
Processus de Counseling et Apprentissage Expérientiel

Gilles Fortin

Université St-Paul

Jacques Chevrier

Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

Cet article cherche à faire ressortir la dimension apprentissage en counseling en montrant les similarités entre les conduites cognitives sous-jacentes aux phases du counseling et celles qui sous-tendent les phases du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Il tente également à établir que les modèles de counseling se rejoignent dans leur description des éléments essentiels du processus d'aide même s'ils le découpent parfois différemment. La conclusion dégage les implications pratiques de ce lien en soulignant la dimension éducative dans le counseling.

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight that the counselling process entails learning. The authors point out the similarities between the cognitive behaviours underlying the various counseling stages and those underlying Kolb's experiential learning model. They also argue that counselling models concur in their description of the essential elements of the counselling process, even though they may differ in their way of mapping it. The conclusion focuses on the practical implications of this connection by underscoring the educational dimension of counselling.

Le counseling comprend à la fois un processus d'aide et un processus de changement. Le processus d'aide fait référence à l'aidant, à ses interventions, à ses techniques, à ses stratégies, alors que la dynamique de changement concerne le cheminement de l'aidé, l'exploration et la clarification de son vécu, l'émergence progressive des prises de conscience et les décisions conséquentes qui s'en suivent. La plupart des modèles de counseling et de thérapie¹, soit les modèles cognitivistes, psychodynamiques, expérientiels, gestaltistes et stratégiques, recourent au concept de phases pour rendre compte des faits majeurs de ce processus à double composante. Les phases décrivent ce par quoi l'aidé doit passer pour résoudre ses difficultés et les modalités d'intervention de l'aidant pour en faciliter la résolution. Elles constituent donc les étapes importantes que doit franchir l'aidé et que l'aidant doit susciter et soutenir par ses interventions. Les modèles de counseling et de thérapie proposent des façons différentes de découper le processus d'aide (Bluger et al., 1984). D'un modèle à l'autre, tout comme au sein d'un même groupe de modèles, on constate une variation du nombre des phases. Prenons, à titre d'exemple, le courant cognitiviste : pour Meichenbaum (1977), Pate (1982) et Egan (1987), le processus de counseling comprend trois phases ; pour Blackham (1977) et Horan (1979), quatre ; pour D'Zurilla et Goldfried (1971), Urban et Ford (1971), cinq ; pour Krumboltz et Baker (1973), huit. Le modèle

synthétique de thérapie (MST) de Meier et Boivin (1983, 1992, 1998, 2000) veut réunir en une synthèse les types de classification des phases proposés par plus de quatre-vingt-dix modèles de counseling². Il a donné lieu à des recherches auprès de clients en quête d'une plus grande autonomie personnelle, tant dans le cadre d'une démarche à court terme qu'à long terme (Bluger *et al.*, 1984 ; Charlebois *et al.*, 1985 ; Aylward *et al.*, 1986). On ne retrouve pas de recherche similaire sur les autres systèmes de classification des phases, hormis celles menées par Prochaska (1979, 1984) sur des sujets souffrant de problèmes d'addiction dans un contexte d'intervention à court terme.

Dans cette description des phases, l'apprentissage émerge comme étant au cœur même du counseling, soit de manière explicite, dans le cas des modèles de thérapie behaviorale, soit de manière implicite, dans le cas des modèles psychodynamiques et humanistes (Murray & Jacobson, 1978). Peu importe les techniques utilisées par l'aidant ou les buts poursuivis en fonction de son modèle d'intervention, le processus de counseling recèle un processus d'apprentissage (Marmor, 1982). À titre d'exemples, Murray et Jacobson (1978) citent le travail de traduction des concepts psychanalytiques en termes d'apprentissage effectué par Dollard et Miller (1950) et le concept d'expérience correctrice émotionnelle mis de l'avant par Alexander et French (1946) pour décrire l'essence même de la thérapie. La raison pour laquelle les modèles psychodynamiques et humanistes n'ont pas eu recours aux concepts d'apprentissage pour rendre compte du processus d'aide est liée à la nature des théories behaviorales d'apprentissage des années 50 qui ignoraient les processus mentaux, c'est-à-dire les variables cognitives et leur contexte social (Murray & Jacobson, 1978). Depuis ce temps, d'autres modèles d'apprentissage ont vu le jour. On peut mentionner le modèle d'apprentissage social de Rotter, Chance et Phares (1972), celui de Bandura (1961, 1977) et plus récemment le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (Kolb & Fry, 1975; Kolb, 1984).

L'apprentissage expérientiel apparaît une piste intéressante à explorer en lien avec le processus de counseling. Il renvoie au processus psychologique d'apprentissage par lequel l'apprenant transforme son expérience vécue en savoir, savoir-faire ou savoir-être. Or, ce que nous sommes, c'est-à-dire la façon dont nous pensons, sentons ou nous comportons, est le fruit en grande partie de nos apprentissages liés à nos expériences de vie. Pour changer, il faut pouvoir modifier ces expériences et en vivre de nouvelles, et c'est ce que tend à faire le counseling. En d'autres mots, le changement en counseling présuppose un apprentissage expérientiel nouveau, d'où la pertinence de ce type d'apprentissage pour rendre compte possiblement des faits majeurs d'apprentissage en thérapie. Le modèle de Kolb (Kolb & Fry, 1975; Kolb, 1984) est le premier à avoir été introduit pour décrire les étapes de l'apprentissage expérientiel et il demeure, encore aujourd'hui, le modèle de référence dans la formation post-secondaire (Balleux, 2000; Weil & McGill, 1989). C'est à l'aide de ce modèle que Abbey, Hunt et Wisner (1985) ont montré, à partir d'exemples cliniques, que les interactions entre l'aidant et l'aidé en counseling peuvent être analysées en termes d'apprentissage

expérientiel. Toutefois, ils n'ont pas cherché à établir de lien entre les phases de ce dernier et celles du processus de counseling. C'est là l'objectif du présent article. En d'autres mots, nous avançons l'idée que le processus de counseling peut, en partie, se comprendre à la lumière de ce que nous connaissons du processus d'apprentissage expérientiel. Plus particulièrement, nous chercherons à montrer que les étapes du processus de counseling s'apparentent, par les conduites de l'aidé que l'on y retrouve, aux étapes proposées par Kolb (1984) pour décrire le processus d'apprentissage expérientiel.

Comme on assiste depuis une vingtaine d'années à un mouvement de rapprochement et d'intégration en counseling et que l'on est à la recherche de nouveaux concepts intégratifs (Castonguay, 1987), le lien entre ces deux processus, s'il s'avère fondé, pourrait faciliter le rapprochement, le dialogue. Il pourrait également permettre de mieux comprendre les diverses dimensions du processus de counseling. Cela aiderait le praticien à identifier ce qu'il fait pour faciliter l'apprentissage ou encore à déchiffrer les raisons de son inefficacité. La conception même du counseling et de sa pratique pourrait être révisée pour en dégager davantage le volet éducatif. Les conditions pour favoriser ou maximiser les apprentissages pourraient passer à l'avant plan des préoccupations de l'intervenant. Du même coup, la dimension préventive pourrait occuper un champ beaucoup plus grand dans le processus d'intervention (Martin, 1987).

Pour répondre à l'intention de départ, nous appliquons une démarche théorique de comparaison des conduites propres au processus de counseling avec celles du processus d'apprentissage expérientiel. Cette approche structurale devrait permettre de mieux comprendre le processus de counseling en identifiant la nature de ses composantes. Une telle analyse comparative exige donc d'identifier un modèle du processus de counseling qui est jugé valide et qui définit des conduites selon des phases clairement spécifiées et d'établir la correspondance avec les conduites explicitées selon les phases d'un modèle du processus d'apprentissage expérientiel, aussi jugé valide. Un modèle jugé valide est un modèle qui a une portée générale et dont les phases et les conduites ont été identifiées et confirmées par la recherche. Les modèles qui répondent en grande partie à ces critères sont, pour l'apprentissage expérientiel, celui de Kolb (1984) et, pour le processus de counseling, le Modèle synthétique de thérapie (MST) de Meier et Boivin (1983, 1998). Dans un premier temps, nous décrivons les phases du counseling selon le MST. Ensuite, nous présenterons le modèle d'apprentissage de Kolb. En troisième lieu, nous tenterons d'établir un parallèle entre les phases du counseling et celles du processus d'apprentissage expérientiel.

LE PROCESSUS DE COUNSELING SELON MEIER ET BOIVIN

Le modèle synthétique de thérapie (MST) proposé par Meier et Boivin (1983, 1998) comporte sept phases : 1) la *définition du problème* ; 2) l'*exploration/clarification* ; 3) la *conscientisation/insight* ; 4) la *décision/engagement* ; 5) l'*expérimentation/action* ; 6) l'*intégration/consolidation* ; et 7) la *phase finale*. Bluger et al. (1984) ont confirmé les fondements du MST dans la littérature.

La première phase : définition du problème de l'aidé. L'objectif de la première phase est de définir et de délimiter le problème de l'aidé en vue d'élaborer des stratégies d'intervention appropriées (Meier et Boivin, 1983). Cet objectif, pour être atteint, nécessite l'établissement d'une bonne relation. Comme l'aidé possède une conscience assez limitée de son problème de fond, le rôle de l'aidant consiste à l'assister dans sa tâche de définition et de délimitation de son problème. La majorité des modèles inventoriés par Bluger et al. (1984), soit 80 des 97 modèles, font état de l'un ou l'autre de ces éléments, que ces modèles soient de nature cognitiviste, psychodynamique, expérientielle, adlérienne ou stratégique.

La deuxième phase : exploration/clarification. La seconde phase du processus de counseling porte sur l'exploration plus en profondeur du problème présenté. Le but de cette phase est d'amener l'aidé à préciser et à clarifier des aspects sous-jacents à son problème qu'il ignore. Pour y arriver, le conseiller va inviter l'aidé à s'étudier plus attentivement, à prendre du recul, de la distance, par rapport à son expérience et à réfléchir sur ce qui émerge de son vécu. Certains enjeux reliés au problème initial vont faire surface. Cette phase, qui se distingue de la précédente par l'exploration plus poussée des pensées, des sentiments, des besoins et des valeurs reçoit sensiblement le même appui de la littérature (Bluger et al., 1984).

La troisième phase : conscientisation/insight. La troisième étape du processus de counseling est celle de l'insight. Cette phase a pour but de développer chez l'aidé une perspective nouvelle et plus vaste de ses difficultés, de l'aider à prendre conscience des facteurs internes et externes qui en sont l'origine. Cette conscientisation va entraîner des changements dans sa perception de soi et des autres (Meier et Boivin, 1983). Selon Bluger et al. (1984), la plupart des modèles de counseling et de thérapie font référence à une telle séquence dans le processus d'aide, notamment, les modèles cognitivistes (Boyd & Russell, 1982 ; Egan, 1987 ; Meichenbaum, 1977), expérientiels (Rogers, 1961 ; Angyal, 1965 ; Corey, 1986), adlériens (Dinkmeyer et al., 1979 ; Mosak, 1979 ; Sweeney, 1981) et gestaltistes (Polster & Polster, 1973 ; Perls, 1970).

La quatrième phase : décision/engagement. La quatrième étape du processus d'aide est celle de la décision, de l'engagement (Meier & Boivin, 1983). Cette phase se caractérise essentiellement par la prise de conscience de la responsabilité de l'aidé dans le processus de changement. L'objectif de cette étape est de rendre l'aidé conscient de la nécessité de considérer et d'évaluer les diverses options qui s'offrent à lui et d'abandonner les anciens patterns de comportement pour se tourner vers de nouveaux. Cette phase reçoit un appui mitigé de la littérature. Selon Bluger et al. (1984), elle n'est préconisée que par les modèles cognitivistes³ du type résolution de problème (Krumboltz & Thorensen, 1976 ; Bross, 1965 ; Janis & Mann, 1982 ; Horan, 1979 ; Bordin, 1968 ; D'Zurilla & Goldfried, 1971).

La cinquième phase : expérimentation/action. La phase d'expérimentation ou d'action est celle au cours de laquelle l'aidant incite l'aidé à transposer ses nouveaux comportements en dehors du contexte thérapeutique. L'aidé va y apprendre des habiletés qui lui permettront d'intégrer ses nouveaux comportements

(Meier & Boivin, 1983). Plusieurs modèles font référence à une telle étape, notamment les modèles cognitivistes (Ellis, 1959 ; Meichenbaum, 1977 ; Tosi, 1974 ; Chambless & Goldstein, 1979 ; Bross, 1953 ; Janis & Mann, 1982 ; D'Zurilla & Goldfried, 1971 ; Van Hoose & Worth, 1982), gestaltistes (Polster & Polster, 1973 ; Perls, 1970), et certains du courant stratégique, dont Arbuckle (1975), Herman (1981) et Cavanagh (1990). Par contre, les modèles expérientiels, éclectiques, adlériens et psychodynamiques ne font pas selon Bluger et al. (1984) mention d'une telle phase.

La sixième phase : intégration/consolidation. À l'action fait suite la phase d'intégration. Celle-ci a pour but de consolider les nouveaux comportements et attitudes de l'aidé, ce qui a pour effet d'élargir sa perception de soi et du monde (Meier & Boivin, 1986). Cette étape se caractérise par un niveau élevé de cohérence chez l'aidé, l'intégration de façons renouvelées de se percevoir et l'expression de sentiments de liberté, de joie, d'unification (Meier & Boivin, 1986). Bref, c'est là une étape de valorisation de soi, des autres et du monde. La littérature fait peu mention de l'existence d'une telle phase (Charlebois et al., 1985). Bluger et al. (1984) citent quelques représentants seulement des modèles psychodynamiques, adlériens et gestaltistes. Les modèles cognitivistes et les modèles éclectiques n'en font aucune mention comme phase distincte.

La septième phase : phase finale. La phase finale du processus d'aide est celle du détachement. Ayant résolu ses problèmes, l'aidé ne voit plus la nécessité de poursuivre les rencontres et doit par conséquent apprendre à se détacher du conseiller et à intégrer les sentiments qu'il éprouve face à cette rupture. Quelques auteurs font référence à cette étape, notamment ceux se rattachant aux courants psychodynamique (Langs, 1974 ; Reid, 1980 ; Wolberg, 1977 ; Sullivan, 1954), et éclectique (Palmer, 1980 ; Goldring, 1980).

En résumé, les données théoriques indiquent que les sept phases du modèle synthétique de thérapie (MST) rendent compte des divers découpages proposés dans la littérature. Notons que, selon Meier et Boivin (1983, 1998) et Bluger et al. (1984), les phases présentent quatre caractéristiques majeures : l'aspect séquentiel (la démarche de thérapie s'accomplit selon une séquence définie), leur variabilité en longueur (leur durée se modifie selon les clients et les problèmes), leur chevauchement (l'une débute alors que l'autre n'est pas complètement terminée) et l'aspect répétitif du processus (lorsque l'aidé retourne à une phase antérieure déjà franchie). De plus, selon les recherches menées par Charlebois et al. (1985) et par Aylward et al. (1986) sur le MST, les sept phases semblent décrire adéquatement le processus de counseling. En conclusion, le Modèle synthétique de thérapie semble rendre compte des faits majeurs de la démarche de counseling.

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SELON KOLB

Selon Kolb (Kolb & Fry, 1975 ; Kolb, 1984), l'apprentissage expérientiel, conçu comme « le processus par lequel la connaissance est générée par le biais de la transformation de l'expérience » (traduction libre, Kolb, 1984, p. 38), comporte

quatre phases, chacune constituant une étape essentielle : l'expérience concrète (EC), l'observation réfléchie (OR), la conceptualisation abstraite (AC) et l'expérimentation active (EA). La phase d'*expérience concrète* se caractérise par l'expérience vécue d'un ou des événements réels permettant l'élaboration d'un vécu intime et multidimensionnel à partir d'une interaction concrète avec des objets et des personnes et d'une implication dans l'expérience. La phase d'*observation réfléchie* se caractérise par le retour sur l'expérience afin de la comprendre, exigeant la capacité de réfléchir à partir de points de vue différents. La phase de *conceptualisation abstraite* se caractérise par le passage de la compréhension spécifique d'un événement à la compréhension plus générale de soi ou du monde environnant, faisant appel à la capacité de créer des concepts. Enfin, la phase d'*expérimentation active* se caractérise par le réinvestissement dans la réalité des nouvelles conceptualisations dans le but de les valider de manière pratique ou théorique (Chevrier & Charbonneau, 2000).

En 1984, Kolb ajoute la notion de mode d'apprentissage à celle de phase d'apprentissage, affirmant que chaque phase implique un mode d'apprentissage particulier, une façon différente d'entrer en contact avec la réalité. Ces quatre modes s'articulent selon deux dimensions bipolaires, concret-abstrait et actif-réflexif, chacune impliquant une opposition entre ses deux pôles : le pôle concret (l'immersion dans l'expérience concrète) versus le pôle abstrait (la conceptualisation abstraite), le pôle réflexif (la réflexion sur l'expérience) versus le pôle actif (l'expérimentation active). Les conflits générés par les tensions entre les pôles de ces dimensions sont résolus par l'apprenant dans sa manière propre de privilégier l'un des deux modes sur chacune des dimensions, donnant ainsi naissance à son style d'apprentissage. Toutefois, comme le processus d'apprentissage expérientiel requiert les quatre phases pour être réalisé parfaitement. Kolb (1984; Kolb & Fry, 1975) affirme que l'efficacité d'un apprenant dépend de sa capacité à dépasser ses préférences et à développer les habiletés propres à chacune des phases. Bien que bon nombre de recherches se soient penchées sur les styles d'apprentissage, seulement quelques études ont cherché à valider les étapes du modèle de Kolb (1984) les résultats semblent davantage militer en faveur de quatre dimensions indépendantes plutôt que de deux dimensions bipolaires, renforçant ainsi l'idée d'étapes (Fortin, Chevrier & Amyot, 1997; Chevrier & Charbonneau, 2000; Grégoire-Dugas, 1991; Dumas & Chevrier, 2000).

En cherchant à expliciter les conduites cognitives, c'est-à-dire les comportements de traitement de l'information nécessaires à la réussite de chacune des phases du processus d'apprentissage, Chevrier et Charbonneau (1991, 2000) ont du même coup mis en lumière les différents volets du processus d'apprentissage propres à chaque étape. Il importe donc qu'on s'y arrête pour mieux comprendre ce que sous-tend chacune de ces étapes. Selon ces auteurs, l'*expérience concrète* présuppose, entre autres, que le sujet agisse, qu'il fasse quelque chose de concret, qu'il soit actif physiquement et cognitivement, qu'il maintienne le contact avec la situation durant toute l'expérience par une attention soutenue, qu'il utilise ses sens pour cueillir l'information, qu'il se permette de vivre les sentiments et les

émotions en lien avec son expérience, et qu'il enregistre en mémoire ses perceptions de l'expérience. Pour ce qui est de l'*observation réfléchie*, Chevrier et Charbonneau (1991, 2000) soulignent que le sujet doit jouer le rôle d'observateur de son expérience, ce qui présuppose entre autres qu'il puisse arrêter le flot du vécu et se détacher, au plan affectif, de l'expérience, qu'il doive analyser l'expérience, reconstruire la structure événementielle de l'expérience, qu'il doive étendre ses observations à d'autres expériences et en identifier les ressemblances et les différences et qu'il puisse adopter diverses perspectives par rapport au même événement. À la phase de *conceptualisation abstraite*, le sujet doit pousser plus loin sa réflexion. Il doit pouvoir, entre autres, abstraire ou dégager certains éléments d'un ensemble de données, interpréter ou expliquer un phénomène, examiner les rapports de ressemblance et de différence entre les conceptualisations (Chevrier & Charbonneau, 1991, 2000). Finalement, tout ce qui a trait aux conduites cognitives suivantes fait partie de la phase d'*expérimentation active* (Chevrier & Charbonneau, 1991, 2000) : la formulation d'une hypothèse ou d'une implication pratique, la planification de l'expérience en vue de la vérifier, l'anticipation des résultats et l'établissement des critères de vérification, la « provocation » de l'expérience, l'observation des conséquences et la confirmation ou l'infirmité de l'hypothèse ou son implication pratique. À ces conduites et attitudes propres à chacune des phases, Chevrier et Charbonneau (2000) en ont introduites de nouvelles relatives à la *gestion de l'apprentissage* (GA). Ce sont des conduites telles que « se donner un intention d'apprentissage » et « évaluer son apprentissage ». Ces attitudes et conduites permettent la réalisation du processus d'apprentissage par les observations, les réflexions, les décisions et les actions reliées au fonctionnement même de la personne en tant qu'apprenant.

APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET PROCESSUS DE COUNSELING

En nous appuyant sur la description de Chevrier et Charbonneau (1991, 2000) des conduites et des attitudes propres à chacune des phases de l'apprentissage expérientiel et sur celle que donnent Meier et Boivin (1983, 1998, 2000) des comportements de l'aidé dans chacune des phases du counseling, nous tenterons d'établir un parallèle entre les deux processus.

Les expériences vécues. Selon Meier et Boivin (1983), les expériences vécues de l'aidé constituent le point de départ de la thérapie. Ces expériences s'organisent en structures permanentes dans la mémoire à partir des sentiments, des besoins, des valeurs, des pensées et des croyances de la personne, composant ainsi les dimensions affective, motivationnelle et cognitive de l'expérience. Même si pour être efficace, l'aidant doit prendre en compte le vécu expérientiel de l'aidé en contexte même de thérapie (ITCE : intherapy client event), ce vécu expérientiel est la résultante de l'interaction entre les structures en mémoire issues des expériences passées de l'aidé, de ses aspirations futures et de ses réactions face à ses efforts d'adaptation. L'intervention thérapeutique agit à la fois sur les expériences passées de l'aidé ainsi que sur ses expériences actuelles.

Dans le modèle d'apprentissage expérientiel, la première phase est celle de l'*expérience concrète*. Même si, dans le MST, il n'y a pas, à proprement parler, de phase référant spécifiquement à l'expérience, il existe deux formes d'expériences qui peuvent correspondre à la première phase du processus d'apprentissage expérientiel. Il y a d'abord les expériences vécues en dehors du contexte thérapeutique. Ces expériences peuvent être soit problématiques ou satisfaisantes. Le vécu passé du client constitue une première forme d'*expérience concrète*, i.e. la matière à partir de laquelle s'amorce l'exploration. Ce qui propulse le client en thérapie, ce sont ses expériences antérieures perçues problématiques qui deviennent le point de départ du processus de counseling. L'autre forme d'*expérience concrète* est celle où l'aidé est lui-même à l'avant scène de la situation; ce n'est plus son comportement passé, mais ce qu'il vit tout de suite dans l'ici et maintenant. Il s'agit ici d'expériences problématiques réactivées en contexte thérapeutique ou encore celles, nouvelles, qui permettent à l'aidé d'accroître son sentiment de changer, d'être vraiment lui-même, de s'approprier sa véritable identité. Proposer à l'aidé d'entrer en contact avec des dimensions de son expérience immédiate (experienting⁴) dont il n'a pas pris conscience (sentiments, pensées, perceptions, croyances, représentations, attentes . . .) est là un exemple de cette autre forme d'expérience. Lorsque l'aidant invite l'aidé à éprouver pleinement un sentiment ou une émotion, c'est-à-dire ce qui est ressenti intérieurement (Gendlin, 1972), il incite ce dernier à vivre ce que Kolb (1984) appelle une *expérience concrète*. En étant actif, en étant en contact avec un vécu actuel, en faisant appel à tous ses sens, en se permettant de vivre les sentiments et les émotions en lien avec son expérience, l'aidé adopte des attitudes et des conduites cognitives propres à celles de l'apprenant à la phase d'*expérience concrète*, telles que la volonté de s'impliquer activement dans l'expérience, l'ouverture affective/cognitive à l'expérience, identifier un problème, percevoir, ressentir et réfléchir dans l'action (voir Chevrier & Charbonneau, 1991, 2000). Différemment de celles qui font habituellement l'objet d'un apprentissage scolaire, les expériences vécues auxquelles réfèrent le processus de counseling, qu'elles soient invoquées ou provoquées, comportent en elle-même un vécu riche, complexe et interpellant affectivement, incitant et motivant la personne à s'impliquer fortement et à amorcer un processus de changement. Bien qu'une comparaison systématique des conduites soit impossible à réaliser puisque aucune phase particulière du MST ne renvoie spécifiquement à l'expérience vécue, les attitudes et les conduites propres à la phase d'*expérience concrète* apparaissent tout de même comme des éléments constitutifs du processus de counseling selon ce modèle.

La première phase : la définition du problème. La phase de définition du problème est celle où l'aidé expose, articule les principaux paramètres de ses difficultés. Il va « décrire » son problème, « donner des exemples » pour mieux l'illustrer, « discuter des buts » de sa démarche et des moyens pour les atteindre (Meier & Boivin, 1998). Cette phase de counseling correspond à celle d'*observation réfléchie* dans le modèle d'apprentissage. Décrire, analyser, évaluer l'expérience, l'objectiver, en dégager des patterns, ce sont là des conduites et des attitudes

cognitives spécifiques à l'observation réfléchie (Chevrier & Charbonneau, 1991, 2000). La discussion des buts du counseling et des moyens à mettre en oeuvre renvoie à des conduites de gestion permettant la réalisation des apprentissages.

La seconde phase : l'exploration / clarification. La phase d'exploration/clarification permet la mise à jour de la dynamique du problème: ses causes ainsi que les enjeux affectifs, les processus cognitifs, la motivation et les comportements de l'aidé, sa façon de se relier aux autres. Contrairement à la phase précédente où l'accent est plus sur le contenu, l'aidé se concentre davantage sur ses difficultés sous-jacentes et sur son besoin de les comprendre. Il « laisse émerger des sentiments non exprimés », « ses pensées inadaptées » ; il « fait des liens » ; « sa perception des enjeux est plus claire » (Meier & Boivin, 1998). Bref, l'aidé entame un processus de réflexion sur son expérience et sur son vécu, processus qui va lui permettre de clarifier ses difficultés. Un tel processus nécessite un recul, une distanciation par rapport à l'expérience. Ces comportements de l'aidé ressemblent aux conduites cognitives de la phase d'*observation réfléchie*: « analyser », « évaluer », « objectiver », « interpréter l'expérience », « vouloir la comprendre », « la comparer à d'autres expériences », « en dégager des patterns », « adopter un point de vue différent » (Chevrier & Charbonneau, 1991, 2000). Le désir de l'aidé de comprendre ses difficultés et d'adopter de nouveaux modes de comportement correspond dans le modèle d'apprentissage à une conduite de gestion (« la volonté d'apprendre »). Notons ici que la distanciation que prend l'apprenant dans la phase d'*observation réfléchie* peut s'avérer toutefois plus difficile à réaliser dans le processus de counseling, en raison des composantes affectives et émotionnelles du vécu.

À l'analyse, les deux premières phases de counseling apparaissent très connexes; elles mettent en branle les conduites cognitives de l'*observation réfléchie*. Elles se distinguent l'une de l'autre par la qualité de l'introspection. Dans la phase d'exploration/clarification, l'aidé examine plus en profondeur ses difficultés.

La troisième phase : la conscientisation/insight. À la phase de conscientisation/insight, l'aidé modifie sa façon de penser, de voir le monde et les choses, et la façon de se percevoir lui-même. Pour y arriver, il doit élaborer de nouveaux cadres de référence qui lui permettront de conceptualiser autrement son problème et ses ressources. L'acquisition de ces nouveaux cadres est ce qui va permettre à l'aidé d'envisager sa propre réalité sous un autre jour. Au cours de cette phase, l'aidé opère donc des « prises de conscience », des « changements dans ses attitudes, pensées, sentiments . . . » ; il fait l'expérience de voir les choses différemment « même si de l'extérieur rien ne semble avoir changé » (Meier & Boivin, 1998). Dans le processus d'apprentissage, à la phase de *conceptualisation abstraite*, on retrouve des conduites et des attitudes cognitives similaires, comme « formuler un principe », « interpréter », « expliquer un phénomène », « organiser les conceptualisations », « dégager des patterns », « réfléchir sur les conceptualisations », ainsi que des conduites de gestion relatives à cette phase (« prendre conscience des changements ») ou à tout le processus (« évaluer l'apprentissage »).

La quatrième phase : l'engagement / décision. La phase d'engagement/décision est celle où l'aidé se montre déterminé à changer ses comportements, à adopter

de nouvelles perspectives et des manières différentes d'entrer en relation, à assumer la responsabilité de sa vie (Meier & Boivin, 1998, 2000). Au cours de cette phase, l'aïdé peut se montrer hésitant à faire un choix, éprouver de la difficulté à arrêter sa décision, manifester un désir de changer, parler de sa décision de changer ou encore poser des actions nouvelles (Meier & Boivin, 1998). À la phase d'*expérimentation active*, on retrouve des conduites cognitives similaires : « formuler une implication théorique ou pratique à vérifier », « formuler une intention d'action », « volonté d'éprouver ses observations dans la réalité » ainsi que des conduites de gestion propres à cette phase et d'autres plus générales comme vouloir gérer l'apprentissage, se donner une intention d'apprentissage, vouloir apprendre (Chevrier & Charbonneau, 1991, 2000).

La cinquième phase : l'expérimentation / action. À la phase d'expérimentation/action en counseling, l'aïdé pense, se sent et se comporte de manière différente, en fonction du nouveau paradigme. Il implante ses nouvelles conscientisations dans sa vie de tous les jours (Meier & Boivin, 1998, 2000). Son discours a trait à l'implantation du nouveau comportement, aux efforts déployés pour y parvenir, à la réalisation d'une action, aux sentiments qui en découlent, à sa détermination par rapport à la trajectoire visée. Chevrier et Charbonneau (1991, 2000) montrent que l'apprenant, à la phase d'*expérimentation active*, adopte les mêmes conduites et attitudes cognitives. Ce dernier doit « formuler une implication pratique », « réaliser l'action », « analyser les résultats de l'expérimentation », « les évaluer », en « tirer des conclusions »; il doit « adopter une attitude positive face aux erreurs ». On retrouve également des conduites plus générales de gestion de l'apprentissage, telles la « volonté d'apprendre », la « volonté de gérer son apprentissage ». Si, comme on le constate, la phase d'engagement/décision et celle d'expérimentation/action mettent en branle des conduites et attitudes cognitives propres à l'*expérimentation active*, l'on peut dès lors s'interroger sur la pertinence de distinguer ces deux phases du counseling.

La sixième phase : l'intégration / consolidation. À la phase d'intégration/consolidation, l'aïdé met en place de nouveaux comportements et consolide ses nouvelles perceptions de soi (Meier & Boivin, 1998, 2000). Il fait l'expérience de sa propre identité, de la découverte de son centre; il intègre ses sentiments, ses besoins, ses nouvelles prises de conscience; il explore les sentiments, les besoins reliés à ce sens nouveau; il est conscient de la nouveauté de son expérience qu'il peut comparer à l'ancien monde qu'il a connu, et de sa fragilité; convaincu qu'il ne peut retourner en arrière, il est clairement déterminé à aller de l'avant; son désir est d'arriver à plus d'unité en construisant un nouveau soi qui intègre des parties qui semblaient disparates. Comme pendant à ce comportement de l'aïdé dans le modèle d'apprentissage, on retrouve des conduites et attitudes cognitives reliées à la phase de *conceptualisation abstraite* (« évaluer et planifier une conduite cognitive dans la phase CA », « comparer la nouvelle conceptualisation à d'autres conceptualisations »), ainsi que plusieurs conduites de gestion reliées soit à cette même phase (« intégrer la nouvelle conceptualisation aux conceptualisations antérieures », « prendre conscience du processus d'intégration de la nouvelle

conceptualisation à des conceptualisations antérieures ») ou au fonctionnement même d'apprentissage (« évaluer son apprentissage », « volonté d'apprendre »). Le parallèle entre les deux processus montre que la phase d'intégration/consolidation donne lieu chez l'aidé à un renforcement de ses prises de conscience et à une plus grande mainmise sur son propre processus d'apprentissage.

La septième phase : la phase terminale. La phase finale, la dernière phase du counseling selon le MST, a trait essentiellement au divorce inévitable qui doit survenir entre l'aidé et l'aidant puisque les buts ont été atteints. Cette étape, très importante pour l'aidé, officialise l'aboutissement de toute une démarche d'apprentissage. Il n'y a pas ici à proprement parler d'apprentissage.

Ce qui se dégage de notre analyse jusqu'à présent, c'est que les attitudes et les conduites propres au modèle d'apprentissage expérientiel semblent rendre compte des comportements de l'aidé en thérapie. Dans sa démarche pour opérer un changement, l'aidé adopte un certain nombre de conduites et d'attitudes cognitives que l'on retrouve dans les quatre phases du modèle d'apprentissage expérientiel. Outre ces conduites et attitudes liées à des phases spécifiques d'apprentissage, l'aidé fait aussi appel à des conduites de gestion reliées au fonctionnement même d'apprentissage.

Dans l'ensemble du processus de counseling tel que décrit par le MST, on retrouve les quatre phases du modèle d'apprentissage expérientiel dans l'ordre proposé par Kolb (1984). Il est toutefois intéressant de noter que la conduite « intégrer la conceptualisation à des conceptualisations antérieures », propre à la phase de *conceptualisation abstraite*, apparaît lorsque l'aidé a mis en œuvre des attitudes et des conduites propres à la phase d'*expérimentation active*. Il semble que l'intégration des conceptualisations ne soit possible que dans la mesure où l'aidé ait pu réaliser plusieurs prises de conscience grâce au retour sur les expérimentations et les nouvelles expériences qui viennent renforcer les nouvelles conceptualisations. On peut imaginer la présence de plusieurs microcycles d'apprentissage expérientiel relatifs à différents apprentissages comme le laisse croire l'analyse du processus de counseling en thèmes et sous-thèmes reliés à des objets différents (Soi et Autres) (Meier & Boivin, 2000).

CONCLUSION

Les quatre phases du processus d'apprentissage expérientiel, l'expérience concrète, l'*observation réfléchie*, la *conceptualisation abstraite* et l'*expérimentation active*, recèlent des conduites et des attitudes cognitives que l'on retrouve dans six des phases du processus de counseling : les phases de *définition du problème*, d'*exploration/clarification*, de *conscientisation/insight*, d'*engagement/décision*, d'*expérimentation/action*, d'*intégration/consolidation*. Le parallèle entre les deux processus révèle en outre que certaines phases du processus de counseling se ressemblent étroitement quant aux conduites et attitudes cognitives qu'elles commandent. Il s'agit, d'une part, des phases de *définition du problème* et d'*exploration/clarification* et, d'autre part, des phases d'*engagement/décision* et d'*expérimentation/action*.

La similarité que l'on retrouve entre les deux processus permet de concevoir le processus de counseling comme un processus d'apprentissage expérientiel. Un tel constat signifie que le processus d'apprentissage de l'apprenant n'est pas, en fait, si différent de celui de l'aidé en counseling, hormis la résonance affective plus grande qu'on trouve habituellement en counseling. Dès lors, le counseling, de par la nature de ses objectifs et du processus d'apprentissage qu'il suscite chez l'aidé, peut donc être considéré comme une activité éducative.

Sachant que chaque phase du counseling recèle un certain nombre de conduites cognitives spécifiques, l'aidant peut mieux s'employer à les faire acquérir, facilitant ainsi du même coup le passage d'une phase à l'autre. Plus conscient des objectifs d'apprentissage relatifs à chacune des phases, l'aidant peut plus facilement mettre en branle des stratégies appropriées et éviter de se spécialiser dans l'une ou l'autre d'entre elles et d'en escamoter certaines, ce qui aux dires de plusieurs spécialistes de la relation d'aide (Rogers, 1961; D'Zurrilla & Goldfried, 1971; Cashdan, 1973; Cavanagh, 1990; Van Hoose & Worth, 1982; Meier & Boivin, 1983), risque de miner l'efficacité même de son action. Cette tendance à s'attarder à certaines étapes du processus du counseling n'est pas un phénomène rare; il est souvent observé en particulier chez les conseillers novices ou chez ceux qui veulent couper court au processus d'aide en cherchant à sauter des étapes (Egan, 1987; Fortin, 1995).

Notes

- ¹ À l'instar de plusieurs auteurs (Pietrofesa et al., 1978; Moursund, 1985; Patterson, 1974; George & Cristiani, 1986; Trotzer & Trotzer, 1986), nous ne ferons pas de distinction entre les modèles de counseling et ceux de thérapie.
- ² Étant donné que les modèles de counseling entendent décrire, par les phases, le déroulement du processus d'aide, il est compréhensible, voire nécessaire, qu'ils se recoupent entre eux et se ressemblent dans leurs aspects essentiels.
- ³ Il faut pourtant noter que certains modèles, notamment les modèles expérientiels, adlériens, psychodynamiques et éclectiques (Bluger et al., 1984), s'ils n'en font pas une étape explicite, jugent cependant que ces éléments sous-tendent tout le processus de thérapie. D'autres rattachent les caractéristiques de cette étape à celle dite d'action (Glasser, 1965; Cashdan, 1973; Blackham, 1977; Brammer, 1979; Brammer & Shostrom, 1982).
- ⁴ Le concept d'*experienting* est ce qui se rapproche le plus de l'*expérience concrète*. Il est une façon d'appréhender les choses, le rapport au monde et à soi. Il est à la fois porteur d'émotions et source de sens des conceptualisations (Bohart, 1993). L'*experienting*, bien qu'il ne saurait être réduit au domaine affectif ou cognitif, est difficilement concevable sans les émotions qui l'accompagnent et sans les structures préconceptionnelles qui sont à sa base (Bohart, 1993). L'*experienting* comporte les caractéristiques suivantes : 1) il a un caractère d'*immédiateté*, ce qui signifie que l'objet est appréhendé sans inférence, interprétation ou raisonnement; 2) il renvoie à une *expérience corporelle*, à quelque chose de viscéral, à une appréhension des référents internes; 3) il se fait en *contexte*, i.e. en lien à des situations spécifiques; et 4) il porte sur l'*ensemble de la situation* et non sur des parcelles d'information fournies par les sens (Bohart, 1993). Il constitue l'un des buts communs de toute thérapie. Comme le souligne Bohart (1993), toute thérapie cherche à susciter un changement au niveau de l'*experienting* de manière à altérer les référents internes. Cet *experienting nouveau* va soit conduire à une perception différente de soi et des autres, soit permettre d'expérimenter et d'exprimer différemment des sentiments, ou encore mener à des actions nouvelles (Cavanagh, 1990). Le counseling est inconcevable sans ces *expériences nouvelles* (Brady et al., 1982; Bohart, 1993). Elles sont considérées par les différentes approches de counseling (Brady et al., 1982; Cavanagh, 1990; Bohart, 1993) comme étant

essentielles au changement. Pour Davidson, Lazarus et Egan (Brady et al., 1982), du courant cognitiviste, la thérapie est le lieu où le client renouvelle ses façons de penser, de sentir et d'agir. Pour Dewald (Brady et al., 1982), du courant psychanalytique, l'analyste, en maintenant une attitude neutre, permet au patient de vivre une *nouvelle expérience* d'acceptation et de compréhension. Pour Raimy (Brady et al., 1982), ces *nouvelles expériences* vont éventuellement conduire l'aidé à faire des prises de conscience nouvelles (*insight*).

Références

- Abbey, D. S., Hunt, D. E., & Weiser, J. C. (1985). Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counseling and supervision. *The Counseling Psychologist*, 13(3), 477-501.
- Alexander, F., & French, T.M. (1946). *Psychoanalytic therapy*. New York: Ronald.
- Angyal, A. (1965). *Neuroses and treatment: A holistic theory*. New York: John Wiley and Sons.
- Arbuckle, D.S. (1975). *Counseling and psychotherapy: An existential humanistic view* (3è éd.). Boston: Allyn and Bacon.
- Aylward, C., Cooke, M., Coughlin, L., Favretto, A., Fullerton, M., & Stasiuk, J. A. (1986). *An empirical investigation of the Counseling Phases and their characteristics in short term counseling*. Unpublished Master's Research Project. Ottawa, Ontario: St Paul University.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 263-285.
- Bandura, A (1961). Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, 58, 143-159.
- Bandura, A (1977). Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Blackham, G. J. (1977). *Counseling: Theory, process and practice*. Belmont: Wadsworth.
- Bluger, T., Doughty, G., Gringrich, F., Hare, W., & Melanson, M. (1984). *A theoretical and empirical investigation of the phases in psychotherapy*. Unpublished Master's Research Project. Ottawa, Ontario: St Paul University.
- Bohart, A. C. (1993). Experiencing : The basis of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3(1), 51-67.
- Bordin, E.W. (1968). *Psychological Counseling*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Boyd, J., & Russell, G. (1982). Self-acceptance problems. Dans R. Grieger & I. Z. Grieger (éds.), *Cognition and emotional disturbance* (p. 110-132). New York: Human Sciences Press.
- Brady, J. P., Davidson, G. C., Dewald, P. A., Egan, G., Fadiman, J., & Frank, J. D. (1982). Some views on effective principles of psychotherapy. In M. R. Goldfried (Éd.), *Converging themes in psychotherapy: Trend in psychodynamic, humanistic, and behavioral practice* (p. 155-190). New York: Springer.
- Brammer, L. M. (1979). *The helping relationship: Process and skills* (2è éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brammer, L. M., & Shostrom, E. L. (1982). *Therapeutic Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bross, I. D. J. (1965). *Design for decision*. New York: The Free Press.
- Cashdan, S. (1973). *Interactional Psychotherapy*. New York: Grune et Stratton.
- Castonguay, L. G. (1987). Rapprochement en psychothérapie: perspectives théoriques, cliniques et empiriques. Dans C. Lecomte & L. G. Castonguay (Éds.), *Rapprochement et intégration en psychothérapie* (p. 3-21). Montréal: Gaëtan Morin.
- Cavanagh, M. E. (1990). *The counseling experience: A theoretical and practical approach*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Chambless, D. L., & Goldstein, A. J. (1979). Behavioral psychotherapy. Dans R. J. Corsini (Éd.), *Current psychotherapies*. Itasca, IL: F.F. Peacock.
- Charlebois, J., Chong, M., McMurdo, C., & Stauber, M. (1985). *The empirical investigation of the phases of the counseling process and their characteristics*. Unpublished Master's Research Project. Ottawa, Ontario: St Paul University.

- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (1991). *Apprentissage expérientiel: Manuel pour les juges*. (Document inédit). Hull, Québec : Université du Québec à Hull.
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 287-323.
- Corey, G. (1986). *Theory and practice of psychotherapy* (3^e éd.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, (1), 107-126.
- Dinkmeyer, D. C., Pew, W. L., & Dinkmeyer, D. C. (1979). *Adlerian counseling and psychotherapy*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Dollar, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy*. New York: McGraw-Hill.
- Dumas, L., Villeneuve, J. & Chevrier, J. (2000). A tool to evaluate how to learn from experience in clinical settings. *Journal of Nursing Education*, 39(6), 251-258.
- Egan, G. (1987). *Communication dans la relation d'aide*. Montréal: les Editions HRW.
- Ellis, A. (1959). The place of value in the practice of psychotherapy. Dans A. Ellis (Éd.), *Annals of psychotherapy. Monograph no. 2*. New York: American Academy of Psychotherapists.
- Fortin, G. (1995). *Relation entre le style d'apprentissage et les phases privilégiées par l'aïdant dans un processus de counseling*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Fortin, G., Chevrier, J., & Amyot, É. (1997). Adaptation française du Learning Style Questionnaire de Honey et Mumford. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3) , 95-118.
- Gendlin, E. T. (1972). *Une théorie du changement de la personnalité* (2^e éd.). Montréal: Centre Interdisciplinaire de Montréal.
- George, R. L., & Cristiani, T.S. (1986). *Counseling theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Glasser, W. (1965). *The reality therapy*. New York: Harper et Row.
- Goldring, J. (1980). *Quick response therapy*. New York: Human Sciences Press.
- Grégoire-Dugas, T. (1991). *Le savoir apprendre expérientiel des futures enseignantes dans le cadre du modèle de Kolb*. Mémoire. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Herman, A. (1981). *Guidance in canadian schools*. Calgary, Alberta: Detselig.
- Horan, J. J. (1979). *Counseling for effective decision making*. North Scituate, MA: Duxbury.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1982). A theoretical framework for decision counseling. In I. L. Janis (éd.), *Counseling on personal decisions*. New Haven: Yale University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Kolb, D., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. Dans G. L. Cooper (Éd.), *Theories of group processes* (p. 33-57). New York : John Wiley.
- Krumboltz, J., & Baker, R. D. (1973). Behavioral counseling for vocational decisions. Dans H. Borow (Éd.), *Career guidance for a new age* (p. 235-284). Boston: Houghton Mifflin.
- Krumboltz, J., & Thorensen, C. E. (1976). *Counseling methods*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Langs, R. (1973). *The technique of psychoanalytic psychotherapy*. New York: Jason Aronson.
- Marmor, J. (1982). Dynamic psychotherapy and behavior therapy: Are they irreconcilable? Dans M.R. Goldfried (Éd.), *Converging themes in psychotherapy* (p.193-206). New York: Springer Publishing Company.
- Martin, J. (1987). *Cognitive-instructional counseling*. London, Ontario: The Althouse Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum.
- Meier, A., & Boivin, M. (1983). Towards a synthetic model of psychotherapy. *Pastoral Sciences*, 2, 137-176.
- Meier, A., & Boivin, M. (1992). *A seven phase model of the change process and its clinical application*. Paper presented at the 8th annual conference of the Society for the exploration of psychotherapy integration. San Diego, CA.
- Meier, A., & Boivin, M. (1998). *The seven phase model of the change process: Theoretical foundation, definitions, coding guidelines, training procedures, and research data*. (5^e version). Unpublished manuscript. Ottawa, Ontario: St Paul University.
- Meier, A., & Boivin, M. (2000). The achievement of greater selfhood: The application of theme-analysis to a case study. *Psychotherapy Research*, 10(1), 57-77.

- Mosak, H. H. (1979). Adlerian psychotherapy. In R. J. Corsini (Éd.). *Current Psychotherapies*. Itasca, IL: F. F. Peacock.
- Moursound, J. (1985). *The process of counseling and therapy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Murray, E. J., & Jacobson, L. I. (1978). Cognition and learning in traditional and behavioral therapy. Dans S. L. Garfield & A. E. Bergin (Éds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (p. 661-687). New York: John Wiley & Sons.
- Palmer, J. O. (1980). *A primer of Eclectic Psychotherapy*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Pate, R.H. (1982). The process of counseling. Dans W. H. Van Hoose & M. R. Worth (Éds.), *Counseling adults: A developmental approach*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Patterson, C. H. (1974). *Relationship counseling and psychotherapy*. New York: Harper and Row.
- Perls, F.S. (1970). Four Lectures. In J. Fagan & I. L. Shepherd (Éds.), *Gestalt Therapy now: Theory, techniques, applications*, (p. 14-38). New York: Harper Colophone Books.
- Pietrofesa, J.J., Splete, H.H., Hoffman, A., & Pinto, D.V. (1978). *Counseling: Theory, research and practice*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Polster, E., & Polster, M. (1973). *Gestalt Therapy integrated*. New York: Random House.
- Prochaska, J. O. (1979). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Prochaska, J. O. (1984). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. (2è éd.). Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Reid, W. H. (1980). *Basic intensive psychotherapy*. New York: Bruner / Mazel.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rotter, J., Chance, J. E., & Phares, E. J. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sullivan, H. S. (1954). *The psychiatric interview*. New York: W. W. Norton.
- Sweeney, T. J. (1981). *Adlerian Counseling*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Tosi, D. (1974). *Youth: Toward personal growth: A RationalEmotive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Trotzer, J. P., & Trotzer, T. B. (1986). *Marriage and family*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Urban, H. B., & Ford, D. H. (1971). Some historical and conceptual perspectives on psychotherapy and behavior change. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Éds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (p. 3-35). New York: Wiley.
- Van Hoose, W. H., & Worth, M. R. (1982). *Counseling adults: A developmental approach*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Weil, S. W. & McGill, I. (Éds.) (1989). *Making sense of experiential learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Wolberg, L. R. (1977). *The techniques of psychotherapy*. New York: Grune et Stratton.

À propos des auteurs

Gilles Fortin a obtenu sa Maîtrise en psychologie de l'Université d'Ottawa en 1974 et son doctorat en éducation de l'UQAM en 1996. Il enseigne présentement à l'Université Saint-Paul d'Ottawa dans la faculté des sciences humaines. Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'apprentissage expérientiel et les styles d'apprentissage en rapport avec le counseling.

Jacques Chevrier a obtenu son doctorat (Ph.D.) en psychologie de l'Université de Montréal en 1975. Il enseigne à l'UQAH au département des sciences de l'éducation. Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'apprentissage expérientiel, les stratégies d'apprentissage, les styles d'apprentissage, la construction de l'identité professionnelle et la pratique réflexive.

L'adresse de correspondance est Gilles Fortin (gfortin@ustpaul.uottawa.ca), Faculté des sciences humaines, Université Saint-Paul, 223, rue Main, Ottawa, Ontario, K1S-1C4. Télécopieur : (613) 751-4028.