste ses schèmes avec la réalité et avec les schèmes des autres. Lorsqu'il rencontre des limites à ses schèmes, il les corrige en incluant de nouvelles connaissances ou en réaménageant les anciennes. Le Boterf développe l'idée de construction de schèmes de pensée par la réflexion :

[La réflexion] consiste à construire des schèmes opératoires, des modèles cognitifs qui rendent compte à la fois de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. Il s'agit non plus de décrire, mais d'expliquer, de

reformuler en termes généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique (Le Boterf, 2010, p. 129).

Lorsqu'on parle d'« élaboration théorique » et de « construction de schèmes », on réfère à la même idée de construction de connaissances (incluant le savoir et le savoir-faire). La personne compétente est réflexive et autorégule ses actions; elle est apte à prendre un recul méta-cognitif et affectif pour mieux comprendre pourquoi et comment elle agit (Le Boterf, 2010). Ainsi, l'autoévaluation et l'élaboration théorique sont indissociables; la première vient alimenter la seconde. En effet, la réflexivité est un processus cyclique d'évaluation critique de ses expériences affectives, cognitives et comportementales qui favorise des changements dans ses schèmes (Orchowski et al., 2010).

Rappelons les étapes observées précédant cette réflexivité propre au relativisme. Au passage du dualisme au multiplicisme, l'étudiant se détache d'une attitude surtout réceptive pour adopter une posture intuitive. Comparativement à la réception, l'intuition relève d'une connaissance plus personnelle, mais d'une connaissance immédiate qui n'est pas l'aboutissement d'un raisonnement conscient. L'intuition prend la forme d'un sentiment d'évidence quant à la valeur d'une idée ou d'une action. Dans ce cas, l'étudiant remet en question l'évaluation, considérant son intuition comme quelque chose de subjectif et personnel, qui ne peut être soumis à la critique. Puis l'étudiant relativiste, muni d'outils réflexifs, devient habile à effectuer un retour sur sa pensée en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème. L'évaluation lui apparaît alors utile. Cet exercice méta-cognitif le rend plus autonome :

L'exercice de la méta-cognition développe la capacité du sujet à conduire lui-même ses apprentissages. En acquérant la possibilité de se détacher des situations

d'apprentissages qu'il a vécues, il acquiert de l'autonomie, une plus grande faculté à auto-réguler ses activités. Il diminue sa dépendance, tout en sachant se faire aider ou obtenir les coopérations nécessaires à ses projets (Le Boterf, 2010, p. 141).

L'auteur nuance ses propos dans le même sens que ce qui a été observé dans les résultats de la présente recherche : être autonome ne signifie pas faire cavalier seul, mais inclut la capacité de bénéficier des ressources disponibles. À ce sujet, l'étudiant relativiste bénéficie de l'aide de ses pairs : en collaborant avec eux, il co-construit des connaissances. À la position précédente (multipliciste), bien que l'étudiant se dit ouvert aux opinions des autres, il ne cherche pas à les comprendre ni à résoudre les éventuelles contradictions entre elles. L'étudiant relativiste crée des ponts entre ses idées et celles des autres. Ceci est devenu possible par le fait qu'il lie maintenant les perspectives à des contextes et sait dégager les critères qui sous-tendent certaines affirmations. La démarche de co-construction avec les pairs est aussi une voie d'affranchissement de la personne en autorité, voie qui ne se traduit pas par une fermeture à la perspective de l'autorité, car l'apprenant l'examine d'un œil critique pour trouver comment l'intégrer. Par cette démarche, l'étudiant relativiste affiche son humilité face à l'autorité extérieure tout en reconnaissant sa propre autorité d'apprenant ou de thérapeute, selon le rôle qu'il joue. Le caractère hiérarchique de l'autorité est ainsi reconnu. Bilheran (2009) affirme également que l'autorité est essentiellement hiérarchique : il y a d'une part, celui qui sait et est reconnu pour ce savoir et d'autre part, celui qui ignore et doit apprendre de celui qui sait. L'auteure précise que cette asymétrie se distingue d'une aliénation; l'autorité est fondée sur la raison et non sur le pouvoir (qui serait par exemple, l'emprise ou la séduction). Au contraire de l'aliénation, l'autorité vise l'augmentation de l'autonomie :

Souvent, il est tenu pour acquis que l'autorité n'est pas tout à fait compatible avec la liberté. Au contraire, l'autorité augmente l'autonomie, donc la liberté. [Une] erreur consiste à croire que la liberté est de faire tout ce que l'on veut. Il ne s'agit pas d'une liberté, mais d'une aliénation à la satisfaction immédiate, qui ne peut être différée [...]. Cette erreur entraîne un rejet d'autorité et se conforte dans le laxisme (Bilheran, p.32).

Il est intéressant de souligner que le rejet d'autorité et le laxisme correspond davantage à l'attitude de l'étudiant à la position précédente, le multiplicisme.

Dans son rôle de thérapeute, l'étudiant relativiste adopte une posture « autonomisante » dans le sens où il estime partager la responsabilité du processus thérapeutique avec le client; tous deux sont perçus actifs et responsables. La compréhension qu'il a du client est élaborée de façon dialectique dans l'interaction thérapeutique. Moins préoccupé par sa performance, le thérapeute partage sa perspective plus librement, conscient que celle-ci est une construction subjective, notamment alimentée par son savoir professionnel, et qui se transforme à partir de l'interaction. La dialectique se situe non seulement entre le thérapeute et le client, mais également à l'intérieur du thérapeute qui fait dialoguer différentes sources d'informations (rationnelles, affectives, théoriques, etc.) pour créer un sens plus exact et adapté à la réalité de son client.

Ainsi, comparativement à la pensée différenciée mais polarisée de la position multipliciste, la personne à la position relativiste est capable de pensée intégrée. Kallio (2011) suggère d'ailleurs d'utiliser le concept de pensée intégrée pour regrouper différents concepts relevant du domaine de la pensée post-formelle : pensée relativiste, pensée dialectique, pensée épistémologique, sagesse, expertise, pensée critique.

L'intégration réfère à un renouveau, un tout plus grand que ses parties. Elle représente un progrès développemental et se distingue de l'accumulation telle que conceptualisée dans les premières étapes de développement. L'intégration d'actions mentales est possible dans les domaines logiques, intra-psychologiques et interpersonnels (Kallio). Parmi les intégrations rapportées ou observées dans cette étude, mentionnons celles des connaissances théoriques et pratiques, des modèles thérapeutiques, des facettes de soi et de son rôle de thérapeute, des perspectives des autres. Des auteurs ont également décrit cette capacité d'intégration de la part des personnes relativistes, notamment celle des connaissances théoriques et pratiques, puis celle des connaissances de l'expert avec les expériences subjectives personnelles (Kallio; Labouvie-Vief & Diehl, 2000).

Les participants décrivent en particulier l'intégration de leur soi personnel et de leur soi professionnel. Ceci nous amène à un thème présent en filigrane tout au long de leur discours, l'identité, nous rappelant que le développement professionnel est aussi identitaire. Le développement identitaire professionnel résulte de l'interaction entre un processus d'individuation lors duquel la personne se singularise et un processus de modelage à la communauté professionnelle dont elle est membre (Gibson et al., 2010). Le Boterf (1998) décrit cette interaction en distinguant la compétence requise de la compétence réelle à partir d'une métaphore musicale. La compétence requise réfère au respect d'une partition musicale. La partition représente les règles et critères définis par la profession et correspond au modelage interpersonnel décrit par Gibson et al. La compétence réelle réfère à l'interprétation qui singularise une performance musicale. Selon Le Boterf, les référents définis par la profession devraient être vus comme des

« attracteurs » et non comme les seuls critères de compétence. Pour lui, chaque professionnel effectue son interprétation; deux professionnels également compétents créent chacun leur « propre façon de s'y prendre », ce qui réfère à l'individuation décrite par Gibson et al. Dans nos résultats, le « respect de la partition » se retrouve chez l'étudiant qui suit un modèle tel qu'il est enseigné. Au lieu de créer « sa façon de s'y prendre », il se demande comment le professeur qu'il tient en estime agirait dans telle situation. Quant à l'« interprétation », elle est plutôt active chez l'étudiant relativiste qui crée ses interventions en considérant des facteurs variés tels que les besoins du client, les exigences du contexte, son approche théorique, ses forces personnelles, les points de vue des personnes en autorité, etc.

Les participants relativistes considèrent ne pas avoir cheminé en vase clos; ils mentionnent l'importance du programme dans l'intégration de leurs savoirs. Rappelons que le doctorat en psychologie de l'Université de Sherbrooke a été conçu de sorte à favoriser une meilleure intégration des savoirs utiles à la profession (Mandeville, 2004a). Les exemples du cours de format APP et de l'atelier de praxéologie sont édifiants à cet égard. Selon les participants relativistes, le format de cours APP favorise l'intégration de la théorie à la pratique en les situant dans la réalité concrète. Comparativement aux cours traditionnels, l'APP est associé à une meilleure rétention de la connaissance, un meilleur transfert des concepts appris à de nouveaux problèmes et une meilleure intégration des concepts scientifiques aux problèmes cliniques (Dahlgren & Dahlgren, 2002; Mackenzie, Johnstone, & Brown, 2003; Norman & Schmidt, 1992). Pour sa part, l'atelier de praxéologie favorise l'intégration personnalisée du savoir et du

savoir-faire par un apprentissage permettant d'adapter le modèle d'intervention enseigné en prenant en considération la personnalité et l'expérience globale de chaque intervenant (St-Arnaud, 2004). Instigateur de cet atelier, St-Arnaud souligne qu'étant donné l'écart entre la « théorie de référence », qui réfère à ce qu'on dit vouloir faire, et la « théorie d'usage », qui réfère à ce que l'on fait en réalité, il est plus facile d'être honnête avec soi-même en s'éloignant d'un mode surtout rationnel pour chercher des réponses en mode affectif. La conscience de sa théorie d'usage favorise l'intégration entre le rationnel et l'affectif et permet des choix d'intervention plus éclairés comme thérapeute. La praxéologie facilite l'accès à cette théorie par la question « Qu'est-ce que mon interlocuteur devrait dire ou cesser de dire, faire ou cesser de faire, pour que je sois satisfait de l'effet produit par chacune de mes paroles? » (St-Arnaud, p. 105). Le mode affectif met l'ensemble de l'organisme à contribution :

La réaction subjective, l'affect, est plus rapide que toute analyse rationnelle : on aime ou l'on n'aime pas ce qu'on entend ou ce que l'on voit. On peut donc utiliser l'affect pour savoir de façon rapide si l'on est efficace ou non. En portant attention à cette réaction, on peut rapidement évaluer son efficacité et corriger son intention lorsqu'on ne produit pas l'effet visé (St-Arnaud, p. 111).

Transition vers le relativisme engagé. Le passage du relativisme à l'engagement ne s'est pas exprimé de façon aussi explicite que celui du multiplicitisme au relativisme. Ceci est sans doute lié au fait que pour atteindre ce niveau, un bagage expérientiel plus important et un degré de maturité plus fondée sont nécessaires. Certains processus de développement vers l'engagement ont quand même été observés. Cheminant vers l'engagement, la personne relativiste sent le besoin de s'impliquer dans l'action pour

donner un sens à sa vie dans un monde relatif (Griffith, 1980). Lorsque des participants ont senti ce besoin, ils ont pris conscience que certaines peurs leur faisaient obstacle, notamment des doutes sur leurs compétences, la crainte de susciter des conflits en prenant position, la peur des responsabilités et celle de renoncer à d'autres options de vie. C'est en gérant ces peurs qu'ils ont pris personnellement position dans un premier engagement. Dans cette dynamique particulière, la personne en autorité a pu jouer un rôle de soutien en dédramatisant le conflit, en encourageant l'étudiant à tester ses idées avec celles des autres, à envisager le tout comme une expérience. À ce dernier niveau, il est légitime de se demander si l'intervention d'une personne en autorité est nécessaire. On pourrait répondre que plus certainement durant la période de transition qui en est une de déséquilibre! Mais, aux dires de Perry (1999), lorsqu'on atteint le niveau de l'engagement, on vit une « solitude existentielle »; l'individu qui s'engage fait un choix personnel qui ne concerne fondamentalement que lui, qu'il reçoive du soutien ou non. En fait, l'absence de soutien peut même favoriser l'engagement en contraignant l'étudiant à user de sa propre autorité et à assumer personnellement la responsabilité de ses actes.

Relativisme engagé

Au niveau du relativisme engagé, la personne s'engage pour s'orienter dans un monde de connaissances contingentes et de valeurs relatives (Perry, 1970). Elle sait que ses engagements sont des choix personnels parmi d'autres options. Les contradictions sont pour elle des occasions de croissance en favorisant l'autocorrection. La personne

prend position personnellement, évalue les forces et les limites de sa position et s'autocorrige lorsque nécessaire. Elle s'absorbe dans une recherche de cohérence entre ses valeurs et ses engagements.

Dans un livre où il décrit sa démarche personnelle de quête de sens comme psychologue, St-Arnaud (2010) souligne sa conception de la nature provisoire des connaissances scientifiques, laquelle dénote une épistémologie relativiste. Mais l'auteur va plus loin, il s'engage dans la construction d'un sens à sa vie par les choix qu'il exerce :

L'intérêt que je porte à la science tient précisément au fait que toute théorie y est provisoire, dans l'attente de celle qui suivra. [...] Pour ce qui est des questions existentielles, celles qui concernent l'incompréhensible, je me réjouis de la multiplicité de sens que mes semblables donnent à leur vie. J'y trouve un éventail de constructions qui m'invite à exercer ma capacité de faire des choix personnels. J'ai perdu le besoin d'absolu qui me caractérisait dans ma jeunesse (St-Arnaud, p. 74-75).

Dans l'extrait suivant, l'auteur prend position par rapport à la croyance multipliciste selon laquelle l'incompréhensible sera un jour explicable par la science. Ses propos suggèrent que, telle une personne engagée, il assume la subjectivité de ses positions, tout en se souciant de leur cohérence et de leur caractère raisonnable :

Peut-on échapper à l'incompréhensible en le réduisant à du « provisoirement inexplicable »? Certains l'affirment, ignorent le langage de la croyance et attendent patiemment que la science vienne à bout de ce qui est aujourd'hui inexplicable et incompréhensible. On peut aussi être indifférent ou sceptique et ne pas se préoccuper de ce qu'on ne peut expliquer. Pour ma part, j'ai besoin du langage de la croyance. Il me permet de donner un sens qui n'élimine pas l'incertitude intellectuelle, mais se doit d'être cohérent et raisonnable. Je reste convaincu que le choix de réduire a priori l'incompréhensible pour le mettre à la portée de la science relève de la croyance, une croyance qui aurait avantage à être reconnue comme telle (St-Arnaud, 2010, p.126-127).

Dans les entrevues réalisées, certains participants ont effectué un engagement initial. Ils ne décrivent pas l'engagement avec force détails, ce qui est peu surprenant puisque le temps et l'expérience sont nécessaires pour en explorer les implications. Au niveau du relativisme engagé, les participants sont aptes non seulement à envisager diverses perspectives, mais également à en créer une synthèse personnelle dont ils se sentent responsables et en ce sens, l'autorité est intériorisée. Ils défendent leurs positions personnelles tout en restant à l'écoute de l'autre dans un respect réciproque en vue de négocier de façon originale des compromis. Abondant dans le même sens, St-Arnaud (2010) estime que le respect de l'autre n'est pas assujéti à l'approbation de ses positions dans un débat. Il peut défendre son point de vue avec passion, sans exiger qu'il ait préséance sur celui de l'autre puisqu'il considère que chacun peut essayer de rallier l'autre à son point de vue en misant sur la logique et la rigueur des arguments.

À cette étape, les participants se sont montrés soucieux de choisir des engagements cohérents avec ce qu'ils sont. Pour ce faire, ils se questionnent sur leur identité : leurs valeurs, intérêts, compétences et limites personnelles. Ils choisissent des engagements présentant des défis corsés mais réalisables, car ils sont soucieux à la fois d'apporter une contribution personnelle avec compétence et de rester en apprentissage continu. Leurs engagements ne sont pas définitifs; ils sont périodiquement réévalués. Ainsi, loin de voir leur rôle de psychologue en contradiction avec qui ils sont « réellement », dans un mouvement dialectique, ils définissent leur identité à travers ce rôle et ils « colorent » ce rôle avec leur identité personnelle. Ils tiennent compte non seulement de leurs forces, mais également de leurs limites personnelles, estimant qu'une connaissance plus

complète d'eux-mêmes leur permet, comme thérapeutes, d'utiliser tout ce qu'ils sont au service de la thérapie. Ce processus intériorisé de construction identitaire favorise un sentiment de plénitude, d'être « plus complets ». Parlant de lui-même, St-Arnaud (2010) décrit cette recherche de cohérence propre à l'engagement :

C'est dans l'action que je découvre le sens de ma vie et ce en quoi je crois. En cas de distance entre ce que je dis de moi et ce que je fais, je me fie à mon action pour évaluer l'état de mes convictions. Je m'interdis un discours qui ne serait pas validé par mon agir. [...] Aujourd'hui, je suis incapable de faire une profession de foi tout en agissant systématiquement à l'encontre du discours que je tiens. Je tolère encore, en le regrettant, de temporaires solutions de continuité entre mon discours et mon action, mais seulement s'il me semble réaliste de réussir à résoudre cette dissonance à plus ou moins brève échéance. Toute distance entre une de mes professions de foi et ce que je fais m'amène à modifier soit mon discours, soit mon action (St-Arnaud, p. 56-57).

Par ailleurs, l'engagement ne s'est pas traduit par un sentiment inébranlable de compétence, mais dans une confiance de savoir se rendre compétent, au besoin, dans les domaines moins bien connus de soi. Le sentiment d'avoir appris à apprendre dans le programme de doctorat favorise cette confiance. Il permet de sortir de sa zone de confort en recherchant l'inconnu et la contradiction pour continuer d'évoluer. Le professionnel est en situation permanente d'apprentissage (Le Boterf, 2010).

Une dernière caractéristique des étudiants engagés est qu'ils se voient intervenir de façon créative, en étant spontanés et intuitifs comme thérapeutes. Le Boterf (2010) souligne que l'expert sait se passer d'une représentation pour agir selon son intuition; cette intuition lui permet de percevoir d'un seul coup la totalité d'une situation. Mais alors, peut-on considérer l'étudiant multipliciste comme expert si, comme vu précédemment, il estime agir intuitivement? Nous répondons par la négative, car en nous

inspirant de Camilleri et Cohen-Emerique (1989)¹, nous distinguons deux modalités d'intuition : une de type syncrétique et une de type synthétique. Le premier type réfère à l'intuition de la personne à la position multipliciste qui voit la globalité sans le détail de sa complexité. Elle n'a pas encore développé une vision globale et différenciée des situations qu'elle rencontre. Ceci l'amène à simplifier la réalité et à donner beaucoup de poids à sa simplification. Elle peut par exemple faire des liens fictifs (fausse causalité, etc.) sans les remettre en question. De son côté, l'intuition synthétique est possible chez l'expert qui, suite à l'analyse des divers facteurs impliqués, peut en fournir une vision globale et différenciée. Ce dernier type correspond à l'intuition mentionnée par Le Boterf, car elle tient compte de l'ensemble des facteurs déjà analysés. L'intuition synthétique est retrouvée chez l'étudiant engagé qui prend position comme thérapeute : il formule et partage plus librement sa compréhension clinique et en assume la responsabilité. Il prend des risques calculés sans se prendre trop au sérieux, car il accepte l'incertitude et l'imperfection comme une réalité. Pour lui, l'erreur n'est pas dramatique; elle est inévitable et nécessaire pour se réajuster. Cette spontanéité n'est pas de la négligence, car elle se combine à une rigueur et un désir d'être honnête dans ses conclusions personnelles qui engagent à un retour réflexif au besoin. L'étudiant engagé crée ainsi ses lignes de conduite qu'il modifie selon l'évolution des contextes. L'expert peut improviser, agir de façon créative et se réajuster (Le Boterf, 1998). Improviser n'est pas agir d'une manière quelconque; c'est avoir une intelligence des situations :

¹ Parlant de l'identité, Camilleri en distingue deux types : l'identité *syncrétique* qui représente une vision globale de soi sans en différencier les composantes et l'identité *synthétique* qui résulte d'un processus d'analyse de ses différentes composantes et de leurs interrelations pour aboutir à une vision globale et différenciée de l'identité.

Savoir improviser une activité professionnelle suppose de l'entraînement, de l'expérience et des connaissances; ce n'est pas du « bidouillage ». À la différence du débutant, l'expert sait improviser grâce à l'intelligence des situations qu'il a acquise au cours des expériences variées de sa vie professionnelle (Le Boterf, p. 146).

Dans un ouvrage dédié à l'analyse du concept d'autorité, Bilheran (2009) décrit ce qu'elle entend par un bon leader; cette description résume ce que l'on a vu du sujet engagé : il fait preuve à la fois d'audace et de prudence, il cherche la cohérence entre son discours et ses actions, puis il vise l'autonomie de son vis-à-vis :

Le bon leader sait faire preuve de prudence et d'audace, [...] et faire montre d'exemplarité. Il se soumet à la loi qu'il donne aux autres, et fait de l'égalité un concept dérivé de la liberté. Il ne s'agit pas de réclamer l'égalité de fait, d'égaliser les situations, car toute inégalité n'est pas nécessairement une atteinte aux droits de l'homme. Elle ne l'est qu'à partir de l'instant où elle entraîne un asservissement. Le bon leader permet plutôt d'établir autant que possible les conditions de l'autonomie de chacun (donc de développement de potentialités), au sein d'un fonctionnement collectif dévoué à un idéal commun (Bilheran, p. 103).

Le parallèle tracé entre le relativisme, l'engagement et la compétence professionnelle sert le propos selon lequel le développement épistémologique implique aussi le développement vers l'exercice compétent de la profession de psychologue clinicien.

Limites de la présente étude

La présente étude comprend deux principales limites. Une première limite concerne la petite taille de l'échantillon et conséquemment, le nombre restreint de participants se retrouvant à chaque position épistémologique. Un plus grand échantillon aurait sans doute permis de tracer un portrait plus complet du développement. Dans le cadre de cette thèse, l'objectif était plus modeste. Néanmoins, une transférabilité des conclusions de

l'étude peut être envisagée : la connaissance étant construite à l'intérieur d'un contexte donné, les résultats sont transférables à un contexte similaire (Whittemore, Chase, & Mandle, 2001). La description détaillée du programme (contexte théorique) et du profil des participants (tableau 2) favorise ce transfert. De plus, cette recherche met l'accent sur des processus de développement plutôt que d'uniquement décrire des contenus de discours. Ceci permet l'atteinte d'un niveau d'abstraction « qui rend intelligible, au-delà de l'ici et maintenant, les processus sociaux et humains en jeu » (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006, p. 129). Certains des processus dégagés peuvent ainsi s'appliquer à des personnes de différents horizons et non uniquement à notre échantillon. Pour ne donner qu'un exemple, il semble raisonnable de croire que le fait d'admettre ses erreurs favorise l'émancipation des apprenants-thérapeutes en général, et pas seulement celle des participants de cette étude. Un plus grand échantillon aurait également permis de tenir compte des neuf positions de l'échelle de Perry (voir tableau 1) plutôt qu'uniquement des quatre catégories globales, c'est-à-dire le dualisme, le multiplicisme, le relativisme et l'engagement.

Une deuxième limite est en lien avec le fait que la chercheuse principale soit étudiante dans le programme de D. Ps. : il est possible qu'elle ait éprouvé de la difficulté à considérer d'autres perspectives que la sienne. Elle court le risque, à son insu, de faire porter sa voix par les participants. La chercheuse est d'avis qu'elle ne peut pas être neutre au sens strict. Pour reprendre une métaphore de Kelle (2005), elle est arrivée avec un « esprit ouvert » et non une « tête vide ». Pour atténuer cette limite, lors des entrevues de collecte de données, lorsqu'elle prenait conscience qu'une de ses idées (une

expérience ou hypothèse personnelle) risquait de biaiser les réponses d'un participant, elle la partageait, puis demandait au participant de se situer par rapport à l'idée énoncée. Elle restait à l'affût d'indices qui auraient témoigné d'un acquiescement plus ou moins authentique. Les participants semblaient somme toute à l'aise de dire ce qu'ils pensaient, d'exprimer un désaccord ou d'apporter des nuances.

Comme c'est le cas dans toute recherche, différentes interprétations des données sont possibles. La présente étude ne fait pas exception : elle représente un véritable processus de co-construction où une intersubjectivité rigoureuse était visée plutôt qu'une stricte objectivité. La chercheuse est restée ouverte aux contradictions pour les comprendre et les dépasser. Un des objectifs a été la diversité des points de vue et des arguments, sans négliger les zones de convergence entre les divers discours obtenus, ceci dans le but de favoriser une plus grande richesse des analyses. La chercheuse est demeurée vigilante à tenir compte de l'ensemble des données et à garder un regard critique sur sa démarche d'analyse. Elle a compilé dans un journal de bord ses observations, présuppositions, résistances et assentiments en vue de favoriser son authenticité, c'est-à-dire sa capacité de représenter les différentes voix des participants, même celles d'apparence conflictuelle (Whittemore et al., 2001).

Des biais sont également possibles compte tenu de la position épistémologique de la chercheuse. Comme c'est le cas pour tous, elle peut comprendre les conceptions des positions antérieures à la sienne, mais il est plus ardu de comprendre les positions ultérieures. Ainsi, la chercheuse pressentait parfois que certaines conceptions des

participants lui échappaient, ou elle arrivait difficilement à les situer sur l'échelle de Perry. Afin de gérer cette limite, elle a cherché à approfondir sa compréhension de la théorie et particulièrement celle de la pensée relativiste et engagée en relisant des passages du livre de Perry (1970). Aussi, elle portait attention aux éléments d'apparence contradictoire pour chercher à les résoudre, puis elle discutait avec des collègues et avec les participants pour éclaircir les points plus obscurs. En bref, cette thèse lui a permis d'élaborer progressivement sa propre pensée relativiste!

À ces deux principales limites s'ajoute sans doute un phénomène de désirabilité sociale : les participants ont pu vouloir montrer qu'ils ont atteint une position élevée. L'utilisation du jargon psychologique rend d'ailleurs facile de jeter de la poudre aux yeux de l'intervieweuse! Les questions d'entrevue visant à approfondir les thèmes abordés, à obtenir des exemples concrets, et la lecture minutieuse des protocoles d'entrevues ont permis de détecter la langue de bois à quelques reprises.

Une dernière limite concerne la méthode d'analyse utilisée. Il aurait été possible d'analyser des récits, c'est-à-dire de décrire le portrait du développement de chaque participant. La chercheuse a plutôt opté pour dresser un portrait évolutif d'ensemble en regroupant les discours de chacun.

Afin d'assurer la validité de l'analyse, des rencontres de co-codification ont été réalisées pour discuter de la catégorisation des données. Pour assurer la crédibilité des données, c'est-à-dire une interprétation juste de leur signification (Whittemore et al., 2001), des citations des participants ont illustré les catégories créées. La rétroaction

auprès des participants a également permis de valider la synthèse des résultats. En général, les participants rencontrés se reconnaissaient dans le résumé fourni, apportaient des précisions et complétaient l'analyse à l'aide de nouveaux exemples.

Nonobstant ces limites, cette étude offre un portrait cohérent du développement professionnel d'étudiants inscrits au doctorat professionnel en psychologie clinique de l'Université de Sherbrooke. Des entrevues individuelles ont permis une exploration en profondeur de l'expérience du devenir professionnel d'étudiants dans un tel programme, ainsi que des éléments qui le favorisent ou lui font obstacle. L'expérience personnelle de la chercheuse dans le programme à l'étude a présenté l'avantage d'aiguiser sa sensibilité théorique et expérientielle qui, selon Paillé (1994), contribue à mieux saisir le sens des données récoltées, à nommer les phénomènes en cause, à en dégager les implications et les liens et à les ordonner dans un schéma explicatif.

Recherches futures

Il serait intéressant d'envisager des approches pédagogiques visant spécifiquement le développement d'une pensée relativiste. Parmi celles-ci, la communauté de recherche philosophique (CRP) développée par Lipman (1969) utilise des « outils à penser » relevant d'une méthode philosophique, pour apprendre à penser par et pour soi-même et avec l'aide des autres. La CRP vise le développement d'une pensée adroite et responsable qui facilite le bon jugement parce qu'elle s'appuie sur des critères, elle est autocorrectrice et sensible au contexte (Lipman, 1995; 2000). Il serait intéressant

d'examiner si l'apprentissage structuré d'outils à penser favoriserait le développement épistémologique d'étudiants au doctorat professionnel ou de psychologues cliniciens professionnels. L'aspect structuré de la CRP pourrait-il donner un coup de main à ceux qui peinent à effectuer le dur passage vers le relativisme?

Une seconde avenue à explorer concerne les liens entre l'épistémologie personnelle et les approches théoriques en psychologie clinique. Bien que trois approches soient enseignées (psychodynamique, humaniste et cognitive-comportementale) à l'Université de Sherbrooke, étant donné le petit échantillon de cette étude, il y avait peu de représentants de ces approches et aucun participant ne s'identifiait à l'approche cognitive-comportementale. Une recherche avec des représentants des trois approches permettrait cette exploration : d'une part, comment l'épistémologie influence-t-elle le choix et l'application d'une approche? L'étude de Toskaa et al. (2010) suggère que l'épistémologie du thérapeute influence les façons dont les approches thérapeutiques sont traduites dans les pratiques thérapeutiques réelles. En contrepartie, les caractéristiques des approches peuvent-elles influencer l'épistémologie personnelle? Notamment, certaines orientations théoriques intègrent plus couramment la réflexivité dans la pratique clinique (Orchowski et al., 2010); celles-ci influencent-elles l'engagement dans une pratique réflexive?

Une dernière avenue de recherche est liée aux avantages de participer à une entrevue comme celle de la présente étude. L'entrevue a favorisé des prises de conscience importantes pour plusieurs participants. Il serait intéressant de voir si le fait de réaliser

ce type d'entrevue de façon longitudinale après chaque année de formation, comme Perry (1970) l'a fait, pourrait d'une part consolider les acquis des étudiants, en leur permettant de faire un bilan du cheminement accompli, et d'autre part les aider à clarifier l'étape qu'ils ont atteinte et les défis qu'ils ont à y relever.

Conclusion

Dans notre société plurielle, nous sommes régulièrement témoins d'impacts dramatiques de croyances absolutistes, tels que propos haineux, contrôle par la censure, mépris des données scientifiques, intolérance devant la différence ayant pour corollaire le repli sur soi. L'ouverture du psychologue à la différence et au dialogue est essentielle partant du fait qu'il rencontre des clients forcément différents de lui en ce qui a trait aux croyances, à l'âge, à la culture, etc. Cette ouverture ne doit pas être confondue avec du laxisme, car c'est dans la rencontre de deux subjectivités, dont l'une détient un savoir professionnel sur l'esprit humain, que se situe un potentiel de changement. Bien que toutes les situations ne nécessitent pas des niveaux avancés sur l'échelle de Perry, l'épistémologie relativiste est souhaitée pour une tâche complexe et délicate comme celle de psychologue, puisqu'elle est associée à des caractéristiques du thérapeute efficace et compétent. On peut se demander en effet comment un thérapeute pré-relativiste, qui n'est pas lui-même en mesure d'envisager la réalité de manière complexe, peut aider son client à résoudre des problèmes comportant plusieurs facettes. Comment peut-il l'orienter vers une plus grande autonomie, s'il n'affiche pas lui-même une certaine autonomie dans sa pensée et dans ses actes? Conformément au professionnel compétent, les étudiants relativistes se montrent autonomes dans leurs apprentissages et aptes à s'autoévaluer. Ils se voient être des thérapeutes interactifs qui personnalisent leurs interventions, et s'autorégulent en regard des processus. Durant leur cheminement, les participants de cette étude sont progressivement devenus, ou en voie de devenir, des professionnels qui reconnaissent à la fois leur expertise et leurs zones d'ignorance; des professionnels qui assument leurs erreurs et cherchent à raffiner leurs interventions; des

professionnels devenus confiants en leurs compétences, mais surtout confiants de savoir se rendre compétents; des professionnels responsables de leurs positions et défendant leurs idées, tout en cherchant à comprendre et intégrer les idées des autres. En somme, ils passent d'un état diffus et dépendant vers une plus grande maîtrise des savoirs favorables à l'exercice compétent de la profession de psychologue clinicien.

Un thérapeute avancé sur l'échelle de Perry (1999) peut comprendre les étapes antérieures de développement alors que l'inverse n'est pas possible. Le thérapeute relativiste ne rejette pas les stratégies thérapeutiques des niveaux précédents, mais les intègre pour les adopter de manière flexible, en tenant compte du contexte et des besoins du client. Il est donc plus susceptible d'être à même de s'ajuster au niveau du client. Des connaissances sur les théories du développement adulte peuvent favoriser cet ajustement. La théorie de Perry peut ainsi non seulement offrir des repères pour comprendre le cheminement de l'étudiant, mais également celui du client. Cette théorie nous rappelle que pour aider quelqu'un, il faut d'abord comprendre la perspective avec laquelle il regarde la réalité. Elle nous rappelle qu'on ne peut pas sauter d'étapes; chaque pas doit être marché. Il est plus efficace d'accompagner une personne (tant le client que l'étudiant) dans l'exploration et la résolution des problèmes qu'elle rencontre, en partant de son niveau de développement. En tenir compte permet de lui demander des tâches qui ne sont ni trop faciles, ni trop loin de sa portée, conformément à l'idée de zone proximale de développement de Vygotsky (1935). Cette zone se situe dans l'écart entre le niveau de résolution de problèmes atteint avec l'aide des autres et celui atteint seul (Bronckart et al., 1997). En vertu d'un processus d'intériorisation, ce que la personne

peut accomplir aujourd'hui avec l'aide des autres, elle le pourra seule demain. Un manque de modèles relativistes à intérioriser dans le système d'éducation pourrait-il expliquer, du moins en partie, que peu de personnes atteignent ce niveau de développement?

Mandeville (2000) pose une question sans détour : La psychologie est-elle à la dérive? Elle recense une littérature peu reluisante concernant l'(in)efficacité des universités à former des professionnels compétents dans diverses disciplines. Dans la formation professionnelle en psychologie, le modèle du praticien-chercheur développé en 1949 à la conférence de Boulder, qui consiste à former l'étudiant simultanément à la recherche et à la clinique, fait toujours figure d'autorité. Ce modèle s'avère problématique, entre autres parce que la recherche en psychologie flirte encore beaucoup avec la science positiviste, alors qu'une approche constructiviste / relativiste conviendrait mieux à la réalité de la pratique professionnelle (Mandeville, 2004b). À la lumière de nos résultats, peut-on toujours avancer l'hypothèse d'une dérive? Nous sommes portées à répondre par la négative. Les participants de cette étude ont chacun évolué épistémologiquement, en interaction avec un programme proposant globalement une conception relativiste et contextuelle de la connaissance. Cette étude a mis en lumière l'importance d'un contexte riche pour favoriser le développement épistémologique; les participants ont souligné qu'ils auraient sans doute évolué dans un programme traditionnel, mais pas autant. Le programme est conçu de sorte que l'apprentissage résulte du dialogue et de la collaboration entre les étudiants. Ceux-ci sont amenés à réfléchir sur une réalité qu'ils ne peuvent connaître que de manière imparfaite.

Le programme constitue un espace de co-construction de connaissances, plutôt qu'une courroie de transmission de réponses à retenir. Tant les formats de cours que d'évaluation mettent l'accent sur l'intégration des connaissances. Les résultats obtenus témoignent de leur efficacité à faire évoluer les étudiants sur le plan épistémologique. Mais ces résultats proviennent d'un petit échantillon de participants d'une seule université. Il est donc impossible d'en généraliser la portée à l'ensemble des étudiants ou des modèles éducatifs prévalant dans les doctorats en psychologie. Si nous ne pouvons savoir si la vague positiviste menace toujours de déferler, nous pouvons cependant dire qu'il nous semble essentiel que les responsables des programmes de formation et les corps professoraux se questionnent sur leurs propres conceptions épistémologiques, car celles-ci influencent les pratiques éducationnelles mises en place. Par ailleurs, rappelons que malgré un programme véhiculant une conception relativiste de la connaissance, l'étudiant interprète sa formation avec son épistémologie, soit-elle dualiste. Dans la mesure du possible, il semble donc important de porter attention à ne pas « laisser en arrière » les étudiants pour qui certaines pratiques éducatives semblent pour le moment en dehors de leur portée cognitive.

Nous terminerons cette thèse sur une note plus personnelle, car il va sans dire que cette thèse a représenté un pèlerinage important pour la chercheuse elle-même. Elle conçoit aujourd'hui la rédaction comme un lent processus méditatif et réflexif, lors duquel elle souhaite faire preuve de créativité et d'originalité. Le résultat en est un unique, inédit, né de la rencontre entre les subjectivités de chacun des participants, de celles de ses directrices de thèse, celle de la chercheuse elle-même et des découvertes de

Perry. Pour elle, la thèse a donc représenté un outil de développement épistémologique en misant sur une co-construction rigoureuse et captivante des connaissances.

Références

- Benack, S. (1988). Relativistic thought: A cognitive basis for empathy in counseling. *Counselor Education and Supervision*, 27, 216-232. doi : 10.1002/j.1556-6978.1988.tb00760.x
- Bilheran, A. (2009). *L'autorité*. Barcelone : Armand Colin.
- Blatt, S. J., Sanislow, C. A., Zuroff, D. C., & Pilkonis, P. A. (1996). Characteristics of effective therapists: Further analyses of data from National Institute of Mental Health treatment of depression collaborative research program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1276-1284. doi : 10.1037/0022-006X.64.6.1276
- Brendel, J. M., Kolbert, J. B., & Foster, V. A. (2002). Promoting student cognitive development. *Journal of Adult Development*, 9, 217-227. doi : 10.1023/A:1016056227344
- Bronckart, J.-P., John-Steiner, V., Panofsky, C. P., Piaget, J., Schneuwly, B., Vygotsky, L. S. (1997). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (1989). *Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Choate, L. H., & Granello, D. H. (2006). Counselor preparation: Promoting student cognitive development in counselor preparation: A proposed expanded role for faculty advisers. *Counselor Education and Supervision*, 46, 116-130. doi : 10.1002/j.1556-6978.2006.tb00017.x
- Cooper, T. D., & Lewis, J. A. (1983). The crisis of relativism: Helping counselors cope with diversity. *Counselor Education and Supervision*, 22, 290-295. doi : 10.1002/j.1556-6978.1983.tb01765.x
- Dahlgren, M. A., & Dahlgren, L. O. (2002). Portraits of PBL: Students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. *Instructional Science*, 30, 111-127. doi : 10.1023/A:1014819418051
- Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke (2011). *Dossier pédagogique du doctorat en psychologie clinique et organisationnelle – 2e année*. Université de Sherbrooke.
- Flynn, R. L. (2008). *Contribution of supervisor and supervisee personal epistemology to the supervisory working alliance*. Thèse de doctorat inédite, Oakland University, Rochester.

- Fong, M. L. (1998). Considerations of a counseling pedagogy. *Counselor Education and Supervision, 38*, 106-112.
- Fong, M. L., Borders, L. D., Ethington, C. A., & Pitts, J. H. (1997). Becoming a counselor: A longitudinal study of student cognitive development. *Counselor Education and Supervision, 37*, 100-114. doi : 10.1002/j.1556-6978.1997.tb00536.x
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision, 50*, 21-38.
- Granello, D. H. (2002). Assessing the cognitive development of counseling students: Changes in epistemological assumptions. *Counselor Education and Supervision, 41*, 279-293.
- Granello, D. H. (2010). Cognitive complexity among practicing counselors: How thinking changes with experience. *Journal of Counseling & Development, 88*, 92-100.
- Granello, D. H., & Hazler, R. J. (1998). A developmental rationale for curriculum order and teaching styles in counselor education programs. *Counselor Education and Supervision, 38*, 89-105. doi : 10.1002/j.1556-6978.1998.tb00561.x
- Grief, E. G., & Hogan, R. (1973). The theory and measurement of empathy. *Journal of Counseling Psychology, 20*, 280-284.
- Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision, 40*, 82-93.
- Griffith, J. V. (1980). *An international elaboration on the Perry scheme of epistemological development*. Thèse de doctorat inédite, Syracuse University, Syracuse.
- Harris, B. (1984). *The woman student in the 1980's: A developmental and sociological perspective*. Thèse de doctorat inédite, Bryn Mawr College, Boston.
- Hays, J. R., & Vincent, J. P. (2004). Students' evaluation of problem-based learning in graduate psychology courses. *Teaching of Psychology, 31*, 124-127.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 129-163. doi : 10.1016/j.cedpsych.2004.01.002

- Hunt, D. E., Butler, L. E., Noy, J. E., & Rosser, M. E. (1977). *Assessing conceptual level by the paragraph completion method*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology, 21*, 785-801. doi : 10.1177/0959354310388344
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "grounded theory" reconsidered. *Forum Qualitative Social Research, 6*(2), Art. 27. Repéré à : <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2467>.
- King, P. M. (1977). The development of reflective judgement and formal operation thinking in adolescents and young adults. *Dissertation Abstracts International, 38*, 7233A.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S. (1978). Intellectual development in late adolescents and young adults: Reflective judgement and verbal reasoning. *Dissertation Abstracts International 39*, 936B.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. Dans P. R. Baltes, & K. W. Schaie (Éds.), *Life-span development psychology: Personality and socialization* (pp. 179-204). New York : Academic Press.
- Labouvie-Vief, G., & Diehl, M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration : Related or separate domains of adult development? *Psychology and Aging, 15*, 490-504. doi : 10.1037/0882-7974.15.3.490
- Lambert, M. J. (1989). The individual therapist's contribution to psychotherapy process and outcome. *Clinical psychology review, 9*, 469-485. doi : org/10.1016/0272-7358(89)90004-4
- Lavallée, M. (2007, juin). *Le relativisme revisité... Pour une éducation interculturelle*. Communication présentée au congrès Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives, Genève, Suisse.
- Lavallée, M., Gourde, A., & Rodier, C. (1990). The impact of lived experience on cognitivoethical development of today's women. *International Journal of Behavioral Development, 13*, 407-430. doi: 10.1177/016502549001300402

- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences : Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente*, 135, 143-152.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions.* (5^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M.-S., & Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour le formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25, 73-102.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Lipman, M. (2000). La pensée critique : Qu'est-ce que c'est? Dans M. Sasseville (Éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (2^e éd., pp. 127-144). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loevinger, J., & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development* (Vol. 1). San Francisco : Jossey-Bass.
- Lovell, C. (1999a). Empathic-cognitive development in students of counseling. *Journal of Adult Development*, 6, 195-203. doi : 10.1023/A:1021432310030
- Lovell, C. (1999b). Supervisee cognitive complexity and the Integrated Developmental Model. *Clinical Supervisor*, 18, 191-201. doi : 10.1300/J001v18n01_12
- Luborsky, L., McLellan, A. T., Diguier, L., Woody, G., & Seligman, D. A. (1997). The psychotherapist matters: Comparison of outcomes across twenty-two therapists and seven patient samples. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 53-65. doi : 10.1111/j.1468-2850.1997.tb00099.x
- Mackenzie, A. M., Johnstone, A. H., & Brown, R. F. (2003). Learning from Problem Based Learning. *University Chemistry Education*, 7, 13-26.
- Mandeville, L. (2000). La psychologie à la dérive. *Revue québécoise de psychologie*, 21, 5-38.
- Mandeville, L. (2004a). Innover pour mieux former : Élaboration du D. Ps. de l'Université de Sherbrooke. *Revue québécoise de psychologie*, 25, 151-174.
- Mandeville, L. (2004b). La pratique, cette chose étrange. *Revue québécoise de psychologie*, 25, 57-71.

- McAuliffe, G. J., & Lovell, C. (2006). The influence of counselor epistemology on the helping interview: A qualitative study. *Journal of Counseling & Development, 84*, 308-317.
- McAuliffe, G. J. (2002). Student changes, program influences, and adult development in one program of counselor training: An exploratory inductive inquiry. *Journal of Adult Development, 9*, 205-216. doi : 10.1023/A:1016004210506
- Moore, W. S. (1989). The Learning Environment Preferences: Exploring the construct validity of an objective measure of the Perry scheme of intellectual development. *Journal of College Student Development, 30*, 504-514.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review, 18*, 3-54. doi : 10.1007/s10648-006-9003-6
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*, 110-138.
- Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of Problem-based Learning: A review of the evidence. *Academic Medicine, 67*, 557-565.
- Orchowski, L., Evangelista, N. M., & Probst, D. R. (2010). Enhancing supervisee reflectivity in clinical supervision: a case study illustration. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training, 47*, 51-67. doi : 10.1037/a0018844
- Owen, J. (2006). Counselors' reflective judgment: An examination of clinical judgment strategies. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 66*(11-B), 6288.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Payette, A. (2004). Le codéveloppement professionnel. Dans L. Mandeville (Éd.), *Apprendre autrement : Pourquoi et comment* (pp. 81-102). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

- Perry, W. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1950). *Introduction a l'épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rodier, C., & Lavallée, M. (1990). Exploration de la dynamique de construction identitaire chez l'adulte. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 7, 97-117.
- Simmons, C. (2008). *Correlates and predictors of cognitive complexity among counseling and social work students in graduate training programs*. Thèse de doctorat inédite, University of South Florida, Tampa.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2004). L'atelier de praxéologie. Dans L. Mandeville (Éd.), *Apprendre autrement : Pourquoi et comment* (pp. 103-127). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- St-Arnaud, Y. (2010). *Je crois sans Dieu : Parcours d'un psychologue en quête de sens*. Québec : Éditions Bellarmin.
- Toskaa, G. A., Neimeyerb, G. J., Taylorb, J. M., Kavasc, A. B., & Riceb, K. G. (2010). Epistemology and allegiance: exploring the role of therapists'epistemic commitments on psychotherapy outcomes. *European Journal of Psychotherapy and Counseling*, 12, 65-75. doi : 10.1080/13642531003637783
- Vidas, J. D. (2008). *The role of cognitive complexity and self-monitoring in counselor development*. Thèse de doctorat inédite, George Washington University, Washington.
- Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate: Models, methods and findings*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11, 522-537. doi : 10.1177/104973201129119299

Appendice A : Entrevue

1. Pour quelle(s) raison(s) as-tu voulu poursuivre tes études en psychologie clinique ?
Aurais-tu les mêmes raisons aujourd'hui?
2. Comment décrirais-tu ton évolution au cours de tes études doctorales? Portrait ou perception de toi au début vs portrait ou perception de toi maintenant?
 - a. Ta perception du rôle du thérapeute?
 - b. Ta perception du rôle du client ?
 - c. Ta perception du rôle du superviseur?
 - d. Ta perception du rôle des théories dans la thérapie?
 - e. Ta façon d'interagir, d'être en relation?
3. Qu'est-ce qui a été significatif pour toi dans ton cheminement pour devenir psychothérapeute (éléments à l'intérieur ou à l'extérieur du programme)?
4. Qu'est-ce que le programme de doctorat t'a apporté? Comment?
5. Qu'est-ce que tu aurais à dire de l'importance de... (APP, supervision, clients, psychothérapie personnelle, thèse, etc.) dans ta formation?
6. Qu'est-ce que tu aurais aimé que le programme t'apporte de plus? De quoi aurais-tu eu besoin pour ça?
7. Qu'est-ce qui a été difficile (obstacles rencontrés) dans ton cheminement pour devenir psychothérapeute? Quels effets ... a eu sur toi? Comment as-tu géré ça?
8. Qu'est-ce que tu aimerais développer de plus ou continuer à développer dans le futur? Qu'est-ce qui te permettrait de développer ...?
9. Qu'est-ce que tu es content d'avoir gardé depuis le début du programme (ce que tu n'as pas changé)? Qu'est-ce qui t'a permis de garder...?
10. Aurais-tu quelque chose à ajouter? Une question que tu aurais aimé que je te pose?

Appendice B : Courriel de recrutement

Bonjour chers collègues,

Je fais appel à vous aujourd'hui dans un objectif de recrutement de participants pour mon projet de thèse. Celui-ci portera sur une forme de développement personnel et professionnel (plus précisément, le développement dit épistémologique) d'étudiants au cours de leur programme de doctorat en psychologie clinique à l'Université de Sherbrooke.

Des entrevues individuelles d'environ une heure et demie par participant me permettront d'obtenir des données concernant votre conception de la profession de psychologue et l'évolution de cette conception.

Votre participation à ce projet aura l'avantage de vous permettre de réfléchir en profondeur sur votre développement personnel et professionnel au cours du programme. De plus, vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur les processus de développement des étudiants en psychologie.

Si vous êtes intéressé(e) à participer ou à obtenir de plus amples informations sur ce projet, répondez à ce courriel avant le XX juillet en me donnant votre numéro de téléphone et les moments où je peux vous joindre.

Cordiales salutations,

Isabelle Boivin
Doctorante en psychologie clinique
Université de Sherbrooke

Appendice C : Données sociodémographiques

Nom, Prénom : _____

Adresse : _____

Numéro(s) de téléphone : _____

Courriel : _____

Âge : _____

Sexe : _____

Année au programme : _____

Nationalité : _____

Études universitaires antérieures à la psychologie : _____

Code attribué au participant : _____

Appendice D : Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet

Étude exploratoire du cheminement épistémologique d'étudiants dans un programme de formation professionnelle en psychologie clinique

Responsable du projet

Isabelle Boivin est responsable de ce projet réalisé dans le cadre de son doctorat en psychologie. Ce projet est supervisé par Mme Lucie Mandeville, professeure au Département de psychologie à l'Université de Sherbrooke et Mme Marguerite Lavallée, professeure à l'École de psychologie de l'Université Laval. Je peux rejoindre Mme Boivin au numéro de téléphone (418) 704-4194 et Mme Mandeville au (819) 821-8000 (poste 63791) ou Mme Lavallée au (418) 656-2131 (poste 3067) pour toute information supplémentaire ou tout problème relié au projet de recherche.

Objectifs du projet

Cette recherche vise à contribuer au développement des connaissances sur les processus de développement épistémologique d'étudiants au doctorat en psychologie clinique. Plus précisément, la recherche vise à explorer, à partir du point de vue des étudiants, les éléments favorisant ou freinant leur développement et les processus qui en rendent compte.

Raison et nature de ma participation

Il est entendu que ma participation à ce projet est requise pour une entrevue d'environ 90 minutes. Cette entrevue aura lieu à l'endroit qui me convient, selon mes disponibilités. J'aurai à répondre à des questions sur ma conception de la profession de psychologue, sur comment je considère que celle-ci a changé depuis le début de mon doctorat et sur les éléments ayant favorisé ou freiné ces changements. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio, puis retranscrite sous forme verbatim. Je serai invité(e) à participer à une entrevue de validation des résultats d'une durée d'environ 30 minutes. Je serai contacté(e) à ce sujet au cours de l'été 2010 par Mme Boivin.

Avantages pouvant découler de ma participation

Ma participation à ce projet de recherche représentera une occasion de réflexion en profondeur sur mon développement personnel et professionnel dans le cadre du doctorat en psychologie et une occasion de meilleure compréhension de mon choix et engagement professionnel. De plus, je contribuerai à l'avancement des connaissances en permettant de mieux comprendre les processus favorisant le développement de psychologues cliniciens. Enfin, ma participation permettra à la responsable de ce projet, Mme Boivin, d'approfondir ses connaissances dans ce domaine.

Inconvénients et risques pouvant découler de ma participation

J'aurai à consacrer un certain temps à l'entrevue ainsi qu'à l'entrevue de validation. Il est possible que je me sente mal à l'aise de partager certaines informations. Si c'est le cas, je peux refuser de répondre à certaines questions. Il se pourrait que, durant la rencontre, je ressente de la fatigue. Il me sera alors possible de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui me conviendra.

Droit de retrait de participation sans préjudice

Il est entendu que ma participation au présent projet de recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre, à tout moment, de mettre fin à ma participation sans avoir à motiver ma décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits?

Oui

Non

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant ma participation à ce projet de recherche, la chercheuse principale recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements me concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite de ce projet de recherche seront recueillis. Ils comprendront quelques données sociodémographiques ainsi que l'enregistrement audio.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver mon identité et la confidentialité des renseignements, je ne serai identifié(e) que par un numéro de code. La clé du code reliant mon nom à mon dossier de recherche sera

conservé par la chercheuse responsable du projet de recherche (Mme Boivin). Seule Mme Boivin aura accès à la clé du code et non Mesdames Mandeville ou Lavallée.

Les données seront utilisées à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données recueillies seront conservées en lieu sûr, sous clé, pour une période n'excédant pas cinq ans. Après cette période, les données retranscrites et les enregistrements audio seront détruits. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes ayant participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.

À des fins de surveillance et de contrôle, mon dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, ou par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Résultats de la recherche et publication

À l'issue de la recherche, je serai informé(e) des résultats obtenus; je suis aussi conscient(e) que l'information recueillie pourra être utilisée à des fins de communication scientifique et professionnelle. Dans ces cas, rien ne permettra d'identifier les personnes ayant participé à la recherche.

Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à Mme Dominique Lorrain, présidente du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 821-8000 poste 62644, ou par courriel à: cer_lsh@USherbrooke.ca.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (*nom en lettres moulées*), déclare avoir lu et compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature du participant ou de la participante : _____

Déclaration du responsable

Je, Isabelle Boivin, chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Je certifie également avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé(e) les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il ou elle m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus.

Signature de la responsable du projet : _____

Fait à _____, le _____.