

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Démarche d'autocompassion : un savoir disciplinaire au service des apprentissages

par

Stéphanie Jacques

Article de vulgarisation présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitrise en éducation (M.Éd.)

Maitrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial : parcours innovation

pédagogique

Avril 2023

© Stéphanie Jacques, 2023

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Démarche d'autocompassion : un savoir disciplinaire au service des apprentissages.

par

Stéphanie Jacques

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jonathan Fournier  
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Caroline Gélinas  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Article de vulgarisation professionnelle accepté le 12 mai 2023

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LE DÉPART DE MADAME POURQUOI .....</b>	<b>1</b>
<b>MISE EN CONTEXTE .....</b>	<b>3</b>
1. MADAME POURQUOI OBSERVE SA CLASSE.....	3
2. MADAME POURQUOI À LA RENCONTRE DE MADAME CURIEUSE .....	5
3. MADAME CURIEUSE CONSTATE UNE PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE.....	8
<b>IMPLANTATION DE LA RECHERCHE-INTERVENTION .....</b>	<b>9</b>
4. ACTION, MADAME PRAGMATIQUE !.....	9
5. QUAND MADAME ANALYTIQUE SE MET DE LA PARTIE .....	13
5.1 La stratégie d'analyse de Madame Analytique .....	16
<b>ÉVALUATION DU CHANGEMENT .....</b>	<b>17</b>
6. MADAME COMPATISSANTE À LA RESCOUSSE DE MADAME POURQUOI .....	17
7. MADAME POURQUOI DÉCOUVRE DES LIMITES ET DES RETOMBÉES .....	25
8. S'IL VOUS PLAÎT, MADAME RIGUEUR, ÉVALUEZ CE PROJET !.....	27
<b>SAVOIRS PROFESSIONNELS.....</b>	<b>29</b>
9. MADAME POURQUOI PROPOSE DES RÉPONSES, POUR UNE FOIS! .....	29
<b>MADAME POURQUOI DANS UN BEAU MÉLI-MÉLO.....</b>	<b>31</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>32</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	Questions utilisées à la suite de la lecture de la mise en situation .....	10
Tableau 2	Exercice d'application d'autocompassion.....	11
Tableau 3	Stratégies d'autorégulation, leur fréquence et leur correspondance aux éléments fondamentaux de l'autocompassion selon Germer et Neff (2020a).....	21
Tableau 4	Cinq bienfaits rapportés par les personnes participantes de l'utilisation de l'autocompassion.....	25

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Structure de la recherche-intervention .....	9
Figure 2.	Différence du niveau d'autocompassion perçu par les personnes participantes en fonction des résultats de l'échelle d'autocompassion version abrégée de Germer et Neff (2020b).....	17
Figure 3.	Les dénouements et types d'inconforts vécus lors des simulations de relation d'aide.....	20
Figure 4.	Appréciation des pratiques de présence attentive .....	22
Figure 5.	Contextes et niveaux d'utilisation de l'autocompassion .....	24

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

TES	Techniques d'éducation spécialisée
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning

*« La personne qui n'est pas en paix avec elle-même,  
sera en guerre avec le monde entier. »*

*- Gandhi*





## REMERCIEMENTS

La cohorte 2021 : deux ans passés à vos côtés n'est juste pas assez! Merci pour vos partages et votre intelligence qui m'ont nourrie, j'en ressors grandie.

Quoi qu'on dise quant à la grosseur de mes valises, je garde à l'intérieur de celles-ci un souvenir indélébile des apprentissages et des images de Monsieur Patient, Jonathan Fournier. Merci pour ta présence et ta patience à m'expliquer des concepts qui, pour moi, n'avaient plus aucun sens.

Monsieur Sage, collègue François, tes mots ont été justes et pertinents. Ils ont amélioré l'expérimentation de mon projet. Je t'en remercie grandement.

Monsieur Bienveillant, collègue Pierre-Luc, merci d'avoir embarqué dans mon projet et de m'avoir fait confiance. Cette aventure avec toi, même vécue en parallèle, a été plaisante! Je suis certaine que, dans le futur, nous collaborerons pour créer de nouveaux projets à notre image.

Monsieur Génial, mon amoureux Jasmin, merci pour ta bonté et ta compréhension. Tu as été à mes côtés pour m'encourager à toutes les étapes de mon parcours scolaire. Tous les jours, tu m'aides à trouver cette partie compatissante en moi.

Madame Gaïa qui représente la terre pour moi : tes mots d'encouragement et tes câlins du matin sont les plus magnifiques et m'ont aidée à persévérer! Tu as déjà tout en toi pour aller au bout de tes rêves; tu grandis avec curiosité et détermination. Que tu puisses développer cette conscience à l'autocompassion.

x

Aux personnes étudiantes qui ont participé à ce projet, je vous suis extrêmement reconnaissante. Merci pour vos partages, votre respect et votre confiance. Vous êtes une belle relève et je vous souhaite de poursuivre votre chemin vers la douceur.

## LE DÉPART DE MADAME POURQUOI

Connaissez-vous les histoires des *Monsieur Madame* créées par Roger Hargreaves ? Peut-être les avez-vous déjà lues à vos enfants et secrètement aimées ? Si je vous demandais à quels personnages vous correspondez le plus dans votre rôle comme personne enseignante, que me répondriez-vous ? Et à quels personnages identifieriez-vous les personnes étudiantes de votre classe ?

À vrai dire, ces personnages inventés mettent en lumière de vrais comportements humains, tantôt dérangeants, tantôt valorisés dans les relations interpersonnelles. Si l'écrivain Roger Hargreaves était encore parmi nous, peut-être aurait-il écrit l'histoire de Madame Autocompatissante en croyant qu'elle serait une valeur ajoutée à notre société, voire à nos écoles ?

L'autocompassion, soit la compassion dirigée vers soi, aiderait la personne étudiante dans son processus d'apprentissage en priorisant le sens donné aux objectifs plutôt que le simple résultat (Neff et al., 2005). Confrontée à un échec, elle aurait plus confiance en elle pour s'améliorer (Germer et Neff, 2020a). Ainsi, sa motivation serait liée à un désir intrinsèque d'apprendre et d'évoluer et non simplement à un désir de performer (Neff et al., 2005).

Sachant que l'enseignement collégial transcende la transmission des savoirs savants, qu'advierait-il si l'autocompassion était enseignée au sein de différentes disciplines au cégep ? Comment cela pourrait-il être bénéfique dans l'enseignement et favoriser les apprentissages des personnes étudiantes ?

Dans cet article, je vous présente la recherche-intervention (Paillé, 2007) sur le sujet de l'autocompassion que j'ai conduite auprès de personnes étudiantes en Techniques d'éducation spécialisée (TES). Au fil de votre lecture, vous reconstituerez les différentes étapes de la démarche scientifique du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Parallèlement, vous constaterez les habiletés qui ont été sollicitées pour cheminer à travers cette réalisation professionnelle en tant que praticienne-chercheuse (Lison, 2020).

De mon côté, le personnage des *Monsieur Madame*, qui a été l'instigateur de mon développement professionnel, n'est nul autre que Madame Pourquoi. Pourquoi ? Tout simplement parce que je cherchais certaines réponses afin d'améliorer mes pratiques en classe pour permettre aux personnes étudiantes de faire des apprentissages durables et nécessaires dans leur future profession.

## MISE EN CONTEXTE

La première étape de la démarche SoTL était de faire une analyse de ma pratique professionnelle (Lison, 2020). À ce moment, j'enseignais le cours Communication et interaction en première session en TES au Cégep de Sainte-Foy. Ce cours portait la compétence Établir une relation d'aide.

### 1. MADAME POURQUOI OBSERVE SA CLASSE

Dans le but de développer cette compétence, les personnes étudiantes étaient amenées à vivre des relations d'aide à partir de situations fictives. Pour ce faire, elles devaient adopter le rôle d'une personne intervenante auprès de collègues de classe qui, à leur tour, se livraient au jeu des personnes aidées. J'ai constaté, lors de ces simulations devant tout le groupe, que la participation était plutôt faible. Certaines personnes utilisaient des stratégies d'évitement et ne jouaient pas un rôle actif dans ce type d'activité. Vous connaissez probablement ces longs silences où plusieurs sont immobiles et regardent intensivement leur bureau ou l'extérieur de la classe !

Même si elles étaient en situation d'apprentissage, elles souhaitaient performer et craignaient de commettre des erreurs devant les autres. Elles ne voulaient pas être jugées, mais en même temps, elles pouvaient s'autocritiquer sévèrement en se comparant aux autres. Elles paraissaient moins assurées dans leurs capacités à intervenir. De même, comme si elles devaient déjà être des personnes intervenantes chevronnées, j'ai remarqué qu'elles manquaient aussi d'indulgence à leur égard.

Dans ce contexte précis d'apprentissage, si la mesure n'était pas imposée, plusieurs de ces mêmes personnes étudiantes ne se mobilisaient pas. Les simulations de relation d'aide semblaient jouer tant sur leur sentiment d'efficacité personnelle que sur leur disposition cognitive et affective. C'est-à-dire que leur confiance en leurs capacités pour effectuer une relation d'aide semblait ébranlée (Fournier-Plouffe, 2019). Conséquemment, leur engagement face à la tâche proposée s'en trouvait diminué et, pour être honnête, ma motivation pour enseigner l'était également.

Ce type de comportements fait écho à diverses autres situations; par exemple, lorsque dans un cours la personne étudiante doit faire une prestation devant ses collègues. Certaines personnes enseignantes composeront différemment face à cette situation, notamment en variant les stratégies pédagogiques, en laissant venir les personnes volontaires ou en choisissant aléatoirement celles qui devront se prêter au jeu. Ces méthodes, quoique louables pour faire participer le groupe, peuvent d'un autre côté valoriser les personnes plus performantes, plus confiantes ou moins timides. Par ailleurs, elles peuvent bousculer le rythme de celles qui n'ont pas pris l'initiative de participer. Puisque leur volonté n'est pas pleine et entière, qu'elles n'ont peut-être pas le sentiment de contrôle sur la tâche, est-il possible de croire que l'environnement contribue à défavoriser leur état physiologique et émotionnel et à augmenter leur niveau d'anxiété (Fournier-Plouffe, 2019) ?

Devant le constat d'une possible anxiété, les questions tournoyaient dans ma tête de Madame Pourquoi. Tôt ou tard, elles auront inévitablement à agir devant les personnes accompagnatrices terrain et professionnelles ou encore dans un milieu réel de stage, directement auprès des personnes accompagnées et leurs proches. Bien que le contexte réel soit différent de

celui proposé en classe, parviendront-elles à dépasser ce malaise ? Comment établiront-elles leurs relations d'aide ?

Pour établir les bases d'une relation d'aide, le sentiment de bien-être des personnes étudiantes, tout autant que celui des personnes intervenantes, est fondamental. Pour vivre ces relations d'aide de façon sécuritaire, il apparaît essentiel qu'il n'y ait pas de menaces découlant de l'interprétation de leurs capacités ni de jugements sévères portant sur leur ego.

## 2. MADAME POURQUOI À LA RENCONTRE DE MADAME CURIEUSE

Pourquoi s'intéresser au bien-être plus spécifiquement dans ce contexte d'apprentissage ? Dans le domaine de la relation d'aide, nous disons souvent que l'outil principal de la personne intervenante est elle-même. Cette phrase fait référence aux différents savoirs inhérents à la personne et à sa capacité à les déployer en relation d'aide. Au même titre qu'une personne chef cuisinière doit apprendre à affûter ses couteaux pour ne pas se blesser, la personne intervenante doit apprendre à prendre soin de son outil de travail, soit d'elle-même. Je dirais qu'un accompagnement auprès de la personne étudiante est incontournable pour développer sa prise en charge personnelle et sa maîtrise de soi, qui sont des leviers à son évolution personnelle et son bien-être comme celui des autres.

Selon les travaux du Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement, 2020), la définition du bien-être scolaire est un concept subjectif en ce qu'il est interprété à travers les lunettes de perception de la personne étudiante. Il concerne plusieurs éléments, notamment ses émotions, sa santé mentale, ses habitudes de vie et ses relations sociales. Il dépend de plusieurs facteurs, non

seulement de ce qui est vécu en classe, mais également de ce qui survient hors classe dans les différentes sphères de sa vie. Il renvoie aux sentiments perçus sur son état général, son bonheur, ses capacités et ses compétences pour s'adapter, s'investir et s'actualiser.

Ainsi, même si la démarche d'apprentissage proposée dans le cadre d'un cours est identique pour toutes les personnes étudiantes, le bien-être sera ressenti différemment d'une personne à l'autre. Il n'en demeure pas moins que, même s'il s'agit d'une réponse individuelle, les personnes enseignantes peuvent influencer l'environnement scolaire dans lequel la personne étudiante évolue (Viau, 2009). C'est dans cette optique que je me suis questionnée à savoir comment considérer le bien-être des personnes étudiantes lors de simulations de relation d'aide en TES. Ayant déjà été sensibilisée au concept de l'autocompassion, j'ai donc entrepris d'autres recherches dans un but d'appropriation de connaissances pour construire le cadre théorique de ce projet.

Plus spécifiquement, l'autocompassion est l'habileté d'une personne à se traiter avec bienveillance lorsqu'une situation génère un malaise ou de la souffrance, peu importe sa provenance ou son niveau d'intensité (Germer et Neff, 2020b). Il s'agit d'être capable d'écouter ses besoins et ses limites afin de trouver du réconfort et de s'engager dans des comportements pour construire sainement ses relations avec les autres, ce qui est essentiel dans le domaine de la relation d'aide (Germer et Neff, 2020b).

Il y a donc trois éléments fondamentaux interreliés qui constituent l'autocompassion et sur lesquels la personne s'appuie pour la mettre en œuvre : 1) la bienveillance qui est le soin apporté à soi avec compréhension et non en s'autocritiquant, 2) L'humanité partagée qui est le fait de reconnaître que les difficultés, l'erreur et les échecs font partie de la vie de tous les êtres humains



dans un but d'alimenter un sentiment d'appartenance et non d'isolement, 3) La présence attentive<sup>1</sup> qui est de porter une vigilance à ce qui est vécu en soi (pensées, émotions, sensations et ressentis) dans l'instant présent sans tomber dans la démesure ni la fuite de cette réalité (Germer et Neff, 2020a). Cela dit, la présence attentive et l'autocompassion sont des concepts différents, mais apparentés, car ils peuvent être tacitement intégrés l'un dans l'autre (Germer, 2013).

L'autocompassion est corrélée positivement à l'optimisme, à la capacité d'adaptation, à la sociabilité, au discernement (Germer, 2013), à la compétence perçue et à la motivation (Neff et al., 2005). Par ailleurs, l'autocompassion diminue l'anxiété, la dépression, la peur de l'échec et les ruminations (Rengade et Hautekeete, 2014).

Regande et Hautekeete (2014) suggèrent même que l'autocompassion « devien[ne] une compétence cognitive et émotionnelle, sensible à l'apprentissage [...] et devrait alors être considérée non plus comme un trait de personnalité, mais plutôt comme un processus de pensée » (p.3).

---

<sup>1</sup> Bien que « pleine conscience » soit utilisée par les auteurs Germer et Neff dans leurs écrits et que cette expression « demeure la plus répandue dans les écrits scientifiques francophones » (Grégoire et al., 2016, p.10), le terme « présence attentive » est utilisé dans cet article. Tel que le suggèrent Berghmans et Herbert (2010), la présence attentive fait allusion à l'observation dirigée vers un objet, alors que pleine conscience peut laisser place à plus d'interprétations sémantiques (ex. : avoir une conscience sociale, avoir conscience de quelque chose, perdre conscience, etc.).

### 3. MADAME CURIEUSE CONSTATE UNE PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

Dans l'exercice de leurs fonctions, certaines personnes professionnelles utiliseront des interventions basées sur la présence attentive. En réalité, ces approches sont déjà appliquées cliniquement dans divers milieux d'intervention, intégrées dans certains cursus scolaires (ex. cours au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi) et même proposées comme programme d'études (ex. programme court de 2e cycle de présence attentive à l'Université du Québec à Montréal).

D'ailleurs, de nombreuses études sur ce sujet ont été réalisées en contexte scolaire primaire, secondaire et universitaire. Tel que le mentionne Element (2021), « à ce jour, aucun programme similaire non clinique n'a été créé et validé scientifiquement en milieu scolaire québécois de niveau collégial » (p.7). Sa recherche-intervention, menée récemment au Cégep de Saint-Jérôme, démontre le réalisme et la convenance d'un tel projet.

Qui plus est, l'autocompassion s'avère aussi un outil d'intervention employé par les personnes professionnelles pour elles-mêmes et auprès des personnes en situation de vulnérabilité dans divers champs de pratique, notamment la psychologie et l'ergothérapie (Valade, 2019). Malgré qu'il existe de plus en plus d'études sur le sujet, une investigation circonscrite pour mieux interpréter les impacts et les retombées chez les personnes étudiantes, dans leurs apprentissages dans un collège du Québec, demeure moins connue mais tout de même pertinente. Par conséquent, l'objectif de ce projet est de décrire l'expérimentation d'une démarche d'autocompassion chez les personnes étudiantes au collégial.

## IMPLANTATION DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

L'expérimentation du projet d'innovation a eu lieu à la session d'automne 2022, dans un groupe du cours Communication et interaction donné en première session en TES au Cégep de Sainte-Foy.

### 4. ACTION, MADAME PRAGMATIQUE !

En cohérence avec la définition de l'autocompassion qui, telle que susmentionnée, est considérée comme une compétence cognitive et émotionnelle capable de se développer (Rengade et Hautekeete, 2014), l'apprentissage et les possibilités d'application devaient être supportés par une structure soutenue. La figure 1 démontre les moments-clés de celle-ci.

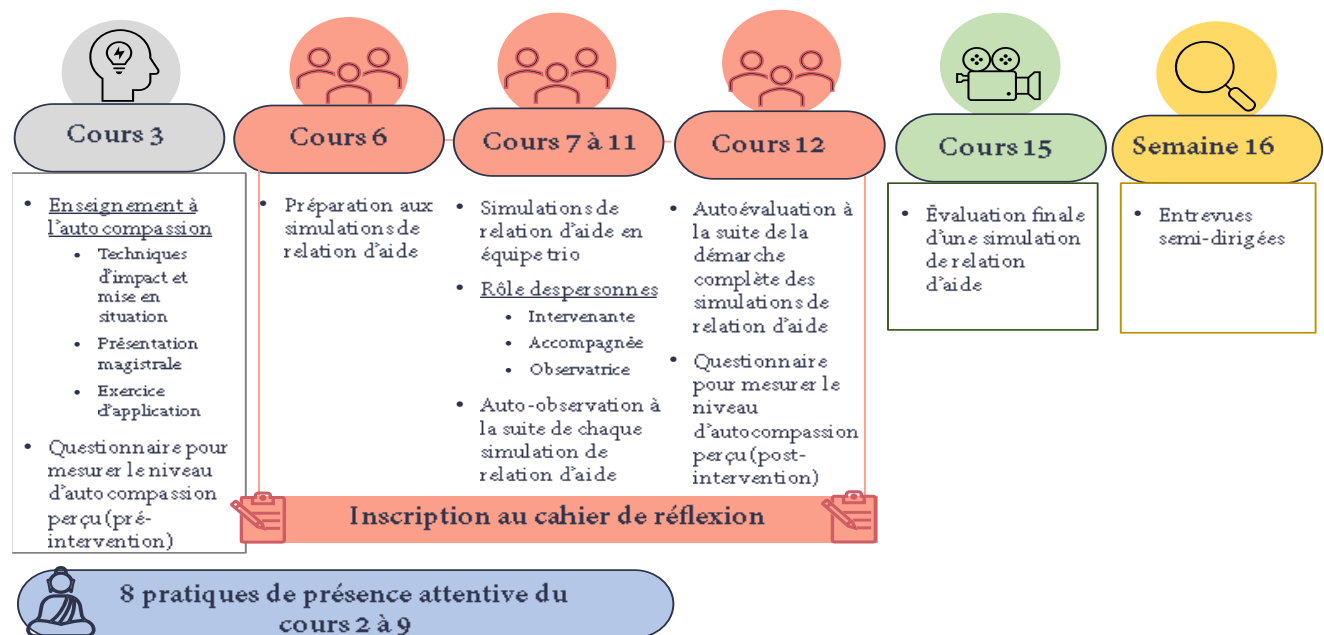


Figure 1. Structure de la recherche-intervention

Lors de l'implantation, j'ai jugé essentiel d'enseigner ce qu'était l'autocompassion en la liant au contenu et à la compétence du cours, soit Établir une relation d'aide. Au cours 3, comme activité d'introduction, j'ai utilisé une technique d'impact<sup>2</sup> (Beaulieu, 2017) jumelée à une mise en situation. Ces stratégies permettaient à la personne étudiante d'avoir un exemple comparatif concret sur la façon dont elle s'y prenait pour traiter les autres versus elle-même lors d'une situation d'échec engendrant une certaine souffrance. Elle pouvait ainsi mieux évaluer sa communication intrapersonnelle. Le tableau 1 présente les questionnements découlant de cette mise en situation.

Tableau 1. Questions utilisées à la suite de la lecture de la mise en situation

- 1- Tu es l'ami-e de Sophia, comment réagis-tu lorsqu'elle te raconte sa situation (gestes, regards, émotions, etc.)? Qu'est-ce que tu lui dis? Quelles sont tes paroles?
- 2- Pense à une situation qui t'a fait vivre un sentiment d'échec. Elle peut être similaire à celle de Sophia ou complètement différente. Décris-la en quelques phrases.
- 3- Est-ce que tu as parlé de cette situation à un proche (parents, fratrie, ami-e-s, autres)? Si oui, quelle a été sa réaction (gestes, regards, etc.)? Quels mots cette personne a-t-elle utilisés?
- 4- Quel était ton discours intérieur lors de cette situation? Quels mots utilisais-tu pour te parler? Quelles étaient tes réactions (gestes, émotions, actions, etc.)?

---

<sup>2</sup> Les techniques d'impact sont une série de stratégies ou d'activités simples et applicables qui utilisent les sens chez la personne pour avoir plus d'impact dans la transmission d'un message ou d'un apprentissage (Beaulieu, 2017).

Ensuite, il y a eu une présentation magistrale pour décortiquer et faire du sens avec les principaux concepts théoriques liés à l'autocompassion, notamment sa définition, ses trois éléments fondamentaux, ses bienfaits sur soi et en intervention. Un exercice d'application a été effectué individuellement afin que la personne étudiante se familiarise avec la démarche structurée apparaissant au tableau 2.

Tableau 2. Exercice d'application d'autocompassion

**1. Prise de conscience**

Identifiez une souffrance (gêne, inconfort, malaise, irritation, déception, stress, perte de bien-être, etc.) Décrivez l'événement, le déroulement, les faits.

**2. Présence attentive**

En passant en revue cet événement, décrivez ce que vous avez vécu comme émotions, sensations dans le corps, ressenti, etc. Pendant que vous écrivez, essayez d'accepter et de ne pas porter de jugement sur votre expérience, sans la diminuer ou devenir trop dramatique.

**3. Humanité partagée**

Écrivez de quelles manières votre expérience fait partie de la condition humaine. Il pourrait s'agir de reconnaître qu'être humain, c'est être imparfait et que tout le monde vit des expériences douloureuses ou dérangeantes de ce genre. Vous voudrez peut-être aussi réfléchir aux causes et aux conditions uniques qui sous-tendent cet événement.

**4. Bienveillance envers soi**

Écrivez-vous des mots compréhensifs, un peu comme ce que vous pourriez écrire à un bon ami. Faites-vous savoir que vous vous souciez de votre bonheur et de votre bien-être en adoptant un ton doux et rassurant.

Note. Exercice d'application d'autocompassion adapté de Germer et Neff, 2020b, p.56-57.

Au fil de la session, j'ai réalisé huit présences attentives majoritairement avant et après les simulations de relation d'aide d'une durée de cinq minutes chacune. Le but était de dresser des liens avec des notions en intervention telles que le silence et la disposition à l'autre, de laisser du temps à la personne étudiante de se recentrer et de porter attention à son état intérieur (ses émotions, ses pensées, sa respiration et ses sensations). Cette pratique visait aussi à couper le

rythme des activités précédemment vécues afin d'assurer une meilleure transition avec celles qui suivraient, dans ce cas-ci, les simulations de relation d'aide (Grégoire et al., 2016).

Les simulations de relation d'aide se tenaient en équipe trio avec des rôles rotatifs, en tant que personne intervenante, accompagnée et observatrice. Chaque personne étudiante jouait trois fois chacun des rôles pour permettre des occasions d'expériences vicariantes. Chaque posture exigeait une tâche précise à effectuer et s'accompagnait d'un exercice à accomplir afin de varier les apprentissages.

Tout au long de la session, la personne étudiante devait documenter son cahier de réflexion qui était séparé en trois phases distinctes. La première était la préparation aux simulations de relation d'aide (cours 6) où la personne étudiante analysait ses ressources, se ciblait une habileté qu'elle désirait développer en lien avec la compétence du cours et planifiait ses stratégies pour atteindre son but.

La deuxième phase était l'auto-observation (cours 7 à 11). Après chaque passage comme personne intervenante, elle appréciait l'atteinte de son objectif, ressortait les défis et les forces observées. Lors de cette étape, elle décrivait comment elle s'était sentie pendant son intervention dans un but d'entrer en contact avec ses émotions, ses ressentis et ses sentiments. Si elle ressentait le besoin de prendre soin de ce qui l'habitait, elle remplissait de façon volontaire l'exercice d'application d'autocompassion préalablement enseigné et proposé dans son cahier. Sinon, elle justifiait pourquoi elle décidait de ne pas l'utiliser.

C'est à la troisième phase, soit l'autoévaluation (cours 12), après avoir accompli toutes les simulations de relation d'aide, que la personne étudiante répondait aux questions fournies dans le cahier de réflexion pour broser un portrait global sur la progression de ses habiletés liées à l'établissement d'une relation d'aide et à l'autocompassion.

Il est important de mentionner que toutes les personnes étudiantes devaient compléter le cahier de réflexion puisqu'il s'agissait d'une évaluation sommative. La pondération était accordée sur la rigueur et l'engagement dans la démarche, la profondeur des réflexions de même que sur la clarté des propos, mais non sur leur contenu. Comme recommandé par le comité d'éthique à la recherche du Cégep de Sainte-Foy lors de l'obtention du certificat d'éthique, j'ai insisté sur le fait que seules les données des personnes qui désiraient s'engager via le formulaire de consentement allaient être conservées pour des fins d'analyse.

## 5. QUAND MADAME ANALYTIQUE SE MET DE LA PARTIE

Afin de corroborer les données recueillies et répondre à l'objectif du projet, soit de décrire l'expérimentation d'une démarche d'autocompassion chez les personnes étudiantes, j'ai utilisé trois outils différents. L'utilisation de ces trois outils permet une triangulation des méthodes, qui, elle, permet « [d]'observer un même objet et tenter de faire ressortir les recoupements et les nuances qui s'en dégagent » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 259).

Le premier a été mon journal de bord pour colliger les observations réalisées en classe sur le déroulement du projet, les réactions des personnes étudiantes et mes réflexions émergentes (Laperrière, 2009). Il importait de documenter les incidents critiques vécus, notamment ceux liés

à ma propre relation avec l'autocompassion. Il s'agissait d'une forme de modélisation de ma part, puisque « la meilleure façon d'enseigner l'autocompassion est d'être compatissant envers nous-mêmes et les autres, car les participants ont généralement besoin de ressentir la compassion de leurs enseignants avant de pouvoir la ressentir pour eux-mêmes » (Germer et Neff, 2020a, p.149). En outre, je souhaitais mieux accompagner les personnes étudiantes dans ce qu'elles pouvaient vivre une fois dans l'action. Comme le mentionne Laperrière (2009) à propos du journal de bord, « ces notes ont pour but d'aider la chercheuse à prendre conscience de ses sentiments et de ses biais et ne constituent pas un luxe dans une recherche par observation directe » (p. 331). Ces informations ont donc permis de relativiser certaines situations, de mieux comprendre les besoins des personnes étudiantes et ainsi m'ajuster en fonction de celles-ci.

Le deuxième outil était constitué du recueil de documents de 11 personnes volontaires. Celui-ci comprenait l'échelle d'autoévaluation SCS-SF<sup>3</sup> qui est un questionnaire autorapporté dans une version abrégée de 12 items pour mesurer l'autocompassion. Il est fréquemment utilisé dans la méthodologie des recherches sur l'autocompassion en raison de sa grande fiabilité interne (Germer et Neff, 2020a).

La mesure du niveau d'autocompassion par la personne participante a été recueillie à deux moments différents, soit en pré-intervention (cours 3) et en post-intervention (cours 12). Dans le recueil de documents se retrouvait également l'évaluation finale du cours (simulation de relation d'aide filmée) ainsi que le cahier de réflexion de la session. C'est à travers ce dernier que la

---

<sup>3</sup> Pour Self-Compassion Scale short form (Germer et Neff, 2020a, p.64-65).



personne étudiante témoignait, par ses écrits, de son engagement dans son processus d'apprentissage de même que du cheminement parcouru pendant dix semaines.

Par la suite, j'ai superposé les données du journal de bord et du recueil de documents aux échanges verbaux tirés de l'entrevue semi-dirigée qui était le troisième outil, vu qu'en « effectuant des entrevues semi-dirigées sur des cas particuliers, on peut 'découvrir' et mieux comprendre des phénomènes nouveaux ou difficiles à mesurer » (Roy, 2009, p. 208). Force est de constater que le bien-être est multifactoriel et multidimensionnel et tient compte d'indicateurs subjectifs (Gouvernement, 2020). Pour mieux saisir toutes ces nuances, il valait mieux passer par l'univers et la réalité perçus de la personne.

Des onze personnes volontaires à laisser leur recueil de documents aux fins du projet, six ont levé la main pour participer aux entrevues semi-dirigées. Le hasard s'est avéré favorable puisque ces dernières présentaient des caractéristiques hétérogènes tant sur leur âge, leur sexe, leurs expériences de vie, leur parcours scolaire que sur leur appréciation ou l'importance accordée au sujet de l'autocompassion. Les entrevues ont été d'une grande richesse puisque j'ai eu accès aux explicitations de leur monde subjectif. Onze questions ouvertes liées à leurs perceptions et au sens donné à leurs expériences vécues pendant la session leur ont été posées.

## 5.1 La stratégie d'analyse de Madame Analytique

En ce qui concerne la stratégie d'analyse, j'ai utilisé une approche descriptive qualitative (Mukamurera et al., 2006), car je souhaitais comprendre plus en profondeur la variété et l'évolution des différents parcours des personnes participantes.

J'ai suivi une logique inductive modérée selon Savoie-Zajc (2018), puisque je me suis appuyée sur mon cadre de référence pour soutenir la classification et l'organisation des données. Cependant, au fil de ma démarche, j'ai assoupli l'angle d'interprétation pour accueillir de nouveaux éléments qui seront présentés dans les résultats de cet article. Ceux-ci étant liés notamment aux sources de malaises vécus lors des simulations de relations d'aide, les contextes et les niveaux d'utilisation de l'autocompassion dans un cadre scolaire spécifique. Initialement, ma recherche théorique était soutenue par une littérature scientifique limitée au contexte professionnel clinique et ne tenait pas compte de ces aspects pédagogiques.

Par une analyse conceptualisante selon Paillé et Mucchielli (2021), j'ai mis en relation les différentes expériences vécues pour mieux concevoir et faire ressortir un sens commun. Avec ces nouveaux phénomènes dégagés, j'ai intégré de nouvelles catégories conceptualisantes à mes références originales.

## ÉVALUATION DU CHANGEMENT

À titre de rappel, ma question de recherche était : comment considérer le bien-être des personnes étudiantes lors de simulation de relation d'aide en TES ?

### 6. MADAME COMPATISSANTE À LA RESCOUSSE DE MADAME POURQUOI

D'abord, j'ai pris connaissance du nombre d'exercices d'application effectués par les personnes participantes et des résultats du questionnaire sur le niveau perçu d'autocompassion aux deux mesures (cours 3 et cours 12)<sup>4</sup>. La figure 2 détaille ces données pour les onze personnes participantes.

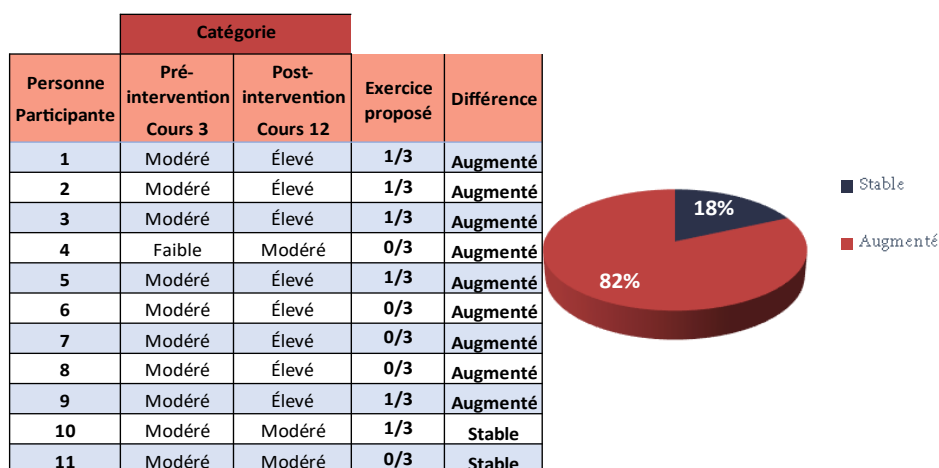


Figure 2. Différence du niveau d'autocompassion perçu par les personnes participantes en fonction des résultats de l'échelle d'autocompassion version abrégée de Germer et Neff (2020b)

<sup>4</sup> Les niveaux perçus, selon Germer et Neff (2020b), réfèrent aux résultats globaux obtenus lors de la passation du questionnaire, soit une faible autocompassion, une autocompassion modérée ou élevée.

J'ai été surprise des résultats. Dans les 11 personnes participantes, six avaient complété un seul exercice d'application proposé dans leur cahier de réflexion alors que cinq n'en avaient pas complété un seul. Comment se faisait-il que leur niveau d'autocompassion avait augmenté pour neuf de celles-ci ? Il a été alors nécessaire de formuler quelques hypothèses pour guider mon analyse:

- Se peut-il que les personnes participantes aient voulu faire ressortir une version améliorée d'elles-mêmes ?
- Se peut-il qu'elles aient été tentées d'enjoliver mes données de recherche en raison du lien qui nous unissait ?
- Se peut-il qu'elles aient vécu des situations personnelles ou se trouvaient dans des contextes particuliers différents aux deux moments de répondre au questionnaire ?
- Se peut-il que l'enseignement de l'autocompassion, par un savoir déclaratif, suffise à changer la perception de certaines personnes face à celle-ci ? Se peut-il que pour d'autres un savoir procédural, tel que le propose la démarche d'autocompassion présentée au tableau 2, est nécessaire pour installer un changement dans leur pratique ?
- Se peut-il qu'elles étaient à l'étape de l'engouement de ce nouvel apprentissage ? Selon Germer et Neff (2020b) « la première étape de l'apprentissage de l'autocompassion peut sembler comme tomber amoureux » (p. 139). Autrement dit, ressentir de la compassion envers soi amène l'allègement d'une certaine souffrance et cet état est recherché par la personne. Elle devient même enthousiaste à l'idée de s'entraîner à le ressentir à nouveau.

Quoi qu'il en soit, ces questionnements ont été à l'origine d'une piste intéressante pour mieux comprendre les premiers résultats à la figure 2 autour de la progression quant au niveau perçu d'autocompassion. Dans cette quête de sens, j'ai remarqué qu'il y avait trois dénouements possibles lors des simulations de relation d'aide qui pouvaient être distincts d'une personne à l'autre et d'une fois à l'autre :

1- Celui où la personne ne vivait aucun inconfort et tout se passait bien selon ses perceptions;

2- Celui où la personne avait vécu un inconfort et a eu recours à l'exercice d'application dans le cahier de réflexion, donc il y avait un besoin d'accompagnement;

3- Celui où la personne avait vécu un inconfort, mais n'avait pas eu recours à l'exercice d'application proposé. La figure 3 présente ces différents dénouements en plus de répertorier les trois types d'inconforts vécus par les personnes participantes.

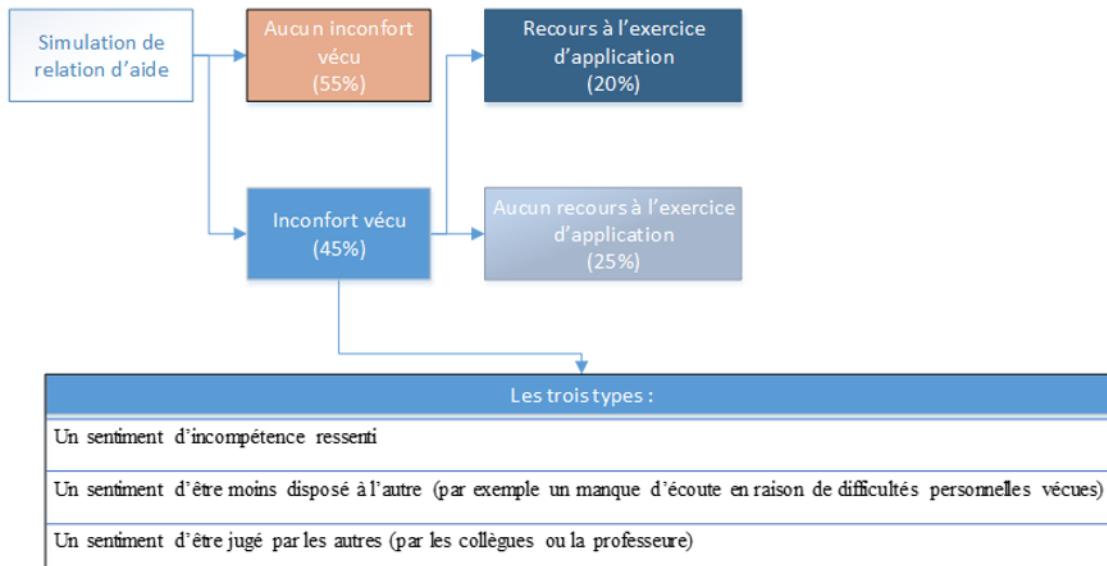


Figure 3. Les dénouements et types d'inconforts vécus lors des simulations de relation d'aide

De ce qui précède, on comprend que même en classe lors d'une situation qui se veut authentique, il peut y avoir une charge émotionnelle désagréable. Malgré ce que les personnes participantes pouvaient expérimenter, certaines ont décidé de ne pas remplir l'exercice d'application d'autocompassion proposé. Mais que s'était-il passé ? Par l'analyse des cahiers de réflexion, j'ai réalisé que des personnes ont eu naturellement recours à leurs stratégies d'autorégulation, donc à leurs capacités à maîtriser leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements pour faire face à la situation d'apprentissage (Bégin, 2018). En fonction de l'intention portée par la personne, il était possible de faire des liens entre la stratégie d'autorégulation utilisée avec l'un ou l'autre des éléments fondamentaux de l'autocompassion (Germer et Neff, 2020a). La tableau 3 fait état de ces éléments, en plus de donner la fréquence (x) à laquelle les personnes participantes ont eu recours aux stratégies d'autorégulation.

Tableau 3 Stratégies d'autorégulation, leur fréquence et leur correspondance aux éléments fondamentaux de l'autocompassion selon Germer et Neff (2020a).

Stratégies d'autorégulation	Correspondance à l'un des éléments fondamentaux de l'autocompassion		
	Présence attentive	Humanité partagée	Bienveillance
Se rappelle le droit à l'erreur et à l'imperfection.		X	XXXX
Se rappelle qu'il est impossible de tout connaître et qu'il faut de la pratique pour s'améliorer.			XX
Se rappelle que c'est une première pratique pour le groupe qui est en apprentissage.		XX	
Sent avoir fait de son mieux et se rappelle qu'il est normal d'être affecté par certaines difficultés de la vie.		XX	
Réalise vivre un sentiment désagréable (anxiété et honte) et le nomme.	XX		

Par ailleurs, certaines personnes participantes ont mentionné, lors de leur entretien semi-dirigé, éprouver des inconforts pendant les courtes pratiques de présence attentive. Toutefois, avec le temps et la répétition, la majorité de celles-ci ont gagné en aisance et en ont même retiré des effets désirables. Entre autres, elles ont trouvé que ces périodes permettaient de mettre de côté leurs préoccupations et d'abaisser leur niveau de stress ou de fébrilité pour se recentrer et se concentrer davantage. La notion de disponibilité à l'autre est donc ressortie.

Toutefois, d'autres personnes n'ont pas vécu cette expérience. Pour elles, ces moments se sont avérés difficiles puisque les pensées indésirables concernant leurs difficultés personnelles ont pris trop de place. La figure 4 présente un portrait général sur l'appréciation quant aux pratiques de présence attentive.

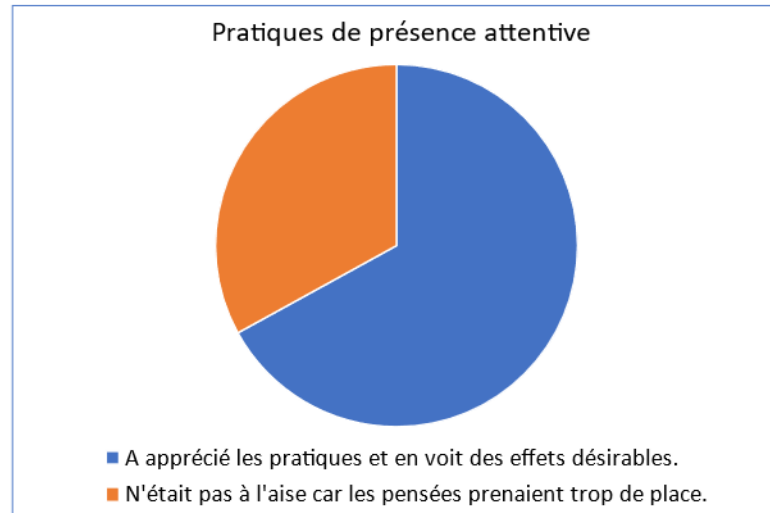


Figure 4. Appréciation des pratiques de présence attentive

Bien que les pratiques aient été inconfortables pour certaines personnes, cette prise de conscience demeure la première étape pour cheminer à travers une démarche d'autocompassion. Il est même possible de comparer cette démarche à un cycle continu tel que le suggère Valade (2019). C'est-à-dire que plus la personne fait état d'une situation de malaise et va à la rencontre de ses émotions difficiles, plus elle peut identifier les comportements susceptibles de maintenir sa souffrance (ex. une perception erronée, un discours interne dénigrant, etc.). Ainsi, plus le cycle est réitéré, plus la personne peut développer une meilleure compréhension d'elle-même et une plus grande acceptation de ses émotions. Éventuellement, elle pourrait activer volontairement d'autres réponses comportementales comme celle de s'apporter un soin bienveillant.



L'accessibilité aux différents types d'inconforts expérimentés par les personnes participantes dans le cadre de ce projet m'aura permis de les référer vers de l'aide psychosociale extérieure, ce qui peut être considérable pour progresser dans une démarche personnelle et scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, les personnes participantes ont signalé lors des entrevues semi-dirigées avoir manifesté de l'autocompassion à d'autres moments que ceux ciblés par cette recherche-intervention. Comme présenté à la figure 5, elles en ont fait preuve dans un contexte scolaire et personnel, et ce, à différents niveaux, que ce soit à l'égard d'elles-mêmes, en sensibilisant des proches, lors d'une simulation de relation d'aide en classe, dans d'autres travaux et d'autres cours au cégep. Pour ce faire, il fallait qu'elles mobilisent certains savoirs, savoir-être et savoir-faire. En outre, elles ont identifié les moments où il y avait un inconfort et un manque de bienveillance, ont saisi les impacts sur elles ou les autres, ont trouvé des moyens pour contrecarrer cette situation et les ont mis en oeuvre pour être dans l'autocompassion.

L'évaluation finale de la session, qui consiste en une relation d'aide filmée et simulée, implique que la personne étudiante prenne le rôle de la personne intervenante auprès d'une personne comédienne qui joue l'aidée. Ainsi, certaines personnes participantes ont évoqué avoir eu besoin d'autocompassion avant ou après ce moment, notamment lorsqu'elles se prononçaient des propos dénigrants pendant l'écoute de la vidéo (ex. sur leur apparence) ou lors de la réception de la grille de correction commentée (ex. sur leur performance).

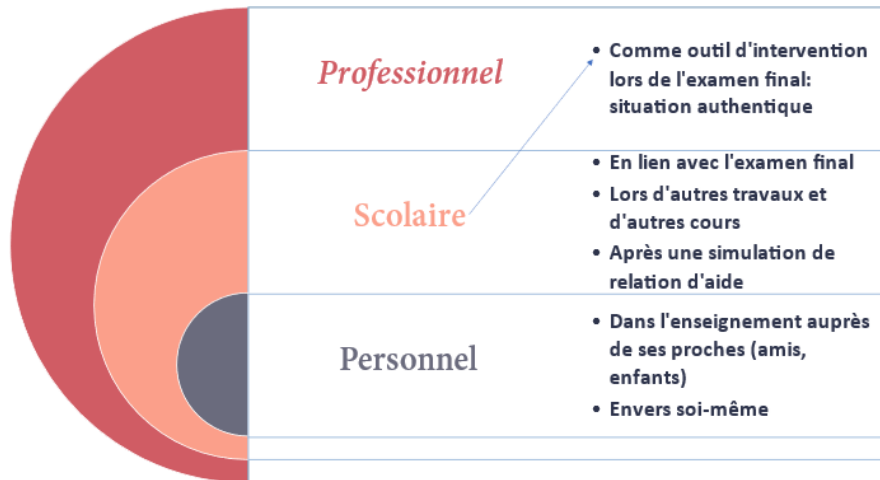


Figure 5. Contextes et niveaux d'utilisation de l'autocompassion

Lors de l'évaluation finale, une personne s'est même servie de l'autocompassion comme d'un outil d'intervention auprès de la personne accompagnée (comédienne) lors de sa relation d'aide. Étant donné que la situation proposée aux personnes étudiantes se voulait authentique, donc similaire à une situation professionnelle en éducation spécialisée, il ressort de cette analyse que l'autocompassion apprise en milieu scolaire peut se transférer comme stratégie d'intervention en contexte professionnel.

À travers les réactions lors des entrevues semi-dirigées et les explicitations dans les cahiers de réflexion, j'ai observé des points de convergence sur certains bienfaits nommés qui correspondent à ceux que l'on retrouve dans la littérature. Le tableau 4 classe cinq grands bienfaits rapportés par les personnes participantes.

Tableau 4. Cinq bienfaits rapportés par les personnes participantes de l'utilisation de l'autocompassion

Plus grande <b>tolérance</b> face aux aspects de soi perçus négativement	« C'est vraiment ce projet qui m'aura permis de mettre en lumière une vérité toute simple : <b>c'est normal de ressentir une émotion négative</b> et c'est parfois nécessaire. Changer ma perception face à mes émotions, c'est un cadeau qui me suivra et m'aidera beaucoup, tant à titre d'éducatrice que dans ma vie personnelle ». (Personne Participante 1)
Plus grande <b>acceptation</b> de ses vulnérabilités	« Je pense que le plus gros truc d'autocompassion c'est que <b>c'est correct de demander de l'aide</b> ». (Personne Participante 6)
Plus grande <b>conscience</b> des éléments fondamentaux de l'autocompassion	« [...] lors de mes interventions en relation d'aide [...]. Je <b>dois prendre un moment pour réfléchir</b> pour ne pas tomber dans les commentaires négatifs rapidement, mais bien me féliciter et voir le positif dans mon action ». (Personne Participante 10)
Plus grande <b>capacité à relativiser</b> les erreurs	« Je ne me frappe pas sur la tête autant que je le faisais au début de la session, <b>je suis plus ouverte aux critiques</b> ». (Personne Participante 3)
Plus grande <b>capacité à désactiver</b> les réponses émotionnelles défavorables	« Je suis maintenant <b>en mesure de faire un cheminement mental</b> qui me permet de me rappeler que je suis humaine ». (Personne Participante 9)

## 7. MADAME POURQUOI DÉCOUVRE DES LIMITES ET DES RETOMBÉES

Malgré ce qui précède, il est impossible de savoir jusqu'à quel point chaque personne participante a réellement intégré et transféré ses apprentissages. Il est clair que l'acquisition de l'autocompassion se fait dans le temps et par l'entraînement au travers des situations quotidiennes. La recherche-intervention s'en trouve en quelque sorte inachevée. Aussi pour mieux saisir les impacts et les retombées auprès des personnes étudiantes dans leurs apprentissages, il faudrait une perspective à plus long terme.

Par ailleurs, il demeure très difficile d'inférer une formule semblable à toute personne étudiante pour favoriser son bien-être puisqu'il s'agit d'un construit subjectif, intrinsèque, labile

et influencé par des éléments personnels, voire psychosociaux, qui peuvent s'enchevêtrer à ceux vécus dans un milieu scolaire. Le mal-être autant que le bien-être en classe ne sont pas nécessairement démontrés, ni toujours visibles de l'extérieur. Pour développer des stratégies d'autocompassion chez les personnes étudiantes, une pédagogie différenciée pourrait être une possibilité intéressante dans ce cas.

Relativement au cahier de réflexion, bien qu'il ait été documenté pendant la session, il n'a été corrigé qu'à la toute fin. Ce choix pédagogique a été priorisé, car la structure du projet n'était pas uniformisée dans les trois groupes du cours Communication et interaction dispensé à la session automne 2022 en TES. Il y a donc eu le souci de ne pas trop les déséquilibrer et d'assurer une certaine équité dans la quantité et la pondération des évaluations sommatives. Quoiqu'il en soit, il aurait été judicieux de les accompagner plus étroitement dans leur processus d'apprentissage et de métacognition en offrant des rétroactions de façon plus systématique. Par exemple, savoir si les personnes qui avaient utilisé leurs propres stratégies d'autorégulation en avaient pris conscience aurait permis de le leur souligner. Aussi, dans une visée de soutien et d'encouragement, pour celles qui ont utilisé l'exercice d'application d'autocompassion, il aurait été intéressant de commenter au fur et à mesure.

En travaillant en collaboration avec deux autres collègues qui donnent le cours Communication et interaction, j'ai eu le privilège d'enseigner dans leur groupe ce qui était prévu au troisième cours (voir figure 1). Cette collaboration a donné lieu à des discussions et des échanges intéressants d'un point de vue départemental de telle sorte que certaines personnes enseignantes ont pu réfléchir, voire être conscientisées, sur le sujet de l'autocompassion.

L'enseignement d'une démarche d'autocompassion semble être une avenue pertinente pour considérer le bien-être des personnes étudiantes. L'autocompassion demeure un outil accessible dans leurs futures interventions qui profiterait, selon la littérature, tant aux relations interpersonnelles (ex : capacité à porter une plus grande attention à l'autre, à pardonner et à prendre du recul) qu'à la prévention de l'épuisement professionnel (ex : meilleure régulation des émotions) (Neff et Germer, 2020a; Valade, 2019). Certes, ce projet les a informées et sensibilisées à un concept qui leur était inconnu pour la presque totalité.

#### 8. S'IL VOUS PLAÎT, MADAME RIGUEUR, ÉVALUEZ CE PROJET !

Il est possible d'apprécier cette recherche-intervention à partir de deux critères d'évaluation.

Le premier critère est celui de la crédibilité (Savoie-Zajc, 2018). La structure du projet s'étalant sur la session, j'ai été engagée auprès des personnes étudiantes suffisamment longtemps pour relever plusieurs informations de perspectives différentes. Le recueil de documents, les entrevues semi-dirigées, de même que toutes les observations et les discussions en classe ont permis aux données d'être corroborées, notamment puisqu'il y a eu triangulation des méthodes. À titre d'exemple, il a été possible de dégager les sources des malaises et des processus de pensées lors des simulations de relation d'aide en m'appuyant sur les explicitations des personnes participantes et non seulement sur mes propres perceptions qui auraient pu inférer des biais.

Le deuxième critère est la transférabilité (Savoie-Zajc, 2018) de ce projet, car il pourrait s'adapter dans plusieurs contextes scolaires, que ce soit en classe ou en stage, et demeurer pertinent. En effet, devant une tâche d'apprentissage, quelle qu'elle soit (établir une relation d'aide, animer une équipe de travail, réaliser une prise de sang, etc.), il est possible qu'un inconfort quelconque (sentiment de ne pas comprendre, d'être jugé, d'être incompetent, etc.) survienne. Cela peut se manifester par différents comportements extériorisés (ex. : désengagement face à la tâche) ou intériorisés (ex. : paroles internes dénigrantes). Ainsi, il n'y a pas d'ancrage disciplinaire (Tardif et Dubois, 2013) à l'utilisation d'une démarche d'autocompassion. Autrement dit, l'enseignement de l'autocompassion est possible, voire suggéré, dans plusieurs autres contextes de formation.

## SAVOIRS PROFESSIONNELS

### 9. MADAME POURQUOI PROPOSE DES RÉPONSES, POUR UNE FOIS!

Tout compte fait, j'invite la communauté enseignante à considérer l'autocompassion comme une compétence transversale. C'est-à-dire comme une compétence qui fait appel à un ensemble de savoirs, savoir-être et savoir-faire et qui se manifestent par un savoir-agir intentionnel devant une situation à résoudre (Tardif et Dubois, 2013). Elle est dite transversale puisqu'elle ne relève pas d'une discipline en particulier et peut être requise et transférable dans divers contextes personnel, scolaire et professionnel rencontrés (Tardif et Dubois, 2013).

Selon les différents programmes dans lesquels les personnes enseignantes œuvrent et les besoins rencontrés chez les personnes étudiantes, il y a un « potentiel de réinvention » (Taylor, 2009, p. 218) et des adaptations possibles pour développer la compétence à l'autocompassion. Il serait possible d'expérimenter à plus petite échelle et de façon progressive l'autocompassion. Par exemple, en axant l'enseignement sur des stratégies affectives pour démonter le « quoi apprendre », mais tout autant le « comment apprendre » (Raymond, 2006, p. 54). Ainsi, la personne étudiante solidifierait les ressources personnelles nécessaires à ses apprentissages et serait éventuellement plus en mesure de les adapter en fonction de son environnement professionnel (Bégin, 2018).

De surcroit, je suggère aux personnes enseignantes qui seraient intéressées à favoriser le développement ou la consolidation des stratégies d'autorégulation en classe à passer par la voie de l'autocompassion. L'application d'une démarche pédagogique structurée pour développer cette

compétence dans un environnement sécuritaire et encadré permettrait une progression plus assurée.



## MADAME POURQUOI DANS UN BEAU MÉLI-MÉLO

Sans aucun doute, la posture comme praticienne-chercheuse (Lison, 2020) mobilise une variété d'habiletés. Que ce soit la curiosité, la capacité d'analyse, le pragmatisme et la rigueur; tout ce beau méli-mélo a fait partie de mon développement professionnel. À cette dernière étape de l'histoire de Madame Pourquoi, bien que j'aie trouvé certaines réponses, il me reste cependant encore des questions ! Notamment, une avenue à explorer avec l'autocompassion serait dans un contexte de supervision de stage : « Je sais qu'en stage [...] je vais être comme mon Dieu, pourquoi tu as fait ça et que je m'en veuille. Je pense que je vais m'en souvenir de me dire que je suis là pour apprendre et non pour être parfaite dès le premier jour ». (Personne Participante 5)

Ce qui m'a le plus marquée de cette recherche-intervention c'est que les personnes participantes ont souligné leur désir de poursuivre l'utilisation de l'autocompassion comme outil dans leur vie future tant personnelle, scolaire que professionnelle.

À la question d'introduction à savoir à quels personnages des *Monsieur Madame* vous correspondez le plus dans votre rôle comme personne enseignante, peut-être vous êtes-vous questionné en cours de lecture sur votre propre niveau d'autocompassion ? Et à la question à savoir à quels personnages vous identifieriez les personnes étudiantes dans votre classe, peut-être vous êtes-vous également interrogé sur leur capacité d'autocompassion ? Pourquoi pas !

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beaulieu, D. (2017). *Techniques d'impact pour grandir. Des illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*. (3<sup>e</sup> éd.). Québec-Livres.
- Bégin, C. (2018). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67.
- Berghmans, C. et Herbert, J.D. (2010). *Soigner par la méditation : thérapies de pleine conscience*. Masson.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétences et des émotions. *Psychologie des apprentissages scolaires*, 66-84.
- Butera, F. et Darnon, B. (2001). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.
- Element, C. (2021). *La présence attentive, un outil pédagogique ?* [Article de vulgarisation de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18535>
- Fournier-Plouffe, M. (2019). Réduire l'anxiété de performance au collégial. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 3-9.

- Germer, C. (2013). *L'autocompassion : une méthode pour se libérer des pensées et des émotions qui nous font du mal*. (2<sup>e</sup> éd.). Odile Jacob. (Ouvrage original publié en 2009)
- Germer, C. et Neff, K. (2020a). *Programme d'autocompassion en pleine conscience : un guide pour professionnels*. De Boeck Supérieur.
- Germer, C. et Neff, K. (2020b). *Mon cahier d'autocompassion en pleine conscience*. De Boeck Supérieur.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Grégoire, S., Lachance, L. et Richer, L. (2016). *La présence attentive, mindfulness : État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2000)
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 311-336). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2000)
- Lison, C. (2020). De l'expert disciplinaire au professeur du collégial. Se développer professionnellement à travers une démarche SoTL. *Pédagogie collégiale*, 33(4), 29-34.

- Mukamurera, J., Lacours, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110- 138.
- Neff, K., Hsieh, Y. et Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4, 263-287.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003)
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner: un tandem en piste*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Rengade, C-E. et Hautekeete, M. (2014). L'auto-compassion, trait de personnalité ou processus de pensée ? *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 24(4), 133-137.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p.311-336). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2000)
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p.191-217). Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2000)

- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. Dans D. Bédard et J-P. Bécharde (dir.). *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.213-228). Presses Universitaires de France.
- Université du Québec à Chicoutimi. (2023). *Interventions basées sur la présence attentive (mindfulness, pleine conscience)*. <https://programmes.uqac.ca/SDPS727>
- Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. (s. d.). *Programme de 2e cycle sur la présence attentive*. <https://ppa.uqam.ca/>
- Valade, C. (2019). *L'autocompassion : exploration de son utilisation et de ses bénéfices pour les ergothérapeutes cliniciens travaillant avec une clientèle présentant des troubles de santé mentale*. [Essai de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.