

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La pratique du *mindfulness* comme modalité de développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique des stagiaires en sciences de l'orientation et des conseillers, conseillères
d'orientation novices

par

Marie-Claude Gagnon

Essai doctoral présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en éducation

Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.)

Juin 2023

© Marie-Claude Gagnon, 2023

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La pratique du *mindfulness* comme modalité de développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique des stagiaires en sciences de l'orientation et des conseillers, conseillères
d'orientation novices

par

Marie-Claude Gagnon

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Suzanne Guillemette Université de Sherbrooke	Directrice de l'activité synthèse
Alain Dubois Université de Sherbrooke	Codirecteur de l'activité synthèse
Liette Goyer, c.o. Université Laval	Membre externe du jury
Julie Lane Université de Sherbrooke	Membre externe du jury

Essai acceptée le 23-08-2023

SOMMAIRE

Deux projets ont été réalisés, avec et pour, des stagiaires à la maîtrise en sciences de l'orientation à l'Université Laval et des conseillères d'orientation (c.o) novices. Le premier projet réalisé en 2016 a permis de mieux comprendre les modalités d'adaptation utilisées par les stagiaires interviewées lorsqu'elles étaient confrontées à l'inattendu et à l'inédit lors des consultations individuelles réalisées avec des personnes aidées. L'analyse de contenu des sept entretiens semi-dirigés a permis de faire ressortir les pratiques effectives en counseling face aux défis rencontrés dans leur nouveau rôle de c.o. Conséquemment, les constats de l'analyse ont inspiré le projet II. La démarche proposée a permis à six personnes participantes d'expérimenter des exercices de *mindfulness*, de s'introspecter, de partager et ainsi de contribuer au développement de leur présence attentive, présence thérapeutique et d'une posture réflexive. La démarche a été réalisée, à distance, et les seize (16) heures de rencontres ont été réparties à raison de deux heures par semaine sur une durée huit semaines consécutives entre les mois de février et d'avril 2021.

Des savoirs professionnels ont été dégagés par la personne accompagnatrice, les personnes participantes et pour l'organisation ainsi que et par praticienne-chercheure. À partir d'une famille de situation, des retombées ont également été identifiées par les personnes participantes et pour la Clinique de counseling et d'orientation. Aussi, à partir des résultats, des possibilités de transfert ont été identifiées et sont présentées en guise d'inspiration pour d'autres milieux professionnels intéressés à soutenir le développement de la présence attentive, présence thérapeutique et d'une posture réflexive de professionnelles en relation d'aide. En terminant, je pose un regard réflexif en

trois temps : une rétrospective de mon parcours doctoral suivie des retombées observées à ce jour, et enfin, une prospective incluant quelques pistes de développement et d'intérêts.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. CONTEXTE DE RÉALISATION DES PROJETS.....	7
1. LA PRATIQUE DU COUNSELING ET DE L'ORIENTATION AU QUÉBEC ET DANS LE CADRE DU STAGE À LA CLINIQUE	7
1.1 Le cadre légal de la pratique de l'orientation au Québec.....	8
1.2 Le stage de maîtrise.....	10
1.3 Le stage humaniste-existential réalisé à la Clinique de counseling et d'orientation	11
1.4 Caractéristiques des personnes stagiaires à la Clinique et des étudiant.es universitaires	13
2. LE DÉVELOPPEMENT DE LA PRÉSENCE ATTENTIVE COMME FIL ROUGE DES PROJETS	24
3. LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES À LA CLINIQUE	30
3.1 Caractéristiques de la clientèle universitaire.....	32
3.2 La culture de l'instantanéité et de performance	33
3.3 Le portrait de la clientèle universitaire : quelques statistiques	36
4. PRINCIPAUX CONCEPTS ET LIENS EXPLICITES AVEC LES DEUX PROJETS	39
4.1 Accompagner	40
4.2 <i>Mindfulness</i>	44
4.3 Présence attentive.....	46
4.4 Présence thérapeutique.....	47
4.5 Posture réflexive	53
5. LES ASSISES ÉPISTÉMOLOGIQUES DES PROJETS.....	55
5.1 La perspective socioconstructiviste	55
5.2 L'épistémologie des perspectives humaniste et existentielle.....	59
DEUXIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE DES PROJETS, OPERATIONNALISATION ET SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	65
1. LE PROJET I : LA CONDUITE À PROJET POUR OPERATIONNALISER.....	66
1.1 Méthodologie de recherche du projet I	69

1.2	Les résultats du projet I.....	74
1.2.1	<i>Le thème 1 : les rituels de préparation évoqués par stagiaires</i>	75
1.2.2	<i>Le thème 2 : les modalités évoquées par les stagiaires pour faire face à l'inattendu lors d'une consultation individuelle</i>	76
1.2.3	<i>Thème 3 : Les modalités d'évitement expérientiel évoquées par les personnes stagiaires après les consultations individuelles</i>	83
1.2.4	<i>Thème 4 : D'autres modalités évoquées par les personnes interviewées pour faire face à l'inconfort</i>	90
1.2.5	<i>Thème 5 : Les métaphores</i>	95
1.3	Les retombées observées pour les stagiaires.....	96
1.4	Les résultats du projet I comme sources d'inspiration du projet II.....	97
2.	LE PROJET II : LA CONDUITE À PROJET POUR L'OPÉRATIONNALISER.....	101
2.1	La démarche méthodologique de recherche du projet II.....	108
2.2	Les principaux résultats identifiés dans le projet II	116
2.2.1	<i>Les principales retombées pour les personnes participantes</i>	117
2.3	La pratique du <i>mindfulness</i> un an après la fin de la démarche	128
2.3.2	<i>Les retombées pour la Clinique comme milieu professionnel</i>	154
3.	LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ÉMERGENTS	162
3.1	La définition et les cinq types de caractéristiques d'un savoir professionnel.....	163
3.2	Les composantes des savoirs professionnels	165
3.3	Présentation de la famille de situation et aperçu des savoirs professionnels.....	166
	TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ ET FAMILLE DE SITUATION	179
1.	LA TRANSFÉRABILITÉ DANS LE CADRE DE RÉFÉRENCE DU DOCTORAT PROFESSIONNEL EN ÉDUCATION (D. ÉD.).....	179
2.	LA FAMILLE DE SITUATION IDENTIFIÉE DANS LE PROJET II ET LA TRANSFÉRABILITÉ	181
3.	SAVOIR ACCOMPAGNER DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRÉSENCE ATTENTIVE ET D'UNE PRÉSENCE THÉRAPEUTIQUE	182
3.1	Les principaux savoirs, les savoir-être et les savoir-faire nécessaires pour accompagner en adoptant une posture semblable à celle proposée dans le projet II.....	184

QUATRIÈME CHAPITRE. REGARD SUR MON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN TANT QUE PRATICIENNE-CHERCHEURE.....	193
1. RÉTROSPECTIVE	193
1.1 Praticienne réflexive engagée dans son développement professionnel	194
1.2 Mes intentions pour mes études doctorales en 2014.....	197
1.3 Le début du programme D. Éd en 2015 : le séminaire 1	198
2. MES CONSTATS COMME PRATICIENNE-CHERCHEURE À CE JOUR	204
2.1 Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté (cible 7).....	208
2.2 Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation.....	215
2.3 Développer un sens éthique dans la conduite de ses interventions en milieu pratique (cible 4).....	220
3. PROSPECTIVE.....	223
CONCLUSION	227
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	231
ANNEXE A. DESCRIPTIF DE L'ATELIER OFFERT À L'ACFAS EN 2016.....	261
ANNEXE B. AFFICHE DE RECRUTEMENT	263
ANNEXE C. CAHIER ET GUIDE PRATIQUE	265
ANNEXE D. LISTE DE CAPSULES AUDIO DE MÉDITATIONS GUIDÉES (RENCONTRE 2 FÉVRIER 2021)	277
ANNEXE E. RÉFLEXION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE	279
ANNEXE F. QUESTIONNAIRE BILAN DE MI-PARCOURS	281
ANNEXE G. COURRIEL TRANSMIS À CHAQUE COCHERCHEUR.E LE 18 AVRIL 2022.....	283
ANNEXE H. ADAPTATION DU MODÈLE DE PAUL (2016) POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES	285
ANNEXE I. QUESTIONS SUR L'ACCOMPAGNEMENT INSPIRÉES DU MODÈLE DE PAUL (2016).....	287

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Démarche de conduite à projet.....	66
Tableau 2. L'objectif général et les objectifs spécifiques du projet I.....	69
Tableau 3. Les sept étapes d'analyse des données.....	73
Tableau 4. Les rituels de préparation évoqués.....	75
Tableau 5. Les événements significatifs inattendus rapportés par les stagiaires	77
Tableau 6. Les modalités de présence attentive évoquées par les stagiaires participantes pour faire face à l'inconfort pendant les consultations individuelles.....	78
Tableau 7. Résumé des stratégies de contrôle selon Harris (2009)	84
Tableau 8. Les stratégies de lutte évoquées par les stagiaires pour faire face à l'inconfort après les consultations individuelles	87
Tableau 9. D'autres modalités évoquées par les stagiaires participantes après les consultations individuelles pour faire face à l'inconfort.....	90
Tableau 10. Les métaphores évoquées par les stagiaires participantes	95
Tableau 11. Retombées pour les stagiaires	96
Tableau 12. Démarche d'accompagnement d'une rencontre en groupe.....	106
Tableau 13. Liens entre les objectifs du projet II et la triple finalité de la recherche-action.....	112
Tableau 14. Synthèse des dispositifs et outils de collecte des données du projet II.....	115
Tableau 15. Les catégories d'analyse des données du projet II.....	116
Tableau 16. Ce que les personnes participantes voulaient développer lors des quatre dernières rencontres	120
Tableau 17. Catégories de pratique de <i>mindfulness</i>	129
Tableau 18. Des retombées identifiées par les personnes participantes au regard du développement de leur posture réflexive	134
Tableau 19. Synthèse à propos de la réflexivité	148
Tableau 20. Les retombées dans mon rôle d'accompagnatrice	152
Tableau 21. Principales retombées pour la Clinique	157
Tableau 22. Synthèse des principaux savoirs professionnels de l'accompagnatrice, des personnes participantes et de l'environnement capacitant.....	168

Tableau 23. Synthèse des savoirs professionnels pour accompagner avec présence attentive les personnes participantes	172
Tableau 24. Les principaux savoirs professionnels de l'accompagnatrice et les actions clés	183
Tableau 25. Synthèse des savoirs professionnels à transférer pour accompagner avec présence attentive	186
Tableau 26. Éléments pour préparer la transférabilité de la démarche d'accompagnement du développement de la présence attentive, présence thérapeutique et de la posture réflexive	190
Tableau 27. Mes savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral comme praticienne-chercheuse	205

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Conscience pleine ou pleine conscience	38
Figure 2.	Adaptation du cadran fonctionnel de Paul (2017) au projet II.....	41
Figure 3.	La métaphore de l'iceberg adaptée au counseling et orientation	52
Figure 4.	Démarche expérientielle d'une rencontre	103
Figure 5.	Triple finalité de la recherche-action	109
Figure 6.	Agir compétent dans le cadre du stage humaniste-existential à la Clinique de counseling et d'orientation.....	176

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AELIES	Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
ASEUCC	Association des services aux étudiants des universités et des collèges au Canada
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CAE	Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval
CLINIQUE	Clinique de counseling et d'orientation
C.O.	Conseillers et conseillères d'orientation
CSMC	Commission de la santé mentale du Canada
D. ÉD	Doctorat professionnel en éducation
DSMRH	Domaine de la santé mentale et des relations humaines
ÉSH	Étudiants en situation de handicap
HE	Humaniste existentiel
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
ISTQ	Institut de statistiques du Québec
MBCT	Mindfulness Based Cognitive Therapy
MBSR	Mindfulness Bases Stress Reduction
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
PA	Présence attentive

PC	Pleine conscience
PR	Posture réflexive
PT	Présence thérapeutique
UEQ	Union étudiante du Québec

« Devenir conscient est à la portée de tous.
L'essentiel pour y parvenir, c'est de *prendre la décision*
d'observer sans jugement et avec bienveillance
chaque pensée, chaque émotion et chaque sensation
telle qu'elle se présente à nous dans l'instant présent. »

Kristin Neff, 2013, p. 118

REMERCIEMENTS

Au terme de ces huit années auxquelles j'ai consacré beaucoup de mon temps à lire, à réfléchir, à écrire et à réécrire, je tiens à remercier plusieurs personnes de leur soutien à travers les hauts et les bas dans ce parcours doctoral.

Je veux remercier les stagiaires et les personnes participantes à mes projets d'avoir accepté de raconter avec authenticité et générosité leurs expériences professionnelles et personnelles, d'avoir osé aborder l'inconfort et l'inattendu. Vous m'avez inspiré et vous avez donné sens à mes projets, à mes efforts. Quand je pense à vous, je vois une relève engagée et inspirante pour la profession de c.o.

Je remercie les membres de mon Comité de direction : Lise Corriveau, Suzanne Guillemette et Alain Dubois. Vos commentaires, vos questions témoignaient de votre engagement, de votre rigueur intellectuelle, de votre expérience et de votre générosité. Un merci spécial à Suzanne Guillemette qui a accepté de m'accompagner à titre de directrice pour l'activité synthèse et de marcher avec moi jusqu'à destination. Un merci spécial à mon co-directeur Alain Dubois, c.o., d'exception qui a partagé ses connaissances, des références qui m'a accompagné avec bienveillance et humour durant tout mon parcours doctoral.

Je remercie aussi des professeures de l'équipe du Doctorat professionnel en éducation : Colette Daudelin, Suzanne Guillemette, Marie-Hélène Guay et Christiane Blaser d'avoir enrichi mon parcours avec humanité. Je vous remercie de votre intérêt pour mes projets et ma réalité professionnelle de clinicienne et de gestionnaire.

Je remercie aussi mes collègues au D. Éd pour les échanges stimulants que nous avons eu. J'ai beaucoup de reconnaissance et de gratitude envers Léane Arsenault, Dominique Hébert et Jean Roger. Léane et Dominique, vous êtes deux femmes de cœur devenues des précieuses amies très soutenantes dans mon parcours. Jean, toujours là quand ça compte. Malgré toutes nos années à collaborer, tu me surprends encore avec tes questions et tes observations qui m'amènent à revisiter mes choix, toujours dans le but d'avoir plus de pertinence.

Je remercie Mario Cayer, professeur en management à l'Université Laval qui grâce à son programme *Complexité, conscience et gestion* m'a permis de découvrir la méditation et de l'intégrer dans ma vie. Cette expérience est à l'origine de mon intérêt pour le *mindfulness*, la pleine conscience et donc de cet essai.

Je remercie Maela Paul pour ses écrits inspirants. J'ai également eu le privilège de participer à trois formations, son accompagnement et nos échanges ont enrichi ma réflexion et l'accompagnement proposé dans le projet II.

Je remercie, ma fille Sofia, pour tous les encouragements durant tout mon parcours. Tu as lu attentivement différentes versions de mes productions et soulevé des questions très pertinentes. Enfin, tu as été d'un soutien exceptionnel pour illustrer mes idées ainsi qu'en fin de rédaction de cet essai. Je te remercie pour ta complicité, ta belle présence, ta vivacité d'esprit et d'avoir fait équipe avec moi.

Je remercie aussi René, mon mari et complice, qui m'accepte avec mes tous mes projets. Tu as compris et accepté que je lise et rédige, même pendant nos vacances. Tu m'as apporté du

soutien technologique et logistique durant ces huit années. Sans toi et Sofia, je n'aurais pas terminé ce doctorat.

J'ai aussi une pensée toute spéciale pour Jean-Marie, mon père qui nous a quitté en octobre 2015. Il incarnait la patience, le souci du travail bien fait, la générosité et la bienveillance. Quand j'étais découragée, fatiguée, je pensais à tous les mots d'encouragement que tu m'aurais dit face à une impasse. .

INTRODUCTION

J'interviens auprès des personnes et des groupes depuis plusieurs années à travers les différentes fonctions occupées à l'Université Laval. J'ai été consultante en counseling, conseillère en emploi, conseillère en développement de formation sur mesure pour des programmes de 2^e cycle en formation continue. Depuis 2011, j'occupe le poste de directrice de la Clinique de counseling et d'orientation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ce dernier rôle professionnel a suscité plusieurs questionnements qui sont à l'origine de mon désir de m'inscrire au D. Éd. à l'Université de Sherbrooke.

Dès mon arrivée à la direction de la Clinique de counseling et d'orientation de l'Université Laval, j'ai pris conscience en discutant avec les stagiaires de leur investissement émotif et cognitif dans leur stage. J'ai aussi constaté que malgré les efforts déployés et leur motivation, l'apprentissage de l'intervention en counseling et orientation surprenait plusieurs stagiaires notamment par la diversité des besoins exprimés par la clientèle mais surtout par le vécu en entrevue. Souvent motivé à répondre aux besoins de la personne cliente, chaque stagiaire est interpellé émotivement, cognitivement dans les entrevues de counseling. Dans la relation en counseling, les personnes stagiaires éprouvent souvent avec étonnement un contre-transfert avec lequel elles deviennent embarrassées, inconfortables. Bien qu'elles puissent en parler en supervision, cela ne semblait pas toujours suffire, car elles témoignent du stress, et même parfois d'une détresse vécue, de ruminations envahissantes.

Dans le cadre de mes échanges avec les personnes stagiaires¹, que ce soit lors de rencontres individuelles ou en groupe, celles-ci parlaient de leurs manières de composer avec leur contre-transfert et l'inconfort lorsque confrontées à des émotions, sensations, pensées désagréables et elles semblaient avoir recours aux modalités de contrôle (lutte, évitement, freeze) impliquant une forme de mise à distance de soi et de l'expérience dans l'espoir de contrôler l'inconfort. En ayant recours aux modalités de contrôle, les personnes stagiaires s'éloignent de la présence attentive et de la présence thérapeutique. Or, l'inattendu et l'inédit font parties intégrantes des processus en counseling et orientation ainsi pour composer avec les différentes demandes et le stress, la modalité de présence attentive devient une modalité permettant de faire face au malaise plutôt que de lutter (lutte et/ou évitement), d'être paralysé (*freeze*) et, par conséquent, ne pas avoir accès à ses ressources personnelles et professionnelles.

J'exerce aussi la psychothérapie et le counseling en cabinet privé depuis 1990. J'ai également observé chez les personnes que je supervise et celles que j'accompagne en psychothérapie, les défis inhérents à prendre contact avec soi, avec des émotions, sensations et pensées inconfortables et, à les accepter, à donner du sens plutôt que de les fuir.

Les projets réalisés dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation et cet essai prennent appui sur ma pratique professionnelle de plus de trente années, sur des lectures de recherche portant sur la pratique en relation d'aide, sur le développement des compétences

¹ L'utilisation du terme personne-stagiaire, personne-superviseure, personne aidée vise une écriture inclusive.

pertinentes au regard de la présence attentive, de la présence thérapeutique et de la posture réflexive.

Dans cet essai doctoral, on entend par *mindfulness*, des exercices de respiration, méditation et des exercices de yoga qui « consistent à simplifier notre expérience pour mieux percevoir la présence, et entrer en relation avec le mouvement de la vie en nous et autour de nous » (Midal, 2021, p. 111). Les exercices de *mindfulness* permettent de se poser et de s'ouvrir à tout ce qui se passe en nous, dans notre environnement et d'entraîner notre esprit en déposant consciemment notre attention dans le moment présent tout en accueillant les pensées, les émotions et les sentiments tels qu'ils se présentent sans les juger, les évaluer, les contrôler et ce, peu importe qu'ils soient désagréables, inconfortables (Kabat-Zinn (2016), Midal (2021)).

Cette capacité à déposer notre esprit et notre attention dans le moment présent tout en étant en contact avec ce qui émerge en nous, favorise l'attention ouverte et détendue pertinente à la création d'une alliance de travail dans la relation d'aide en counseling et orientation.

Être présent de manière attentive signifie être conscient à ce qui se passe en nous et à ce qui se déroule autour de nous tout en étant capable de diriger notre attention délibérément dans l'expérience ici et maintenant, avec ouverture, curiosité et non jugement tout en étant également capable de reconnaître les moments où nous ne sommes pas présents (Grégoire et De Mondehare, 2016, dans Grégoire, Lachance et Richer, 2016). La présence attentive (PA) se développe, notamment, par la prise de conscience de notre pilotage automatique, c'est-à-dire « que la plupart du temps nous fonctionnons mécaniquement sans être pleinement présent, conscient de ce que nous sommes entrain de faire ou de l'expérience que nous vivons » (Kabat-Zinn, 2012, p. 60).

Nous ne portons pas spontanément attention à notre mental qui « a tendance à vagabonder abondamment et à sauter rapidement d'une chose à l'autre » (Kabat-Zinn, 2012, p. 61). Pour reprendre l'image de Kabat-Zinn (2012) « c'est « comme si nous étions à moitié éveillés », en portant peu ou pas d'attention à la manière dont nous percevons, ressentons, vivons et agissons.

Précisons que la présence attentive exige une série d'opérations mentales : l'attention, la connexion avec l'expérience immédiate et la suspension de la réaction immédiate, impulsive (action-réaction) permettant ainsi de prendre conscience des différentes facettes de l'expérience et de certaines réactions automatiques (Kabat-Zinn, 2012). Le développement de la présence attentive permet de dépasser les réactions automatiques pour les remplacer par des réactions conscientes, diversifiées et, le cas échéant, de diminuer l'impulsivité (Kabat-Zinn, 2012, Ricard et Singer, 2017). Le développement de la présence attentive est possible grâce à un entraînement attentionnel, celui-ci appuyé par des exercices formels et informels de *mindfulness* ce qui a inspiré les projets réalisés dans le cadre du D. Éd.

En résumé, ce sont mes échanges avec les stagiaires combinés à mes observations qui ont inspiré et contribué à la mise en place de ces projets. Dans un premier temps, voulant m'assurer de bien comprendre la réalité des stagiaires et d'objectiver mes observations, j'ai choisi dans le projet I d'offrir un espace de parole à des stagiaires intéressées pour raconter ce qu'elles² faisaient vraiment lorsqu'elles étaient confrontées à l'inattendu et à l'inédit lors des consultations individuelles avec les personnes clientes.

² Lorsque j'ai réalisé le projet I, les stagiaires étaient toutes des femmes.

D'ailleurs, les résultats des entretiens semi-dirigés avec ces stagiaires ont permis de faire ressortir les pratiques effectives en counseling face aux défis rencontrés, d'identifier des éléments significatifs. Ces derniers ont influencé l'élaboration et la réalisation du projet II : une démarche de formation expérientielle inspirée de la recherche-action.

Le doctorat professionnel est devenu un levier légitime à mon désir d'en savoir plus sur le vécu des stagiaires face à l'inconfort et l'inédit en counseling, ainsi qu'à l'élaboration d'une démarche organisationnelle pour enrichir l'accompagnement que j'offre comme directrice et pour développer un projet porteur pour les stagiaires de notre milieu de pratique en complément aux différentes formes de soutien offertes dans le cadre du stage humaniste existentiel.

Cet essai comporte quatre chapitres qui présentent le contexte professionnel et la clientèle pour laquelle les projets ont été créés, et avec qui ils ont été réalisés, ainsi ce que nous (les stagiaires, les conseillères et conseillers d'orientation et moi) avons appris, individuellement et collectivement, et finalement ce que nous dégageons, gardons comme principaux apprentissages (savoirs professionnels).

Le premier chapitre aborde le contexte professionnel, la pratique professionnelle en counseling et orientation au Québec, les principales caractéristiques des personnes étudiantes universitaires et de nos stagiaires, la problématique professionnelle. Ensuite, c'est ma posture épistémologique au regard de l'éducation et de l'accompagnement qui est étayée.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de recherche utilisée pour chaque projet, à une brève description de l'opérationnalisation ainsi qu'aux principaux résultats et aux

retombées observées. Ensuite, ce sont les savoirs professionnels qui se dégagent en réponse à une famille de situation et ce, pour les personnes participantes, pour la personne accompagnatrice et l'organisation et qui permettent d'apprécier leur validité.

Le troisième chapitre traite de la transférabilité des savoirs professionnels développés. Ensuite à l'aide d'une famille situation, les principaux gestes clés sont présentés ce qui permet d'esquisser des possibilités de transfert vers d'autres milieux professionnels, avec d'autres personnes professionnelles en contexte similaire de relation d'aide ou de formation.

Le quatrième chapitre met en évidence mon cheminement personnel et professionnel dans ce parcours doctoral. Il est divisé en trois temps : une rétrospective, mes constats à ce jour et une prospective. Des liens sont faits avec des cibles de formation identifiées au D. Éd., avec des retombées observées de ma vie et en fin de parcours doctoral.

PREMIER CHAPITRE. CONTEXTE DE RÉALISATION DES PROJETS

Après avoir présenté brièvement l'origine des projets, il est approprié de préciser la pratique du counseling et de l'orientation au Québec et le cadre du stage humaniste existentiel pour ensuite saisir les défis rencontrés dans cette pratique professionnelle spécifique par les stagiaires.

Dans ce premier chapitre, je place le décor de la pratique professionnelle en counseling et orientation, le développement de la présence attentive comme fil rouge des projets et travaux réalisés dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.), la problématique professionnelle, ma posture épistémologique, l'objectif général du projet I.

1. LA PRATIQUE DU COUNSELING ET DE L'ORIENTATION AU QUÉBEC ET DANS LE CADRE DU STAGE À LA CLINIQUE

Il est approprié de préciser le contexte général et légal de la pratique du counseling et de l'orientation au Québec et le cadre du stage humaniste existentiel pour ensuite saisir les défis rencontrés dans cette pratique professionnelle spécifique par les stagiaires.

Le développement des compétences des conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) m'intéresse depuis plusieurs années, à titre de directrice de la Clinique de counseling et d'orientation de l'Université Laval, de conseillère d'orientation (depuis 1989) et de superviseuse en pratique privée.

La pratique professionnelle des c.o. mérite d'être explicitée, car elle est souvent associée à l'intervention auprès de personnes adolescentes, de jeunes adultes confrontées à faire des choix

d'études et limitée, de manière stéréotypée, à l'information scolaire et professionnelle. Pourtant les c.o. accompagnent des personnes d'âge variés qui consultent à différents moments de leur vie, et possiblement plus d'une fois, puisque les besoins, les questionnements évoluent dans les différentes sphères de vie (personnelle et professionnelle) selon les aléas de la vie. Peu importe, l'étape développementale d'une personne : à l'adolescence et au début de l'âge adulte, elle cherche à élaborer, à ajuster un projet professionnel et personnel qui fait sens et qui a le potentiel de lui permettre de se développer et d'être épanouie, satisfaite. Schlossberg (2005) a identifié que peu importe si une transition est anticipée, au sens de désirée, ou qu'elle ne soit pas anticipée ou qu'elle émerge à partir d'un non-événement, la personne est confrontée à ses ressources, ses insuffisances, ses inquiétudes, ses angoisses.

Dans cet essai, la personne aidée qui consulte en counseling et orientation est considérée comme un « être en projet qui tente de se donner une direction qui a du sens pour elle » (Dubois, 2021, p. 7 dans Defrenne et Faivre, 2021). Dans cette perspective, de chercher et trouver du sens, la personne aidante (stagiaire, c.o.) explorera avec la personne aidée ses ressources personnelles, les ressources de l'environnement disponibles dans le but d'élaborer un projet personnel et professionnel satisfaisant, inspirant pour la personne aidée.

1.1 Le cadre légal de la pratique de l'orientation au Québec

Au Québec, pour porter le titre de conseillère ou conseiller d'orientation et exercer des certaines activités professionnelles réservées, les personnes doivent détenir un permis d'exercice délivré par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation (OCCOQ). En effet, la pratique professionnelle est enchâssée dans le Code des professions qui encadre l'exercice professionnel et

assure la protection du public en réglementant la profession. L'OCCOQ fait partie des 46 ordres professionnels et des 10 ordres du domaine de la santé mentale et des relations humaines (DSMRH)³ ce qui signifie la reconnaissance des activités professionnelles réservées aux c.o. en raison de la vulnérabilité de certaines personnes auprès desquelles, les c.o. interviennent.

Les 2600 membres de l'OCCOQ exercent la profession auprès de clientèles variées que l'on retrouve dans les secteurs d'activités en éducation, employabilité, réadaptation et santé mentale, pratique privée.

Peu importe, la clientèle et les motifs de consultation, la pertinence sociale des conseillères et conseillers d'orientation est décrite comme suit : « Les c.o. par leur expertise de la relation d'aide individu-travail-formation, visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans société tout au long de leur vie » (www.orientation.qc.ca).

Pour être admissible à l'OCCOQ, des études de maîtrise sont exigées, et certains programmes universitaires au Québec qualifient pour l'admission automatique à l'Ordre⁴, en

³ La révision du système professionnel et notamment l'entrée en vigueur de la Loi 21, le 20 septembre 2012, a eu des impacts sur la pratique de l'orientation. Pour les c.o., trois activités réservées ont été identifiées : la psychothérapie, l'évaluation des troubles mentaux et la médiation familiale, celles-ci exigent cependant des formations additionnelles après la maîtrise en sciences de l'orientation.

⁴ Il s'agit des programmes de maîtrise de l'Université Laval, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université de Sherbrooke.

payant les frais de cotisation professionnelle. Dans le cadre de la maîtrise, les personnes doivent avoir obligatoirement réussi un stage d'intervention d'un minimum de 410 heures⁵.

1.2 Le stage de maîtrise

Le stage est une étape importante et particulièrement significative de la formation des c.o. car il permet de développer des compétences en effectuant des entrevues de counseling et d'orientation avec une clientèle variée et aux besoins diversifiés, de s'approprier l'ensemble des tâches de ce rôle professionnel. Les activités du stage préparent à l'exercice de la profession de conseiller et conseillère d'orientation dont le champ d'exercice est décrit comme suit : « Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement » (OCCOQ, 2010, p. 3). La Clinique⁶ accueille des stagiaires qui posent leurs premiers gestes professionnels en consultation individuelle, qui se familiarisent avec les différentes dimensions de la pratique du counseling et de l'orientation.

Le stage de maîtrise permet de consolider les apprentissages faits antérieurement dans les cours et de développer plus spécifiquement les six compétences générales identifiées pour les c.o.

⁵ Il est possible pour des personnes diplômées d'autres programmes de faire une demande d'admission au Comité d'accès à la profession (CAEP) à l'OCCOQ. Le CAEP fait l'étude du parcours de formation, des différents acquis notamment au travail permettra le cas échéant, d'identifier la formation universitaire requise. (Voir www.orientation.qc.ca)

⁶ Pour alléger le texte, la Clinique fait référence à la Clinique d'orientation et de counseling de l'Université Laval.

par l'OCOCOQ : « 1. Évaluer la situation de manière rigoureuse ; 2. Concevoir l'intervention en orientation ; 3. Intervenir directement ; 4. Exercer un rôle conseil auprès d'acteurs ; 5. Évaluer les impacts de ses interventions en orientation ; 6. Gérer sa pratique de manière à assurer la rigueur et la pertinence, conformément aux normes en vigueur (OCOCOQ, 2010, p. 2). Le stage permet d'assumer les différentes tâches de c.o. de développer les compétences générales requises dans la profession et de préciser progressivement son identité professionnelle.

1.3 Le stage humaniste-existential réalisé à la Clinique de counseling et d'orientation

La Clinique de counseling et d'orientation de l'Université Laval est l'un des milieux de stage qui accueille des personnes stagiaires qui développeront leurs compétences dans le cadre de l'approche existentielle humaniste (HE). Dans l'approche HE, on retrouve des assises théoriques inspirées de textes fondateurs en psychologie notamment ceux de Rogers (2014, 2016, 2019), May (1975, 1977), Gendlin (1964), Buber (1990), Patterson (1983), Yalom (2018) et la contribution d'auteurs comme Guichard (2002), Lecompte (2000), Geller et Greenberg (2005, 2014), Peavy (1981), Falardeau (1990, 2022), Spain, Hamel et Bédard (1994, 1998, 2003) qui influencent aussi la pratique du counseling.

Dans le cadre du stage humaniste existentiel, « la personne est considérée comme un être en situation de devenir, susceptible de changement et de maître d'œuvre de son évolution. Plus spécifiquement, l'expérience subjective (nommée ou éprouvée) constitue un moyen privilégié d'évolution dans un contexte de relation d'aide individuelle » (Plan de cours CSO-6701, 2021-2022, p. 4). L'expérience de la relation d'aide en counseling et orientation devient une expérience dans un environnement respectueux permettant à chaque personne cliente de la

Clinique de bénéficier d'une opportunité de développement personnel, vocationnel et social en étant accompagné par une personne stagiaire. La principale tâche des personnes stagiaires « [...] consiste à former et à maintenir une alliance avec leurs clients et à les accompagner dans un processus de recherche interactif empreint d'authenticité et de respect, processus qui a pour but de se centrer sur l'expérience, d'en discerner les composantes et les constantes et d'en dégager un sens. » (Plan de cours CSO-6701, 2021, p. 4)

Le stage humaniste existentiel permet notamment l'intégration des connaissances théoriques dans des conditions propices pour que les personnes stagiaires puissent dans le cadre des divers processus de counseling et d'orientation « [...] 1,3 manifester les attitudes facilitantes inhérentes au counseling individuel ; 1.4 utiliser la dynamique de la relation d'aide pour favoriser le développement de la personne ; 1.5 intervenir à partir d'un rationnel cohérent » auprès des personnes qui désirent se développer aux plans individuel, vocationnel et social (Plan du cours CSO-6701 Stage humaniste-existentiel 2020-21, p. 4).

Dans le cadre du stage humaniste existentiel, différents dispositifs sont offerts pour soutenir le développement des compétences en counseling des stagiaires : l'enregistrement vidéo des entrevues, une supervision hebdomadaire en petit groupe, la rédaction d'analyses réflexives. Les stagiaires bénéficient de rétroactions de leurs superviseur.es : en supervision, à la suite de leurs analyses réflexives après avoir effectué des entrevues de counseling et ce qui contribue au développement de leur posture réflexive, au développement de leurs compétences professionnelles et aussi au développement de l'alliance de travail entre les stagiaires et les personnes superviseuses.

L'enregistrement de chaque entrevue, sur bande vidéo, permet aux stagiaires de revoir celle-ci, de s'observer, d'apprendre de son expérience, d'identifier des éléments de questionnement et d'approfondissement, car parfois les stagiaires prennent conscience de l'écart entre leur intention et ce qui a vraiment été dit et fait. De plus, les stagiaires peuvent également voir de quelles manières leurs interventions ont été accueillies, ont contribué à l'introspection de la personne aidée. Tous ces matériaux pourront faire l'objet d'une analyse réflexive et des discussions en supervision.

Une supervision hebdomadaire portant sur les entrevues de counseling individuel est effectuée en petit groupe (d'un maximum de cinq stagiaires) et ce, à raison de trois (3) heures par semaine (total de 45 heures par session). Les stagiaires reçoivent un enseignement personnalisé lors des supervisions tout en faisant bénéficier de l'expérience de chacune stagiaire du groupe. À la demande, les stagiaires peuvent aussi se prévaloir de supervisions individuelles avec leur superviseur.e. Enfin, toutes les personnes qui supervisent les stagiaires sont membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ).

Mes deux projets s'inscrivent donc dans le respect des rôles des stagiaires, des superviseur.es et le contexte d'un stage qualifiant pour exercer la profession de c.o.

1.4 Caractéristiques des personnes stagiaires à la Clinique et des personnes étudiantes universitaires

Les personnes stagiaires comme leurs autres collègues étudiants universitaires sont en transition dans leur vie personnelle et professionnelle (CAPRÈS, 2018). Ce sont des adultes

émergents.⁷ Tel qu'observé dans mon travail à la Clinique, les personnes stagiaires ont majoritairement entre 25 et 30 ans et sont donc dans une période de vie qui sollicite déjà leur capacité d'adaptation : questionnement identitaire (Arnett, 2004) ; affirmation de soi, des valeurs et des choix (amoureux, personnels et professionnels) ; adaptation à la vie en colocation ou à la vie en couple ; conciliation études-travail ; conciliation études-travail-famille ; etc. (CAPRÈS, 2018; ISQ, 2015; INSPQ, 2017). Cette étape de vie amène à faire plusieurs choix, ainsi qu'à prendre des décisions ayant des impacts à court, moyen et long terme dans leur parcours de vie personnelle, familiale, éducationnelle et citoyenne.

1.4.1 Des stagiaires en transition

Les stagiaires âgés majoritairement entre 24 et 30 ans vivent une période charnière, vers le passage à la vie adulte avec les défis développementaux associés tels que plusieurs ajustements dans les différentes sphères de vie (personnel, familial, amical, professionnel, etc.), le développement de leur identité personnelle et professionnelle, l'émergence de nouveaux besoins et le désir de liberté face à leurs parents, la prise de décisions liées à leur vie personnelle et professionnelles tout en assumant les responsabilités qui en découlent. (CAPRÈS, 2018). Selon l'Institut de la statistique du Québec (2015), 33 % des adultes de ce groupe d'âge présentent un niveau de stress élevé. Arnett (2004) identifie cinq caractéristiques décrivant les adultes émergents : l'instabilité, l'exploration identitaire, l'égoïsme, l'entre-deux et les possibilités.

⁷ Les adultes émergents sont âgés entre 16 et 25 ans. Selon le CCSI (2015), certaines études considèrent que les adultes émergents jusqu'à l'âge de 29 ans.

1.4.2 Une identité professionnelle en émergence

L'identité professionnelle se développe notamment au contact des pairs et des professionnelles et professionnels du domaine de la relation d'aide en les observant, en discutant et en collaborant. Les pratiques d'accompagnement offertes aux stagiaires de la Clinique contribuent au développement de leur identité professionnelle, en leur permettant de s'exposer et de se confronter à d'autres manières de faire notamment en réalisant des mandats organisationnels. Le développement de l'identité professionnelle prend un certain temps et dans cet esprit, la durée du stage devient une certaine limite.

Les stagiaires de la Clinique réalisent leurs activités avec un horaire brisé, réparti entre les consultations de counseling qui varient selon leurs disponibilités et celles de la clientèle ; les réunions professionnelles ; les ateliers et les mandats organisationnels. Cette organisation des heures de stage ne favorise pas toujours la transition vers le nouveau rôle professionnel, contrairement aux autres milieux de stage dont l'horaire des stagiaires est concentré sur deux jours.

Plusieurs stagiaires sont habitués de mettre des efforts sur ce qui est noté dans un cours. En stage, même si elles sont débutantes, plusieurs veulent encore performer, avoir des bons résultats, ce qui génère une pression et une tension qui impactent l'ouverture à l'expérience dans le moment présent.

De plus, pour s'approprier une nouvelle posture, assumer de nouvelles responsabilités professionnelles et apprendre à gérer tous les volets de sa pratique professionnelle, il y a un temps de réflexion, de maturation et d'observation nécessaire à consentir qui n'est pas noté. À titre

d'exemple, le développement de la compétence à gérer sa pratique professionnelle suppose de respecter les engagements et les échéances notamment pour la remise de notes évolutives, des rapports synthèse et de manifester de la proactivité pour la prise en charge de processus de counseling selon les normes des milieux de stage. La compréhension des attentes de leur superviseur.e combinées celles du milieu, le passage du respect des échéances indiquées dans un plan de cours vers la planification autonome et la gestion de sa pratique professionnelle constituent des défis pour plusieurs stagiaires durant toute la durée du stage.

1.4.3 Le trouble déficitaire de l'attention (TDA), trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)

Des stagiaires comme leurs collègues universitaires bénéficient de mesures d'accommodation pour favoriser leur réussite en raison d'un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention (TDA), trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou de limitations fonctionnelles.

Selon le Centre d'aide aux étudiants, 7,5 % des étudiantes et étudiants de l'Université Laval sont en situation de handicap, 90 % ont un handicap non visible, 50,8 % ont un TDA/TDAH, 9,4 % un trouble d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe), 8,1 % un trouble de santé mentale ou une déficience multiple (Rapport annuel 2019-2020, p. 3). 10 % des étudiantes et étudiants en situation de handicap (ÉSH) fréquentent des programmes en sciences de l'éducation (Rapport annuel 2019-2020).

1.4.4 La santé mentale

La santé mentale étudiante en enseignement supérieur préoccupe plusieurs acteurs : les universités, les associations étudiantes, le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, la Commission de la santé mentale du Canada (CSMC), les gouvernements ainsi que les personnes qui interviennent directement auprès des étudiantes et étudiants universitaires.

Des enquêtes sur la population étudiante ont mis en évidence différents problèmes de santé mentale dont le stress, l'anxiété, la détresse psychologique, la dépression (CAPRÈS, 2018; ISQ, 2015; Grégoire et al., 2016a; AELIES, 2017). Un sondage mené à l'Université Laval révèle que 81,2 % des étudiant.es affirment avoir vécu de la détresse psychologique et ont identifié les symptômes tels que : « l'anxiété, l'épuisement, la dépression, la fatigue, l'insomnie et la tristesse ». 59,3 % des étudiantes et des étudiants ayant répondu au sondage affirment avoir consulté une ressource en santé mentale. (AELIES, 2017, p. 14).

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la santé mentale comme : « Un état de bien-être permettant à chacun [et chacune] de reconnaître ses propres capacités, de se réaliser, de surmonter les tensions normales de la vie, d'accomplir un travail productif et fructueux et de contribuer à la vie de sa communauté. » (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021). Cette définition souligne que la santé mentale permet à une personne de faire face aux événements de la vie, de fonctionner dans un état de bien-être, ce qui ne se limite pas uniquement à l'absence de troubles mentaux. Plusieurs facteurs peuvent influencer la santé mentale : biologiques, personnels (l'estime de soi, les habitudes de vie, les expériences vécues notamment durant l'enfance), l'environnement social (la qualité des relations interpersonnelles avec les proches, la famille, les

amis, les collègues, sa communauté, et la perception du soutien, etc.), l'environnement socio-économique (conditions de vie, emploi ou non-emploi, lieu de résidence, etc.). De plus, la santé mentale peut changer selon les aléas de la vie et les ressources internes et externes de la personne. Pour avoir et maintenir une bonne santé mentale, on fait souvent référence à trouver un équilibre entre les différentes sphères de vie (émotionnelle, sociale, mentale, spirituelle, physique, économique). Cet équilibre peut varier pour chaque personne selon les âges et les stades de vie. La perception d'être, de se sentir en équilibre et de la santé mentale a une certaine connotation personnelle.

1.4.5 Le stress

Le stress touche plusieurs étudiant.es et les stagiaires. En effet, la moitié des étudiant.es aux cycles supérieurs considèrent avoir des difficultés liées au stress, 14 % mentionnent « avoir manqué des obligations académiques » et « 31 % rapportent avoir utilisé une forme de service en santé mentale » (AELIÉS, 2018, p. 5).

Fournier, Dagneau et Villeneuve (2020) précisent que le stress est plus élevé chez les ÉSH et qu'il serait influencé par la crainte de préjugés, le dévoilement ou non des limitations fonctionnelles et par les différentes démarches à faire pour bénéficier des mesures d'accommodement.

Selon mes observations et mon expérience professionnelle, nous supposons que des personnes ÉSH présente un stress chronique mais nous n'avons pas de données. Précisons que le stress chronique engendre une réponse qui persiste dans le temps parce que la menace se répète ou

encore ne se règle pas. Conséquemment, la production d'hormone de stress est continue ce qui peut affecter la santé psychologique et la santé physique.

Le stress a des incidences négatives sur la satisfaction des personnes au regard de leur vie (Kabat-Zinn, 2012; Lupien, 2020). Grégoire et ses collaboratrices (2016b) mentionnent que des sondages menés auprès de personnes étudiantes de niveau post-secondaire, notamment celle de Patterson et Kline (2008) révèlent que « les symptômes de stress, d'anxiété et de dépression figurent parmi les facteurs qui minent leur motivation envers leurs études, leur rendement scolaire et leur persévérance » (p. 229). Ces résultats peuvent nous sensibiliser à la détresse psychologique et au stress qui pourraient affecter les stagiaires durant leur projet d'études et dans la conciliation des différents rôles et de leurs nouvelles responsabilités.

Comme le mentionne Lupien (2020) « Pour un cerveau humain, ce qui est le plus important est toujours ce qui est menaçant » (p. 126). Le lien entre la satisfaction et le stress peut être une piste de réflexion avec les stagiaires pour leur bien-être, mais aussi pour mieux comprendre la clientèle qui est confrontée aux défis de composer avec le stress.

1.4.6 Les troubles mentaux

Les troubles mentaux⁸ sont définis « comme des états de santé impliquant une altération de la pensée, de l'humeur ou du comportement » qui occasionnent des dysfonctionnements ou de la

⁸ Dans le DSM-5, les troubles mentaux regroupe : les troubles anxieux (phobies spécifiques ou sociales, troubles d'anxiété généralisée, le trouble panique et l'agoraphobie); les troubles de l'humeur (la dépression, la maladie affective bipolaire et la dysthymie); les troubles psychotiques (schizophrénie, le trouble schizoaffectif, le trouble délirant, l'épisode psychotique, le trouble psychotique secondaire associé la consommation d'une substance).

détresse [...] et « dont les symptômes cliniques sont reconnaissables et identifiés dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) ou dans la Classification internationale des maladies et des problèmes de santé connexe (CIM) » (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021, p.10).

Dans la littérature scientifique, on estime que l'apparition du trouble mental se manifeste dans 75% des cas avant l'âge de 22 ans (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021, p. 10). Au Québec, 20 % de la population présente un trouble mental (ISQ, 2016). Pour les étudiant.es universitaires, on relève comme indices « l'absentéisme, un retard dans la remise des travaux, un manque d'organisation, de la fatigue, un désintérêt, un travail de qualité inégal, un manque de concentration de mémoire à court terme », mais aussi une plus grande sensibilité au stress et à l'anxiété (Centre d'aide aux étudiants, 2021⁹, p. 2). Il est possible pour les étudiant.es ayant un diagnostic de trouble de santé mentale de bénéficier des accommodements ou des services du CAE en présentant un rapport d'évaluation attestant des limitations fonctionnelles et spécifiant l'impact actuel sur le rendement scolaire.¹⁰ Des stagiaires de la Clinique bénéficient de ces mesures.

1.4.7 Les symptômes dépressifs

La définition retenue des symptômes dépressifs est celle d'une enquête menée auprès de personnes étudiantes. « Les symptômes dépressifs révèlent des épisodes de détresse, de désespoir,

⁹ Guide Pédagogique Troubles Mentaux, p. 1.

¹⁰ Le rapport d'évaluation attestant du diagnostic peut être fourni par une/un psychologue, par un médecin ou une/un psychiatre. Le certificat d'attestation de limitations fonctionnelles peut être complété par un médecin (généraliste ou spécialiste) ou par une professionnelle/un professionnel habilité par son ordre professionnel (ex : psychologue, neuropsychologue, etc.).

on manque d'énergie, accompagnés d'une faible estime de soi et de perte d'intérêt dans des activités habituellement ressenties comme agréables par l'individu. Ces symptômes peuvent également touchés la qualité de sommeil et de l'alimentation » (Rapport d'enquête sur la santé psychologique COVID, 2020, p. 14). Cette enquête précise que 17% des personnes répondantes avaient des symptômes nécessitant un soutien médical.

1.4.8 La détresse psychologique

La détresse psychologique est « le résultat d'un ensemble d'émotions qui lorsqu'elles sont suffisamment sévères et présentes sur une longue période de temps, peuvent être associées à des symptômes de troubles mentaux dont la dépression et l'anxiété » (Rapport d'enquête sur la santé psychologique COVID, 2020, p. 12). À l'automne 2020, 81% des personnes répondantes se situaient à un niveau élevé de détresse psychologique comparativement à 20% des personnes ayant répondu à l'enquête québécoise sur la santé de la population 2014-2015 menée par l'ISQ (2016).

1.4.9 L'anxiété et l'anxiété généralisée

Le mot anxiété est évoqué dans 75 % des demandes d'aide reçues au Service de psychologie de l'Université de Sherbrooke (Dubé, 2018). Au Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval, 35,5 % des demandes faites par les étudiantes et les étudiants de 2^e cycle étaient associées à l'anxiété¹¹. Selon une étude de l'Université de Californie à Berkeley le pourcentage d'étudiants âgés entre 18 et 26 ans souffrant d'anxiété serait de 20 %. (CAPRES, 2019).

¹¹ Les statistiques ont été fournies par la directrice du Centre d'aide aux étudiants.

L'Association des médecins psychiatres du Québec définit l'anxiété comme « une émotion désagréable qui combine des symptômes physiques (le cœur bat vite et fort, la respiration semble difficile, présence de sueurs, tremblements, étourdissements ou de mains moites, corps crispé, muscles tendus) et des pensées anxieuses (inquiétudes, ruminations, obsessions, doutes, craintes). Les différents troubles anxieux se distinguent par ce qui déclenche l'anxiété et l'intensité et la durée des symptômes ». La perception du danger est toutefois plus sensible chez certaines personnes et dans ce cas, elles présentent un système d'alarme qui s'active plus rapidement ou intensivement. Les symptômes anxieux se manifestent comme « des épisodes de nervosité, de craintes et de malaises persistants accompagnés de difficultés à se calmer ainsi que d'agitation sans nécessairement avoir une cause connue » (Rapport d'enquête sur la santé psychologique COVID 2020).

Landry et Grégoire (2021) rapportent les résultats d'une enquête menée auprès de personnes étudiantes post secondaires au Canada qui montre qu'en 2019 « 70 % rapportent s'être sentis submergés par l'anxiété » (p. 97). De plus, « 23,7 % des étudiants ont été traités ou ont eu un diagnostic d'anxiété et que 12,5 % sont aux prises avec des attaques de panique » (p. 97).

Le trouble d'anxiété généralisée

Le trouble d'anxiété généralisée (TAG) « est un état caractérisé par des soucis fréquents, persistants et excessifs à l'égard de situations, d'événements ou d'activités de la vie quotidienne » (Than Tu et Groleau (2021, p. 2). Les inquiétudes et l'anxiété doivent être accompagnées d'au moins trois symptômes parmi les suivants : agitation ou sensation d'être survolté, fatigabilité, difficultés de concentration ou trous de mémoire, irritabilité, tensions musculaires et difficultés de

sommeil. L'anxiété généralisée peut affecter le fonctionnement de la personne dans sa vie personnelle (relations sociales, conjugales et familiales, aspect financier, la santé), dans la vie scolaire ou professionnelle et dans la vie quotidienne (tâches, organisation, etc.). La durée et l'intensité peuvent varier. (Than Tu et Groleau, 2021 ; DSM-5). On comprend que la ténacité et la récurrence des préoccupations combinées à l'importance disproportionnée considérant la probabilité réelle de l'événement craint qui caractérisent le trouble d'anxiété généralisée (TAG) le distingue de l'anxiété.

Than Tu et Groleau (2021), indiquent qu'à l'été 2020, 21 % des femmes âgées entre 18 et 24 ans et 11 % des hommes présentaient des symptômes d'anxiété modérée ou sévère (p. 5) Une étude longitudinale américaine menée de Fruehwirth, Biswas et Perreira (2021) confirme que l'augmentation de la prévalence de l'anxiété généralisée est associée à la perte de l'enseignement en présentiel ainsi qu'à un sentiment de solitude ressenti par les étudiantes et les étudiants de première année universitaire (Than Tu et Groleau, 2021, p. 9). L'anxiété est souvent associée à des symptômes dépressifs, 55 % des jeunes présentaient un niveau élevé. (Than Tu et Groleau, 2021, p. 7)

Selon Ramirez (2018), l'anxiété de performance « est exacerbée par la vision actuelle d'une réussite sans échec » et « souvent associée aux situations d'évaluation » (CAPRES, 2018, p. 34). Plusieurs facteurs peuvent contribuer à générer des pensées et croyances anxiogènes face aux évaluations : le contexte social (exigences de performance, compétition), les attentes des proches, une faible estime de soi, un faible sentiment d'efficacité personnelle, les expériences passées d'échec et d'humiliation, les prédispositions à l'anxiété. Brillon (2015) ajoute que les réseaux

sociaux peuvent renforcer l'anxiété de performance notamment par l'importance accordée au regard d'autrui et par le partage des « idéaux extrêmes » qui peuvent prendre la forme d'une valorisation et approbation sociale (CAPRES, 2018, p. 38). Ces pensées et croyances anxiogènes peuvent contribuer à l'anxiété de performance et générer certains comportements pour diminuer ou contrôler l'anxiété comme l'évitement et la procrastination ¹² (Harris, 2009).

On constate une « tendance à surestimer “le danger” associée à une situation d'évaluation et à sous-estimer sa capacité à agir face à ce danger » pour les personnes étudiantes (CAPRES, 2018, p. 34) ce qui correspond à la réalité des stagiaires anxieux.

La personne vivant de l'anxiété de performance va interpréter la situation selon les caractéristiques du CINÉ (faible contrôle de la situation, imprévisibilité, nouveauté et menace pour son égo), va anticiper et donc vivre du stress (Lupien, 2020). L'anticipation a notamment pour conséquence la production d'hormones de stress et la vigilance, voire l'hypersensibilité du système d'alarme (Lupien, 2020). Chaque année, des stagiaires se retrouvent dans cette situation en anticipant les entrevues, les supervisions, l'évaluation, etc.

2. LE DÉVELOPPEMENT DE LA PRÉSENCE ATTENTIVE COMME FIL ROUGE DES PROJETS

Le développement de la présence attentive dans le parcours de formation des stagiaires est le fil rouge des deux projets et de mes travaux réalisés durant le D. Éd.

¹² Ce que Harris nomme les stratégies de contrôle : fuite et lutte.

Dans le cadre du projet I, les sept stagiaires interviewées ont mentionné qu'elles avaient davantage recours à des stratégies d'évitement expérientiel ce qui a notamment pour effet de mettre une forme de mise à distance de soi, d'engendrer, d'alimenter la fatigue étant toujours mobilisées à contrôler leurs pensées, leurs sensations et leurs émotions plutôt qu'à « simplement » accueillir et ce, peu importe l'inconfort. Accepter les pensées, les sensations et les émotions désagréables (la peur, la colère, la tristesse)¹³ sans les contrôler (lutter, fuir, être gelée au sens d'engourdie) dans l'instant présent permet d'être déchargées et le cas échéant, de se ressourcer, de vraiment profiter des loisirs, des séries télévisées, des sports et de faire le plein d'énergie plutôt que d'être préoccupées à chasser l'inconfort, à tenter de contrôler.

Dans le contexte du stage en counseling et orientation à la Clinique, chaque stagiaire arrive avec son bagage d'expérience personnelle (succès, défis, échecs, ambitions, relations de soutien, traumatismes, réalisations, etc.), combiné à des connaissances et à des compétences professionnelles en émergence (les parcours d'études sont variés¹⁴) ainsi qu'à des aspirations professionnelles (plus ou moins précises). La majorité des personnes stagiaires n'a pas d'expérience de consultation en counseling individuel et a une vision idéalisée de leur rôle de c.o.. Que ce soit par l'ambivalence des personnes clientes à entreprendre un processus de counseling sur une base hebdomadaire, par la pression ressentie par la demande et les attentes exprimées, par les affects présents (peur, peine, colère, etc.), les personnes stagiaires peuvent ressentir de

¹³ Les émotions négatives incluent aussi le dégoût, la honte, la culpabilité, la jalousie.

¹⁴ Les stagiaires détiennent des diplômes de premier cycle en orientation ou en psychologie, travail social, sciences infirmières, etc. Pour les titulaires que ne détiennent pas le bac en orientation, une scolarité probatoire de 30 crédits est exigée.

l'impuissance, de l'inconfort ne sachant pas « quoi faire » et ne sachant pas « comment être ». Comme le mentionne Vidal (2022) en parlant du psychologue débutant¹⁵ « la réalité lui fait généralement vivre des états inconfortables qui le placent devant les limites de son savoir et de son pouvoir » (p. 22). Un flou inhérent contribue à faire émerger des questionnements personnels, professionnels et relationnels dont certains seront déstabilisants en raison de l'absence de repères.

Outre la nouveauté d'assumer le rôle professionnel de stagiaire dans l'expérience de mener des entrevues d'autres éléments sont également pertinents pour comprendre les défis auxquels ils sont confrontés tels que les transitions, une identité professionnelle en émergence, le stress, etc.

Depuis quelques années, des études et enquêtes (Institut national de la statistique, 2008 ; Agence de la santé publique du Canada, 2010 ; Fédération des cégeps, 2010 ; AQICESH¹⁶, 2020 ; CAE¹⁷, 2021 ; CAPRES¹⁸, 2018) ont révélé certaines caractéristiques des personnes étudiantes universitaires pertinentes à considérer au regard du développement de la présence attentive. En effet, des stagiaires présentent aussi de telles caractéristiques qui viennent teinter les défis liés au développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique. L'apprentissage des différents volets du rôle de c.o. en devenir, par surcroît en contexte de pandémie, sollicite encore davantage leurs capacités d'adaptation alors que les stagiaires sont en transition personnelle et professionnelle. Conséquemment, les ancrages théoriques du projet II ciblent les particularités de

¹⁵ Bien que les objectifs poursuivis en psychothérapie soient différents de ceux en counseling, l'expérience des psychologues débutant en consultation individuelle est semblable à celles des stagiaires en counseling et orientation dans l'approche humaniste existentielle.

¹⁶ Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap.

¹⁷ Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval

¹⁸ Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur.

la relation d'aide et du développement des compétences nécessaires à l'exercice du counseling et de la pratique réflexive en prenant en compte les caractéristiques des personnes étudiantes universitaires, des stagiaires et des c.o. novices. Les éléments cités précédemment résument la situation d'origine observée qui justifient la pertinence du projet II et la démarche d'intervention développée.

***Mindfulness* pour développer la présence attentive chez les stagiaires**

Les projets prennent en compte le contexte de l'apprentissage du rôle d'aidant.e en counseling et d'orientation, le développement des compétences, les caractéristiques des stagiaires et des c.o. novices et la réalité de la pandémie, ce qui nous amène à considérer la présence attentive comme un atout qui laisse entrevoir des retombées professionnelles et personnelles pertinentes.

Le projet II est une démarche de développement professionnel et personnel proposée vise le développement de la présence attentive à soi et de la présence thérapeutique de stagiaires et de c.o. novices par la pratique du *mindfulness* dans le but d'appréhender avec conscience et sérénité les défis inhérents à l'intervention individuelle en counseling et orientation.

La pratique du *mindfulness* peut se développer par l'apprentissage et l'exercice notamment en combinant les pratiques formelles et informelles, qui se renforcent mutuellement pour « vivre en présence attentive éveillée » (Kabat-Zinn, 2012, p. 25). La présence attentive se cultive notamment par l'entraînement de l'esprit (fonctions attentionnelles et focalisation) pour diminuer le vagabondage mental et le pilote automatique (suspension des réactions immédiates inappropriées, travail sur l'impulsivité et la persévérance) ainsi que par l'expérimentation

d'exercices de *mindfulness*, de respiration, de méditation, de yoga (Kabat-Zinn, 2009 ; Harris, 2017 ; Philippot, 2017).

Mon intention était de développer une démarche pertinente et originale pour les stagiaires et dans cet esprit, j'ai consulté différents programmes avant d'esquisser le projet II comme le programme d'initiation au *mindfulness* (Mafolini, 2019 ; Stahl et Goldstein, 2010 ; Korsa, 2016 ; William et Penman, 2011) et des ouvrages sur l'accompagnement (Paul, 2016, 2004 ; Cifali, 2019 ; Lafortune, 2015 ; Guillemette, 2014, 2021) pour développer une démarche originale sur mesure inspirée des perspectives épistémologiques pertinentes au contexte du stage humaniste-existential à la Clinique, soit : socioconstructiviste (Lafortune, 2009), humaniste et existentielle (Rogers, 2016, 2019 ; Geller, 2003, Bernaud, 2021).

L'appropriation de la pratique du *mindfulness* devenait une avenue intéressante pour favoriser le bien-être des stagiaires et des c.o., tant dans leur pratique professionnelle que dans leur développement personnel, professionnel et leurs apprentissages. La pratique du *mindfulness* contribue non seulement au développement de la présence attentive à soi et à l'autre (présence thérapeutique) mais aussi au développement d'une posture réflexive et à une meilleure flexibilité psychologique. À cet effet, Pérodeau et al., (2018) citent diverses recherches qui rapportent des retombées positives suite à l'entraînement de la pratique du *mindfulness* par les personnes étudiantes : mieux gérer l'anxiété de la première rencontre avec une personne cliente et mettre plus facilement en sourdine les distractions et le jugement sur soi (Gockel et al, 2013) ; être plus conscientes de leur expérience interne (sensations, émotions, pensées agréables ou désagréables) tout en diminuant les réactions automatiques (McCollum et Gehart, 2010 ; Felton et coll., 2015).

Les personnes étudiantes mentionnent moins ruminer, être moins envahies par l'anxiété ou prises dans la spirale des pensées (Davis et Hayes, 2011 ; Gockel et coll., 2013 ; Lee, 2013 ; McCollum et Gerhart, 2010). De plus, elles se sentent plus aptes à reconnaître et à accepter leurs limites en intervention (Fleton et al., 2015 ; Gockel et al., 2013 ; Lee, 2013). Conséquemment, il semble plus facile d'être patiente, de faire preuve d'empathie (Davis et Hayes, 2011 ; Felton et coll., 2015 ; Fulton, 2013 ; Lee, 2013 ; McCollum et Gerhart, 2010 ; Shapiro et Izett, 2008 ; Solhaug et coll., 2016) ; de tolérer les silences (Lee, 2013) et de contenir leurs réactions contre-transférentielles (Gockel et al., 2013).

C'est en développant leurs capacités à s'observer sans se juger, à accepter davantage leurs émotions, leurs sensations et leurs pensées émergent telles qu'elles se présentent, que les personnes stagiaires et les c.o pourront davantage être plus conscients de leur présence et/ou de leur non-présence. Ayant expérimenté la pratique du *mindfulness*, elles pourront recourir plus aisément à la présence attentive et progressivement cette conscience éveillée leur permettra davantage de délaisser le mode faire et le pilote automatique, d'avoir accès plus aisément à leurs ressources internes et à des stratégies de *mindfulness* associées au mode être. Comme le mentionne Kabat-Zinn (2012) « Savoir ce que vous êtes en train de faire pendant que vous le faites est l'essence de la pratique de la pleine conscience » (p. 67). En portant attention à leurs émotions, leurs sensations et leurs pensées dans l'ici et maintenant avec chaque personne aidée, sans nécessairement lutter, fuir ou éviter, et en adoptant une posture réflexive, les stagiaires et les c.o. pourront développer progressivement leur présence attentive et leur présence thérapeutique. Ainsi, le développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique chez les stagiaires est devenu la visée du projet II.

3. LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES À LA CLINIQUE

La problématique professionnelle présentée ci-après a été mise à jour à partir des éléments qui ont émergés dans le cadre du projet I et du contexte de la pandémie de COVID-19. Notons que projet II a été réalisé en 2021 durant la pandémie.

Les aspects associés au stress, à la détresse, à la santé mentale et aux caractéristiques de la clientèle étudiante ont été plus étayés. Le projet I intitulé *Les apports de la présence attentive dans le parcours de formation des stagiaires en sciences de l'orientation* avait permis d'identifier les modalités d'adaptation utilisées par des stagiaires de la maîtrise en sciences de l'orientation lorsqu'elles sont confrontées à des émotions désagréables et à des situations professionnelles inattendues afin de les comparer à celles associées à la pratique de la présence attentive (PA).

De plus, l'analyse des résultats des entretiens semi-dirigés menés et les lectures portant sur la pratique du *mindfulness* (André, 2017, 2012, 2011 ; Grégoire et al., 2016b ; Kabat-Zinn, 2014, 2012, 2009), sur la présence à soi (Chavel, 2012; Devault et Pérodeau, 2018 ; Neff, 2013; Philippot, 2017), sur la présence thérapeutique (Geller et Greenberg, 2015, 2011, 2002 ; Geller et Porges, 2014 ; Kotsou et Heren, 2011) et sur l'approche humaniste-existentielle (Ratté et al., 2008 ; Rogers, 2005 ; Yalom, 2017) ont mis en évidence des défis auxquels sont confrontés les personnes débutantes dans l'exercice de la relation d'aide. En effet, lorsqu'elles sont confrontées à des émotions désagréables, à l'inattendu et à l'inédit, le recours aux modalités de contrôle (lutte, évitement, *freeze*) impliquant une forme de mise à distance de soi et de l'expérience dans l'espoir de contrôler l'inconfort vécu est fréquent. Ces personnes professionnelles, comme les stagiaires,

se débattent pour contrôler leurs pensées, émotions, sensations ou encore luttent pour les éviter, ce qui les éloigne de la présence à soi et entrave la présence thérapeutique (PT).

Tel que mentionné observé à maintes reprises dans ma pratique professionnelle d'accompagnement (et confirmé par les stagiaires interviewées dans le cadre du projet I) les stagiaires et les conseillères, conseillers d'orientation (c.o.) sont souvent interpellés par les exigences d'être présents à chaque personne accompagnée en tentant du mieux possible de composer avec le vécu évoqué, la souffrance exprimée par cette dernière, sans être envahie par leurs réactions contre-transférentielles¹⁹. Confrontés à l'inattendu et à l'inédit lors des consultations individuelles et même dans l'après-coup, l'inconfort persiste au-delà de leur vécu d'apprenties, de c.o. novices et s'immisce dans leur vie privée. Cet éprouvé a des impacts sur leur qualité de présence avec les personnes accompagnées ainsi que dans leurs expériences personnelles, professionnelles et leurs apprentissages. L'inconfort provoqué requiert des compétences particulières pour être à la fois attentif à son vécu subjectif de personne intervenante tout en étant présent au vécu subjectif de la personne aidée. Bohecker, Vereen, Wells et Wathen (2016) confirment dans leurs recherches que l'apprentie en relation d'aide vit de l'incertitude, de l'ambiguïté et des craintes avant les rencontres avec les premières personnes aidées (dans Pérodeau et al., 2018, p. 109). « L'autocritique, les doutes au sujet de sa capacité à bien jouer son rôle de thérapeute et l'anxiété associée au fait de rencontrer des clients peuvent entraver l'apprentissage

¹⁹ Réactions spécifiques émotives, sensorielles, cognitives de l'aidant (c.o., stagiaires) ressenties dans la relation thérapeutique en fonction des caractéristiques de la personne aidée face à ses objets transférentiels.

des habiletés thérapeutiques. » (Hiebert, Ulhemann, Marshall et Lee, 1998 dans Pérodeau et al., 2018, p. 109)

L'apprentissage du rôle d'aidant.e en counseling, l'établissement d'une relation thérapeutique auprès de personnes clientes différentes ainsi que l'acceptation d'être touché émotionnellement sont des exemples de nouvelles situations et expériences auxquelles les stagiaires de la Clinique ainsi que les c.o. novices sont exposés. L'intervention individuelle en counseling, en stage ou au travail, elles sont confrontées à une réalité professionnelle complexe qui met en scène les défis de l'intervention : l'écoute empathique, la création d'une alliance de travail tout en faisant face aux résistances et aux préjugés de la clientèle au regard de l'investissement dans leur démarche de counseling, à l'importance de l'introspection et à la régularité des entrevues hebdomadaires. Les stagiaires et les c.o. novices sont interpellés par des enjeux similaires : le désir de bien faire, d'aider, tout en respectant le champ d'exercices réservé aux c.o., d'être à la hauteur des attentes (les leurs et celles projetées à leur superviseur.e ou à leur employeur.e), ce qui les amène parfois à vouloir résoudre rapidement des difficultés ou les impasses relationnelles plutôt qu'y faire face, de tolérer l'inconfort et le flou tout en restant bien ancrés dans le moment présent. Pour les stagiaires, s'ajoutent l'enregistrement des consultations individuelles, le visionnement individuel et en groupe de supervision.

3.1 Caractéristiques de la clientèle universitaire

Dans le cadre du projet II, une attention particulière a été portée aux caractéristiques de la clientèle étudiante universitaire pour enrichir ma compréhension et la conception de la démarche d'accompagnement. Les lectures ont permis de préciser que les défis sont nombreux pour

développer la présence attentive pour des stagiaires. Notons que cette génération est particulièrement exposée à une certaine culture de l'instantanéité et du multitâche qui les amène parfois à vouloir faire vite, à vouloir solutionner et à tolérer difficilement le flou, l'inattendu. Rondeau (2019) résume bien certains éléments et effets de cette culture « Nous sommes de plus en plus pressés, stressés, dépassés, dispersés et épuisés. Bon nombre d'entre nous sont emprisonnés dans cette culture du « toujours plus et toujours mieux » et mus par des standards d'excellence fondés sur ce qu'on peut appeler le « triple trop plein des temps modernes : la (sur)performance, la (sur)perfection et la (sur)productivité. Nous vivons sous tension, une tension collective, mais également individuelle, nous nous l'imposons souvent sévèrement à nous-mêmes » (p. 9).

3.2 La culture de l'instantanéité et de performance

Plusieurs générations ont eu accès depuis l'enfance à diverses technologies. Les technologies facilitent certaines tâches du métier d'étudiant.e, notamment l'accès à des banques de recherche en ligne, l'accès aux connaissances et à l'information, à des ressources utiles aussi dans la sphère de vie personnelle. Plusieurs applications sont disponibles pour les soutenir dans la réalisation des études notamment en période de pandémie : Zoom, Teams, Skype. Différentes applications peuvent les aider à gérer le stress (iSMART, Toute ma tête/Heslty minds, etc.), pour l'anxiété et pour réguler les émotions (Sam, Mind Shift, Trutreach, etc.) pour améliorer son bien-être ou méditer (San vello, Headspace, Méditer avec Petit Bambou, etc.). Dans cet esprit, le Centre d'aide aux étudiants (CAE) a identifié plusieurs applications pour la gestion du temps et des

priorités (google agenda, online stop, application 30/30, Rescrue Time, Task Time (Rubriques-techno.aide.ulaval.ca).

L'accessibilité aux médias sociaux, qui découle de la technologie comporte des avantages et des inconvénients. En effet, les médias sociaux tels Facebook, Instagram, TicTok permettent d'être en contact facilement avec des personnes qui partagent des intérêts et ce, partout dans le monde. Ils permettent aussi de s'informer, de s'exprimer, de réseauter. En période de pandémie, l'utilisation des médias sociaux a été pour plusieurs personnes un des moyens privilégiés pour diminuer l'isolement. Selon Fortin (2021), les besoins de connectivité sociale varient selon chaque personne en fonction de trois domaines : l'étendue du réseau social, du statut matrimonial ; de la perception d'avoir accès à du soutien social et du niveau de solitude ; et de la qualité attribuée à chaque relation sociale (la valeur positive ou négative). Il semble que si ces trois domaines sont comblés, l'utilisation des médias sociaux évite « de générer une source de stress nuisible à notre fonctionnement » (Fortin, 2021, p. 23).

Les médias sociaux peuvent aussi générer des effets moins positifs notamment pour la santé mentale et le stress. Les informations sensationnelles omniprésentes peuvent notamment augmenter l'inquiétude, favoriser la généralisation et l'anticipation. Plusieurs personnes utilisent Facebook pour mettre en évidence les beaux côtés de la vie, ce qui stimule les comparaisons et parfois la dévalorisation. À court terme, être connecté peut avoir des effets positifs mais peut aussi générer un certain stress selon Fortin (2021).

La modération semble être à considérer en matière de réseaux sociaux également au regard de la concentration puisque des effets indésirables ont été observés. Selon une étude de l'Université

de Californie à Berkely, les jeunes adultes âgés entre 18 et 26 ans « qui consacrent plus de 20 heures de temps libre par semaine aux appareils numériques étaient 53 % plus susceptibles de souffrir d'anxiété que ceux qui consacraient moins de 5 heures par semaine » (CAPRES, 2019, p. 1). Les notifications diverses (pop-up d'Instagram, de Facebook) deviennent des distractions qui affectent la concentration, favorisent la réactivité. La tentation de surveiller les notifications en continue est forte et le réflexe de répondre du tac au tac est omniprésent. Contrairement, à la croyance populaire, le multitâche comporte des défis pour le cerveau humain, car si l'attention est divisée sur des tâches, la capacité à réussir dépend du type d'information à traiter (Lupien, 2020).

L'utilisation de la technologie et des médias sociaux peuvent devenir des stratégies de fuite pour s'échapper, se distraire du stress et de l'inconfort découlant des émotions négatives comme la tristesse, l'ennui, la déception

Dans un contexte comme celui de la relation d'aide, les stagiaires comme les c.o. doivent s'ajuster au rythme de la personne aidée, comprendre son univers émotif et cognitif pour saisir le sens de ce qui est exprimé tout en étant en contact avec leur contre-transfert. La présence attentive et la présence thérapeutique suggèrent d'être moins réactif que dans les autres activités de la vie quotidienne. L'observation et la posture réflexive nécessaires à la présence attentive et à la présence thérapeutique diffèrent du rapport entretenu dans l'univers des médias sociaux. Il y a un défi à concilier la culture de médias sociaux, culture de l'urgence avec la réflexivité.

De plus, le multitâche a un effet pervers qui laisse en quelque sorte une fenêtre ouverte sur une activité possible à réaliser, à terminer. Le multitâche soutient la réactivité (action-réaction) et invite à l'automatisme ce qui éloigne de la modalité de présence attentive. Soulignons également

que les adultes âgées entre 18 et 26 ans qui consacrent plus de 20 heures de temps libre par semaine aux appareils numériques sont 53 % plus susceptibles de souffrir d'anxiété que ceux qui leur consacrent moins de 5 heures par semaine (CAPRES, 2019, p. 1).

3.3 Le portrait des enjeux de santé mentale de la clientèle universitaire : quelques statistiques

Rappelons quelques statistiques préoccupantes à l'égard de la santé mentale de la clientèle étudiante. À propos de l'anxiété : 35,5 % des demandes faites par des étudiant.es de 2^e cycle étaient associées à de l'anxiété ; 20 % des étudiant.es âgées entre 18 et 26 ans en souffrent et 14 % des étudiant.es universitaires considèrent « avoir manqué à leurs obligations académiques (Belleville, Morneau-Sévigny, 2016, dans AÉLIÉS, 2017, p. 8). Hamel, Lavoie, Morneau-Sévigny et Belleville (2021) ont fait une recension des écrits et des méta-analyses de la détresse psychologique chez les étudiants universitaires, elles rapportent l'étude de l'American College Health Association (2013) que relève que « 45,2 % des hommes et des femmes ont ressenti une anxiété accablante et que 33,3 % des hommes et que 39,4 % des femmes se sont sentis tellement déprimés qu'il leur était difficile de fonctionner » (p. 207). Ces mêmes auteures confirment que le sexe féminin, un plus haut niveau de perfectionnisme et un faible soutien social étaient davantage associé à la détresse psychologique des étudiants universitaires canadiens de premier cycle (Hamel, Lavoie et al, 2021, p. 211).

L'anxiété peut avoir des effets psychologiques tels que : l'humeur instable, la fatigue cognitive, la tendance à s'isoler, le découragement, des difficultés d'organisation et contribuer à des problèmes de santé mentale comme la dépression, l'épuisement, trouble de l'adaptation

(Lemire Auclair, 2020). L'anxiété peut aussi se manifester par des effets physiques tels que : maux de tête, tensions musculaires, troubles digestifs, affaiblissement du système immunitaire et risque accrue de maladie chronique (Lemire-Auclair, 2020). De plus, notons que les pensées anxieuses (inquiétudes, ruminations, doutes, craintes, obsessions) viennent faire obstacle à la modalité de présence attentive (PA) et à la présence thérapeutique (PT) soit en interférant dans la capacité à être vraiment dans le moment présent notamment en surestimant le danger associé à une situation et/ou en sous-estimant les capacités pour y faire face. Je constate que l'anxiété²⁰ rejoint en quelque sorte les caractéristiques du stress *Ciné* décrites par Lupien (2020) : C pour la perception du faible contrôle face à la situation ; I pour l'imprévisibilité (on peut difficilement prévoir, planifier ce qui adviendra) ; N pour la nouveauté (la situation requiert une nouvelle habitude) ; É pour l'égo menacé (la situation semble ébranler la compétence, la personnalité, les valeurs).

Les statistiques du Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval (2021) révèlent que 13,4 % de la population étudiante au 2^e cycle ayant consulté avait une problématique liée aux troubles de l'humeur alors que 17,4 % avait des préoccupations/difficultés d'adaptation et selon l'Association québécoise interuniversitaire des étudiants en situation de handicap (AQIESH, 2020). Dans les universités québécoises, 38 % des personnes étudiantes en situation de handicap (ÉSH) présentent un trouble déficitaire de l'attention (TDA, un trouble déficitaire de l'attention (TDAH) et 11 % fréquentent des programmes en sciences de l'éducation (AQIESH, 2020)²¹. À l'Université Laval, 50 % des 7,5 % des étudiants en situation de handicap (ÉSH) présentent un

²⁰ Voir la définition de l'anxiété décrite à la page 22.

²¹ La maîtrise en sciences de l'orientation est l'un des programmes des sciences de l'éducation.

TDA ou un TDAH. Chaque année, des stagiaires de la Clinique présentent certaines caractéristiques évoquées précédemment ce qui complexifie le développement de la PA et de la PT.

Dans un contexte de vie comme celui des stagiaires, des c.o. novices, combiné aux défis développementaux des jeunes adultes et à ceux liés à l'apprentissage de l'intervention en counseling, la PA devient un levier pour mieux composer avec les diverses demandes, l'inattendu et le stress, une modalité rendant possible de faire face à ce malaise plutôt que de lutter contre lui. Or, la présence attentive peut se développer, notamment par l'exercice et l'apprentissage.

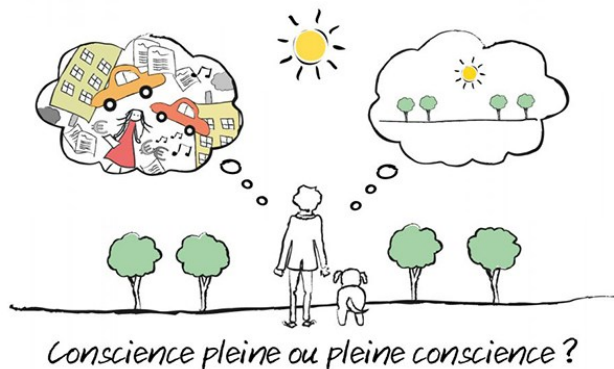


Figure 1. Conscience pleine ou pleine conscience²²

La figure ci-dessus illustre dans la partie gauche la situation actuelle c'est-à-dire l'abondance des préoccupations, distractions qui peuvent happer l'attention de chacun d'entre nous, sans que nous soyons nécessairement conscients de tout ce qui nous habite. Pour en prendre

²² Le terme Pleine conscience a été conservé, car l'inversion attire l'attention du lecteur, de la lectrice et que qu'il est plus aisé de la retenir, même si c'est le terme présence attentive qui a été retenus dans les projets. Les termes sont définis plus loin à la section 4. L'image a été récupérée sur Internet : P1xabay.com/fr/images

conscience, c'est en changeant le rapport à notre « speed habituel », en méditant « On s'arrête, on fait une pause et on devient alors capable de voir le paysage mental de notre esprit » (Ripoche, 2022, p. 52). Autrement, cet amas pêle-mêle peut générer de l'inconfort et une certaine impuissance ne sachant pas par où commencer pour mettre de l'ordre dans ses pensées, émotions, sensations.

La partie droite représente la situation désirée, c'est-à-dire un esprit clair, l'attention déposée dans le moment présent. « C'est le fait de ralentir, de se poser qui permet de mieux voir l'expérience » (Ripoche, 2022, p. 52). Pour diminuer l'agitation, chaque personne peut faire le choix conscient de ne pas prêter son attention à d'autres préoccupations et distractions possibles dans sa vie ce qui suppose d'être totalement présente dans l'ici et maintenant comme nous l'observons dans l'image à droite. En contexte de relation d'aide en counseling et orientation, l'abondance de préoccupations (pensées, émotions, sensations) a des effets variables sur la présence attentive et la présence thérapeutique : difficultés à être vraiment présent (de corps et d'esprit) avec la personne aidée, difficulté à entendre et à saisir les non-dits, difficulté ou incapacité et à refléter ce qui émerge dans l'ici et maintenant, à créer une alliance de travail, à développer ses compétences relationnelles en counseling.

4. PRINCIPAUX CONCEPTS ET LIENS EXPLICITES AVEC LES DEUX PROJETS

Cinq concepts clés sont au cœur des deux projets : accompagner, *mindfulness*, présence attentive, présence thérapeutique et de posture réflexive décrits ci-après permettent de mieux comprendre et de contextualiser la démarche réalisée ainsi que ses retombées. Considérant la famille de situation retenue dans cet essai, accompagner est le premier concept explicité.

4.1 Accompagner

Paul (2017) présente des éléments fondamentaux à toute situation d'accompagnement. Pour elle, accompagner c'est : « Se joindre à quelqu'un : mise en relation/pour aller où il va : mise en chemin/ en même temps que lui : à son rythme » (Paul, 2017, p. 47). Paul présente dans ses écrits (2021, 2016, 2019) une vision d'un accompagnement constructif qui vise un enrichissement, une plus grande autonomie qu'elle traduit en utilisant l'expression « de porteur à acteur » (2012, p 15). Le terme accompagner indique dans le premier objectif du projet II, s'inscrit dans la perspective de Paul (2016) : « Accompagner est créer pour autrui les conditions d'accès à ses ressources affectives et cognitives – et donc aux obstacles affectifs et cognitifs qui leur sont liés. » (p. 178). Cette citation rejoint aussi le concept de réflexivité dans l'accompagnement qui s'appuie sur la mise en mots et l'expression, l'interaction (entre la personne accompagnée et la personne accompagnante) et le questionnement soutenant une prise de recul.

Paul (2017) a conçu un cadran fonctionnel permettant de situer graphiquement quatre dimensions à l'accompagnement : la fonction, la posture, la relation et la démarche. Telles que présentées dans la figure 4 ci-après, ces dimensions ont été particulièrement intéressantes pour réfléchir en amont aux enjeux institutionnels de la fonction d'accompagnement, à la posture, à la relation et à la démarche dans le contexte de ce projet. En effet, en tant que praticienne-chercheuse j'étais consciente des différences entre ce nouveau rôle et celui de directrice, sensible aux glissements possibles pour ne pas m'éloigner des objectifs poursuivis et éviter toute confusion chez les personnes participantes.

Le cadre de référence de Paul (2017) a été le fil rouge pour assurer la cohérence dans le choix des exercices et des interventions considérant notre contexte, les valeurs et les objectifs visés. La figure 2 ci-après présente l'adaptation de ce modèle au contexte du projet II.

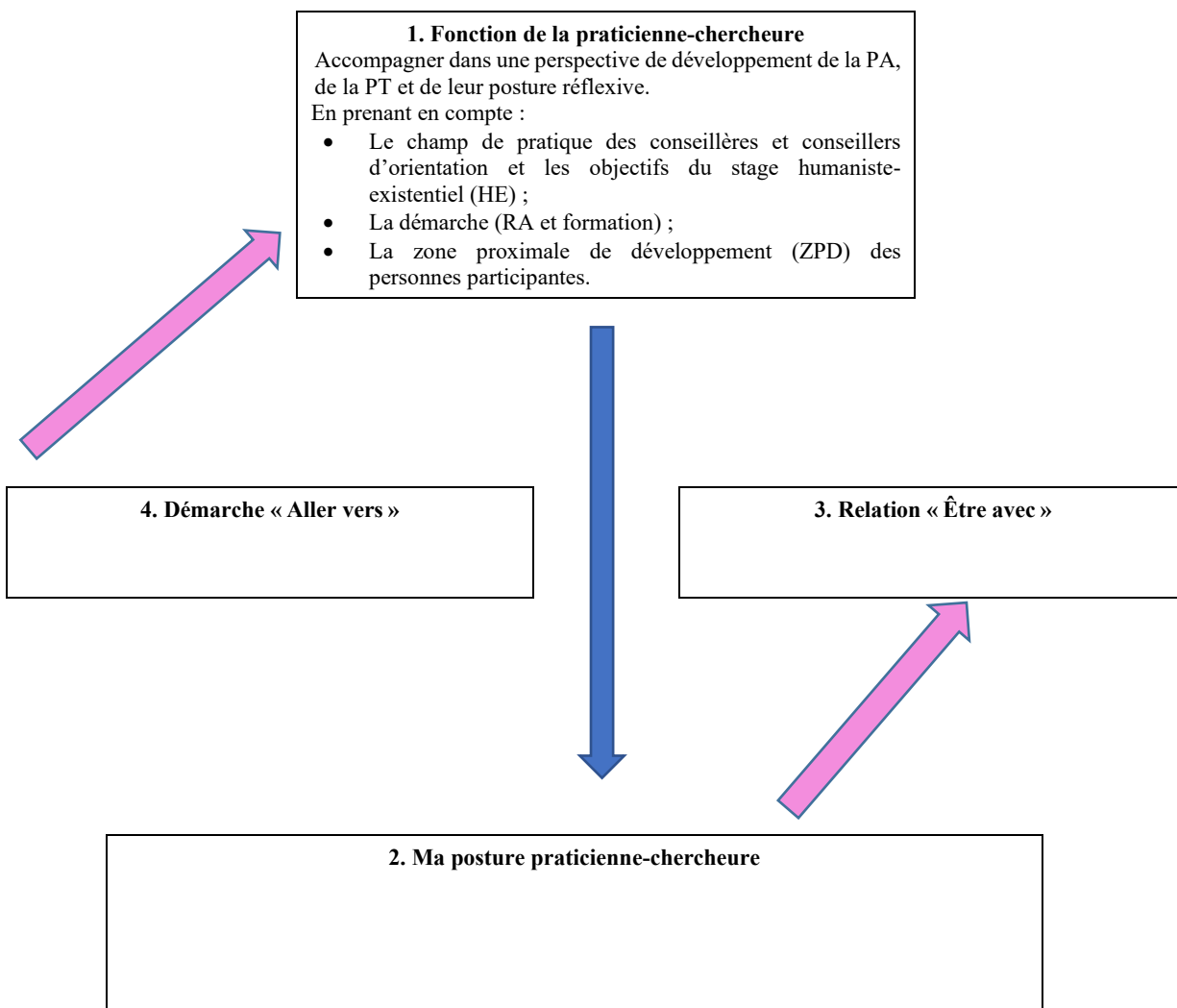


Figure 2. Adaptation du cadran fonctionnel de Paul (2017) au projet II

Chacune des quatre dimensions m'a aidé à préciser le rôle et ma posture en tant qu'accompagnatrice et praticienne-chercheure et d'autre part, à l'adapter à la réalité des personnes

stagiaires et des c.o. novices récemment diplômés qui œuvrent en counseling et orientation participant à la démarche.²³

Pour Paul (2017) la fonction « légitime l'accompagnement professionnel dans son projet relationnel d'accompagnement » et elle prend en compte l'histoire, les enjeux politiques, économiques, la culture et ses modes de fonctionnement » (p.77). En m'inspirant de ce modèle d'accompagnement, la fonction « enchâssée dans une histoire, un lieu » (Paul, 2017, p.77) devient le point de repère pour positionner le dispositif selon la culture organisationnelle et professionnelle du stage humaniste-existential réalisé à la Clinique et pour assurer non seulement sa pertinence mais aussi l'originalité et la complémentarité de la démarche à la supervision déjà offerte dans le cadre du stage par les personnes superviseuses (personnel enseignant).

Pour Paul (2017), la posture « émane de la situation relationnelle légitimée institutionnellement, elle est nécessairement en lien avec le cadre spécifique où elle s'exerce » (p.77). De plus, la posture « émane de la personne (celle de l'accompagnant comme celle de l'accompagné) et exprime un certain rapport au monde et à l'autre en ce monde » (Paul, 2017, p. 77). La fonction permet aussi de circonscrire le rôle, les attitudes, les valeurs propres de l'accompagnement considérant la nature du projet d'intervention et les objectifs poursuivis. La posture s'observe donc dans le lien et le rapport à l'autre. Le contexte du projet II amène un ajustement de posture pour la praticienne-chercheuse en mettant en évidence une posture de facilitatrice au regard de l'expérimentation du *mindfulness*, du développement de la présence

²³ Une version détaillée est disponible à l'annexe H. Chaque dimension est détaillée en fonction du contexte du projet et de l'accompagnement des stagiaires et des c.o.

attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive avec les personnes participantes. En effet, la posture doit être distincte de celle de mon rôle professionnel de directrice ainsi, il sera essentiel de bien le clarifier et l'explicitier pour éviter toute confusion.

Pour Paul (2017), la relation « met en lien deux personnes en tant que sujets à propos d'un objet de travail. Elle est censée établir un lien d'influence dans la réciprocité qui questionne l'altérité en jeu » (p.77). En m'inspirant de Paul (2017), la relation évoque la singularité du lien qui unit la praticienne-chercheure avec les personnes participantes. La relation inclut le pourquoi et le comment dans le rapport à autrui, ce qui me permet de clarifier les manières d'écouter, d'échanger, d'intervenir, d'être, de faire expliciter, de relever l'expérience et de mettre en place un climat respectueux et de sécurité propice à l'ouverture à soi, aux autres et aux échanges. Par souci de cohérence avec les valeurs de l'approche humaniste existentielle du stage et du *mindfulness*, il est important de créer un espace pour accueillir un vaste éventail d'expériences et d'états affectifs, sans les juger comme ce qui est valorisé dans l'approche humaniste existentielle. Dans notre contexte, j'ai aussi choisi d'incarner l'accueil, le respect et la bienveillance.

Enfin, la démarche d'accompagnement « est construite chemin faisant et cependant justifiable : le professionnel doit être capable de la rendre objectivement évaluable, c'est-à-dire de rendre compte de ce qu'il a mis en œuvre de la corrélation entre ses intentions et les effets produits » (Paul, 2017, p. 78). Il s'agit donc du chemin à parcourir, elle inclut un mouvement qui part de la personne accompagnée et c'est ensemble (avec les autres personnes participantes et la praticienne-chercheure) que nous avancerons vers une certaine direction « au même pas ». Comme

le mentionne Paul (2017), dans le projet II, nous allons ensemble vers le développement de la posture réflexive, de la présence attentive et de la présence réflexive.

À titre de praticienne-chercheuse, j'étais consciente qu'il y aurait des ajustements à faire, des écarts entre la planification et la réalisation, notamment en plaçant au centre de l'accompagnement le développement des personnes participantes et ce faisant, en considérant leurs zones proximales de développement.

Dans l'optique de mieux comprendre les pratiques, cela implique de construire ou de déconstruire la situation. C'est à l'aide du questionnement que les personnes participantes sont amenées à préciser les défis auxquels elles sont confrontées dans le but de développer une meilleure conscience de ce qui fait obstacle, de ce qui favorise la présence attentive, la présence thérapeutique et de ce que les incitera à faire « le pas suivant » chemin faisant (Paul, 2016). D'ailleurs, Paul utilise une question pertinente « Quel est le plus petit pas que tu peux faire et que tu ne peux déléguer à personne d'autre ? ».

4.2 *Mindfulness*

Bien que dans la littérature, le sens du concept soit plus englobant, l'utilisation du terme *mindfulness* dans cet essai est réservé à la pratique d'exercices de méditations formelles ou informelles, d'exercices de respiration et de yoga, etc.

Le *mindfulness* est la traduction anglaise du mot *Sati* (en sanskrit) qui signifie « la plénitude de l'esprit », « la pleine présence de l'esprit » (Ripoche, 2022, p. 54). Le mot *Sati* comprend plusieurs dimensions telles : la clairvoyance, la curiosité, se remémorer. Selon Ripoché (2022) la

clairvoyance est associée à « l'attention que nous portons aux choses, de cette faculté que nous avons qui nous permet de connaître notre environnement » (p. 53). La curiosité inclut à la fois ce qui se passe en nous et autour de nous ainsi que le désir « d'aller à la rencontre des choses pour les connaître » (Ripoche, 2022, p. 53-54). La dimension Se remémorer est associée à « la faculté qu'a l'esprit humain de se rappeler : se rappeler ce qui a été dit ou fait il y a longtemps, mais aussi de se rappeler du moment présent, car le présent est d'une certaine manière ce qui s'oublie facilement » (Ripoche, 2022, p. 54).

Les exercices de *mindfulness* qu'ils soient réalisés assis, allongés, en marchant « consistent à simplifier notre expérience pour mieux percevoir la présence et entrer en relation avec le mouvement de la vie en nous et autour de nous » comme l'exprime Midal (2021, p. 111). L'idée de simplifier l'expérience est intéressante, car elle illustre bien le choix conscient de se centrer sur ce qui émerge en soi. De plus, Midal (2021) fait ressortir qu'en méditant « [...] nous apprenons à lâcher les innombrables pressions issues des injonctions sociales, familiales qui empêchent d'être qui nous sommes » (p. 135). Il évoque l'idée de prendre une distance de l'environnement, en mettant en évidence la facilité avec laquelle il est aisé de restreindre l'expérience en étant fusionné dans certains comportements et rôles. Il affirme même « qu'une des vertus des méditations est – ou – devrait être – de s'autoriser à se foutre la paix » notamment en s'intéressant à observer ce qui se passe en nous en tant que personne ce qui peut nous permettre de nous sentir plus connecté aux autres personnes (Midal, 2021, p. 135).

4.3 Présence attentive

Dans le cadre de cet essai, c'est l'expression présence attentive (PA) qui aborde le phénomène plus global décrivant l'expérience vécue par la personne dans la pratique du *mindfulness*. Le concept de présence attentive représente l'esprit de la démarche du projet, car il met l'accent sur l'attention et l'observation de son expérience interne et externe, sans la juger. Comme l'exprime Kabat-Zinn (2009) la présence attentive « c'est une façon de regarder profondément en soi-même dans un esprit de compréhension de soi » (p. 48), ce qui suppose donc « d'être complètement ouvert à chaque moment, l'acceptant dans sa plénitude, sachant que comme le papillon, les choses ne peuvent se déployer que selon leur rythme » (Kabat-Zinn, 2009, p. 75). La présence attentive inclut l'accueil de l'expérience avec curiosité, bienveillance et acceptation, c'est-à-dire, sans chercher à les éviter, modifier ou contrôler (Grégoire et De Mondehare, 2016, dans Grégoire, Lachance et Richer, 2016, p. 10). De son côté, Philippot (2017) affirme que la présence attentive est une manière d'appréhender ce que nous vivons. La présence attentive se développe, notamment, par la prise de conscience de notre pilotage automatique, c'est-à-dire la manière dont nous percevons, ressentons, vivons et agissons. La présence attentive exige une série d'opérations mentales : l'attention, la connexion avec l'expérience immédiate et la suspension de la réaction immédiate, impulsive (action-réaction) permettant ainsi de prendre conscience des différentes facettes de l'expérience et de certaines réactions automatiques. Le développement de la présence attentive permet donc de dépasser les réactions automatiques pour les remplacer par des réactions conscientes, diversifiées et, le cas échéant, diminuer l'impulsivité. Le développement de la présence attentive est possible grâce à un entraînement attentionnel, celui-ci appuyé par des exercices formels et informels. Ainsi être présent de manière attentive signifie également être

capable de reconnaître les moments où nous ne sommes pas présents à ce qui se passe en nous et à ce qui se déroule autour de nous pour diriger notre attention délibérément dans l'expérience ici et maintenant, avec ouverture, curiosité et non jugement (Grégoire et De Mondehare, 2016, dans Grégoire, Lachance et Richer, 2016, p. 12).

Considérant la posture épistémologique évoquée précédemment, nous souscrivons à l'idée que la présence attentive peut se développer. Comme l'affirme Philippot (2017) « En tant qu'êtres humains, nous avons tous la potentialité de prendre conscience de notre expérience de manière réflexive en d'autres mots, d'accéder à la pleine conscience ». (Dans André, 2017, p. 175). Enfin, la présence attentive est intimement liée à la présence thérapeutique, car en counseling, elle permet à une personne stagiaire d'être plus consciente, d'être connectée à soi, d'être elle-même, d'être plus sensible à autrui et à l'environnement tout en étant présente à la personne aidée.

4.4 Présence thérapeutique

La définition de la présence thérapeutique retenue est celle présentée par Geller et Greenberg (2002) soit : « l'ultime état de réceptivité à l'instant présent et de contact relationnel profond. Cela implique *d'être* avec la cliente, le client plutôt que de *faire* quelque chose à la personne cliente. Il s'agit d'un état d'ouverture et de réceptivité à l'expérience de la personne cliente, en douceur, sans jugement et avec compassion, tout le contraire du fait d'observer et de regarder le client de l'extérieur ou même à l'intérieur de celui-ci. » (p. 64)

L'expérience de la présence thérapeutique correspond donc à l'état de conscience, d'enracinement, de compassion, ce qui favorise cette double présence à la personne cliente et à soi comme thérapeute. Geller et Greenberg (2002) utilisent l'expression l'état de présence du

thérapeute qui « implique un équilibre et un double niveau de conscience (être en contact avec l'expérience du client et avec sa propre expérience), tout en laissant au thérapeute la capacité de réfléchir sur ce qui se passe pour et entre les deux personnes » (p. 53). Bref, une présence incarnée qui permet à la personne thérapeute d'être sensible, touchée, émue par l'Autre et de s'intéresser aussi humblement à tout ce qui s'éveille en nous comme thérapeute à chaque rencontre avec une personne aidée notamment en incarnant nous-même de l'ouverture et une posture réflexive au regard de ses propres vulnérabilités.

La présence thérapeutique abordée par Geller, Greenberg (2002) et Harris (2015) comporte en filigrane une complexité pour développer cette capacité et tendre vers cet état. Geller et Greenberg (2002) ont identifié une étape de préparation à la présence thérapeutique qui inclut deux aspects : avant la séance et plus globalement, dans la vie des thérapeutes. En guise de préparation à la séance, les personnes thérapeutes se centrent sur leur intention, sur la personne aidée tout en étant pleinement présentes, ce qui peut supposer des exercices de méditation, de respiration. De tels exercices permettent de dégager un espace intérieur empreint d'ouverture, d'acceptation, de respect, « en mettant entre parenthèses » ses préoccupations personnelles, ses théories, ses croyances personnelles. Geller et Greenberg (2002) indiquent aussi une dimension essentielle à la préparation de la présence attentive dans la vie quotidienne, en prenant soin de ses besoins pour être disponible en consultation, en cultivant la présence attentive en méditant, en respirant. La présence attentive est une manière d'appréhender ce que nous vivons (Philippot, 2017) et dans cet esprit Geller et Greenberg (2002) décrivent un certain style de vie cohérent pour développer et maintenir la PA, avant et pendant le travail de relation d'aide ainsi qu'après celui-ci.

En effet, le développement de la bienveillance et de l'autocompassion sont nécessaires à la personne thérapeute pour accepter et tolérer le flou, l'ambiguïté inhérent au processus de counseling. D'ailleurs, la compassion et la bienveillance sont considérées comme les pierres angulaires de la pratique de la présence attentive. (Kabat-Zinn, 2009 ; Segal et al., 2016).

De son côté, Delisle (2011) précise « Il ne suffit pas qu'un thérapeute soit un être sensible, empathique et généreux ; il va falloir qu'il soit capable de le rester quand ça va mal » ce qui suppose pour le thérapeute d'être capable de développer et de maintenir l'alliance [...] et "de plonger au cœur de ces microclimats jusqu'à sentir sur lui cette pluie d'affects" (p. 16). Pour Delisle, la compétence affective permet à la personne thérapeute de détecter des émotions, sensations autant celles de la personne aidée que les siennes. À cet égard, Delisle précise que la personne thérapeute doit s'entraîner à se questionner et il évoque l'image du scan affectif « pour syntoniser régulièrement ses propres affects, en cours de séance et à traduire judicieusement, dans la communication thérapeutique, le produit de cette information affective et des connaissances issues de la compétence affective. » (2011, p. 17). Delisle illustre bien les défis de l'écoute, de l'interaction liées à la présence thérapeutique.

Les stagiaires et les c.o., comme les autres personnes professionnelles de la relation d'aide, sont confrontées à des émotions, sensations et pensées, qui appartiennent au processus et qui peuvent aussi faire émerger un contre-transfert méritant d'être élucidé.

J'ai adapté la métaphore de l'iceberg²⁴ à la pratique en counseling et orientation pour illustrer trois parties inhérentes aux consultations en counseling. La première partie de la figure 3 correspond aux représentations du rôle de c.o.et aux habiletés relationnelles attendues lors des consultations individuelles, ces éléments sont visibles et conscients. Durant leurs études, les stagiaires ont eu le temps de se familiariser, mais dans la pratique l'écart entre l'intention et le comportement manifeste est vécu, souvent comme déstabilisant. C'est l'écart entre ce que l'on veut être et faire avec ce qui se déploie, ce qui émerge dans le feu de l'action. Ce n'est pas si simple qu'en théorie ou encore comme on peut l'imaginer. Le visionnement de l'entrevue, la supervision permettent d'observer ce qui a été dit, fait, agit et de quelles manières la personne cliente a vécu la relation thérapeutique. Ces écarts entre l'intention et les attitudes et comportements amènent les personnes stagiaires à prendre conscience que quelque chose, en elles, empêche d'utiliser leurs ressources dans l'ici et maintenant avec cette personne aidée. Dans cet essai, le terme ressources s'inscrit dans le sens de Kabat-Zinn (2012) comme « une combinaison de supports et de forces internes et externes qui nous aide à faire face à un champ mouvant d'expérience » (p. 303).

Les éléments de la seconde partie sont accessibles à la conscience, mais souvent stimulés par la supervision, la pratique réflexive soutenant l'identification de ce qui échappe à la conscience durant la consultation. C'est en dépliant l'expérience, grâce au développement d'une posture réflexive qu'émergera, ce qui entrave la présence attentive ou la présence thérapeutique, un peu comme un angle mort en automobile. Dans la démarche proposée, les exercices de *mindfulness*

²⁴ La métaphore de l'iceberg a été utilisée pour illustrer la culture (Schein, 1984; Hall, 1976), les niveaux de conscience de l'appareil psychique en psychanalyse, etc.

visent à prendre conscience de cette vision partielle ou en tunnel, qui entrave la présence attentive et la présence thérapeutique par la difficulté à composer avec l'inédit, l'inattendu. L'insécurité, les craintes et les peurs entraînent souvent des comportements de contrôle (fuite ou lutte) ou encore de gel (*freeze*) qui limitent donc l'utilisation des ressources personnelles et professionnelles. Enfin les éléments de la troisième partie sont immergés, inconscients mais peuvent devenir accessibles à la conscience grâce à un travail psychothérapeutique plus en profondeur permettant de mettre à jour les mécanismes de protection ou de défense qui servent à se protéger des blessures, souvenirs et empreintes traumatisantes.

La métaphore de l'iceberg
adaptée aux stagiaires en counselling et orientation

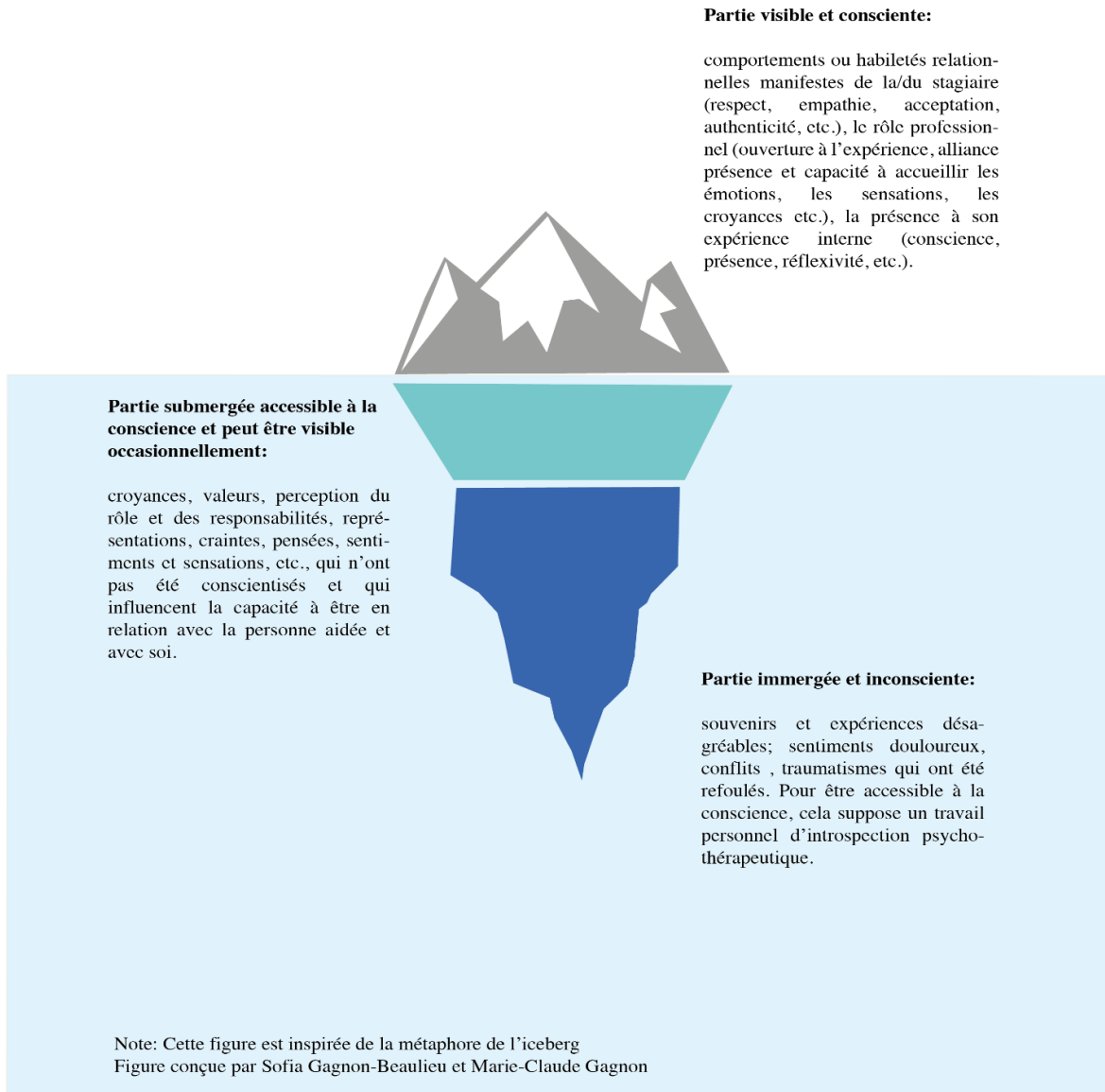


Figure 3. La métaphore de l'iceberg adaptée au counseling et orientation²⁵

²⁵ La métaphore de l'iceberg a été utilisée notamment pour illustrer l'inconscient sur le plan psychique (Freud) et sur le plan culturel (Schein).

4.5 Posture réflexive

La posture réflexive englobe diverses manières de réfléchir sur la pratique professionnelle et sur soi comme personne intervenante. Évidemment, les stagiaires et les c.o. réfléchissent à leur pratique professionnelle, mais la démarche proposée visait à les soutenir pour adopter une posture méta qui se traduit en prenant une certaine distance (recul ou hauteur), en prenant pour objet d'attention et d'analyse, à la fois, les attitudes et les intentions en amont de l'intervention, c'est-à-dire la face cachée. En counseling et orientation, il s'agit d'observer les attitudes (verbales et non verbales), les interventions et de les expliciter pour mieux comprendre l'intention en amont de ce qui l'a influencé consciemment ou inconsciemment. La posture réflexive suppose que pour apprendre de son expérience, certaines capacités sont nécessaires : la capacité à s'observer soi et en relation et à réfléchir sur sa pratique. À cet effet, Devault (2018) cite Hick (2009), « La conscience réflexive ou la réflexivité, c'est la possibilité que l'intervenant se donne d'être à l'écoute de lui-même et de prendre une certaine distance par rapports à ses jugements ou aux idées qu'il génère durant ses interventions incluant la pression qu'il peut se mettre à être un intervenant efficace » (p.17). Ces capacités, cette posture devraient s'incarner en continu : avant la consultation, pendant celle-ci et après la consultation (Schön, 1994 ; Geller et Greenberg, 2002 ; Delisle, 2011) et pas seulement dans une impasse thérapeutique ou relationnelle.

Dans le projet II, cette réflexion sur la pratique professionnelle passe nécessairement par la mise en mots, dans le vocabulaire de notre domaine en counseling et orientation ; par l'explicitation des *a priori* dans le but de mieux comprendre ce qui est advenu, pour en dégager des apprentissages et des savoirs-agirs dans le but d'être plus compétent au sens d'être capable de

se mettre au service de l'Autre²⁶ (Donnay et Charlier, 2008). Dans la démarche proposée, en complément aux échanges, une étape d'écriture spontanée a été prévue pour faciliter l'explicitation et la coconstruction entre les personnes participantes.

Delisle (2011) utilise le terme pratique réflexive²⁷ qu'il explicite comme « la capacité d'avoir accès à ses connaissances en temps utile, c'est-à-dire en cours de consultation. Il faut pouvoir penser en action » (p. 16). En relation d'aide²⁸, la personne thérapeute sera inévitablement confrontée à au moins trois affects négatifs soit : la colère, la peur et le désir qui s'imprègnent, génèrent du stress et sollicitent une distance réflexive.

De son côté, Schön (1994) précise à propos du processus de réflexion en cours d'action l'importance de s'intéresser aux effets cognitifs et affectifs pour « comprendre la nature en cours d'action et les conditions qui la favorisent ou lui nuisent, on se voit confronté à un processus largement influencé par les 'émotions cognitives' et par le contexte social où se fait la recherche » (1994, p. 379). En utilisant le terme « émotions cognitives », Schön fait référence notamment à la peur de l'impasse, d'un échec cognitif » (p. 380). De plus, il mentionne que pour « étudier la réflexion en cours d'action, le chercheur doit acquérir l'habileté de mener une expérience où la réflexion en cours d'action joue un rôle essentiel » (Schön, 1994, p. 380). Il met également en évidence l'importance du lien entre les personnes participantes et le chercheur. L'expérience du chercheur comme celle des thérapeutes permet de mieux saisir le vécu de l'Autre lorsqu'elle est

²⁶ Donnay et Charlier (2008) écrivent l'Autre avec une lettre majuscule.

²⁷ Delisle utilise le terme pratique réflexive plutôt que posture réflexive.

²⁸ Nous utilisons le terme relation d'aide, car il inclut le counseling, la psychothérapie.

accueillie avec ouverture ainsi « Quand le chercheur adopte une stratégie qui combine observation et intervention [...] il peut découvrir qu'il est en mesure d'aider le sujet à réfléchir en faisant l'expérience de sa propre confusion et en la révélant ». (Schön, 1994, p. 380). La posture réflexive est en filigrane de chaque exercice, activité individuelle et des échanges en collectif.

5. LES ASSISES ÉPISTÉMOLOGIQUES DES PROJETS

En tant que praticienne-chercheuse, certaines assises épistémologiques ont influencé ma vision des deux projets, mon rôle et celui des personnes participantes, le choix des outils de collecte des données, la manière d'interpréter, de valider les résultats et de les communiquer. Conséquemment mon rôle de praticienne en counseling et orientation combiné à celui d'accompagnatrice et de praticienne-chercheuse influencent ma posture épistémologique. En effet, différentes influences soient les perspectives socioconstructiviste, humaniste et existentielle donnent sens à la conception des projets et à mon intervention.

5.1 La perspective socioconstructiviste

La perspective socioconstructiviste retenue est inspirée de celle décrite par Lafortune (2009) parce que le contexte s'apparente aux projets soit « la construction de connaissances relatives au changement et le développement des compétences professionnelles à l'accompagnement » (p. 177). De plus, cela signifie également que chaque personne participante structure de différentes manières « leurs connaissance de façon active en interaction avec les autres » (Lafortune, 2015, p. 189). Dans cette perspective, l'accompagnatrice aide les personnes à apprendre en soutenant leurs réflexions, en suscitant des interactions par des questions diversifiées

(type informatif, descriptif, métacognitive, affective, conceptuel, réflexif) pour soutenir l'explicitation, la mise en mots et la réflexivité. (Lafortune, 2015, p. 89-90).

D'ailleurs, elle résume la perspective socioconstructiviste comme « l'esprit réfléchi, se pose des questions, donne sens aux apprentissages et cherche à comprendre » (Lafortune, 2015, p. 189).

Le projet II vise le développement de la présence attentive et la présence thérapeutique ce qui correspond à la dimension du développement des compétences et à l'accompagnement évoqué. Quant au changement, il a été indirectement abordé après avoir expérimenté des exercices de *mindfulness*, en groupe et individuellement, avoir une prise de recul et avoir échangé en groupe leurs prises de conscience et du transfert dans leur pratique professionnelle. Dans la perspective socioconstructiviste : « [...] la personne accompagnée structure ses connaissances au regard du changement et développe des compétences professionnelles pour l'accompagnement en interaction avec la personne accompagnatrice et les autres personnes du groupe. » (Lafortune, 2009, p. 178).

Plus concrètement dans la démarche doctorale, la perspective socioconstructiviste a influencé la conception, le choix des activités et des exercices afin de permettre à la praticienne-chercheuse d'intervenir de manière à susciter des questionnements (individuel et collectif), des échanges, ainsi qu'à soutenir les remises en question et à guider les personnes participantes et les participants pour le transfert dans leur pratique professionnelle. Pour les personnes participantes, ce projet devenait en quelque sorte un laboratoire pour expérimenter des exercices de *mindfulness*, pour développer leur pratique réflexive, la présence attentive et la présence thérapeutique. De plus,

c'était aussi une occasion de vivre les attitudes et les habiletés relationnelles associées à l'intervention inspirée de la perspective humaniste existentielle qu'implique la présence attentive. L'expérimentation visait aussi à inspirer les personnes participantes dans leur développement personnel et professionnel.

Les personnes participantes ont été invitées, tout au long de la démarche, à partager leurs représentations, leurs questionnements, car ce sont ces interactions qui suscitent des discussions, des débats, « des chocs (socio) cognitifs » et qui contribuent à enrichir les représentations et même parfois à les modifier. L'amélioration des pratiques passe inévitablement par la remise en question des représentations, des croyances. Senge (2000) définit les modèles mentaux comme « des hypothèses, des images, des histoires que nous avons en tête sur nous-même, sur les autres, les institutions et chacun des aspects du monde » (p. 273). Les modèles mentaux déterminent ce que nous voyons, nos comportements et ils influencent notre perception de manière implicite et inconsciente parce qu'ils sont inconnus. Par ailleurs, à ce sujet Lafortune rejoint Senge (2000) sur l'importance de faire émerger les représentations, présumés, préjugés dont nous sommes plus ou moins conscients et qui influencent notre vision du monde, le rapport à soi ainsi que celui aux autres.

Dans la littérature, on constate l'importance de réfléchir à sa pratique professionnelle, à la prise de conscience de ses valeurs, ses conceptions, expériences qui influencent les choix. Dans une perspective de changement personnel, organisationnel, différentes méthodes peuvent être utiles : la réflexion (Argyris et Schön dans Senge, 2000) et l'enquête (l'échelle d'induction, les récits, la colonne de gauche, etc. (Senge, 2000). L'analyse et la prise de conscience des images

(conscientes et inconscientes) qui conditionnent, définissent nos comportements et nos façons de voir et d'interagir avec le monde (rapport à soi, aux autres, au travail, à la vie, etc.) peuvent entrouvrir la porte du changement (Senge, 2000). Ces images déterminent parfois nos limites, car elles peuvent aussi nous enfermer dans certains patterns de pensées qui nous empêchent de voir des solutions et d'autres possibilités : on croit que ce que l'on voit est la réalité alors que nous la créons. Dans un certain sens, ce que nous pensons est ce que nous voyons et ce que nous voyons est ce que nous pensons. Ces modèles se sont élaborés à partir de nos expériences et du sens donné aux différents événements. Parfois, ils se sont « figés ou renforcés » ou encore dans le meilleur des cas « assouplis » à partir de notre personnalité, notre éducation-socialisation (nous fréquentons souvent des gens qui ont les mêmes visions, langage commun, culture de masse, groupes), notre formation (apprentissage faits au regard de notre façon de faire face aux succès, échecs et d'apprendre de ses expériences) ainsi que l'influence des autres comme les mentors, experts, famille, amis, professeurs, collègues de travail, etc. (Midal (2021); Kabat-Zinn (2009); Harris (2015), Donnay et Charlier (2008). La prise de conscience des modèles mentaux et de leurs effets (donnent des ailes, enferment ou empêchent d'agir selon l'expression que j'aime utiliser avec les stagiaires) sont des éléments qui favorisent le désir de changer. Pour changer, il faut donc changer notre façon de voir et être conscients des modèles mentaux qui limitent.

Au regard du changement dans une perspective personnelle, Paul (2017) s'intéresse à l'expérience selon trois (3) registres : factuel, affectif et interactif pour avoir accès à la grille interne de chaque personne. Elle précise que cette grille s'élabore « plus ou moins à notre insu » devient « norme et références » qui oriente notre lecture des faits, nos interprétations, l'idée que nous nous faisons de ce qui se passe, et qui nous dispose à agir de telle ou telle manière – bref

« nos construits). (p. 180). Sous l'angle du stress, Lupien (2000) invite à un questionnement à partir de CINÉ, Lafortune (2015) apporte un cadre d'analyse avec des questions visant à informer, décrire, à faire émerger les dimensions métacognitives, affectives, conceptuelles, réflexives.

Parmi les stratégies pour la mise à jour des modèles mentaux : questionner la pertinence des *a priori*, faire preuve d'ouverture, reconnaître les sauts conceptuels, exposer et révéler les non-dits (Senge, 2000), distinguer la théorie épousée de la théorie professée (Argyris et Schön, 1995). L'introduction des concepts fondamentaux de *mindfulness*, la présence attentive, la présence thérapeutique peut aussi devenir une nouvelle grille d'analyse de l'expérience favorisant la remise en question des *a priori*.

En terminant, l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste prend en compte les dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale de la personne, il favorise des prises de conscience et l'amélioration des pratiques notamment par l'interaction entre les personnes permettant la remise en question des représentations mais aussi parce que cet accompagnement s'appuie sur des attitudes, des connaissances, des stratégies, des habiletés et des expériences soutenant le changement (Lafortune, 2008).

5.2 L'épistémologie des perspectives humaniste et existentielle

Considérant l'approche humaniste existentielle du stage qui est réalisé à la Clinique, l'épistémologie des perspectives humaniste et existentielle de l'orientation tout au long de la vie étaient pertinentes et dans un souci de cohérence, elles ont également influencé la conception et l'accompagnement proposé dans le projet II. Les stagiaires étant formé à l'approche humaniste-

existentielle (HE) j'étais particulièrement sensible à l'idée d'appliquer une approche comparable à celle vécue dans le stage notamment avec un accompagnement empathique soutenant les personnes participantes dans leurs réflexions vers un mieux-être et vers une meilleure compréhension d'elles-mêmes. Comme dans le counseling individuel réalisé par les stagiaires avec les personnes aidées, clientes de la Clinique, l'accompagnement proposé vise également à contribuer pour « rendre les personnes actrices de leur existence, en comprendre le sens afin de construire leurs vies professionnelles comme personnelles. » (Bernaud, 2021, p. 216). En vivant cet accompagnement, j'espérais que les stagiaires et les c.o. novices se sentent soutenus dans leur questionnement tant sur la manière dont elles vont exercer la profession que sur ce qui compte vraiment pour elles tant dans la sphère professionnelle que personnelle.

Les deux projets et les consultations individuelles en counseling et orientation s'appuient sur les principales habiletés associées à l'approche humaniste existentielle sont : l'empathie, la congruence et la considération positive inconditionnelle (Rogers 2016, 2019 ; Geller, 2003 ; Bernaud, 2021). Dans le projet I, ces habiletés ont aidé les stagiaires à se souvenir, à partager authentiquement ce qu'elles ont pensé, ont fait et pourquoi elles l'ont fait lorsqu'elles ont été confrontées à l'inattendu et à l'inédit, sans se sentir jugé par la praticienne chercheuse. Alors que dans le projet II, ces habiletés ont soutenu les personnes participantes à observer avec lucidité et bienveillance leurs pensées, leurs émotions, leurs sensations et à oser partager avec authenticité leurs découvertes, leurs questionnements ainsi qu'à expérimenter des intentions et des changements dans leurs sphères de vie personnelle et professionnelle.

L'épistémologie de la psychologie existentielle est bien exprimée dans cette citation « La psychologie existentielle est une discipline de la psychologie dont les théories et les méthodes visent à comprendre l'existence humaine et les choix de vie, à saisir notre rapport à tout ce qui fait la vie et la condition humaine, avec comme but ultime de faire fleurir notre passage sur terre et d'aider les humains et les communautés humaines à se développer. » (Bernaud, 2021, p. 17). De plus, cette citation rejoint l'esprit du counseling proposé par les stagiaires au regard du développement des personnes clientes de la Clinique de counseling et d'orientation. Je conçois mon rôle de directrice et de praticienne-chercheuse dans cette perspective.

Selon Bernaud (2021), la perspective humaniste et la perspective existentielle sont complémentaires, la première « apporte des principes fondamentaux pour mener un entretien de relation d'aide et accompagner la personne avec l'idée d'un changement » alors que la seconde « la complète en aidant la personne à comprendre la dynamique de son existence et en l'aidant à donner du sens à ce qui se joue pour elle dans différents registres de sa vie » (p. 217). Les personnes participantes aux projets avaient le désir de mieux comprendre leur vécu, ce qui se joue dans la relation thérapeutique avec chaque personne cliente et ce qui les amènent à vivre des émotions, des sensations et des pensées qui les maintiennent dans une impasse, un paradoxe, l'indécision, détresse et de souffrance (Bernaud, 2021 ; Kabat-Zinn, 2012 ; Rogers 2016, 2019 ; Harris 2009, 2012).

Les personnes stagiaires comme les personnes clientes, ainsi que tous les êtres humains, nous sommes confrontés à des émotions, sensations et pensées désagréables difficiles à tolérer. Par ailleurs, dans le rôle de c.o., le recours fréquent à la modalité de contrôle freine l'introspection

des personnes clientes, nuit au développement de l'alliance thérapeutique permettant d'affronter les crises de la vie qui les amènent en consultation. Dans la perspective existentielle humaniste, les crises vécues dans les sphères personnelle et/ou professionnelle sont perçues comme des « vecteurs d'opportunités, des moyens de s'affranchir du quotidien, de gagner en autonomie, de s'ouvrir à d'autres champs possibles » (Bernaud, 2021, p. 51). Pour envisager d'autres champs possibles, cela suppose, comme personne intervenante, d'être ouverte, capable de tolérer le flou et d'entendre des expériences douloureuses tout en étant capable d'être présente et de rester présente à la personne aidée. On comprend ici qu'être présente exige de la souplesse pour être capable de comprendre le cadre de référence du monde de l'autre, son univers émotif ce qui exige de prendre le temps de laisser l'expérience advenir.

Bien qu'aucune recette ne soit universelle ou magique, à titre de professionnelle, j'ai observé que pour sortir ou traverser une crise, l'aide professionnelle en counseling permet à une personne cliente d'avoir le soutien nécessaire pour mieux se connaître, pour revisiter ses valeurs incontournables et ses choix dans une optique de cohérence interne et de développement. Dans cet esprit, cela suppose que la personne cliente accepte d'effectuer un travail sur soi, de se faire confiance et de faire confiance à une personne professionnelle, de s'investir dans une relation thérapeutique, de développer sa capacité à accepter des états inconfortables (émotions, sensations, pensées) et à tolérer le flou inhérent à un processus de counseling menant vers un mieux-être (Delisle, 2011, 2020 ; Greenberg, 2015, 2005 ; Brillon, 2020 ; Dorais, 2015). En contrepartie, cela suppose également que la personne professionnelle ait la capacité à accueillir l'expérience des personnes clientes, et ce peu importe, l'intensité des émotions, sensations et des pensées éveillées

en elle, qu'elle soit capable d'écouter, de les supporter (Delisle, 2011, 2020 ; Greenberg, 2015, 2005 ; Brillon, 2020 ; Dorais, 2015).

Dans un processus de counseling, la personne aidée vivra une expérience d'intimité avec elle-même, des moments de découverte, des doutes et fort probablement une certaine ambivalence face à devenir plus responsable de ses choix et de sa vie. Les stagiaires font aussi l'expérience d'intimité tant avec elles dans l'exercice du counseling individuel, qu'en supervision et dans les autres volets du stage ainsi elles prennent conscience de l'ampleur du sens « être son principal outil de travail ».

Les assises des perspectives épistémologiques socio-constructiviste, humaniste et existentielle, l'expérience relationnelle sont dès lors au cœur de la démarche que nous avons vécue par la mise en place de l'accompagnement empreint d'empathie, de respect, d'acceptation et de bienveillance pour que chaque personne participante apprenne : à mieux se connaître en exprimant ses pensées, ses émotions, ses sensations et à les expliciter tout en s'exprimant sans crainte d'être jugé contribuent à la cohérence. En étant soutenue dans cette période de changement de rôle d'étudiante vers celui de stagiaire en counseling ou de c.o, chaque personne participante peut considérer cette période comme un moment de réflexion sur sa vie et notamment de quelles manières ce qui a été vécu dans le passé, ce qui est vécu dans le moment présent, et les valeurs ont influencé son identité et guident ses choix dans l'interaction professionnelle avec chaque personne cliente. L'identification de ses besoins, de ses valeurs, de ses ressources et de ses limites permet de clarifier ce qui compte vraiment dans la vie et d'esquisser une voie permettant de s'épanouir davantage comme personne stagiaire et comme professionnelle, en devenir.

Objectif général des projets I et II

La description du contexte de la pratique professionnelle en counseling et orientation, du cadre légal, du stage humaniste existentiel, ses principales caractéristiques des étudiant.es universitaires et des stagiaires, de la problématique professionnelle amène à formuler l'objectif général suivant pour les projets I et II : mieux cerner la problématique des stagiaires en sciences de l'orientation dans le but de développer une démarche d'accompagnement sur mesure soutenant le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive.

Conséquemment, à l'objectif général poursuivi et prenant en compte les assises épistémologiques, le chapitre suivant décrit l'opérationnalisation des projets, la méthodologie de collecte de données privilégiées pour chaque projet afin de dégager les savoirs professionnels relatifs aux personnes participantes, à la personne accompagnatrice et au milieu professionnel.

DEUXIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE DES PROJETS, OPERATIONNALISATION ET SAVOIRS PROFESSIONNELS

Après avoir présenté le contexte de la pratique en counseling et orientation, esquissé les principaux éléments et enjeux du développement des compétences des stagiaires et des c.o. au regard de la présence attentive, de la présence thérapeutique et de la posture réflexive, ce second chapitre traite de l'opérationnalisation des projets, de méthodologie de recherche, et des principaux savoirs professionnels.

La première partie du chapitre est consacrée au projet I c'est-à-dire à l'opérationnalisation, à la méthodologie de recherche ainsi qu'aux principaux résultats dégagés. La deuxième partie traite du projet II en présentant l'opérationnalisation, en explicitant de la méthodologie de recherche, ainsi que les principaux résultats. Ces deux premières parties permettent de mieux contextualiser les savoirs professionnels dégagés par les personnes participantes, par la praticienne-chercheure ainsi que les retombées dans le milieu professionnel faisant l'objet de la troisième partie.

Dans le cadre du D. Éd, les deux projets constituent des pièces maitresses de la démarche considérant qu'ils sont des occasions d'apprentissage et des leviers exceptionnels pour dégager des savoirs professionnels.

Rappelons que mes projets ont été élaborés en fonction du contexte du stage de la maîtrise en sciences de l'orientation, à la Clinique de counseling et d'orientation dans une visée de développement personnel et professionnel de la présence attentive, présence thérapeutique et d'une

posture réflexive. Ils sont pertinents pour les stagiaires, les conseillers/conseillères d'orientation, la communauté professionnelle en counseling et orientation/relation d'aide.

1. LE PROJET I : LA CONDUITE À PROJET POUR OPÉRATIONNALISER

L'opérationnalisation des projets repose sur le cadre de conduite à projet selon Boutinet (2010). Il s'agit d'une démarche itérative qui se décline en quatre (4) phases et huit (8) étapes qui sont résumées ci-dessous.

Tableau 1. Démarche de conduite à projet

Phase 1 : L'analyse	1. Problématiser : de l'évènement vers une situation professionnelle (enjeux, pertinence sociale, pertinence théorique)
	2. Étude des scénarios possibles et choix : formulation de l'orientation
	3. Validation des scénarios : inventaires des forces et des contraintes (obstacles, moyens disponibles)
Phase 2 : La planification	4. Planification des étapes de la réalisation : objectifs, moyens outils (élaboration d'un cahier des charges)
	5. Planification des mécanismes de régulation (outils, stratégies, moyens)
Phase 3 : L'opérationnalisation	6. Mise en œuvre des étapes (moyens et outils)
	7. Collecte des données (les différents outils retenus)
Phase 4 : La régulation	8. a. Régulation en cours de projet b. Évaluation : bilan du projet

Note : Tableau adapté à partir de Guillemette (2021, p. 50-51).

Les phases et étapes d'une démarche à projet

Le cadre de la conduite à projet selon Boutinet (2101) comporte quatre (4) phases qui se déclinent en huit (8) étapes. Celles-ci sont décrites ci-après.

La phase 1 : l'analyse inclut trois (3) étapes. La problématisation est la première consiste identifier ce qui pose un problème et justifie le projet : les enjeux, la pertinence sociale, la

pertinence théorique. Au départ, le projet part d'une préoccupation professionnelle, d'une situation sur laquelle on veut agir et met en scène la subjectivité de la praticienne-chercheuse. Il s'avère nécessaire de documenter cette perception de la situation, de voir de quelles manières des données significatives peuvent soutenir la compréhension et circonscrire l'objet d'études et donc sa pertinence sociale. Il est également nécessaire de repérer des écrits scientifiques et professionnels, de mettre les auteurs en dialogue pour étayer la pertinence théorique et bien camper le projet. De plus, cette recension des écrits permet de préciser l'apport dans le milieu professionnel et d'éviter de refaire ce qui a été déjà fait.

La deuxième étape de la phase d'analyse permet de préciser le projet en explorant différents scénarios pertinents considérant les éléments retenus dans la problématique professionnelle. De plus, elle permet de préciser l'orientation, l'intention du projet : de quelles manières à titre de personne responsable de la mise en œuvre je vais m'y prendre : posture épistémologique ; présupposés au regard de la recherche et de l'éducation ; posture d'intervention.

La troisième étape de la phase d'analyse correspond à la validation du scénario le plus pertinent après avoir inventorié les forces, leviers, contraintes et obstacles aux plans professionnels, organisationnels et personnels. Il s'agit de déterminer le scénario optimal considérant les caractéristiques des destinataires (stagiaires et les c.o.), du stage (approche humaniste existentielle) et du milieu professionnel : la Clinique de counseling et d'orientation de l'Université Laval.

Les trois étapes de la phase d'analyse constituent le socle du projet. Pour s'assurer de mener chaque projet, il est nécessaire de faire une vigie afin que l'analyse demeure étayée adéquatement,

ce qui suppose qu'elle soit revisitée régulièrement et le cas échéant, ajustée puisqu'elle détermine la qualité et la rigueur de la démarche et des résultats.

La deuxième phase correspond à la planification. La quatrième étape est le Pro pour reprendre les termes de Boutinet (2010). La planification des étapes pour réaliser le projet : les objectifs, les outils, l'échéancier. Le Pro est une projection de nos intentions qui sera ajusté en cours de réalisation, d'une part parce qu'on ne peut pas tout prévoir mais aussi parce qu'en accompagnant les personnes, il est nécessaire de s'ajuster en fonction d'elles, de leur bien-être. De plus, la situation pourrait avoir changée depuis l'analyse, l'aspect itératif permet d'ajuster au fur et à mesure. Sachant d'emblée que la réalisation du projet amène des ajustements, il est nécessaire de prévoir des mécanismes de régulation pour gérer les écarts et ne pas perdre de vue l'essence du projet, ce qui constitue la cinquième sous-étape. Dans le cadre du D. Éd, un cahier des charges a permis d'identifier les principaux éléments de la deuxième phase du projet I.

La troisième phase est l'opérationnalisation. L'étape 6 correspond à l'explicitation des étapes pour la mise en œuvre considérant les forces, leviers ainsi que les obstacles identifiés précédemment. L'étape 7 précise les moyens retenus pour la collecte des données. Dans le cadre du projet I, ce sont des entretiens semi-dirigés qui ont été réalisés en 2016, mes notes de praticienne-chercheuse/intervieweuse, l'enregistrement audio ainsi que les verbatim.

La quatrième et dernière phase de la conduite à projet de Boutinet (2010) est la régulation. L'étape 8 se subdivise en deux sous-étapes soit, 8a : la régulation en cours de projet et enfin 8b : l'évaluation en fin de projet. La régulation en cours de projet regroupe tous les ajustements faits dans le but d'assurer à la fois la cohérence et la qualité dans le respect des personnes impliquées.

Le principal ajustement fait dans le projet I a été dans l'échéancier. En effet, l'analyse et l'interprétation des données, la transcription des verbatims ont nécessité plus de temps que prévu. La rédaction du rapport final du projet I a également été remis plus tard que prévu initialement.

En résumé dans le projet I, il y a deux écarts soit : le délai pour analyser, interpréter les données, rédiger et déposer le rapport. Une fatigue s'est installée et j'ai ralenti considérant mon rythme de rédaction. Ce délai n'a pas eu de conséquence auprès des stagiaires interviewées ni dans mon milieu professionnel.

1.1 Méthodologie de recherche du projet I

Le projet I est intitulé *Les apports de la présence attentive dans le parcours de formation des stagiaires en sciences de l'éducation* a été réalisé auprès de sept stagiaires inscrites à la maîtrise en sciences de l'orientation. Son objectif général ainsi que ses objectifs spécifiques sont indiqués ci-après :

Tableau 2. L'objectif général et les objectifs spécifiques du projet I

Objectif général
Comprendre les modalités d'adaptation utilisées par des stagiaires de la maîtrise en sciences de l'orientation lorsqu'elles sont confrontées à des émotions désagréables et à des situations professionnelles inattendues afin de les comparer à celles associées à la pratique de la présence attentive.
Objectifs spécifiques
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les modalités d'adaptation utilisées par les stagiaires pour faire face aux sentiments, émotions et à l'inconfort vécu dans l'expérience des consultations individuelles ; 2. Décrire les modalités d'adaptation utilisées par les stagiaires en leur demandant d'explicitier leur expérience à partir d'un exemple significatif ; 3. Permettre aux participantes de réfléchir aux effets des modalités d'adaptation utilisées sur leur présence attentive et sur leurs apprentissages comme apprenties conseillères d'orientation.

La démarche méthodologique retenue pour le projet I s'inscrit dans la perspective qualitative. L'enquête qualitative de terrain était notre référence. Elle se définit comme étant « la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux même où évoluent les acteurs. » (Paillé et Mucchielli, 2016. p. 13).

Cinq (5) phases et étapes avaient été identifiées et ont permis de mener ce projet : 1. la phase conceptuelle (le choix du sujet, la recension des écrits, l'élaboration du cadre de référence, la formulation de la problématique professionnelle), 2. la phase méthodologique, 3. la phase empirique (collectes des données), 4. la phase analytique (analyse, interprétation des résultats) et 5. la phase de diffusion des résultats (Fortin et Gagnon, 2016).

La phase conceptuelle (1) inclut le choix du sujet, la recension des écrits, l'élaboration du cadre de recherche, la formulation de la problématique professionnelle (Fortin et Gagnon, 2016, p. 454) et ce, jumelé avec des rencontres avec des experts du domaine du *mindfulness*²⁹ qui ont permis d'enrichir ma compréhension. Durant cette phase, j'ai aussi rencontré des acteurs clés du milieu universitaire³⁰, mon milieu professionnel pour introduire le projet et m'assurer de sa complémentarité avec les mandats de divers services. En présentant le projet et en discutant j'ai pu préciser mes intentions et mettre en place les conditions favorables à la réalisation de celui-ci

²⁹ J'ai échangé avec des professeurs qui ont conçu des programmes d'intervention qui intègrent la pratique d'exercices de *mindfulness* et des méditations : Mario Cayer, Ph.D, Charles Baron, Ph.D professeurs en management à l'Université Laval et Simon Grégoire, Ph.D, professeur à l'Université du Québec à Montréal.

³⁰ J'ai discuté de mon projet avec le vice-recteur adjoint à la qualité et à la réussite François Pothier, Fernand Gervais, doyen à la Faculté des sciences de l'Éducation; Julie Turgeon, responsable des activités offertes par Mon Équilibre UL, Sandra Tremblay, professeure de yoga qui est également formée à la méditation pleine conscience et avec Carmen Pedneault, psychologue au Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval, formée en MBSR.

tout en ayant des appuis dans mon milieu professionnel. De plus, j'ai fait la recension des écrits et précisé la problématique.

La phase la méthodologique (2) permet de préciser de prendre en compte les enjeux éthiques, de préciser le devis de recherche, de sélectionner les participant.es, de préciser les méthodes de collecte des données. Considérant les objectifs poursuivis et la culture du milieu professionnel, j'ai choisi de réaliser des entretiens semi-dirigés. Selon Boutin (2011), l'entretien de recherche qualitatif par son côté ouvert permet davantage d'avoir accès à des attitudes, perceptions, représentations des personnes interviewées. Fontana et Frey (1994) affirment que l'entretien « est considéré comme le moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201. De plus, l'entretien permet d'avoir accès à la compréhension de l'expérience de chaque personne interviewée, en l'occurrence chaque stagiaire. En effet, dans l'esprit d'un échange progressif permettant à la personne intervieweuse d'accompagner chaque interviewée dans la construction, voire le repérage de ses sentiments, de ses perceptions, etc., tout en faisant ressortir les aspects effectifs des réponses obtenues de celle-ci, en lui demandant de préciser la signification qu'elle accorde à leurs propos (Fortin et Gagnon, 2016; Van der Marren, 2014). Pour faciliter l'introspection des stagiaires interviewées, à titre de personne intervieweuse, je me suis assurée d'instaurer un climat non-menaçant facilitant la réflexion, l'exploration et l'expression authentique de celles-ci.

L'objectif était de recruter entre 6 et 8 stagiaires pour participer aux entretiens planifiés en mai et juin 2016³¹. Une invitation de participation a été envoyée aux stagiaires inscrites au stage humaniste existentiel. Les stagiaires intéressées à obtenir plus d'informations ou à participer, communiquaient avec moi en utilisant mon courriel de l'Université de Sherbrooke. En proposant cette adresse courriel, je voulais distinguer mon rôle de directrice de celui de praticienne chercheuse.

La phase empirique (3) consiste à recueillir les données et à les organiser pour l'analyse. La collecte des données a été faite lors de sept (7) entretiens semi-dirigés, tous enregistrés en mode audio. J'avais formulé des questions à partir des thèmes que je souhaitais que les stagiaires abordent. J'ai posé les questions dans le même ordre à chaque stagiaire interviewée. Par ailleurs, lorsqu'une stagiaire avait déjà abordé le thème, je m'assurais simplement qu'elle avait eu l'opportunité toute sa pensée. Le cas échéant, après cette vérification je posais la question suivante. La durée d'un entretien varie entre 60 et 75 minutes. J'ai également noté des hésitations, des comportements non verbaux lors des entretiens qui ont complétés la collecte des données.

La phase analytique (4) comprend l'analyse et l'interprétation des données. La définition de l'analyse des données retenue est celle de Fortin et Gagnon (2016) décrite comme un « processus qui consiste à organiser et à interpréter les données narratives en vue de découvrir des thèmes, des catégories et des modèles de références. » (p. 358)

³¹ En 2015-2016, il y avait 24 stagiaires dans le stage HE dont 12 à la Clinique. Le nombre de 6 à 8 était adéquat pour prendre une décision dans mon contexte organisationnel.

L'analyse de contenu thématique de Paillé et Mucchielli (2016) a été choisie pour traiter les données et elle consiste à identifier les thèmes et les sous-thèmes. L'analyse des récits est particulièrement pertinente pour mieux comprendre le sens donné à l'expérience par les personnes participantes (Boutin, 2011 ; Savoie-Zajc, 2004, 2011 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Paillé et Mucchielli, 2016 ; Van der Maren, 2014). Les données ont été analysées selon les sept étapes résumées ci-après.

Tableau 3. Les sept étapes d'analyse des données

1.	Écouter les enregistrements et les transcrire en verbatim (format Word).
2.	Repérer les énoncés pertinents, les thèmes et les surligner.
3.	Identifier les catégories émergentes.
4.	Extraire les éléments, les regrouper dans chaque catégorie pour chaque stagiaire.
5.	Relire cette construction pour confirmer, modifier, créer de nouvelles catégories (catégories induites ou émergentes).
6.	Vérifier en faisant l'opération à l'envers : est-ce que cet énoncé est vraiment placé dans la catégorie appropriée ? Pourrait-il être classé ailleurs ? Vérifier le fichier des résidus pour m'assurer qu'aucun énoncé pertinent ou segment n'avait été oublié.
7.	Relire les sept tableaux synthèse pour identifier des énoncés évocateurs et élaborer le tableau synthèse détaillé des réponses pour chaque participante pour comprendre les modalités d'adaptation de présence attentive ou d'évitement expérientiel.

Les catégories

Selon Paillé et Mucchelli (2008) une catégorie « constitue une brève expression permettant de nommer un phénomène par la lecture du texte (p. 362).

À partir des verbatims, cinq catégories ont été identifiées : trois étaient inspirées du modèle de présence du thérapeute Geller et Greenberg (2002) alors que les deux autres catégories ayant

émergées sont : les modalités d'évitement expérientiel (4) et d'autres modalités évoquées spécifiques au vécu des stagiaires (5). Elles sont énumérées ci-après :

1. Ce que les stagiaires disent faire avant les consultations individuelles : les rituels de préparation évoqués ;
2. Les modalités de présence attentive évoquées par les stagiaires lors des consultations individuelles avec les personnes aidées impliquées dans l'événement significatif rapporté ;
3. Les modalités de présence attentive évoquées par les stagiaires après les consultations individuelles avec les personnes clientes impliquées dans l'événement significatif décrit ;
4. Les modalités d'évitement expérientiel évoquées par les stagiaires après les consultations individuelles (stratégies de contrôle associées à la fuite ou à la lutte) ;
5. D'autres modalités évoquées, par exemple : en parler en supervision, avec des collègues stagiaires, en psychothérapie, etc.

Les résultats de ce processus rigoureux d'analyse et d'interprétation ont permis de mettre en lumière les convergences, les divergences et les spécificités entre les expériences des interviewées au regard des modalités d'adaptation effectives face à l'inattendu et à l'inédit.

1.2 Les résultats du projet I

Les principaux résultats du projet I sont divisés en cinq sections correspondant à la grille d'analyse. Dans un premier temps, ce sont les rituels de présence attentive évoqués avant les consultations individuelles qui sont relatés. Ensuite, les situations inattendues pour chaque stagiaire sont rapportées ainsi que les modalités de présence attentive et de contrôle pour y faire

face durant cette consultation individuelle. Dans un troisième temps, ce sont les modalités évoquées après les consultations individuelles qui sont explicitées. Des extraits de témoignages illustreront les modalités effectives nommées par les stagiaires interviewées. Enfin, les autres modalités évoquées et les métaphores sont brièvement exposées.

1.2.1 Le thème 1 : les rituels de préparation évoqués par stagiaires

Les stagiaires interviewées ont parlé de ce qu'elles faisaient pour être disposées avant de débiter une consultation individuelle. Leurs réponses ont été regroupées sous la catégorie les rituels de préparation et listés ci-après.

Tableau 4. Les rituels de préparation évoqués

Ce qu'elles font avant les consultations individuelles	Stagiaires participantes ³²						
	1	2	3	4	5	6	7
Prendre un temps pour soi, se créer un espace à soi		X	X			X	X
Prendre soin de soi : hygiène de vie (manger, dormir assez, etc.)		X	X			X	X
Mettre en parenthèses ses propres préoccupations	X	X	X	X	X	X	X
Prendre soin de ses propres besoins comme stagiaires		X	X			X	X
Autres mentions : Faire du <i>pilates</i> , yoga, aller prendre une marche, etc.		X					

³² Dans le projet I, ce sont seulement des stagiaires qui ont été interviewées ce qui explique l'identification par le S pour stagiaire 1 à 7. Dans le projet II, les personnes participantes étaient réparties par 50% de stagiaires et 50% par des c.o.

Des extraits témoignent des rituels qui leurs permettent d'être disposée à accueillir ce qui adviendra lors des consultations individuelles, à titre d'exemple,

Une stagiaire affirme qu'elle fait du *Pilates pour canaliser mon énergie* (S2). Une autre *va marcher juste avant d'accueillir une personne aidée en entrevue et elle exprime ce qu'elle ressent* (6). Une autre stagiaire témoigne qu'elle a changé sa manière de se préparer *Avant je me repose, je prends quelques minutes pour faire le vide, ça m'aide à me recentrer [...] Lorsque j'arrivais trop rapidement ça chamboulait mon entrevue. [...]* Après quelques mois de stage, elle affirme prendre quelques minutes *Je prends un petit temps pour moi la lumière tamisée, ça m'aide à faire le vide dans ma tête* (S3) et être plus présente également notamment en modifiant l'heure de ces entrevues. On constate que les rituels sont différents et qu'ils entraînent des conséquences positives pour elles. Chaque stagiaire a réfléchi à ce qui était le plus adéquat pour être disposée avant chaque entrevue et dans ce sens, les rituels ont évolué durant le stage. On remarque aussi que les stratégies évoquées convergent vers les éléments associés aux besoins du thérapeute mentionnés dans le modèle de Geller et Greenberg (2002).

1.2.2 Le thème 2 : les modalités évoquées par les stagiaires pour faire face à l'inattendu lors d'une consultation individuelle

Les événements significatifs inattendus rapportés par les stagiaires participantes ainsi que les modalités de présence attentive et de contrôle évoquées sont explicités. Les événements significatifs inattendus sont d'abord relevés et suivis d'un résumé des différentes modalités exprimées.

La première question de l'entretien semi-dirigé invitait chaque stagiaire participante à raconter un événement particulièrement significatif inattendu vécu en stage dans le cadre d'une consultation individuelle. Cette question visait à mettre en place un contexte pertinent à l'évocation des modalités d'adaptation effectives, concrètes, issues de l'expérience lors des consultations individuelles. Les stagiaires participantes ont identifié avec facilité des événements significatifs résumés ci-après.

Tableau 5. Les événements significatifs inattendus rapportés par les stagiaires

1	Un client qui consulte ailleurs en orientation en simultané et qui le révèle après plusieurs entrevues
2	Une cliente qui s'automutile
3	Un client adulte victime d'intimidation durant son enfance et maintenant au travail
4	Un jeune qui joue à l'intervenant avec la stagiaire
5	Un client qui démontre des résistances
6	L'expérience intime de la consultation
7	Le désir de sortir du cadre un client invite la stagiaire à prendre un verre

Toutes les stagiaires ont été confrontées à l'inattendu, que ce soit par des révélations du vécu personnel, du passé des personnes clientes, comme de l'intimidation, de la souffrance, de l'automutilation, la perte de sens, etc. Dans la relation de consultation, elles ont vécu des résistances dans le développement de l'alliance thérapeutique, des transferts et des difficultés relationnelles dans leur rôle de conseillère d'orientation stagiaire. Les stagiaires (1, 3, 4 et 5) ont été plus particulièrement surprises par les dynamiques personnelles des personnes clientes qui manifestaient des résistances au regard de la relation thérapeutique, que ce soit en consultant en simultané, en remettant en question les interventions ou en souhaitant développer une relation plus personnelle que professionnelle.

Le tableau ci-après résume les modalités de présence attentive évoquées par les stagiaires lors des entretiens semi-dirigés.

Tableau 6. Les modalités de présence attentive évoquées par les stagiaires participantes pour faire face à l'inconfort pendant les consultations individuelles

	Stagiaires						
	1	2	3	4	5	6	7
Centration sur le moment présent	X	X	X	-	X	X	X
Se centrer sur l'expérience, son vécu personnel	X	X	X	X	X	X	X
Être consciente	X	X	X	X	-	X	X
Être alerte	X	X	X	X	-	-	X
Conscience améliorée	X	-	-	X	X	X	
Être émerveillée	X	X	-	X	X	X	X
Se centrer sur sa respiration (stagiaire)	-	-	X	-	-	-	
Centration dans le ressenti de la personne cliente	X	X	X	X	X	X	X
Processus de ce qui se passe, réceptivité	X	X	X	X	-	X	X
Attention interne	X	X	X	-	-	X	X
Autre : Développer ma compassion	X	-	-	-	-	-	-
Ajuster mes attentes	X	X	X	X	X	X	X

La présence attentive, telle qu'elle est définie, suppose une curiosité envers soi empreint de bienveillance, un esprit de compréhension plutôt que d'évaluation et de jugement. Cette ouverture et cette attention à l'expérience suppose d'accueillir et d'accepter les émotions, les pensées et les sensations telles qu'elles se présentent, et ce, sans les juger, sans vouloir les changer, les éviter ou les contrôler.

Des extraits viennent appuyer concrètement ce que les stagiaires interviewées disent faire lorsqu'elles sont confrontées à l'inattendu pour être dans le moment et rester présente.

Une stagiaire témoigne lors de l'entretien ne pas laisser paraître :

Mon dieu c'est donc bien bizarre ce qui est en train de se passer mais je ne pense pas l'avoir démontré nécessairement. Je suis attentive à ce qui se passe à l'intérieur. Ce qui me semble important pour le client c'est qu'il se sente bien, ne pas se sentir jugé mais qu'il se sente bien et accueilli. » [...] « J'ai réagi de façon qu'il ne se sente pas pris là-dedans, de ne pas avoir fait la bonne chose. (S1)

Une autre stagiaire mentionne qu'elle n'est pas nécessairement à l'aise dans l'immédiateté puisque sa présence semble fluctuée et elle est consciente de ses limites à utiliser ce qui émerge dans l'ici et maintenant.

C'est ça c'est plus difficile lorsque je suis dans le flou d'être présente. Je me recentre. Il y a quelque chose qui va se passer dans ma tête, oups dans ma tête. Je me dis j'ai perdu le fil. Je reste très alerte aux propos de l'élève ou du client dès que je vais sentir qu'il y a de l'affectif je vais l'utiliser. [...] Oui émotion super positive je vois l'étincelle. Ça joue aussi dans ma personnalité je suis à l'écoute de l'affectif. Je suis tellement comme ça, ça va avec ma personnalité. Je suis tellement à l'écoute de ça. (S4)

L'extrait suivant met en évidence un élément mentionné au regard de la présence attentive et de la présence thérapeutique. Il complète l'extrait précédent en illustrant bien des sensations physiques qui viennent indisposés la stagiaire, sous forme d'angoisse.

En particulier une cliente a éveillé en moi [...] des sensations physiques parce que ça s'est manifesté dans mon corps pour commencer. Une boule d'angoisse. [...] Ça a parlé aussi de mes blessures. Ça a réveillé tellement d'angoisse qu'à un moment donné il a bien fallu que j'en parle en supervision pis en thérapie aussi. [...] Cette cliente-là par sa manière d'être, de se comporter, avec moi, de s'exprimer aussi pis comment toute, toute je la ressentais, ça m'a permis de déterrer un événement du passé pis ouf ! de m'en libérer comme. Pis Je ne m'attendais vraiment pas à une affaire de même. Hum ! (S6)

De plus, cette citation indique aussi que la stagiaire a attendu avant d'en parler en supervision et en psychothérapie ce qui laisse entrevoir l'inconfort ressenti.

Dans l'extrait suivant, la stagiaire évoque le soutien reçu en supervision et d'une certaine manière qu'elle avait réfléchi à cette possibilité tout en espérant que l'invitation ne vienne pas de son client. De plus, elle témoigne de son souci d'être empathique, respectueuse envers son client ainsi que du lien de confiance développé avec son superviseur.

On travaillait beaucoup sur ce qui se passait entre nous dans l'ici et maintenant ce qui a fait en sorte que la relation était très significative, veut, veut pas. [...] Mon superviseur m'avait quand même parlé que ce lien-là pouvait tendre à quelque chose de plus profond pour le client. J'ai quand même été sous le choc. [...] ce que j'avais appréhendé est survenu [...] il me parlait d'aller prendre une bière à l'extérieur des rencontres [...] je ne savais pas trop comment faire avec ça sans devenir blessante, sans invalider ce qu'il pensait parce que c'est une personne qui a besoin qu'on l'appui, d'une personne empathique devant lui.

La stagiaire craignait de briser le lien de confiance et de blesser le client :

C'était embêtant pour moi. [...] Je ne voulais pas être ambiguë, sans être rejetante. Cette participante anticipait les prochaines entrevues, elle dira : c'est sûr que j'étais mal à l'aise et stressée et j'avais peur que ça se reproduise. (S7)

Une autre stagiaire exprime son étonnement au regard de son rôle d'aidante et de l'expérience relationnelle vécue, de son engagement émotif.

Je ne pensais vivre des choses à ce point enrichissant avec plusieurs de mes clients. [...] Donc je ne m'attendais pas à être rejointe à ce point-là, personnellement. (S6)

Les stagiaires ont évoqué différentes manières pour rester présente avec chaque personne cliente. Elles mettent en lumière le délicat travail de la relation d'aide en counseling que ce soit en abordant la confrontation empathique en relation d'aide qui peut être accompagné par la crainte de blesser, de rejeter.

Une autre crainte nommée est celle d'exercer la psychothérapie à son insu (acte réservé qui exige le permis de psychothérapeute) :

La barrière entre la psychothérapie et l'orientation : ça fait partie de l'inattendu. L'inattendu qui nous amène à glisser vers la thérapie. Je me valide suis-je correct ? – crainte de franchir la ligne (thérapie). J'ai peur de ne pas être légale, pas adéquate, identité d'orientation c'est correct. [...] Je ne voulais pas franchir les limites et ne pas être déontologique ou pas correcte. Plus j'étais rassurée en supervision, je ne me posais plus ces questions-là. (S2)

C'est une préoccupation partagée par plusieurs stagiaires d'être correctes, dignes de confiance et aidantes, tant dans la relation thérapeutique que dans l'éthique professionnelle. Elles sont soucieuses de répondre aux attentes du stage, sans dépasser une frontière qui semble floue entre le counseling et la psychothérapie³³. Cette préoccupation peut interférer dans la qualité et la stabilité de la présence attentive, bien qu'elle n'ait pas été verbalisée par cette stagiaire.

En terminant, une stagiaire a évoqué que la bienveillance a été un atout pour elle. Et dans les processus de counseling :

Ah oui avoir été bienveillante envers moi ça m'a permis d'être aussi d'être bienveillante envers eux, envers le mouvement qui est parfois bloquée, envers qu'est-ce que ça réveille pour eux de se rendre compte que je ne vais pas avoir une réponse de même pour eux il va falloir qu'ils prennent leur processus en main pis accepter. Ça m'a aidé d'avoir fait moi-même un bout de chemin moi-même, je suis capable de ressentir ce que c'est, qu'il y a une zone à explorer puis elle n'est pas le fun mais c'est bien correct. On va la vivre. Bienveillance, bienveillance c'est un mot qui me parle bien gros. (S6)

Les éléments tels que : regarder profondément en soi dans un esprit de compréhension, être présent et complètement ouvert à chaque moment, accueillir avec bienveillance et curiosité (les

³³ La frontière entre le counseling et la psychothérapie s'est clarifiée depuis l'adoption de la Loi 21 et plus particulièrement depuis 2017. La frontière peut être expliquée différemment aux stagiaires selon l'exercice professionnel de la superviseuse ou du superviseur : le counseling et/ou la psychothérapie.

sensations, les émotions, les pensées), la régulation de l'attention, faire ce qui importe (souplesse psychologique), l'acceptation du rythme des choses, état de relaxation profonde ont été abordés. Les stagiaires ont mis en mots des événements significatifs inattendus et ont décrit concrètement ce qu'elles faisaient pour être présente, dans l'ici et maintenant, avec les personnes en mentionnant l'introspection, l'aide nécessaire pour intégrer une révélation, un temps de maturation.

Les stagiaires ont parlé de curiosité et de leur intérêt envers leur expérience, plus particulièrement lors des consultations individuelles. En effet, elles semblaient pouvoir davantage se centrer sur le moment présent et sur leur vécu avec les personnes clientes. D'après leurs perceptions, il semble qu'elles arrivent à s'autoréguler lors des consultations et à ne pas avoir de pensées trop invasives durant les consultations individuelles. À titre d'exemple, une stagiaire mentionne à la fois être capable de se centrer dans le moment présent et être capable d'explorer l'univers affectif de son client :

Je prends un pas de recul, ça ne paraît pas qu'il m'ait déstabilisé. Je suis intervenue sur ce que ça lui faisait vivre. L'instant présent, pour moi c'est de me centrer sur l'instant présent quand le hamster veut partir je me centre sur l'instant présent. [...] Quand une petite voix surgit, j'essaie l'écoute pleine et entière. [...] Je me centrais beaucoup dans le senti, dans ses émotions.
(S3)

Par ailleurs, elles ont témoigné avoir plus de difficultés à accepter les émotions inconfortables et à lâcher prise. Les stagiaires ont mentionné, de différentes manières, avoir recours à des stratégies de présence attentive et à des modalités d'évitement expérientiel après les consultations individuelles. La prochaine section porte sur les stratégies d'évitement expérientiel après les consultations individuelles. Ainsi, une stagiaire dira :

Après les rencontres quand c'est trop drainant, je fais des activités plus intenses : trail en jeep, danser, aller voir un show (pour l'énergie des gens), musique dans le fond en auto, chanter fort dans l'auto faut que ça bouge ! Peinture, canot kayak, des trucs pour me réenergiser. (S2)

Rappelons que les entretiens ont été réalisés à la fin du stage, les stagiaires bénéficiaient d'une expérience d'une durée de 30 semaines. C'est la raison pour laquelle, les résultats témoignent des ajustements faits. Si les entretiens avaient été faits plus tôt dans le stage, les stratégies de présence attentive auraient probablement été moins variées et moins consolidées. De plus, les résultats m'amènent à croire que le lien de confiance développé avec leur superviseur.e et avec moi, a permis de développer un lien suffisamment sûr pour parler des défis et des impasses rencontrés lors des entretiens semi-dirigés.

1.2.3 Thème 3 : Les modalités d'évitement expérientiel évoquées par les personnes stagiaires après les consultations individuelles

Rappelons que selon Harris (2015) l'évitement expérientiel implique l'utilisation de stratégies de contrôle comme la fuite, la lutte et *freeze*. Notons que ces stratégies sont utiles dans la mesure où elles permettent, temporairement, de prendre une distance sans toutefois s'éloigner de ce qui compte vraiment aux yeux d'une personne notamment, ses valeurs. Le tableau 7 ci-après résume les principales stratégies de contrôle. Les résultats présentés dans cette section de l'essai illustrent plus précisément les stratégies de contrôle les plus utilisées par les personnes interviewées dans le projet I.

Tableau 7. Résumé des stratégies de contrôle selon Harris (2009)

Des exemples de stratégies de contrôle	
Ces stratégies deviennent problématiques lorsqu'elles sont : utilisées trop souvent ; qu'elles sont utilisées alors qu'elles « n'ont aucune chance d'être efficaces » ou lorsqu'elles empêchent la personne de faire ce qui compte pour elle, ce qui lui tient à cœur. Source : Harris (2009, p. 33-34)	
Stratégies de fuite	Stratégie de lutte
Se cacher/s'échapper en évitant des personnes, situations, endroits, rencontres parce qu'elles leur font émerger des émotions, des images et des sensations désagréables. Ex : annuler une activité par anxiété	Réprimer : les personnes tentent de chasser les sensations, pensées et les émotions désagréables.
Se distraire de ses pensées et émotions inconfortables en faisant autre chose : en regardant des téléseries, en mangeant, en achetant, en fumant, etc.	Argumenter pour éviter d'accepter les choses, les situations telles qu'elles le sont en débattant sur ce qui devrait être plutôt que ce qui est là.
Se détacher/s'abrutir : en prenant de l'alcool, de la drogue, des médicaments pour un soulagement temporaire. À long terme, elles deviennent parfois un nouveau problème (procrastination, problème alimentaire, alcoolisme, toxicomanie, etc.).	Tenter de prendre le contrôle de ses pensées et de ses émotions désagréables est l'une des façons de rester aux prises avec elles.
	Se dévaloriser et se critiquer maintient la personne face à son inconfort.

L'évitement expérientiel affecte négativement la qualité de vie des personnes et progressivement, elles se sentent de plus en plus coincées et limitées dans leur choix et leurs actions en étant particulièrement mobilisées à éviter et à contrôler les expériences inconfortables. Les personnes se sentent dans un cercle vicieux et ont de la difficulté à imaginer que leur vie pourrait être autrement. La métaphore d'une personne prise dans les sables mouvants, qui se débat et s'enfoncé plutôt que de rester immobile, illustre bien que parfois l'être humain utilise une stratégie qui cause un problème encore plus important.

En effet, fréquemment, face à des sensations, pensées, émotions désagréables, les personnes sont portées à vouloir y échapper et à fuir cet inconfort en utilisant des stratégies de contrôle (Harris, 2009).

Les stagiaires ont révélé faire l'usage de modalités d'évitement expérientiel, surtout dans l'après-coup³⁴, soit après avoir effectué des consultations individuelles. En effet, le jugement et l'autocritique semblent être ressentis après les consultations invitant alors les stagiaires à prendre une certaine distance quant aux affects désagréables ressentis en utilisant des stratégies d'évitement expérientiel associées à la fuite ou à la lutte.

Les stagiaires ont identifié des stratégies de contrôle pour mettre une distance par rapport à leur expérience, soit en se changeant les idées, soit en se distrayant, et ce, tout en croyant qu'elles pratiquent des stratégies de présence attentive.

Les modalités de contrôle associées à la fuite

Les stratégies de fuite les plus fréquemment répertoriées dans la littérature sont : éviter des situations qui font émerger des sensations, des émotions désagréables, éviter des personnes et/ou des endroits, se cacher, se distraire, se détacher, s'abrutir, etc. (Harris, 2009). Ces stratégies de fuite sont considérées comme telles lorsque, dans un contexte particulier, elles ne règlent pas le problème et parfois même qu'elles l'entretiennent ou l'amplifient.

³⁴ L'expression après-coup est utilisée en psychologie pour désigner que certaines émotions ou sensations sont difficiles à supporter et qu'elles échappent ou sont différées à la conscience. Celles-ci prennent souvent leur sens après l'événement, notamment elles peuvent émerger de différentes manières pour les stagiaires, on peut penser lors de séance de thérapie, de la supervision, de discussions avec d'autres stagiaires ou lors des lectures.

Des extraits illustrant des stratégies de fuite évoquées par les stagiaires interviewées pour faire face à l'inconfort après les consultations individuelles sont présentées ci-après.

Cette stagiaire mentionne avoir été envahie par une de ses clientes comme en témoigne l'extrait suivant :

Je n'y pensais pas du tout entre les rencontres, j'avais peur et je fuyais [...] maintenant je suis capable. Pour se distraire, après les consultations individuelles elle mentionne : lire de la poésie, je colore, je fais des mandalas. (S2)

Une autre se détache et mentionne qu'après avoir terminé une consultation individuelle :

Moi c'est une coupure franche bien souvent. Parce qu'ayant travaillé en santé mentale, j'ai souvent ramené chez nous. Maintenant c'est un mur de briques, comme une barrière. Moi je repars avec ça le soir, ça s'est fermé. Demain ça va rouvrir. (S3)

Comme l'indiquent les extraits présentés, les stagiaires interviewées ont mentionné ressentir du stress, de l'inconfort après les consultations individuelles et avoir recours à certaines stratégies pour mettre une distance de leurs sentiments, émotions et pensées désagréables. Les stratégies utilisées varient selon les stagiaires et selon l'intensité de l'inconfort. Certaines stratégies sollicitent plus le corps et exigent quand même du temps, sans toutefois compromettre la poursuite des consultations. L'activité de tricoter est associée à la fuite, car elle vise à se distraire des pensées, sensations, même si la stagiaire croyait qu'elle était associée à la présence attentive.

Les stratégies associées à la lutte ont été plus utilisées par les stagiaires participantes et élaborées lors des entretiens.

Les stratégies de contrôle associées à la lutte

Les stratégies de contrôles associées à la lutte répertoriées regroupent les comportements associés aux tentatives pour réprimer des émotions, des sensations, des pensées inconfortables, indésirables. Les différentes stratégies déployées pour chasser, et repousser l'inconfort sont présentées ci-après.

Tableau 8. Les stratégies de lutte évoquées par les stagiaires pour faire face à l'inconfort après les consultations individuelles

	1	2	3	4	5	6	7
Réprimer	-	X	-	X	X	-	X
Prendre le contrôle	X	X	X	X	X	-	X
Se dévaloriser	-	-	-	X	X	X	
Se critiquer	X			X	X	X	
Y penser, y réfléchir	X	X	-	X	X	X	X

Des extraits permettent de mieux comprendre les stratégies de lutte utilisées par les stagiaires. Ce premier extrait est intéressant pour exemplifier la stratégie réprimer :

Je me sentais dans la retenue pis ça me rendait moins présente à l'autre parce que je le ressentais ça en dedans de moi que je me retenais. (S4) [...] Je pense que ça a affecté beaucoup ma présence en intervention.

L'extrait suivant illustre le désir de prendre/garder le contrôle et un certain perfectionnisme. Rappelons que le perfectionnisme considéré comme un trait de personnalité peut contribuer à rendre plus vulnérable à la détresse psychologique (Hamel, Lavoie et al., 2021, p. 212) :

J'ai une tendance compulsive à me visionner parce que je me demande ce que j'ai fait ? Je le prends personnel, je veux être sûre que je n'ai pas dit quelque chose. J'écoute mon vidéo pour

me rassurer. [...] J'ai une tendance à me visionner alors j'ai arrêté de visionner mes entrevues c'était trop. (S2)

Le second extrait illustre cette fois Se dévaloriser une autre des stratégies de lutte pour faire face à l'inconfort.

À l'automne, ça a été difficile : moments de fatigue. Je me suis donnée la vie dure : 7 jours/7, tout le temps. À l'automne je jonglais avec l'insécurité, on ne sait rien [...] je pense qu'il y avait tout le stress là, terrain inconnu, les attentes et les exigences. À l'hiver, j'ai autant de rigueur et de professionnalisme, j'étais bien, j'étais en confort là-dedans. (S3)

Moi en relation, ma façon d'entrer en relation, mes défenses à moi. Ma façon d'être, mes blessures à moi. En particulier au début ce qui a été difficile au début ça a été les abandons après accueil³⁵. Ça a réveillé la partie en moi où j'ai vécu du rejet. Je le ressentais comme ça. Je le ressentais comme ça (rejet). Disons que ça a été la porte d'entrée à ça. La relation avec mes clients ça a été beaucoup ça ma limite. (S5)

L'apprentissage de la relation d'aide en counseling amène à réfléchir à la manière d'exercer le travail et c'est dans l'action, c'est-à-dire en exercice, que le tout se précise comme en témoigne l'extrait ci-après :

Je le savais mais je pense que je n'avais pas pris conscience à quel point qu'on ne peut pas prendre notre client sur nos épaules. Et je n'y allais un peu naïvement pas à un point tel que ma première intervention j'ai trouvé ça extrêmement difficile, tellement que j'étais chez nous et j'en pleurais. Je me disais mon dieu c'est dont bien dur. Pis là je me disais qu'est-ce que je fais avec ça ? C'est comme si c'était moi qui devais, qu'il fallait que je fasse de quoi. [...] Je suis encore en apprentissage de ce que j'ai à faire, j'ai fait une bonne progression à ce niveau-là, j'ai tendance à aller vite dans l'action et à vouloir régler. Pis ça c'est encore une zone plus sensible pour moi. (S5)

³⁵ Les abandons après accueil signifient qu'après la première consultation, la personne avait mentionné son désir d'entamer la démarche et que par la suite, elle a décidé de ne pas poursuivre. La plupart du temps, les stagiaires investissent déjà le processus notamment en visionnant l'entrevue, en préparant la supervision et l'entrevue suivante. Dans certains cas, la personne ne se présente pas, et ce, sans prévenir.

Plusieurs stagiaires se comparent à leurs collègues, ceci peut avoir un effet dynamisant ou comme le démontre l'extrait suivant des effets moins positifs comme se critiquer.

Je pense que je me trouvais vraiment différente de mes collègues. Je suis plus dynamique, spontanée et vraiment maladroite tout en restant éthique et je suis comme un petit clown aussi. Pis je m'empêchais d'être comme ça. Mais en utilisant ma spontanéité quand j'ai compris qu'il n'y avait rien de mal à l'utiliser bien mes interventions étaient pas mal plus bénéfiques. C'est ça j'ai vu des plus. [...] Pis j'ai compris que je ne fittais pas avec le cadre des stagiaires. Je me disais ça. Je suis tellement différente, Seigneur. Je ne suis pas capable de définir pourquoi je me sentais aussi différente, extravertie. (S4)

Penser et réfléchir en boucle est aussi une stratégie de lutte :

J'y pense toujours, toujours. J'y pensais tout le temps, je continuais à y penser. J'ai tendance à les amener avec moi dans ma tête même quand ils quittent le bureau. Je me dis mon dieu j'espère qu'elle va mieux, qu'elle en parle, qu'elle peinture plutôt que s'automutiler. Parce qu'on avait trouvé ça pour elle. Pis souvent ça finit en angoisse parce que je réfléchis beaucoup. (S4). S'inquiéter pour une cliente en détresse est partagé par plusieurs personnes aidantes.

Cet extrait illustre les défis de la conciliation entre la relation d'aide et l'acceptation des pensées comme des phénomènes mentaux :

Je dois avouer que chacune des personnes rencontrées a pris une place particulière durant mon stage vraiment parce que j'y pense beaucoup, beaucoup. Je dois faire attention avec ça et parce que laisser le travail au travail, on pense qu'il y a une bonne façon même si on se fait dire qu'il n'y a pas de bonnes façons on cherche une bonne façon. Parce que on veut, on veut. On a beau se faire dire qu'il n'y a pas de bonnes manières. Oui ça envahit mes pensées. (S4)

À première vue, les stratégies évoquées ne semblent pas avoir des graves conséquences, mais dans le contexte d'apprentissage des stagiaires, elles ont pour effet d'installer une fatigue, un certain stress puisqu'elles arrivent difficilement à être en paix. Elles se mettent de la pression, elles cherchent à solutionner des impasses et éprouvent des difficultés à se ressourcer en luttant (Harris, 2015).

1.2.4 Thème 4 : D'autres modalités évoquées par les personnes interviewées pour faire face à l'inconfort

D'autres modalités ont été évoquées sont intéressantes à explorer considérant le stage et les événements inattendus rapportés. Elles ont été regroupées en trois sous-catégories soit : parler, écrire et faire.

Tableau 9. D'autres modalités évoquées par les stagiaires participantes après les consultations individuelles pour faire face à l'inconfort

Autres modalités évoquées	1	2	3	4	5	6	7
<u>En parler</u>							
en supervision de groupe	X	X	X	X	X	X	X
en supervision individuelle		X	X	-	X	-	X
en dyade avec d'autres stagiaires	X	X	X	-	X	X	X
dans le cadre de sa thérapie personnelle		X		X		X	
avec moi : la directrice			X		X	X	
<u>Écrire</u>							
dans son journal réflexif de stage	-	-	-	-	-	X	
dans son journal personnel	-	X	-	X	-	X	
<u>Autres</u>							
Pratiquer du sport		X	X	-	X	-	
Faire de la méditation	-	-	X	-	-	X	
Faire du yoga	-	X	-	-	-		
Tricoter	X						
Aller marcher		X	X			X	
Chanter, danser		X					
Écouter des téléseries, regarder des vidéos sur son cellulaire	X						X

Les sept stagiaires ont toutes été touchées par les personnes clientes, impliquées dans les événements significatifs relatés et elles ont toutes mentionné avoir eu la crainte ou la peur de les blesser dans leurs interventions que ce soit dans l'exploration de l'impasse ou en recadrant la démarche ou leur rôle.

Les stagiaires font ressortir différentes formes importantes de soutien pour elles durant le stage : la supervision, la thérapie et l'entraide. Ces formes de soutien peuvent tantôt être soutenantes et parfois alimenter les modalités d'évitement expérientiel, notamment en rassurant, ainsi en court-circuitant le développement de la capacité à tolérer l'inconfort inhérent à la relation d'aide en counseling et orientation.

La supervision

Cinq stagiaires (1-2-3-6-7) témoignent du soutien reçu en supervision lorsqu'elles ont été confrontées à l'inconfort. Voici quelques extraits qui permettent de mieux comprendre leurs demandes et le soutien reçu.

Les deux extraits suivants témoignent du soutien reçu en supervision au regard du développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique :

C'était lourd pour moi, être stressée tout le temps, à cause de mes exigences [...] en supervision « ça m'a permis de travailler les éléments que je voulais travailler [...] c'était une nécessité pour avoir un équilibre. J'étais motivée pour travailler ça pis je le disais ouvertement. (S7)

Ça n'a pas été facile alors ma supervision m'a beaucoup aidée à partir du moment où ce recul, cette distance-là a été prise elle m'a beaucoup aidée à ne pas rester dans ma peur, pis à rétablir le rapport qui avait été quand même coupé pendant quelques rencontres. J'ai eu des stratégies [...] : j'ai changé, ma routine, j'ai changé de local, je l'ai amené dans le local de

supervision, je me sentais bien, je l'ai amené là. Pis on a fini le processus là (dans le local de supervision). Lieu qui évoquait pour moi la sécurité pis j'ai, pis là j'ai pris le temps dans le processus d'être certaine de bien le temps de me recentrer, de m'habiter, avant d'aller la chercher dans la salle d'attente, de visualiser vraiment mon lieu de lumière. (S5)

Les stagiaires ont parlé spontanément du soutien reçu en supervision d'équipe et lors des supervisions individuelles. Que ce soit après une entrevue vécue plus difficilement, les stagiaires ont apprécié pouvoir discuter de leurs difficultés en privé en supervision. Cinq ont également mentionné avoir apprécié pouvoir écrire un courriel en panique à la personne superviseuse et être rassurée rapidement et se sentir moins seule. Cette stagiaire va chercher du soutien, une validation par son superviseur ce qui constitue une force et qui témoigne de la qualité de la relation professionnelle de supervision. Par ailleurs, l'expression en panique laisse entrevoir un certain défi au regard de la capacité à contenir ses affects :

J'ai écrit à mon superviseur en panique pour en parler, pour avoir une supervision individuelle. J'ai été rassurée après avoir visionné mon entrevue avec mon superviseur. (S7)

Le soutien reçu en supervision par les stagiaires interviewées se distingue de recherches menées auprès de psychothérapeutes et d'étudiant.es en psychologie clinique. Lecompte (2012) rapporte que 51,5 % des psychothérapeutes en formation ont vécu des « expériences de supervisions invalidantes et destructives pour eux et leurs clients » (Elis, 2010). La recherche de Lecompte et Savard (2012) confirme que 50 % des étudiantes en psychologie clinique « rapportent avoir vécu des expériences de relations nuisibles et invalidantes » ce qui converge vers les résultats de Ladany et al. (1996). On réfère à des expériences de supervision qui ont mis les personnes supervisées en contact avec des émotions négatives et notamment avec la honte et l'humiliation. Ces expériences qualifiées nuisibles, invalidantes ou destructives en supervision expliquent en partie que 97,2 % des personnes supervisées « en psychologie clinique dissimulent à leurs

superviseurs des aspects significatifs de leur expérience avec leurs clients » (Lecompte, 2012, p. 32). Les stagiaires n'ont pas manifesté de crainte pour aborder leur inconfort en supervision.

La psychothérapie personnelle

Trois stagiaires ont mentionné effectuer une thérapie personnelle simultanément au stage, ce qu'elles estiment aidant. Elles témoignent de l'importance d'avoir un espace sûr pour parler librement de ce qu'elles vivent, notamment en thérapie comme en témoignent les extraits suivants :

Construire, comprendre, assumer pour que ça me donne de la force. Quand c'est trop drainant je m'en vais parce que je ne suis pas capable : j'en parle en supervision, en thérapie pour pouvoir le travailler. Je me sens moins seule quand je ne suis pas outillée je fais parler la personne. (S2)

Ah oui c'est comme si d'avoir été bienveillance envers moi ça m'a permis d'être aussi d'être bienveillante envers eux, envers le mouvement qui est parfois bloqué, envers qu'est-ce que ça réveille chez eux de se rendre compte que je ne vais pas avoir une réponse de même pour eux autres pis il va falloir qu'ils prennent leur processus en main pis accepter. Ça m'a aidé d'avoir fait moi-même un cheminement moi-même, je suis capable de ressentir ce que c'est, qu'il y a une zone à explorer pis elle n'est pas le fun mais bien c'est correct. On va le vivre c'est ça. (S6)

Les deux extraits précédents font ressortir que la thérapie personnelle et la supervision sont des leviers auxquels les personnes participantes ont recours pour le développement personnel et professionnel (Goodyear, 2007; Bernard et Goodyear, 2009).

L'entraide entre les stagiaires

Dépendamment des années, le stage à la Clinique regroupe entre 12 et 20 stagiaires qui développent des liens d'entraide.

Les stagiaires ont mentionné s'offrir du soutien entre pairs à la Clinique. Ceci fait ressortir à la fois le côté positif du soutien que les stagiaires peuvent s'offrir les unes aux autres, mais aussi la limite. Une stagiaire affirme :

J'aime ça être entourée. [...] j'étais à l'aise d'en parler mais peut-être plus d'entendre. Quand je voyais que des stagiaires suffisamment à l'aise d'en parler je me disais pourquoi pas ? Pas avec trop de monde mais avec des personnes pointées, j'ai fait des dyades.

Cette stagiaire mentionne également que le lien de confiance et le contexte à la Clinique est propice aux échanges et au soutien et ce, sans briser la confidentialité. En effet, les stagiaires font leurs premières expériences en counseling, elles partagent aussi d'autres expériences dans leurs sphères de vie : amoureuse, cohabitation, développement de leur identité personnelle et professionnelle, préoccupations à l'égard de leur insertion professionnelle, etc.

Des stagiaires disent avoir sous-estimé à quel point elles étaient surprises d'être autant sollicitées personnellement en s'initiant à la pratique du counseling individuel.

J'imaginai ça plus (réflexion) counseling pour moi ça voulait dire être là pour la personne, l'aider à cheminer, l'accompagner là-dedans, mais c'est comme si je n'envisageais pas à quel point moi ça m'impliquait moi là-dedans dans le processus. Comment moi en même temps que la personne va à l'intérieur d'elle-même j'allais à l'intérieur de moi-même. C'est ça je n'avais pas du tout vu ça venir, évoque-t-elle en riant. Elles avaient une vague idée qu'elles seraient confrontées et touchées émotionnellement, mais pas autant.

La présentation des résultats des entretiens se conclut avec les métaphores évoquées par les stagiaires participantes à la fin de l'entretien semi-dirigé.

1.2.5 Thème 5 : Les métaphores

Les métaphores témoignent des perceptions et du vécu dans le stage. À la fin de l'entretien, les stagiaires étaient invitées à illustrer à l'aide d'une image, d'une métaphore ce qu'elles avaient vécu. Le tableau ci-après permet de visualiser les métaphores évoquées par six stagiaires participantes.

Tableau 10. Les métaphores évoquées par les stagiaires participantes

Stagiaire 1	Stagiaire 2	Stagiaire 3	Stagiaire 4	Stagiaire 5	Stagiaire 6	Stagiaire 7
Aucune	Montagnes russes	Fleuve agité vers un lac paisible	Sur la mer, une tempête et l'accalmie	Tornade	Chemin vers moi	Plume à écrire

La stagiaire 2 a utilisé la métaphore des montagnes russes pour illustrer les hauts et les bas émotifs de son expérience de consultante, tout en précisant qu'elle adore les montagnes russes. Les stagiaires 3 et 4 quant à elles, évoquent le mouvement de l'eau en identifiant qu'à travers l'expérience du stage, s'installe une accalmie vers la fin du stage : elles passent de la houle vers quelque chose de plus paisible. La stagiaire 5 qui évoque la tornade précise l'intensité du rythme. La stagiaire 6 évoque un aspect plus intime des liens créés avec ses personnes clientes qui l'ont amenée à prendre conscience de ses forces et de ses blessures personnelles sollicitées lors des consultations individuelles. Enfin, la stagiaire 7 utilise l'image d'une plume à écrire :

Une plume à écrire parce qu'on est maître de son désir, des efforts à fournir pour écrire la suite des choses. On est la seule personne qui peut avoir une influence sur le reste de l'avenir. [...] J'ai une grosse responsabilité, un gros rôle là-dedans.

La stagiaire 1 qui n'avait pas de métaphore en tête, a mentionné que ce n'était pas son mode de pensée, évidemment je n'ai pas insisté.

1.3 Les retombées observées pour les stagiaires

Après avoir relaté les étapes importantes et les principaux résultats, il est approprié de présenter les retombées pour les stagiaires participantes ayant participé. L'entretien semi-dirigé se voulait un moment de qualité afin de permettre aux stagiaires interviewées d'avoir le temps de s'exprimer librement, en décrivant un événement significatif dont les modalités utilisées pour faire face à l'inattendu. De plus, ces entretiens se voulaient un processus réflexif au regard des modalités utilisées pour mieux dégager les effets de celles-ci quant à la présence attentive, et plus spécifiquement, lors des consultations individuelles à titre d'apprentissages comme apprenties conseillères d'orientation.

Tableau 11. Retombées pour les stagiaires

L'entretien est un moment privilégié pour réfléchir à soi et à sa pratique.
L'entretien : un espace de parole et de réflexion en fin de stage pour revisiter son expérience et apprécier le chemin parcouru.
Se raconter est une autre manière de réfléchir à ses manières de face à l'inattendu et à son nouveau rôle professionnel de c.o.
Être écoutée sans être jugée.
Meilleure connaissance de soi comme c.o. en devenir : forces et limites.
Faire des nouveaux liens au regard des exigences et des défis en counseling.
Des apprentissages faits personnellement et en supervision.
Faire des choix conscients de ne pas intellectualiser et de rester dans l'expérientiel.
L'entretien a suscité une réflexion sur l'identité professionnelle de c.o..
Participer à l'entretien a permis de contribuer au projet de Marie-Claude et d'aider d'autres stagiaires.

En tant que praticienne chercheuse, notamment en me référant à mes notes et à mon journal, j'ajouterai que la qualité des réflexions partagées, de l'intimité créée et l'authenticité nous a permis de vivre une riche expérience personnelle et professionnelle au regard de notre pratique en counseling et orientation.

D'autres stagiaires peuvent avoir tendance à vouloir performer. Conséquemment, face aux obstacles lorsqu'elles se sentent envahies par leurs émotions, leurs sensations et leurs pensées, les stratégies de contrôle semblent devenir une option pour une mise à distance pour contrer cet inconfort.

1.4 Les résultats du projet I comme sources d'inspiration du projet II

Le projet I consistait en une série d'entretiens semi-dirigés avec sept stagiaires, visant à analyser leur compréhension et leur pratique de la présence attentive dans le cadre des consultations individuelles en counseling et orientation dans le cadre du stage. Les résultats de ces entretiens ont révélé des limites dans la compréhension et la pratique de la présence attentive, ainsi que diverses stratégies d'évitement expérientiel mises en place par les stagiaires pour faire face à l'inconfort émotionnel (pensées, sentiments, sensations envahissantes).

Il a été constaté que certaines stagiaires avaient expérimenté la présence attentive de manière sporadique après avoir lu à ce sujet, tandis qu'une seule stagiaire avait suivi une formation d'initiation au *mindfulness* et démontrait une compréhension plus précise et une capacité plus manifeste à pratiquer la présence attentive.

Le développement de la capacité à être dans le moment présent a été identifié comme un besoin à la fois personnel et professionnel, non seulement pour faire face à l'imprévu et à l'inédit lors des consultations individuelles, mais aussi pour mieux vivre l'expérience de consultation elle-même et les pensées, émotions et sensations qui en découlent.

Le projet I a permis de souligner des éléments importants à prendre en compte concernant les effets vécus par les stagiaires lors des multiples transitions qu'ils traversent dans leur rôle de conseillers en orientation en devenir. Chaque stagiaire apporte avec elle son histoire personnelle, professionnelle et académique, ce qui se reflète dans leur manière d'agir et de réagir face aux nouvelles responsabilités professionnelles. Certaines stagiaires adoptent une posture d'ouverture à l'apprentissage ce qui correspond une posture plus favorable de faire face à l'inattendu et à l'inédit tandis que d'autres oscillent entre le désir de performance, d'avoir des résultats à court terme et le contrôle ce qui peut entraîner une rigidité psychologique et une mise à distance de soi.

Les événements rapportés par les stagiaires témoignent de leur volonté d'aider et de faire une différence pour leurs personnes clientes. Cependant, ce désir d'aider peut entraîner des tensions liées aux exigences de performance élevées, aux attentes exprimées par des personnes clientes ainsi qu'aux attentes perçues des superviseurs et de l'environnement de stage. Ces exigences élevées peuvent favoriser le développement des compétences et l'engagement, mais aussi générer du stress et de la fatigue à long terme.

Notamment dans les écrits de Harris (2015) et de Grégoire et ses collaboratrices (2016a), il est question de rigidité psychologique notamment dans le cadre de la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT). La rigidité psychologique ou émotionnelle c'est entre autres « se

cramponner à nos pensées, sentiments et des comportements qui ne nous servent pas » (David, 2016, p. 18). À contrario, l'agilité suppose une certaine détente, calme, un espace intérieur qui permet de ne pas être pris dans l'action et la réaction automatique : stimulus et réponses (David, 2016 ; Kabat-Zinn, 2012). À moyen et long terme, les conséquences peuvent générer du stress et de la fatigue puisque les ressources personnelles sont mobilisées sans relâche durant le stage de 30 semaines. Kabat-Zinn (2012) mentionne qu'en période de stress il est nécessaire de « reconnaître à la fois le caractère stressant de la situation et votre impulsion à réagir » [...] et pour éviter d'être happé par le stress « vous pouvez en fait vous autoriser à vous sentir menacé, alarmé, fâché ou peiné et à sentir les tensions dans votre corps à ce moment. En étant conscient dans l'instant présent, vous pouvez facilement reconnaître ces agitations pour ce qu'elles sont, à savoir *des pensées, des émotions et des sensations* » (Kabat-Zinn, 2012, p. 332).

Si des exigences élevées, une gestion du temps et des priorités, l'efficacité ont pu contribuer au succès scolaire dans les études de premier cycle permettant d'avoir la moyenne nécessaire pour poursuivre des études graduées, il y a souvent une remise en question dans le cadre du stage. Les capacités à contrôler, à gérer le stress et à résoudre des problèmes sont rudement mises à l'épreuve dans l'expérience des stagiaires lors des consultations individuelles. En effet, il devient difficile, voire quasi impossible de contrôler l'environnement professionnel et de gérer des réactions émotionnelles (les aspects transférentiels et contre-transferts), des sensations et des attentes en étant présent à soi et à l'autre, ce qui constitue une expérience nouvelle souvent déroutante. Un changement de perspective : de la performance vers l'adoption d'une posture d'apprenant en se dégageant du désir de performance, d'obtention de résultats à court terme s'avère appropriée.

À la lumière des résultats du projet I³⁶ qui mettaient en évidence le recours à la modalité d'évitement expérientiel, des exercices de *mindfulness* tels que la marche en pleine conscience, la dégustation d'un raisin sec et/ou d'une canneberge, une activité de yoga, un scan corporel et des courtes méditations ont été intégrés aux réunions professionnelles avec les stagiaires. Ces exercices ont été proposés aux stagiaires dès l'automne 2016 et ont permis de confirmer la pertinence de les intégrer aux activités du stage et même de leur consacrer plus de temps³⁷. Malgré les différentes expériences intégrant des exercices de *mindfulness*, les stagiaires ont mentionné que les exercices devraient être augmentés et intégrés au stage.

Les spécificités du counseling effectué auprès de la clientèle de la Clinique combinées aux particularités du stage humaniste existentiel, aux résultats du projet I et aux commentaires positifs émis par les stagiaires ayant vécu des exercices de *mindfulness* dans le cadre du stage justifiaient la mise en place d'une démarche organisationnelle de formation. La dimension organisationnelle est importante, car elle s'appuie sur les résultats du projet I et les différentes activités optionnelles expérimentées qui se sont avérées intéressantes mais insuffisantes. Considérant les résultats du projet I, l'expérience avec les stagiaires ont contribué à la mise en œuvre d'un projet II, soit une recherche-action, avec et pour des stagiaires intéressés et des c.o. novices. Cette démarche a été réalisée en groupe intégrée et reconnue formellement dans les heures du stage à la Clinique comme

³⁶ Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés en avril et mai 2016.

³⁷ À titre d'exemple : à la session d'hiver 2019, en collaboration avec deux stagiaires trois rencontres de 75 minutes portant sur la pratique d'exercices de *mindfulness* ont été offertes à cinq stagiaires. Tant les stagiaires animateurs que les cinq stagiaires participants ont apprécié les rencontres tout en soulignant, encore une fois, la pertinence de créer un espace d'expérimentation, de recul et d'échange.

contribution au développement personnel et professionnel des stagiaires volontaires, c'est donc devenu une proposition organisationnelle sur mesure.

2. LE PROJET II : LA CONDUITE À PROJET POUR L'OPÉRATIONNALISER

En guise d'introduction, il est pertinent de mentionner qu'entre la réalisation des entretiens en 2016 et le début de l'accompagnement de la démarche de formation en 2021, j'ai poursuivi des lectures sur le *mindfulness*, la présence attentive, la présence thérapeutique, la posture réflexive, sur la santé mentale et psychologique des personnes étudiantes universitaires et enfin sur l'accompagnement. J'ai consolidé ma pratique de *mindfulness* et du yoga. J'ai également suivi des formations notamment sur l'analyse des pratiques et sur la pratique de la médiation. J'ai accompagné d'autres groupes de stagiaires en observant et en étant attentive à leurs besoins au regard de la présence attentive et de la présence thérapeutique.

La méthodologie retenue pour l'opérationnalisation demeure la conduite à projet de Boutinet (2010). Rappelons qu'il s'agit d'une démarche itérative qui se décline en quatre (4) phases et huit (8) étapes. Cette fois, la problématique professionnelle a été mise à jour à la lumière des résultats du projet I notamment en développant davantage les aspects de santé mentale, de stress qui étaient ressortis lors des entretiens.

De plus, ma compréhension au regard du *mindfulness*, de la présence attentive a évolué au fur et à mesure de mes lectures et de ma pratique de *mindfulness*. Considérant que je proposais une démarche d'accompagnement, j'ai donc réfléchi aux caractéristiques de l'accompagnement notamment en m'inspirant des écrits de Paul (2004, 2016, 2019), de Rogers (2013, 2019) et de

Lafortune (2015). La problématique professionnelle mise à jour est celle présentée dans cet essai. Conséquemment, l'objectif du projet II et les objectifs spécifiques se lisent comme suit : Au terme du projet II, les personnes participantes (stagiaires de la Clinique de counseling, les conseillères et conseillers d'orientation récemment diplômés de l'Université Laval) auront développé la pratique du *mindfulness* afin d'améliorer leur présence à elles-mêmes ainsi que leur présence thérapeutique auprès des personnes aidées. Quatre objectifs spécifiques ont été identifiés : 1. Accompagner les personnes participantes dans l'expérimentation d'exercices de *mindfulness* ; 2. Favoriser le développement d'une posture réflexive leur permettant de mieux saisir et d'appréhender l'inattendu, l'inédit et les doutes inhérents à l'exercice du counseling pour des personnes débutantes et des novices ; 3. Dégager avec les personnes participantes les effets observés sur la présence à soi et la présence thérapeutique et 4. Générer une démarche organisationnelle de développement personnel et professionnel spécifique à la pratique du *mindfulness* auprès des stagiaires et des ex-stagiaires de la Clinique.

Pour le projet II, le processus d'accompagnement a été à distance³⁸ en raison du contexte pandémique de COVID-19. En 2022, il a été approprié d'utiliser cette modalité à distance pour éviter la contagion des personnes participantes. De plus, celle-ci a permis à une personne participante de joindre la démarche alors qu'elle vivait à l'extérieur de la ville de Québec.

³⁸ La modalité d'accompagnement à distance avait été mentionnée dans la demande d'attestation éthique.

À la lumière de tous les dires précédents et considérant le contexte pandémique, l'accompagnement offert à distance, la démarche expérientielle d'une rencontre est illustrée ci-après à la figure 4 et décrite au tableau 12.

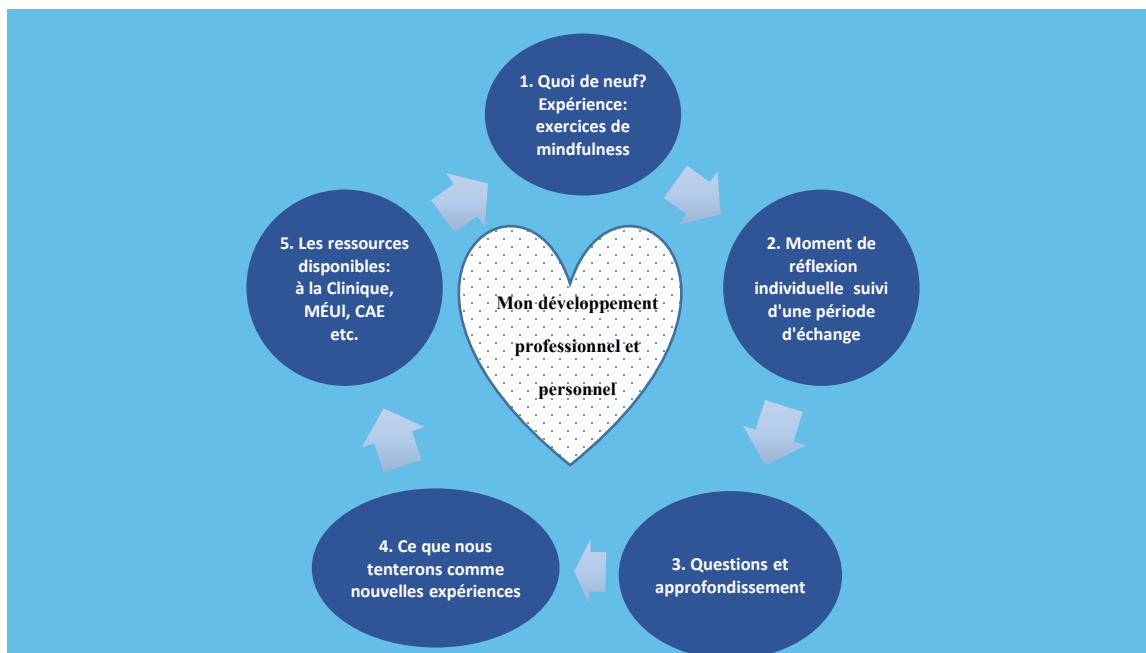


Figure 4. Démarche expérientielle d'une rencontre³⁹

La démarche expérientielle que j'ai conçue comprend cinq étapes dans le but d'atteindre les objectifs du projet II. L'expérimentation d'exercices de *mindfulness* permet à chaque personne participante de se déposer en prenant un recul du rythme de la vie professionnelle et personnelle pour se centrer sur le moment et les sensations, émotions et pensées qui émergent. L'expérimentation d'exercices de *mindfulness* est suivie d'un moment de réflexion individuelle avant de partager et d'échanger avec les autres personnes participantes. Un moment consacré aux

³⁹ Cette figure a été bonifiée depuis l'épreuve doctorale.

questions et à l'approfondissement théorique est prévu dans le but de favoriser le développement personnel et professionnel des personnes participantes et l'intégration dans la pratique professionnelle.

Considérant les objectifs visés, la démarche expérientielle souhaitée et le développement professionnel et personnel des personnes participantes, le processus retenu met en place des moments d'expérimentation d'exercices de *mindfulness*, de réflexion individuelle permettant d'incarner une posture réflexive qui sont suivis de moments de partage dans le but d'explorer et de partager la richesse, et la diversité de l'expérience. Étant en milieu universitaire et en contexte de stage, donc en apprentissage, un moment de questionnement et d'approfondissement théorique est consacré à l'expression des questionnements, à l'explicitation des liens entre la présence attentive et la présence thérapeutique en counseling et orientation. De plus, les compléments théoriques permettent de mieux comprendre les fondements des bienfaits des exercices de *mindfulness*. Comme le mentionne Ricard (2017) « Si nous transformons notre mode de perception des choses, nous transformons la qualité de notre vie. C'est ce type de transformation qu'apporte l'entraînement de l'esprit, que l'on appelle « méditation » (p. 22). Les exercices de *mindfulness*, comme la méditation, sont vus comme un laboratoire pour être témoin de ce qui se passe en soi, pour voir ce qui se passe en soi, pour voir son esprit à l'œuvre ce qui permet de mettre en pratique l'accueil à ce qui est là de manière appropriée et saine, c'est-à-dire avec sagesse et compassion plutôt qu'avec réactivité. Aborder sans jugement ce qui émerge durant et après les exercices de *mindfulness* permet de se pratiquer à lever le voile « sur les constructions mentales (l'amour, la colère, la joie et la jalousie, le plaisir et la douleur) de se manifester dans qu'il soit altéré » (p. 26). En s'observant, en nommant les constructions mentales, sans les censurer, les personnes

participantes se familiarisent à l'expérience de présence attentive plutôt qu'à l'évitement expérientiel.

Cette troisième étape permet l'identification des intérêts pour explorer et expérimenter de nouvelles expériences : il peut s'agir d'exercices de *mindfulness*, de pratique formelle ou informelle et d'autres activités inspirantes pour les personnes participantes. Ayant identifié préalablement des ressources disponibles à la communauté universitaire (au Centre d'aide aux étudiants, Mon équilibre UL, à la Clinique) ainsi que d'autres ressources WEB, des ouvrages pertinents au développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique, il était approprié de les faire connaître aux personnes participantes pour inspirer la pratique d'exercices de *mindfulness* formel ou informel.

Tableau 12. Démarche d'accompagnement d'une rencontre en groupe

Étapes	Intentions/visées
1. Accueil	Accueillir les personnes participantes comme des invitées.
Check-In	Période consacrée au partage des préoccupations et aux besoins individuels pour la rencontre. On prend un moment pour déposer les préoccupations afin de dégager un espace réflexif.
Exercice de <i>mindfulness</i>	Exercice de <i>mindfulness</i> visant à se centrer (méditation, étirement, écriture, etc.). Après l'exercice, on peut identifier une intention pour soi pour cette rencontre.
2. Moment de réflexion individuelle	Quelques questions sont proposées dans le but de soutenir la réflexion à la suite de l'expérience. Les personnes participantes peuvent déborder du cadre proposé et noter ce qu'elles ont envie.
Période d'échange en sous-groupe	Le partage avec les autres personnes participantes favorise la réflexivité, la diversité, la normalisation des expériences individuelles et l'émergence des besoins, de questionnements nouveaux, etc. Le partage en groupe est essentiel pour : Approfondir la pratique des exercices de <i>mindfulness</i> ; Apprendre les uns des autres ; Faire des liens avec la présence à soi et la présence thérapeutique ; Consolider la pratique du <i>mindfulness</i> ; Dégager des savoirs ; Permettre à la praticienne-chercheuse de mieux connaître les besoins et les préférences des personnes participantes et du groupe.
3. Questionnement théorique et approfondissement théorique	À partir des échanges, les personnes participantes soulèvent des questions qui méritent d'être appuyées par certains concepts, des théories pour faciliter l'intégration dans la pratique professionnelle et personnelle d'exercices de <i>mindfulness</i> . Des compléments théoriques ont été transmis en réponse aux besoins des personnes participantes au fur et à mesure de la démarche.
4. Ce que nous tenterons comme nouvelles expériences	L'expérimentation faite durant la rencontre peut stimuler la curiosité pour s'observer, tenter de nouvelles expériences. Une période est réservée pour permettre de s'arrêter à une intention, à formuler un prochain pas vers l'amélioration de sa présence attentive, de sa présence thérapeutique et de sa posture réflexive.
5. Les ressources disponibles	Dans le but de soutenir l'expérimentation entre les rencontres tout en prenant en compte les différences individuelles, il est pertinent d'identifier des ressources diversifiées, facilement accessibles pour les personnes participantes. Partager des ressources (livres, textes, sites WEB, etc.) dans le but de soutenir le développement de la pratique autonome du <i>mindfulness</i> des personnes participantes. Une liste de méditations gratuites a été transmise, les ressources disponibles à la Clinique avaient été identifiées.
Synthèse personnelle	Chaque personne participante garde une trace de son questionnement et de son étonnement pour développer sa réflexivité. Un cahier avait été transmis dans le but de faciliter la consignation. Ultérieurement, leurs synthèses serviront à constater le chemin parcouru.
Validation	La validation en continu a permis aux personnes participantes, à titre de cochercheuses, de valider notre compréhension de l'expérience vécue et d'identifier des leviers et des obstacles au développement de la PA et de la PT.

Si la démarche avait été réalisée en présentiel, j'aurais fait compléter une fiche synthèse (version papier) à la fin de chaque rencontre que j'aurais ensuite compilée. Considérant la fatigue exprimée par les personnes participantes et la modalité à distance, j'ai décidé de laisser tomber cette idée, car elle m'apparaissait lourde pour les personnes participantes. J'ai préféré recueillir les commentaires à chaud à la fin de chaque rencontre. Voulant offrir aux personnes participantes la possibilité de réfléchir sur leur expérience dans la démarche alors je leur ai demandé de compléter un questionnaire à mi-parcours et d'écrire leurs commentaires. Ce questionnaire leur permettait de s'exprimer à propos de leur expérience, d'apprécier des quatre (4) premières rencontres et de proposer des pistes d'amélioration. Ces réponses ont été discutées lors de la cinquième rencontre et ont permis de valider certains besoins exprimés et le cas échéant, d'ajuster la démarche dans le but qu'elle soit la plus signifiante pour les personnes participantes.

J'ai offert aux personnes participantes de coanimer ou d'animer des exercices de *mindfulness*, cela ne s'est pas produit. Les personnes participantes avaient envie d'être guidées, d'échanger, de s'impliquer personnellement, mais pas de prendre le leadership d'activités.

Ces ajustements ont été faits dans le but de répondre aux besoins des personnes participantes, sans les surcharger de demandes. Considérant la fatigue, la démarche réalisée à distance, après une journée de travail et/ou de cours, j'ai été sensible au climat, à la participation de chaque personne alors j'ai adapté.

2.1 La démarche méthodologique de recherche du projet II

Les résultats du projet 1 ayant confirmé la pertinence de mettre en place une formation portant sur le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive appropriée. Ma réflexion s'est poursuivie et enrichie avant de concevoir la démarche de formation réalisée dans le cadre du projet II.

La méthodologie retenue est inspirée de la recherche-action telle que décrite par Guay, Prud'Homme et Dolbec (2016). Cette méthodologie rejoint les présupposés (Pratt, 2005) à l'égard de la recherche (perspective d'une activité de transformation du monde naturel, social et humain) et de l'éducation (sollicitude et développementale) tout en étant cohérente avec les pratiques professionnelles des stagiaires, des c.o. adoptant une perspective humaniste existentielle. De plus, elle s'harmonise à mes pratiques de gestion basées sur le développement des stagiaires tout en conciliant les exigences organisationnelles et celles du stage de 2^e cycle en counseling et orientation.

Ce choix est également justifié parce que la recherche-action est « un type de recherche où un praticien-chercheur, ou groupe de praticiens-chercheurs, aux prises avec un enjeu concret, choisissent d'agir, de chercher et d'éduquer simultanément dans le but de soutenir des changements bénéfiques, de contribuer à l'apprentissage et d'améliorer la connaissance dans leur système. » (Guay, 2017, p. 547). Les résultats du projet I m'ont incitée à mettre en place une démarche collaborative entre les personnes participantes et la praticienne-chercheuse. C'est en vivant concrètement des expériences de *mindfulness*, de présence attentive, ensemble, les

stagiaires et moi, en incarnant une posture réflexive au regard de nos pratiques professionnelles que nous pouvons modifier notre rapport à Nous et à l'Autre.

Un autre élément a motivé ce choix : « une recherche action amène le changement ou l'amélioration d'une situation donnée par l'exploitation simultanée de trois processus qui transforment inévitablement la personne et son écosystème, ce qu'aucune autre recherche ne prend comme engagement et responsabilité » (Guay, Prud'Homme et Dolbec, 2016, p. 547).

Ces deux citations font ressortir le désir conscient d'améliorer une situation concrète et préoccupante, dans une perspective éducative par l'exploitation de trois processus : l'action, l'éducation/formation et la recherche. La figure 1 ci-après présente la triple finalité de la recherche-action.

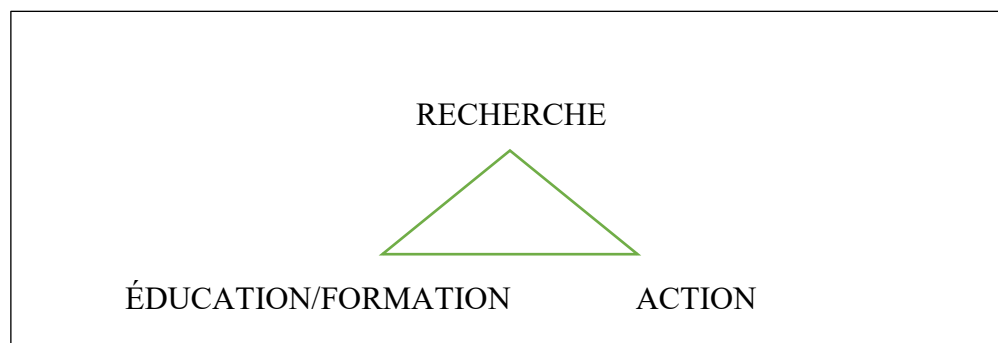


Figure 5. Triple finalité de la recherche-action

Pour Guay et Gagnon (2021), la finalité de l'action correspond à la visée de changement, d'amélioration ou encore de transformation. L'action prend appui sur la situation actuelle insatisfaisante (difficultés au regard de la PA et de la PT) alors que la visée correspond à une transformation significative : la situation désirée plus satisfaisante (meilleure conscience de la présence attentive et de la présence thérapeutique).

De plus, dans l'esprit de Guay, Gagnon (2021), « le chercheur-praticien veut faire une différence et ne considère son action valable que si elle transforme pour le mieux les personnes et le système où il intervient » (p. 418) ce qui correspond tout à fait à mon intention de praticienne-chercheuse et de directrice de la Clinique.

L'action vise à générer des connaissances inédites ce qui se traduit dans notre démarche en proposant des exercices nouveaux (de *mindfulness*), en permettant de s'observer, d'une manière plus appropriée c'est-à-dire avec une paire de lunettes teintée des sept attitudes (l'esprit du débutant, le non-jugement, la patience, la confiance, le non-effort, l'acceptation, le lâcher-prise selon Kabat-Zinn (2012).

Au regard de la finalité d'éducation, Guay, Prud'Homme et Dolbec (2016) rejoignent la définition de Legendre : « un ensemble de valeurs, de concepts de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société » (p. 546). Cette manière de représenter la finalité d'éducation correspond à celle de notre milieu professionnel et du stage humaniste existentiel réalisé à la Clinique. En effet, les personnes stagiaires, les c.o. ayant développé la présence attentive et la présence thérapeutique ont un rapport à elles-mêmes plus bienveillant et moins de fatigue.

De plus, Guay et Gagnon (2021) affirment que « la recherche-action est un espace d'apprentissage, lequel peut notamment être défini en termes d'acquisition de connaissances, de développement d'un savoir-agir, de consolidation d'une compétence, d'émancipation individuelle et collective, de développement de conscience, etc. » (p. 419). Conséquemment, l'éducation contribue au développement personnel, professionnel, organisationnel et/ou social des personnes

impliquées soit, dans notre cas, les personnes participantes (les stagiaires et les c.o. novices) ainsi que la praticienne-chercheure que je suis.

Les finalités d'éducation/formation et d'action sont clairement identifiées dans le tableau 13.

La finalité recherche « suppose que l'action contribue à générer des savoirs professionnels inédits sur la base d'une méthodologie rigoureuse et explicite » (Guay, Gagnon, 2021, p. 418). Pour ces chercheures, une telle démarche comprend une collecte de données pour déterminer la situation actuelle et la situation désirée ; un cadre conceptuel, des présupposés explicites ; l'élaboration d'un plan d'action et de mise en œuvre ; un processus d'évaluation ainsi que le ou les mode(s) de diffusion. Ces éléments correspondent à ce qui a été tant sur le plan méthodologique qu'au plan de l'opérationnalisation du projet II.

Le tableau ci-dessous rappelle l'objectif général du projet II, les objectifs spécifiques et la triple finalité de la recherche-action.

Tableau 13. Liens entre les objectifs du projet II et la triple finalité de la recherche-action

Objectif général		
Au terme du projet II, les personnes participantes (stagiaires de la Clinique de counseling, les conseillères et conseillers d'orientation récemment diplômés de l'Université Laval) auront développé la pratique du <i>mindfulness</i> afin d'améliorer leur présence à elles-mêmes ainsi que leur présence thérapeutique auprès des personnes aidées.		
Action	Éducation/Formation	Recherche
Accompagner les personnes participantes dans l'expérimentation d'exercices de <i>mindfulness</i> . (objectif 1)	Favoriser le développement d'une posture réflexive leur permettant de mieux saisir et d'appréhender l'inattendu, l'inédit et les doutes inhérents à l'exercice du counseling pour des personnes débutantes et des novices. (objectif 2)	Dégager avec les personnes participantes les effets observés sur la présence à soi et la présence thérapeutique. (objectif 3) Générer une démarche organisationnelle de développement personnel et professionnel spécifique à la pratique du <i>mindfulness</i> auprès des stagiaires et des ex-stagiaires de la Clinique. (objectif 4)

Source : Cahier des charges du projet II (Gagnon., 2021, p. 14)

Précisions au regard du rôle attendu des personnes participantes au projet II

Tel que précisé dans l'affiche de recrutement⁴⁰, le rôle des personnes participantes consistait d'abord à expérimenter des exercices de *mindfulness*. Cela suppose dès le début de la démarche d'avoir le désir d'expérimenter, de s'observer et d'échanger avec les autres ce qui est essentiel pour profiter de la démarche. Au plan éthique, précisons que la participation était volontaire, que les personnes participantes s'exprimaient seulement lorsqu'elles en avaient le désir. De plus, il est pertinent de mentionner que je n'étais pas la superviseure de stage des personnes participantes.

⁴⁰ Consulter l'annexe B pour plus de détails.

De plus, les personnes participantes s'engageaient à partager leurs expériences, leurs questionnements, leurs découvertes à propos de la présence attentive et de la présence thérapeutique que ce soit après les exercices de *mindfulness* ou après s'être observé en intervention ou dans d'autres sphères de vie. L'observation de soi dans différents contextes et à travers les exercices de *mindfulness* est une clé pour le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et de la posture réflexive.

Les personnes participantes étant au cœur de la démarche, elles ont aussi été invitées à s'impliquer de manière à leur permettre de se développer et d'intégrer un nouveau rapport à soi, à travers la présence attentive. Conséquemment, elles pouvaient aussi proposer des exercices, les animer ou les coanimer. Cette invitation n'a pas été retenue par celles-ci.

Les personnes participantes ont aussi assumé le rôle de cochercheuses. En participant à une rencontre individuelle d'information afin de prendre une décision éclairée de participer ou non à la démarche : en partageant leurs attentes, en validant des hypothèses, des constats, des synthèses tout au long de la démarche. Ainsi, elles ont contribué à une meilleure compréhension de leur vécu et enrichi la démarche par leurs suggestions.

Rappelons que chaque personne participante avait manifesté l'intérêt et confirmé la disponibilité pour être présente aux huit rencontres ainsi qu'à une rencontre individuelle à la fin de la démarche. Cet engagement a été honoré par toutes les personnes participantes.

Cette première partie a permis de présenter succinctement les principaux éléments de la recherche-action, la méthodologie retenue pour projet ainsi que le rôle des personnes participantes.

Les dispositifs et les outils de collecte des données du projet II

L'élaboration de la démarche a été influencée par les résultats du projet I et par les valeurs véhiculées dans le cadre du stage, de l'approche humaniste existentielle. La démarche a été conçue pour être expérientielle et vécue en petit groupe dans la perspective de favoriser l'expérimentation de la présence à soi, le dévoilement de soi et les échanges authentiques.

Au sens éthique, j'avais présenté le projet individuellement aux personnes intéressées et après avoir répondu à leurs questions, le cas échéant, elles signaient le consentement avant le début de la démarche. Nous nous étions toutes engagées à respecter la confidentialité au regard des personnes participantes et du contenu des échanges en groupe. Personnellement, je m'étais engagée à anonymiser les données, à ne pas diffuser les enregistrements et à les conserver adéquatement.

Cet amalgame entre les valeurs et l'approche humaniste existentielle, la pratique d'exercices de *mindfulness* et l'accompagnement sur mesure proposé contribuent au caractère novateur de ce projet. Ces choix influencent les outils de collecte des données présentés ci-après. Ensuite, l'analyse et la synthèse des données complètent le processus pour ce projet.

Le tableau synthèse ci-après présente le dispositif et les outils de collecte des données.

Tableau 14. Synthèse des dispositifs et outils de collecte des données du projet II

Dispositif de formation
Démarche de formation de 16h offerte à distance
6 personnes participantes : 3 stagiaires et 3 conseillères d'orientation novices (c.o.)
Outils de collecte de données
Enregistrement audio des rencontres individuelles et des rencontres de groupe (durée de 2 heures chacune)
Comptes-rendus après chaque rencontre (transcription partielle des données)
Notes de la praticienne-chercheure
Réponses au questionnaire mi-parcours envoyé aux personnes participantes ⁴¹
Entrevue individuelle en fin de parcours avec chaque personne participante
Réponses au courriel ⁴² du 16 avril 2022 (un an après la fin de la démarche)

La collecte des données

Les moyens de collecte de données étaient variés et respectent ce qui avait été annoncé dans le cahier des charges sauf un. En préparant la présentation de la démarche pour le 2^e Colloque des personnes doctorantes au D. Ed., j'ai écrit aux personnes participantes, un peu comme lancer une bouteille à la mer, en leur offrant de s'exprimer, si elles le désiraient, sur les retombées observées dans leur vie, un an après la fin de la démarche. Cinq des six personnes participantes ont répondu à ce courriel. L'ensemble des données recueillies ont été analysées, interprétées et sont présentées dans les prochaines sections.

⁴¹ Le questionnaire bilan de mi-parcours est disponible à l'annexe F.

⁴² Le courriel transmis le 16 avril 2022 est disponible à l'annexe G.

La collecte des données a été effectuée entre les mois de février et de juin 2021. La démarche de formation a été offerte à distance du 2 février au 23 mars 2021 et les entretiens individuels en fin de démarche ont été réalisés entre le 24 mars et le 2 juillet 2021.

L'ensemble des données recueillies ont permis de déterminer les catégories ci-dessous :

Tableau 15. Les catégories d'analyse des données du projet II

1	Le vécu des personnes participantes à partir des exercices de <i>mindfulness</i> proposés ;
2	Les éléments évoqués associés à la présence attentive et à la présence thérapeutique et ceux associés à la modalité d'évitement expérientiel (stratégies de contrôle associées à la fuite ou à la lutte ou à <i>freeze</i>) ;
3	L'accompagnement dans la démarche ;
4	Les retombées dans le milieu professionnel.

2.2 Les principaux résultats identifiés dans le projet II

La thématisation de l'analyse des contenus a été faite par des catégories suivantes : leur vécu, la présence attentive, la présence thérapeutique, les modalités d'évitement expérientiel, l'accompagnement et les retombées dans leur pratique professionnelle en counseling et orientation. un verbatim a été fait pour chaque entretien. Le codage a été fait pour chaque personne participante et ensuite une synthèse a été faite pour dégager un portrait plus global (Paillé et Mucchelli, 2016).

Les principales retombées sont présentées en trois sections : 1. pour les personnes participantes, 2. au regard de mon rôle d'accompagnement et 3. pour le milieu professionnel en termes d'environnement capacitant. J'ai noté les réactions et je les ai intégrées lorsqu'elles étaient pertinentes pour l'apprentissage et au transfert.

En compléments aux réactions spontanées, j'ai transmis un questionnaire à mi-parcours de la démarche pour permettre à chaque personne participante de prendre le temps pour réfléchir à ses besoins, à des suggestions, à des commentaires. J'ai pensé que ce bref questionnaire permettrait de mentionner un point de vue plus personnel à des personnes participantes qui auraient pu être plus réservées et ainsi, ne pas oser s'exprimer en groupe. Les principales rétroactions sont présentées ci-après.

2.2.1 Les principales retombées pour les personnes participantes

Les retombées rapportées ci-après concernent les six personnes participantes aux projet II. Elles ont été recueillies à différents moments de la démarche à l'aide des dispositifs déjà identifiés.

Notons également que des rétroactions ont été sollicitées durant toute la démarche. L'expérimentation d'exercices de *mindfulness* a généré des effets variables selon les moments auxquels ils ont été vécus et selon les personnes participantes. Le bilan de mi-parcours a été une source de rétroaction et de validation

Le bilan de mi-parcours a confirmé que les quatre premières activités de méditation⁴³ ont été vraiment appréciées par les personnes participantes. La méditation en silence a été la moins appréciée. Comme mentionné par deux des six personnes participantes dans le questionnaire de mi-parcours. Cette méditation offre moins de repères et comporte plus de défis pour rester dans le moment présent. Étant moins guidée par la voix, elle laisse plus de place pour que l'esprit

⁴³ Méditation centrée : sur la respiration, sur le moment présent, en silence, express et pour accueillir les émotions négatives

vagabonde et nécessite plus d'autorégulation et de l'attention pour la ramener dans le moment présent. Les personnes participantes ont mentionné se sentir un peu perdu dans cette situation face à l'inconfort et dans ce cas, avoir tendance à combler le vide en faisant autre chose. Face à l'inconfort en consultation, elles ont recours à des stratégies de contrôle notamment lorsqu'il y a des silences, elles sont tentées de s'activer en posant des questions, en proposant des exercices. Nous avons observé que face à l'inconfort durant la méditation en silence, les personnes participantes ont aussi recours à des stratégies de contrôle, cette fois en pensant à autre chose affirment-elles. Après seulement quelques heures à se familiariser avec des exercices de *mindfulness*, il semblait encore difficile de ramener leur attention, simplement avec bienveillance dans le moment présent sur leur respiration, lorsqu'elles prennent conscience qu'elles sont happées par leurs pensées. En ce sens, les personnes participantes sont cohérentes face à l'inconfort vécu. Je n'ai pas observé d'écart entre le dire et l'agir professionnel dans le projet comme en entrevue de counseling, à la différence qu'elles deviennent plus conscientes de leur non-présence au moment présent. Ceci converge avec les propos de Ricard (2017) à propos de la méditation « au début, elle est quelque peu forcée et artificielle puis elle devient graduellement naturelle et spontanée » (Ricard et Singer, 2017, p. 82).

Les autres exercices de *mindfulness*⁴⁴ réalisés aux rencontres subséquentes ont également été très appréciés. Malgré l'appréciation, s'initier à la méditation comporte des défis auxquels les

⁴⁴ Les trois minutes d'espace de respiration, la marche en pleine conscience, exploration d'une difficulté en pleine conscience, Scan corporel (Body scan), la méditation avec des cloches, L'espace de tranquillité.

personnes participantes ont été confrontées comme toutes les personnes débutantes comme le précisent les écrits de Kabat-Zinn (2019).

Il arrive que les exercices ne fassent pas de sens. Cet extrait met en lumière la recherche d'un effet qui inciterait, motiverait l'expérimentation :

*C'est difficile « à embarquer dans la méditation, je ne vois pas les effets. »*⁴⁵ (P4)

Deux personnes participantes ont mentionné avoir plus de difficulté à composer avec les défis de déposer toute leur attention, sans que l'esprit vagabonde, « parte en vadrouille » comme le mentionne Philippot. Un exercice de marche en pleine conscience a été proposé puisque les exercices assis semblaient moins leur convenir.

La pratique autonome était encouragée durant la démarche et pour faciliter celle-ci, une liste avec des capsules de méditation et de sites WEB avait été fournie dans le cahier-guide. Les personnes participantes n'ont pas mentionné avoir consulté systématiquement les sites WEB, ni avoir expérimenté certaines méditations.

À mi-parcours, la moitié des personnes participantes a répondu pratiquer des exercices formels entre les rencontres de groupe. Trois d'entre elles avaient téléchargé des applications de *mindfulness* et expérimenté de nouveaux exercices de manière autonome. Quatre personnes participantes ont déclaré pratiquer des exercices informels de *mindfulness* entre les rencontres. Ces résultats traduisent aussi les défis liés au transfert de la pratique informelle du *mindfulness* dans le

⁴⁵ L'abréviation P indique la personne participante.

quotidien. Après quatre semaines, ces résultats étaient honnêtes et traduisent que la pratique formelle comporte certains défis à intégrer dans une vie déjà chargée.

Voici quelques exemples d'initiatives tentées par les personnes participantes à mi-parcours de la démarche. Deux des personnes participantes ont mentionné des moyens concrets pour soutenir la pratique de *mindfulness*. Les extraits suivants illustrent une intégration souple et intéressante dans la vie quotidienne :

J'ai essayé des méditations plus courtes (entre 5-10 minutes) dans la journée avant mes rencontres et cela m'a aidé à me recentrer. Le soir, je peux en faire des plus longues. (P3)

J'ai téléchargé une application, c'est comme une bulle qui monte et on inspire pendant que le boule monte et expire quand elle descend. Je l'ai essayé juste avant des entrevues, ce n'est pas intégré dans ma routine [...] ça serait comme l'exercice qui fait plus de sens que la méditation. (P4)

Les extraits du bilan de mi-parcours soulignent aussi les défis d'intégrer des exercices de *mindfulness* dans leur vie. D'autres personnes participantes ont besoin de soutien et l'ont indiqué dans le bilan à mi-parcours à la question « Lors des prochaines rencontres, j'aimerais améliorer, développer... »

Tableau 16. Ce que les personnes participantes voulaient développer lors des quatre dernières rencontres

Des moyens pour faire des méditations dans ma journée pour l'intégrer dans une routine
Les apports de la pratique en groupe
Améliorer ma capacité à m'arrêter, ma présence attentive dans le moment présent.
Développer mon acuité pour mieux nommer

Il est intéressant de constater que deux des personnes participantes expriment désir intégrer la méditation et qu'elles ont besoin de soutien. L'extrait suivant témoigne d'un défi partagé par les personnes débutantes :

Avoir plus de trucs pour faire des méditations dans ma journée. J'aimerais essayer d'autres types de médiation qui pourraient mieux me convenir⁴⁶. (P2) et J'aimerais en faire un peu plus souvent, mais ce n'est pas encore intégré à ma routine. (P3)

La personne participante remarque des effets après avoir médité :

Je me sens toujours plus calme après des méditations. Je sais qu'il y a plus de bénéfices à en faire régulièrement. Or, c'est lorsque je me sens plus anxieuse que je sens le besoin d'en faire une. Ici on entend, une méditation.

À cette étape de la démarche soit après huit (8) heures, il est approprié d'essayer plusieurs courtes méditations formelles et informelles pour trouver ce qui leur convient selon leurs besoins et leurs disponibilités.

La personne participante 1 a fait ressortir d'une part, la différence entre méditer pour soi et méditer suivie d'une réflexion sur la pratique professionnelle. De plus, elle reconnaît la valeur ajoutée d'une démarche avec des pairs. La pratique du *mindfulness* en groupe permet d'être parfois portée par l'effet du groupe et l'ambiance comme l'extrait l'illustre. D'ailleurs, la pratique en groupe peut soutenir la motivation (comme pour pratiquer un sport d'équipe) et contribuer à surmonter les obstacles liés à une pratique régulière. Elle témoigne des retombées au regard de sa posture réflexive et de la présence attentive.

J'ai commencé à méditer plus pour des besoins personnels. [...] le projet me permet de voir que ça serait de quoi d'intéressant pour ma qualité de présence et pour aller un peu plus loin

⁴⁶ Pour faciliter la lecture les citations des cochercheur.es sont indiquées en italique.

pour le côté réflexif et avoir un groupe pour m'engager dans des activités formelles, je trouve ça banal parce que je le fais, mais pas tous les jours. D'être en communauté, ça fait différence. Y a de quoi à retirer que je trouve d'être ensemble là-dedans. [...] J'avais besoin de body pour comme faire ces exercices-là, j'avais le goût de continuer à investir⁴⁷. (P1)

Deux personnes participantes expriment le désir d'améliorer leur présence attentive ce qui pourra advenir considérant les prochaines heures prévues à la démarche et l'expérimentation des exercices de *mindfulness* qu'elles feront de manière autonome. La présence attentive se développe progressivement, il est nécessaire de se donner du temps et de mettre en pratique les sept attitudes fondamentales de la présence attentive⁴⁸ selon Kabat-Zinn (2012) :

J'aimerais améliorer ma capacité à m'arrêter ou d'améliorer ma présence attentive dans le moment présent. (P2)

Mon « acuité » à encore mieux pouvoir distinguer ce que me dit ma subjectivité personnelle, et aussi améliorer ma façon d'exprimer cette information subjective d'une façon à ne pas causer de stress à l'autre. (P5)

L'extrait précédent rejoint également l'idée de développer à la fois la présence attentive et un vocabulaire émotif pour se comprendre et mieux comprendre la personne aidée. Par ailleurs, le désir de ne pas causer de stress, bien que légitime, est difficile à prévoir. D'une certaine manière c'est dans l'ici et maintenant dans la relation avec l'autre, que cet aspect pourra être abordé s'il émerge.

⁴⁷ Dans la tradition bouddhiste, les méditants se regroupent pour pratiquer, échanger.

⁴⁸ 1. Le non-jugement, 2. l'esprit du débutant, 3. la patience, 4. la confiance, 5. Le non-effort, 6. l'acceptation et 7. le lâcher-prise.

Bien que la méditation ne vise pas d'autre but que celui que d'être présent à ce qui est là (sensations, émotions, pensées), il arrive qu'elle produise aussi des effets de détente qui favorisent un espace intérieur en soi.

En résumé, les réponses des personnes participantes témoignent du défi de centrer leur attention dans l'ici et maintenant lors des exercices. Cette constatation correspond aux résultats de recherche (Chiesa, Calati, Serreti, 2011; Posner, 2015, dans Richer, Lachance et Grégoire, 2016) et fait ressortir l'importance d'entraîner son esprit. La présence attentive se développe avec le temps, il est souhaitable d'avoir des exercices variés à expérimenter pour que chaque personne participante découvre ce qui lui convient.

Le défi de préserver du temps pour mettre en place une pratique régulière d'exercices de *mindfulness* est partagé par toutes les personnes qui désirent l'introduire dans leur mode de vie.

Les six personnes participantes ont mentionné au bilan de mi-parcours avoir apprécié les échanges sur les pensées, émotions et sensations éprouvées lors des exercices de *mindfulness* ou dans leur pratique professionnelle.

Rappelons que Phillipot (2017) utilise le terme pleine conscience qui correspond pour nous, au *mindfulness*, et affirme que « c'est un mode mental, une attitude par rapport à notre expérience ici et maintenant que nous pouvons adopter — et donc pratiquer — à bien des moments : en marchant, en faisant le ménage, en regardant par la fenêtre. » (Dans André, 2017, p. 174).

Force est de constater que toutes les personnes participantes ont témoigné du désir d'intégrer des exercices, formels et informels, de *mindfulness*. Comme dans tout changement de

mode de vie, il y a un défi pour introduire une nouvelle pratique, qui est suivie du défi de la maintenir et de prévenir les rechutes. Dans notre contexte, la rechute correspond à arrêter de préserver un temps pour soi, notamment pour des exercices de *mindfulness*, mais aussi d'arrêter de s'observer et de s'intéresser à ses pensées, émotions et sensations, sans se juger. Les personnes participantes ont de la facilité à identifier leurs émotions ce qui est abordé dans leurs études en counseling et orientation, notamment dans la formation pratique. Par ailleurs, elles étaient peu sensibilisées et outillées pour observer leurs pensées et sensations. Dans le cadre de la démarche, elles ont été davantage sensibilisées à explorer, expérimenter sans se juger, sans se critiquer et sans vouloir contrôler l'inconfort par la fuite ou la lutte.

Quoi qu'il en soit, chaque expérimentation est une possibilité de créer une nouvelle expérience pour développer la présence à soi que ce soit par des pratiques formelles ou informelles. Phillipot (2017), mentionne que les pratiques informelles ne remplacent pas les pratiques formelles. Les pratiques informelles sont complémentaires à la pratique formelle qui suppose un entraînement au quotidien pour nourrir la présence à soi et faciliter le passage du mode faire vers le mode être plus aisément. Il cite Aristote⁴⁹ en affirmant que « nous sommes ce que nous répétons chaque jour. L'excellence n'est alors plus un acte mais une habitude » (Dans André, 2017, p. 175).

J'avais fait le choix de ne pas valider systématiquement la pratique formelle ou informelle réalisée de manière autonome. Dans plusieurs programmes de formation, un journal des activités de méditation est remis par les personnes participantes. J'ai plutôt invité les personnes

⁴⁹ Aristote, *Éthique à Nicomaque*, II,1.

participantes à expérimenter des exercices pour découvrir ce qui pourrait être intéressant pour elles selon leurs besoins. Je craignais de leur mettre de la pression, ce choix peut être remis en question considérant l'engagement des personnes participantes à expérimenter des exercices de *mindfulness*, de manière autonome. La remise d'un journal de méditation aurait pu avoir comme effet de les encourager à expérimenter et à noter au fur et à mesure ce qu'elles retiennent de l'expérimentation d'exercices formels ou informels entre les rencontres. Avec le recul, pour encourager la pratique, j'aurais pu proposer une découverte, un exercice à faire avant la prochaine rencontre. Même si ce ne sont pas toutes les personnes participantes qui l'expérimenteraient, une telle invitation serait un rappel intéressant pour tenter une nouvelle expérience et enrichir leur pratique.

La posture réflexive et la présence attentive

Cette section permet de faire un bref rappel des éléments qui contribuent à la posture réflexive pour ensuite présenter les principaux résultats. Les citations témoignent d'une posture réflexive tout en étant également liés à la présence attentive. En effet, il n'est pas aisé de séparer la pratique réflexive de la présence attentive, car elles sont intimement liées dans la pratique du counseling et dans ce projet.

Les personnes participantes ont développé une posture réflexive durant le stage HE et réfléchissent à leur pratique professionnelle. La démarche devenait une occasion d'enrichir la réflexion vers la réflexivité, notamment en soutenant l'observation de soi en action lors des exercices de *mindfulness* et des périodes d'échange. Les exercices vécus ensemble, les échanges pouvaient être facilités parce que balisés par l'expérience commune et immédiate ce qui d'une

part, place tout le monde sur un pied d'égalité et d'autre part, ce qui permet de développer un langage commun au regard des différentes dimensions du *mindfulness*, de la présence attentive et de la présence thérapeutique.

Rappelons que la réflexion se distingue de la réflexivité car cette dernière implique « de poser un regard *méta*, à savoir *sur*, *dans* ou *pour* sa pratique (Argyris et Schön, 2002 dans Guillemette, 2021, p. 61). Tel qu'évoqué dans le rapport initial, la collaboration entre la praticienne-chercheure et les personnes participantes visait à mettre en place un dialogue visant l'élucidation des modes de pensée qui influencent, la présence attentive, la présence thérapeutique, la pratique réflexive et un agir compétent en counseling et orientation. La pratique réflexive combinée à la réflexion permet de dépasser l'application des savoirs pour réaliser l'action et d'envisager la pratique professionnelle comme un espace de création de savoirs (Potvin, 2016).

L'intention était de permettre aux personnes participantes d'expérimenter, de s'intéresser aux liens entre la pratique d'exercices de *mindfulness* et leur posture réflexive, ainsi qu'aux impacts dans leur pratique professionnelle et leur vie personnelle. La pratique d'exercices de *mindfulness* a permis, en outre, de mettre en évidence la grande capacité à générer des pensées, à être distraite par nos sensations, émotions et pensées. En s'entraînant à s'observer avec curiosité et, sans porter de jugement sur ce qui émerge (émotions, sensations, pensées), chaque personne participante peut prendre conscience de tout ce qui peut faire obstacle à la présence attentive, à la présence thérapeutique, à la pratique réflexive, en étant pris, happée par notre vécu, plus ou moins

conscient, dans la rencontre de counseling avec une personne aidée⁵⁰. La posture réflexive devient une disposition pour “scanner notre température émotionnelle” une manière de se donner des conditions favorisant la présence attentive, la présence thérapeutique qui peuvent varier en fonction de chaque personne aidée. En effet, chaque consultation en counseling est unique et devient une occasion d’être confronté à l’inattendu, à l’imprévu, peu importe qu’il s’agisse du contenu évoqué par la personne aidée ou encore vécu émotif de celle-ci, du vécu éprouvé par la personne aidante (stagiaire ou c.o). Certaines personnes aidées⁵¹ exigent une disposition plus spécifique de la personne aidante, ainsi la préparation psychologique pourra varier et être ajustée avant la consultation. Quoi qu’il en soit, une préparation psychologique avant de réaliser une consultation de counseling favorise la présence attentive, la présence thérapeutique tel que mentionné par Geller et Greenberg (2005).

Les six personnes participantes ont mentionné dans le bilan mi-parcours avoir apprécié les discussions proposées sur les quatre (4) thèmes : les défis de la présence attentive ; les pensées, émotions et sensations éprouvées lors des exercices de *mindfulness* ; les stratégies de contrôle et l’évitement expérientiel ainsi que les sept attitudes à cultiver. Ces thèmes étaient complémentaires aux exercices de *mindfulness* proposés et visaient à fournir quelques bases et explications au regard de la pratique du *mindfulness* et du processus des pensées. Ces nouvelles bases permettent d’appréhender autrement les défis de la présence attentive et de la présence thérapeutique en

⁵⁰ Ici, l’utilisation du nous inclut les cochercheur.es et le praticienne-chercheure.

⁵¹ À titre d’exemple : des personnes aidées qui sont très souffrantes, très déprimées, qui expriment beaucoup de colère, d’agressivité, avec des diagnostics de santé mentale peuvent induire dans la relation des affects difficiles notamment pour des stagiaires ou des c.o. novices.

counseling, car face à l'inattendu, les stagiaires, tout comme les c.o. novices, ont la tendance à utiliser des stratégies de contrôle plutôt que d'être simplement là avec la personne et présent à ce qui se passe dans la relation ici et maintenant. Pour être simplement là, une intention consciente de mettre en place des conditions favorables à la présence attentive, à la présence thérapeutique, une posture réflexive permettant d'identifier des signaux (émotions, sensations, pensées) qui interfèrent dans l'écoute, la présence attentive, la présence thérapeutique sont importantes. Face à l'inattendu, le stress peut facilement s'imposer et malgré la bonne volonté de la personne aidante, c'est la posture réflexive qui comme le mentionne Le Boterf (2018) permettra de "transférer ou non les leçons apprises à des activités et des situations du même type ou différentes" (p. 85). L'anxiété et l'anxiété de performance peuvent interférer dans la posture réflexive, la présence attentive, la présence thérapeutique et les principaux effets sont "des difficultés à être attentif, à se concentrer ou à se souvenir de ce qu'ils ont appris" (Zeinder, 2018, dans Landry et Grégoire, 2021, p. 98). Comme mentionné précédemment, les stagiaires font face à plusieurs défis que ce soit en apprenant en faisant des consultations individuelles, en faisant face à leurs sensations, sentiments et émotions tels qu'illustrés avec les extraits des entretiens semi-dirigés.

2.3 La pratique du *mindfulness* un an après la fin de la démarche

Après avoir animé la démarche, je me demandais ce que les personnes participantes avaient retenu et si elles avaient poursuivi l'expérimentation d'exercices de *mindfulness*.

Quatre des six personnes participantes ont répondu et leurs réponses sont regroupées ci-dessous. Le tableau regroupe des exemples de retombées identifiées par les cochercheur.es à la suite du courriel transmis le 16 avril 2022.

Tableau 17. Catégories de pratique de *mindfulness*

La pratique d'exercices et les effets observés
Des stratégies adoptées pour soutenir la pratique d'exercices de <i>mindfulness</i>
Le transfert dans ses interventions en counseling et orientation
Les retombées de la présence attentive dans la présence thérapeutique

Au regard de la poursuite de la pratique d'exercices de *mindfulness* : une stagiaire précise qu'elle ne fait pas d'exercices et qu'elle veut reprendre cette pratique :

[...] bien que j'aie vraiment échappé ma pratique quotidienne (il faut que je m'y remette !). Au regard du processus [...] je prends souvent le temps de me déposer avant une rencontre, et après si c'était difficile. Je me ramène plus facilement ici et maintenant durant mes rencontres, mon esprit vagabonde moins. (P1)

Une autre stagiaire mentionne comment elle a intégré la méditation :

J'ai beaucoup intégré la méditation dans mon quotidien. Je me suis téléchargé une application de méditation qui me permet de méditer tous les jours. Des fois, je fais 20 minutes et d'autres fois je prends seulement 5 minutes. Cela me permet de prendre un temps d'arrêt, de me nourrir et de me ressourcer. J'ai aussi lu un livre de Sofia Maffolini sur la pratique méditative et cela m'a beaucoup éclairé sur tous les bienfaits que la méditation peut m'apporter. (P2)

Cet autre extrait met en évidence que la démarche a contribué à la conscience de soi et à prendre soin de soi :

Je reconnais lorsque je suis tendu dans mon corps, j'en prend conscience et je prends quelques minutes pour me détendre parfois. Je l'intègre aussi à ma pratique en suggérant d'en faire à mes clients qui sont très stressés ou peu dans le moment présent. En fait, à chaque dimanche soir je prends [sic] le temps de méditer. Donc je l'ai inclus dans ma routine. Durant la semaine, c'est plus rare ». (P3)

Un autre extrait met en lumière l'intégration de la présence attentive dans la présence thérapeutique :

[...] en me basant constamment sur les principes de base que j'ai appris, soit : 1-d'aider mes clients à mieux se connaître pour les aider à mieux identifier une profession qui leur correspond et à écouter leur petite voix intérieure, comme le disait Maslow ; 2-appliquer du mieux que je le peux les principes de base de l'intervention, voire l'empathie, l'authenticité, le respect et la présence. En m'appuyant sur ces principes, je vois que les gens en viennent, la plupart du temps, à s'appuyer sur du solide pour prendre une bonne décision de carrière, je trouve. (P5)

Enfin, il est intéressant de constater que la démarche a éveillé un intérêt pour prendre soin de soi auprès des personnes participantes ce qui rejoint les résultats de recherche de Campbell et Christopher (2012) cités dans Devault (2018). De plus, il est intéressant de constater que chacune à sa façon a poursuivi son expérience au-delà de la démarche. Les extraits témoignent d'une meilleure conscience de la présence ou de la non-présence en counseling, de l'intégration dans des pratiques personnalisées, variables en durée et en fréquence, et de différents moyens (applications téléchargées, lecture, visualisation, etc.) de transfert dans leur pratique professionnelle ou leur vie personnelle.

L'expérimentation d'exercices de *mindfulness*, suivie des échanges, a permis de mettre en évidence, avec les personnes participantes, l'interdépendance entre la présence attentive et la présence thérapeutique tant dans la préparation que durant la consultation individuelle en counseling et orientation ce qui converge vers les résultats des études de Baker (2016), de Campbell et Christopher (2012) cités dans Devault (2018). Les exemples ci-dessus illustrent la prise de conscience de la présence attentive ou de la non-présence attentive, de la pratique plus ou régulière d'exercices de *mindfulness*, de l'intégration d'éléments du programme dans la pratique professionnelle et dans la vie personnelle.

Les exercices et les échanges ont permis de dégager les effets de la présence attentive, de la présence thérapeutique sur soi représentés dans les deux premières parties supérieures de

l'iceberg. Voici quelques extraits de ce que la démarche a éveillé chez les personnes participantes au regard de leur rôle personne aidante.

Les personnes participantes ont répondu à la question : Quand je réfléchis à ma présence à moi, je constate que :

J'ai de la difficulté à avoir une réelle présence à moi, dans le sens où je suis facilement distraite par plusieurs pensées, anticipations, scénarios, etc., qui font que mes pensées dévient vers autre chose que le « moment présent » et ainsi, ma présence à moi-même [sic] est plus difficile à obtenir mais surtout à maintenir. ». (P4)

Cette réponse honnête met en évidence les défis de la présence attentive et de la présence thérapeutique sans toutefois faire le lien avec la possibilité de ramener l'attention dans le moment présent, notamment en déposant son attention sur le souffle.

Cette réponse indique le peu de curiosité avant la démarche au regard des pensées, sensations et émotions ressenties :

Je ne prends pas assez conscience des effets que les gens puissent avoir sur moi et de l'effet que je peux produire sur les gens (P2). Il y a un grand bout où j'ai manqué de vision...je ne dînais pas ou je prenais 20 minutes... ce n'est pas durable pour travailler, ma présence à moi est à calibrer avant que la coupe soit vide. (P1)

Dans l'extrait suivant, la présence attentive semble dépendante de l'extérieur plutôt que d'une intention, une disposition personnelle :

Je n'ai pas de difficulté à l'être, tant que je n'ai pas de stimuli externes. Aussi, je constate que de me concentrer sur moi dans le moment présent me calme et m'aide à me ressaisir. (P6)

Chiesa, Calati et Serreti (2011) ; Tang, Hölzel et Posner (2015) ont démontré dans leurs travaux que la pratique d'exercices de *mindfulness* contribue de manière positive pour orienter

l'attention, augmenter les capacités sélective et exécutive ainsi que les capacités attentionnelles soutenues (Grégoire et al., 2016b).

Cette réponse met en évidence le lien entre la présence et la pratique régulière :

[...] celle-ci s'est développée et continue de se développer avec ma pratique régulière de mindfulness. J'observe aussi qu'il est difficile de respecter mes besoins en termes de présence à moi dans mon milieu de travail actuel. ». (P1)

Cet extrait peut laisser entrevoir une préoccupation au regard de la réponse rapide aux demandes du milieu ce qui d'une certaine manière peut s'approcher d'une certaine anxiété. À la fin de la démarche :

La présence attentive peut être un bon outil pour nous, pas là seulement pour que mon intervention soit meilleure, mais pour moi comme intervenante. Être plus assise dans ma posture, dans ma présence et de me rendre compte que je ne suis plus présente : c'est en faisant que je me suis rendu compte. (P1)

Respecter ses besoins en tant que personne aidante permet d'être plus présente et souvent plus efficace, car il y a moins de distractions et de pertes d'énergie.

Cet autre extrait illustre comment il est facile pour l'esprit d'être happé par des préoccupations, de gambader vers le futur :

Quand je réfléchis à ma présence à moi, je constate que : j'ai plusieurs préoccupations qui habitent mon esprit. J'anticipe les choses que j'ai à faire au lieu de prendre le temps de faire de l'espace en moi. Par contre, depuis le début des rencontres, je prends le temps de faire des temps d'arrêt pour diminuer mon stress. Cela m'aide à identifier comment je me sens dans le présent. (P3)

Notons que de ramener son attention dans le moment présent peut contribuer à diminuer le stress ⁵²(Esch et al. 2003 dans Richer et Lachance, 2016, p. 56).

Dans mon travail, je me trouvais beaucoup envahi. Y des moments où ça m'a reconnecté avec toute cette histoire-là, d'avoir quelqu'un dans ma famille⁵³ qui prenait toute l'attention en raison de ses difficultés [...] il y a tellement des moments où je me sentais dans ma tête pour rejeter mon impatience. (P1)

L'extrait précédent illustre à la fois l'effort déployé pour contrôler l'inconfort et comment l'expérience personnelle s'immisce dans la consultation et peut faire obstacle à la présence attentive et la présence thérapeutique.

L'extrait suivant souligne avec authenticité la fragilité de la présence attentive et la présence thérapeutique ainsi que la prise de conscience de la non-présence, ce qui est déjà un pas important :

Il peut m'arriver en cours d'entrevue de divaguer dans ma tête, surtout à la suite du discours du client qui provoque en moi certaines réflexions que j'ai de la difficulté à garder pour plus tard et de ce fait, mon attention envers le client en est parfois réduite. (P4)

La posture réflexive au regard de la présence thérapeutique

Les personnes participantes ont témoigné de effets de leur posture réflexive au regard des situations professionnelles et des conditions qui favorisent ou font obstacle à la présence thérapeutique. Voici quelques extraits de ce que la démarche a éveillé chez les personnes participantes.

⁵² Être dans le moment présent, avoir une bonne hygiène de vie contribuent à la diminution du stress en diminuant l'activité du système autonome. (Richer et Lachance, 2016, p. 56)

⁵³ Ici, nous avons modifié légèrement l'énoncé de manière à préserver l'anonymat.

Tableau 18. Des retombées identifiées par les personnes participantes au regard du développement de leur posture réflexive

La difficulté à trouver sa zone de confort
La réactivité aux demandes : se donner du temps
La pratique réflexive
Des retombées dans la pratique professionnelle

Il est intéressant de constater que cette personne participante est suffisamment attentive durant les échanges pour prendre conscience de à ses propres enjeux :

J'ai remarqué qu'il y a des interventions dans le groupe qui me faisaient mes propres enjeux, je me trouvais envahie. Il y a des moments où ça m'a reconnecté avec comment je trouvais ça dur de trouver ma zone de confort dans ma job. (P4)

Les extraits suivants témoignent de l'importance de se donner du temps pour habiter le moment présent et diminuer la réactivité aux demandes :

Je me suis rendu compte que, des fois, que l'étudiant n'avait pas fini sa phrase que je donnais des chemins possibles... Je vais peut-être plus leur demander quels chemins as-tu en tête ? (P1)

Je veux rester présente dans la relation pas toujours être dans l'exécution [...] Je ne sais pas trop comment je vais y arriver. Mais je pense que c'est en m'observant, en me gardant des moments d'arrêt ». « De prendre du temps pour moi me permet de me concentrer sur ma présence avec le client ». (P1)

Être plus assise dans ma posture et me rendre compte que je ne suis pas présente [...] je m'en suis rendue compte dans le processus. J'ai pris conscience d'essayer de faire une affaire à la fois : pas faire ma note avec le cell⁵⁴ accroché, d'essayer de donner un dépliant à quelqu'un. (P1)

⁵⁴ Ici *cell* veut dire un téléphone cellulaire.

Au long court, le multitâche et l'enchaînement des activités, sans se donner un espace pour penser peut alimenter l'insatisfaction et contribuer à une certaine déconnexion avec soi. Il est intéressant de constater que chaque personne participante voit des retombées de la formation. Ces retombées peuvent être au regard de la conscience de leur présence attentive ou non, de la pratique réflexive, de l'importance de se donner du temps, de prendre en compte ses besoins.

L'extrait suivant porte sur la pratique réflexive :

C'est d'avoir un peu de pratique réflexive, sans nécessairement m'arrêter pour écrire, Ben des fois, c'est méditer ça me sert à ça. Me centrer sur ma respiration. Même me permettre de me donner un temps pour voir c'est quoi qui roule dans ma tête, puis ce qui est à l'avant dans mes préoccupations. (P6)

Prendre du temps, se donner du temps :

De prendre du temps pour moi me permet de me concentrer sur ma présence avec le client. Je ne prends pas assez le temps de m'arrêter J'ai tendance à faire de l'évitement. (P2)

Prendre soin de ses besoins et de soi :

En fin de démarche, J'ai appris que ce n'est pas toujours la même chose qui remplit mon énergie, des fois j'ai besoin de silence, mais des fois j'ai besoin de me faire organiser. (P2)

La pratique informelle, apprendre quelques manières d'intégrer la présence attentive avec mes clients pour les aider à se déposer (très utile avec ma clientèle TDA/H et anxieuse), comment bien présenter et animer des activités de présence attentive en intervention de groupe.⁵⁵ (P3)

Ces extraits font ressortir plusieurs aspects intéressants au regard de la pratique réflexive.

Au regard de la démarche, il est intéressant de constater que le partage et les échanges ont favorisé la réflexion à propos de la pratique professionnelle, d'identifier des sensations et les défis pour trouver sa zone de confort au travail. De plus, la démarche a permis de constater un certain

⁵⁵ Nous n'avions pas envisagé ce besoin à cette étape de la démarche. Par ailleurs, l'idée est intéressante à considérer dans une démarche plus longue, notamment parce qu'elle suggère une pratique de *mindfulness*.

empressement et la tentation vers la résolution de problèmes plutôt que de laisser le temps à la personne étudiante de mobiliser ses ressources personnelles :

Je suis surtout dans l'écoute des besoins de mes participants et parfois je suis plus axée sur les objectifs. (P3)

Dans le travail en counseling, la connaissance de soi, la conscience de ses forces et de ses zones de fragilité (passé, traumas, sensibilités actuelles), de sa tolérance à l'incertitude, de sa gestion de son stress, de ses valeurs, et ses motivations à être une personne aidante demeurent au cœur d'une posture réflexive et à la présence attentive à ce qui émerge en soi dans la relation (Delisle, 2011). Cette conscience est nécessaire pour être présente, pour bien distinguer ce qui appartient au monde émotif de la personne aidée, de ce qui appartient à son histoire personnelle de la personne aidante ainsi que pour intervenir adéquatement tout en adoptant une posture empathique (plutôt que sympathique). La posture empathique devient un facteur de protection pour la personne aidante, notamment au regard de la prévention de l'épuisement (Campbell et Christopher (2012) ; Gockel (2015); McGarride et Walsh (2011) dans Devault, 2018). La posture empathique suppose d'être capable de ressentir, de nommer et de s'appropriier ses émotions, sensations et pensées, de les accepter et de les exprimer à une ou des personnes de confiance. Dans ce sens, notre groupe a créé un espace approprié pour faire l'expérience de partager authentiquement son vécu de personne aidante sans se sentir jugée. Différents moyens peuvent être appropriés pour permettre aux personnes participantes de prendre conscience de ce qui, dans leur histoire personnelle, peut faire obstacle à l'écoute empathique, à la présence attentive et par conséquent, à des interventions professionnelles pertinentes.

Plusieurs alternatives peuvent être envisagées par les personnes aidantes pour avoir une meilleure conscience de soi. Une démarche comme celle proposée et la supervision offerte durant le stage deviennent souvent une première étape permettant de ressentir, et d'être confronté à l'interdépendance entre la conscience de soi, de ses compétences, la présence attentive, la présence thérapeutique, la posture réflexive et l'aspect contre-transférentielle inhérent au counseling. Le défi de départager ce qui appartient à la personne aidante et à la personne aidée, ainsi qu'à cette relation thérapeutique devient un enjeu pour intervenir avec compétence. Faire l'expérience d'une thérapie permet à la personne aidante de saisir de l'intérieur les défis de l'introspection, de dénouer certains conflits internes et d'élucider des points aveugles afin, de se développer, d'initier un changement. Sans un travail d'introspection sur soi, la personne aidante peut être limitée dans son travail d'accompagnement thérapeutique avec les personnes aidées, évitant ainsi d'aborder des sujets pour ne pas être confrontée ou en contact avec l'inconfort. La pratique d'exercices de *mindfulness* peut favoriser chez la personne aidante la création d'un espace intérieur, d'une certaine disposition à être en relation avec la personne aidée dans cette découverte d'elle-même et de ce qui fait obstacle à la réalisation de ses projets personnels et/ou professionnels et à une vie riche de sens.

En terminant, après avoir présenté différentes facettes de la posture réflexive évoquées par les personnes participantes, il appert que celle-ci favorise « la capacité d'avoir accès à ses connaissances en temps utile, c'est-à-dire en cours de séance. Il faut penser en action. » Ce qui suppose être présent à ce qui émerge (Delisle, 2011, p. 16). Dans le contexte en counseling, la compétence réflexive est nécessaire à la posture réflexive qui s'incarne dans l'ouverture à s'observer et à mettre en place un dialogue visant à élucider les modes de pensées, à identifier les

émotions et les sensations présentes en soi dans les interactions avec chaque personne cliente. La compétence réflexive est au cœur de la pratique professionnelle pour mieux cerner la richesse de dynamique relationnelle afin de pouvoir mobiliser ses ressources de manière appropriée, d'éviter des écueils et des impasses relationnelles.

La présence thérapeutique

Les personnes participantes ont moins parlé des retombées dans leur présence thérapeutique. Considérant la durée de la démarche et l'expérience en counseling, ceci n'est pas surprenant puisque le travail sur la présence à soi est en quelque sorte préalable à celui de la présence thérapeutique. Quelques constats faits par les personnes participantes sont présentés ci-après.

Quand je réfléchis à ma présence thérapeutique, je constate que : Je suis surtout dans l'écoute des besoins de mes participants et parfois je suis plus axée sur les objectifs. (P3)

Un des principaux effets d'être concentré sur les objectifs affecte l'écoute, de manière à prioriser ce qui converge vers l'objectif et amène possiblement à négliger ce qui témoigne de l'ambivalence, à explorer rapidement certains aspects du processus en tentant de soulager le mal être.

Cette réponse présente une corrélation entre la présence à soi et la présence thérapeutique :

De prendre du temps pour être présent à moi me permet de mieux me concentrer sur ma présence avec le client. (P6)

Certaines conditions favorisent le développement de la présence à soi, notamment lorsque les demandes de consultations diminuent :

Je souhaite développer ma présence thérapeutique davantage ; maintenant que le 1^{er} mars⁵⁶ est passé je pense avoir plus de temps pour pratiquer cela. Je compte utiliser la présence attentive pour ne pas trop remplir les silences quand le client est en réflexion. (P1)

Il semble que ce soit plus difficile d’être présente et de tolérer les silences, sans réagir, sans s’agiter comme si lors des périodes intenses, l’effervescence extérieure influence la posture et la réactivité.

Les attentes perçues dans un milieu :

J’ai l’impression que celle-ci (la présence thérapeutique) est peu utilisée dans mon milieu, où je suis davantage vue comme un centre d’information. Je souhaite développer ma présence thérapeutique davantage ; maintenant que le premier mars est passé je pense avoir plus de temps pour pratiquer cela. Ça dépend aussi de la clientèle ; les demandes en ISEP⁵⁷ ne sont pas pareilles que les demandes en orientation. (P1)

Elle met en évidence que face aux diverses demandes et au rythme de celles-ci, elle prend conscience qu’elle s’active et qu’elle est plus attentive aux besoins de sa clientèle qu’aux siens. Par ailleurs, la présence attentive et la présence thérapeutique ne sont pas incompatibles avec des demandes en ISEP et les exigences d’un milieu professionnel. Même lorsque les demandes sont nombreuses, que les personnes clientes veulent des informations scolaires et professionnelles, il est quand même possible pour une c.o de prendre et de se donner le temps de comprendre et d’évaluer la demande, car il s’agit aussi d’un geste professionnel. On peut comprendre que face à des personnes clientes pressées, la tentation d’être réactif est forte.

⁵⁶ Le 1^{er} mars est la date limite pour déposer une demande d’admission dans plusieurs programmes contingentés ou à admissions limitées au collégial, à la formation professionnelle au secondaire, à l’université. Il y a une forte demande pour des consultations auprès des c.o. qui travaillent dans le secteur scolaire (secondaire, collégial, universitaire) avant le 1^{er} mars.

⁵⁷ ISEP : information scolaire et professionnelle

Cet extrait se distingue des autres, par la façon de souligner la réactivité, la présence attentive et la présence thérapeutique :

Parfois ça me vient, ça me donne le goût de répondre du tac au tac, une chaîne d'associations qui sont liées à des expériences négatives ça affecte ma qualité de présence. Quand je regarde avec la PA ça veut dire : Okay, je m'en vais dans le passé.... On voit plus clairement. (P5)

Le regard de la personne aidante est ajusté au contexte du counseling, à la présence attentive, à la présence thérapeutique et à la posture réflexive dans l'action.

Ma concentration. Je suis très facilement distraite et il m'est difficile de rester concentrée longtemps sur une même tâche. J'aimerais me sentir plus ancrée lors des rencontres, pour pouvoir en profiter davantage. (P4)

Mon estime de moi, ma capacité à saisir mes accomplissements, ma capacité à me concentrer sur la recherche de piste de solution et non sur la complexité des choses. (P6)

L'extrait suivant fait ressortir l'importance de la présence attentive dans le lien émotionnel en counseling.

C'est un outil tellement important pour améliorer le lien émotionnel avec les autres. En effet, je fais beaucoup plus confiance à ce que je ressens subjectivement afin de mieux comprendre ce qui se passe dans ma relation avec l'autre, tout en prenant soin de tenter de valider humblement avec la personne. Cela enrichi et renforce énormément mon alliance de travail, ainsi que mon alliance, tout court, avec un autre être humain. (P5)

Cet autre extrait témoigne du lien perçu entre la présence attentive de la personne aidante et la présence thérapeutique :

Je crois qu'en étant davantage présent à moi-même, voire attentif à ma subjectivité, je suis ainsi en contact avec une nouvelle source d'informations très riche et utile pour développer et réparer (si besoin) mon alliance de travail avec mon client. (P5)

En terminant, force est de constater l'interdépendance de la posture réflexive, de la présence attentive et de la présence thérapeutique pour un agir professionnel compétent en

counseling et orientation. Le Boterf ne traite pas de la présence attentive mais il aborde l'agir professionnel de manière plus générique, soit les schèmes qui « incluent des émotions, des postures spécifiques ou relationnelles. (Le Boterf, 2018, p. 136). Le Boterf emprunte à Clot (2008) le terme des « prêts à agir » qui constituent des ressources en fonction d'un type de situation, aussi appelé famille de situation (2018, p. 139) et dans le cadre du Doctorat professionnel. Le Boterf précise qu'un professionnel est capable de transposer et pas seulement de transférer. Pour lui, la transposition implique la « faculté de saisir le potentiel de transférabilité, chez le professionnel chevronné, de l'*insight*, de la capacité de reconnaissance immédiate des formes. L'*acuité* est une des compétences distinctives du professionnel confirmé. » (Le Boterf, 2018, p. 140) Trois facteurs sont nécessaires pour transposer : la capacité de prise de recul et d'analyse, la richesse des expériences professionnelles et extraprofessionnelles, car elles permettent de développer des ressources variées et des schèmes opératoires diversifiés et « l'intention d'aborder et de traiter de nouvelles situations » en portant attention aux contextes et aux caractéristiques d'appliquer, de transposer ses ressources. (p. 141).

L'accompagnement

Après avoir identifié les principales retombées pour les personnes participantes que soit par l'expérimentation d'exercices de *mindfulness*, lors des échanges, au regard du vécu de la démarche, c'est l'accompagnement qui est abordé ci-après.

Durant la démarche, j'ai tenté de créer les meilleures conditions possibles considérant l'utilisation de la plate-forme Zoom et le moment des rencontres, soit de 16h30 à 18h30. J'ai également tenté d'incarner les attitudes de respect, d'écoute et de bienveillance pour encourager

les cochercheur.es à expérimenter et à partager leur expérience. J'étais vraiment centrée sur le vécu des personnes participantes en ayant en tête de leur proposer des exercices de *mindfulness* leur permettant de prendre soin d'elles, de mieux saisir ce qui émerge ainsi que ce qui favorise ou nuit à la présence attentive.

Nous étions ensemble à expérimenter, avec curiosité, à observer ce qui pouvait advenir. J'étais convaincue que la période de partage et d'échanges qui suivaient les exercices, favoriserait une meilleure compréhension de ce qui se passe en elles et en eux, en nous, lorsque l'on s'intéresse avec curiosité et sans jugement. L'accompagnement était centré sur l'établissement d'un lien de confiance nécessaire pour expérimenter et partager, nous voulions créer cet espace précieux d'expérimentation, favoriser l'explicitation, le partage sans toutefois forcer quoi et qui que ce soit. Je me permets de reprendre une expression que j'utilise régulièrement : « Rien ne sert de tirer sur la plante pour la faire pousser » (Proverbe africain).

Les réponses des personnes participantes à propos de l'accompagnement lors du bilan de mi-parcours confirment qu'il contribuait à un climat de respect et de bienveillance comme l'extrait ci-après l'appuie :

Avec vous on peut expérimenter, je ne me sens pas jugé. On peut être spontané, expérimenter, vous acceptez les erreurs, c'est humain. Soyez bienveillant envers vous-même, ça c'est de l'humanité. (P5)

Au regard de l'animation, les personnes participantes ont exprimé leurs besoins et m'ont guidée pour faire les ajustements nécessaires pour contribuer davantage à leur bien-être.

L'accompagnement d'exercices de *mindfulness* ont permis aux personnes participantes de faire un pas de plus vers cette connexion à soi en s'observant autrement, avec moins de jugement, et en développant davantage leur posture réflexive avec des nouveaux repères, notamment les sept attitudes fondamentales à cultiver lorsque l'on s'intéresse au *mindfulness* : le non-jugement, l'esprit du débutant, la patience, la confiance, le non-effort, l'acceptation et le lâcher-prise (Kabat-Zinn, 2012). L'extrait suivant témoigne de l'appropriation de certaines attitudes par cette personne participante soit : le non-jugement de ses émotions et de son expérience, la confiance, l'acceptation :

Par exemple, votre formation m'a aidé à me sortir d'une situation s'étant produite la semaine dernière, et que j'ai trouvée très difficile. En effet, j'ai cru qu'il y avait une tension conflictuelle avec quelqu'un, et j'ai donc osé faire confiance à ma subjectivité (i.e. : ma présence à moi-même) et lui demander très délicatement si j'avais pu faire ou dire une bêtise l'ayant blessé. Je devais lui demander car je me torturais trop par mes questionnements et mes hypothèses. [...] L'effet d'avoir fait confiance à ma subjectivité m'a donc non seulement délivré d'un poids énorme, mais en plus, cela a renforcé notre lien de confiance à tous les deux, je crois, car il a dû constater que le lien que j'ai avec cette personne me tient à cœur. (P5)

Cet autre extrait fait ressortir la réflexion qui émerge au regard de l'intégration de la présence attentive dans sa carrière et de son identité professionnelle :

Le projet est intéressant et mobilisant. Ça me fait encore plus réfléchir à comment j'aimerais intégrer la présence attentive dans ma carrière et ça me donne un espace pour m'intérioriser et en apprendre davantage sur qui je veux être comme intervenante. (P1)

Lors du bilan de mi-parcours, cinq (5) personnes avaient répondu être tout à fait en accord que l'animation favorisait le développement de la posture réflexive. L'autre personne était plutôt en accord.

L'accompagnement m'a inspiré la conception de la figure 2. La métaphore de l'iceberg appliquée au counseling permet d'illustrer les défis pour les stagiaires et les c.o. novices dans l'expérience d'entrevue en counseling avec des personnes clientes. De plus, la figure peut aider à penser l'accompagnement en préparant des questions qui favorisent la réflexion pour les niveaux supérieurs de l'iceberg : la partie visible et consciente et celle qui est submergée et préconsciente⁵⁸.

En effet, des personnes clientes peuvent être perçues comme difficiles : en étant plus ou moins motivées ; en verbalisant de grandes attentes envers la personne aidante sans nécessairement manifester être mobilisées ; des adultes qui explorent des programmes pour effectuer un retour aux études pouvant être subventionnés par Emploi Québec⁵⁹ et qui ont eu une vie remplie d'obstacles et d'épreuves ; des personnes qui ont eu des problèmes de santé psychologique maladies et/ou physiques ; d'autres qui se sentent coincées entre leurs désirs et ceux de leurs proches. Le vécu des personnes clientes se dépose différemment selon l'histoire personnelle de la personne aidante, ses expériences difficiles, ses fragilités ; et même selon la conception de son rôle. En effet, si la personne aidante perçoit qu'elle doit solutionner les problèmes, réparer la blessure psychique de la personne aidée, l'inconfort et le mal être risquent d'émerger, voire de l'envahir psychiquement, émotionnellement et même de stimuler des marqueurs somatiques. Face à l'inconfort ou encore voulant éviter, plus ou moins consciemment l'inconfort, la personne aidante pourra se replier sur des modalités de contrôle (lutte, fuite ou freeze). L'illustration de la métaphore de l'iceberg appliquée

⁵⁸ Cette figure a été présentée précédemment au chapitre 1.

⁵⁹ Dans ce contexte, la/le c.o. doit soutenir les client.es dans l'exploration de programmes d'études. Selon certaines modalités, certains programmes d'études peuvent être subventionnés et dans ce cas, la/le c.o. doit appuyer ce choix.

au counseling, fait ressortir la face cachée de l'intervention qui interpelle plus particulièrement les stagiaires et les c.o. novices.

Comme le mentionne Philippot et Heeren (2009) « de nombreux chercheurs considèrent la pleine conscience comme une compétence psychologique à part entière (par exemple, Hayes et Shenk, 2004 ; Hayes et Wilson, 2003 ; Kabat-Zinn, 2003 ; Linehan, 1993, etc.) (p. 15). Considérer la pleine conscience comme une compétence s'appuie sur l'exploration et l'acceptation de l'expérience dans toutes les facettes et ce, sans jugement de la valence émotionnelle. Autrement dit, l'entraînement de l'attention vise à « ne pas être capturée par les *a priori* associés à une expérience donnée » (Philippot et Heeren, 2009, p. 15) et dans cet esprit, la présence attentive est particulièrement inspirante pour les personnes participantes dans leur travail en counseling.

L'accompagnement proposé soutenait les personnes participantes à expérimenter l'attitude de l'esprit du débutant, à s'observer avec un regard neuf notamment en étant invité à pratiquer le non-jugement, c'est-à-dire ne pas étiqueter leurs émotions, sensations et pensées comme bonnes ou mauvaises. Cinq (5) personnes participantes ont répondu être « tout à fait d'accord » que l'animation a favorisé le développement de ma posture réflexive et une « plutôt en accord ».

Les personnes participantes ont exprimé avoir plus de confiance en soi, notamment en considérant davantage leurs émotions, sensations et pensées comme des révélateurs de ce qui se passe dans chaque relation avec une personne cliente, plutôt qu'une simple limite, un manque de compétences. Dans le cadre de leur formation, selon les dires des personnes stagiaires sont souvent admiratives face à la compréhension rapide de leur superviseur.e face à la dynamique de leurs personnes clientes et de l'alliance de travail. Et dans cet esprit, elles aimeraient être plus

compétentes, performantes face au développement de leurs compétences en intervention, comme pour celles de la présence attentive, présence thérapeutique et posture réflexive. De plus, les personnes participantes partagent les mêmes caractéristiques que toutes les personnes qui débutent dans l'expérimentation de la pratique du *mindfulness* : être pressée ou espérer avoir des effets et des résultats, être mieux ou moins souffrante. Par ailleurs, pour développer la capacité à vivre dans le moment présent, cela nécessite de l'entraînement, de la patience et un certain lâcher prise au regard des attentes à court terme.

La posture réflexive est nécessaire pour mieux saisir ce qui favorise ou fait obstacle à la présence attentive et à la présence thérapeutique. Par ailleurs, l'inattendu, l'inédit et les doutes font partie intégrante de la relation d'aide en counseling bien que les personnes débutantes et les novices le vivent plus difficilement et l'associent parfois à un manque de compétence. L'effet de l'inattendu, de l'inédit s'avère parfois un obstacle à la présence attentive et à la présence thérapeutique pour les personnes stagiaires et c.o. novices puisqu'elles se sentent parfois envahies par leurs pensées, leurs émotions, leurs sensations et en quelque sorte, submergées au point d'en perdre leurs moyens, l'accès à leurs ressources (connaissances et compétences). Être capable de rester bien ancré dans le moment présent devient un levier pour accueillir les pensées, les émotions et les sensations éveillées dans la relation d'aide avec l'Autre, et ce, peu importe ce qui se passe. Cet extrait confirme la difficulté d'avoir accès à ses ressources :

Il y a beaucoup de clients pour qui la relation est très importante. La peur de déplaire par insécurité aussi, j'aimerais explorer des fois comme malaises, qui fait que je me sens mal à l'aise, mais là les mots ne me viennent pas. (P5)

De plus, être ancré dans le moment présent permet d'accueillir ce qui émerge en soi dans la relation avec l'Autre, malgré l'inconfort, et sans sentir une réactivité qui pousse à agir impulsivement ou encore à perdre ses moyens en se sentant « gelé/freeze ». La pratique régulière du *mindfulness* a notamment pour effet de voir plus clairement ce qui se passe, en soi et dans la relation, sans toutefois céder à l'impulsion de l'action. Devault (2018) mentionne « À travers la médiation, le thérapeute apprend à devenir curieux de ce qui se passe sur le plan des sensations, des émotions et des pensées. Il se demande ce qui est présent, et lorsqu'il observe ce qui est présent, il l'accepte avec compassion sans avoir à réagir à ce qui l'habite. » (p.19). La présence attentive peut aider à diminuer la réactivité (contrôle, fuite, évitement ou freeze) et dans cet esprit, elle permet de prendre en temps opportun des initiatives pertinentes dans des situations complexes, incertaines ou inédites. Cette capacité à avoir accès et recours, aux moments appropriés, à ses ressources est notamment l'une des caractéristiques du professionnalisme. Rappelons que dans le contexte de la relation d'aide cela suppose une « savoir être vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des personnes avec qui on interagit » (Devault, 2018, p.12). Autrement dit, pour elle, le savoir être est plus que « des stratégies ou des techniques mises en place pour accomplir son travail de clinicien » (Devault, 2018, p.12). Ceci rejoint les propos de Rogers (2007), Delisle (2011) et Paul (2017) à propos des qualités relationnelles.

« Un professionnel compétent ne saurait se limiter à l'exécution de tâches uniques et répétitives. Il sait non seulement transférer, mais transposer. Cela suppose qu'il ait la capacité d'apprendre de s'adapter. Il est en mesure de résoudre des classes de problèmes ou d'affronter des familles de situation, et non un problème ou une situation. Il sait utiliser dans un environnement nouveau des connaissances ou des savoir-faire qu'il a acquis et mis en œuvre dans des contextes

distincts. Il sait se dégager d'un effet de contexte. » (Le Boterf, 2018, p. 139). Dans le même esprit, Donnay et Charlier (2006), Argyris et Schön (2002) mettent en évidence l'importance d'identifier les schèmes qui guident les actions dans une pratique. De leur côté, Argyris et Schön (2002) font ressortir l'importance à identifier « plus particulièrement les dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires » (Guillemette, 2021, p. 61) qui influencent nos actions, ce qui rejoint les objectifs des deux projets.

Précisons qu'adopter la réflexivité suppose d'adopter un regard méta sur sa pratique, dans sa pratique et pour sa pratique (Argyris et Schön, 2002) et comme le mentionne Guillemette (2021) cela « exige de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir sa réflexion » (p. 61). Le tableau ci-dessous transpose dans le contexte du projet II, les éléments de la réflexivité et de la métaréflexion.

Tableau 19. Synthèse à propos de la réflexivité

La réflexivité, c'est poser un regard...		
<i>sur sa pratique</i>	<i>dans sa pratique</i>	<i>pour sa pratique</i>
Revisiter sa façon d'agir au regard d'une situation passée (dans l'après-coup)	Être conscient.e dans le moment présent, dans l'ici et maintenant dans la relation avec soi et avec la personne aidée	Intégrer les ajustements requis à la suite des constats faits sur et dans sa pratique au regard de la présence attentive, présence thérapeutique.
	Être conscient.e dans le moment présent, dans l'ici et maintenant dans la relation avec soi pendant l'exercice de <i>mindfulness</i> .	
La posture de métacognition selon Vacher (2014) c'est la capacité d'une personne « à poser un regard sur sa façon de s'observer réfléchir sur, dans ou pour agir » (Guillemette, 2021, p. 61).		

De plus, le professionnel réflexif est « capable d'effectuer un recul critique par rapport à ses pratiques et aux ressources qu'il mobilise dans celles-ci. » (Le Boterf, 2018, p. 150). Ce dernier

souligne plusieurs éléments pertinents au regard de la pratique professionnelle en counseling qui ont des incidences sur la confiance et l'alliance thérapeutique.

En counseling, une personne aidante compétente démontre en plus des compétences relationnelles, communicationnelles et réflexives, de l'agilité à composer avec ce qui émerge dans l'ici et maintenant, et intervenir avec pertinence, tout en respectant les règles de l'art de la profession. Cela suppose de la présence attentive pour être capable de « sélectionner les solutions les plus appropriées à une situation en évitant de faire appel à des décisions de routine dans des situations où elles ne sont pas appropriées. » C'est le contrôle exécutif de la pensée qui le permet (Le Boterf, 2018, p. 121). La pratique réflexive est possible grâce au contrôle exécutif qui permettra d'intervenir adéquatement et « d'inhiber des réactions inappropriées, automatiques : « savoir agir, c'est aussi dans certains savoir prendre l'initiative de ne pas intervenir » (Le Boterf, 2018, p. 27). Les exercices de *mindfulness* contribuent au développement du contrôle exécutif et la posture thérapeutique appropriée. Les thérapeutes qui ont une pratique de méditation développent non seulement un intérêt au regard de leurs émotions, sensations et pensées, ils développent également leur autocompassion. De plus, ils développent aussi « la capacité de garder ses émotions différemment, ils se pratiquent à avoir une plus grande tolérance vis-à-vis de ces émotions dans le sens « d'une acceptation tranquille » (Devault, 2018, p.19).

En complément à ce qui a été explicité précédemment, soulignons que plusieurs auteurs tels Argyris et Schön (1994), Le Boterf (2008) et Guillemette (2021) traitent du développement d'une posture réflexive en faisant appel à des boucles de réflexivité et d'apprentissage dans le contexte d'ajustement, de transformation de la pratique professionnelle. Le nombre varie entre

trois et quatre boucles de réflexivités selon les auteurs. Argyris et Schön (1994) ont identifié trois boucles de réflexivité et d'apprentissage soit : 1. la résolution de problème, 2. l'identification des schèmes qui sous-tendent l'action et 3. Apprendre à apprendre (Guillemette, 2021, p. 61). De son côté, Guillemette (2021) identifie quatre boucles nommées : 1. Soi et la situation (ce qui correspond à l'identification des causes en vue de résoudre le problème) ; 2. Soi et ses ressources (ce qui fait appel à la fois aux ressources internes de la personne : ses connaissances, habiletés et des ressources externes : des outils, des collègues avec expertises complémentaires), 3. Soi et sa pratique (ce sont les intentions et les objectifs visés qui sont l'objet de l'observation et l'analyse) et enfin 4. Soi et son développement professionnel (l'emphase est mise sur les manières de traiter l'information et d'apprendre de son expérience puisque cette boucle intègre les boucles précédentes ainsi s'appuie sur le développement antérieur). (Guillemette 2021, p. 62-65).

Dans les projets, le terme boucles de réflexivité n'a pas été utilisé. Par ailleurs, à la lumière des éléments identifiés précédemment, les méthodologies utilisées dans les deux projets ont permis aux stagiaires interviewées et aux personnes participantes de transiter par les quatre (4) boucles comme en témoignent les extraits mentionnés dans les tableaux 20 et 21.

La préparation de mon accompagnement

Malgré mon expérience, je me suis préparée avant d'animer en lisant, en réfléchissant pour amalgamer les éléments les plus pertinents et les plus significatifs pour le développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique des stagiaires et des c.o. novices.

Pour reprendre l'expression de Guillemette (2023) je me suis placée en projet d'accompagner les personnes participantes et le groupe ainsi que pour développer leur présence attentive, leur présence thérapeutique et leur posture réflexive en expérimentant des exercices de *mindfulness*, en s'observant, en identifiant leurs sensations, leurs sentiments et leurs pensées, en les mettant en mots et en les partageant avec authenticité avec les autres personnes du groupe.

À travers mes notes et mon journal de bord, j'ai identifié plusieurs retombées directement reliées à la conception, l'élaboration et enfin à mon rôle d'accompagnatrice qui sont énumérées ci-après au tableau 20.

Tableau 20. Les retombées dans mon rôle d'accompagnatrice

Les résultats	
Projet I	Projet II
Pour la praticienne-chercheure	
Les lectures et les formations suivies ont permis de consolider une expertise au regard de la pratique du <i>mindfulness</i> , de la présence attentive, de la présence thérapeutique ; des stratégies de contrôle (lutte, fuite et <i>freeze</i>) et pour l'accompagnement.	
Choisir des exercices de <i>mindfulness</i> pertinents au regard des besoins des personnes participantes et en prenant en compte leur zone proximale de développement (ZPD).	
Soutenir l'expérimentation d'exercices de <i>mindfulness</i> , l'observation de soi et le partage en groupe.	
Encourager la curiosité, la motivation, le regard neuf et sans jugement au regard de l'expérience immédiate et l'exploration de leur vécu.	
Soutenir les personnes participantes dans l'expression, l'explicitation de leurs pensées à partir des questions de types descriptives, métacognitives et affectives.	
À l'aide du questionnement, soutenir l'expression de ce qui émerge après la pratique d'exercices de <i>mindfulness</i> , comme ingrédients potentiels au développement de la PA et de la PT ainsi qu'à des pistes d'action.	
Aider à relier l'expérimentation et l'expérience à la théorie : évitement expérientiel et les stratégies de contrôle (fuite et lutte) de Harris (2014, 2009), attitudes fondamentales (7) à cultiver lorsque l'on s'intéresse au <i>mindfulness</i> (Kabat-Zinn, 2012).	
Aider les personnes participantes à identifier des exercices potentiellement inspirants à intégrer dans leur vie personnelle et professionnelle.	
Soutenir l'émergence des liens entre la pratique et la théorie pertinente au <i>mindfulness</i> , la présence attentive, la présence thérapeutique, la posture réflexive.	
Encourager l'expérimentation d'exercices <i>mindfulness</i> à l'extérieur des rencontres et le partage en groupe de ces expérimentations autonomes d'exercices formels ou informels.	
Encourager et valoriser chaque expérimentation comme une possibilité de créer une nouvelle expérience pour développer la présence à soi que ce soit par des pratiques formelles ou informelles, individuelles ou en groupe.	
Animer une démarche de développement de la PA de 16 heures à distance (en utilisant Zoom).	
Adapter le modèle d'accompagnement de Paul (2016) au contexte du projet II.	
Améliorer mes compétences à analyser, à interpréter des données qualitatives et à les communiquer (à l'oral et à l'écrit).	

Dans mon rôle d'accompagnatrice, j'ai été soucieuse de mettre en place des conditions permettant à chaque personne participante de se sentir respectée et en confiance avec moi. Le cadre de la démarche d'accompagnement était clair par les règles de fonctionnement, la durée, la gestion

des droits de parole, etc. Il favorisait l'introspection, l'ouverture à leur expérience de conseillère d'orientation. Étant en exercice seulement depuis au minimum neuf mois, ou encore dans un nouveau milieu de travail et par surcroît en contexte de COVID-19, un climat empreint de respect et de sécurité était nécessaire au partage en groupe. En revisitant leur expérience, en s'entendant raconter, en étant écouté sans être jugé, en étant soutenu dans cette curiosité envers soi, les personnes participantes se sont dévoilées à leur rythme et selon leurs besoins.

J'ai été soucieuse du climat favorable pour que les personnes participantes puissent s'introspecter et prendre un certain recul pour être capable de mettre en mots leur vécu. Ensuite, lorsqu'elles le désiraient, les personnes participantes pouvaient partager aux autres personnes du groupe ce qui les animait, inspiraient. La période dédiée au *Quoi de neuf* permettait à chaque personne de nommer et de déposer ces préoccupations dès le début de chaque rencontre. Ce sont ces préoccupations qui m'inspiraient le choix de l'exercice de *mindfulness*. En effet, chaque exercice choisi étaient collés aux préoccupations évoquées ce qui favorisaient la participation et la réflexion. De plus, la longueur était ajustée aux besoins selon les semaines et l'état de fatigue des personnes participantes. L'intégration d'une période de réflexion individuelle systématiquement après chaque exercice favorisait l'introspection et à chaque personne participante d'habiter la posture réflexive, avant à la période d'échange. La dynamique des échanges s'est construite progressivement à chaque séance, sans que je ne force quoi que ce soit. J'acceptais ce qui était nommé, j'écoutais leur rythme, et je m'ajustais en validant auprès des personnes participantes ce qui était le plus approprié à chaque rencontre. Tout comme pour l'entretien semi-dirigé dans le projet I, je leur laissais la place pour investir ce temps passé ensemble afin qu'il soit riche de sens pour elles. Je les acceptais comme elles sont, avec plus ou moins de fatigue, avec plus ou moins

de questions, j'étais centrée sur le sens de l'expérience et leur développement personnel et professionnel.

J'étais et je suis encore très reconnaissante, qu'elles aient pris de leur précieux temps pour s'investir dans cette démarche conçue pour elles et qui s'ajoutait à une journée de travail à l'écran. Rappelons que toutes les personnes participantes ont été présentes aux huit rencontres et qu'elles ont toutes accepté d'être rencontrées avant et après la démarche. Elles ont été engagées du début jusqu'à la fin.

Après avoir présenté les retombées dans l'accompagnement, voici ce qui a été identifié pour le milieu professionnel comme environnement capacitant. Dans le projet I je voulais mieux comprendre le vécu des stagiaires face à l'inattendu en counseling et connaître les modalités d'adaptation utilisées. Dans le deuxième projet, je voulais soutenir le développement de la PA, de la PT et d'une posture réflexive en counseling et donc dans la perspective du développement professionnel et personnel de chaque personne participante. La réalisation des projets a eu des retombées à la Clinique de counseling et d'orientation.

2.3.2 Les retombées pour la Clinique comme milieu professionnel

J'avais identifié l'objectif de générer une démarche organisationnelle de développement personnel et professionnel spécifique à la pratique du *mindfulness* auprès des stagiaires et des ex-stagiaires de la Clinique (Recherche). L'élaboration des projets était une occasion pour moi de mieux comprendre les besoins des personnes stagiaires dans le but de mettre en place une stratégie pertinente à leurs besoins. Le projet I a permis d'analyser leurs besoins et de mieux comprendre

ce qui posait un problème au regard du développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique alors que le projet II permettait d'expérimenter et d'évaluer une démarche dans le but de considérer la pertinence de générer une démarche organisationnelle spécifique à la pratique du *mindfulness*.

Dans le projet II, les personnes participantes (des stagiaires et des c.o.) ont témoigné de différentes manières de l'importance de développer la présence attentive, de la présence thérapeutique, et des retombées dans leur vie personnelle et professionnelle. Parmi les retombées, les stagiaires ont mentionné avoir apprécié connaître davantage leurs collègues et ainsi avoir un lien plus soutenant entre eux ; avoir expérimenté la modalité de présence attentive ; avoir bénéficié de cette expérience collective et acquis des nouvelles connaissances au regard de la présence attentive et de la présence thérapeutique, ce sont donc des retombées positives pour la Clinique.

Les c.o. novices ont apprécié prendre ce moment comme une pause de l'action, un temps de réflexion à travers les multiples demandes et entrevues. De plus, les personnes participantes⁶⁰ ont évoqué à quelques reprises, un questionnement sur leurs rôles et responsabilités professionnelles face aux demandes et au sentiment d'urgence présent dans leurs milieux de travail respectifs. Elles ont pris conscience qu'il est facile de se laisser happer par l'urgence et d'être tenté de répondre aux différentes demandes, sans nécessairement réfléchir aux conditions favorables pour leur permettre d'exercer leur rôle professionnel avec présence. Il est facile de répondre aux demandes, d'enchaîner les activités et les consultations sans s'arrêter, d'omettre de prendre soin

⁶⁰ Elles étaient des femmes.

de soi. En effet, le nombre de demandes peut influencer le pilotage automatique et ainsi, amener les personnes aidantes à s'éloigner de leurs besoins et compromettre la présence attentive et la présence thérapeutique. Les personnes participantes, comme plusieurs c.o., même plus expérimentés, ne sont pas exempts de perdre cette distance nécessaire à la présence attentive, à la présence thérapeutique face aux demandes pressantes. Être présentes, sans être toutefois être happées par le tourbillon des demandes, supposent d'avoir développé quelques stratégies liées à la modalité de présence attentive.

Les personnes participantes ont démontré de l'empathie, de la bienveillance et le désir de s'entraider au regard des prises de conscience et du développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique. Toutes sont conscientes du défi d'être dans le moment présent avec chaque personne aidée. Expérimentant toutes des exercices de *mindfulness*, étant en apprentissage et en ayant ces rencontres comme lieu de partage, la pertinence de cet espace pour se déposer, réfléchir à sa pratique professionnelle et prendre soin de soi est pertinent pour les personnes aidantes.

L'analyse des données a permis d'identifier des retombées pour le milieu professionnel.

Tableau 21. Principales retombées pour la Clinique

Pour la Clinique comme milieu professionnel	
Projet I	Projet II
Le thème du projet est devenu central dans le développement personnel et professionnel de la doctorante ainsi que pour l'amélioration de l'encadrement et de l'accompagnement des stagiaires.	L'intérêt de mettre en place dans le cadre du stage un environnement capacitant au regard du <i>mindfulness</i> , du développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique (ex : rendre disponible des lectures, le matériel de yoga, des espaces de relaxation).
Identification de croyances erronées au regard du <i>mindfulness</i> , de la présence attentive (PA) et présence thérapeutique (PT) et de l'évitement expérientiel.	Permettre dès la session d'automne l'expérimentation d'exercices de <i>mindfulness</i> pour l'ensemble des stagiaires ainsi qu'un minimum de sensibilisation au regard des conditions à se donner pour être présent à soi.
Confirmation de la pertinence de développer une démarche permettant de jumeler la pratique d'exercices de <i>mindfulness</i> et le développement de la présence attentive et ce, dans le cadre du stage.	Offrir aux personnes intéressées de poursuivre la démarche et le cas échéant, elles pourront parler des apports du <i>mindfulness</i> dans leur travail en counseling et/ou dans leur vie.
Certaines stagiaires sont stressées face au stage et elles négligent leur hygiène de vie, de prendre soin d'elles.	Faire connaître les différentes ressources offertes sur le campus qui favorisent le bien-être (Mon équilibre UL et le Centre d'aide aux étudiants et d'autres ressources) facilement accessibles et gratuites.
Des activités ont été offertes ponctuellement depuis les entretiens : ateliers Kosa, marche en pleine conscience, dégustation. Quatre stagiaires ont animé des activités visant le développement du bien-être.	Assurer une vigie des livres, sites WEB pertinents pour le développement de la PA, PT.
	Développer des outils pour les stagiaires.
	Dans le cadre des réunions professionnelles, expérimenter et discuter avec les stagiaires de l'importance de prendre soin de soi et de développer la présence attentive, de la bienveillance et de l'autocompassion.

Les initiatives mises en place après le projet I ont été appréciées par les stagiaires. Par ailleurs, ces initiatives, bien qu'intéressantes, n'incitent pas les stagiaires à intégrer des moments et activités pour développer la présence attentive et la présence thérapeutique.

Pour soutenir le développement de la présence attentive, il est nécessaire de faire expérimenter des exercices de *mindfulness* régulièrement et en continu dans le stage, c'est pourquoi des exercices et des discussions ont été intégrés dans le cadre des réunions professionnelles. Il serait pertinent d'offrir la démarche auprès des stagiaires intéressées après les avoir sensibilisées. Par ailleurs, à la suite de l'expérience du projet II, la participation doit demeurer volontaire pour les stagiaires de la Clinique.

Plusieurs éléments porteurs ont été dégagés du projet II pour la mise en œuvre d'une démarche organisationnelle. Un premier volet s'adresserait à toutes les personnes stagiaires incluant l'expérimentation d'exercices pour toutes ainsi qu'un minimum de sensibilisation au regard des conditions à se donner pour être présente à soi et ce, dès la session d'automne. Un second volet serait offert seulement aux personnes stagiaires intéressées qui désirent poursuivre la démarche. Éventuellement, elles pourront parler des apports du *mindfulness* dans leur travail en counseling et/ou dans leur vie. Le cas échéant, elles pourraient encourager leurs collègues stagiaires à prendre action pour développer la présence attentive notamment en partageant leur expérience, en les informant des différentes ressources disponibles à l'Université Laval comme Mon équilibre UL et le Centre d'aide aux étudiants (CAE). Il ne s'agit pas d'imposer des exercices ou une démarche mais plutôt de les exposer et d'influencer positivement le climat. Les personnes stagiaires parlent entre elles de leur stage, parfois elles s'entraident alors qu'à d'autres occasions, elles contribuent aux co-ruminations et alimentent l'inconfort et l'impuissance.

Évidemment, le *mindfulness* n'est pas une panacée mais plutôt une manière d'être, un certain mode de vie pour composer avec le stress et pour faire face à l'imprévu, à l'inédit. De plus,

le *mindfulness* inclut de l'autocompassion, ce qui apparaît particulièrement pertinent dans le cadre du stage en counseling et orientation, qui sollicite les compétences affectives et relationnelles. Considérant les commentaires sur la pertinence de prendre un moment pour se déposer et pratiquer des exercices formels de *mindfulness*, la Clinique aménagera un local réservé à ce type de pratique permettant ainsi à quelques stagiaires de se regrouper pour méditer.

Sur le plan organisationnel, à titre de directrice de la Clinique, je veux m'assurer qu'une culture collaborative soit partagée donc différentes actions seront mises en place afin d'assurer un climat d'apprentissage sain, inclusif et bienveillant. Cette culture collaborative rejoint l'un des volets proposés par l'Association des services aux étudiants des universités et des collèges au Canada (ASEUCC, 2013, dans Landry et Grégoire, 2021, p. 109-110) et rejoint les caractéristiques d'une entreprise bienveillante (Codello, Lemieux et Proulx, 2020). L'Université Laval a adopté le 13 juin 2023 la *Politique en matière de santé mentale de la communauté étudiante* qui confirme la responsabilité individuelle et collective de la communauté universitaire à cet égard.

Les résultats m'incitent à poursuivre mes collaborations notamment avec la coordonnatrice de Mon Équilibre UL et l'équipe du Centre d'aide aux étudiants et de m'assurer que les stagiaires connaissent et utilisent les ressources disponibles pour favoriser leur santé psychologique (CAE, les Lucioles, CPIMH), pour développer et maintenir des saines habitudes de vie. Les activités en collaboration Mon équilibre UL, comme le yoga yin personnalisé, une promenade dans les boisés de l'Université Laval ont sensibilisés les personnes stagiaires sur différents aspects de la santé durable : la gestion du stress, l'alimentation durable, l'environnement, le sommeil ou encore les réunions actives sont également importantes à maintenir. Faire connaître aux stagiaires, les

ressources disponibles pour la communauté étudiante, correspond au premier pallier d'initiatives à mettre en place pour promouvoir la santé mentale des étudiants postsecondaires (ASEUCC, 2013).

Le dépistage de la détresse psychologique et des problèmes de santé mentale correspond au deuxième pallier d'initiatives à mettre en place pour promouvoir la santé mentale des étudiants postsecondaires. Non seulement les personnes stagiaires de la Clinique sont informées des ressources, mais certaines y contribuent, depuis 2021, notamment en animant des ateliers de sensibilisation à la détresse psychologique (Les Lucioles).

De plus, à plus long terme, l'expérimentation d'exercices de *mindfulness* pourrait contribuer à développer une culture du mieux-être et une entraide par les pairs plus empreinte de bienveillance et de compassion et moins dans le partage d'impuissance et de co-rumination.

L'expérience avec les personnes participantes apparaît comme une base à l'apprentissage du rôle de c.o. en osant faire une place différente aux émotions, sensations et pensées qui émergent, en les acceptant avec ouverture et authenticité, en les partageant avec d'autres collègues considérant le privilège de ces rencontres professionnelles avec des personnes clientes. Kahane décrit bien notre manière de concevoir la place d'une telle démarche dans le cadre de la pratique en counseling et orientation, notamment à la Clinique « pour apprendre, ils ne doivent pas devenir quelqu'un d'autre – plus intelligent, plus calme, plus confiant, mais simplement faire l'expérience de ce qu'ils expérimentent, avec ouverture et bonté, pour ensuite partager ce qu'ils perçoivent avec les autres » (Bush, 2019, p. 106).

En terminant, la pratique du *mindfulness*, la présence attentive, la présence thérapeutique et la pratique réflexive combinées à l'accompagnement sont comme les cinq dimensions qui favorisent le professionnalisme. L'analyse et l'interprétation des données confirment que ces cinq (5) dimensions s'inter- influencent. La pratique d'exercices de *mindfulness* favorise la prise de conscience des sensations, émotions et pensées avec plus de perspective et de clarté. La présence attentive favorise l'acceptation, le non-jugement des sensations, émotions et pensées et met en lien que cette ouverture et accueil à ce qui se passe en soi, sans jugement, contribue à la présence thérapeutique. La présence attentive alimente la présence thérapeutique puisqu'en portant attention et en l'accueillant celle-ci peut devenir pour chaque personne participante un révélateur du vécu relationnel avec chaque personne cliente. Chaque personne participante peut enrichir la relation thérapeutique en utilisant son ressenti (des sensations, émotions et pensées) avec la personne aidée dans l'ici et maintenant, permettant à celle-ci d'aller plus profondément en elle et de s'engager dans la relation thérapeutique.

La pratique réflexive qui s'opère avant, pendant et après la pratique des exercices du *mindfulness*, en observant la présence attentive, la présence thérapeutique, devient un moteur de transformation personnelle et professionnelle en favorisant l'émergence des modèles mentaux qui influencent, consciemment ou inconsciemment⁶¹, la pratique professionnelle de chaque personne aidante.

⁶¹ Nous pouvons référer à la figure de l'iceberg qui illustre ce qui peut affecter la présence attentive et la présence thérapeutique, soit les trois parties : consciente, préconsciente et inconsciente.

Enfin l'accompagnement devient le fil rouge, l'agent liant entre ces dimensions permettant une lecture renouvelée de la pratique professionnelle de chaque personne participante. La métaphore des cinq doigts de la main illustre l'interdépendance entre les dimensions : pour apprendre et se développer, l'observation est un prérequis à l'analyse de l'expérience (à soi, de soi avec l'Autre et de l'Autre avec soi) en contexte de counseling et orientation ce qui suppose que chaque personne aidante a besoin d'un espace interne pour accueillir ce qui advient, sans le juger, (émotions, sensations, pensées) qui est rendu possible ou amélioré par la pratique du *mindfulness*. La présence attentive (être en contact avec soi et avec l'Autre) favorise la présence thérapeutique (la connexion de chaque personne aidante avec chaque personne cliente) alors que la pratique réflexive soutient la prise de conscience de la manière singulière et partagée de vivre, d'expérimenter, de comprendre et d'analyser la relation thérapeutique. L'accompagnement permet, encourage une prise de recul et une lecture complémentaire pour chaque personne participante et pour le collectif.

3. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ÉMERGENTS

Après avoir présenté la méthodologie et les principaux résultats des deux projets, les savoirs professionnels développés seront explicités. Dans un premier temps, les savoirs professionnels et leurs cinq caractéristiques sont précisés ainsi que leurs principales composantes. Les principaux savoirs ayant émergé pour la doctorante accompagnatrice/praticienne-chercheure, pour les personnes participantes et pour la Clinique de counseling et d'orientation, le milieu professionnel sont déclinés. En guise de conclusion, les cibles de formation atteintes par la doctorante dans le cadre du projet II sont identifiées.

3.1 La définition et les cinq types de caractéristiques d'un savoir professionnel

La définition d'un savoir professionnel retenue est celle décrite au Doctorat professionnel en éducation soit : « un savoir contextualisé (pertinence sociale) et formalisé (pertinence théorique) à partir d'activités situées dans le temps et dans le but de répondre à une situation professionnelle problématisée. Ce savoir illustre les relations existantes » « la classe de situation, les classes d'actions (savoir pratique) et les résultats prédictifs au regard d'une nouvelle famille de situations. Il a un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes qui soutiennent alors la professionnalisation d'une communauté de pratique en éducation ». (Guide des études D. Éd., juin, 2021, p. 8).

Les cinq caractéristiques d'un nouveau savoir professionnel

Pour prétendre développer un nouveau savoir professionnel, celui-ci doit répondre aux cinq caractéristiques listées ci-dessous :

1. « Il se développe en situation de pratique mettant en relation la famille de situations, les actions et résultats⁶² ainsi que des retombées⁶³ susceptibles d'être observés ;
2. Il se développe à l'aide d'un projet d'intervention dans le milieu qui permet de construire une compréhension de la situation professionnelle réelle (problématiser), de rendre justice à sa

⁶² « Définition de résultats : ce qui résulte d'une action, d'une démarche de résolution de problèmes ou d'une démarche de collecte et d'analyse de données, plus particulièrement en recherche » (Guide des études D. Éd., juin 2021, p. 8).

⁶³ « Définition de retombées : des conséquences ou des effets (généralement bénéfiques) à court, moyen ou à long terme avec les actions menées dans le cadre des projets au sein d'un établissement hôte et dans le milieu de pratique » (Guide des études D. Éd., juin 2021, p. 8).

complexité (pertinence sociale) et de la soutenir par des cadres conceptuels (pertinence théorique) pour mieux en comprendre le phénomène ;

3. Il se formalise par des critères de validité en soutien à l'émergence d'invariants à titre de savoirs pratiques innovants, ce qui suppose l'explicitation d'une méthodologie de l'intervention rigoureuse. Ces critères de validité s'illustrent par l'interrelation qui existe entre la réalité vécue et documentée par des méthodes de collecte et d'analyse de données sur le terrain en interrelations avec les cadres conceptuels qui expliquent le phénomène tout en tirant profit des savoirs expérientiels de départ pour répondre à la problématique professionnelle ;
4. Il prend racine dans une famille de situations professionnelles plus large que la situation professionnelle dans laquelle il a été construit ;
5. Il s'inscrit dans une démarche de professionnalisation tant pour la communauté professionnelle que pour la doctorante ou le doctorant » (Guide des études D. Éd., juin, 2019, p. 8- 9).

En résumé, le savoir professionnel se développe dans la pratique professionnelle et il intègre les connaissances et différents types de savoirs : théoriques, académiques issus de la recherche et de la formation ainsi que des savoirs faire (techniques et procéduraux) et le savoir-être (Potvin, 2016, p. 46).

Ces différentes caractéristiques ont été utilisées pour dégager les savoirs professionnels présentés à la section 3.3.

3.2 Les composantes des savoirs professionnels

Les savoirs professionnels mettent en relation trois types d'éléments : « 1. Une classe de situation aussi appelée famille de situations professionnelles ; 2. une classe d'actions et 3. une classe de résultats significatifs » (Guide des études D. Éd., juin, 2019, p. 7).

On définit une classe de situation/une famille de situations professionnelles comme des situations « ayant suffisamment de caractéristiques communes et convergentes pouvant être réalisées par une même personne ou par une autre personne dans un contexte similaire » (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019, p. 21). Une classe d'actions regroupe les actions clés qui permettent de dégager les savoirs professionnels.

Un environnement capacitant : « c'est un environnement de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui permettent de s'actualiser, de se transformer et de devenir capable » (Zimmermann et de Munck, 2009 *Dans* Fernagu Oudet, 2012, p. 205). Or, un tel environnement met en place les ressources, les rend disponibles et visibles et ce qui permet la combinaison avec les ressources personnelles des employé.es pour réaliser son travail. Autrement dit, ce qui est appris par les personnes combiné à ce qui est disponible permet d'être performantes. Dans le contexte de la Clinique et du travail en relation d'aide, je me permets d'utiliser l'expression *avoir accès à ses ressources dans l'esprit d'efficience* plutôt que performer. D'ailleurs, dans le Petit Robert (Dico en ligne), les synonymes de performante sont « compétitif, bon, efficace ». En counseling et orientation, l'efficacité pourrait être d'utiliser de manière optimale des ressources pour créer un effet approprié chez la personne aidée : s'introspecter, s'arrêter, s'engager, explorer, imaginer oser, réaliser, mettre en œuvre, etc.

De plus, un environnement capacitant offre des opportunités de développement professionnels en contribuant aux progrès des savoirs dans, sur et par l'action » (Frenagu Oudet, 2012, p. 210). Ceci rejoint les intentions de la Clinique et les éléments de la posture/pratique réflexive identifiées par Schön, 1994 ; Le Boterf, 2018 ; Delisle, 2011 ; Geller et Greenberg, 2005, 2015.

De plus, un environnement capacitant est « favorable au développement du pouvoir d'agir des individus et de leurs dispositions à apprendre » (Frenagu Oudet, 2012, p. 210). Plus concrètement, un tel environnement dispose d'une organisation du travail et des pratiques de gestion, auquel nous pourrions ajouter des pratiques de supervision, qui favorisent le pouvoir d'agir des individus sur les contenus, les modalités d'organisation du travail, l'accès aux savoirs et aux connaissances « pour résoudre leurs problèmes par le biais de formations » (p. 210) et valorise l'apprentissage, le travail collaboratif, les pratiques réflexives, les pratiques d'entraide et d'échanges informels. La Clinique correspond à un environnement capacitant la démarche du projet II est devenu un levier additionnel pour les personnes stagiaires leur permettant de développer une posture réflexive, présence attentive et présence thérapeutique, et donc leur pouvoir d'agir.

3.3 Présentation de la famille de situation et aperçu des savoirs professionnels

À la suite des résultats qui émergent des projets I et II, il est possible d'identifier une famille de situation qui se formalise par : Accompagner les personnes participantes dans l'expérimentation d'exercices associés à la pratique d'exercices de *mindfulness*. À cette famille de situation, se décline trois types de savoirs professionnels, d'abord un premier pour la personne

accompagnatrice, un second pour la ou les personnes accompagnées et enfin au sens de l'environnement capacitant. Le tableau 22 reprend de manière explicite chacun des savoirs professionnels et les actions clés qui s'en dégagent pour mieux répondre à la famille de situation.

Deux questions ont été utiles pour les identifier : de quelles manières, ai-je accompagné les personnes participantes dans la démarche de développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique ? et De quelles manières ai-je animer les exercices de *mindfulness* ? Des actions clés ont été identifiées pour la praticienne chercheuse au regard de l'accompagnement et pour le milieu professionnel.

Le tableau ci-après présente les principaux savoirs professionnels et les actions clés pour l'accompagnatrice, les personnes participantes et le milieu professionnel (la Clinique) comme environnement capacitant.

Tableau 22. Synthèse des principaux savoirs professionnels de l'accompagnatrice, des personnes participantes et de l'environnement capacitant

Famille de situation		
L'accompagnement des stagiaires et des c.o. novices dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive dans un contexte de formation en counseling et orientation à la maîtrise en sciences de l'orientation.		
Savoirs professionnels		
De l'accompagnatrice	Des personnes participantes (des stagiaires et des c.o. novices)	Environnement capacitant (la Clinique)
Accompagner avec présence attentive le développement professionnel et personnel des personnes en formation en counseling.	Développer un rapport à soi en incarnant la PA.	Rendre disponible des ressources et des connaissances au regard du <i>mindfulness</i> , de la PA et PT, de la posture réflexive.
Les actions clés de l'accompagnatrice	Les actions clés des personnes participantes	Les conditions favorables à la Clinique
En incarnant la présence attentive (PA).	En pratiquant des exercices de <i>mindfulness</i> .	En rendant disponible des ressources et des connaissances au regard du <i>mindfulness</i> , de la PA et PT, de la posture réflexive.
En incarnant la présence thérapeutique (PT).	En accueillant l'expérience avec ouverture, curiosité, non jugement.	
En incarnant une posture réflexive.		
En créant un climat empreint de respect, bienveillance, compassion.	En observant les effets de l'intégration d'exercices de <i>mindfulness</i> sur la présence attentive (PA).	En regroupant des stagiaires et des c.o. novices ayant en commun : le stage HE à la Clinique.
En offrant un entretien préliminaire pour écouter les intérêts et les craintes des personnes intéressées.	En observant les effets de l'intégration d'exercices de <i>mindfulness</i> sur la présence thérapeutique (PT).	
En les informant du cadre général de la démarche. Consentement éclairé et participation volontaire.	En observant les effets de l'intégration d'exercices de <i>mindfulness</i> dans sa pratique professionnelle actuelle.	
En animant des exercices de <i>mindfulness</i> , et en consacrant un temps d'arrêt, pour développer un regard réflexif.	En expérimentant, de manière autonome, des exercices de <i>mindfulness</i> (formels et informels).	En offrant un cadre permettant de se sentir en sécurité : climat de respect et de bienveillance annoncé dès le recrutement.

Les actions clés de l'accompagnatrice	Les actions clés des personnes participantes	Les conditions favorables à la Clinique
En mettant au cœur de la démarche le développement personnel et professionnel de chaque personne participante.		
En apprenant ensemble dans l'expérience ici et maintenant.	En apprenant ensemble dans l'expérience ici et maintenant.	En mettant en évidence l'importance de l'apprentissage.
En ajustant l'accompagnement : prise en compte de l'état des personnes participantes, leurs préoccupations, la fatigue, leurs suggestions.		
En choisissant des exercices de <i>mindfulness</i> qui correspondent à leurs intérêts, états et à leur zone proximale de développement (ZPD).	En partageant ses réflexions, ses découvertes, ses questionnements à la suite des exercices.	En proposant huit (8) rencontres d'une durée suffisante (120 minutes) pour avoir le temps de se développer.
En prévoyant des moments de réflexion individuelle (posture réflexive) suivis de partage en groupe.	En accueillant l'inconfort ; en respectant les silences ; en poursuivant le questionnement.	En mettant en place une démarche qui s'incarne dans l'expérience.
En concevant une démarche cohérente avec la compréhension du développement d'une personne dans l'approche humaniste existentielle.		En concevant une démarche cohérente avec le stage humaniste existentielle et les activités réalisées à la Clinique.
En accueillant dans une perspective de sollicitude : en soutenant la mise en mots, en offrant la parole à toutes.	En s'observant dans son quotidien personnel et professionnel.	En respectant le cadre annoncé et la durée de chaque rencontre à distance.
En aidant les personnes participantes à faire des liens entre la pratique en counseling et les défis de la PA et PT.	En ayant développé une conscience de soi ce qui suppose de se donner des conditions favorables au développement et au maintien de la PA, de la PT et d'une posture réflexive.	En poursuivant l'approfondissement des attitudes développées dans le cadre du stage.
En rencontrant individuellement chaque personne participante pour discuter de la suite de leur développement personnel et professionnel.		

Au sens de l'accompagnement

Pour incarner la présence attentive lors des rencontres, je me gardais un moment pour méditer durant la journée. Je travaillais toute la journée avant l'atelier, comme les personnes participantes, mais ce moment de méditation me permet d'être disposée pour accompagner les personnes participantes.

Durant toute la démarche de formation, les actions posées par l'accompagnatrice visent à mettre en place un climat propice à l'introspection, au respect de soi et des autres pour mieux appréhender l'expérience. Ici l'expérience inclut l'accueil des personnes participantes, de ce qui émerge durant les exercices de *mindfulness* et les échanges et à tout ce qui est lié à la pratique professionnelle en counseling individuelle.

C'est en incarnant la présence attentive et une posture réflexive que je mets en évidence l'importance de se poser et de développer un sentiment de paix, éléments indispensables pour ensuite aider les personnes participantes à mettre entre parenthèses ce qui les préoccupe. D'ailleurs, chaque rencontre permet de se déposer grâce à l'alternance entre l'expérimentation, la réflexion personnelle et les échanges. L'étape « Quoi de neuf » en début de rencontre poursuit un double objectif soit de prendre conscience de tout ce qui nous habite en début de rencontre pour ensuite le déposer et être un peu plus dégage pour expérimenter l'exercices de *mindfulness* proposé et de s'ouvrir à ce qui émerge nos sensations, nos émotions, nos pensées pour voir plus clair en nous. L'étape de « Quoi de neuf » devient en quelque sorte la mise en place d'un rituel, une transition avant de vivre l'exercice de *mindfulness*. Ce rituel peut facilement être fait avant une

consultation individuelle ou à n'importe quel moment pertinent pour faire un petit *check in* ou prise de météo intérieure.

Lorsque l'on désire accompagner des personnes dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive, il est nécessaire d'instaurer un climat propice, un rythme approprié et différent de celui vécu durant la journée de stage et la journée de travail. Dans une perspective d'apprentissage expérientiel, c'est l'alternance et l'intégration des exercices avec les moments de réflexion qui vont permettre de voir autrement ce qui se passe en soi (émotions, sensations et pensées) et d'y voir plus clair pour développer la présence attentive, la présence thérapeutique et une posture réflexive.

Dans cet esprit, les exercices de *mindfulness*, les périodes de réflexion et d'échange ce que Ripoche (2022) dit à propos de la méditation « il y a des moments où quelque chose fait jour. Je vois, je comprends en un éclair, ce qu'au fond j'avais toujours su, mais qui était comme recouvert par un voile de confusion » (p. 61).

Avant d'entreprendre l'accompagnement des personnes participantes dans la démarche, il y a une préparation qui mérite d'être explicitée.

Tableau 23. Synthèse des savoirs professionnels pour accompagner avec présence attentive les personnes participantes

Famille de situation	
L'accompagnement des stagiaires et des c.o. novices dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive dans un contexte de formation en counseling et orientation à la maîtrise en sciences de l'orientation.	
Savoirs professionnels	
Accompagner avec présence attentive le développement professionnel et personnel des personnes participantes.	Rendre disponible des ressources et des connaissances au regard du <i>mindfulness</i> , de la PA et PT, de la posture réflexive.
Actions clés de la personne accompagnatrice	Actions clés à la Clinique comme environnement capacitant
Expérimenter des méditations formelles et informelles.	Avoir des ressources accessibles facilement dans le milieu.
Repérer des méditations formelles et informelles : diversifiées et de durée variable.	Rendre disponible un espace ou des espaces appropriés.
Avoir clarifié sa posture d'accompagnement.	Reconnaître le temps investi dans des activités de <i>mindfulness</i> dans les heures de stage.
Avoir un scénario simple et souple pour l'ajuster en fonction des besoins et de la réalité du jour des personnes participantes.	Démontrer une cohérence entre le discours du <i>mindfulness</i> , de la PA et PT, de la posture réflexive et les actions dans le milieu : soutenir, donner l'exemple.
Être centrée sur le vécu des personnes participantes et leur zone proximale de développement.	

Il y a une préparation avant l'accompagnement des personnes séances tenantes. En effet, dans un premier temps, j'ai expérimenté la méditation dans le cadre du Programme Complexité, conscience et gestion, à raison de 45 minutes par jour durant 9 mois. Après j'ai poursuivi ma pratique, j'ai fait une retraite de méditation de 4 jours, j'ai suivi des formations, j'ai lu plusieurs livres et j'ai écouté de nombreuses méditations guidées. J'ai donc trouvé des perles de méditation ce qui m'a permis de constituer une banque de méditations diversifiées pour ensuite choisir selon les besoins des personnes participantes.

J'ai également suivi trois (3) formations en Analyse de pratique afin d'enrichir mon accompagnement. Ces formations m'ont permis de mieux baliser l'accompagnement et de les distinguer des autres formes d'accompagnement que je fais.

Pour incarner la présence attentive lors des rencontres, je me gardais un moment pour méditer durant la journée. Je travaillais toute la journée avant l'atelier, comme les personnes participantes, mais ce moment de méditation me permet d'être disposée pour accompagner les personnes participantes.

Durant toute la démarche de formation, les actions posées par l'accompagnatrice visent à mettre en place un climat propice à l'introspection, au respect de soi et des autres pour mieux appréhender l'expérience. Ici l'expérience inclut l'accueil des personnes participantes, de ce qui émerge durant les exercices de *mindfulness* et les échanges et à tout ce qui est lié à la pratique professionnelle en counseling individuel.

C'est en incarnant la présence attentive et une posture réflexive que je mets en évidence l'importance de se poser et de développer un sentiment de paix, deux éléments indispensables pour ensuite aider les personnes participantes à mettre entre parenthèses ce qui les préoccupe. D'ailleurs, chaque rencontre permet de se déposer grâce à l'alternance entre l'expérimentation, la réflexion personnelle et les échanges. L'étape « Quoi de neuf ? » en début de rencontre poursuit cet objectif de déposer ce qui nous habite en début de rencontre pour ensuite être un peu plus dégagé pour expérimenter l'exercices de méditation proposée et s'ouvrir à ce qui émerge nos sensations, nos émotions, nos pensées pour voir plus clair en nous. L'étape « Quoi de neuf ? »

devient en quelque sorte la mise en place d'un rituel, une transition avant de vivre l'exercice de *mindfulness*.

Lorsque l'on désire accompagner des personnes dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive, il est nécessaire d'instaurer un climat propice, un rythme approprié et différent de celui vécu durant la journée de stage et la journée de travail. Dans une perspective d'apprentissage expérientiel, c'est l'alternance et l'intégration des exercices avec les moments de réflexion qui vont permettre de voir autrement ce qui se passe en soi (émotions, sensations et pensées) et d'y voir plus clair pour développer la présence attentive, la présence thérapeutique et une posture réflexive.

Dans cet esprit, les exercices de *mindfulness*, les périodes de réflexion et d'échange ce que Ripoche (2022) dit à propos de la méditation « il y a des moments où quelque chose fait jour. Je vois, je comprends en un éclair, ce qu'au fond j'avais toujours su, mais qui était comme recouvert par un voile de confusion » (p. 61).

Les savoirs professionnels développés par les personnes participantes

En s'exerçant au *mindfulness* sur une base hebdomadaire, en s'observant, en échangeant, en questionnant et en se familiarisant avec les apports théoriques ces personnes participantes comprennent mieux les bienfaits et à travers les différentes expériences vécues ensemble, le transfert dans la pratique professionnelle en counseling et en orientation est en développement. Différents extraits témoignent de l'intégration du *mindfulness* et de la présence attentive dans la vie professionnelle et dans la vie personnelle.

En étant progressivement plus présente à soi et aux autres, en développant un rapport à soi inspiré des sept attitudes, il semble que les personnes participantes seront plus capables d'avoir accès à leurs ressources et ainsi manifester un agir compétent. La figure ci-après intègre l'ensemble des éléments abordés au regard d'un agir compétent en counseling et orientation que ce soit dans le cadre du stage humanité existentiel ou d'une pratique professionnelle rétribuée dans un milieu de travail.

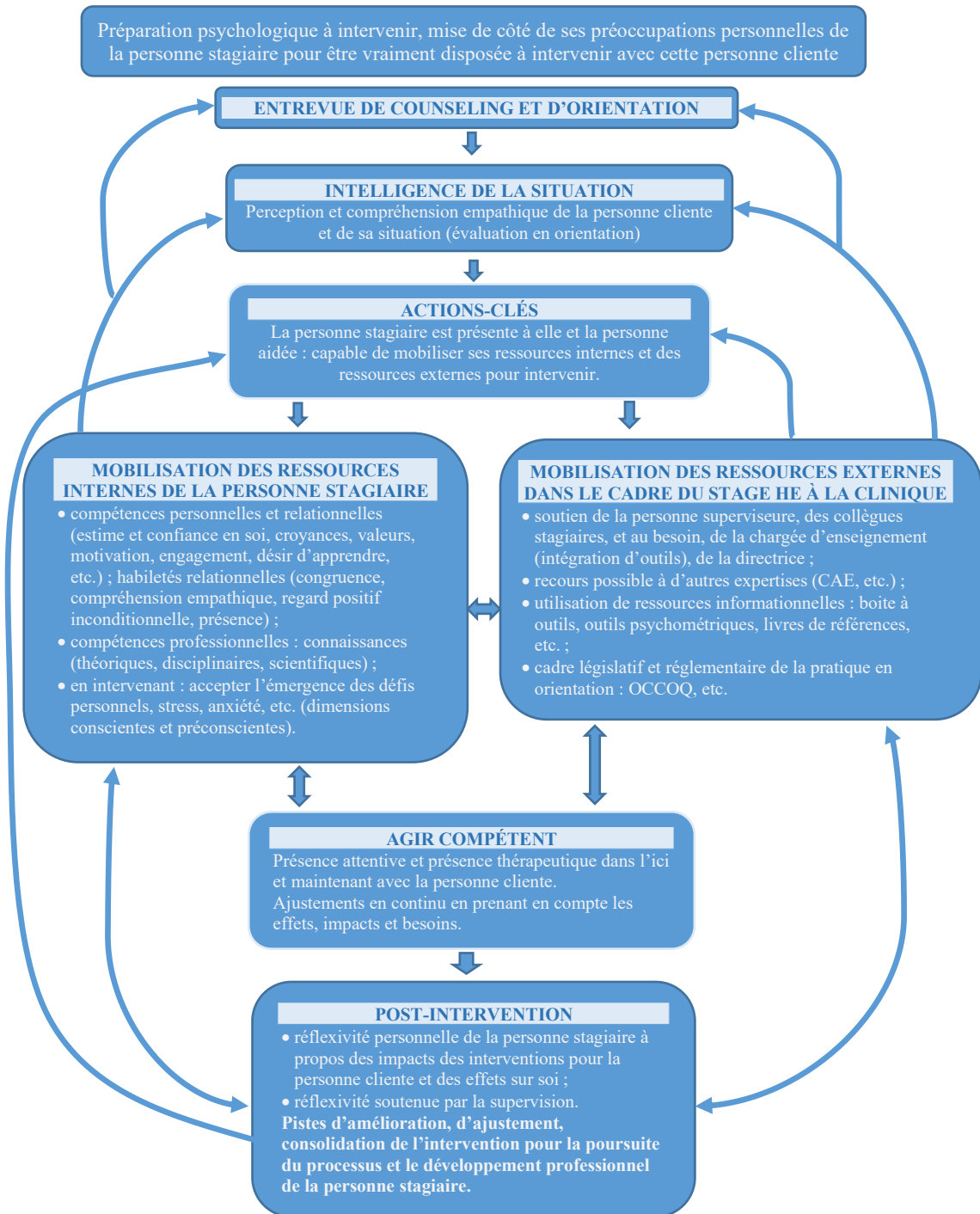


Figure 6. Agir compétent dans le cadre du stage humaniste-existential à la Clinique de counseling et d'orientation

La figure précédente permet de mettre en évidence l'importance de la modalité de présence attentive qui favorise l'accès aux ressources internes et externes pertinentes à l'intervention en counseling. De plus, elle met en évidence l'importance de la préparation psychologique évoquée avant la consultation individuelle, la présence attentive pendant la consultation ainsi que la réflexivité après l'intervention. On constate l'aspect dynamique entre les différentes dimensions pour agir avec compétence en counseling et orientation.

De plus, cette figure fait un pont entre les résultats obtenus dans les deux projets avec le contexte du stage qui, rappelons-le, représente une première expérience concrète face aux défis du développement et du maintien de la présence attentive, de la présence thérapeutique dans la consultation en counseling et orientation.

TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ ET FAMILLE DE SITUATION

Le chapitre précédent a été consacré à présenter la méthodologie de recherche, à l'opérationnalisation des deux projets avec leurs méthodes de collecte et d'analyse des données respectives pour en dégager les principaux savoirs professionnels ainsi que leurs actions clés. Plus spécifiquement, ce sont les savoirs professionnels dégagés par l'accompagnatrice, les personnes participantes et dans le milieu professionnel qui sont explicités. Ce troisième chapitre traite également de la transférabilité des savoirs professionnels et de famille de situation.

Dans la première partie de ce chapitre, le concept de transférabilité est explicité alors que les concepts de famille de situation et de savoirs professionnels sont brièvement rappelés. Un rappel des présupposés de la recherche-action en tant qu'activité de transformation du monde naturel, social et humain et en tant qu'activité d'éducation et des principaux savoirs professionnels dégagés avec les actions clés par la personne accompagnatrice sont présentés dans un tableau synthèse qui facilitera l'identification des possibilités de transfert. Enfin, une esquisse des conditions pour favoriser la transférabilité termine ce chapitre.

1. LA TRANSFÉRABILITÉ DANS LE CADRE DE RÉFÉRENCE DU DOCTORAT PROFESSIONNEL EN ÉDUCATION (D. ÉD.)

La définition de transférabilité retenue est inspirée des écrits de Tardif (2004) et de Roussel (2011) et se décrit comme « la possibilité de déployer les savoirs professionnels en contexte similaire ou différent, tout en y apportant des ajustements et menant à des nouveaux apprentissages. » (Balises de l'Activité de synthèse, 2021, p. 5)

Or donc, transférer signifie s'approprier, s'inspirer pour mettre en œuvre, pour améliorer tout en prenant en compte les caractéristiques du projet mené (le contexte, l'histoire, les personnes participantes) pour identifier les adaptations en fonction d'une nouvelle famille de situation (Le Boterf, 2008, p. 77).

Le Boterf (2008) mentionne que « le transfert n'est pas la duplication » (p. 77) ce qui suppose une familiarisation et une réflexion en amont avant d'apporter les modifications pertinentes puisqu'il ne s'agit pas d'un simple copier-coller.

Le Boterf (2008, 2011, 2018) aborde la transférabilité en identifiant différents angles pertinents pour ce chapitre. Il mentionne que pour développer la compétence à transférer, il est nécessaire « d'apprendre à faire ou à agir dans un contexte particulier, apprendre à prendre du recul par rapport à ce contexte, apprendre à recontextualiser dans un nouveau contexte spécifique » (Le Boterf, 2008, p. 77). En déclinant, cette citation, on peut identifier que le savoir-faire et le savoir-être mis en œuvre dans un contexte doit être suivi d'une prise de recul nécessaire permettant d'identifier les apprentissages réalisés avant de transférer. Dans cet esprit, « transférer c'est réinvestir un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'est produit » (Le Boterf, 2008, p. 142).

Pour être capable de transférer, une personne doit d'abord « se construire une représentation du problème à traiter et mettre en œuvre un raisonnement analogique comparant cette représentation avec les apprentissages antérieurs. » (Le Boterf, 2008, p. 142). La représentation du problème devrait être pertinente à une famille de situation professionnelle. Une famille de situation professionnelle est définie comme « ayant suffisamment de caractéristiques

communes et convergentes pouvant être réalisées par une même personne ou par une autre personne dans un contexte similaire » (Guillemette, Vachon, Guertin, 2019, p. 21).

De son côté, Roussel (2011) mentionne que pour avoir un impact durable dans une nouvelle famille de situation cela suppose de décontextualiser les résultats pour ensuite les recontextualiser en faisant les adaptations requises en fonction de la nouvelle problématique professionnelle. (Guillemette, 2021).

2. LA FAMILLE DE SITUATION IDENTIFIÉE DANS LE PROJET II ET LA TRANSFÉRABILITÉ

Ce projet de formation peut être vu comme une partition que j'ai créée à partir d'observations faites dans mon milieu professionnel, de discussions avec des stagiaires de la Clinique. La partition qui intègre toutes les lectures, formations, échanges et réflexions dans ma pratique professionnelle et dans mon parcours doctoral. En effet, la pratique professionnelle et la démarche doctorale ont influencé la conception de cette démarche. Lorsque l'on traite de la transférabilité, on peut considérer que cette partition sera, au minimum, personnalisée dans son interprétation par une autre personne accompagnatrice et, fort probablement, réécrite, en partie, pour être pertinente aux besoins des nouveaux destinataires. Je suis convaincue que j'interpréterais autrement si j'animais la démarche avec un autre groupe de personnes participantes. Rappelons que les ajustements et l'adaptation sont essentielles pour que la démarche soit cohérente, fasse sens et qu'elle soit centrée sur les besoins des personnes participantes.

La famille de situation retenue dans le projet II est *L'accompagnement des stagiaires et des c.o. novices dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive dans un contexte de formation en counseling et orientation à la maîtrise en sciences de l'orientation.*

3. SAVOIR ACCOMPAGNER DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRÉSENCE ATTENTIVE ET D'UNE PRÉSENCE THÉRAPEUTIQUE

Les principaux savoirs professionnels développés par la personne accompagnatrice ainsi que les actions clés sont présentées ci-après, suivis d'une synthèse des savoirs professionnels à transférer pour accompagner avec présence attentive des personnes.

Dans une perspective de transférabilité, la question comment Accompagner avec présence attentive et présence thérapeutique le développement professionnel et personnel des personnes en formation dans le domaine de la relation d'aide ou des personnes novices, en exercice, qui interviennent en relation d'aide est pertinente. Les savoirs professionnels développés par la personne accompagnatrice et les principales actions-clés sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Tableau 24. Les principaux savoirs professionnels de l'accompagnatrice et les actions clés

Savoirs professionnels de l'accompagnatrice
Accompagner avec présence attentive (PA) et présence thérapeutique (PT) le développement professionnel et personnel des personnes (stagiaires en formation et c.o. novices) en counseling et orientation.
Les actions clés
En incarnant la présence attentive (PA).
En incarnant la présence thérapeutique (PT).
En créant un climat empreint de respect, bienveillance, compassion.
En animant des exercices de <i>mindfulness</i> , correspondant à leurs intérêts et à leur zone proximale de développement (ZPD).
En prévoyant des moments de réflexion individuelle (posture réflexive) suivis de partage en groupe.
En mettant au cœur de la démarche le développement personnel et professionnel de chaque personne participante.
En apprenant ensemble dans l'expérience ici et maintenant.
En accueillant dans une perspective de sollicitude : en soutenant la mise en mots, en offrant la parole à toutes.

Dans une perspective de transférabilité, la dimension Accompagner avec présence attentive et présence thérapeutique le développement professionnel et personnel des personnes est une première clé de transfert. Comme le présente le tableau précédent, ce savoir se décline en plusieurs actions clés.

Ainsi, l'accompagnement tel qu'il a été précisé dans le projet pourrait être approprié auprès d'autres personnes dans la visée de les aider à développer la présence attentive pour avoir davantage recours à cette modalité lorsqu'elles font face aux sensations, émotions et pensées désagréables et aux malaises. La présence attentive se développe notamment en expérimentant des exercices de *mindfulness*, en s'observant, en mettant aussi en pratique une posture réflexive afin

de faire le pont entre ce qu'elles vivent, apprennent dans la démarche et leur pratique professionnelle.⁶⁴

J'ai placé en complément d'information à l'annexe I l'adaptation que j'ai faite du modèle d'accompagnement de Paul (2016) pour les personnes qui pourraient être intéressées à réfléchir à la mise en place une démarche inspirée de celle-ci.

3.1 Les principaux savoirs, les savoir-être et les savoir-faire nécessaires pour accompagner en adoptant une posture semblable à celle proposée dans le projet II

Les savoirs

En termes de savoirs, certaines lectures m'apparaissent incontournables pour avoir une aisance à accompagner en poursuivant des objectifs semblables. Les notions de *mindfulness*, de présence attentive, de présence thérapeutique, de posture réflexive et d'évitement expérientiel sont à maîtriser. Les écrits de Paul (2016, 2012, 2004) ont été des sources d'inspiration importantes pour réfléchir et concevoir l'accompagnement proposé. Or, l'appropriation de ces écrits permet d'avoir plus d'aisance lors de l'accompagnement. Les formations en analyse de pratiques professionnelles peuvent également être inspirantes.

⁶⁴ Une version adaptée du modèle d'accompagnement de Paul (2016) incluant des questions est disponible à l'annexe I pour les personnes intéressées à réfléchir à la mise en place une démarche inspirée de celle-ci.

Le savoir-être

La pratique personnelle d'exercices de *mindfulness* permet de faire l'expérience concrète des défis de présence attentive et de présence thérapeutique dans sa pratique professionnelle en relation d'aide. Ces exercices sont incontournables pour assurer une cohérence, une crédibilité et témoigner d'authenticité dans l'accompagnement. D'ailleurs dans les programmes axés sur le développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique, la pratique personnelle est requise.

Avant d'entreprendre l'accompagnement des personnes participantes dans une telle démarche, il y a une préparation qui mérite d'être explicitée.

Tableau 25. Synthèse des savoirs professionnels à transférer pour accompagner avec présence attentive

Famille de situation	
Accompagner des stagiaires et des c.o. novices dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive dans un contexte de formation en counseling et orientation à la maîtrise en sciences de l'orientation.	
Savoirs professionnels	
Accompagner avec présence attentive le développement professionnel et personnel des personnes participantes.	Rendre disponible des ressources et des connaissances au regard du <i>mindfulness</i> , de la PA et PT, de la posture réflexive.
Actions clés de la personne accompagnatrice	Actions clés d'un environnement capacitant
Expérimenter des méditations formelles et informelles.	Avoir des ressources accessibles facilement dans le milieu.
Repérer des méditations formelles et informelles : diversifiées et de durée variable.	Rendre disponible un espace ou des espaces appropriés pour réaliser des exercices de <i>mindfulness</i> .
Avoir clarifié sa posture d'accompagnement.	Reconnaître le temps investi dans des activités de <i>mindfulness</i> dans le milieu de travail et de formation.
Avoir un scénario simple et souple d'un plan de rencontre pour l'ajuster en fonction des besoins et de la réalité du jour des personnes participantes.	Démontrer une cohérence entre le discours du <i>mindfulness</i> , de la présence attentive, de la présence thérapeutique, de la posture réflexive avec les actions dans le milieu : soutenir, donner l'exemple.
Être centrée sur le vécu des personnes participantes et leur zone proximale de développement.	
Être à l'aide de choisir un exercice de <i>mindfulness</i> pertinent à partir des besoins exprimés dès le début de la rencontre lors de l'étape <i>Quoi de neuf?</i>	

Il y a une préparation avant l'accompagnement et l'animation des rencontres. Ma pratique de la méditation a nourri ma préparation. De plus, j'ai cherché et trouvé des perles de méditation

ce qui m'a permis de constituer une banque de méditations diversifiées pour ensuite choisir, séance tenante, les plus appropriées aux besoins des personnes participantes.

J'ai également suivi trois (3) formations en Analyse de pratique afin d'enrichir mon accompagnement. Ces formations m'ont permis de mieux baliser l'accompagnement et de les distinguer des autres accompagnements que je fais. Évidemment, ma préparation est personnelle et illustre qu'en amont de la conception de la démarche et son animation, j'ai expérimenté et réfléchi.

Pour faciliter la réflexion sur l'accompagnement, les questions intégrées dans le modèle d'accompagnement que j'ai adapté de Paul (2016) pourraient aider à la préparation en amont de l'animation des rencontres. Je suggère de réfléchir à ces quatre dimensions présentées dans ce modèle puisqu'elles permettent de préciser ce qui peut favoriser le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive. Ces questions peuvent être adaptées selon le contexte professionnel, l'univers professionnel et de formation des personnes participantes, car en tant que personne accompagnatrice il est important de se sentir à l'aise et cohérente avec la démarche proposée.

À partir des actions clés, il est possible de réfléchir aux compétences nécessaires pour les transférer dans une autre famille de situation. Comme mentionné précédemment pour être en mesure d'accompagner des personnes en formation dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique, cela suppose en tant que personne accompagnatrice d'avoir expérimenté des exercices de *mindfulness* incluant des méditations formelles et informelles de durée variable. Il est également nécessaire d'avoir en tête une progression dans le choix des

exercices de *mindfulness* pour faciliter l'expérimentation des personnes participantes. Animer des exercices de *mindfulness* demande plus qu'une simple lecture, il est important de les incarner et d'inspirer pour soutenir le désir d'oser expérimenter dans l'ici et maintenant avec les personnes participantes.

Une autre question s'impose : comment accompagner les destinataires dans le développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique tout ayant une posture réflexive ?

En plus de la préparation théorique permettant de bien distinguer les principaux concepts, les attitudes associées, et d'avoir une pratique de *mindfulness*. Une familiarisation avec la démarche dans son ensemble est souhaitable, mais aussi au regard des étapes du processus expérientiel.

La participation volontaire est une condition essentielle considérant qu'il s'agit du développement d'une posture réflexive, de la présence attentive et de la présence thérapeutique. À cet égard, l'étude de Jacot, Raemdonck et Frenay (2016) confirme un « effet négatif de la participation obligatoire sur la motivation en formation qui va à son tour influencer le transfert des apprentissages ». (p. 121).

De plus, ces chercheurs rappellent que « plus l'individu jouit d'autonomie et de prises d'initiatives dans son parcours de formation, plus il est motivé et apprend efficacement » (Jacot, Raemdonck et Frenay, 2016, p. 121) ce qui rejoint d'ailleurs les observations dans ma pratique professionnelle ainsi que les théories andragogiques et motivationnelles. Pour les personnes en

exercice, une telle démarche doit également être volontaire « les individus qui perçoivent une pression ou une obligation à participer à la formation attribueront moins de sens à celle-ci » (Jacot, Raemdonck et Frenay, 2016, p. 120). De plus, ces chercheuses mettent en évidence que « plus la valeur accordée à la formation est élevée plus l'intention de transférer est importante » (p. 120). Elles rapportent également « une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle à transférer et le transfert des acquis de formation » (Jacot, Raemdonck et Frenay, 2016, p. 123). Enfin, parmi les éléments favorisant le transfert, le soutien dans le milieu professionnel, une impression de contrôle pour transférer, avoir le temps pour expérimenter et transférer sont à considérer.

Des éléments à considérer pour favoriser le transfert

En tenant de faire des liens entre la démarche réalisée et des éléments favorisant la transférabilité, j'ai tenté de mettre en lumière ce que sous-entend une appropriation en fonction des objectifs poursuivis et des principaux enjeux, ce qui exige d'après Le Boterf (2008) « d'établir des liens, à tisser des fils, à construire des conditions [...] » (p. 74).

Pour aider à réfléchir au transfert et pour optimiser les conditions favorables, j'ai conçu un tableau en utilisant quelques dimensions simples à l'aide du Pour quoi ? Du quoi ? Du qui ? Du comment ? Du combien ? Du où ? Du quand ?

Tableau 26. Éléments pour préparer la transférabilité de la démarche d'accompagnement du développement de la présence attentive, présence thérapeutique et de la posture réflexive

Pour quoi ?	<p>La problématique en bref : En relation d'aide ou en accompagnement, les personnes aidantes sont confrontées à des émotions, sensations, pensées désagréables, à l'inattendu et à l'inédit et elles ont recours aux modalités de contrôle (lutte, évitement, <i>freeze</i>) impliquant une forme de mise à distance de soi et de l'expérience dans l'espoir de contrôler l'inconfort vécu. Ces professionnelles, comme les stagiaires et les c.o. novices (projet II), se débattent pour contrôler leurs pensées, émotions, sensations ou encore luttent pour les éviter, ce qui les éloigne de la présence à soi (PA) et entrave la présence thérapeutique (PT).</p>
Quoi ?	<p>La démarche proposée vise le développement de la présence attentive (PA) et de la présence thérapeutique (PT) des personnes en les aidant à développer leurs capacités à s'observer sans se juger, à accepter davantage leurs émotions, leurs sensations et leurs pensées qui émergent telles qu'elles se présentent, ainsi elles pourront davantage être plus conscientes de leur présence et/ou de leur non-présence. Ayant expérimenté des exercices de <i>mindfulness</i>, elles pourront recourir plus aisément à la PA. Progressivement, elles pourront délaissé le mode faire et le pilote automatique, en ayant accès plus aisément à leurs ressources internes et à des stratégies de <i>mindfulness</i> associées au mode être. En bref, elles pourront développer un rapport à soi en incarnant la présence attentive qui pourra se transposer dans la relation thérapeutique.</p>
Qui ?	<p>Des destinataires potentiels : Des personnes qui dans le cadre de leur travail, développent une alliance de travail (alliance thérapeutique) et qui font face à l'inattendu, à l'inédit avec des personnes aidées accompagnées dans le cadre d'un accompagnement visant leur développement personnel, professionnel ou social.</p> <p>Les domaines professionnels comme : psychologie, travail social, psychoéducation, enseignement primaire et préscolaire, nursing, médecine (notamment en médecine familiale, obstétrique, psychiatrie), pratique sage-femme puisque ces personnes aidantes interviennent auprès de personnes en transition, en développement et dont certaines aidées sont vulnérables. Elles partagent donc certaines caractéristiques avec les personnes participantes au projet II.</p>
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Le processus expérientiel proposé pour une rencontre comprend les étapes suivantes (référence à la figure 3 au chapitre 1). • Quoi de neuf ? • Expérimentation d'exercices de <i>mindfulness</i>. • Moment de réflexion individuelle suivi d'une période d'échange. • Période de questions et d'approfondissement. • Ce que nous tenterons comme nouvelles expériences et un partage de ressources disponibles et pertinentes. <p>Les personnes développent la présence attentive, la présence thérapeutique et leur posture réflexive en bénéficiant d'un accompagnement leur permettant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'expérimenter des exercices de <i>mindfulness</i> ; • de porter attention à leurs émotions, leurs sensations et leurs pensées dans l'ici et maintenant ; • d'accueillir leur expérience avec ouverture, curiosité et sans porter de jugement ;

	<ul style="list-style-type: none"> • de partager leurs réflexions, découvertes, questionnements à la suite des exercices avec les autres personnes participantes ; • de faire des liens entre les exercices et sa pratique professionnelle ; • d’observer les effets de l’intégration d’exercices dans la présence attentive à soi ; • d’observer les effets de l’intégration d’exercices dans leur présence thérapeutique ; • d’observer les effets de l’intégration d’exercices dans leur pratique professionnelle ; • de développer davantage leur posture réflexive.
Combien ?	<p>La démarche proposée comprend 8 rencontres de 2 heures chacune. Six personnes participantes ont vécu la démarche, à distance en raison de la pandémie de COVID.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le nombre de personnes participantes pourrait difficilement être supérieur à 8 personnes considérant qu’il est nécessaire de laisser du temps à chaque personne de s’exprimer et ce, sans les bousculer. • L’expérience de la personne accompagnatrice est à considérer pour déterminer le nombre de personnes. • La possibilité d’avoir une personne pour coanimer serait intéressante à explorer.
Où ?	<p>En présentiel préférablement : ce qui suppose un environnement physique qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • assure la confidentialité des échanges ; • permet l’introspection (calme et silencieux) ; • garantit que les personnes participantes ne seront pas dérangées durant les rencontres pour aller prêter secours, répondre à des questions (surtout dans les milieux professionnels) ; • offre suffisamment d’espace pour accueillir un groupe de 8 à 10 personnes ; • dispose de chaises ou de fauteuils permettant d’être confortables durant 2 heures ; • offre la possibilité d’ajuster la lumière dans le local (gradateur) ; • évite les locaux associés à des rites religieux ou à des expériences relationnelles difficiles. <p>Si la démarche est offerte à distance : les éléments mentionnés précédemment sont sensiblement les mêmes en ajoutant un filet de sécurité pour joindre les personnes participantes en cas de besoin d’assistance ou encore lorsqu’il y a une perte de connexion internet.</p>
Quand ?	<p>En réponse à des observations, à un besoin ressenti et exprimé dans le milieu ou par un groupe. Il faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier un moment favorable pour accompagner le groupe et animer cette démarche (personne accompagnatrice) ; • déterminer un moment favorable à la participation des personnes et à l’engagement (à participer à toutes les rencontres) ; • une fréquence hebdomadaire est recommandée pour faciliter l’intégration des exercices formels et informels dans la vie personnelle et professionnelle.

En terminant, rappelons que la démarche d’accompagnement nécessite une préparation psychologique pour incarner la présence attentive, pour soutenir les personnes participantes dans l’expérimentation des exercices de *mindfulness*, dans l’observation, dans la mise en mots et le partage ainsi que dans l’expérimentation de boucles réflexives, car c’est tout ceci qui favorise les

prises de conscience nécessaires à l'amélioration et à la transformation d'une pratique professionnelle.

**QUATRIÈME CHAPITRE. REGARD SUR MON DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL ET LES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN TANT QUE
PRATICIENNE-CHERCHEURE**

Après avoir présenté mes savoirs professionnels dégagés à titre de personne accompagnatrice ainsi que les scénarios de transférabilité dans le chapitre précédent, le quatrième chapitre est l'occasion de porter un regard réflexif à propos de mon développement personnel et professionnel à titre de praticienne-chercheure dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation (D. Éd) et d'aborder les retombées dans mon domaine d'intervention en counseling et orientation.

Ce chapitre est divisé en trois (3) sections : une rétrospective, mes constats à ce jour et une prospective. La rétrospective permet d'identifier mes principaux savoirs avant d'entamer le parcours doctoral ainsi que mes principales activités de développement professionnel à la source de mon choix pour le D. Éd. à l'Université de Sherbrooke. À la deuxième section, je décris les savoirs professionnels développés comme praticienne-chercheure et les actions posées au regard de trois cibles de formation identifiées au D. Éd. En terminant, à la troisième section en guise de prospective, j'esquisse brièvement quelques pistes de développements possibles.

1. RÉTROSPECTIVE

Cette rétrospective couvre la période jusqu'au 1^{er} octobre 2015 et aborde le changement progressif de ma posture de praticienne réflexive vers celle de praticienne-chercheure.

1.1 Praticienne réflexive engagée dans son développement professionnel

J'étais curieuse et je suis encore, comme étudiante, comme une praticienne réflexive et maintenant comme praticienne-chercheure. À mon arrivée au D. Éd, j'avais identifié certains savoirs théoriques en counseling et orientation, en psychothérapie, en supervision et en gestion, acquis lors de mes études, maîtrise en counseling et orientation (1988), Certificat en enseignement secondaire (1989), maîtrise en administration publique (2004), Diplôme de 3^e cycle en gestion de l'éducation (2007-2011) et que j'avais consolidé notamment par la formation continue et des lectures.

Ma pratique professionnelle (à l'Université Laval et en pratique privée) a toujours été motivée par le désir de soutenir les personnes dans leur développement personnel et professionnel que ce soit par le counseling individuel, l'intervention en groupe, la formation, la psychothérapie et j'ai donc axé le développement et le maintien de mes compétences dans ces domaines.

Le programme de formation *Complexité, conscience et gestion* (intégrant la pleine conscience) développé par Mario Cayer (Ph.D.) constitue une expérience charnière dans mon développement professionnel et personnel. Ce programme a eu un impact majeur dans ma vie professionnelle et personnelle : la démarche, l'accompagnement reçu⁶⁵, la richesse du contenu et des exercices (individuels, en dyade et en équipe) et plus particulièrement l'introduction de la pratique de la méditation pleine conscience (inspirée du MBSR de Jon Kabat-Zinn) dans ma vie.

⁶⁵ . Mario Cayer, était professeur au département de management à la faculté d'administration de l'Université Laval. Il est maintenant retraité. Dans ce programme, il était accompagné de collaborateurs exceptionnels : Marie-Ève Marchand, Louis Roy, Serge Marquis, et Charles Baron.

En effet, la pratique de la méditation a été une découverte importante et un défi pour concilier 45 minutes de méditation par jour, et ce, à raison de 6 jours par semaine) à des journées bien remplies. La réflexion découlant des difficultés rencontrées à intégrer cette pratique méditative m'a amenée à revisiter mon rapport à moi-même, mon rapport aux autres ainsi que mon rapport au travail. Cette nouvelle forme de présence à soi et aux autres a eu pour effet, dans une période où ma capacité d'adaptation était particulièrement sollicitée⁶⁶, de m'aider à trouver, garder un certain équilibre tout en acceptant l'inconfort de la perte de repères personnels et professionnels. J'ai donc poursuivi la pratique de la méditation et, en 2015, je me suis initiée au yoga yin ce qui me procure beaucoup de bienfaits.

Mon désir de poursuivre des études émergeait, mais après avoir exploré quelques programmes d'études, je n'avais rien trouvé de suffisamment intéressant, sauf la formation MBSR. J'étais en réflexion si c'était vraiment ce que je désirais.

En 2014, j'avais 24 années de pratique professionnelle en milieu organisationnel et en pratique privée et des réalisations intéressantes en counseling et orientation, en développement de programme sur mesure crédité en gestion, en supervision, en intervention avec des partenaires externes. Je coanimais une communauté d'apprentissage en pédagogie universitaire (CAPU) depuis quelques années et l'idée d'approfondir cette démarche en menant un projet de recherche me motivait. D'ailleurs, j'avais développé le cadre conceptuel de la CAPU dans le DESS en

⁶⁶ En 2011, mon père a eu un diagnostic de démence au moment où je débutais mon nouvel emploi de directrice.

gestion de l'éducation et j'envisageais poursuivre le développement de mes compétences éventuellement au doctorat.

En rétrospective, le DESS en gestion de l'éducation, le programme Conscience, complexité et gestion ainsi que l'expérience de conception et d'animation de la Communauté en pédagogie universitaire (CAPU) ont été des déclencheurs de motivation pour m'inscrire au doctorat professionnel en éducation. Plus personnellement, je réalise avec le recul que la poursuite des études doctorales visait à être plus compétente dans l'accompagnement des stagiaires, à améliorer mon bien-être, et le cas échéant, à envisager un changement professionnel, et enfin, à éviter l'ennui possible dans mon travail. C'est tout récemment en lisant une recherche menée par Concadeau-Béllanger, Mlange et Rouzier (2014) que j'ai pris conscience également comme plusieurs adultes de mon âge envisagent un perfectionnement aussi dans le but « d'éviter une lassitude qui pourrait survenir ou par la recherche d'un idéal professionnel » (p. 242). De plus, cette formation doctorale était également une manière d'enrichir ma sphère professionnelle et ma réflexion. Comme mentionné ce choix d'investir, temps et argent, m'a aussi permis de me positionner également « en véritable auteur de son existence, quitte à être un peu perçu comme agissant en dehors de toutes attentes sociales, en dehors de la norme sociale » (Concadeau-Béllanger, Mlange et Rouzier, 2014, p. 242). En effet, j'ai eu de nombreuses questions sur le but que je poursuivais en faisant un doctorat à cette étape de ma vie professionnelle, surtout en ne visant pas une progression de carrière.

1.2 Mes intentions pour mes études doctorales en 2014

La séance d'information à Longueuil m'avait motivée à entreprendre ce programme, alors j'ai déposé le 30 avril 2014 ma demande d'admission au Doctorat professionnel en éducation au cheminement changement en éducation : gestion et accompagnement⁶⁷.

En acceptant l'offre d'admission, j'étais consciente d'emprunter un nouveau parcours, d'accepter d'explorer des nouveaux chemins. J'étais également motivée à « acquérir des cadres conceptuels et méthodologiques qui seront mobilisés dans nos interventions » [...], à développer « également une rigueur intellectuelle et des habiletés de pensée supérieures (analyse critique, prise en compte des dimensions éthiques, etc.) dans la conduite des projets d'intervention liés à ma pratique (Fiche signalétique du Doctorat professionnel en éducation).

Ayant participé activement au développement de plusieurs programmes sur mesure crédités, aux 1^{er}, 2^e cycles, j'étais consciente de prendre un beau risque d'être dans la première cohorte, car tout est nouveau et donc à définir. J'étais prête à contribuer aux ajustements en formulant des rétroactions au besoin. Ayant mis en œuvre des programmes de formation, j'avais pu compter sur l'apport des personnes participantes des premières cohortes pour ajuster les premières éditions des cours que nous avons conçus aux besoins du milieu professionnel.

⁶⁷ J'attendais l'offre du doctorat avec enthousiasme puisque j'avais participé aux démarches préparatoires et à la rencontre avec les personnes déléguées par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) à titre d'étudiante au Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation.

1.3 Le début du programme D. Éd en 2015 : le séminaire 1

Entre le dépôt de ma lettre de motivation et le début du programme en janvier 2015, le projet que j'avais esquissé pour la CAPU est devenu caduque. Lors de la première journée du D. Éd, j'ai compris l'importance d'identifier un projet pour profiter du séminaire 1. J'ai éprouvé une certaine inquiétude lorsque les collègues ont partagé leur projet dès la première journée du séminaire, leur alignement semblait clair.

Progressivement, le séminaire m'a permis d'identifier mon projet 1 *Les apports de la présence attentive dans le parcours de formation des stagiaires en sciences de l'éducation*. Je m'étais inspirée des références suggérées dans le séminaire dont les étapes d'une démarche de projet (Boutinet, 2010). C'est le 1^{er} octobre 2015 que j'ai eu ma première réunion avec mon Comité de direction, que nous avons débuté notre collaboration et officialisé mon projet 1.

Ce thème m'intéressait et était directement lié à mon rôle professionnel de directrice de la Clinique de counseling et d'orientation à la faculté des Sciences de l'éducation à l'Université Laval. En effet, dès mon arrivée en 2011, j'avais été touchée par les stagiaires qui s'habilitaient à la consultation individuelle, car plusieurs manifestaient un niveau d'anxiété et de stress important. Certains arrivaient difficilement à composer avec leurs émotions c'est-à-dire sans qu'elles nuisent à leurs capacités à intervenir et à leurs apprentissages. Le stage est une étape importante de formation dans le développement personnel et professionnel des conseillers et conseillères d'orientation en devenir. J'observais aussi que des stagiaires étaient particulièrement envahies par leurs émotions, le stress et l'anxiété et manifestaient même des signes d'épuisement, de détresse psychologique, etc. Ce vécu en stage entraînait également des répercussions dans leurs

apprentissages et dans les autres sphères de vie. Je concevais que c'était important que je fasse quelque chose de différent pour les accompagner dans cette étape de leur vie. J'étais consciente que mes observations et ma compréhension étaient partielles, qu'elles méritaient d'être objectivées pour éventuellement influencer des pratiques professionnelles dans ce milieu de stage considérant l'ensemble des activités offertes aux stagiaires incluant la supervision.

En 2015, je savais également que je voulais donner une couleur personnelle à ce projet en le développant, en le réalisant à partir de mes valeurs personnelles et professionnelles, en mettant à profit mon expérience professionnelle. J'étais confiante de mettre à profit mes nouvelles connaissances et les réflexions découlant des différentes activités du doctorat professionnel en éducation (cours, lectures, travaux, échanges, etc.). J'avais repéré l'image ci-dessous pour une présentation dans le cadre du séminaire 1 auquel j'avais ajouté le titre *Un projet significatif pour ma pratique professionnelle : pertinent, utile pour les stagiaires et qui me passionne, qui traverse les saisons*. Cette image m'a accompagnée durant tout le parcours doctoral.



À cette étape de mon parcours, mon projet était en élaboration et je savais qu'il devait me passionner assez pour traverser les saisons. J'ai eu une bonne intuition, car la passion est nécessaire

pour persévérer dans le parcours doctoral et ce, particulièrement lorsque l'on tente de concilier les différentes sphères de vie : famille, emploi à temps plein et des études doctorales.

J'étais consciente que ce premier projet me demanderait d'ajuster mon agir professionnel puisque je ne répondais pas à une commande externe (un mandat). J'avais à me positionner comme auteure de ce projet (Boutinet, 2010) et je voulais que cette proposition personnelle soit pertinente face à une situation préoccupante concernant l'expérience des stagiaires. J'entrevois positivement d'être appuyée par mon Comité de direction pour réfléchir autrement, diversifier mes façons de faire et donner encore plus de rigueur à ma démarche.

J'avais aussi à me positionner à propos de ma manière d'aborder, de définir mon rôle et d'oser partager ma compréhension et mes perceptions du vécu des stagiaires pour élaborer, planifier et réaliser mon projet. J'étais également consciente qu'au D. Éd, j'avais à effectuer un changement de posture : de praticienne réflexive vers praticienne-chercheuse. Facile à dire, mais complexe à opérer ce changement de posture après tant d'années de pratique professionnelle. En effet, la réflexion effectuée sur ma propre pratique professionnelle d'accompagnement, de gestion et le vécu des stagiaires était essentielle, mais non suffisante pour oser mettre en place un projet, de manière autonome, visant à contribuer à l'amélioration et à l'évolution des pratiques professionnelles dans mon milieu. Travaillant en faculté, les études doctorales pouvaient représenter une manière stratégique de mettre en œuvre un projet bénéfique pour les stagiaires en documentant mes observations et intuitions et ainsi, passer d'une posture de praticienne réflexive vers praticienne-chercheuse. Donnay (2001) mentionne les éléments suivants au regard de la conduite d'un praticien réflexif : est centrée sur l'action, cherche à la comprendre, effectue un

retour sur son savoir en actes et peut dialoguer, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques. Par ailleurs, « Le savoir reste très contextualité et relié aux expériences vécues [...]. Le langage est métaphorique ou standardisé reste oral » (p. 7). La réflexivité nécessite une mise à distance souvent facilitée par les échanges, les dialogues permettant d'identifier les connaissances tacites et explicites. Il est intéressant de faire le lien avec le modèle développé par Nonaka et Takeuchi (1997) qui propose quatre modes : socialisation, extériorisation, combinaison et intériorisation qui « constituent le moteur du processus complet de la création de connaissances » (p. 79). Au regard de la connaissance tacite, Nonaka et Takeuchi rejoignent la conception de Donnay en précisant qu'elle est « personnelle, spécifique au contexte et de ce fait, il est difficile de la formaliser et de la communiquer » (1997, p. 79.). Par conséquent, la connaissance tacite est tributaire des modèles mentaux, croyances, paradigmes qui influencent la perception. De plus, la connaissance tacite peut aussi être considérée comme des « allants de soi » c'est-à-dire comme des « connaissances communes non exprimées dans l'action, mais connues comme des conventions » partagées par un groupe (Rix-Lièvre et Lièvre, 2012, p. 26). Dans cet esprit, il est intéressant de mettre en place des modalités d'explicitation qui permettent à l'individu et au groupe de prendre conscience de ses « allants de soi » ce qui exige une démarche systématique. Pour Nonaka et Takeuchi la connaissance explicite est transmissible dans un langage formel et systématique, elle réfère aux expériences passées, extraites des façons de faire et se présentent souvent sous la forme de métaphore et d'analogie (1997, p. 79). La connaissance explicite est donc plus facile à partager et à comprendre. Ainsi, mon parcours doctoral aura été l'occasion de travailler, d'analyser, de réfléchir, de formaliser mon savoir d'expérience et l'ensemble des productions écrites ont eu pour

effet de m'obliger à décrire avec précision, à expliciter avec rigueur et à évaluer la mise en œuvre (Potvin, 2016).

Le parcours doctoral a favorisé ce passage progressivement vers la posture de praticienne-chercheuse. Deslauriers (2019) conçoit le doctorat comme un rite de passage, qu'il décrit comme « une séquence d'actions qui marquent symboliquement le changement de statut social ou d'identité d'un individu. Le rite de passage a pour objectif de transformer le soi du doctorant par l'acquisition d'un autre soi d'un stade différent, voire supérieur » (p. 205). Bien que les propos de Deslauriers ne soient pas spécifiques au D. Éd., il nomme une réalité particulièrement intéressante dans le milieu professionnel universitaire. Les études doctorales sont chargées de significations et les doctorant.es sont un groupe restreint. Dans mon cas, j'ai l'impression que le rite de passage débute dès l'inscription au doctorat. En étant candidate au D. Éd., c'est comme si, je fréquentais progressivement autrement le groupe des titulaires de doctorat. À l'Université Laval, je fais partie du personnel administratif et en m'inscrivant au doctorat j'ai constaté un intérêt et un regard différent chez des cadres administrateurs et d'autres collaborateurs. Un regard que je ne portais pas encore sur moi.

Progressivement, chaque cours, chaque séminaire, l'épreuve doctorale, les productions orales et écrites combinées aux rétroactions et aux questions des membres de mon comité de direction m'ont amenée à appréhender autrement mon rôle ainsi que ma contribution en éducation et en recherche. Quoi qu'il en soit, force est de constater que mon parcours doctoral et la réalisation des deux projets ont influencé d'une part, ma manière d'aborder mon rôle de directrice et d'autre part, mon identité professionnelle en y ajoutant une dimension recherche à l'intervention.

Chemin faisant dans ce parcours de huit années, il y a eu des moments de doutes, de questionnements sur le sens et mes motivations profondes au regard de cette aventure. Pour reprendre les mots de Rondeau (2019), à certains moments, je me suis sentie pressée, stressée, dépassée, dispersée et épuisée. J'ai été habitée et confrontée par « le triple trop pleins des temps modernes », expression que j'emprunte encore à Rondeau (2019) et qu'elle décrit comme : « la (sur) performance, la (sur)perfection et la (sur) productivité. Nous vivons sous tension, une tension certes collective, mais également individuelle, nous l'imposons souvent sévèrement à nous-mêmes. » (p. 9). Loin de prétendre que je performais, mais j'étais quand même dans un cercle vicieux composé de mon désir de performer, d'être à la hauteur et de bien faire tout ce qui est attendu et ce, dans les temps requis. Progressivement, j'ai partagé une réalité, une transition assez proche de celle vécue par les stagiaires. Les stagiaires passent du rôle étudiant.e (excellent.es, performant.es) à celui de stagiaire en quête de nouveaux repères, motivé.e à intervenir adéquatement avec chaque personne aidée tout en cherchant des nouveaux repères, des « comment faire » en tant que c.o. La question du comment faire comme doctorante est présente et envahissante par moment, car il n'y a pas de réponse unique. Ce changement de posture et de rôle entraîne un certain inconfort et il m'a fallu, comme les stagiaires, accepter cet inconfort et développer ma patience et mon autocompassion. Comment vivre l'expérience en tant de qu'apprentie doctorante, s'avère une réflexion profonde, car il y a beaucoup de solitude et d'auto-formation dans cette aventure. Plusieurs facteurs contribuent à la réussite des études que les gens ne voient pas et même qu'en tant que doctorante, on saisit chemin faisant : dévouement, efforts, discipline, sacrifices, persévérance, déceptions, échecs, soutien familial et social, l'aspect financier (CAPRÈS, 2018, p. 30). J'ai bénéficié du soutien de ma famille, mes proches et de mes collègues

au D. Éd., et de mon comité de direction. Ce parcours doctoral me confirme que je suis persévérante, disciplinée, capable d'efforts et de poursuivre malgré la fatigue et certaines déceptions, et enfin de faire des sacrifices sur une longue période. Ici, lorsque j'évoque les sacrifices, je fais référence à faire le choix conscient de refuser des invitations parce que je veux avancer des lectures, une production. Au plan financier, j'ai fait le choix d'investir des ressources pour me payer cette formation et d'enrichir ma bibliothèque.

2. MES CONSTATS COMME PRATICIENNE-CHERCHEURE À CE JOUR

Progressivement, j'ai adopté des comportements associés à la posture de praticienne-chercheure, en lisant, en explicitant mes intentions, en conceptualisant mes projets, en expérimentant et en tentant de créer des savoirs professionnels. Mon identité de praticienne-chercheure est encore en développement et mûrira encore d'ici la fin de la rédaction et de la présentation mon essai doctoral.

En guise d'introduction, j'emprunte à Donnay (2001) des caractéristiques associées à la posture de praticien chercheur/chercheur-acteur, « le langage scientifique sert autant à poser le problème, définir l'objet qu'à diffuser le savoir créé. Les méthodes d'investigation sont partagées par une communauté scientifique. Lecture et écrire sont font dans ce même langage. » (p. 41). C'est effectivement ce que j'ai découvert, chemin faisant, le vocabulaire approprié à l'élaboration et à l'évaluation des projets d'intervention tels qu'attendus au D. Éd.

Dans le tableau ci-après, j'ai résumé les principaux savoirs professionnels que j'ai développés en tant que praticienne-chercheure durant le parcours doctoral. Je me suis limitée aux

actions-clés de l'élaboration et de l'évaluation puisque l'ai déjà abordée les savoirs professionnels dégagés à titre d'accompagnatrice au deuxième chapitre.

Tableau 27. Mes savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral comme praticienne-chercheure

Projet 1	Projet II
Comprendre les modalités d'adaptation utilisées par les stagiaires lorsqu'elles sont confrontées à des émotions, sensations, pensées qu'elles considèrent désagréables et à des situations professionnelles inattendues afin de les comparer à celles associées à la pratique de la présence attentive.	Accompagner avec présence attentive (PA) et présence thérapeutique (PT) le développement professionnel et personnel des personnes en formation en counseling et orientation.
Savoirs professionnels	
Réaliser une recherche-action pour mieux comprendre le vécu des stagiaires lorsqu'elles sont confrontées à des situations professionnelles inattendues et inédites.	Réaliser une recherche-action pour accompagner des stagiaires et c.o. novices dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive dans un contexte de formation en counseling et orientation à la maîtrise en sciences de l'orientation ou récemment diplômées.
Mes actions clés de praticienne-chercheure	
<p>En amont du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lisant pour situer la pertinence sociale (situation des étudiant.es universitaires, la détresse et le bien-être psychologique, l'anxiété, le stress, le trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité ou sans (TDAH et TDA) ; • En consultant des acteurs intéressés et concernés par la réussite, la qualité de l'expérience et la santé mentale et psychologique des étudiant.es.; • En liant mon projet à 2 objectifs organisationnels de l'Université Laval « Favoriser le recrutement, la persévérance et la réussite des étudiants » et « Accentuer les mesures d'appui permettant à des populations étudiantes particulières de progresser dans leur projet de formation » (Horizon, 2017, p. 3) ; • En consultant des personnes impliquées dans les services offerts, dans les initiatives en émergence, 	<p>En amont du projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En écoutant pour choisir des exercices de <i>mindfulness</i> pertinents pour les personnes-participantes ; • En mettant à jour la problématique professionnelle ; • En définissant la situation actuelle et la situation désirée ; • En déterminant les objectifs ; • En identifiant les paradigmes épistémologiques ; • En déterminant la démarche méthodologique ; • En prenant conscience de mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche ; • En identifiant les critères pour évaluer la démarche de projet ; • En identifiant les critères pour évaluer les résultats ; • En recrutant des stagiaires et des c.o. novices ;

<p>etc., pour aider les étudiant.es à mieux composer avec le stress, l'anxiété et les émotions désagréables (centre d'aide aux étudiants, Mon Équilibre UL.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • En consultant le vice-recteur adjoint à la qualité de la formation et appui à la réussite et le doyen de la faculté des sciences de l'éducation qui ont été très intéressés par mon projet. <p>L'élaboration du projet : inspiré d'une recherche-action et des balises doctorales</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lisant pour étayer la pertinence sociale et théorique • En élaborant la problématique professionnelle • En définissant la situation actuelle et la situation désirée • En déterminant les objectifs • En identifiant le paradigme épistémologique • En déterminant la démarche méthodologique • En prenant conscience de mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche • En identifiant les critères pour évaluer la démarche de projet • En identifiant les critères pour évaluer les résultats 	<ul style="list-style-type: none"> • En précisant des outils de collecte de données.
Projet I	Projet II
Mes actions clés de praticienne-chercheure	
<p>En mettant en œuvre le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En concevant un canevas d'entretien semi-dirigé • En recrutant des stagiaires volontaires pour être interviewées • En réalisant sept entretiens semi-dirigés • En analysant et interprétant les données recueillies pour dresser un état de situation • En rédigeant le rapport d'évaluation du projet 	<p>En mettant en œuvre le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En animant la démarche de développement personnel et professionnel avec cinq (5) étapes : introduction avec Quoi de neuf! et la pratique d'exercices de <i>mindfulness</i>, un moment de réflexion suivi de partage ; période de questions d'approfondissement, exploration de nouvelles pratiques et présentation de ressources disponibles ; • En analysant et en interprétant l'ensemble des données recueillies ; • En rédigeant le rapport d'évaluation du projet.
<p>En diffusant les résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Congrès de l'ACFAS dans le cadre d'un mini colloque sur la présence attentive (mai 2016) • Colloque de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation (juin 2018) 	<p>En diffusant les résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Symposium du CRIEVAT (octobre 2022), Colloque de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation (juin 2023).
Rédiger l'essai doctoral et le présenter aux membres du jury (2023)	

Réaliser des projets dans le cadre d'études doctorales diffère significativement de ceux que j'ai réalisés comme professionnelle. La rigueur est différente parce qu'elle est documentée à chaque étape de l'élaboration à l'évaluation en étant accessible, formalisée pour qu'un tiers puisse l'apprécier à sa juste valeur. Dans mon expérience professionnelle, les mandants (organisations clientes) ne sont pas vraiment intéressés à prendre le temps de comprendre toutes les étapes faites lors de la conception de leur projet. Les mandants, des gestionnaires, veulent avoir l'information au regard de la pertinence, du réalisme de la proposition, des coûts (de formation, de remplacement de personnel, etc.) et des retombées à court et moyens termes pour prendre une décision, estimer le risque. Autrement dit, ce qui retient leur attention ce sont les probabilités d'atteindre la cible déterminée. Est-ce que ça va marcher ? Est-ce que les employés vont apprendre ce qu'ils doivent apprendre ? Vont-ils y adhérer ? Quand seront-ils capables de transférer leurs apprentissages pour rendre un meilleur service, une prestation plus adéquate ? Bref, est-ce que les personnes visées par le projet de formation pourront intervenir, superviser, gérer avec plus de pertinence, de qualité et de cohérence ? Évidemment, le lien de confiance développé avec les mandants est tributaire de l'autonomie professionnelle que j'avais pour concevoir, développer et livrer des projets de formation sur mesure.

En complément aux savoirs mentionnés précédemment, je vais partager mes principaux constats au regard de trois (3) cibles de formations identifiées au D. Éd : Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté (cible 7); Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion des savoirs professionnels en éducation (cible 6) ainsi que Développer un sens éthique dans la conduite de ses interventions en milieu pratique (cible 4).

2.1 Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté (cible 7)

Comme je l'ai déjà mentionné précédemment, dès mon insertion professionnelle, j'ai intégré la supervision et des activités de formation à ma pratique professionnelle de psychologue et de conseillère d'orientation. D'ailleurs, la poursuite d'études doctorales s'inscrivait encore dans la perspective d'apprendre, et ce, sans avoir un objectif de progression de carrière ou l'obtention d'un poste spécifique. J'étais et je suis encore motivée et intéressée à apprendre pour intervenir avec plus de pertinence et de présence.

J'ai souhaité sortir de ma routine et de ma posture professionnelle et j'ai été déstabilisées. Dans ce nouveau cadre, j'ai dû m'adapter à des nouveaux contenus (plus spécifiquement au vocabulaire de la recherche en éducation), une programmation, des exigences, un rythme différent de celui du diplôme de 3^e cycle en gestion de l'éducation. Les productions (devoirs, travaux) à remettre étaient plus nombreuses et presque en continu. J'ai souvent l'impression d'être à la course pour faire des lectures, pour remettre un travail. Bref, j'avais l'impression de ne pas avoir assez de temps pour approfondir ma compréhension (même si j'y consacrais du temps régulièrement). J'aime avoir du temps pour faire des lectures complémentaires, autrement j'ai le sentiment de survoler les contenus. Je ne suis pas une sprinteuse, je suis plutôt du type marathonnienne contemplative : j'aime prendre mon temps, savourer et admirer. En début de parcours, je ne savourais pas autant le plaisir intellectuel que je l'espérais. Considérant mon travail de directrice et ma pratique privée de psychologue, c'était beaucoup trop et je n'arrivais à concilier mes

différentes sphères de vie et mes exigences au regard de mes études doctorales. J'ai quand même songé à plusieurs reprises à abandonner.

En choisissant d'approfondir l'apport de la présence attentive dans le parcours des stagiaires de la Clinique (projet I) et ensuite la pratique du *mindfulness* comme modalité de développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique, je me suis donnée tout un défi. En effet, j'avais une pratique de *mindfulness* et de méditation de quelques années, alors j'ai décidé d'approfondir ma compréhension du *mindfulness*, de la présence attentive, de la présence thérapeutique et de la posture réflexive. Je voulais que mes interventions soient appuyées par de la littérature scientifique puisque je ne voulais pas une démarche « prête à porter » mais un « prêt à réfléchir, à questionner ». Dans mon esprit, les exercices de *mindfulness* et la méditation s'intègrent à un mode d'être, à une hygiène de vie. Je n'envisageais pas animer des exercices sans considérer les liens entre la personne, la manière de vivre et de se représenter son rôle professionnel et les autres sphères de vie. J'ai donc tenté d'être cohérente et d'incarner mes valeurs à mon parcours doctoral comme dans ma vie personnelle.

J'aime lire et j'ai fait le choix conscient d'y consacrer beaucoup de temps. Lire pour améliorer ma culture, lire pour m'inspirer, pour comprendre, pour me comprendre et faire autrement que je le fais dans ma pratique professionnelle. Je voulais lire, même si ce n'était pas nécessaire d'en faire autant pour produire les travaux demandés dans les cours. Je savais que je ferai un seul doctorat alors je ne voulais pas boudier mon plaisir. Et je dois le dire aussi, mon besoin de lire nourrissait mon désir de comprendre et de donner du sens, ce qui m'apaisait avant d'écrire et d'intervenir. J'ai donc enrichi mes connaissances à partir de textes incontournables portant sur

le *mindfulness* et la pleine conscience notamment : André (2022), André Fauré, Laurens et Ricard (2023) ; Devault et Pérodeau (2018) ; Kabat-Zinn ; Williams et Kabat-Zinn (2019) ; Zindel, Segal et Teasdale (2016) ; Geller et Greenberg (2015, 2023) Heeren et Philippot (2009) ; Isnard Bagnis (2021) ; Midal (2022, 2023), Naht Hanh (2018, 2000) ; Ricard et Singer (2018) ; Ripoche (2022). Bien que j'effectue des exercices de *mindfulness* et que j'aie une pratique méditative régulière depuis 2011, à mon avis, je ne maîtrisais pas assez les fondements pour bien comprendre, interpréter et expliquer certains effets.

J'ai également pris le temps d'identifier et d'expérimenter plusieurs méditations guidées pour sélectionner les plus inspirantes pour les stagiaires et les personnes-participantes. En enrichissant et en diversifiant ma pratique de *mindfulness*, j'ai pu constituer une banque intéressante, diversifiée pour répondre aux différents besoins et aux attentes des personnes-participantes

Chemin faisant, j'ai également enrichi ma bibliothèque intérieure, pour reprendre l'expression de Gilles Delisle (2021), en méditant, en lisant mais surtout en partageant des moments significatifs avec des stagiaires notamment lors des entretiens semi-dirigés et dans la démarche de développement de la présence attentive, la présence thérapeutique, d'une posture réflexive. J'ai également été présente différemment dans l'accompagnement individuel et collectif avec les stagiaires de la Clinique après l'analyse des entretiens semi-dirigés : je suis davantage attentive et bienveillante. J'ai aussi appris en partageant ma compréhension avec mes collègues au D. Éd et avec les membres de mon Comité de direction. Ces échanges et interactions m'ont permis de clarifier mes idées et de les exprimer avec plus de précisions.

Considérant la nature de mes projets, j'ai également décidé de lire et de revisiter des ouvrages portant sur l'approche existentielle humaniste et sur la relation thérapeutique tels que ceux de Rogers (2016, 2019) ; Yalom (2017, 2018) ; Bernaud (2021) ; Delisle (2011, 2020) ; Geller et Greenberg (2005, 2014, 2015, 2023) ; Frank (2017) ; Philippot (2019) pour valider et enrichir ma compréhension, car à titre de praticienne certaines lectures s'étaient estompées de ma mémoire avec le temps. Dans mon travail de directrice, il m'arrive rarement de prendre le temps de lire un livre entièrement, mais je lis régulièrement des articles professionnels et de recherche.

Au regard de mon nouveau rôle d'accompagnatrice, ce sont les écrits de Paul (2004, 2012, 2016) ; Guillemette (2021) ; Guillemette et Savoie-Zajc (2012) ; Lafortune (2015, 2009) qui ont principalement inspiré la conception dans mes projets et l'accompagnement proposé. Durant le DESS en éducation, j'avais lu plusieurs articles de Paul qui m'avaient inspirée, j'ai également choisi d'aller vivre les trois formations en analyse de pratiques professionnelles offertes à Narbonne et de lire ces derniers ouvrages.

Je ne m'estimais pas assez compétente pour bien assumer mon nouveau rôle de praticienne chercheuse. Mon expérience en recherche qui se limitait à avoir effectué une vingtaine d'entretiens semi-dirigés et à les avoir interprétés il y a plus de trente ans. J'avais beaucoup apprécié réaliser les entretiens et en faire l'analyse, mais je n'étais pas impliquée dans la conception du devis de recherche. En complément au séminaire 1 et au cours Méthodologie pour fonder et évaluer les interventions (DED902), j'ai acheté plusieurs livres et j'ai lu plusieurs articles de recherche-action. Au regard de la recherche-action, ce sont les écrits de Guay et Gagnon (2022, 2021), Guay et Prud'homme (2018) ; Guillemette (2021) ; Guillemette, Vachon et Guertin (2019) ; Guillemette et

Savoie-Zajc (2012); Savoie-Zajc (2016, 2011) Van der Maren (2014) qui ont particulièrement attiré mon attention.

Écrire dans le cadre du doctorat professionnel comporte des exigences différentes de celles de ma pratique professionnelle et j'étais consciente d'avoir à faire des apprentissages à cet égard. J'ai beaucoup apprécié les apprentissages réalisés dans les cours : Lire et écrire pour mobiliser la recherche au profit de l'intervention (DED-903) et Communication des savoirs professionnels (DED909). Par ailleurs, pour écrire je me retrouve face à moi-même et j'ai donc choisi des lectures complémentaires pour développer davantage ma capacité à communiquer à l'écrit : *(Se) Former à et pour l'écriture du qualitatif, Publier dans une revue savante et récemment L'art de retravailler ses textes*. J'ai également suivi quelques formations offertes à distance (écriture inclusive, la ponctuation, la rédaction efficace avec Word, etc.). Je poursuivrai cet aspect de mon développement professionnel à la section suivante 2.2 Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation.

Je conclus à propos de mon développement professionnel en précisant que j'ai été durant tout mon parcours en quête de pertinence, de cohérence et de congruence comme praticienne-chercheuse comme le mentionne Guay et Prud'homme (2011, p. 199-200).

La quête de pertinence se manifeste, entre autres, par l'intérêt du chercheur au regard des personnes participantes et de l'arrimage entre les connaissances développées et la capacité à agir. À cet égard, Guay, Prud'homme (2011) écrivent que « Le chercheur éprouve donc le souci constant que les participants perçoivent l'à-propos de ce qu'ils vivent ensemble pour apprendre, comprendre et s'améliorer » (p. 199). Ceci rejoint ma conviction au regard de l'accompagnement

des stagiaires dans mon travail et dans mes projets. Et dans cet esprit de cohérence, j'ai choisi des outils de collecte de données associés à ma posture : réflexion individuelle, partage en groupe, des échanges et un engagement à tenter une nouvelle expérience (étape 5 de la figure 4 Processus expérientiel d'une rencontre).

Les lectures portant sur la recherche-action et l'ouvrage de Boutinet sur le projet m'ont amenée à préciser ma posture de « chercheure ». Guay et Prud'homme (2011, p. 199-200) mentionnent l'importance pour le chercheur en recherche-action d'avoir conscience de ce qui nous anime sur le plan personnel, comme acteur social dans son accompagnement des personnes-participantes et comme chercheur.

La quête de cohérence suppose que la démarche interactive et réflexive vécue en groupe, de manière collaborative permette une meilleure compréhension de l'autre qui sera utile pour le chercheur et les personnes participantes. Guay et Prud'homme (2011) mentionnent que le chercheur doit s'engager et qu'il « a le devoir de s'inspirer de ces mêmes théorisations pour améliorer, ajuster et enrichir les actions liées à sa pratique de recherche » (p. 199). Dans cet esprit, l'ouverture et l'engagement à améliorer et à modifier ses pratiques à partir des nouvelles connaissances en sont des manifestations concrètes. Il y a une forme d'interinfluence qui rejoint ma conception de l'éducation et de la recherche. La dynamique interpersonnelle et l'expérience humaine modifient les personnes-participantes et le chercheur et les amènent à voir et à faire autrement.

Je constate également de retombées dans ma pratique professionnelle comme psychologue et conseillère d'orientation. Je me sens plus ancrée, plus présente ce qui rejoint les propos de Geller

et Greenberg (2023) dans le sens que la pratique du *mindfulness* contribue à une meilleure qualité de présence attentive, à une meilleure régulation des émotions ainsi qu'à une meilleure focalisation (p. 214). De plus, la pratique de *mindfulness* contribue à améliorer l'attention, la compassion de soi, l'acceptation des autres selon le Dalai Lama (cité dans Geller et Greenberg, 2023, p. 220). Des recherches récentes soulignent que la pratique du *mindfulness* contribue également à améliorer le bien-être, à diminuer le stress et à prévenir l'épuisement (Geller et Greenberg, 2023, p. 220)

La quête de congruence met l'emphase sur l'expérience d'accueil et d'ouverture face aux autres. Guay et Prud'homme font ressortir la nécessité pour le chercheur de s'ouvrir à sa propre expérience ainsi qu'à celle des autres avec authenticité. (2011, p. 199) Dans cette perspective, l'authenticité se décline notamment par rapport au chercheur lui-même, dans son rapport avec les personnes participantes ainsi que dans son rapport aux données de la recherche. Ses prises de conscience enrichissent son accompagnement et les changements dans ses pratiques de chercheur. À cet égard, je me suis sentie privilégiée d'avoir réalisé des entretiens semi-dirigés et la démarche de développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture avec toutes les personnes participantes, car elles ont osé parler avec honnêteté, générosité et authenticité. Chaque fois que je retourne consulter les données recueillies dans les deux projets, j'apprécie la qualité, la richesse de leurs réflexions et de leurs prises de conscience ce qui m'inspire, m'impressionne et me motive à poursuivre, plus particulièrement lorsque je doute.

2.2 Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation

Dans le parcours au D. Éd., plusieurs formes d'écrit visent à développer la communication à l'écrit : devoirs, cahier des charges, résumés, appel de communication, rapport initial et rapport d'évaluation de projet, l'épreuve doctoral et l'essai doctoral. J'ai saisi chaque occasion pour améliorer mes communications en portant une attention particulière aux objectifs visés et au public cible. J'ai tenté d'intégrer en continu les commentaires et les questionnements communiqués par les membres de mon comité de direction, les professeures et les collègues. J'ai noté les questions, les commentaires formulés lors de l'évaluation de mes travaux pour ajuster les productions subséquentes.

Je vais préciser les habiletés à la communication et à la diffusion des savoirs professionnels en éducation en deux sections : à l'écrit et à l'oral.

La communication et la diffusion des savoirs professionnels à l'écrit

L'appropriation du concept de savoirs professionnels s'est faite progressivement durant le parcours doctoral et ma capacité à les communiquer s'est développée surtout dans cet essai. J'ai eu à faire plusieurs essais d'écriture avant de trouver les mots justes pour les exprimer et pour identifier les actions clefs en ayant à mettre en évidence les spécificités de la pratique professionnelle et du milieu tout en prenant en compte les présupposés au regard de l'éducation et de la recherche.

Dans mon processus d'écriture, la lecture et la réécriture sont des étapes importantes. Lire comporte plusieurs avantages évoqués précédemment et parfois certains inconvénients. En effet, plusieurs auteur.es décrivent et écrivent avec tant de talent qu'en tant que praticienne-chercheure, je deviens hésitante dans mon écriture. Je partage parfois le sentiment d'imposteur avec plusieurs stagiaires que j'ai accompagnés. Autant dans mon rôle professionnel, je me sens à l'aise d'écrire à propos de l'accompagnement, de psychothérapie, autant je mets du temps à écrire, à relire et à réécrire dans le cadre du D. Éd. Je suis soucieuse de rendre adéquatement la complexité de la pratique du counseling et de l'orientation, de rapporter avec éthique les propos et les doutes exprimés par les personnes participantes. J'éprouve une certaine pudeur à rendre visible le vécu de l'Autre, ce qui est assez inhabituel pour une psychologue et une c.o. En effet, j'ai peu écrit à propos de mon expérience professionnelle en abordant le côté des personnes aidées, c'est une face plutôt cachée. Je suis également prudente au regard du respect des idées des auteur.es qui m'ont inspirée. Spontanément, je préfère les citer, parce que c'est si bien écrit, mais aussi parfois par crainte de trahir leur pensée.

Écrire me prend du temps. Je prends le temps de consulter mes notes de lecture et depuis peu, quelques mois, je fais des tableaux et des schémas. Quoiqu'il en soit, après avoir lu, j'ai besoin de prendre du recul, de réfléchir à ce que j'ai envie de communiquer en fonction des attentes. Je fais plusieurs versions d'un texte, car je suis rarement satisfaite.

En repensant à mon parcours doctoral, je prends conscience que je suis également soucieuse d'être juste lorsque je relate d'être fidèle à la fois au déroulement de l'action tel que vécu, en tentant de ne pas réinterpréter l'histoire. Je m'explique, je tente au sens de Vermersch

(2003) de rester coller sur le « comment » plutôt que sur le « pourquoi » qui pourrait m'amener à rationaliser, justifier, intellectualiser plutôt qu'à expliciter. L'explicitation et la communication des savoirs tacites ont été un défi de communication et celui-ci a été dépassé grâce aux rétroactions des membres de mon Comité de direction.

La communication des savoirs professionnels exige encore des efforts pour exprimer clairement l'expérience vécue, de manière à ce que, le lecteur se sente accompagné. La structure et la qualité de mes productions écrites ont été améliorées mais je cherche encore mon style tout en tenant d'allier efficacité et signature personnelle.

J'apprécie qu'une amie critique fasse la lecture de mon texte et que nous puissions en discuter lorsque cela est possible. Les discussions m'amènent à clarifier ma pensée et à préciser mes propos. J'ai besoin de cette interaction pour peaufiner un texte. Je considère que je développerai cette compétence à communiquer et à diffuser des savoirs professionnels jusqu'à la fin de mon parcours doctoral.

La communication et la diffusion des savoirs professionnels à l'oral

Mes projets sont spécialisés et j'en ai pris conscience au fur et à mesure de mon parcours doctoral, car ils sont en marge de la conseillances pédagogique, de l'enseignement et de la gestion. De plus, la pratique professionnelle des conseillères et conseillers d'orientation et leurs enjeux sont peu connus des professionnels de l'éducation. En plus, le *mindfulness* est souvent confondu avec méditation, et la perception de la méditation comporte aussi certains préjugés. Chaque fois que j'ai présenté une étape de mes projets dans le parcours doctoral, j'ai pu constater que les questions de

mes collègues au D. Éd. m'ont aidée à préciser le contexte, clarifier mes intentions et ma réflexion. J'ai également apprécié avoir à composer avec des durées de présentation diversifiées que celles que je connaissais. En effet, je choisis seulement de faire des présentations de plus de 90 minutes dans les colloques, car j'aime faire des ateliers expérientiels et avoir assez de temps pour échanger avec les personnes participantes. Dans ce type de format, je suis nettement plus à l'aise.

Dans le cadre du mini colloque sur la présence attentive à l'ACFAS en 2016, j'ai pu présenter la démarche du projet I et quelques éléments de l'analyse des données. J'avais ajusté le contenu en fonction du public cible : chercheurs universitaires dans le domaine de la présence attentive et des praticiens, praticiennes. J'avais précisé les balises cadre du D. Éd et les exigences du projet I pour positionner mon éventuelle contribution au domaine. Ces précisions ont été utiles pour comprendre le contexte de mon projet, mais j'étais la seule personne à présenter un projet de recherche qualitative.

J'ai également eu l'occasion de présenter les résultats du projet I lors du Colloque des conseillers et conseillères d'orientation en 2018 (dans un format de 90 minutes). Le projet et les principaux résultats avaient suscité des échanges intéressants avec la trentaine de personnes présentes.

Ensuite, j'ai présenté les résultats et les retombées du projet II à trois (3) occasions : au 2^e colloque des personnes finissantes du D. Éd. en avril 2022 et au Symposium du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) le 14 octobre 2022 ainsi qu'au Colloque des conseillers et conseillères d'orientation le 7 juin 2023.

Dans le cadre de ma présentation au 2^e colloque des personnes finissantes du D. Éd. en avril 2022, j'ai éprouvé des difficultés à présenter clairement et succinctement dans les 20 minutes prévues. À cette époque, j'étais plongée dans l'analyse et l'interprétation des données recueillies dans le cadre du projet II et je manquais de recul. J'aurai dû faire le choix de prioriser une partie de mon projet d'autant plus que la présentation était à distance et que je n'avais pas de contact visuel cela constituait trop de défis.

Par ailleurs, j'ai été plus satisfaite de ma présentation lors du Symposium du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) le 14 octobre 2022. J'avais plus de recul et j'ai choisi de faire ma présentation en présentiel. J'ai réussi à présenter succinctement la démarche et des résultats qui ont suscité des échanges intéressants avec les personnes présentes.

Enfin, ma plus récente communication orale faite au Colloque des c.o. le 8 juin 2023 a été plus intéressante comme praticienne-chercheuse. Disposant de trois (3) heures, j'ai pu animer un atelier expérientiel et interactif avec 38 c.o. J'estime avoir bénéficiée de plusieurs conditions gagnantes et d'avoir un fil conducteur clair : faire vivre des exercices de *mindfulness* aux c.o. leur permettant de sentir l'effet, de réfléchir pour voir si ce type de démarche pouvait être pertinente et inspirante pour le développement de leur posture réflexive, de leur présence attentive et de leur présence thérapeutique. Ayant un certain recul avec l'ensemble des données recueillies dans mes projets, j'ai pu les enchâssées à travers le processus expérientiel vécu avec les c.o. tout en rendant compte de la rigueur, de l'originalité du projet II et de la pertinence de la démarche développée dans le cadre du D. Éd.

2.3 Développer un sens éthique dans la conduite de ses interventions en milieu pratique (cible 4)

J'étais sensible à chaque stagiaire et à chaque personne-participante pour mettre en place un cadre clair, rassurant, bienveillant et respectueux leur permettant de s'introspecter, de mettre en mots, de partager en toute sécurité et liberté. J'ai été attentive pour qu'elles se sentent à l'aise de s'exprimer tout en restant dans le cadre des objectifs de l'entretien ou de la démarche, ce qui diffère du cadre d'une psychothérapie, d'une démarche de counseling et orientation.

J'étais sensible pour accueillir les personnes participantes dans leurs réflexions et dans le développement de la présence attentive, présence thérapeutique et d'une posture réflexive tout en étant aussi attentive à ce qui pouvait nous aider à cheminer ensemble. Concilier l'écoute et les collectes des données constitue un défi éthique particulier pour moi en intervenant dans mon milieu professionnel. Comme le mentionne Wadbled (2018) « L'enjeu est à la fois d'avoir les meilleures données possibles en entretenant une relation où la parole se développe et de s'assurer que cette expression de l'intimité n'a pas d'effets pervers pour celui qui la fait » (p. 67). Cette citation m'amène à préciser les enjeux éthiques distinct pour chaque projet.

En effet, intervenir dans mon milieu professionnel comporte l'avantage que je connais les personnes participantes, qu'elles acceptent volontairement, sans aucune pression, de venir parler lors d'un entretien semi-dirigé ou encore de s'engager dans une démarche collective de seize (16) heures et que dans les deux cas, elles peuvent se retirer sans conséquence ou préjudices pour elles.

En acceptant de participer, je suppose que la relation de confiance est installée de manière à participer librement. D'ailleurs, le consentement avait été présenté en amont de la participation de chaque projet. Il est intéressant de mentionner que les stagiaires et les c.o. voulaient signer rapidement le formulaire de consentement, sans que je le lise. J'ai quand même pris le temps de la faire, en leur précisant, que je voulais, comme, on le fait dans le cadre du stage : faire selon les règles de l'art.

Dans le cadre des entretiens, je rappelle qu'ils ont été réalisés après la fin de la session, et que je demeurais disponible si toutefois, les stagiaires interviewées avaient été déstabilisées en révélant des moments importants pour elles et qu'elles auraient eu besoin de reparler, d'être soutenues. L'écoute des enregistrements m'a permis de m'assurer qu'aucune situation délicate ait pu m'échapper.

Dans le cadre du projet II, considérant que la démarche se déployait sur huit (8) semaines, j'étais sensible à un autre défi. Comment m'appuyer sur la relation de confiance développée avec chaque personne participante dans le stage, sans toutefois me référer aux événements vécus dans le stage dans la démarche collective ? Et comment ne pas intégrer le vécu de la démarche en dehors de celle-ci alors que je côtoie les personnes participantes dans leur stage ? J'ai été très vigilante afin que ce qui se passe dans la démarche en collectif reste dans ce cadre spécifique et de ce qui se passe en stage ne s'immisce pas dans la démarche collective. Ce type de situation ne se produit pas dans mon travail de psychologue et de conseillère d'orientation puisque je prends toutes les mesures nécessaires pour limiter cette proximité.

J'ai également été sensible et attentive pour donner le goût aux personnes participantes de se raconter, de partager, de questionner d'expérimenter tout en m'appuyant sur la qualité de la relation de confiance développée avec chaque personne-participante et tout en considérant que la relation de confiance dans le collectif se développait progressivement. Quoiqu'il en soit, la relation doit être « suffisamment bonne pour permettre cette parole dans une relation bienveillante d'intérêt pour ce que disent les participants » (Wadbled, 2018, p. 70).

En tant que praticienne-chercheure, j'étais aussi sensible et capable, au besoin, de baliser les échanges de manière à les ramener dans le cadre, c'est-à-dire, en fonction des objectifs poursuivis. J'ai également assumé que je pouvais frustrer certains besoins, car la démarche ne pouvait aborder tous les sujets d'intérêts des personnes-participantes.

En ayant à concilier mon rôle d'accompagnatrice et de praticienne-chercheure, j'ai porté une attention particulière à mes réactions contre-transférentielles considérant le déroulement de la démarche sur seize (16) heures. Lorsque j'éprouvais des réactions contre-transférentielles, je les notais et lors de l'écoute de l'enregistrement audio je tentais de vérifier si elles avaient pu interférer dans la relation, dans le déroulement de la rencontre. À la différence de mon rôle en psychothérapie et en counseling, tant dans les entretiens que dans la démarche, je peux plus difficilement réintroduire mes réactions contre-transférentielles dans la relation. Par ailleurs, mes réactions contre-transférentielles peuvent être considérées « comme une source de données : une manière de percevoir un ressenti différent et complémentaire de l'écoute de leurs mises en discours » (Wadbled, 2018, p. 70).

En terminant, plusieurs aspects éthiques ont été et demeurent encore des sources de questionnement éthique, particulièrement en intervenant dans mon milieu professionnel avec des stagiaires. Ce type d'intervention requiert une attention pour éviter tout malentendu face aux attentes et aux objectifs visés, face à la confusion des rôles et dans ce sens ceci requiert des validations et des échanges avec les personnes participantes.

3. PROSPECTIVE

Pour le moment, à court terme, j'ai le désir d'accompagner des stagiaires et des c.o. novices dans le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive, mais en présentiel, préférablement. Je le proposerai aux stagiaires de la Clinique dès la session d'automne 2023.

J'ai également le désir de concevoir des documents d'accompagnement à la démarche expérientielle pour inspirer et soutenir le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive par la pratique d'exercice de *mindfulness*

Je désire partager avec la communauté professionnelle en counseling et orientation, la démarche de développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive. À cet égard, une première étape a été faite au Colloque des conseillers et conseillères d'orientation en juin 2023 ayant animé un atelier expérientiel de trois heures. Cette expérience a permis de confirmer les besoins, la pertinence d'offrir des ateliers aux c.o. En discutant avec des c.o. lors de l'atelier, l'idée d'offrir une formation en accompagnement pour soutenir le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive à

d'autres c.o. a émergée. J'ai proposé l'idée en discussion et trois c.o. ayant déjà une expérience de pratique de la méditation ont manifesté leurs intérêts. Étant donné que la démarche semble inspirer des c.o. en exercice, je vais réfléchir aux éléments les plus pertinents pour qu'elles puissent offrir une démarche adaptée aux besoins des destinataires dans leur réalité professionnelle. Ceci sera validé et enrichi lors de mes échanges avec les conseillères d'orientation intéressées.

Au regard de la poursuite de mon développement personnel et professionnel, j'ai également le désir de poursuivre la lecture des textes bouddhistes traitant du *mindfulness*. J'ai le profond désir d'aller me ressourcer dans une retraite de méditation pour nourrir ma pratique, la partager et l'enrichir en étant avec d'autres méditants

J'aimerais écrire quelques articles professionnels destinés aux c.o. dans le but de nourrir leurs réflexions au regard du développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive.

À cette étape de ma vie professionnelle, j'aimerais transférer mes nouvelles compétences en collaborant à des recherches-action qui abordent des thèmes comme le développement de la présence attentive, de la présence thérapeutique et d'une posture réflexive. Je suis également intéressée à poursuivre ma réflexion à propos des dimensions éthiques dans l'accompagnement et l'intervention dans le milieu professionnel d'une praticienne-chercheuse.

Je serai également intéressée à accompagner des personnes doctorantes dans la conciliation de leur projet professionnel et les autres sphères de leur vie.

En terminant, je suis fière des projets réalisés avec les stagiaires et les personnes participantes. Je suis extrêmement reconnaissante d'avoir bénéficié de leur confiance et de leur authenticité, car sans elles ces projets n'auraient pas pu être réalisés.

Durant tout mon parcours doctoral, j'ai rencontré des méditants et j'ai pu constater leur générosité notamment au regard du partage d'outils et des suggestions d'ouvrages de référence. Ces personnes bienveillantes sont soucieuses de contribuer au mieux-être des personnes.

J'apprécie les retombées positives de mes lectures, des exercices de *mindfulness* dans ma pratique professionnelle et dans ma vie personnelle. Je suis heureuse d'avoir persévéré dans ce projet d'études déployés sur huit années.

CONCLUSION

J'ai débuté le Doctorat professionnel en éducation en janvier 2015 dans une perspective de développement professionnel alors que j'exerçais les rôles professionnels de directrice de la Clinique de counseling et d'orientation à l'Université Laval et de conseillère d'orientation, psychologue en pratique privée depuis 1990. Je suis sensible à la qualité de mes relations professionnelles avec chaque personne accompagnée, qui s'appuient sur un corpus de connaissances spécialisées et qui s'incarnent notamment dans la qualité de présence attentive, de présence thérapeutique et ma posture réflexive qui sont des éléments favorables au développement des personnes aidées. C'est donc dans une posture de praticienne réflexive que j'ai entamé mon parcours doctoral, soucieuse d'améliorer ma compréhension et mon accompagnement auprès des stagiaires, qui manifestent de l'anxiété, de la détresse psychologique durant le stage de 2^e cycle à la maîtrise en sciences de l'orientation réalisé à la Clinique de counseling et d'orientation.

Le doctorat professionnel m'a permis de développer plusieurs compétences, notamment comme accompagnatrice et comme praticienne-chercheuse. Dans le cadre de ce parcours que j'ai réalisé deux recherches-actions. En 2016, j'ai réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de sept stagiaires finissantes à la maîtrise en sciences de l'orientation dans le but de mieux comprendre le vécu des stagiaires lorsqu'elles sont confortées à l'inattendu et à l'inédit dans leur rôle d'aidante en counseling et d'orientation. L'analyse des entretiens a notamment permis d'identifier les principales sensations, émotions et pensées éprouvées face à l'inattendu et à l'inconfort en consultation individuelle. De plus, cette analyse a également permis de constater qu'elles ont

recours à des modalités d'évitement expérientiel et de contrôle (lutte, fuite, freeze) plutôt qu'à des modalités de présence attentive.

Conséquemment, ces résultats ont influencé la conception du projet d'intervention : une démarche proposée à des stagiaires et à des c.o. novices pour expérimenter des exercices de *mindfulness*, afin d'améliorer la présence attentive à soi et la présence thérapeutique. En 2022, la démarche s'est concrétisée avec six personnes participantes (3 stagiaires de la Clinique et 3 conseillères d'orientation) réunit, à distance grâce à la plateforme Zoom, durant huit rencontres de deux heures chacune. En complément à ces rencontres en groupe, j'ai réalisé un entretien individuel en amont de la démarche avec chaque personne participante pour connaître leurs intérêts, leur expérience de pratique d'exercices de *mindfulness*, leurs attentes. Pour conclure la démarche, j'ai également réalisé un entretien individuel avec chaque personne participante pour faire un bref bilan et esquisser des pistes de développement personnalisées au regard du développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique.

Dans cet essai doctoral j'ai pu présenter dans le premier chapitre, la problématique articulée autour de la pratique professionnelle en counseling et orientation, des principales caractéristiques des personnes étudiantes universitaires, les récentes études sur le vécu de celles-ci au regard du stress, anxiété, symptômes dépressifs, troubles déficitaires de l'attention, etc., ainsi que les modalités d'évitement utilisées. J'ai également étayé les principales assises théoriques au regard d'exercices de *mindfulness*, de la modalité de présence attentive, de la présence thérapeutique ainsi que la posture réflexive. Dans le deuxième chapitre, j'ai explicité la mise en œuvre des deux projets et partagé les principaux résultats obtenus.

Ensuite dans le troisième chapitre, j'ai partagé les principaux savoirs professionnels dégagés à titre de personne accompagnatrice ainsi que les savoirs professionnels des personnes participantes et les retombées pour le milieu professionnel. De plus, il a permis de réfléchir aux possibilités et aux conditions de transfert (voir la tableau 26) auprès d'autres clientèles potentielles et dans d'autres milieux professionnels.

Le quatrième chapitre plus personnel puisqu'il est axé sur mon développement personnel et professionnel dans ce parcours doctoral. J'ai pu identifier des indices de mutation identitaire de ma posture initiale de praticienne-réflexive vers celle de praticienne-chercheuse. De plus, ce chapitre m'a permis de réfléchir à des pistes de développement personnel et professionnel permettant d'approfondir et de partager mes nouveaux savoirs professionnels avec des membres de ma communauté professionnelle et d'une communauté scientifique. Enfin, tel que décrit au tableau 27, cet essai m'a permis d'apprécier les retombées dégagées et les efforts déployés durant les années consacrées à mon parcours doctoral.

Considérant l'ensemble des défis et des exigences relationnelles auxquels les personnes en relation d'aide sont confrontées, des moments pour prendre soin de soi apparaissent comme des opportunités de se connecter avec soi et d'avec d'autres collègues aussi motivées à contribuer avec bienveillance et compassion au mieux-être des personnes avec qui nous sommes en interaction dans la sphère professionnelle et personnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq ; 5^e éd.). Elsevier Masson.

André, C. (2011). *Méditer jour après jour : 25 leçons pour vivre en pleine conscience*.

L'Iconoclaste

André, C. (2017). *3 minutes à méditer*. L'Iconoclaste.

André, C. (2017). *La vie intérieure*. L'Iconoclaste.

André, C. (2017). *Méditez avec nous : 21 méditants experts vous conseillent et vous guident*.

Odile Jacob.

André, C. (2022). *Consolations : Celles que l'on reçoit et celles que l'on donne*. L'Iconoclaste.

André, C., Fauré, C., Laurens, S. et Ricard, M. (2023). *Quand la mort éclaire la vie*.

L'Iconoclaste.

André, C., Jollien, A., Ricard, M. (2015). *Trois amis en quête de sagesse*. L'Iconoclaste.

André, C., Kabat-Zinn, J., Rabi, P. et Ricard, M. (2014). *Se changer, changer le monde*. Éditions

Transcontinental.

Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (AÉLIÉS).

(2017). *Mémoire sur la connaissance et l'utilisation des ressources en santé mentale offertes à l'Université Laval.*

https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_sante_mentale_2017.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap

(AQICESH). (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* [https://www.aqicesh.ca/wp-](https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2022/02/Statistiques-AQICESH-2020-2021.pdf)

[content/uploads/2022/02/Statistiques-AQICESH-2020-2021.pdf](https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2022/02/Statistiques-AQICESH-2020-2021.pdf)

Bays, J.-C. (2013). *52 façons de pratiquer la pleine conscience.* Éditions Le Jour.

Bengle, N. M. (2007). *ADS904 : L'apprentissage des adultes : quelques leçons* [document].

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Bérard, J., Bouchard, J. et Fournier, A.-V. (2020). *Enquête courte sur la santé psychologique étudiante au Québec en temps de pandémie de la COVID-19.* Union étudiante du Québec.

<https://unionetudiante.ca/fr/un-plan-pour-nous>

Berghmans, C. (2010, juin). Effets de l'approche thérapeutique *mindfulness based stress reduction* (MBSR) sur la gestion du stress professionnel : une étude de cas. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 20(2), 38-44.

<https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2010.06.003>

Berghmans, C., Strub, L. et Traquinio, C. (2008, juin). Méditation pleine conscience et psychothérapie : état des lieux théoriques, mesures et pistes de recherche. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 18(2), 62-71.

<https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.04.006>

Berghmans, C., Traquinio, C. et Kretsch, M. (2011). Impact de l'approche thérapeutique de pleine conscience *mindfulness-based stress reduction* (MBSR) sur la santé psychique (stress, anxiété, dépression) chez des étudiants : une étude pilote contrôlée et randomisée. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 20(1), 11-15.

<https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2010.03.001>

Bernard, M.-C. et Vanlint, A. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit en qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 243-268). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p.16>

Bernaud, J.-L. (2021). Conseil existentiel, choix d'orientation et modes de vie. Dans J.-L. Bernaud (dir.), *Traité de psychologie existentielle : Concepts, méthodes et pratiques* (p. 213-241). Dunod.

Bernaud, J.-L. (2021). Définitions et courants de la psychologie existentielle. Dans J.-L. Bernaud (dir.), *Traité de psychologie existentielle ; Concepts, méthodes et pratiques* (p. 15-47). Dunod.

Bibas, L. (2012). *Manuel de Mindfulness : Pratiques et méditations de pleine conscience*.

Éditions Eyrolles.

Boissonneault, C. (2016). Entre récits et résultats : la voie de l'écriture pour maintenir le dialogue ouvert. *Recherches qualitatives*, 35(2), 7-22.

Bonnaud-Antignac, A., Tessier, P., Quere, M., Guihard, E., Hardouin, J-B., Nazih-Sanderson, F. et Alliot-Licht, B. (2015, juin). Stress, qualité de vie et santé des étudiants. Suivi de cohorte en première année commune d'étude en santé (Paces). *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 25(2), 58-65. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2015.02.001>

Bosset, I. et Bourgeois, E. (2016). Mode de régulation et motivation à transférer chez l'apprenant adulte : Le rôle du soutien perçu à la formation. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 65-100). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqxhg.10>

Boucenna, S. et Charlier, É. (2018). Que faire des émotions en formation ? Quand la prise en compte du traitement des émotions devient un outil de professionnalisation. Dans S. Boucenna, É. Charlier, A. Perréard-Vité et R. Wittorski (dir.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques : Vecteurs de professionnalisation* (p. 21-39). Octarès Éditions.

Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (dir.). (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques : Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès Éditions.

- Boulanger, S. et Gagnon-Corbeil, J. (2014). *L'évolution du psychothérapeute et de son modèle d'intervention : De la théorie à la professionnalisation*. Éditeur Carte blanche.
- Bourgeois, É et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 33-51). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 6-16). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
<http://dx.doi.org/10.17118/11143/8815>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Presses Universitaires de France.
- Brillon, M. (2018). *Changer avec la psychothérapie*. Les Éditions de l'Homme.
- Brillon, P. (2020). *Entretenir ma vitalité d'aidant : Guide pour prévenir la fatigue de compassion et la détresse émotionnelle*. Les Éditions de l'Homme.
- Bush, M. (2019). La pleine conscience dans l'enseignement supérieur. Dans J. M. G. Williams et J. Kabat-Zinn (dir.), *Forces et bienfaits* (p. 95-112). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.mark.2019.01>
- Carbonneau, S. et Cernik, R. (2021, printemps). Les médias : d'hier à aujourd'hui. *Mammoth Magazine*, (22), 3-5.

- Cernik, R. (2021, été). Parlons-en : la co-rumination et les hormones de stress dans les amitiés. *Mammoth Magazine*, (23), 21-23.
- Chaskalson, M. (2014). *Méditer au travail pour rester zen dans le tourbillon*. Éditions Transcontinentales.
- Chavel, T. (2012). *La pleine conscience pour travailler en se faisant du bien*. Éditions Eyrolles.
- Chenu, F. (2005). Les compétences et les familles de situation : Étude exploratoire de la complexité d'un jugement. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 21-22, 165-179. <https://hdl.handle.net/2268/65344>
- Chevallier, É. (2016). *Redonner du sens à sa vie professionnelle par une rupture intentionnelle de carrière chez des cadres français au mitan de la vie* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9890>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 52-87). Presses de l'Université du Québec.
- Chödrön, P. (2020). *Conseils d'une amie pour ces temps difficiles*. Pocket.

- Chouinard, I., Araújo-Oliveira, A. et Pellerin, G. (2018). Les pratiques professionnelles dans les métiers relationnels : les angles d'approche, les problématiques et les enjeux. Dans A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels : Perspectives plurielles* (p. 239-248). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fxgpm>
- Codello, P., Lemieux, C. et Proulx, F.-A. (2020, hiver). La pleine conscience : les entreprises s'y mettent. *Revue Gestion*, 44(4), 94-97. <https://doi.org/10.3917/riges.444.0094>
- Cohen-Scali, V. (2021). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : Défis contemporains et nouvelles perspectives*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01>
- Commission de la santé mentale du Canada (2015). *Faire un pas vers le futur : Bâtir un système de services en santé mentale et en toxicomanie adapté aux besoins des adultes émergents*. <https://commissionsantementale.ca/faire-un-pas-vers-le-futur/>
- Concadeau-Bellanger, L., Chevalier, É. et Boutinet, J.-P. (2021). Les transitions professionnelles dans le champ de l'orientation adulte. Dans V. Cohen-Scal (dir.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : Défis contemporains et nouvelles perspectives* (p. 233-246). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0231>
- Cossette, P. (2016). *Publier dans une revue savante. Les 10 règles du chercheur convaincant plus la « règle d'or »* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.7202/1042670ar>

David, S. (2018). *L'agilité émotionnelle : Accueillir ses émotions et les transformer*. Éditions

J'ai lu.

Defrenne, R. et Faivre, D. (2021). *Trouver et créer un accompagnement de l'orientation tout au long de la vie*. Éditions Qui Plus Est.

Delisle, G. (2021, septembre). *Être psychologue au temps de la virulence*. Ordre des psychologues du Québec. https://www.ordrepsy.qc.ca/-/etre-psychologue-au-temps-de-la-virulence/1.6?p_r_p_resetCur=tcategoryId

Delisle, G. et Girard, L. (2018). Vision humaniste-existentielle gestaltiste. Dans G. Delisle et L. Girard (dir.), *Les troubles de la personnalité : perspective gestaltiste* (4^e éd., p. 71-104). Les éditions du CIG.

Denis, D. et Lauzier, M. (2016). *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Presses de l'Université du Québec.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqxhg>

Deplus, S., Lahaye, M. et Philippot, P. (2014). Les interventions psychologiques basées sur la pleine conscience avec l'enfant et l'adolescent : Les processus de changement. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 71-116. <https://psycnet.apa.org/record/2014-30250-004>

- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
<https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Deslauriers, J.-P. (2019). *Et si le doctorat était une belle aventure ?* Presses de l'Université Laval.
- Devault, A. et Pérodeau, G. (2018). *Pleine conscience et relation d'aide : Théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Dionne, F., Ngô, T.-L. et Blais, M.-C. (2013). Le modèle de la flexibilité psychologique : une approche nouvelle en santé mentale. *Santé mentale au Québec*, 38(2), 111-130.
<https://www.erudit.org/fr/revues/smq/2013-v38-n2-smq01302/1023992ar>
- Dolan, S. L. et Arsenault, A. (2009). *Stress et estime de soi, santé et travail*. Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004) La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd. revue et corrigée du livre *Introduction à la recherche en éducation*, p. 181-208). Édition du CRP.
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.
<https://doi.org/10.7202/1085608ar>

- Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses Universitaires de Namur.
- Dorais, M. (2015). *Le métier d'aider*. VLB éditeur.
- Drolet, J.-L. (2018). *La route du sens : L'art de s'épanouir dans un monde incertain* (2^e éd.). Les Éditions de l'Homme.
- Dubé, J.-S. (2018, 1 octobre). *Détresse psychologique des étudiants : les études universitaires rendent-elles malade ?* Perspectives SSF.
<https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2018/10/01/detresse-psychologique-des-etudiants-les-etudes-universitaires-rendent-elles-malade/>
- Ducher, J.-L. (2011, septembre) Un schéma général de l'anxiété, *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 21(3), 79-83. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2011.07.008>
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions de la démarche compréhensive*. Magnard-Vuibert.
- Fabre, M. (2017). Dewey et le triangle de la formation. *Questions vives, recherches en éducation*, (27). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2069>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>

- Forbes, D. (2019). *Mindfulness and Its Discontents. Education, Self, and Social Transformation*. Fernwood Publishing.
- Forget, M.-H. et Malo, A. (2021). *(Se) Former à et pour l'écriture du qualitatif*. Presses de l'Université Laval.
- Fortin, J. (2021, printemps). Restés connectés en temps de pandémie : est-ce stressant ? *Mammoth Magazine*, (22), 23-26. <https://www.stresshumain.ca/item/mammoth-magazine-numero-22-printemps-2021/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fournier, A.-L. (2021). *Rapport annuel 2020-2021 Situation de handicap* [document inédit]. Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval.
- Fournier, A.-L., Dagneau, B. et Villeneuve, H. (2020). *Les mesures d'accommodement en stage : un questionnaire en quatre temps. Guide à l'intention des superviseurs de stage*. Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval. <https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/03/Guide-CAE-stages.pdf>
- Frankl, V. E. (2017). *Retrouver le sens de la vie*. InterÉditions.
- Gauthier, B. (2016). La recherche universitaire et la recherche organisationnelle. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 627-646). Presses de l'Université du Québec.

- Geller, S. et Greenberg, L. (2005). La présence thérapeutique : L'expérience de la présence vécue par des thérapeutes dans la rencontre psychothérapeutique. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, (1), 45-66. <https://doi.org/10.3917/acp.001.0045>
- Geller, S. et Greenberg, L. (2015). *Therapeutic Presence: A Mindful Approach to Effective Therapy*. American Psychological Association.
- Geller, S. et Greenberg, L. (2023). *Therapeutic Presence. A Mindfulness Approach to Effective Therapeutic Relationships*. American Psychological Association.
- Geller, S. et Porges, S.-W. (2014). Therapeutic Presence and Neurophysiological Mechanisms Mediating Feeling Safe in Therapeutic relationships. *Journal of Psychology Integration*, 24(3), 178-192.
- Gilligan, L. (2010). *Carol Gilligan et l'éthique du care*. Presses Universitaires de France.
- Giordan, A. (2002). *Apprendre*. Bélin Éditeur.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014, juin). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3), 1-24. <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>

Grégoire, S. et De Mondehare, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive (mindfulness) : État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 9-30). Presses de l'Université du Québec.

Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondehare, L. (2016a). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement au regard de la santé psychologique, de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222-231. <https://dx.doi.org/10.1037/cbs0000040>

Grégoire, S., Lachance, L. et Richer, L. (2016b). *La présence attentive (mindfulness) : État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Grossman, P. T. et Van Dam, N. (2019). La pleine conscience, quel que soit son nom... : essais et tribulations de sati dans la psychologie et les sciences occidentales. Dans J. M. G. Williams (dir.), *Forces et bienfaits de la pleine conscience : Ses applications dans le monde moderne* (p. 135-156). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.mark.2019.01.0135>

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.

- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021, 22-25 septembre). *Quel leadership incarner en tant que chercheuses-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaires et des commissions scolaires au XXI^e siècle ?* [Communication]. Actes du colloque de la Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. Paris, France.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03500166>
- Guay, M.-H. et Prud'homme L. (2011). La recherche-action. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (3^e éd., p. 183-201). ERPI.
- 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^e éd. revue et mise à jour, p. 235-268). Presse de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.12>
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 539-576). Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. (2011, octobre). *L'ajustement des pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par un modèle d'accompagnement collectif chez des directions d'établissement*. Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES).
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarche de recherche-action*. Les éditions JFD.

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de construction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14-25.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>

Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves : à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Éditions JFD.

<https://www.usherbrooke.ca/gef/conseillance/referentiel-agir-competent>

Hamel, S. Lavoie, A.-M., Morneau-Sévigny, F. et Belleville, G. (2021). Détresse psychologique chez les étudiants universitaires : recension systématique et méta-analyse. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 197-226. <https://doi.org/10.7202/1084585ar>

Harris, R. (2009). *Le piège du bonheur : Créez la vie que vous voulez*. Les Éditions de l'Homme.

Harris, R. (2015). *Passer à l'ACT : Pratique de la thérapie d'acceptation et d'engagement* (1^{re} éd., 4^e tirage). De Boeck.

Heeren, A. et Philippot, P. (2009). Les interventions basées sur la pleine conscience. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 14(2), 13-23.

<https://psycnet.apa.org/record/2009-11486-001>

Houde, P. et Guillemette, S. (2020, printemps). L'accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 285-304.
<https://doi.org/10.7202/1077969ar>

Institut national de santé publique du Québec. (2020). *COVID-19 – Pandémie, bien-être et santé mentale : Sondages sur les attitudes et comportements de la population québécoise*, Institut national de santé publique du Québec. [3083-bien-etre-emotionnel-sante-mentale-covid 19.pdf](#)

Isnard Bagnis, C. (2021). *La méditation de pleine conscience* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.

Jacot, A., Raemdonck, I et Frenay, M. (2016). Formation obligatoire et transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 101-133). Presses de l'Université du Québec.

Jauvin, M. (2019, septembre). Votre travail est-il émotivement exigeant ? *OP (Objectif prévention)*, 42(3), 8-10.
<http://asstsas.qc.ca/sites/default/files/publications/documents/OP/2019/op423008.pdf>

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0031>

- Kabat-Zinn, J. (2012). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience* (6^e éd.). De Boeck.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Où tu vas, tu es : Apprendre à méditer en tous lieux et en toutes circonstances*. Éditions JC Lattès.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 142-150). Édition du CRP.
- Kotsou, I. et Heeren, A. (dir.) (2011). *Pleine conscience et acceptation. Les thérapies de la troisième vague*. De Boeck Supérieur.
- Lafortune, L. (2009). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2015). *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe : Le cas Relais-femmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Analyse dans un contexte de changement. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (p. 87-119). Presses de l'Université du Québec.
- Landry, F. et Grégoire, S. (2021). Accompagner les étudiants postsecondaires qui vivent de l'anxiété de performance à l'aide de l'approche d'acceptation et d'engagement. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 97-114. <http://dx.doi.org/10.7202/1084581ar>

Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective* (2^e éd.). Éditions Eyrolles.

Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ? *Pédagogie collégiale*, 24(2), 27-31.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Éditions Eyrolles.

Leclaire, S. (2017). Facebook : stressant ou déstressant? *Mammoth Magazine*, (17), 5-6.

Lecompte, C. (2012, mai). La supervision clinique favorise le développement de la compétence et de l'efficacité thérapeutique (Dossier : La supervision efficace : la primauté du savoir-être). *Psychologie Québec*, 29(03), 28-35.

Lemire-Auclair, É. (s. d.). *Que se passe-t-il quand le stress se transforme en détresse ?*

Polytechnique.

https://share.polymtl.ca/alfresco/service/api/path/content;cm:content/workspace/SpacesStore/Company%20Home/Sites/soutien-a-la-reussite-sep--web/documentLibrary/Boite-a-outils-detresse-psychologique/Th%C3%A8me%202_Outil3_Detresse.pdf?a=true&guest=true

Lenoir, F. (2023). *Cultiver le désir et vivre aux éclats*. Flammarion.

- Lessard, C., Altet, M., Paquay, P. et Perrenaud, P. (2004). Introduction. Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 7-30). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.lessa.2004.01>
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress* (2^e éd.). Éditions Va Savoir.
- Lupien, S. (2021, été). La résonance du stress. *Mammoth Magazine*, (23), 9-11.
- Marcil-Denault, E. (2011, mars). La compétence affective du psychothérapeute selon Gilles Delisle. *Psychologie Québec*, 28(02), 16-18.
<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/psychologie-quebec-mars-2011>
- Marquet, P.-B. (1971). *Rogers*. Éditions Universitaires.
- Marquis, A. (2016). *L'art de retravailler ses textes (vocabulaire, syntaxe, maladresses stylistiques)*. Éditions Nota bene.
- Marquis, S. (2011). *Pensouillard le hamster*. Éditions Transcontinental.
- Marquis, S. (2017). *Les aventures illustrées de Pensouillard le hamster : Comment apprivoiser l'ego*. Éditions de La Martinière.
- Mazelin Salive, F. (2022, octobre). Une vie plus simple. *Psychologie magazine*, (438), 46-55.

Michel, L. (2022, 3 mai). *L'hyperconnectivité, le sujet de l'heure*. Revue Gestion.

<https://www.revuegestion.ca/lhyperconnectivite-le-sujet-de-lheure>

Midal, F. (2021). *Méditer pour les nuls*. Éditions First.

Midal, F. (2023). *La méthode Foutez-vous la paix !* Édito.

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement 2021-2026*. Gouvernement du Québec.

<https://www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/plan-action-sante-mentale-des-etudiants>

Neff, C. (2013). *S'aimer : comment se réconcilier avec soi-même*. Belford.

Nhât Hanh, T. (2000). *Le cœur des enseignements du Bouddha*. Pocket.

Nhât Hanh, T. (2012). *L'art de communiquer en pleine conscience*. Éditions Le Jour.

Nhât Hanh, T. (2018). *L'art de vivre. Réflexions et méditations pour trouver la paix en soi*. Édition Le Jour.

Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Éditions De Boeck Université.

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (s. d.). *Anxiété des étudiants : Résultats*.

<https://www.oresquebec.ca/articles-de-veille/anxiete-des-etudiants-resultats/>

- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (s. d.). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. <https://www.oresquebec.ca/dossiers/sante-mentale-des-etudiants-collegiaux-et-universitaires/>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Le-Guide-d-evaluation-en-orientation.pdf>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2014). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Profil-de-competences-des-conseillers-et-conseilleres-d-orientation-du-Quebec.pdf>
- Osho. (2021). *Être en pleine conscience : Une présence à la vie*. Éditions Jouvence.
- Paiement, A.-M., Desroches, O.-A., Maheu, L., Leduc, F.-E. et Longpré, P. (2021). L'anxiété de performance au travail : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 139-172. <https://doi.org/10.7202/1084583ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (dir.). (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pattakos, A. (2006). *Découvrir un sens à son travail*. Les Éditions de l'Homme.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Éditions L'Harmattan.

- Paul, M. (2012, septembre). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, (110), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Peavy, V. (2011). *Counseling sociodynamique : une approche de construction de sens*. Septembre Éditeur.
- Pelt, V. (2013). Le groupe comme élément clé dans le processus de co-construction de la problématique lors d'une recherche-action dans le milieu scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 144-174.
- Pelt, V. et Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 33(3), 495-510. <https://doi.org/10.24452/sjer.33.3.4871>
- Philippot, P. (2017). Devenir un peu plus soi-même. Dans C. André (dir.), *Méditer avec nous : 21 méditants experts vous conseillent et vous guident* (p. 155-176). Odile Jacob.
- Philippot, P. (2019). *Émotion et psychothérapie*. Éditions Mardaga.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui, *Questions vives*, 5(11), 259-275. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>

- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience : Un regard sur le transfert des connaissances*. Béliveau Éditeur.
- Prévost, V., Savard, R. et Goyer, L. (2022, mars). L'omniprésence de l'émotion en orientation. *L'orientation*, 12(1), 21-25.
- Puser, R.-E. (2019). *McMindfulness. How Mindfulness Became the New Capitalist Spirituality*. Repeater Books.
- Reik, T. (1976). *Écouter avec la troisième oreille : L'expérience intérieure d'un psychanalyste*. Éditions de l'EPI.
- Rengade, C. E. et Hautekeete, M. (2014, décembre). L'auto-compassion, trait de personnalité ou processus de pensée ? *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 24(4), 133-137. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2014.10.001>
- Ricard, M. et Singer, W. (2017). *Cerveau et Méditation. Dialogue entre le bouddhisme et les neurosciences*. Allary Éditions.
- Richer, L. (2011, mars). L'alliance thérapeutique en psychothérapie : un art. *Psychologie Québec*, 28(2), 36-39.

- Richer, L. et Lachance, L. (2016). Effets de la présence attentive sur le fonctionnement du cerveau : Aspects physiologiques, cognitifs, émotionnels, génétiques et neuroanatomiques. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive (mindfulness) : États des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 51-70). Presses de l'Université du Québec
- Ripoche, X. (2022). *Les sources bouddhiques de la méditation*. Éditions Alhora.
- Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international*, 16, 21-28. <https://doi.org/10.7202/1012390ar>
- Roberge, M.-C. et Déplanche, F. (2017, 14 août). *Synthèse des connaissances sur les champs d'actions pertinentes en promotion de la santé mentale chez les jeunes adultes* [Synthèse des connaissances]. INSPQ. www.inspq.qc.ca/publications/2283
- Rodriguez, A.-F. (2017). *Être zen*. Éditions First.
- Rogers, C. (2016). *Psychothérapie et relations humaines : Théorie de la thérapie centrée sur la personne* (3^e éd.). ESF éditeur.
- Rogers, C. (2019). *La relation d'aide et la psychothérapie*. ESF éditeur.
- Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation* (p. 7-27). Presses de l'Université du Québec.

- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (3^e éd., p. 123-147. Saint-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 85-101.
<https://doi.org/10.4000/osp.345>
- Schoendorff, B. (2009). *Faire face à la souffrance : Choisir la vie plutôt que la lutte avec la Thérapie d'Acceptation et d'Engagement*. Éditeur RETZ.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- Senge, P. (2000). *La cinquième discipline, le guide terrain*. Éditions First.
- Shankland, R. et André, C. (2014). Pleine conscience et psychologie positive : incompatibilité ou complémentarité ? *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 157-178.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-30250-007>

- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stahl, B. et Goldstein, E. (2010). *Apprendre à méditer : La méthode MBSR à la portée de tous*. Les Arènes.
- Statistique Canada. (2020a, 12 mai). *Comment les étudiants du niveau postsecondaire au Canada sont-ils touchés par la pandémie de COVID-19 ?* (publication no 11-627-M).
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2020032-fra.htm>
- Statistique Canada. (2020b, 12 mai). *Répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les étudiants du niveau postsecondaire* (publication no 11-001-X).
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/200512/dq200512a-fra.pdf?st=yPwCKUpO>
- Statistique Canada. (2021, 2 février). *La santé mentale chez les travailleurs de la santé au Canada pendant la pandémie de COVID-19* (publication no 11-001-X).
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/210202/dq210202a-fra.pdf?st=3y6mCQzl>
- Sunim, H. (2019). *Le goût des choses imparfaites : Comment rester soi-même dans le monde qui aspire à la perfection*. Marabout.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Éditions Logiques.

- Temaner-Brodley, B., Sally, M. et Ducroux-Biass, F. (2009). Directives pour commencer à pratiquer la thérapie en approche centrée sur le client en Approche centrée sur le client. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 9(1), 38-47.
<https://doi.org/10.3917/acp.009.0038>
- Tu, M. T. et Desrosiers, H. (2019, décembre). *La satisfaction à l'égard de la vie lors du passage à l'âge adulte*, 9(2). Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-satisfaction-a-legard-de-la-vie-lors-du-passage-a-lage-adulte.pdf>
- Tu, M. T. et Groleau, A. (2021, octobre). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec : L'anxiété chez les jeunes adultes à l'été 2020 au Québec : liens avec certains facteurs mesurés avant et pendant la pandémie de COVID-19* (volume 9, fascicule 3). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/anxiete-jeunes-adultes-2020-quebec-pandemie-covid-19.pdf>
- Urfer, F.-M. (2021, mars). *Stress et errance de la pensée : le défi de l'accès au moment présent*. Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/stress-et-errance-de-la-pens%C3%A9e-le-d%C3%A9fi-de-l'acc%C3%A8s-au-moment-pr%C3%A9sent/1.2>
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.

- Vandal, C. (2022, mars). *Apprivoiser les états inconfortables de la pratique*. Ordre des psychologues. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/apprivoiser-etats-inconfortables-pratique-psychologue/1.6>
- Venet, M., Corrca, M., Mootens, P. et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88-110. <https://doi.org/10.7202/1040664ar>
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (6^e éd.). Éditions Sociales Françaises.
- Verreault, M. (2017). La « nomophobie » ou la peur d'être coupé du monde virtuel. *Mammoth Magazine*, (17), 7-10.
- Waddled, M. (2018). Une attention suffisante à l'intimité. Pour une pratique du transfert et une éthique du contre-transfert dans l'entretien de recherche sur l'expérience vécue. *Recherches qualitatives*, 37(1), 57-74. <https://doi.org/10.7202/1049455ar>
- Williams, J. M. G. et Kabat-Zinn, J. (2019). *Forces et bienfaits de la pleine conscience : Ses applications dans le monde moderne*. De Boeck Supérieur.
- Williams, M. et Penman, D. (2011). *Méditer pour ne plus stresser : Trouver la sérénité, une méthode pour se sentir bien*. Odile Jacob.

Wittorski, R. (2013). La production des savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens dans le milieu de la protection judiciaire. Dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : Le double jeu de la recherche collaborative* (p. 15-25). Presses de l'Université Laval. <https://hal.science/hal-00798760v1/document>

Yalom, I. (2017). *Thérapie existentielle*. Le Livre de Poche.

Yalom, I. (2018). *L'Art de la thérapie*. Le Livre de Poche.

Zindel, V., Segal, J., Williams, J. M. G. et Teasdale, J. (2016). *La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience pour la dépression : Prévenir la rechute*. De Boeck Supérieur.

ANNEXE A. DESCRIPTIF DE L'ATELIER OFFERT À L'ACFAS EN 2016

La présence attentive et l'évitement expérientiel : comparaison des incidences de deux modalités d'adaptation mobilisées dans un contexte stage.

Marie-Claude Gagnon, candidate au doctorat professionnel en éducation à l'Université de Sherbrooke avec la participation d'Alain Dubois, Ph. D, professeur adjoint Université Laval

Les stagiaires de la maîtrise en sciences de l'orientation sont engagées dans un contexte de vie qui les confronte à de nouveaux rôles avec les responsabilités qui leur incombent. De plus, la mise en pratique de l'intervention individuelle implique souvent pour elles de faire face à l'inattendu inhérent au travail de consultation en relation d'aide. Il n'est donc pas étonnant que ces stagiaires rapportent notamment l'impression de perdre leurs repères, d'avoir de la difficulté à réguler leur expérience émotive ou de vivre un état de tension, de stress qui perdure dans le temps. Elles vivent une situation de déséquilibre qui a des incidences sur leur qualité de vie, voire même leur processus d'apprentissage. Il est donc pertinent de mieux comprendre les modalités d'adaptation qu'elles mettent en place. Alors que certaines modalités impliquent une forme de mise à distance de soi et de l'expérience dans l'espoir de contrôler l'inconfort vécu, il apparaît que la pratique de la présence attentive représente une modalité rendant possible de faire face à ce malaise plutôt que de lutter contre lui.

Issue de la démarche de projet réalisé dans le cadre du doctorat professionnel en éducation, la communication visera à rendre compte de l'analyse du contenu d'entrevues semi-structurées portant sur l'identification des situations problématiques significatives rapportées par les stagiaires et des types de modalités d'adaptation dans leur vie professionnelle et quotidienne.

Marie-Claude Gagnon,
Directrice de la Clinique de counseling et d'orientation de l'Université Laval,
2320, rue des Bibliothèques, local 074
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Téléphone : 418-656-3191
Marie-Claude.Gagnon@fse.ulaval.ca

Alain Dubois
Professeur adjoint au Département des fondements et pratiques en éducation
Nouveau chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT)
Chercheur associé au Groupe de recherche et intervention sur la présence attentive (GRIPA)
Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon des sciences de l'éducation, local 578
2320, rue des Bibliothèques
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6

ANNEXE B. AFFICHE DE RECRUTEMENT

La pratique du *mindfulness* comme modalité de développement de la présence attentive et de la présence thérapeutique



Dans le cadre de mon doctorat professionnel en éducation à l'Université de Sherbrooke, je cherche des personnes intéressées à :

- expérimenter des exercices associés à la pratique du *mindfulness* en petit groupe dans un climat de respect et de bienveillance ;
- développer une posture réflexive permettant de mieux saisir et d'appréhender l'inattendu et le doute inhérent à l'exercice du counseling ;
- observer les effets de l'intégration d'exercices *mindfulness* sur la présence à soi, sur la présence thérapeutique dans sa pratique professionnelle actuelle ;
- explorer la pertinence d'une démarche pour les stagiaires de la Clinique.



Particularités de la démarche proposée :

- le développement personnel et professionnel de chaque participante et participant est au cœur de l'expérimentation, des échanges et du choix des exercices et des activités ;

- chaque participante et participant déterminera ses besoins individuels et participera à titre de cochercheur, cochercheur en choisissant des activités, en proposant, en animant ou coanimant des exercices, en validant des synthèses collectives ;
- la démarche est réservée à des stagiaires ou à des c.o. exerçant le counseling et l'orientation ;
- pour les stagiaires de la Clinique, le temps consacré aux rencontres peut être comptabilisé dans les heures de stage ;
- la démarche est gratuite.

Pour participer, vous êtes :

- stagiaire à la Clinique de counseling et d'orientation ou vous réalisez actuellement votre stage (approche humaniste-existentielle - HE) ou conseillère et conseiller d'orientation, récemment diplômés de la maîtrise en sciences de l'orientation de l'Université Laval (vous avez réalisé votre stage)
- intéressée, intéressé à vous engager pour la durée de la démarche ce qui implique de participer :
 - à une rencontre individuelle avant d'entreprendre la démarche pour comprendre votre rôle et vous permettre de prendre une décision éclairée ;
 - aux rencontres aux huit (8) rencontres en groupe, d'une durée de deux (2) heures ;
 - à une rencontre individuelle à la fin pour discuter de la poursuite de votre développement personnel et professionnel au regard du *mindfulness*, de la présence attentive et thérapeutique ;
 - de partager ses réflexions, ses découvertes, son questionnement ;
 - de réaliser de courts bilans et de valider des synthèses ;
 - de s'observer dans son quotidien personnel et professionnel et d'oser expérimenter des exercices de *mindfulness* (formels et informels) ;
 - Les rencontres en groupe débutent en mode virtuelle dès le mardi 2 février de 16h30 à 18h30 et ce, jusqu'au 23 mars. Les rencontres pourraient se tenir en présentiel si la Direction de la santé publique le permet.

Communiquer avec moi pour avoir plus de renseignements et je répondrai à vos questions avec plaisir :

Marie-Claude Gagnon :

Marie-Claude.Gagnon@fse.ulaval.ca, marieclaudepsy@icloud.com

ANNEXE C. CAHIER ET GUIDE PRATIQUE

Cahier et guide pratique

Démarche de développement personnel et professionnel :
de la pratique du *mindfulness* comme modalité de développement,
de la présence à soi et de la présence thérapeutique.



Démarche sur mesure conçue pour
les stagiaires de la Clinique de counseling et d'orientation
et les conseillères et conseillers d'orientation

par

Marie-Claude Gagnon, doctorante
Doctorat professionnel en éducation
Université de Sherbrooke.

2 février au 23 mars 2021

Bonjour,

Cette démarche a été conçue pour les stagiaires et les conseillères et conseillers d'orientation (ex-stagiaires) de la Clinique de counseling et d'orientation de l'Université Laval.

Je vous remercie d'oser participer à cette première et je suis honorée de votre participation.

Ce cahier pratique vise à vous permettre :

- D'avoir facilement accès aux éléments pertinents au regard du mindfulness.
- Pour soutenir votre réflexion, vos expérimentations.
- Pour regrouper vos prises de consciences, vos idées qu'elles soient farfelues, originales.
- Et inspirer votre pratique, votre développement personnel et professionnel.

Vous êtes invités à le personnaliser, le colorier si ça vous inspire, il est à vous.

C'est une base que vous pourrez améliorer selon vos préférences et vos objectifs.

Marie-Claude

Rencontre 1 : 2 février 2021

Voici une proposition de contenu :

- Check in (5 minutes)
- Présentation, attentes individuelles et collectives au regard de la démarche, ce que nous donnons comme balises de fonctionnement en groupe
- Discussion
- Rappel de contexte de développement de la démarche
- Exercice
- Engagement envers soi
- Moment de réflexion
- Échange
- Apprentissages, constats et questions
- Exploration d'ici la prochaine semaine
- Check out
- Salutations

Quelles sont mes motivations personnelles et professionnelles
qui m'amènent à participer à cette démarche ?

Quel est mon plus grand défi au regard de la présence à soi ?

Quel est mon plus grand défi au regard de la présence thérapeutique ?

Présence à soi :

Présence thérapeutique :

Qu'est-ce que j'ai observé qui rend difficile (qui complique)
la présence à soi et la présence thérapeutique ?

De quelles manières j'ai envie de m'investir dans cette démarche ?

Je m'engage envers moi en :



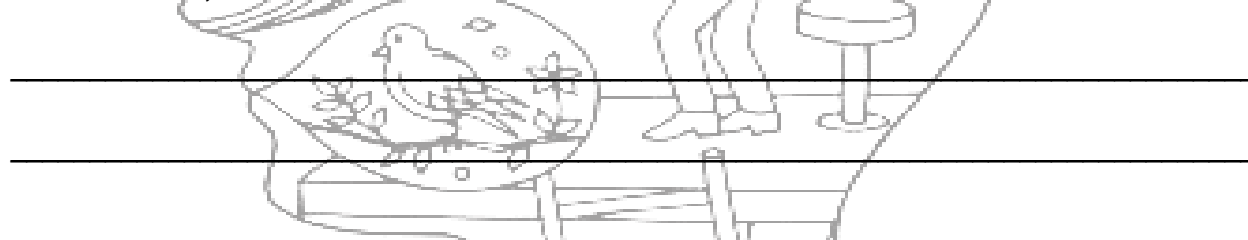
Qui peut m'aider à marcher vers mon but ? Qui peut me soutenir ?

Ce qui m'habite en ce moment, en début de démarche :

Je pense (les idées qui passent) :



Je me sens, je ressens (émotions) :



Je sens dans mon corps (sensations) :



Qu'est-ce m'aiderait dans le groupe à profiter de la démarche ?



Qu'est-ce qui compte pour moi dans le fonctionnement du groupe ?

Comment je perçois mon rôle ? Qu'est-ce que j'aimerais, j'apprécierais vraiment ?

Quelles sont mes attentes au regard de l'animation ?

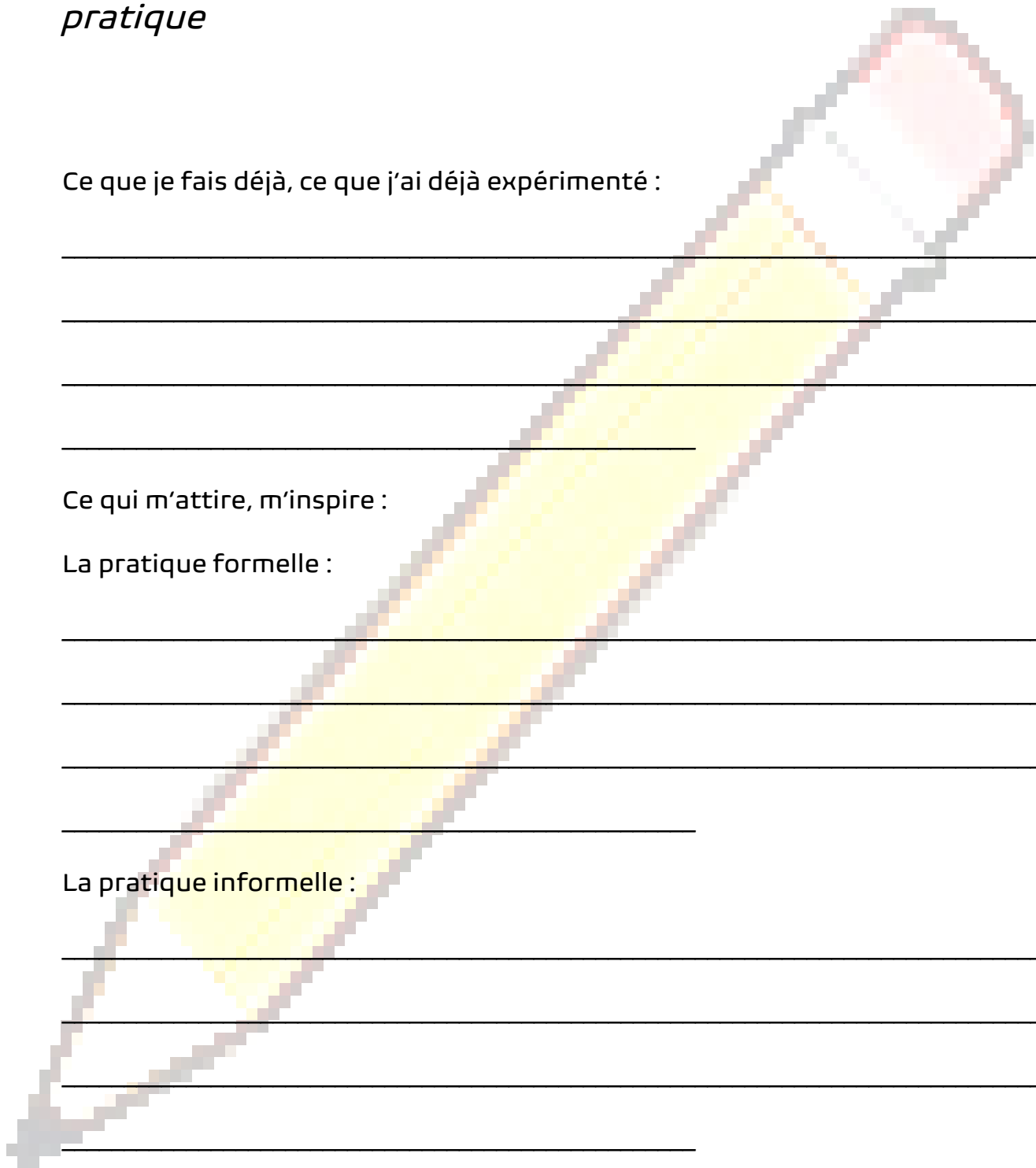
*Intégrer la pratique du mindfulness ou bonifier ma
pratique*

Ce que je fais déjà, ce que j'ai déjà expérimenté :

Ce qui m'attire, m'inspire :

La pratique formelle :

La pratique informelle :



Quelles sont mes sources d'inspiration ?

Ai-je des besoins particuliers ? Ai-je le goût d'expérimenter une ou des pratiques ?

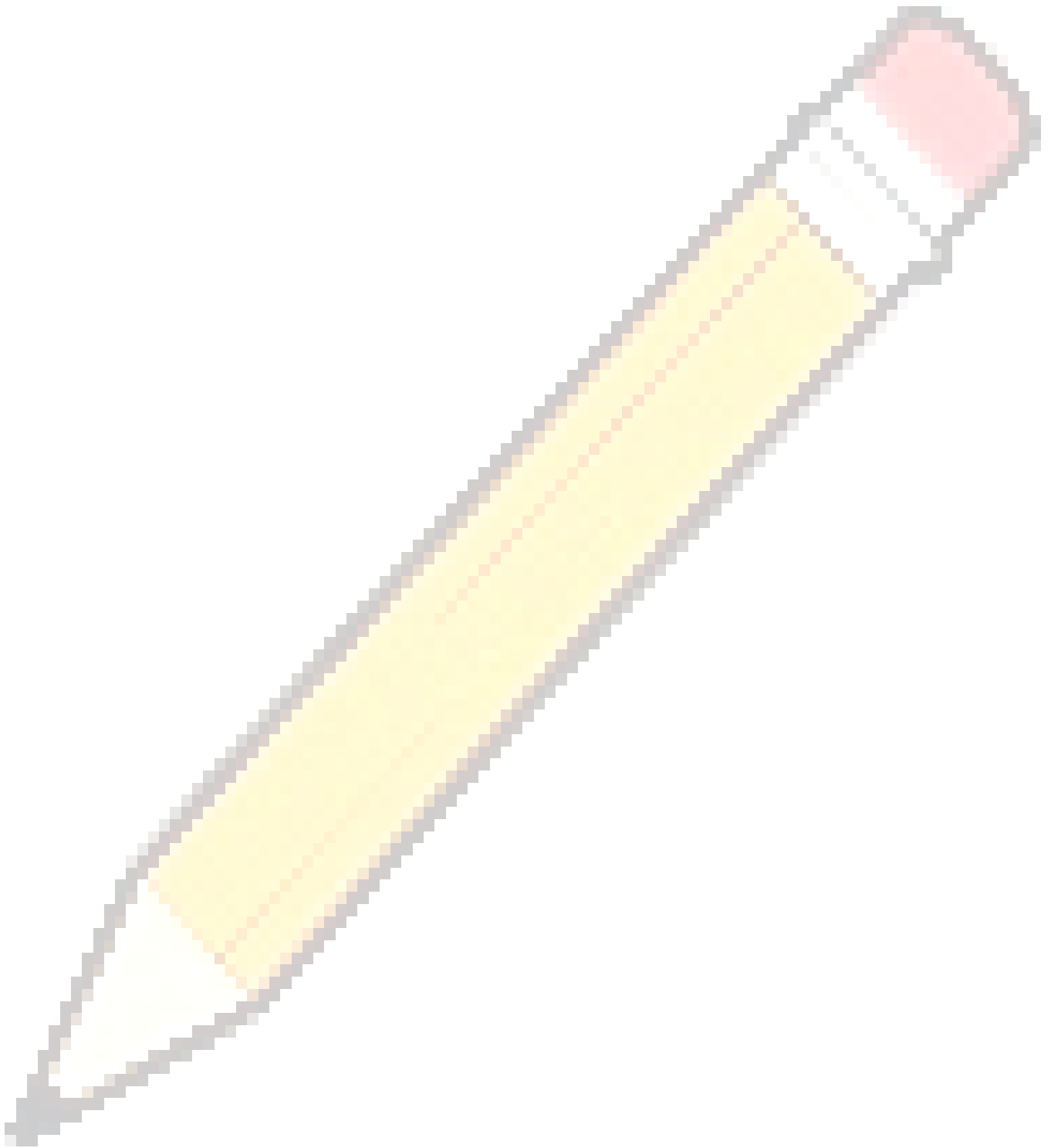
QUELQUES SOURCES D'INSPIRATION (GOLSTEIN)

PRATIQUES FORMELLES :

1. Manger en pleine conscience
2. Prendre conscience de votre état intérieur
3. Méditation du souffle, etc.
4. Méditation assise (attention ouverte)
5. Marche méditative
6. Scan corporel
7. Yoga couché/debout en pleine conscience

PRATIQUES INFORMELLES :

1. Manger en pleine conscience
2. Intégrer les huit attitudes de la pleine conscience à votre vie p. 90-91
3. STOP (Stop – Take a breath – Observe – Proceed) p. 113-114
4. Être conscient de vos habitudes p. 181
5. RAIN (Reconnaître la présence d'une émotion forte – Autoriser ou admettre sa présence - « Investiguer » ou explorer les sensations, les émotions et les pensées) p. 189-190
6. L'amour bienveillant au quotidien p. 237
7. Écouter en pleine conscience p. 259-260
8. Faire de l'exercice en pleine conscience
9. Les bienfaits du repos
10. Être connecté en pleine conscience



ANNEXE D. LISTE DE CAPSULES AUDIO DE MÉDITATIONS GUIDÉES

(RENCONTRE 2 FÉVRIER 2021)

Titre	Durée	Animatrice/animateur	Liens
Respiration/souffle	08:59	Carmen Pedneault	www.ulaval.ca/mon-equilibre-ul ou www.aide.ulaval.ca
Respiration du cœur Cohérence cardiaque	10:00	Jean Maheux	www.passeportsante.net
Respiration consciente	05:00	Jean Maheux	www.passeportsante.net
Pensées	11:54	Sandra Tremblay	www.ulaval.ca/mon-equilibre-ul
Comment je me sens ici et maintenant	15:00	Jean Maheux	www.passeportsante.net
Méditation assise	11:33	Alain Gaumond	www.ulaval.ca/mon-equilibre-ul
Méditation marchée	08:00	Jean Maheux	www.passeportsante.net
Détente et méditation libres	15:00	Jean Maheux	www.passeportsante.net
Impermanence	08:23	Michel Dumont	www.ulaval.ca/mon-equilibre-ul
Montagne force intérieure	13:00	Sandra Tremblay	www.ulaval.ca/mon-equilibre-ul
Apaisement	11:36	Daniel Fradette	www.ulaval.ca/mon-equilibre-ul
Paysage sonore	09:43	Michel Dumont	www.aide.ulaval.ca

ANNEXE E. RÉFLEXION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE

RENCONTRE 3

Dans mon contexte professionnel :

- Qui suis-je ? Qu'est-ce qui favorise ma présence à moi ?
- Qu'est-ce qui favorise ma présence à l'autre ?

Permettez-vous d'ajouter les questions qui vous turlupinent ?

OÙ ?	À quel endroit je réalise mon intervention ?
	Quelles sont les conditions dont j'ai besoin pour faire le meilleur travail possible ?
QUI ?	Qui est ma cliente, mon client ?
	Y a-t-il des personnages secondaires qui sont implicitement impliqués ?
	Si oui, de quelles manières se font-ils entendre ?
POURQUOI ?	Pour quelles raisons la personne consulte-t-elle à ce moment-ci ?
	Comment pouvons-nous comprendre sa situation ? Quelles sont les conséquences, inconvénients ?
QUOI ?	Quelle est la nature de mon intervention ?
	Qu'est-ce que l'on doit faire ensemble ? Quel est notre but ?
	Quelles sont nos responsabilités respectives ?
QUAND ?	À quel moment la cliente, le client formule sa demande ? Son besoin ?
	Depuis quand la personne est-elle dans cette situation ?
COMMENT ?	Quels sont les moyens à notre disposition ?
	De quelle (s) manière (s) nous parviendrons à atteindre notre but ?

Marie-Claude Gagnon, 16 février 2021

Quelques possibles retombées à ce jour						
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plus ou moins d' accord	Plutôt en accord	Tout à fait d' accord	Je ne sais pas
8. L'animation favorise le développement de ma posture réflexive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Les échanges lors des rencontres sont empreints de respect et de bienveillance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je sens que l'on écoute mes besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je prends conscience de ce qui favorise ma présence lors des consultations en counseling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je prends conscience de ce qui nuit à ma présence lors des consultations en counseling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je me sens plus confiante/confiant face à l'inattendu en counseling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ce que j'apprends me sert dans ma vie personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ce que j'apprends me sert dans ma vie professionnelle en counseling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La qualité de ma participation et de mon engagement dans notre groupe est adéquate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je pratique des exercices formels de <i>mindfulness</i> entre les rencontres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je pratique des exercices informels de <i>mindfulness</i> entre les rencontres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quand je réfléchis à ma présence à moi, je constate que : _____

Quand je réfléchis à ma présence thérapeutique, je constate que :

Lors des prochaines rencontres, j'aimerais améliorer, développer :

Autres commentaires si vous le désirez :

ANNEXE G. COURRIEL TRANSMIS À CHAQUE COCHERCHEUR.E

LE 18 AVRIL 2022

Bonjour _____,

Comment ça se passe pour toi ton nouvel emploi ou dans ton emploi à _____ ?

Je pense souvent à vous et plus particulièrement depuis quelques jours puisque je présenterai la démarche que nous avons réalisée ensemble l'année dernière (vendredi 22 avril).

Alors j'ose vous poser la question : où en êtes-vous au regard de votre présence à vous et votre présence thérapeutique une année plus tard, encore en contexte de pandémie ?

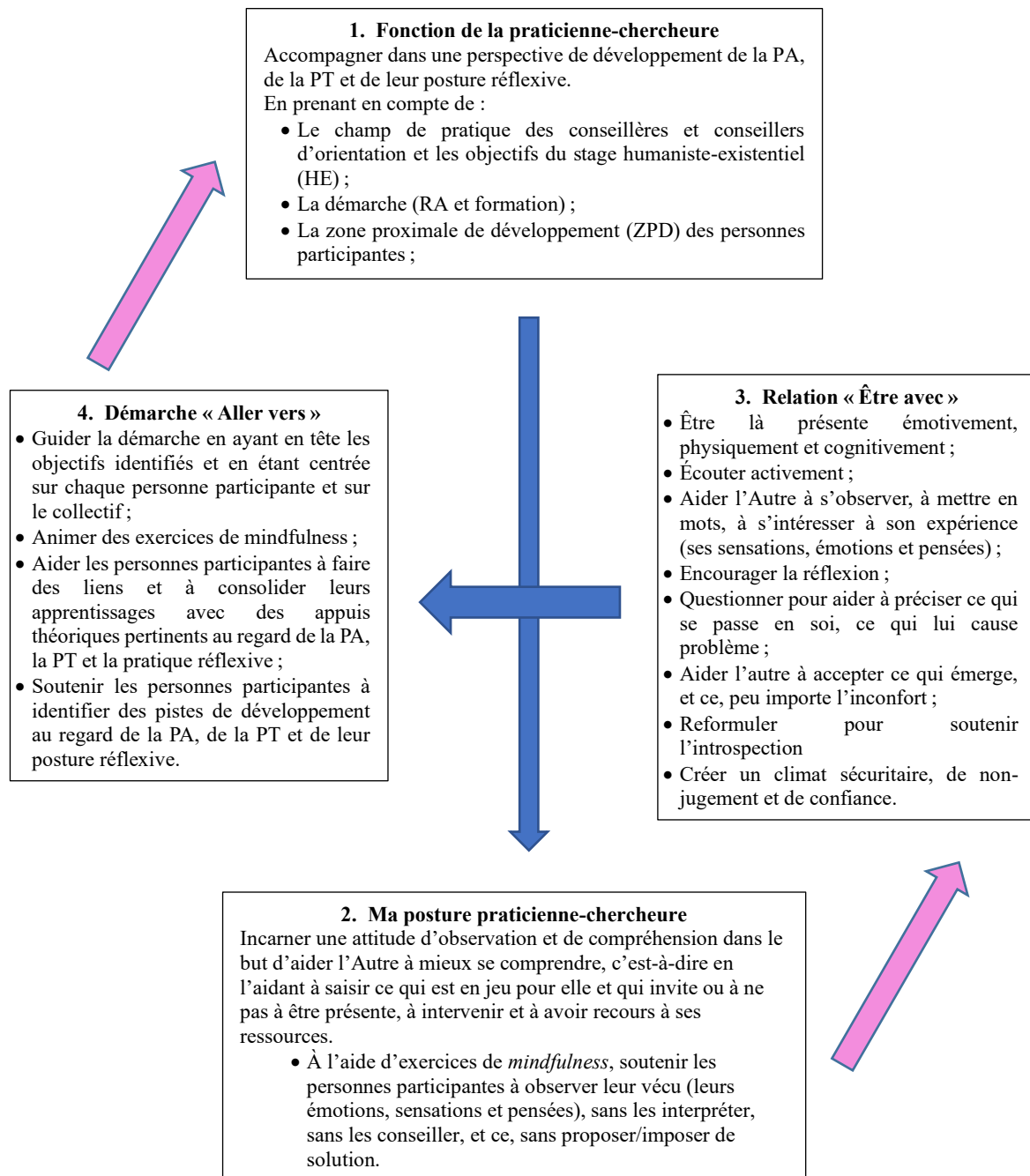
Avez-vous mis en pratique certains éléments de la démarche ? Si oui, lesquels ?

Si vous avez le temps et le goût, j'aimerais bien avoir de vos nouvelles.

Au plaisir,

Marie-Claude

ANNEXE H. ADAPTATION DU MODÈLE DE PAUL (2016) POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES



ANNEXE I. QUESTIONS SUR L'ACCOMPAGNEMENT INSPIRÉES DU MODÈLE DE

PAUL (2016)

