

# L'approche d'acceptation et d'engagement : quels bénéfices les étudiants universitaires en retirent-ils ?

---

Karine Rondeau

*Université du Québec à Montréal*

Simon Grégoire

*Université du Québec à Montréal*

Laurence Morin

*Université de Montréal*

Lysa-Marie Hontoy

*Université de Montréal*

## Résumé

Plusieurs interventions comportementales et cognitives de 3<sup>e</sup> vague, telle l'approche d'acceptation et d'engagement, sont implantées dans les établissements postsecondaires afin de promouvoir le mieux-être des étudiants et de prévenir l'apparition de problèmes de santé mentale. Bien qu'encourageantes, les études portant sur ces interventions reposent principalement sur des devis quantitatifs et ne permettent ni de rendre compte de la complexité du processus qui se met en place lorsque les étudiants prennent part à ce type de démarche de groupe ni de comprendre les bénéfices qu'ils ont l'impression d'en retirer. La présente étude qualitative a été menée afin d'explorer les bénéfices des ateliers Korsá. Les étudiants universitaires (N = 146) ont pris part à quatre ateliers hebdomadaires de 2 h 30 min chacun, répartis sur un mois. Ils ont ensuite livré leurs impressions à l'égard des ateliers en répondant à une question écrite. Leurs témoignages suggèrent que les ateliers les amènent à 1) percevoir autrement leurs difficultés (p. ex., pensées ou émotions douloureuses), 2) adopter des attitudes (p. ex., acceptation) et des comportements différents (p. ex., s'investir dans des actions engagées) et 3) expérimenter un état empreint de sérénité, de présence et de bien-être. Ces bénéfices semblent également être influencés par les caractéristiques du contexte dans lequel les ateliers sont offerts et l'attitude des formateurs.

*Mots-clés* : l'approche d'acceptation et d'engagement, flexibilité psychologique, étudiants universitaires, étude qualitative

## Abstract

Several third wave behavioural and cognitive interventions such as the acceptance and engagement approach are implemented in post-secondary institutions to promote students' wellness and to prevent the onset of mental health problems. Although encouraging, the studies on these interventions are mainly quantitative and do not reflect the complexity of the process that takes place when students take part in this type of group approach or understand the benefits that they feel they draw from it. This qualitative study was conducted to explore the benefits of Korsá workshops. University students (N = 146) participated in four weekly workshops of two and a half hours each, spread over one month. They shared their impressions of the workshops in a written

format. Their feedback suggests that the workshops lead them to 1) perceive their difficulties differently, 2) adopt different attitudes and behaviours, and 3) experience a state of serenity, presence, and well-being. These benefits seem to be influenced by characteristics specific to the context in which the workshops are offered as well as the attitude of the facilitators.

*Keywords:* acceptance and commitment therapy, psychological flexibility, university students, qualitative study

## **Remerciements**

Cette étude a été financée par les Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

## Introduction et problématique

Au Québec, de nombreux étudiants universitaires sont aux prises avec un problème ou un trouble de santé mentale<sup>1</sup>. Une enquête réalisée par la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM) auprès de plus de 10 000 étudiants révèle que 22 % d'entre eux rapportent des symptômes modérément sévères ou sévères de dépression, 5,8 % manifestent des symptômes d'épuisement et 7,8 % disent avoir sérieusement songé à s'enlever la vie au cours des 12 derniers mois (FAÉCUM, 2016). Les données sont tout aussi préoccupantes dans les autres universités canadiennes. Une enquête menée par l'*Ontario University & College Health Association* (OUCHA), par exemple, montre que les étudiants postsecondaires sont deux fois plus enclins à éprouver des troubles de santé mentale et un niveau élevé de détresse psychologique que les jeunes de leur âge qui ne sont pas aux études (OUCHA, 2009).

Certes, les universités offrent aux étudiants divers services d'aide psychologique, mais ceux-ci sont souvent fragmentés, sous-financés et curatifs plutôt que préventifs (Jaworska, De Somma, Fonseka, Heck, & MacQueen, 2016). En outre, les intervenants (p. ex., psychologues, conseillers d'orientation, travailleurs sociaux) qui dispensent ces services sont peu nombreux, manquent de ressources et peinent à répondre aux demandes des étudiants qui éprouvent de la détresse (Patterson & Kline, 2008).

Face à un tel constat, plusieurs organismes (p. ex., le Conseil canadien sur l'apprentissage, l'Association des services aux étudiants des universités et collèges du Canada, la Commission de la santé mentale du Canada) insistent sur l'importance d'instaurer dans les établissements postsecondaires des interventions destinées à promouvoir le bien-être et la qualité de vie des étudiants, et à prévenir l'apparition de problèmes ou de troubles de santé mentale (Canadian Association of College & University Student Services and Canadian Mental Health Association [CACUSS & CMHA] ; Commission de la santé mentale du Canada, 2012 ; MacKean, 2011 ; Patterson et Kline, 2008). Ils soutiennent que ces interventions doivent être accessibles, s'appuyer sur des assises théoriques solides, être basées sur des données probantes et permettre

---

1 Un problème de santé mentale désigne «tout écart par rapport à l'état de bien-être mental ou psychologique [...], alors qu'une maladie ou un trouble de santé mentale] renvoie à des affections reconnues cliniquement, et elles donnent à entendre qu'il y a soit détresse significative, soit dysfonctionnement, ou un risque tangible de résultats néfastes ou indésirables» (Gouvernement du Canada, 2006, p. 2).

aux étudiants de développer des compétences (p. ex., résilience) les aidant à prendre en charge leur propre santé.

## **Cadres théorique et pratique**

Au fil des ans, diverses interventions de ce genre ont été implantées dans les établissements postsecondaires. Martineau, Beauchamp et Marcotte (2017) ont recensé les méta-analyses et les revues de littérature portant sur les interventions de prévention/promotion de la santé mentale dans les collèges et universités afin d'en répertorier les plus prometteuses (p. ex., psychoéducation, relaxation, soutien en ligne). Les auteurs concluent que les interventions les plus efficaces pour réduire le stress, l'anxiété et la dépression sont celles qui reposent sur l'approche comportementale et cognitive durant lesquelles les étudiants sont amenés à développer leur présence attentive (*mindfulness*). Dans les écrits scientifiques, celle-ci est généralement définie comme l'habileté à observer avec attention son expérience (interne et externe) telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, et ce, sans jugement (Kabat-Zinn, 2009). À l'instar d'autres auteurs, Martineau et ses collègues (2017) ajoutent que les interventions supervisées, offertes en petits groupes, génèrent de meilleurs résultats que les interventions offertes en ligne ou celles dites psychoéducatives (Conley, Durlak, & Dickson, 2013 ; Regehr, Glancy, & Pitts, 2013).

L'approche d'acceptation et d'engagement constitue une intervention comportant de telles caractéristiques (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012). Elle est issue de la théorie des cadres relationnels (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001) et fait partie des approches cognitives et comportementales de troisième vague (Hofmann, Sawyer, & Fang, 2010). De manière générale, les approches de troisième vague visent le développement d'un répertoire comportemental plus adaptatif et flexible plutôt que l'élimination de problèmes ou la réduction de symptômes (Cottraux, 2007). Elles n'ont pas comme objectif de modifier le contenu (p. ex., pensées irrationnelles) ou la fréquence des expériences psychologiques dérangeantes (p. ex., émotions, sensations), mais bien de changer la perspective à partir de laquelle l'individu aborde ces phénomènes (p. ex., accueillir des émotions difficiles comme la peur ou la honte) (Neveu et Dionne, 2010).

Les tenants de l'approche d'acceptation et d'engagement soutiennent que la détresse d'une personne est en partie tributaire du fait qu'elle met de l'avant des mécanismes qui sont délétères pour sa santé psychologique (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012). Par exemple, elle cherche à contrôler ou à éviter certaines pensées ou émotions douloureuses, car elle considère celles-ci comme problématiques. En outre, elle a du mal à être attentive à ses expériences immédiates, puisqu'elle rumine le passé ou est constamment préoccupée par le futur. Cette approche vise le développement de la flexibilité psychologique, soit la capacité d'être présent et attentif à ses expériences immédiates et d'agir conformément à ses valeurs, même en présence de pensées, d'émotions ou de sensations inconfortables. Son objectif est d'amener les participants à développer un répertoire comportemental plus efficace et flexible. En ce sens, plutôt que de chercher à contrôler ou à éliminer leurs expériences désagréables, ceux qui prennent part à une intervention basée sur cette approche sont invités à accueillir de telles expériences avec bienveillance, curiosité et ouverture. Ils sont encouragés à explorer leur détresse plutôt que de la fuir (*ibid.*).

L'approche d'acceptation et d'engagement a pour objectif d'aider les participants à cultiver leur flexibilité psychologique en agissant sur six processus distincts, mais complémentaires : 1) l'*acceptation* (accepter ses émotions difficiles sans chercher à les éviter) ; 2) la *défusion cognitive* (se distancier de ses pensées récurrentes et délétères plutôt que de se laisser piéger par elles) ; 3) la *présence attentive* (porter attention, sans jugement, à son expérience [interne et externe] telle qu'elle se déploie dans l'instant présent) ; 4) le *soi observateur* (observer ses pensées, ses émotions et ses sensations avec équanimité, sans chercher à les changer) ; 5) les *valeurs* (reconnaître les valeurs qui sont importantes et donnent un sens à sa vie) ; 6) les *actions fonctionnelles* (s'engager dans des actions congruentes avec ses valeurs).

Les études menées à ce jour sur les interventions basées sur l'approche d'acceptation et d'engagement dans les établissements postsecondaires montrent que celles-ci constituent une manière efficace de promouvoir le mieux-être des étudiants. Elles suggèrent notamment que ces interventions aident à réduire le stress (Muto, Hayes, & Jeffcoat, 2011 ; Räsänen, Lappalainen, Muotka, Tolvanen, & Lappalainen, 2016), l'anxiété et la dépression (Danitz, Suvak, & Orsillo, 2016 ; Forman, Herbert, Moitra, Yeomans, & Geller, 2007 ; Kratochwill et al., 2012 ; Levin, Haeger, Pierce, & Twohig, 2016) et favorisent une meilleure gestion des émotions (Norouzi, Zargar, & Norouzi,

2017). Au Québec, des ateliers (les ateliers Korsas<sup>2</sup>) inspirés de l'approche d'acceptation et d'engagement ont été développés à l'automne 2012 par une équipe de chercheurs et de psychologues œuvrant au sein de diverses universités montréalaises offrant des services d'aide aux étudiants. Dans le cadre d'une première étude menée auprès de 90 étudiants provenant de 3 universités différentes, Grégoire, Lachance, Bouffard, Hontoy et De Mondehare (2016) ont montré que les ateliers Korsas aident à réduire les symptômes de stress, d'anxiété et de dépression des étudiants, mais aussi d'accroître leur bien-être psychologique et leur engagement scolaire. Les auteurs sont parvenus à répliquer de tels résultats, cette fois dans le cadre d'un essai contrôlé à répartition aléatoire mené dans 4 universités et auprès de 144 étudiants (Grégoire, Lachance, Bouffard, & Dionne, 2018). Depuis l'automne 2016, les ateliers Korsas sont aussi évalués à l'aide de la méthode de l'évaluation écologique instantanée. Cette méthode de collecte de données consiste à envoyer à des moments aléatoires de la journée des questions, sur le téléphone intelligent des participants, de manière à mesurer leur expérience dans leur environnement naturel. Ceux-ci sont alors invités à se questionner sur leurs expériences internes et externes au moment où ils reçoivent une notification sur leur téléphone cellulaire (Wenze & Miller, 2010). L'évaluation écologique instantanée a notamment permis de montrer que lorsque les étudiants qui prennent part aux ateliers se retrouvent dans des moments où ils ont un niveau de flexibilité psychologique plus élevé (p. ex., ils sont engagés dans des actions qui sont cohérentes avec leurs valeurs, ils sont attentifs à ce qui se déroule en eux, mais aussi à l'extérieur d'eux), ils rapportent plus de bien-être et moins de stress (Grégoire, Chénier, Doucerain, Lachance, & Shankland, soumis).

Bien qu'intéressantes, les études réalisées jusqu'ici sur l'approche d'acceptation et d'engagement sont pour la plupart quantitatives. Elles reposent sur des questionnaires autorapportés qui ne permettent pas de rendre compte à eux seuls de la complexité du processus qui se met en place lorsque les étudiants prennent part à des interventions basées sur l'approche d'acceptation et d'engagement, ou encore de comprendre les bénéfices qu'ils ont l'impression de retirer de ces interventions. Pour atteindre de tels objectifs, il est nécessaire de mener des études qualitatives, lesquelles offrent l'avantage

---

2 Korsas signifie « franchir, traverser » en suédois. Tout au long des ateliers, les études universitaires sont comparées à un long voyage en mer qui, en dépit de toutes sortes d'intempéries, peut s'avérer enrichissant. Les ateliers sont présentés aux étudiants comme une façon de les aider à franchir leur parcours universitaire avec succès et sérénité (Grégoire et al., 2016).

d'une compréhension profonde des phénomènes à l'étude (comprendre la complexité des phénomènes pour la présenter en détail) et la production de données riches (Paillé, 2009) reposant notamment sur la « vraisemblance phénoménologique » (Rondeau, 2017, p. 320) des témoignages, à savoir la concordance avec ce qui a été vécu, tel que cela a été vécu et comme cela a été vécu par les participants (Husserl, 1990). Or, les études qualitatives sont rares. À notre connaissance, seulement quatre études qualitatives liées à l'approche d'acceptation et d'engagement ont jusqu'ici été réalisées, notamment auprès de patients souffrant de fatigue chronique (Roche, Dawson, Moghaddam, Abey, & Gresswell, 2017), de troubles alimentaires (Fogelkvist, Parling, Kjellin, & Gustafsson, 2016), de douleurs chroniques (Mathias, Parry-Jones, & Huws, 2014) et d'étudiants aux études supérieures en psychologie clinique (Pakenham & Stafford-Brown, 2012).

Ces études sont précieuses du fait qu'elles permettent d'enrichir les études quantitatives actuelles, de comprendre ce que les participants ont l'impression de retirer de ce type d'intervention et de cerner les mécanismes d'action sur lesquels celles-ci s'appuient. Par exemple, Mathias et ses collègues (2014) ont mené des entretiens auprès de six femmes britanniques ayant participé à une intervention de huit semaines inspirée de l'approche d'acceptation et d'engagement, et orientée vers la gestion de la douleur chronique. Au terme de leur expérience, les participantes rapportent s'être senties soulagées de constater que d'autres personnes partageaient et comprenaient leur douleur. Elles rapportent aussi avoir appris à accepter leur souffrance, à prendre conscience qu'elles pouvaient entreprendre diverses activités quotidiennes plaisantes en présence de douleur. D'autres soutiennent que l'intervention leur a permis de gagner en confiance et de développer une image positive d'elles-mêmes. Une autre étude qualitative a été menée par Pakenham et Stafford-Brown (2012) auprès de 56 étudiants aux études supérieures en psychologie clinique ayant participé à une intervention basée sur l'approche d'acceptation et d'engagement, orientée vers la gestion du stress. Les résultats de cette étude montrent qu'à la fin de leur expérience, les étudiants se disaient mieux préparés avant de réaliser une intervention clinique. Ils ont également rapporté qu'ils sentaient que leur charge de travail était moins grande et qu'ils étaient capables de mieux s'organiser dans l'une ou l'autre de leurs tâches.

La présente étude s'inscrit dans la foulée des efforts récents mis en avant dans le but d'évaluer l'efficacité des interventions basées sur l'approche d'acceptation et d'engagement dans les établissements postsecondaires. Son objectif est d'explorer les

bénéfices que les étudiants qui participent aux ateliers Korsá retirent de leur expérience. Une attention particulière sera ainsi portée sur le témoignage de ces étudiants, ce qui permettra de mieux comprendre les retombées des ateliers, de bonifier les recherches menées à ce jour sur ceux-ci et d'améliorer leur efficacité. À notre connaissance, aucune étude qualitative n'a encore été mise de l'avant dans le but d'explorer les bénéfices que les étudiants postsecondaires retirent de l'approche d'acceptation et d'engagement.

## Méthodologie

### Participants

Cent trente-cinq ( $N = 135$ ) étudiants universitaires de la province du Québec ayant pris part aux ateliers Korsá entre l'automne 2013 et l'hiver 2015 ont répondu au questionnaire sociodémographique lors de la séance d'information. Principalement composé de femmes (73,3 %), l'ensemble de ces étudiants était âgé en moyenne de 31,4 ans ( $ÉT = 8,70$ ) et provenait de 4 universités québécoises (Université du Québec à Montréal = 34,1 %, Université de Montréal = 28,9 %, Université de Sherbrooke = 23 % et HEC = 14,1 %). La majorité d'entre eux étaient inscrits à temps plein (73,1 %) et étudiaient dans un programme de baccalauréat (54,1 %), tandis que près d'un tiers complétaient une maîtrise (34,8 %) et un petit nombre étudiait au doctorat (11,1 %). L'échantillon était composé d'étudiants nés au Canada (59,2 %), d'étudiants provenant d'Europe (13,3 %), d'Amérique du Sud (8,1 %), d'Afrique (8,1 %), d'Asie (5,2 %) et d'autres régions du monde (5,9 %). Aucune compensation financière n'a été versée aux participants et les ateliers ont été offerts gratuitement. Les étudiants ont pris part aux ateliers de façon volontaire.

### Intervention

Les ateliers Korsá s'appuient sur les six leviers d'intervention de l'approche d'acceptation et d'engagement décrits plus haut. Ils visent à promouvoir le mieux-être des étudiants postsecondaires et contiennent de nombreux exercices expérientiels et contemplatifs durant lesquels les étudiants sont amenés à expérimenter des processus tels que l'acceptation ou la défusion cognitive. Un exemple de ces exercices est celui des

feuilles sur la rivière (Harris, 2009) dans lequel on invite l'étudiant à s'imaginer assis sur le bord d'une rivière et à visualiser des feuilles qui flottent sur celle-ci. L'étudiant est ensuite amené à observer ses pensées avec curiosité et ouverture. On l'invite à déposer, à son rythme, les pensées qu'il observe sur les feuilles de la rivière et à les observer s'éloigner. Cet exercice soutient le développement de divers processus chez l'étudiant, soit la présence attentive, l'acceptation et la défusion cognitive. Les ateliers contiennent aussi de courtes capsules didactiques (p. ex., sur la manière de reconnaître les signes de stress), de même que des stratégies d'activation comportementale. Dans l'un des ateliers, par exemple, un aide-mémoire (p. ex., un porte-clés) est distribué aux étudiants pour leur rappeler, durant la semaine, de poser des gestes concrets pour faire vivre leurs valeurs telles que le respect, la rigueur, la santé, la souplesse, la tolérance. Ajoutons qu'entre les ateliers, les étudiants sont encouragés à réaliser certaines activités à la maison, soit remplir des grilles d'observation (p. ex., grille dans laquelle les participants sont invités à noter les pensées, les émotions et les sensations présentes lors de situations difficiles ainsi que les stratégies de lutte utilisées lors de ces situations) ou encore pratiquer la méditation à l'aide de capsules audio (p. ex., méditation assise).

Les quatre ateliers Korsa sont d'une durée de 2 h 30 min chacun et sont offerts à des groupes de 8 à 15 étudiants. Dans le cadre de cette étude, ils ont été animés par deux étudiants de doctorat en psychologie (une femme et un homme). Ceux-ci ont d'abord offert les ateliers à un premier groupe sous la supervision du deuxième auteur de cet article, puis à un second groupe cette fois sous la supervision d'un expert en counseling de groupe. Ces deux étudiants étaient déjà familiers avec l'approche d'acceptation et d'engagement, mais ne connaissaient pas les objectifs de la présente étude. Pour animer les ateliers, il leur a été demandé de s'en remettre au guide du formateur Korsa. Ce dernier décrit le déroulement de chaque atelier (p. ex., la manière dont les exercices doivent être présentés, les questions pouvant être utilisées au terme des exercices pour susciter la discussion au sein du groupe, les thèmes à faire émerger de chaque exercice). Ce guide a été conçu pour assurer la standardisation des ateliers et faire en sorte que ceux-ci soient offerts de la même façon d'un établissement à l'autre et d'un trimestre à l'autre.

**Tableau 1.** Description des ateliers Korsá

Ateliers	Objectifs	Exercices et métaphores
Atelier 1. Valeurs et actions	Amener l'étudiant à clarifier ses valeurs, mais aussi à se fixer des buts et à poser des gestes cohérents avec celles-ci.	Exercice « Déjà 80! » (Harris, 2009) Exercice « la cible de mes valeurs » (Harris, 2009)
Atelier 2. Acceptation et défusion cognitive	Aider l'étudiant à accepter plutôt que contrôler les pensées et les émotions douloureuses avec lesquelles il lutte, et réduire les comportements d'évitement expérientiel. L'amener à se distancier des pensées et des émotions douloureuses qui l'habitent sans pour autant chercher à les changer, les contrôler ou les éviter.	Exercice « l'objet de ma lutte » (Harris, 2009) Exercice « les deux feuilles de papier » (Flaxman, Bond, & Livheim, 2013) La métaphore de l'interrupteur de la lutte (Harris, 2009)
Atelier 3. Présence attentive et soi observateur	Aider l'étudiant à porter délibérément son attention sur son expérience (interne et externe) telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, sans jugement. L'amener à développer une perspective différente par rapport à ses difficultés.	Méditation guidée « les feuilles sur la rivière » (Harris, 2009) La métaphore de la machine à voyager dans le temps (Harris, 2009) Méditation assise et marchée (Kabat-Zinn, 2010)
Atelier 4. Consolidation des apprentissages	Amener l'étudiant à faire un retour sur les apprentissages réalisés durant les ateliers précédents.	Exercice de la matrice (Polk & Schoendorff, 2014)

## Procédure

Cette étude a débuté à l'automne 2013 et s'est terminée au printemps 2015. Au début des trimestres d'automne et d'hiver de chaque année, divers moyens ont été utilisés pour faire la promotion des ateliers Korsá (p. ex., courriels, affiches), et ce, en étroite collaboration avec les services à la vie étudiante des quatre universités présentées plus haut. Les étudiants souhaitant en savoir plus sur les ateliers étaient invités à prendre part à une séance d'information dans leur université. Dans le cadre de cette séance, des

informations portaient sur la nature et la forme des ateliers, mais aussi sur la présente étude. Les étudiants désireux d'entreprendre les ateliers et de participer à l'étude ont été invités à remplir un questionnaire sociodémographique au terme de la séance. À la fin du dernier atelier Korsa, il leur a été demandé de remplir un second questionnaire, lequel était destiné à cerner les bénéfices perçus à l'égard de l'ensemble des ateliers.

### **Outil de collecte de données**

Le premier questionnaire utilisé dans cette étude visait à récolter des informations sociodémographiques par rapport aux participants : sexe, âge, régime d'études (temps plein ou temps partiel), cycle d'études (premier, deuxième ou troisième cycle) et université d'attache. Le second, remis aux étudiants au terme du dernier atelier, comportait une seule question : *Est-ce que les ateliers Korsa ont été bénéfiques pour vous ? Expliquez.* Cette question ouverte se voulait suffisamment large pour permettre aux étudiants de faire un retour sur leur expérience en vue de décrire les bénéfices perçus à l'égard des ateliers Korsa.

### **Analyse des données**

Les données qualitatives récoltées dans le second questionnaire ont été analysées à partir de la méthode de l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016). Cette méthode consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (*ibid.*, p. 236). Le travail analytique progressif sur les données vise à constituer un arbre thématique, à savoir « une représentation synthétique et structurée du contenu analysé, un panorama, en quelque sorte, de l'ensemble des cas de figure du phénomène faisant l'objet de l'étude » (*ibid.*, p. 261). Cet arbre thématique constitue l'armature sur la base de laquelle les réponses à la question de recherche peuvent être formulées.

Pour procéder à l'analyse des données, nous avons d'abord parcouru les témoignages des participants afin d'évaluer de manière sommaire le niveau d'appréciation générale à l'égard des ateliers Korsa. Nous nous sommes ensuite tournés vers le détail des témoignages et avons procédé, à cet effet, à une *thématisation en continu* de ceux-ci tout en nous livrant à un travail concomitant de *regroupements thématiques*. La thématisation en continu implique de synthétiser en quelques mots,

page après page, les témoignages des participants. Puisque ces témoignages étaient dans l'ensemble assez courts (environ 5 à 6 lignes), nous les avons reportés les uns à la suite des autres dans un fichier Word afin de pouvoir les découper sous forme de thèmes et procéder à des regroupements thématiques (p. ex., rapport aux valeurs, mise en place d'actions concrètes). Ce travail implique de parcourir les données « en faisant des allers-retours constants, libres, et ouverts sur les premières impressions » (Paillé & Muchielli, 2016, p. 287). Il s'agit d'un travail de type passif-actif où nous avons porté attention aux thèmes qui étaient répétitifs tout en restant actifs, à l'affût des ressemblances, des parentés, des oppositions, des complémentarités, des structures, des séries, des blocs, bref, des possibilités de regroupements thématiques. Nous avons mené ce travail jusqu'à la saturation des regroupements, puis, progressivement, de l'arbre thématique. La saturation est intervenue à mesure de « la répétition régulière d'exemples similaires » (Glaser & Strauss, 2017, p. 160) et de l'aptitude (*fitness*) de l'arbre thématique à bien traduire les propos des participants en lien avec la question soulevée par la recherche.

## Résultats

Les résultats de l'analyse thématique montrent que les ateliers Korsá ont été appréciés par la majorité des participants. Plusieurs rapportent avoir acquis des connaissances (p. ex., sur les valeurs, l'acceptation) et expérimenté des outils pratiques (p. ex., la méditation) pendant toute la durée des ateliers. Ils disent avoir mené une investigation significative sur eux-mêmes au cours de laquelle ils ont mis en œuvre diverses stratégies comme « être attentif », « prendre conscience de l'instant présent », « explorer », « se questionner », « prendre du recul », « remettre en question » ou encore « faire le point » sur leur expérience. L'analyse des résultats révèle que les apprentissages, les expérimentations et l'investigation réalisés par les participants au sein des ateliers ont été largement profitables, les bénéfices se situant principalement sur trois plans (voir figure 1) : 1) le *changement de perception* face aux sensations, émotions, pensées, souffrances, au stress ou à l'anxiété ; 2) le *changement d'attitude ou de comportement* en vue de se rapprocher de soi (p. ex., valeurs), de prendre du recul face à sa souffrance, ses difficultés (p. ex., stress, anxiété, désir de performance, conflits) et d'accepter son expérience ; et 3) l'*expérimentation d'un nouvel état* empreint de plus de sérénité, de présence et de

bien-être. En outre, la nature et l'intensité de ces bénéfices semblent être influencées par les caractéristiques du contexte dans lequel ont été offerts les ateliers Korsa (p. ex., universalité, préoccupation théorique et pratique), de même que par l'attitude et les habiletés des deux formateurs (p. ex., accueil, bienveillance, empathie). Dans les lignes qui suivent, les principaux bénéfices perçus par les participants à l'égard des ateliers sont brièvement décrits.

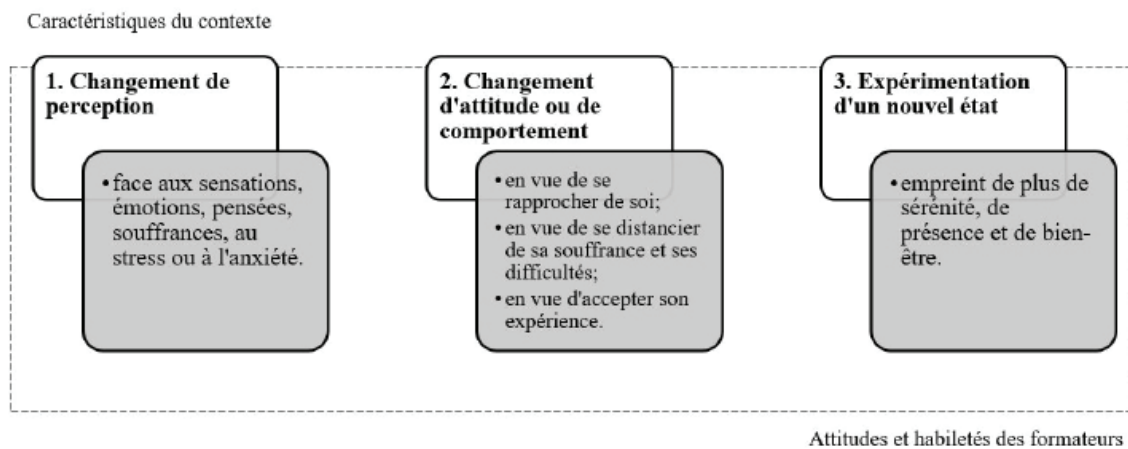


Figure 1. Bénéfices perçus par les participants

## Changement de perception

Pour bon nombre de participants, les ateliers Korsa ont favorisé un changement de perception face à leurs «sensations», «émotions», «pensées», «souffrances», et aussi face à leur «stress» ou leur «anxiété». Ce changement de perception s'est révélé, pour la majorité, dans le fait de porter un «nouveau regard» sur son expérience, d'être «plus conscient de ce qui se passe en [soi]» et de «mieux comprendre [ses] réactions». «J'ai appris que mes sentiments sont normaux», explique l'un des participants. Pour un autre, «le fait de partager en groupe des situations personnelles [lui a] fait comprendre [qu'il est] loin d'être le seul à vivre des situations stressantes». «Je comprends beaucoup mieux les sources de mon anxiété et comment ma façon d'y faire face avant les ateliers envenimait cette anxiété», témoigne aussi un autre des participants.

Les résultats indiquent que le changement de perception a également concerné les valeurs pour une grande majorité des participants. À titre d'exemple, plusieurs expliquent que les ateliers leur ont permis «de prendre davantage conscience de [leurs]

valeurs», «de se sentir plus en contact avec [elles]» et «de constater à quel point [elles] sont importantes» parce qu'elles permettent de «retrouver un sens à [sa] vie». Étant donné que les ateliers ont été offerts en contexte universitaire, le changement de perception a aussi pu concerner les études. Ainsi, certains ont «pu voir que [leurs] études ne correspondaient pas à [leurs] valeurs et que certains éléments externes n'allaient pas avec [leur] vision des choses», comme l'explique ce participant. Dans le même sens, un autre rapporte avoir «compris quelles étaient [ses] pensées qui [lui] laissaient croire que terminer [ses] études n'était pas [son] objectif, car ces pensées généraient des émotions et des comportements [qu'il ne voulait] pas vivre».

De manière générale, le changement de perception a été caractérisé par des phases de «découverte», voire «d'éveil à la conscience», permettant notamment de mettre «le doigt sur ce qui bloque» ou sur ce qui fait souffrir. En changeant leur perception face à, par exemple, leurs émotions, leurs pensées ou leurs valeurs, bon nombre de participants sont parvenus à «se détendre» et à poser «des actions pour contribuer à [leur] bien-être». Ce «nouveau regard [...] a grandement enlevé du poids», comme en témoigne l'un des participants.

## Changement d'attitude ou de comportement

Les résultats suggèrent que le changement de perception a, dans plusieurs des cas, débouché sur un changement d'attitude ou de comportement selon trois types de logique : 1) une *logique de proximité* — je me rapproche de moi, de mes valeurs, de mon bonheur, de ce qui est important pour moi ; 2) une *logique de distance* — je me distancie, je me dégage, je prends du recul par rapport à mon stress, mon anxiété, mes souffrances, mes problèmes, mes conflits, mon désir de performance ; et 3) une *logique d'acceptation* — j'accepte, je reconnais, je vis avec, je cesse de focaliser sur ce que je ne peux pas contrôler, je sais et je comprends que c'est normal (p. ex., la souffrance, les émotions). En effet, la fuite, le combat et l'impression de se sentir envahi ou emprisonné ont progressivement laissé place, aux dires de nombreux participants, au désir conscientisé de se rapprocher toujours un peu plus de soi (p. ex., valeurs, intentions, émotions), à la capacité d'accepter ce qui advient en soi et dans la vie (dans le sens d'y «faire de la place») et à la volonté d'agir en cohérence avec ses valeurs.

«J'ai vu un énorme changement dans ma manière de voir les choses. Mon anxiété s'est calmée et je prends plus de temps pour prendre soin de moi et de mes valeurs. Je me sens davantage en harmonie avec ma vie, car mes gestes sont plus significatifs. Korsa m'a vraiment aidée à découvrir ce qui est important pour moi et à moins focaliser sur ce que je ne peux pas contrôler. [...] C'est encore difficile, mais je fais des pas en avant».

L'analyse des résultats indique que les petits pas effectués au cœur de cette triple logique «proximité-distance-acceptation» ont conduit la majorité des participants à prioriser plus consciemment leurs valeurs et à leur rester fidèles le plus souvent possible : «Ça m'a fait du bien de [...] redéfinir mes valeurs importantes. Je vis beaucoup de changements actuellement dans ma vie et les ateliers m'ont permis de m'enlever beaucoup de pression et de stress inutiles en priorisant mes valeurs plutôt que la performance», explique l'un d'entre eux. Le témoignage de quelques autres suggère que plus l'individu est connecté à lui-même (p. ex., à ses valeurs) en acceptant son expérience sans la juger (p. ex., son stress), moins il se sent envahi par ses pensées et ses émotions, et plus il gagne de l'énergie lui permettant «d'établir un plan d'action [...] cohérent avec [ses] valeurs, ce qui est vraiment important pour [lui] dans la vie». Un participant mentionne à cet effet que «les ateliers [lui] ont donné la boussole [dont il a] besoin dans [sa] vie. Si je connais mes valeurs, [a-t-il précisé], je peux continuer dans ma vie avec force».

Les actions posées à l'intérieur de cette triple logique ont ainsi amené de nombreux participants à développer un rapport plus intime et entier avec eux-mêmes, à savoir véritablement fondé sur «ce qui est réellement important pour [soi]» et incarné dans «le moment présent». Pour y arriver, certains ont dû apprendre à «s'arrêter», «être moins sur le pilote automatique», «relativiser [les choses] pour ne plus être submergé[s] par [leurs] émotions et [leurs] pensées», «prendre du temps pour [soi]» et «se féliciter pour les progrès accomplis».

«J'ai adoré les ateliers. Ils m'ont permis de me remettre en lien avec ce que j'aime (mes valeurs), de me rendre compte que je faisais quelques actions pour y parvenir, mais pas assez. J'essaie aujourd'hui de prendre plus de temps pour moi (p. ex., manger plus doucement, aller courir, sortir respirer l'air, étudier moins, mais mieux). J'essaie de faire la distinction entre valeurs et objectifs. Je regarde comment je fonctionne (p. ex., douleurs primaires et essayer de les accepter), je

remarque que je me distrais plus (p. ex., en regardant la télé), je m'autorise ces petits moments d'égarement sans culpabiliser, j'essaie de faire plus de pauses entre 2 études et je me félicite quand j'arrive à prendre plus plaisir ou à accepter de le faire».

### **Expérimentation d'un nouvel état**

C'est en adoptant un «nouveau regard» — par exemple sur leur souffrance, leur stress, leur anxiété —, en cultivant des attitudes telles que l'acceptation et le non-jugement et en posant des actions cohérentes avec leurs valeurs que plusieurs participants en sont venus à expérimenter un nouvel état empreint de sérénité et de bien-être. Certains d'entre eux expliquent à quel point les ateliers ont fait naître la sensation de «remettre [leur] vie en équilibre», d'être «mieux dans [leur] peau», «d'être plus détendu», «davantage en paix» et «plus en harmonie avec [soi]— même». Bon nombre d'entre eux rapportent aussi avoir acquis des outils concrets (p. ex., la méditation) pour ne plus se sentir envahis par leurs pensées, émotions et sensations et, de manière presque unanime, pour être plus présents à ce qu'ils sont et font, et ainsi plus en mesure d'apprécier la vie.

«Je ne suis presque plus envahi par mes pensées, émotions et sensations physiques négatives. Avant, c'était tous les jours, presque toute la journée. Lorsque je le suis (envahi), j'ai des moyens [qui m'aident] comme la méditation informelle que je pratique en marchant. Il me reste à être plus capable de 'savourer' les moments de la vie et apprécier ce que je réalise en stage. Encore là, j'ai de l'espoir d'y arriver en clarifiant mes valeurs et actions à mener. Le bout de chemin sur mes valeurs qui est déjà fait m'aide. Il me reste à le poursuivre».

Comme ce participant, plusieurs ont fait part de leur volonté de poursuivre «le bout de chemin» effectué durant les ateliers Korsá et ont parlé de l'espoir d'arriver, un jour, à quotidiennement «mettre en pratique» les outils acquis pour arriver à «vivre plus dans le moment présent», «faire de la place pour les choses qui comptent vraiment pour [soi]» et ainsi «rendre [sa] vie plus enrichissante». «C'est un long processus [qui a] encore besoin de temps de pratique», explique l'un des participants. Ce propos rejoint celui de plusieurs autres, dont l'un d'entre eux révèle à quel point il a été «appréciable [pour lui] de se retrouver dans un tel contexte».

## **Contexte spécifique aux ateliers Korsá**

Les ateliers Korsá ont été offerts dans un contexte possédant diverses caractéristiques ayant pu influencer la nature et l'intensité des bénéfices perçus par les participants. Parmi celles-ci, deux semblent particulièrement significatives : 1) l'universalité et la normalisation et 2) la teneur théorique et pratique des ateliers. L'universalité et la normalisation renvoient, pour plusieurs, au fait d'être « en contact avec des personnes qui vivent les mêmes choses que [soi] », de « se sentir compris » parce que ce qui est vécu (p. ex., pensées, émotions) est normal. « Le fait d'être en groupe m'a fait réaliser certaines choses que je ressens ou pense comme les autres. Cela m'a permis de qualifier les choses ou les pensées comme étant normales », explique l'un des participants. La teneur théorique et pratique des ateliers relève, quant à elle, de la présence de « repères théoriques » (p. ex., sur le stress) et de « trucs, d'actions », de « conseils pratiques » ou encore « d'outils de méditation accessibles et concrets » « à utiliser au quotidien pour mieux affronter [sa] réalité ». Pour de nombreux participants, le fait que les ressources proposées soient « concrètes et faciles d'application » et qu'elles soient directement transférables dans leur vie de tous les jours a largement contribué à « l'amélioration de [leur] qualité de vie ».

La nature et l'intensité des bénéfices perçus par les participants semblent aussi avoir été influencées par les caractéristiques des formateurs Korsá. Certains étudiants ont fait allusion à leur « très bon accueil », de même qu'à « leur bienveillance et leur empathie » durant les ateliers. D'autres ont mentionné à quel point « ceux-ci expliquaient très bien les concepts et étaient à l'écoute de tous les participants ». Au regard des résultats, il est possible d'affirmer que ces deux formateurs ont été très appréciés par l'ensemble des participants, lesquels ont émis plusieurs commentaires positifs à leur égard, notamment celui d'avoir favorisé leur apprentissage et facilité leur cheminement au sein des ateliers.

Soulignons en terminant que certains participants (N = 5) ont verbalisé des réserves à l'égard des ateliers Korsá. Par exemple, un participant rapporte avoir « eu beaucoup de difficulté à identifier [ses] valeurs [et affirme n'avoir ainsi pu] retirer le maximum des ateliers ». Il explique que le fait de « ne pas connaître [ses] valeurs l'a un peu paralysé » et il « aurait aimé avoir plus d'exemples » de valeurs. Un autre mentionne que certains termes (p. ex., l'acceptation) étaient plus difficiles à saisir et qu'il serait

bénéfique de les nuancer ou de modifier la manière dont ils sont présentés. Certains autres sont d'avis que les ateliers appellent à un engagement trop important ou déplorent que l'intervention ne soit pas assez longue ou qu'elle ne permette pas de suivis.

## **Discussion**

La présente étude a été réalisée dans le but d'explorer les bénéfices que des étudiants universitaires ont retirés des ateliers Korsá, une intervention de groupe inspirée de l'approche d'acceptation et d'engagement développée au Québec. Bien que les ateliers aient fait l'objet de recherches dans le passé, aucune étude qualitative n'avait encore été menée à ce jour dans le but de mieux en comprendre les retombées.

### **Retour sur les principaux résultats**

D'une part, les résultats de cette étude suggèrent que les étudiants qui participent aux ateliers Korsá en arrivent à percevoir autrement leurs expériences (voir figure 1, point 1). Plusieurs soulignent que les discussions auxquelles ils ont pris part, les exercices réalisés et les métaphores qui leur ont été proposées les ont graduellement amenés à développer un regard différent sur leurs pensées, leurs émotions ou leurs sensations. Plutôt que de se sentir envahis, submergés ou piégés par leurs expériences internes difficiles, c'est un peu comme s'ils étaient parvenus à s'en distancier, à les observer avec un peu plus d'impartialité et d'équanimité. À leur manière, plusieurs étudiants mentionnent que les ateliers les ont aidés à être moins réactifs face à leurs expériences et à observer davantage celles-ci. De tels résultats suggèrent que les ateliers ont permis à bon nombre d'étudiants d'expérimenter les processus de défusion cognitive et de soi observateur dont il est question plus haut. Des étudiants rapportent aussi avoir fait de précieuses prises de conscience durant les ateliers. Par exemple, certains ont compris ce qui les poussait à mettre de l'avant des comportements délétères (p. ex., des comportements d'évitement expérientiel), d'autres ont réalisé que leurs comportements n'étaient pas tout à fait en phase avec leurs valeurs personnelles. De telles prises de conscience ne sont pas triviales. Dans un environnement académique marqué par la vitesse, la performance, la compétitivité et la confusion, il est primordial que les étudiants puissent bénéficier de temps d'arrêt pour s'interroger sur leur mode de fonctionnement, sur les causes et

les conséquences de leurs actions, de même que sur ce qui contribue à leur mieux-être. Des moments durant lesquels ils peuvent réfléchir à ce qu'ils souhaitent devenir (et non, par exemple, sur ce que la société ou leurs parents attendent d'eux), sur ce qui compte pour eux et les actions quotidiennes qui contribuent à enrichir leur vie. Pour en arriver à identifier leur mission personnelle, les étudiants doivent avoir l'opportunité de réfléchir à qui ils sont et ce qu'ils désirent devenir, de prendre part à des activités qui ne visent pas seulement à acquérir des connaissances, mais aussi à développer leur introspection et leur discernement.

D'autre part, bon nombre d'étudiants ont l'impression d'avoir changé à la fois leurs attitudes et leurs comportements au terme des ateliers Korsá (voir figure 1, point 2). Sur le plan des attitudes, certains mentionnent en être arrivés à faire preuve d'un peu plus de patience, de bienveillance et d'acceptation envers eux-mêmes, ou encore à se montrer moins durs à l'égard de leurs travers. Sur le plan comportemental, d'autres rapportent être parvenus à poser des actions engagées, des gestes leur permettant de s'approcher de leurs valeurs et de donner un peu plus de sens à leur vie. Bien que précieux, de tels bénéfices n'ont rien d'étonnant dans la mesure où l'objectif de l'approche d'acceptation et d'engagement est précisément d'aider les individus à accepter (plutôt que de contrôler) leurs difficultés et à s'investir dans des actions contribuant à enrichir leur vie, même en présence de ces difficultés. Ces résultats sont néanmoins encourageants et suggèrent que les effets bénéfiques s'expliquent, du moins en partie, par les mécanismes d'action de l'approche d'acceptation et d'engagement (p. ex., actions engagées, valeurs). De tels résultats sont par ailleurs cohérents avec ceux obtenus par Grégoire et al. (2016). Ces derniers ont montré que les effets des ateliers Korsá sur la santé psychologique des étudiants étaient en partie médiatisés par la souplesse psychologique.

Plusieurs étudiants relatent s'être sentis plus sereins, en équilibre, détendus ou en harmonie au terme des ateliers Korsá (voir figure 1, point 3). Ces résultats corroborent ceux dont nous disposons déjà sur les ateliers, mais permettent de les bonifier. De fait, rappelons qu'à ce jour, les ateliers ont uniquement fait l'objet d'études quantitatives, celles-ci suggérant que les ateliers aident à réduire les symptômes de stress, d'anxiété et de dépression chez les étudiants et à accroître leur niveau de bien-être psychologique. La présente étude qualitative montre que les bénéfices des ateliers vont au-delà de la réduction de symptômes et qu'ils génèrent des changements caractérisés notamment par la sérénité, l'équilibre et l'harmonie.

Comme mentionné plus haut, les ateliers Korsa sont offerts en groupe, reposent sur plusieurs exercices expérientiels et sont conçus de manière à laisser aux étudiants le temps nécessaire pour échanger entre eux sur les difficultés qu'ils rencontrent ou les observations qu'ils font tout au long de l'intervention. Aux dires des étudiants, une telle façon de faire est bénéfique, car elle leur permet de prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls à vivre des difficultés, celles-ci étant universelles et tout à fait normales. Sur le plan de l'intervention, de pareils résultats suggèrent qu'il puisse être profitable d'offrir l'approche d'acceptation et d'engagement sous forme d'ateliers de groupe. Les étudiants peuvent ainsi se soutenir entre eux et s'encourager, établir des liens solides, mais aussi réaliser qu'ils peuvent compter les uns sur les autres et qu'ils ne sont pas seuls à vivre de la détresse. Sur le plan de la recherche, ce résultat suggère que les effets de l'approche d'acceptation et d'engagement puissent être tributaires, non pas uniquement des six processus d'intervention décrits plus haut, mais aussi des dynamiques de groupe qui se mettent en place durant l'intervention (p. ex., normalisation, universalité, soutien, encouragement). Malheureusement, encore bien peu d'études ont été menées afin d'évaluer les répercussions de ces dynamiques de groupe.

Ajoutons en terminant que cette étude met en relief l'importance de la qualité des formateurs qui dispensent les interventions basées sur l'approche d'acceptation et d'engagement. Bon nombre d'étudiants soulignent avoir apprécié l'ouverture, l'écoute et l'accueil des formateurs Korsa et laissent entendre que de telles attitudes les ont aidés à cheminer durant les ateliers. Au cours des dernières années, des efforts ont été déployés afin de documenter les compétences requises pour offrir des interventions basées sur l'approche d'acceptation et d'engagement (Luoma, Hayes, & Walser, 2007) ou encore des interventions comme le MBSR et le MBCT (Crane, Kuyken, Hastings, Rothwell, & Williams, 2010 ; Evans et al., 2014). Plusieurs soulignent que parce qu'elles visent notamment le développement d'attitudes telles que l'acceptation, l'ouverture ou la patience, ces interventions ne peuvent être transmises de manière didactique et théorique. Que ce soit dans leur façon de guider une méditation, répondre à une question ou faciliter une discussion de groupe, les formateurs doivent plutôt incarner ces attitudes et modéliser ce qu'ils enseignent pour qu'un apprentissage significatif et durable puisse être possible. Depuis 2016, les formateurs qui offrent les ateliers Korsa doivent désormais détenir un diplôme universitaire en relation d'aide (p. ex., psychologie, orientation, travail social), travailler dans un cégep ou une université et offrir sur une base régulière des

services d'aide aux étudiants. En outre, ils ont reçu une formation de quatre jours sur la manière d'animer les ateliers et sur les compétences (p. ex., l'écoute, le discernement) requises pour le faire. À notre connaissance, la qualité des formateurs qui dispensent des interventions basées sur l'approche d'acceptation et d'engagement est rarement prise en compte dans les études. Or, il serait certainement pertinent d'évaluer si les interventions génèrent des effets plus marqués lorsqu'elles sont offertes par des formateurs qui incarnent des attitudes comme l'acceptation ou le non-jugement que lorsqu'elles sont dispensées par des formateurs qui n'incarnent pas de telles attitudes. Cela aiderait à départager les effets qui relèvent des mécanismes d'action de l'intervention de ceux qui sont plutôt tributaires de la façon dont celle-ci est dispensée.

### **Forces et limites**

Cette étude possède diverses forces. Elle a été menée auprès d'un vaste échantillon d'étudiants, et ce, dans quatre universités différentes. La consigne large de la question posée aux participants (« Est-ce que les ateliers Korsá ont été bénéfiques pour vous ? Expliquez ») avait l'avantage de laisser libre cours aux angles des témoignages ainsi qu'à leur contenu. Le fait que l'ampleur des témoignages attendus n'ait pas été précisée au départ a également permis que les participants aillent à l'essentiel selon leurs propres barèmes. Enfin, sur le plan analytique, la méthode retenue a permis de traiter le corpus de données de manière fine et rigoureuse en portant sur la globalité des témoignages plutôt que sur un nombre limité d'éléments définis *a priori*. Les allers-retours constants entre thématisation en continu, regroupements thématiques et constitution de l'arbre thématique sont également garants d'une excellente validité interprétative.

Cette étude comporte aussi des limites. Par exemple, le fait de ne poser qu'une seule question ouverte pour évaluer la perception des étudiants à l'égard de l'intervention n'a pas permis à ceux-ci d'élaborer leur pensée, pas plus qu'elle n'a offert aux chercheurs l'opportunité de rebondir sur les propos des étudiants ou de leur demander des explications ou des clarifications supplémentaires. Pour avoir une idée plus précise des bénéfices que les étudiants retirent des ateliers Korsá, de même que des difficultés qu'ils rencontrent, il sera important dans l'avenir de mener des entretiens semi-structurés ou des groupes de discussion, voire d'utiliser des journaux de bord. De telles méthodes de collecte de données permettraient d'apporter nuance et profondeur

aux résultats issus de cette première étude qualitative, en plus d'offrir la possibilité d'investiguer d'autres questions de recherche (p. ex., «quelles sont les attitudes, mises de l'avant par les formateurs, qui ont le plus d'impact aux yeux des étudiants?» «Quelles sont les principales difficultés que les étudiants rencontrent durant les ateliers Korsas?»). L'absence de mesures de suivi constitue également une limite à cette étude. Sans ces mesures, il est impossible de déterminer si les bénéfices rapportés par les étudiants se maintiennent dans le temps. Dans le futur, la réalisation d'entrevues semi-structurées, trois mois ou six mois après la fin des ateliers Korsas, permettrait de mieux évaluer les effets à long terme de l'intervention.

## Références

- Canadian Association of College & University Student Services and Canadian Mental Health Association (CACUSS & CMHA). (2013). *Post-secondary student mental health: Guide to a systemic approach*. Vancouver, BC: Auteur. Repéré à <https://healthycampuses.ca/wp-content/uploads/2014/09/The-National-Guide.pdf>
- Commission de la santé mentale du Canada. (2012). *Changer les orientations, changer des vies : Stratégie en matière de santé mentale pour le Canada*. Repéré à [https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/MHStrategy\\_Strategy\\_FRE.pdf](https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/MHStrategy_Strategy_FRE.pdf)
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Dickson, D. A. (2013). An evaluative review of outcome research on universal mental health promotion and prevention programs for higher education students. *Journal of American College Health, 61*(5), 286–301. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.802237>
- Cottraux, J. (2007). *Thérapies cognitives et émotions : La troisième vague*. Paris, France: Elsevier Masson.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N., & Williams, J. M. G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: Learning from the UK experience. *Mindfulness, 1*(2), 74–86. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0010-9>
- Danitz, S. B., Suvak, M. K., & Orsillo, S. M. (2016). The mindful way through the semester: Evaluating the impact of integrating an acceptance-based behavioral program into a first-year experience course for undergraduates. *Behavior Therapy, 47*(4), 487–499. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.03.002>
- Evans, A., Crane, R., Cooper, L., Mardula, J., Wilks, J., Surawy, C., . . . Kuyken, W. (2014). A framework for supervision for mindfulness-based teachers: A space for embodied mutual inquiry. *Mindfulness, 6*(3), 572–581. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0292-4>
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM). (2016). Enquête sur la santé psychologique

- étudiante. Repéré à <http://www.faecum.qc.ca/ressources/avis...et.../enquete-sur-la-sante-psychologique-etudiante>
- Flaxman, P. E., Bond, F. W., & Livheim, F. (2013). *The mindful and effective employee: An acceptance and commitment therapy training manual for improving well-being and performance*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Fogelkvist, M., Parling, T., Kjellin, L., & Gustafsson, S. A. (2016). A qualitative analysis of participants' reflections on body image during participation in a randomized controlled trial of acceptance and commitment therapy. *Journal of Eating Disorders, 4*(1), 2–29. <https://doi.org/10.1186/s40337-016-0120-4>
- Forman, E. M., Herbert, J. D., Moitra, E., Yeomans, P. D., & Geller, P. A. (2007). A randomized controlled effectiveness trial of acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for anxiety and depression. *Behavior Modification, 31*(6), 772–799. <https://doi.org/10.1177/0145445507302202>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (2e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Gouvernement du Canada. (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada* (Publication no. HP5-19/2006F). Repéré à [http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/human-humain06/pdf/human\\_face\\_f.pdf](http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/human-humain06/pdf/human_face_f.pdf)
- Grégoire, S., Chénier C., Doucerain, M., Lachance, L., & Shankland, R. (soumis). Ecological momentary assessment of stress, well-being and psychological flexibility among college and university students during acceptance and commitment therapy. *Journal of Contextual Behavioral Science*.
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., & Dionne, F. (2018). The use of acceptance and commitment therapy to promote mental health and school engagement in university students: A multisite randomized controlled trial. *Behavior Therapy, 49*(3), 360–372. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.10.003>
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L. M., & De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Revue canadienne des sciences du comportement, 48*(3), 222–231. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000040>

- Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-skinnerian account of human language and cognition*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2010). The empirical status of the “new wave” of cognitive behavioral therapy. *Psychiatric Clinics of North America*, 33(3), 701–710. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.04.006>
- Husserl, E. (1990). *L'idée de la phénoménologie* (4e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Jaworska, N., De Somma, E., Fonseka, B., Heck, E., & MacQueen, G. M. (2016). Mental health services for students at postsecondary institutions: A national survey. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(12), 766–775. <https://doi.org/10.1177/0706743716640752>
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience : MBSR, la réduction du stress basée sur la pleine conscience : programme complet en 8 semaines*. Paris, France: J'ai Lu.
- Kabat-Zinn, J. (2010). *Méditer: 108 leçons de pleine conscience*. Paris, France: Marabout.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2012). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26–38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>
- Levin, M. E., Haeger, J. A., Pierce, B. G., & Twohig, M. P. (2016). Web-based acceptance and commitment therapy for mental health problems in college students: A randomized controlled trial. *Behavior Modification*, 41(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/0145445516659645>

- Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- MacKean, G. (2011). *Mental health and well-being in post-secondary education settings: A literature and environmental scan to support planning and action in Canada*. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=4A86A1364E65A76125C4D8C6982E64CA?doi=10.1.1.737.6978&rep=rep1&type=pdf>
- Martineau, M., Beauchamp, G., & Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165–182. <https://doi.org/10.7202/1040249ar>
- Mathias, B., Parry-Jones, B., & Huws, J. C. (2014). Individual experiences of an acceptance-based pain management programme: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology & Health*, 29(3), 279–296. <https://doi.org/10.1080/08870446.2013.845667>
- Muto, T., Hayes, S. C., & Jeffcoat, T. (2011). The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of Japanese college students living abroad. *Behavior Therapy*, 42(2), 323–335. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.009>
- Neveu, C. & Dionne, F. (2010). La thérapie d'acceptation et d'engagement. *Revue québécoise de psychologie*, 31(3), 63–83.
- Norouzi, M., Zargar, F., & Norouzi, F. (2017). Effectiveness of acceptance and commitment therapy on interpersonal problems and difficulties in emotion regulation among university students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(3), e8005. Repéré à <https://doi.org/10.5812/ijpbs.8005>
- Ontario University & College Health Association (OUCHA). (2009). *Towards a comprehensive mental health strategy: The crucial role of colleges and universities as partners*. Repéré à [http://oucha.ca/pdf/mental\\_health/2009\\_12\\_OUCHA\\_Mental\\_Health\\_Report.pdf](http://oucha.ca/pdf/mental_health/2009_12_OUCHA_Mental_Health_Report.pdf)

- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd., p. 218–220). Paris, France: Armand Colin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Pakenham, K. I. & Stafford-Brown, J. (2012). Postgraduate clinical psychology students' perceptions of an Acceptance and Commitment Therapy stress management intervention and clinical training. *Clinical Psychologist, 17*(2), 56–66. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2012.00050.x>
- Patterson, P. & Kline, T. (2008). *Report on post-secondary institutions as healthy settings: The pivotal role of student services*. Canadian Council for Learning.
- Polk, K. L. & Schoendorff, B. (dir.). (2014). *The ACT Matrix: A new approach to building psychological flexibility across settings and populations*. Oakland, CA: New Harbinger Publications
- Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A., & Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy, 78*, 30–42. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.01.001>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 148*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Roche, L., Dawson, D. L., Moghaddam, N. G., Abey, A., & Gresswell, D. M. (2017). An Acceptance and Commitment Therapy (ACT) intervention for Chronic Fatigue Syndrome (CFS): A case series approach. *Journal of Contextual Behavioral Science, 6*(2), 178–186. <https://doi.org/10.1016/J.JCBS.2017.04.007>
- Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue: un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education, 52*(2), 313–334. <https://doi.org/10.7202/1044469ar>

Wenze, S. J. & Miller, I. W. (2010). Use of ecological momentary assessment in mood disorders research. *Clinical Psychology Review*, 30(6), 794–804. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.06.007>