



Universités de Bangor, Exeter, Oxford



Critères d'évaluation de l'enseignement des Interventions Basées sur la Pleine Conscience

(MBI-TAC : Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria)

Rebecca Crane*¹, Trish Bartley¹, Catrin Eames³, Alison Evans¹, Melanie Fennell², Margaret Fletcher⁴, Richard Hastings⁵, Karunavira¹, Lynn Koerbel⁶, Kay Octigan⁷, Sophie Sansom¹, Sarah Silverton¹, Judith Soulsby¹, Christina Surawy², Alison Yiangou², Mark Williams², Vici Williams¹, Willem Kuyken²

Contributions des auteurs

Conceptualisation : Crane, Eames, Hastings, Kuyken,

Rédaction 1ère version : Crane, Eames, Kuyken, Soulsby,

Financement pour la recherche et le développement : Eames, Crane, Williams

Recherche psychométrique initiale : Crane, Eames, Kuyken, Hastings, Williams, Bartley, Evans, Silverton, Soulsby, Surawy,

Contributions aux versions ultérieures : Crane, Bartley, Evans, Fennell, Koerbel, Silverton, Soulsby, Kuyken

Formation : Crane, Fletcher, Karunavira, Koerbel, Kuyken, Octigan, Sansom, V. Williams, Yiangou

1. *Centre for Mindfulness Research and Practice, Bangor University*

2. *Oxford Mindfulness Centre, Oxford University*

3. *Liverpool John Moores University*

4. *East Coast Mindfulness*

5. *Warwick University*

6. *Center for Mindfulness, Brown University*

7. *Exeter University*

Texte d'origine : 1ère version : 2010, 2ème version : 2018, 3ème version : 2021

Traduction en français - Association pour le Développement la Mindfulness

Traduction initiale (2012) : Charlotte Borch-Jacobsen et Sandrine Gouallier

Révision 2016 : Charlotte Borch-Jacobsen, Sonia Blal et Elena Zahariev

Révision 2021 : Peggy Gonzales, Geneviève Hamelet

*Adresse de correspondance : Rebecca Crane - Centre for Mindfulness Research and Practice School of Psychology

Dean St Building - Bangor University Bangor LL57 1UT

Tél : 01248 382939 - Email : r.crane@bangor.ac.uk

Introduction

L'intention à l'origine de ces critères d'évaluation est de permettre d'évaluer la conformité et les compétences de l'enseignement des Interventions Basées sur la Mindfulness (MBI en anglais). Ces critères sont développés au Royaume-Uni depuis 2008 dans le cadre de la Réduction du Stress Basée sur la Pleine Conscience (MBSR : Mindfulness-Based Stress Reduction) et de la Thérapie Cognitive Basée sur la Pleine Conscience (MBCT: Mindfulness-Based Cognitive Therapy). Dans ce contexte, les MBI se réfèrent à ces deux programmes. Le développement de l'outil a été mené par l'Université de Bangor en collaboration avec des collègues des Universités de Exeter et Oxford. Le MBI-TAC est maintenant utilisé pour évaluer la compétence et la conformité d'autres Interventions Basées sur la Mindfulness et, dans certains cas, les termes ont été adaptés en fonction des programmes.

Cette version 2021 a été créée à partir d'une révision tenant compte de la sensibilité aux traumatismes afin d'aborder plus explicitement les symptômes de traumatismes qui peuvent émerger en réponse à la pratique de la méditation. De plus, alors que les MBI se diffusent dans le monde entier, les questions de diversité et de conscience globale nécessitent une perspective plus large sur la manière d'évaluer la compétence et l'adhésion à travers les cultures, les origines ethniques, et une large variété de populations.

Qu'est-ce que l'intégrité d'une intervention ?

L'intégrité d'une intervention désigne le degré d'adéquation entre son intention et sa mise en œuvre. Cette notion inclut trois grandes dimensions : la conformité, la différenciation et la compétence.

1. **Conformité** : dans quelle mesure l'instructeur/trice applique les "bons ingrédients" au bon moment et s'abstient d'introduire dans le programme des méthodes et des éléments qui ne font pas partie de l'approche
2. **Différenciation** : dans quelle mesure l'approche peut être distinguée d'autres approches
3. **Compétence** : cette dimension plus complexe désigne les aptitudes de l'instructeur à transmettre l'intervention.

Pourquoi est-il important d'examiner avec attention l'intégrité de l'enseignement des interventions basées sur la pleine conscience ?

L'analyse de l'intégrité d'une approche est importante pour plusieurs raisons :

1. Dans les recherches menées, la manière dont l'intervention est délivrée (qualité de l'enseignement et adéquation avec l'intention) est une variable clef dans l'interprétation des résultats de recherche et pourrait aussi influencer les résultats de l'expérience des participants. Pour s'en assurer, la recherche a besoin d'inclure des systèmes qui évaluent le degré de conformité, de différenciation et de compétence.
2. Ces problématiques ne concernent pas seulement le domaine de la recherche. Dans les formations d'instructeurs, il est important d'être clair sur les compétences requises qui doivent être développées et de mettre en place des systèmes assurant que la formation a atteint ses objectifs.
3. Dans le cadre des programmes de formation des instructeurs validés par des universités (comme ceux proposés par les universités britanniques de Bangor, d'Oxford et d'Exeter), une évaluation formelle des compétences d'enseignement est obligatoire dans la validation du par-

cours. C'est pourquoi, les critères et le processus d'évaluation doivent être clairs et transparents.

4. Les systèmes d'évaluation de l'intégrité de l'enseignement sont aussi une composante importante dans le succès de la mise en œuvre des interventions. Au Royaume-Uni, les Interventions Basées sur la Mindfulness sont de plus en plus soutenues par le National Health Service (sécurité sociale britannique) et par d'autres services institutionnels. Avec l'élan pour mettre en place une approche si prometteuse, il existe un risque que les facteurs-mêmes qui en font le succès soient perdus dans une dilution d'intégrité au fur et à mesure de son déploiement. Des références et une gouvernance reconnues internationalement, destinées à évaluer la capacité de l'instructeur à enseigner, permettent d'assurer qu'il n'y ait pas de glissement par rapport à l'approche de base lors de la transition entre la phase de recherche et la pratique (Crane & Kuylen, 2012).

Le domaine des interventions basées sur la pleine conscience est en plein essor. Les programmes de formation qui se développent doivent répondre aux exigences de « bonnes pratiques » afin d'en garantir l'intégrité. Les trois masters universitaires de formation d'instructeurs (Bangor, Exeter et Oxford) - au sein desquels les auteurs de ce document enseignent - incluent dans leur programme une évaluation de compétences. Une méthodologie solide est nécessaire pour assurer la cohérence et la fiabilité tant au niveau de l'équipe de formation qu'à l'échelle nationale et pour instaurer ainsi un niveau de compétences de référence pour pouvoir exercer et enseigner au Royaume-Uni.

Avant l'élaboration de ces critères, nous avons observé lors d'évaluations de compétences par les équipes, un degré de cohérence élevé dans l'appréciation des compétences. Cependant, un certain nombre de défis se posait. Notamment, les critères sur lesquels les évaluations étaient faites n'étaient pas clairement énoncés, ce qui conduisait à un manque de transparence vis-à-vis des stagiaires et rendait difficile la justification des notes finales. On peut trouver une description plus détaillée de l'élaboration des MBI-TAC dans les travaux de recherche (Crane et al., 2013) et dans *Mindfulness and the Transformation of Despair* (Williams et al., 2015).

L'appréciation des compétences comportera toujours une part de subjectivité. Notre intention est de créer un système qui soutient le processus de validation et apporte aussi une certaine cohérence et transparence au processus. Comme nous l'avons déjà mentionné, en passant de l'approche d'origine (ou de la phase de recherche) à une application grand-public, il est possible qu'un glissement du modèle de base s'opère et qu'il perde ainsi de sa puissance. Un élément clef de notre intention est de fournir une structure permettant de rappeler ce qui est considéré comme fondamental pour un enseignement « Basé sur la Pleine Conscience » de qualité. Alors que notre compréhension de ce territoire évolue, nous souhaitons collaborer à travers les cultures et les zones géographiques afin d'établir une compréhension de la manière dont ce processus peut être sensible et répondre aux traumatismes et au contexte culturel.

Recherche sur le MBI-TAC

Le MBI-TAC est le premier outil développé pour évaluer l'intégrité de l'enseignement des interventions basées sur la Pleine Conscience. Les premiers résultats concernant ses propriétés psychométriques sont encourageants (pour plus de détails, Crane et al., 2013). La fiabilité de l'outil a été évaluée lors de sessions d'évaluation de routine dans les Masters des Universités de Bangor, d'Exeter et d'Oxford au cours desquelles les étudiants étaient évalués indépendamment par deux formateurs. Le coefficient global de corrélation intra-classe (ICC) qui mesure l'écart entre deux évaluateurs, indique un niveau de concordance élevé ($r = .81, p < .01$). Même quand les évaluateurs ne sont pas d'accord sur un domaine, la cohérence globale de l'évaluation reste excellente. De même, les évaluations de la validité de l'outil qui ont eu lieu au début du développement du MBI-TAC étaient également encourageantes.

Néanmoins, des recherches complémentaires dans d'autres contextes sont nécessaires pour clarifier la fiabilité et la validité du MBI-TAC, y compris une plus grande compréhension des différences culturelles alors que les formations aux MBI se répandent dans le monde. Des recherches sont aussi nécessaires sur différents autres aspects comme : le lien entre l'intégrité de l'enseignement et les résultats pour le participant ; le lien entre compétence et résultat ; l'efficacité des méthodes utilisées dans les programmes de formation pour développer les compétences fondamentales.

Le développement considérable de la recherche sur les quinze dernières années s'est concentré majoritairement sur l'évaluation des effets des interventions basées sur la Pleine Conscience. Mais peu nombreuses encore ont été les recherches portant sur les processus d'apprentissage et d'enseignement à travers lequel ces effets sont obtenus. Ce n'est peut-être pas surprenant compte tenu du caractère multidimensionnel, complexe et subtil de ces processus. Néanmoins, une meilleure compréhension de la manière dont les effets positifs sont obtenus est très utile pour accompagner les développements futurs de ces interventions.

Structure des critères d'évaluation de l'enseignement

Les 6 domaines de compétences au sein du MBI-TAC :

Domaine 1 : Contenu, rythme et organisation des séances du curriculum (p.14)

Domaine 2 : Qualités relationnelles (p. 19)

Domaine 3 : Incarnation de la pleine conscience (p. 24)

Domaine 4 : Guidage des pratiques de pleine conscience (p. 32)

Domaine 5 : Transmission des thèmes de la séance par un dialogue exploratoire et un enseignement didactique (p. 44)

Domaine 6 : Maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage (p. 52)

Chaque domaine comprend plusieurs « caractéristiques clés » qui décrivent les principaux aspects et qui doivent être prises en compte lors de la notation. Lors de l'évaluation d'un domaine, il est important d'identifier d'abord si les caractéristiques du domaine sont présentes ; puis, d'estimer le niveau de compétence de l'enseignement sur le domaine. Si l'enseignement inclut la plupart des caractéristiques clés de façon appropriée, l'instructeur/trice se verra alors attribuer une note élevée. Les tableaux « d'exemples » figurant dans le résumé du MBI-TAC (page 53 et suivantes) donnent, pour chaque domaine, des indications sur ce que *devrait être* l'enseignement à chaque niveau de compétence pour chaque domaine. Ils doivent être considérés comme des conseils plutôt que des critères d'évaluation absolus.

Pour chaque domaine, vous trouverez dans le résumé une page de description qui présente chaque domaine, résume ses principales caractéristiques et donne un tableau d'exemples d'observations d'enseignement par niveau de compétence. Des explications plus détaillées du domaine et de ses caractéristiques figurent dans ce manuel.

Ce que nous ne savons pas à propos de la compétence des instructeurs d'interventions basées sur la pleine conscience

En développant les domaines, il est apparu clairement que toutes les compétences de chaque domaine sont absolument déterminantes pour l'ensemble du processus – et si certaines ne sont pas présentes, l'enseignement présente des défauts et des lacunes importantes. De plus, chaque domaine représente un aspect spécifique du processus d'enseignement. Certes, certains domaines sont plus multi-facettes que d'autres et sont décrits par conséquent par plus de caractéristiques clés. Cependant, il est moins évident de savoir si certains domaines sont plus importants que d'autres. A ce stade de compréhension du processus d'enseignement, nous ne savons pas quelles compétences particulières prédisent le mieux le résultat pour les participants. Il a donc été décidé de donner à chaque domaine une priorité égale dans le profil et dans la note globale.

Il est possible que deux instructeurs soient compétents et respectueux du contenu tout en ayant des styles et des points d'emphase différents. Comme nous ne savons pas encore comment des styles d'enseignement différents ou l'insistance sur des points particuliers de l'enseignement influent sur les résultats des participants, les critères permettent une certaine flexibilité. Il est donc important que les évaluateurs gardent un esprit ouvert pendant le processus d'analyse et d'évaluation de l'enseignement d'autres personnes, en reconnaissant et en mettant de côté leurs préjugés et leurs préférences personnelles. Il est également utile que les évaluateurs parlent couramment la langue de l'enseignant et soient familiers de la culture et du contexte de la classe. Cette familiarité avec la langue et la culture permet un sens plus fin de ce qui est transmis – et reçu- lors de l'enseignement. Nous avons établi une proposition de grille d'évaluation de la pratique (voir à la fin de ce document) qui aide les évaluateurs à évaluer une séquence d'enseignement en utilisant un raisonnement à la fois intuitif et fondé sur des preuves.

Limites des critères d'évaluation

Il est important de rappeler que ces critères d'évaluation sont un outil qui peut apporter de la cohérence lors des évaluations des compétences des instructeurs. Toutefois, étant donné que l'évaluateur n'a pas accès à l'ensemble des éléments, le MBI-TAC n'offre pas une vision complète des capacités et des compétences de l'instructeur. Les évaluations ne peuvent être faites que sur la base d'*observations* de l'instructeur et de ses comportements. Il est donc utile et important de combiner l'utilisation de ces critères avec d'autres méthodes d'évaluation telles que des pratiques introspectives par lesquelles l'instructeur suit la conscience de son processus interne, et des réflexions théoriques qui démontrent la compréhension qu'il a des principes sous-jacents.

Il y a notamment certains éléments clés qui ne peuvent pas être évalués par l'observation directe de l'enseignement, à savoir les bonnes pratiques autour de l'enseignement. Une condition préalable au processus d'évaluation est de veiller à ce qu'un guide de bonnes pratiques d'enseignement basé sur la Pleine Conscience soit en place. Un guide de bonnes pratiques a été établi et accepté par l'association "British Association for Mindfulness-Based Approaches" (BAMBA; <https://bamba.org.uk/>), et par le réseau "International Mindfulness Integrity Network" (<http://iminetwork.org/>).

Un autre défi peut se présenter quand on distingue et on identifie les éléments constitutifs d'un processus complexe, celui d'introduire une certaine rigidité, bien que la souplesse, la réactivité et la sensibilité de l'instructeur à l'expérience du moment présent constitue un élément essentiel. Pour éviter toute interprétation trop rigide, nous encourageons l'évaluateur à passer régulièrement d'une attention à focalisation étroite (observation des détails) à une focalisation large (sensation globale) pour une meilleure perception du processus. Nous encourageons également l'évaluateur à avoir une conscience affûtée de ses réactions personnelles, schémas et préférences susceptibles de biaiser

l'évaluation. Lorsqu'un évaluateur commence à utiliser le MBI-TAC, il est recommandé de travailler aux côtés d'un évaluateur expérimenté dans l'utilisation des critères d'évaluation pour constater les partis pris personnels. Dans les universités où le MBI TAC est utilisé pour noter les étudiants en vue de l'obtention de leurs diplômes, un modérateur interne et un évaluateur externe, véritables contrôleurs du système, vérifient que les critères sont appliqués fidèlement et équitablement.

Pour de nouveaux instructeurs, être évalués sur leurs compétences peut avoir comme effet d'attirer l'attention sur les composantes de l'enseignement, ce qui favorise la tendance à «réfléchir sur» plutôt que d'«être avec» le processus. Cette phase d'apprentissage et d'intégration des nouvelles compétences est presque inévitable d'une certaine façon. Lors de l'assimilation de tout nouvel apprentissage, le processus apparaît tout d'abord comme un fourre-tout de techniques et de méthodes, qui seront progressivement intégrées par la personne pour devenir une manière d'être naturelle. C'est pourquoi, il peut être utile de prendre le temps de visionner ses propres enregistrements d'enseignement et d'étudier chaque élément de l'ensemble tout en privilégiant l'immédiateté du moment présent pendant l'enseignement.

Il est important de garder à l'esprit que lorsqu'une note élevée sur l'échelle des compétences est attribuée à l'enseignement, cela signifie que l'instructeur a la capacité d'enseigner à ce niveau - même s'il y aura inévitablement des variations dans les compétences. Inversement, lorsque l'instructeur est évalué au plus bas, cela signifie qu'au moment de l'évaluation, la compétence n'a pas été démontrée. Pour tenir compte de cette fluctuation, les formations animées par les auteurs de ce document exigent des participants un enregistrement de tout un cycle de 8 semaines pour avoir un bon échantillon de leur pratique d'enseignement.

Principes à ne pas perdre de vue lors de l'utilisation des critères d'évaluation

L'utilisation de ces critères pour l'évaluation des compétences requiert de la part des évaluateurs de garder à l'esprit un certain nombre de principes.

- Le barème suppose que les compétences se développent au fil du temps, s'améliorent grâce à la formation, la pratique et les feedbacks.
- Les évaluateurs décideront au préalable (i) quels domaines sont évalués et (ii) quel est l'objet de l'évaluation (par exemple, guider une pratique spécifique et mener un dialogue exploratoire ; un point du programme du cycle de 8 semaines, une séance entière, ou l'ensemble du cycle de 8 semaines). Si l'objet de l'évaluation est une composante du programme en 8 semaines, tous les domaines de compétences n'ont pas à être analysés et il en est de même pour les caractéristiques clés des domaines.
- Les *données observables* seront utilisées comme des « faits » lors de l'évaluation. S'il y a des raisons contextuelles qui compromettent la démonstration de compétence, il est important que l'évaluateur en soit informé pour en tenir compte si nécessaire lors de l'évaluation (par exemple : si la séance a été enseignée par deux enseignants ; si un participant a demandé à ce que ses interventions soient coupées du DVD ou bien si certains membres du groupe présentent une vulnérabilité particulière ayant influencé les choix de l'instructeur).
- Si certains comportements attendus sont absents, cela peut alors être utilisé pour évaluer le domaine.

Une note rédigée indiquera ce qui était attendu mais manquant. Il peut y avoir des raisons contextuelles qui expliquent cette absence, c'est pourquoi il est important pour l'évaluateur de veiller à ne pas émettre un jugement trop hâtif.

- La compétence dans un domaine n'implique pas nécessairement la compétence dans un autre domaine.
- Dans la grille de notation, les indications de compétence dans un domaine sont progressives c'est-à-dire qu'un niveau de compétence élevé inclut les compétences décrites aux niveaux précédents.
- Les domaines ne sont pas classés par ordre d'importance, mais certains sont plus substantiels que d'autres ; ainsi il y aura un plus grand nombre de caractéristiques à prendre en compte.
- Il en va de même pour les caractéristiques clés listées pour chaque domaine : aucune n'est plus importante qu'une autre.
- Les domaines décrivent des procédés qui sont en jeu tout au long de l'enseignement. A tout moment, plusieurs domaines peuvent être simultanément en action. Par exemple, au cours du dialogue exploratoire qui suit une pratique de pleine conscience : le domaine 1 (justesse des contenus des thèmes amenés, rythme de la séance), le domaine 2 (aspect relationnel des échanges), le domaine 3 (incarnation de la pleine conscience pendant les dialogues exploratoires), le domaine 5 (qualité de l'enseignement au cours des dialogues) et le domaine 6 (qualité de présence et réceptivité au processus de groupe durant le dialogue) sont pertinents.
- Les compétences et les processus de chaque domaine sont tous fortement interconnectés, ce qui rend difficile le choix de l'aspect de l'enseignement à évaluer dans chaque domaine. Autant que possible, il est important que l'évaluateur sache clairement au sein de quels domaines les différents aspects de l'enseignement sont évalués. L'évaluateur peut se référer aux caractéristiques clés au moment de faire ces choix. Des conseils supplémentaires sont donnés sous la définition des caractéristiques clés de chaque domaine. Une confusion sur cet aspect de l'évaluation peut conduire un instructeur, même très expérimenté, à réaliser une évaluation peu fiable. Il est important d'avoir une certaine expérience de l'outil en lui-même et de la manière dont il fonctionne.
- En cas de co-animation, si l'évaluation d'un instructeur a lieu alors qu'il enseigne avec un autre instructeur, la qualité de la relation entre les deux instructeurs est évaluée dans le domaine 2. Pour plus de détails sur ce sujet, voir p.23.

Incarnation

La pleine conscience est un processus intérieur, une manière particulière d'entrer en contact avec son expérience. Pour réussir à transmettre ceci aux participants, les instructeurs eux-mêmes ont besoin d'incarner ce processus. Le terme "incarnation" désigne la manière dont le travail intérieur de pratique de la pleine conscience se reflète implicitement dans la présence et la manière d'être de l'instructeur et influe aussi sur l'atmosphère de la salle. Autrement dit, l'incarnation reflète la façon dont l'instructeur est pleinement et consciemment connecté à son expérience, en relation avec le groupe, chacun des participants et le processus d'enseignement.

Dans les premiers travaux de recherche sur le MBI-TAC, l'incarnation était le domaine sur lequel il y avait le plus de divergences dans les évaluations (voir les résultats et discussions des travaux de Crane et al., 2013). Lors de la conception des critères d'évaluation, le domaine sur l'incarnation était celui qui était le plus difficile à « capturer » et à définir explicitement. Nous avons dû trouver des façons de décrire l'expérience sensorielle et émotionnelle vécue lorsque les instructeurs font le travail intérieur de se connecter en conscience à leur expérience et comment ce travail intérieur se reflète dans leur attitude verbale et non-verbale. Ce domaine est sans doute le plus délicat à évaluer car il reflète la manière d'être, la présence naturelle et l'authenticité de l'instructeur. Ainsi, nous encourageons les évaluateurs à être particulièrement sensibles à l'évaluation de ce domaine. Il n'y a

pas une seule façon d'incarner la pratique, c'est pourquoi il est si difficile d'en capturer l'essence dans une description. Néanmoins, les descriptions proposées visent à désigner les qualités visibles lorsque ce processus interne particulier est à l'œuvre.

Niveaux de compétence

Les descriptions des compétences se fondent sur l'Echelle de Compétence de Dreyfus (Dreyfus, 1986) (voir le tableau 1). Dans le modèle d'origine de Dreyfus, il y a cinq niveaux. Nous y avons ajouté un niveau supplémentaire « incompetent » ; le terme « novice » a été remplacé par « débutant » ; et le terme « expert » par « avancé » comme expliqué plus bas. Nous avons aussi ajouté une colonne de numérotation des niveaux, à droite du tableau. Les critères d'évaluation s'inspirent également du travail de Sharpless et Barber (2009) sur l'évaluation des compétences de psychologues praticiens.

Les niveaux des critères d'évaluation représentent la gamme de compétences pédagogiques qui sont attendus de manière réaliste dans l'enseignement basé sur la Pleine Conscience. Chaque niveau représente une étape de développement - il est normal pour les instructeurs de progresser au fil du temps, à mesure que les compétences et la compréhension se développent et si des formations spécifiques et des pratiques appropriées, telle que la supervision, sont en place. « Débutant » et « Débutant avancé » sont des niveaux appropriés pour les instructeurs en début de formation ; « Compétent » est un niveau approprié pour un instructeur qui vient de terminer un programme complet de formation d'instructeur avec supervision et ayant une première expérience d'enseignement dans le domaine ; « Très compétent » est un niveau approprié pour un instructeur qui a déjà enseigné un nombre important de programmes et qui est maintenant parfaitement à l'aise avec le processus de l'enseignement ; enfin le niveau « Avancé » est susceptible d'être attribué à un instructeur ayant une riche expérience, longue de plusieurs années, démontrant une maturité dans la pratique de l'enseignement. En réalité, cependant, il est peu probable qu'un instructeur ait le même niveau de compétence dans tous les domaines, des variations entre les différents niveaux sont normales.

Estimer le niveau de compétence de l'enseignement pour chaque domaine est l'aspect le plus difficile du processus et requiert d'avoir une bonne expérience dans l'utilisation des critères d'évaluation et de pouvoir comparer les résultats avec les évaluations de référence (voir section Formation à l'utilisation du MBI-TAC). Les tableaux d'exemples donnés dans la partie « Résumé » vous aideront (page 57 et suivantes). Dans le cadre d'un Master universitaire, chaque niveau de compétence est subdivisé en trois niveaux : élevé, moyen et faible.

Utiliser les critères de manière fiable (c'est-à-dire les appliquer de manière cohérente par rapport aux critères de référence) demande du temps et de la pratique. Cela implique une conscience de ses propres schémas et tendances. Lors d'un atelier sur le MBI-TAC, certains participants ont observé, par exemple, que leur tendance à noter plus faiblement était révélatrice de la manière dont ils considéraient leur propre enseignement.

Utiliser l'outil pour soutenir la pratique réflexive

Bien que le MBI-TAC soit initialement développé comme outil d'évaluation, sa valeur en tant qu'outil pour soutenir la pratique réflexive pour l'instructeur individuellement, entre pairs, en supervision ou lors de formations a favorisé son utilisation. L'outil offre une « carte du territoire » des compétences de l'enseignement basé sur la Pleine Conscience et un langage qui favorise la réflexion (voir Evans et al., 2021, et Griffiths et al., 2021 pour des conseils sur la manière d'utiliser l'outil dans ce sens).

Pour faciliter l'utilisation de l'outil de cette manière, Gemma Griffith a dirigé le développement d'une version de l'outil adaptée à la pratique réflexive – TLC pour *Mindfulness-Based Interventions : Teaching and Learning Companion* (voir Griffiths et al., 2021)

Tableau 1 : Niveaux de compétence et de conformité du MBI-TAC

(adaptés de l'échelle de compétences de Dreyfus, 1986)

Niveau de compétence	Définition de base du niveau général de compétence	N°
<p>Incompétent <i>L'enseignement démontre une absence des caractéristiques clés, une performance totalement inadéquate, ou une attitude préjudiciable.</i></p>	<p>Les caractéristiques clés ne sont pas démontrées. L'instructeur/trice fait des erreurs répétées et fait preuve d'un enseignement médiocre et inacceptable menant à des effets thérapeutiques négatifs éventuels ou attestés. L'enseignant/e ne semble pas avoir saisi l'essence du processus de l'enseignement des MBI.</p>	1
<p>Débutant <i>L'enseignement présente les éléments basiques des compétences MBI sur au moins une caractéristique clé.</i></p>	<p>Au moins une caractéristique clé dans chaque domaine est au niveau "Compétent", tandis que les autres caractéristiques présentent des manques importants. Au sein des autres caractéristiques clés, il existe une marge de progression significative et un manque de cohérence pour que l'enseignement soit considéré comme acceptable. L'enseignant commence à développer les éléments basiques des compétences MBI.</p>	2
<p>Débutant avancé <i>L'enseignement fait preuve de compétence sur deux caractéristiques clés dans chaque domaine. La sécurité émotionnelle et physique du participant est prise en compte avec soin.</i></p>	<p>Au moins deux caractéristiques clés sont à un niveau "Compétent" dans chaque domaine, mais il y a un ou plusieurs problèmes majeurs dans les autres. Les compétences de l'enseignement peuvent être grandement améliorées et approfondies sur l'ensemble des caractéristiques et des domaines. A un niveau tout à fait basique, l'instructeur/trice peut être considéré(e) comme étant "apte à enseigner":</p>	3
<p>Compétent <i>L'enseignement est considéré comme compétent, avec quelques problèmes et/ou incohérences.</i></p>	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes dans tous les domaines à un niveau « Compétent », avec possiblement des points forts mais des incohérences ont présentes. L'instructeur/trice fait preuve d'un niveau de compétences professionnel et est clairement "apte à enseigner".</p>	4
<p>Très compétent <i>Des compétences durables sont démontrées avec des problèmes et/ou incohérences peu nombreux ou mineurs.</i></p>	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes dans tous les domaines, avec très peu d'incohérences ou mineures. L'instructeur/trice fait preuve de bonnes capacités et compétences. L'instructeur/trice est capable de démontrer ces compétences de manière constante, sur toute la variété des aspects de l'enseignement MBI.</p>	5
<p>Avancé <i>Pratique d'enseignement excellente, ou très bonne même face à des difficultés.</i></p>	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes et développées avec une grande habilité. L'enseignement est particulièrement inspirant, fluide et excellent. L'enseignant/e n'utilise plus de règles, de directives ou de citations. Il/elle a une compréhension profonde des enjeux et est capable de travailler d'une manière originale et flexible. Les compétences sont démontrées même face à des situations difficiles (par exemple, des défis posés par le groupe).</p>	6

Comment utiliser les MBI - TAC pour l'évaluation des compétences ?

Les critères s'étendent sur 6 niveaux allant de « Incompétent », où l'instructeur/trice n'a ni adhéré au programme ni démontré aucune compétence, jusqu'au niveau « Avancé » où il y a une totale adhésion et une très grande compétence. Ainsi, le MBI -TAC évalue aussi bien l'adhésion à la méthode du programme que les aptitudes de l'instructeur/trice.

En utilisant la fiche de synthèse d'évaluation (voir en fin de document) marquez d'une croix (X) la colonne/ligne correspondant au niveau auquel, selon vous, l'instructeur/trice a démontré les caractéristiques clés dans chacun des domaines évalués.

Il est recommandé de suivre le processus ci-dessous lorsque vous faites des évaluations de compétences à partir d'enregistrements vidéo (il est recommandé de ne pas utiliser le MBI-TAC à partir d'enregistrements audio car ils donnent trop peu d'informations pour une évaluation efficace) :

1. Visionnez l'intégralité de la séquence d'enseignement qui est en cours d'évaluation. Portez une attention consciente à votre expérience pendant que vous suivez l'enseignement - mettez-vous dans le rôle du participant, notamment en participant aux pratiques de pleine conscience.
2. Au cours de ce premier visionnage, gardez la fiche de notation sous les yeux comme aide-mémoire des domaines et des caractéristiques clés. Si cela est utile, prenez des notes aux sections appropriées pour décrire la démonstration des caractéristiques clés à des niveaux de compétences différents. Ainsi, un profil prendra forme, bâti sur les caractéristiques clés de chaque domaine. Restez engagé et connecté de façon expérientielle et participative à l'enseignement. Concentrez-vous davantage sur ce qui est présent dans l'expérience d'enseignement plutôt que sur ce qui est perçu comme manquant. Concentrez-vous aussi davantage à participer à l'enseignement plutôt qu'à l'évaluer.
3. À la fin de l'enseignement, faites une pause en pleine conscience et établissez-vous dans votre expérience directe. A partir de là, faites une évaluation globale du niveau de compétence de l'instructeur/trice en utilisant le tableau de la page précédente pour vous guider.
4. Maintenant, prenez le temps d'examiner chaque domaine et ses caractéristiques clé, en discernant de quelle façon l'instructeur démontre les compétences au sein de chacun d'eux. Prenez le temps de veiller à ce que tout l'enseignement présenté ait été pris en compte dans l'attribution de votre note et faites une évaluation en conséquence. Cette étape implique l'élaboration « d'hypothèses » qui pourront être testées à partir d'éléments contenus dans la suite de l'enregistrement vidéo (par exemple, l'hypothèse peut être que l'instructeur a une tendance à vouloir aboutir rapidement à un enseignement au lieu de prendre le temps d'explorer l'immédiateté de l'expérience). Si cela a été observé une seule fois, l'évaluateur aura besoin de rechercher d'autres exemples de dialogues exploratoires pour voir s'il s'agit d'une tendance réelle avant de l'utiliser comme base pour son évaluation.
5. Faites une croix au niveau approprié. Vous pouvez rédiger des commentaires dans les rubriques « Points forts » et « Apprentissages nécessaires » sur la fiche lorsque des points forts acquis ou qui émergent sont indiqués et notez ce qui est requis pour progresser. Veillez à ce que le contenu soit de taille équivalente dans les deux rubriques pour éviter la tendance à développer davantage la partie sur les apprentissages nécessaires que celle sur les points forts.
6. Enfin, prenez du recul par rapport aux détails pour avoir une vision d'ensemble des compétences sur tous les domaines, et considérez la façon dont cela fait écho à votre évaluation globale initiale. S'il y a un écart entre les évaluations détaillées et la première évaluation globale,

faites une pause et réfléchissez. Les deux sont valables pour évaluer les niveaux de compétence. Avant de prendre une décision finale, retournez à l'enregistrement afin de recueillir des preuves directes pour remettre en question ou soutenir vos évaluations globales ou détaillées. A ce stade, la collaboration avec un collègue est bienvenue.

Les évaluations donnent un profil de notation multidimensionnel. Les évaluations peuvent ainsi varier entre les différents domaines, en particulier au début du développement de l'instructeur/trice. Lors de l'utilisation des critères d'évaluation pour accompagner la progression des instructeurs (par exemple dans le cadre d'un processus de supervision), ce profil prendra toute sa valeur. En fin d'évaluation (par exemple, pour déterminer si un(e) instructeur/trice est prêt(e) à exercer dans le cadre d'un essai thérapeutique, ou pour valider un module de formation) le profil peut être résumé en un score global. Dans de telles situations, il est raisonnable de s'attendre à ce que tous les domaines soient évalués au moins au niveau « Débutant avancé » ou « Compétent », selon la nature du contexte de l'évaluation. Des versions intermédiaires de la fiche de synthèse d'évaluation peuvent être élaborées. Elles pourraient inclure des notes appropriées à des contextes académiques et permettraient d'obtenir une moyenne générale.

Quand il y a des incohérences entre les compétences au sein d'un domaine (par exemple, l'instructeur/trice fait preuve de compétences « Très avancées » en début de séance, et de compétence d'un niveau « Débutant » en fin de séance), la moyenne de ces compétences devrait être prise en compte pour établir une note globale, accompagnée d'un commentaire.

Utilisation des critères d'évaluation face à des défis et difficultés

Pour tous les domaines, concentrez-vous sur les compétences de l'instructeur/trice tout en tenant compte des défis et des difficultés rencontrés au cours de la séance. Dans le cas où le groupe ou des individus présenteraient des difficultés particulièrement complexes, l'évaluateur doit évaluer les capacités de l'instructeur/trice à appliquer les méthodes dans un tel contexte. En effet, un thème central des interventions basées sur la Pleine Conscience est d'apprendre à « être avec » et de travailler avec la difficulté. C'est pourquoi, des démonstrations d'interventions et d'interactions habiles et judicieuses dans un contexte difficile et de défis doivent être reconnues et appréciées.

Formation à l'utilisation du MBI- TAC

On ne peut s'exposer à la rigueur d'une évaluation de ses compétences sans ressentir une certaine vulnérabilité. C'est pourquoi ce travail requiert une sensibilité et un respect profonds de chacun. Dans n'importe quel contexte, l'intention première est de favoriser le développement des stagiaires et instructeurs déjà établis. Nous espérons très fortement que les évaluations soient menées non seulement avec une conscience et une sensibilité pour le processus en lui-même mais aussi avec des feedbacks de qualité et des indications qui soutiennent le développement de l'instructeur/trice. Les critères ont été développés en ayant conscience à la fois des potentiels et des risques inhérents à l'application de telles méthodes pour évaluer quelque chose d'aussi complexe et multidimensionnel que l'enseignement basé sur la Pleine Conscience. Il est important que les utilisateurs des critères aient aussi cela à l'esprit.

Les évaluateurs doivent être eux-mêmes au niveau « Très avancé » ou « Avancé » du MBI-TAC pour évaluer d'autres instructeurs. Toutefois, comme de nombreux instructeurs utilisent aujourd'hui les critères d'une manière informelle pour soutenir leur réflexion sur leur pratique, il est possible de l'utiliser à n'importe quel niveau d'expérience.

Avant d'utiliser l'outil pour évaluer d'autres instructeurs, il est fondamental de participer à une formation sur l'utilisation des critères d'évaluation. En outre, et comme avec tout nouvel outil, il faut un certain temps pour se familiariser avec le contenu, la structure et le processus du MBI-TAC, pour parvenir à une compréhension commune de la signification des domaines et pour discerner le niveau de compétence de l'enseignement.-La fiabilité des évaluations augmente à mesure que l'évaluateur se familiarise et acquiert de l'expérience avec les critères et le processus d'évaluation. De nouveaux utilisateurs ont trouvé très utile de co-évaluer avec des évaluateurs plus expérimentés, de discuter le processus et de parvenir à un consensus. Il est également évident que l'évaluateur doit particulièrement bien connaître - étant lui-même instructeur - le programme basé sur la pleine conscience qu'il est amené à évaluer.

Parcours de formation pour apprendre à utiliser le MBI-TAC

Les détails du parcours de formation (délivré en ligne) peuvent être consultés ici : <http://mbitac.bangor.ac.uk/training.php.en>.

Un résumé des 3 étapes de la formation est indiqué ci-dessous.



Domaine 1 : Contenu, rythme, organisation des séances du curriculum

Vue d'ensemble : Ce domaine examine la manière dont l'enseignant/e aborde et couvre convenablement le contenu de la séance. Cela implique de trouver un bon équilibre entre les besoins de l'individu, ceux du groupe et les exigences de l'enseignement. L'enseignant/e est bien organisé avec des supports de cours et des outils pédagogiques pertinents. Il/Elle aura préparé la salle de façon appropriée pour accueillir le groupe. Le temps est bien géré en fonction du curriculum, la séance est bien rythmée, fluide et ancrée, sans aucune sensation de contrainte de temps. Les digressions sont reconduites dans le curriculum de la séance avec tact et naturel.

Cinq caractéristiques clés à prendre en compte lors de l'évaluation du domaine :

1. *Respect de la forme du programme et couverture des thèmes et du contenu du curriculum*
2. *Réceptivité et souplesse dans le respect du curriculum de la séance*
3. *Pertinence des thèmes et du contenu (tenant compte de l'avancée dans le programme et de l'expérience des participants)*
4. *Niveau d'organisation de l'instructeur/trice, de préparation de la salle et des supports d'enseignement*
5. *Fluidité et rythme de la séance*

N.B.

- i. Les évaluateurs doivent avoir eux-mêmes une expérience directe considérable de l'enseignement du programme spécifique qui est évalué.
- ii. Un guide écrit sur la partie du programme à évaluer doit être remis à l'évaluateur. Si le programme a subi des adaptations, les raisons doivent être clairement spécifiées à l'évaluateur.

Domaine 1 : Contenu, rythme, organisation des séances du curriculum (suite)

	Exemples
Incompétent	Le contenu de la séance de l'Intervention Basée sur la Pleine conscience n'est pas couvert ou est très inapproprié. Aucune structuration du temps de la séance. La séance semble n'avoir aucun fil conducteur, ou est beaucoup trop rigide, ou préjudiciable.
Débutant	Au moins une des cinq caractéristiques clés est présente à un niveau suffisant pour une MBI, mais il manque des éléments importants sur l'ensemble des caractéristiques clés. Exemples : le thème de la séance est couvert de manière appropriée mais pour favoriser l'apprentissage des participants, pour être efficace, l'enseignement doit être plus réceptif à ce qui se passe dans la salle, plus en adéquation avec le groupe / le niveau et avoir un rythme plus adapté ; le contenu du programme est pertinent mais il y a d'importantes omissions ou des ajouts inappropriés ; les séances sont de façon générale rigides ou manquent de structuration ; le contenu est régulièrement inapproprié à ce stade du programme ; l'enseignant est désorganisé ; il y a des problèmes importants avec le rythme ou la gestion du temps (par ex, le rythme est trop lent, trop rapide, les limites de temps ne sont pas respectées).
Débutant avancé	Au moins deux des cinq caractéristiques clés sont évaluées à un niveau compétent mais des difficultés et/ou des incohérences évidentes sont observables dans les autres caractéristiques clés. Exemples : il y a une certaine habileté à maintenir la forme du programme et à couvrir le curriculum et le suivi du programme mais des éléments importants du programme manquent ou un élément du programme qui ne fait pas partie de la séance est introduit sans raison apparente, ou bien la gestion du temps est laborieuse ; parfois il y a une rigidité ou un manque de structuration ; le contenu des thèmes du curriculum est en grande partie respecté mais avec quelques problèmes (par ex, l'instructeur/trice introduit parfois des thèmes appropriés mais à un stade inapproprié dans le programme) ; l'enseignant/e est parfois désorganisé ; il y a des problèmes avec le rythme ou la gestion du temps (par exemple, le rythme est trop lent, trop rapide, les limites de temps ne sont pas respectées).
Compétent	La plupart des caractéristiques clés sont présentes à un bon niveau de compétence mais avec quelques incohérences mineures. Exemples : le programme est assez bien couvert ; l'enseignant/e gère le temps efficacement en limitant avec tact les discussions périphériques et stériles et/ou en rythmant correctement la séance, le contenu des thèmes du curriculum est juste ; le contenu des thèmes du programme est approprié ; l'instructeur/trice est généralement bien organisé(e).
Très compétent	Toutes les caractéristiques clés sont régulièrement présentes. Exemples : le programme est approprié dans son contenu et dans sa forme. Il est bien couvert et respecté avec aisance et souplesse ; la répartition du temps est équilibrée ; l'enseignant/e maîtrise parfaitement les échanges et le rythme de la séance ; le contenu et les thèmes sont très pertinents ; le degré de fluidité est approprié en ce qui concerne les choix à faire dans le curriculum ; bon niveau d'organisation.
Avancé	Toutes les caractéristiques clés sont présentes à un niveau de compétence élevé. Exemples : excellente couverture du programme, excellent rythme et organisation de la séance ; très bon niveau de fluidité, de réceptivité, d'ouverture et un rythme approprié tout en couvrant minutieusement les thèmes clés du curriculum de la séance. Difficile pour l'évaluateur de dégager des besoins d'apprentissage.

Explication détaillée des caractéristiques clés du Domaine 1

Caractéristique clé n°1 : Respect de la forme du programme et couverture des thèmes et du contenu du curriculum

Ce point évalue la présence ou l'absence du contenu et des thèmes du curriculum ainsi que l'adhésion à la forme globale du programme / de la séance. Certains éléments de chaque séance du curriculum sont « non négociables » et doivent toujours être introduits :

- Au moins 30 minutes de pratique de la pleine conscience ; toutes les séances à part la première, commencent par une pratique ;
- Discussion et dialogue exploratoire sur la pratique en classe et à la maison ; discussion sur la pratique de la semaine à venir ;
- Pratique ou pause en pleine conscience pour clôturer la séance, ou toute autre approche qui permette la prise de conscience de la fin des séances et assure la transition ;
- Les thèmes de la séance doivent être à la fois transmis à travers le processus et le contenu de l'enseignement.

L'intention et les objectifs des éléments du programme utilisés par l'instructeur/trice durant la session doivent être clairement en lien avec le type de cours (par exemple MBSR ou MBCT, voir Santorelli et al. 2017, et Segal et al. 2013 dans la liste de références), avec le groupe de participants, avec le contexte de l'enseignement et avec les intentions générales de la séance. L'évaluateur a besoin d'informations contextuelles et rationnelles pour justifier tout écart par rapport au contenu et à la forme habituels des programmes MBSR ou MBCT.

Les questions à se poser lors de l'évaluation de cet élément est : l'enseignant adhère-t-il au programme prévu pour la séance ? Le contenu des échanges était-il adapté au niveau de la séance ? Est-ce que des éléments du curriculum qui n'appartiennent pas au format habituel des programmes MBSR/MBCT ont été introduits ?

Caractéristique clé n°2 : Réceptivité et souplesse dans le respect du curriculum de la séance

L'enseignement basé sur la Pleine Conscience nécessite de consacrer du temps à l'exploration de questions importantes avec sensibilité mais aussi de façon intentionnelle et centrée. Un suivi et un rythme adapté du programme de la séance offrent l'occasion d'incarner la possibilité d'équilibrer la réponse au moment présent et le maintien de l'intention générale. Un enseignement habile nécessite donc un équilibre dynamique entre la concentration sur l'intention centrale de la séance et la réponse à la spontanéité de l'instant. Généralement, l'enseignant/e aura préparé un déroulé de cours avec des durées approximatives pour chaque partie du programme de la séance. Suivre ce déroulé avec flexibilité et légèreté est une compétence clé pour répondre de façon appropriée au moment présent. Ceci est particulièrement important dans l'enseignement du programme MBSR, où le contenu entre les séances et au cours de chaque séance peut éventuellement être transférable. L'essentiel étant que les thèmes de la séance soient abordés. Un/e enseignant/e peut tout à fait décider de laisser tomber un exercice prévu si le contenu émerge naturellement par d'autres moyens.

Il est important que l'enseignant/e dégage une ferme intention afin que les participants sentent clairement que le sujet choisi a été soigneusement planifié et qu'il fait partie intégrante de la session, tout en respectant les contributions des participants. Par exemple, à certains moments, il peut être

judicieux d'utiliser des digressions qui semblent en apparence inutiles pour renforcer la cohésion du groupe ou de les utiliser comme exemples de schémas de pensées mis en avant par les processus de l'enseignement basé sur la Pleine Conscience (par exemple, en reconnaissant des ruminations ou le besoin impérieux d'explications rationnelles de nos actions et la recherche de résultats).

Caractéristique clé n°3 : Pertinence des thèmes et du contenu par rapport à l'avancée du programme et aux participants

Ce point évalue à la fois l'aptitude de l'enseignant/e à respecter les thèmes énoncés dans le contenu du programme standard et sa capacité à reconnaître les besoins des participants pour adapter la séance en conséquence. Il est important de garder à l'esprit les fondamentaux nécessaires qui permettent aux participants de mettre en pratique leurs nouvelles compétences en matière de Pleine Conscience en cas de difficulté. Par exemple, il est peut-être inapproprié d'encourager les participants à se focaliser délibérément sur une expérience difficile au début du programme.

Questions à poser quand on évalue ce point : l'enseignant/e est-il proche ou s'écarte-t-il/elle des thèmes principaux et du contenu que cette séance vise à mettre en évidence ?

Caractéristique clé n°4 : niveau d'organisation de l'enseignant/e, de préparation de la salle et des supports d'enseignement

Questions à se poser lors de l'évaluation de ce point : quel était le niveau d'organisation de l'enseignant/e, de la préparation de la salle et des supports de cours ? L'enseignant/e avait-il/elle préparé la salle avec le nombre requis de chaises ; est-ce que tous les supports de cours nécessaires pour la séance, tels que les CD et les documents, ont été préparés ; est-ce que des supports pédagogiques appropriés sont disponibles et utilisés ?

(N.B. : L'habileté avec laquelle les supports pédagogiques sont utilisés est évaluée dans le **Domaine 5** Transmission des thèmes du programme via le dialogue exploratoire et l'enseignement didactique).

Caractéristique clé n°5 : Fluidité et rythme de la séance

Questions à se poser lors de l'évaluation de ce point : pendant la séance, y avait-il des moments où le rythme était trop lent ou trop rapide ? La séance était-elle fluide dans son ensemble ? L'enseignant/e semblait-il/elle pressé par le temps ou trop lent ? L'enseignant/e a-t-il/elle donné suffisamment d'espace et de temps aux participants pour sentir, ressentir, penser ?

L'enseignant/e peut insister sans le vouloir sur un point alors que le participant en a déjà saisi le sens ou peut passer plus de temps que nécessaire à recueillir des témoignages directs. Dans ces cas, les séances peuvent sembler terriblement lentes et inefficaces. Par ailleurs, l'enseignant/e peut intervenir avant d'avoir recueilli suffisamment de témoignages directs pour pouvoir en tirer les thèmes d'enseignement. En résumé, si la séance est menée trop lentement ou trop vite, le processus d'apprentissage peut être entravé et cela peut démotiver le participant. Le rythme de présentation du matériel doit toujours être adapté aux besoins et à la vitesse d'apprentissage des participants. Par exemple quand il y a une difficulté (émotionnelle ou cognitive), plus de temps et d'attention doit être consacrés. Dans ces circonstances, l'ordre de présentation des différents points peut être modifié ou adapté en conséquence. Dans certains cas particuliers (par exemple, si un/e participant/e exprime de la détresse), la structure et le rythme de la séance devront être modifiés radicalement pour s'adapter aux besoins de la situation.

L'enseignant/e a-t-il/elle été capable de travailler habilement avec les digressions ? L'enseignant/e peut tout à fait interrompre poliment une discussion périphérique et ramener les participants au thème du jour. La séance doit passer par des phases distinctes, mais clairement reliées entre elles. Il est important que l'enseignant/e garde une vision d'ensemble de la séance pour maintenir un rythme adéquat sans paraître préoccupé par « la pression du temps ».

Le rythme de la session était-il bien adapté aux besoins des participants ? Y a-t-il eu suffisamment de temps alloué à chaque élément de la séance - par exemple, restait-il suffisamment de temps pour évoquer la pratique à faire à la maison ? Une session bien rythmée doit pouvoir adresser l'intention de la séance dans les limites de temps imparties.

L'instructeur/trice aura peut-être utilisé les phrases suivantes ou similaires afin de bien rythmer la séance :

- Nous avons un peu dévié du sujet, pouvons-nous revenir et nous centrer sur l'exploration essentielle de cette séance ?
- Faisons une pause ici – vous avez soulevé un point important qui sera abordé...
- Pouvons-nous nous arrêter un moment, vous m'avez déjà donné beaucoup d'informations. Pour être sûr que j'ai bien compris, reprenons tout cela ensemble.
- Pouvez-vous résumer votre expérience en quelques mots ou une phrase courte ?

Domaine 2 : Qualités relationnelles

Vue d'ensemble : L'enseignement basé sur la Pleine Conscience a une composante fortement relationnelle – la pratique de la pleine conscience nous engage dans un processus de développement d'une nouvelle relation avec nous-mêmes et avec notre expérience. Les qualités que l'instructeur/trice partage avec les participants, ainsi que le processus d'enseignement, reflètent les qualités que les participants apprennent à s'approprier. La pleine conscience est la présence consciente qui émerge lorsque l'on porte son attention sur l'expérience d'une façon particulière : *délibérément* (pendant les séances, l'instructeur/trice a une intention délibérée et il/elle est centré/e au cours des interactions avec les participants) ; *au moment présent* (l'instructeur/trice a l'intention d'être pleinement et de tout cœur présent/e avec les participants) ; et *de manière non-jugeante* (l'instructeur/trice amène un esprit de curiosité, de profond respect et d'acceptation envers les participants), (Kabat-Zinn, 1990).

Cinq caractéristiques clés à prendre en compte lors de l'évaluation de ce domaine :

1. *Authenticité et force - Être en connexion de façon sincère, honnête et confiante.*
2. *Connexion et acceptation - être présent et se connecter activement avec les participants et leur expérience du moment présent, en transmettant une compréhension précise et empathique de celle-ci.*
3. *Compassion et chaleur – montrer une attention soutenue, une sensibilité, une appréciation et une ouverture envers l'expérience des participants.*
4. *Curiosité et respect - montrer un intérêt sincère à chaque participant et à son expérience tout en respectant les vulnérabilités de chacun, ses limites et ses besoins d'intimité.*
5. *Réciprocité - s'engager avec les participants dans une relation de collaboration réciproque.*

N.B.

- i. L'aspect relationnel de l'enseignement de la Pleine Conscience est particulièrement développé dans le **Domaine 3** (Incarnation de la Pleine Conscience).
- ii. L'intention du Domaine 2 est de traiter les parties du processus qui dépendent des relations interpersonnelles entre les participants individuels et l'enseignant.

Domaine 2 : Qualités relationnelles (suite)

	Exemples
Incompétent	<p>Les compétences relationnelles et interpersonnelles de l'instructeur/trice ne sont pas de bonne qualité.</p> <p>Exemples : Elles sont régulièrement à côté de ce que les participants communiquent. Les éléments du processus relationnel sont destructeurs.</p>
Débutant	<p>Au moins une des cinq caractéristiques clés est présente à un niveau adéquat pour l'enseignement des MBI mais il y a des problèmes significatifs d'incohérence dans toutes les caractéristiques clés. Parfois le processus relationnel est dangereux ou nuisible pour les participants.</p> <p>Exemples : acceptation des participants non démontrée ; manque d'attention bienveillante ; manque de sensibilité face à la vulnérabilité des participants ; l'instructeur/trice se place en dehors du processus.</p>
Débutant avancé	<p>Au moins 2 des 5 caractéristiques clés sont démontrées au niveau compétent, mais des difficultés et des incohérences subsistent clairement dans les autres caractéristiques. La sécurité des participants n'est pas compromise et il n'y a aucun aspect du processus relationnel qui soit destructeur pour les participants.</p> <p>Exemples : le style de l'instructeur/trice l'empêche parfois d'établir une relation propice à une exploration (manque de connexion, de réceptivité, on ne sent pas de curiosité, le style est hésitant, conceptualisation et jugement dans le ton).</p>
Compétent	<p>L'instructeur/trice maîtrise bien la plupart des caractéristiques clés, des incohérences mineures subsistent.</p> <p>Exemples : des relations de travail efficaces sont généralement établies avec les participants. Le style relationnel de l'instructeur/trice aide les participants à se sentir à l'aise, acceptés et appréciés. L'enseignant/e fait preuve d'une réelle attention et d'un réel intérêt envers le participant. L'enseignant/e s'inclut de façon appropriée dans le processus d'apprentissage (mutualité).</p>
Très compétent	<p>Toutes les caractéristiques sont régulièrement présentes avec seulement quelques petites incohérences.</p> <p>Exemples : L'instructeur/trice fait preuve de très bonnes qualités relationnelles et il existe une forte résonance avec les participants. Les interactions sont sensibles, réceptives et respectueuses. L'instructeur/trice crée un processus relationnel qui permet aux participants d'être totalement engagés dans leur apprentissage.</p>
Avancé	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes à un niveau élevé de compétences.</p> <p>Exemples : L'instructeur/trice fait preuve d'excellentes qualités relationnelles en saisissant avec finesse le monde du participant ; montre un très bon niveau de collaboration, de compassion, d'ouverture, de chaleur, d'acceptation et de réceptivité vis-à-vis des participants. Il est difficile de dégager des besoins d'apprentissage.</p>

Explication détaillée des caractéristiques clés du Domaine 2

Caractéristique clé n°1 : Authenticité et force - Être en connexion de façon sincère, honnête et confiante

L'instructeur/trice est honnête et ouvert/e dans ses relations avec les participants. Il/Elle se comporte naturellement et en alignement avec qui il/elle est vraiment. Les expressions du visage reflètent les émotions ressenties et ce qui est dit dans la pièce.

Au lieu d'être pris dans des réactions habituelles et automatiques, les mots de l'instructeur/trice sont des réponses conscientes fermement fondées sur ce qui est perçu et ressenti intérieurement, dégageant ainsi authenticité et congruence auprès des participants.

Il y a une sensation d'aise, de naturel et de présence (la façon dont l'instructeur/trice se comporte durant les séances reflète qui il/elle est vraiment). On sent qu'il/elle est honnête et qu'il n'y a rien à « gratter » pour découvrir sa véritable personnalité.

N.B. Ceci se recoupe avec l'incarnation. Cette caractéristique clé se rapporte à la façon dont l'authenticité est exprimée dans les moments de contact avec les participants

Caractéristique clé n°2 : Connexion et acceptation - être présent et se connecter activement avec les participants et leur expérience du moment présent, en transmettant une compréhension précise et empathique de celle-ci

Cette caractéristique se réfère à la capacité de l'instructeur/trice à « être à l'écoute », à s'adapter et à compatir avec ce que le participant/e transmet. Cette qualité reflète la capacité de l'instructeur/trice à rentrer dans le monde du participant/e, à voir et à expérimenter la vie comme lui/elle et à lui transmettre cette compréhension. Des qualités d'écoute active sont primordiales pour une écoute et une réponse empathiques et cela inclut l'utilisation appropriée de questions ouvertes. L'empathie est transmise par la capacité de l'instructeur/trice à faire comprendre aux participants que leurs difficultés sont reconnues et comprises. L'instructeur/trice paraphrase de façon précise aussi bien le *contenu* exprimé par le participant que la *tonalité émotionnelle*. L'enseignant/e montre un intérêt sincère à « la réalité intérieure » du participant et donne suffisamment de signes de compréhension (par des réponses verbales et non verbales) pour que le participant se sente compris. L'instructeur/trice est totalement prêt/e à « rencontrer » chaque individu là où il est au moment présent, à répondre de façon adaptée, à explorer et à honorer son expérience telle qu'elle est. Il y a un mouvement clair allant de la connexion avec la personne à la présence à l'expérience du participant en y étant réceptif.

Durant les échanges avec les participants en séance, l'instructeur/trice vérifiera que ceux-ci ont bien compris en utilisant des phrases comme « laissez-moi vérifier si ce que j'ai entendu est correct... » ; « Ainsi vous avez noté que... ». L'instructeur/trice portera une attention particulière au langage corporel (par ex. le contact visuel, encourageant les expressions gestuelles, des expressions faciales positive et acquiescement avec la tête etc.).

Le respect inhérent à cette caractéristique inclut le fait de traiter avec sensibilité la possibilité de traumatismes, les diversités culturelles et de respecter les différences.

Caractéristique clé n°3 : Compassion et chaleur – montrer une attention soutenue, une sensibilité, une appréciation et une ouverture envers l’expérience des participants

L’instructeur/trice fait preuve d’une sensibilité authentique, amicale et chaleureuse, écoute avec toute son attention, remercie les participants pour leurs contributions, les encourageant en les soutenant.

Tandis que l’empathie signifie « ressentir avec » une autre personne, la compassion est une disposition de l’esprit qui cherche à « être avec » la souffrance. Au moment du contact relationnel, il y a le sentiment que la personne qui est là avec moi est vraiment importante. Pour que la compassion soit authentique, il faut qu’il y ait reconnaissance et appréciation de la souveraineté de l’autre. Contrairement à la sympathie ou à la pitié, cela renforce le sentiment d’estime de soi de l’autre et cultive la dignité humaine. Il y a ainsi la reconnaissance du caractère *humain* de l’expérience – savoir qu’à un autre moment, c’est moi qui pourrait être « dans le feu », en prise avec une expérience douloureuse. Ainsi la compassion va de pair avec humilité et reconnaissance de l’inter-connectivité – ma capacité à avoir de la compassion et à donner ne me rend pas meilleur que la personne qui reçoit. La compassion renforce notre capacité à rester humain et à être ouvert aux expériences des autres. La compassion s’exprime particulièrement lors d’expériences douloureuses. La chaleur est un aspect de la compassion – une personne chaleureuse donne à l’autre le sentiment d’être apprécié, respecté et accepté.

Caractéristique clé n°4 : Curiosité et respect – montrer un intérêt sincère à chaque participant et à son expérience tout est en respectant les vulnérabilités de chacun, ses limites et ses besoins d’intimité

Le mode relationnel utilisé par l’instructeur/trice engage le participant à explorer activement son expérience plutôt que de se reposer sur l’expertise de l’enseignant/e. De plus l’instructeur/trice porte une curiosité subtile mais vivante aux explorations qui se déroulent durant la séance. Au-delà d’une grande responsabilité dans la mise en place de conditions particulières à même de soutenir cet apprentissage, l’instructeur/trice doit inciter les participants à prendre la responsabilité de leur propre processus d’apprentissage. L’intention est de donner aux participants le pouvoir de comprendre qu’ils sont leur propre expert. Ils ont déjà « en eux les ressources et les compétences nécessaires » (Segal et al., 2002, P.92). Cela est transmis par des méthodes qui les invitent avec insistance à prendre soin d’eux durant le processus d’apprentissage, de suivre les instructions et de participer uniquement s’ils sentent que cela est juste et bon pour eux. Il n’y a pas d’impératif dans le sens où l’instructeur/trice ne cherche pas à changer quoi que ce soit, mais plutôt d’offrir un espace dans lequel le participant peut s’engager dans l’exploration du moment. L’instructeur/trice invitera les participants à explorer leur expérience, à se tourner vers l’expérience douloureuse, et à y amener de la curiosité. Tout ceci avec une grande sensibilité et un respect des limites et des vulnérabilités du participant à cet instant.

En pratique, l’instructeur/trice demandera la permission au participant pour aller explorer l’expérience avec lui, par exemple en posant des questions comme « cela suffit ou pouvons-nous continuer un peu ? » ou « est-ce qu’on peut explorer ceci un peu plus ensemble ? ». L’instructeur/trice fait preuve d’attention et de respect envers chacune des vulnérabilités des participants et envers leurs besoins d’intimité (ex. l’instructeur/trice n’insistera pas si le participant choisit de ne pas partager), mais aussi envers les limites et besoins particuliers du groupe de population concernée.

Caractéristique clé n°5 : Réciprocité – s’engager avec les participants dans une relation de collaboration réciproque

Une caractéristique clé du mode relationnel entre les participants et l’enseignant/e est le sentiment de réciprocité et d’exploration partagée. Les mécanismes de l’esprit qui sont en observation, relèvent d’un continuum d’expériences où *chacun* peut se retrouver. L’instructeur/trice ne se dissocie donc en aucun cas du processus d’investigation. Dans l’esprit d’aventure qui est inhérent à ce style d’apprentissage, le processus d’exploration durant les séances devient un projet commun de tous ceux qui s’y sont investis. Il y a un sentiment de « co-cheminer » et celui d’un processus d’apprentissage hautement participatif qui impliquent de la même manière les participants et l’instructeur/trice.

Il peut être judicieux d’utiliser l’humour pour stimuler l’engagement, la volonté d’apprendre et d’explorer et l’ouverture, ainsi que pour établir et maintenir une bonne relation de collaboration.

Co-animer

Si un/e instructeur/trice est évalué/e alors qu’il/elle co-anime avec un/e autre instructeur/trice, la qualité de la relation entre les instructeurs aura un impact important sur la qualité du processus d’enseignement pour les participants. La pertinence de chaque caractéristique clé du domaine 2 s’applique à la relation entre les deux instructeurs de la même façon qu’elle ne s’applique à la relation participant-instructeur.

Si une évaluation se fait lors d’une co-animation, les enregistrements devront montrer l’instructeur/trice concerné entrain de guider des pratiques entières et de mener des dialogues exploratoires complets des pratiques qu’il/elle enseigne (par ex. ne pas partager le guidage d’un dialogue exploratoire ni une présentation didactique avec le co-animateur).

L’instructeur/trice concerné/e devra :

- présenter des enregistrements dans lesquels il/elle guide au moins une fois chaque pratique fondamentale telle que : la méditation du raisin, au minimum un scan corporel et au minimum une pratique de mouvement en pleine conscience ainsi qu’un minimum de deux méditations assises complètes au cours de séances différentes du cycle ; un minimum de deux présentations didactiques/exercices (un exercice tel que “marcher dans la rue” pour MBCT, présentation didactique sur le stress ou la dépression) et deux espaces de respiration ou d’autres pratiques courtes.
- enseigner au moins 50% du temps - et si possible plus pour que l’évaluateur ait la possibilité de voir chaque élément plus d’une fois.
- enseigner seul/e au moins deux séances complètes. Le co-animateur peut être présent pour répondre à des participants en grande difficulté etc. Il vaut mieux expliquer au groupe les raisons de l’enregistrement, quand l’accord est sollicité, et pendant le programme si nécessaire.

Domaine 3 : Incarnation de la pleine conscience

Vue d'ensemble : L'enseignant/e incarne la pratique de la pleine conscience. Cela se traduit surtout à travers le corps, par l'expression physique et non-verbale. L'incarnation de la pleine conscience implique que l'instructeur/trice maintienne une connexion et une réceptivité à ce qui émerge moment après moment (en lui/elle, chez chaque participant/e et dans le groupe) et ce, avec les attitudes fondamentales de la pratique de la pleine conscience. Ces attitudes sont le non-jugement, la patience, l'esprit du débutant, la confiance, l'effort sans effort, l'acceptation, et le lâcher-prise, la générosité et la gratitude.

Cinq caractéristiques clés à prendre en compte lors l'évaluation de ce domaine :

1. *Attention portée au moment présent exprimée par le comportement et la communication non verbale*
2. *Réceptivité au caractère unique du moment présent – en travaillant sur le moment qui émerge, avec une sensation d'espace et d'aisance*
3. *Calme et vivacité – transmettre simultanément stabilité, aisance, non-réactivité, vivacité*
4. *Permettre - L'attitude de l'instructeur/trice témoigne le non-jugement, la patience, la confiance, l'acceptation et le non-effort*
5. *Présence naturelle de l'instructeur/trice- son attitude est authentique par rapport à sa façon naturelle de fonctionner.*

N.B.

- i. L'attention au moment présent, la sensibilité au suivi du contenu et du rythme du **processus d'enseignement** sont évalués au Domaine 1 (Contenu, rythme et organisation des séances du curriculum), celles du **processus de groupe** sont évalués au **Domaine 6** (Maintien de l'environnement pédagogique d'apprentissage du groupe).
- ii. Les qualités de la pleine conscience sont transmises tout au long du processus d'enseignement. Ce domaine vise à traduire la manière dont ces qualités sont transmises « implicitement » à travers la présence non verbale de l'enseignant/e et comment elles s'articulent au processus d'enseignement.

Domaine 3 : Incarnation de la pleine conscience (suite)

	Exemples
Incompétent	<p>L'incarnation de la pleine conscience n'est pas transmise.</p> <p>Exemples : manque d'attention au moment présent / manque de réceptivité. Les attitudes de la pleine conscience ne sont pas observables et celles véhiculées peuvent nuire.</p>
Débutant	<p>Au moins une des cinq caractéristiques clés est présente à un niveau adéquat pour l'enseignement des MBI mais il y a des problèmes significatifs d'incohérence dans toutes les caractéristiques clés.</p> <p>Exemples : manque de constance dans l'attention portée au moment présent / réceptivité ; l'instructeur/trice n'est ni calme, ni à l'aise ni vigilant/e. Les attitudes fondamentales ne sont pas clairement mises en évidence ; l'instructeur/trice transmet dans sa façon d'être agitation et malaise ; l'enseignant/e ne semble pas être "à la maison" en lui/elle ou dans l'espace.</p>
Débutant avancé	<p>Au moins deux caractéristiques clés sont présentes à un niveau compétent, des difficultés et des inconsistances sont clairement évidentes dans les autres caractéristiques clés. La sécurité des participants n'est pas en cause ; aucun aspect du processus d'incarnation n'est destructeur pour les participants.</p> <p>Exemples : L'instructeur/trice incarne plusieurs principes de la pratique de la pleine conscience dans le processus d'enseignement, cependant, on observe un manque de constance. (Manque de constance qui se retrouve dans la qualité de la connexion interne et externe, au moment présent.) L'instructeur/trice semble stable mais manque de vitalité ou vice versa ; par moment l'expression corporelle de l'instructeur/trice transmet des qualités différentes de celles de la pleine conscience (un sens d'urgence, d'agitation et/ou d'effort).</p>
Compétent	<p>La plupart des caractéristiques clés sont présentes à un bon niveau de compétence, avec quelques inconsistances mineures.</p> <p>Exemples : l'instructeur/trice démontre globalement une capacité à communiquer les attitudes fondamentales de la pratique de la pleine conscience par sa présence corporelle il/elle est la plupart du temps dans l'instant présent / réceptif ; l'instructeur/trice paraît généralement naturel et à l'aise.</p>
Très compétent	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes à un bon niveau de compétence.</p> <p>Exemples : niveaux soutenus d'attention au moment présent et démonstration de toutes les attitudes de la pleine conscience tout au long de l'enseignement avec des inconsistances mineures ; l'expression corporelle de l'enseignant/e transmet implicitement les qualités fondamentales de la pleine conscience ; l'enseignant/e est naturel/le et à l'aise ; il/elle est authentique vis-à-vis de lui/elle-même et par rapport aux qualités de la pleine conscience.</p>
Avancé	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes à un niveau de compétence élevé.</p> <p>Exemples : L'instructeur/trice démontre un très haut niveau de présence et de réceptivité au moment présent durant tout le processus d'enseignement ; il/elle démontre un niveau important de connexion interne et externe. La façon d'incarner les attitudes de la pleine conscience est particulièrement inspirante. L'instructeur/trice est particulièrement authentique à lui/elle-même et envers les qualités fondamentales de la pleine conscience. Il est difficile de trouver des besoins d'apprentissage.</p>

Orientations générales concernant ce domaine

Le domaine « Incarnation de la pleine conscience » vise à mettre en évidence la façon dont l'enseignant/e communique son authenticité, en étant en contact avec sa pratique personnelle de pleine conscience dans son enseignement, dans le déroulement du curriculum et dans sa relation avec les participants au programme. C'est par ce biais que la pratique de la pleine conscience est ressentie de manière tangible dans la salle. Si l'incarnation est palpable dans la salle, les participants peuvent naturellement "capturer l'essence" de la pleine conscience au lieu d'en recevoir l'enseignement systématique.

L'authenticité désigne à la fois l'authenticité vis-à-vis de la Pleine Conscience et l'authenticité vis-à-vis de soi. L'incarnation de la pleine conscience n'est pas une "couche superficielle" à ajouter, elle fait partie de la personnalité de l'enseignant et s'exprime en cohérence avec le style de personnalité naturelle de cette personne. Ceci prendra nécessairement et naturellement aussi en compte l'identité, la culture et la langue.

Un/e instructeur/trice qui *incarne* la pleine conscience se connecte et entre en relation avec l'expérience par l'attention portée au moment présent. Un/e instructeur/trice qui incarne la pleine conscience est : totalement présent/e avec les participants et leurs difficultés sans chercher à les résoudre ; prêt/e à enseigner depuis la connaissance du ressenti de leurs propres vulnérabilités ; prêt/e à amener de la douceur et de la compassion envers lui/elle-même et envers les participants ; suffisamment familiarisé/e avec le processus "d'être et d'apprendre" pour faire confiance à son déploiement ; prêt/e à inspirer la confiance dans l'utilisation des processus de pleine conscience consistant à se tourner vers les difficultés, les ayant lui/elle-même vécu ; et à pouvoir exprimer clairement les subtilités de l'expérience d'une manière qui fait sens et résonne pour les participants au groupe.

Au fur et à mesure que ce processus se développe, l'instructeur/trice est capable d'opérer depuis le mode "être" de l'esprit, celui du non-jugement, avec une conscience centrée et présente même dans les environnements parfois intenses et émotionnellement chargés des séances basées sur la pleine conscience. Les actions de l'enseignant/e émergeront de cette ouverture au moment présent dans toute son ampleur et son incertitude, de la volonté de ne pas connaître la réponse, et de tenir pour le groupe l'espace du non-savoir. C'est une approche radicalement différente de la manière dont nous rencontrons habituellement l'incertitude ou les défis – particulièrement dans un contexte d'enseignement où nous basculons souvent dans un mode d'aide ou de faisons appel à l'expertise professionnelle, ou sinon, où nous cherchons à cacher nos vulnérabilités.

L'incarnation est le résultat naturel du travail intérieur de pratique de la pleine conscience dans lequel l'instructeur/trice s'est engagé/e. Ce n'est pas le résultat d'un effort pour parvenir à un état particulier. L'incarnation n'a pas une seule expression, elle peut s'exprimer différemment selon les cultures et d'un individu à l'autre. Il apparaît clairement que l'instructeur/trice "connaît" ce qu'il/elle enseigne depuis une expérience personnelle profonde.

Explication détaillée des caractéristiques clés du Domaine 3

Caractéristique clé n°1 : Attention au moment présent - exprimée à travers le comportement et la communication verbale et non verbale.

L'instructeur/trice offre une démonstration de l'attention centrée sur le moment présent qui peut être observée dans son comportement et sa façon de communiquer verbalement et non verbalement. L'expression de l'incarnation peut particulièrement se percevoir à travers le corps de l'instructeur/trice : stabilité de la posture, ancrage et connexion au corps, sensation d'aisance physique, calme et vigilance, rythme et ton de la voix, etc. L'instructeur/trice est en lui-même, "comme à la maison".

Kabat-Zinn (1990) décrit l'énergie et la motivation apportées dans la pratique de la pleine conscience comme un "engagement, une discipline personnelle et une intentionnalité" (à savoir, le développement d'une persévérance et d'une détermination pour continuer le processus d'investigation de l'expérience personnelle). L'intentionnalité dans l'attention est une composante clé que l'instructeur/trice incarne à travers le processus d'enseignement. Pour permettre cette forme particulière d'apprentissage expérientiel, une certaine forme d'intention et de détermination ont besoin d'être cultivées. L'instructeur/trice expérimenté/e transmet cela en cultivant sans discontinuité une présence attentive et consciente durant la séance. Le "non effort" dans le travail de l'instructeur/trice combiné à une présence centrée, claire et intentionnelle constitue un paradoxe central et inhérent à un enseignement de qualité.

Par conséquent, la pratique de la pleine conscience nous encourage à porter attention à l'intention et à la motivation que nous mettons dans notre pratique formelle et informelle, dans notre enseignement comme dans tous les domaines de nos vies. L'enseignant aide les participants à faire le lien entre la pratique et "une vision et une appréciation personnelle" (Segal et al., 2002). Il s'agit de quelque chose de subtil qui se transmet à travers une utilisation délicate du langage : par exemple, la phrase "essayez de maintenir votre attention sur la respiration" a un effet assez différent que "du mieux que vous le pouvez, ramenant l'attention à la respiration à chaque fois qu'elle s'échappe". L'instructeur maintient un équilibre dans la tension entre "non-effort" et "intention ferme".

Du point de vue du participant, il y a un message clair sur les qualités de la pleine conscience qui passe par l'expression physique de l'enseignant/e – c'est-à-dire que « même si l'enseignant/e parle dans une langue que je ne comprends pas, je peux saisir un sens de la pleine conscience dans l'espace d'enseignement ». L'expression corporelle de l'enseignant/e est au service de l'enseignement – les gestes / expressions faciales sont en accord avec les mots ; la générosité est transmise par la manière d'écouter avec tout le corps – comme le fait de répondre avec la direction du corps, la posture, les gestes.

Caractéristique clé n°2 : Réceptivité au caractère unique du moment présent – en travaillant avec le moment qui émerge

Cette caractéristique clé explore la connexion et la réceptivité de l'instructeur/trice à son expérience personnelle interne et externe pendant l'enseignement.

Tous les autres aspects de cette caractéristique clé "attention au moment présent " sont évalués dans les autres domaines au fur et à mesure qu'ils émergent, à savoir :

- **l'attention portée aux individus du groupe** démontrée par une présence appropriée et une réceptivité « dans le moment » aux problèmes interpersonnels qui émergent à un niveau individuel au cours du processus (Domaine 2 Qualités relationnelles) ;

- **l'attention portée au groupe** démontrée par une présence appropriée et une réceptivité « dans le moment » aux problèmes qui émergent au sein du groupe (Domaine 6 Maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage); et
- **l'attention portée au processus d'enseignement** démontrée par une réceptivité adaptée aux choix du curriculum (Domaine 1- contenu, rythme et organisation des séances du curriculum) et par un enseignement interactif (Domaine 5 Transmission des thèmes du programme via le dialogue exploratoire et l'enseignement didactique).

Les pratiques formelles de la pleine conscience offrent l'opportunité de développer de l'habileté pour « lire sa propre météo interne » qui peut ensuite être utilisée dans l'expérience de la relation à l'autre. Pour les instructeurs, incorporer au cours de l'enseignement une présence attentive à leurs expériences interne et externe leur offre la possibilité de porter une attention consciente à eux-mêmes dans le moment présent (pensées, émotions, sensations et actions) et de devenir ainsi un exemple incarné de ce qui est enseigné. Plus précisément, cela leur permet de suivre de près les variations de « tonalités de ressentis » dans le corps et d'utiliser cette source précieuse d'informations - comme un baromètre - pour vérifier et ajuster les réponses aux participants. L'attention centrée au moment présent de l'enseignant/e est ancrée par les connexions qui le lient à son expérience personnelle directe. Ses réponses aux individus, au groupe et au processus d'enseignement sont validées et soutenues par cette connexion à l'expérience personnelle directe permettant une réceptivité véritablement authentique. Pendant qu'il/elle guide, l'enseignant/e utilise un vocabulaire riche qui offre une expression du caractère unique de l'instant où le guidage a lieu.

Dans la pratique, ce processus est mis en évidence par un calme serein accompagné de vigilance, de vivacité et vitalité exprimées par le langage, les expressions corporelles et le comportement. La sensibilité de l'instructeur/trice à son expérience directe personnelle influence ses choix au sein du groupe (par exemple en utilisant des pratiques d'ancrage (MBSR), des espaces de respiration (MBCT), des mouvements conscients appropriés ou une autre brève pratique de pleine conscience pour soutenir la capacité des participants à rencontrer une difficulté qui émerge dans le groupe et à rester ancrés). L'instructeur incarne un sentiment « de s'en remettre » au moment présent et à ce qui est nécessaire maintenant. Cette « façon d'être » est une démonstration claire de « la pleine conscience en action », un exemple vivant de l'essence de la pratique de la pleine conscience et de ses principes. L'instructeur/trice agit principalement à partir du mode « être » et non du mode « faire ». L'instructeur/trice est immergé/e dans le processus.

L'instructeur/trice utilisera à différents moments de l'enseignement ses facultés attentionnelles sous un angle focalisé ou large. A certains moments, l'instructeur/trice dirigera l'attention très clairement sur un aspect particulier de l'expérience, et à d'autres, il/elle l'élargira afin d'encourager les participants à s'ouvrir à de nouveaux apprentissages et possibilités.

Les qualités comportementales de "l'esprit du débutant" font partie intégrante de cette caractéristique clé : l'enseignant/e communique la volonté de « suspendre » le jugement et d'aborder l'expérience fraîchement avec curiosité et intérêt. Ainsi, plutôt que de voir les choses à travers un voile d'idées préconçues, il y a la possibilité d'apporter clarté et vitalité à l'expérience. L'instructeur/trice aide les participants à développer une vision de leur expérience qui n'est pas fondée sur leur histoire, préjugés ou conditionnements passés.

Les qualités comportementales du "laisser-être" font également partie de cette caractéristique clé : le processus du dialogue exploratoire nourrit le développement d'une capacité à rester présent et reconnaître l'apparition et le passage des composantes de l'expérience telles que les pensées et les émotions, sans se perdre dans leurs contenus. L'enseignement basé sur la Pleine Conscience met un

accent particulier sur la reconnaissance de nos schémas conditionnés de s'accrocher à l'agréable, d'ignorer ce qui est neutre et de rejeter le désagréable et de voir comment cela joue un rôle dans nos difficultés. L'instructeur travaille avec le lâcher-prise des attentes et du besoin d'orienter le processus vers un résultat particulier, sans avoir aucun but que celui d'explorer et de comprendre la réalité de l'expérience des participants à chaque instant.

Dans tout cela, il y a un sens clair d'orientation ferme, intentionnelle et consciente.

Caractéristique clé n°3 : Transmettre simultanément stabilité, calme, aisance, non-réactivité, vigilance et vitalité

L'entraînement à la pleine conscience développe la capacité à avoir un esprit en même temps, stable, alerte et vif. De cette façon, il y a une forte probabilité que l'inévitable réactivité intérieure qui émerge sous la forme d'une constellation de pensées, d'émotions et de sensations corporelles, soit vue quand elle émerge. Un/e instructeur/trice qui a développé ces compétences grâce à une pratique de pleine conscience, apportera cet esprit dans le processus d'enseignement. L'instructeur/trice fera alors preuve de stabilité et de calme ainsi que d'une vitalité et d'une réceptivité vigilante au moment présent, même dans des séances où l'atmosphère est parfois lourde et instable.

Pendant l'enseignement, tous les instructeurs connaîtront des moments où ils ne se sentent pas calmes et détendus ainsi que des moments où ils ne sauront pas comment "être avec" ou comment répondre habilement. L'instructeur/trice incarnant la pratique est en capacité de ressentir pleinement son inconfort, son anxiété...et d'enseigner "à partir" de cet inconfort. Au lieu d'essayer de faire disparaître ou de dissimuler ce sentiment, l'instructeur/trice qui incarne la pleine conscience sait rester dans l'inconfort pour s'autoriser à le ressentir, à s'ancrer, à respirer et à rencontrer cet inconfort avec stabilité et solidité. L'instructeur/trice peut exprimer clairement ce processus ou simplement le laisser se dérouler. Dans les deux cas, il sera transmis aux participants. Permettre à la vulnérabilité de l'instructeur/trice d'être visible habilement au cours du processus peut enseigner aux participants qu'eux-aussi sont autorisés à faire cela, qu'ils n'ont pas à être "parfaits".

Caractéristique clé n°4 : Permettre - L'attitude de l'instructeur/trice témoigne le non-jugement, la patience, l'acceptation et le non-effort

- **Le non-jugement.** L'instructeur/trice accompagne les participants à devenir conscients de leur expérience intérieure et extérieure, telle qu'elle est. L'invitation est de ne pas juger l'expérience, et cela inclut la tendance à juger ! L'instructeur/trice et les participants développent une posture de « témoin impartial » de l'expérience. L'intention de l'instructeur/trice est d'amener une attitude de non jugement envers ses propres expériences ou celles des participants et de cultiver plutôt une attitude d'intérêt bienveillant envers celles-ci.
- **La patience.** Le processus d'enseignement se fait simplement avec l'expérience telle qu'elle est maintenant et permet d'accepter que les choses se déroulent à leur propre rythme. L'instructeur/trice permet des moments de silence au cours du dialogue (par exemple, l'instructeur/trice laisse un moment de silence après les questions pour laisser le temps aux participants de ressentir, d'éprouver et de penser).
- **La confiance.** Il s'agit de communiquer la confiance que l'on met dans le processus consistant à porter une présence attentive à l'expérience. L'instructeur/trice témoigne d'une confiance à l'égard de la justesse des pensées, des émotions, des sensations corporelles et des perceptions/intuitions qui émergent de cette connexion à l'expérience. L'instructeur/trice véhicule un sentiment de confiance envers l'expertise des participants quant à leur propre expérience. La pratique suivie d'un dialogue exploratoire donne une structure et un processus qui permettent d'être témoin de l'expérience personnelle et encouragent à faire confiance à la fiabilité de cette preuve. Sans se mettre dans une position défensive, l'instructeur/trice transmet un sentiment de confiance dans la pratique de la pleine conscience même en présence de doute, de scepticisme ou de résistance dans le groupe.
- **L'effort sans effort.** L'instructeur/trice incarne une attitude et une volonté de prendre le moment tel qu'il est, et chaque participant tels qu'ils sont. Il ne s'agit pas du tout de chercher à résoudre des problèmes ou à atteindre un objectif particulier, mais plutôt d'essayer de dévoiler une conscience de la réalité de l'expérience, et une volonté de la laisser être et de travailler avec, telle qu'elle est. Le processus de la pleine conscience nous offre l'opportunité de nous libérer du processus habituel qui consiste à vouloir à tout prix nous améliorer et à chercher à être ailleurs que là où nous sommes. Il y a un paradoxe dans l'apprentissage de la pleine conscience : bien qu'il y ait des raisons claires pour chacun d'entre nous de s'engager dans l'exploration de la souffrance de nos vies et comment on y fait face, il n'y a rien à atteindre ici qui ne soit déjà présent dans ce moment-ci. Cela se traduit par la capacité de l'instructeur/trice à honorer et à habiter le processus de ce qui émerge dans le groupe sans chercher à donner prématurément des explications ou synthèses ou encore de passer à un mode de résolution de problème ou de conceptualisation. L'enseignant/e transmet un sens « d'être ok » avec le flot des choses telles qu'elles sont – incluant l'imprévisible, l'inattendu, le difficile et la surprise.
- **L'acceptation.** L'instructeur/trice incarne une volonté de voir les choses telles qu'elles sont vraiment dans le moment présent. Il/elle offre une possibilité d'être ouvert/e à et d'être avec la réalité des choses sans lutter pour les changer. L'instructeur/trice est un exemple d'acceptation de soi, des autres et de l'expérience dans une attitude de bienveillance. L'instructeur/trice ne se montre pas trop anxieux/se à l'idée de "faire les choses bien", il/elle tolère les situations insatisfaisantes ou difficiles avec une certaine aisance et sait renoncer à ses plans personnels. Il/elle permet au participant et à l'expérience d'être tel qu'ils sont. Il/elle se tient stable face aux turbulences, à l'énergie du groupe, aux difficultés... Il/elle

communiquent la non-réactivité en rencontrant la difficulté d'une manière qui traduise l'équanimité.

- **Curiosité.** L'instructeur/trice communique vitalité, clarté et engagement – en bon équilibre avec la stabilité. En lien avec cela, la légèreté, le sens du jeu et l'humour sont présents lorsque c'est approprié.

Caractéristique clé n°5 : Présence naturelle de l'instructeur/trice – son attitude est authentique par rapport à sa façon naturelle de fonctionner

« Être celui/celle qui a vécu l'histoire » (p.92, McCown et al., 2010) peut décrire cette caractéristique clé. L'instructeur/trice transmet avec sa façon d'être unique, authentique et naturelle, sans s'inventer un style particulier (par exemple, en adoptant certaines attitudes qui seraient conformes à notre idée de ce à quoi devrait "ressembler" un/e instructeur/trice qui incarne la pratique). L'enseignement s'exprime à travers la manière d'être naturelle de l'enseignant/e. L'enseignant/e est libre des rôles d'identification liés à la personnalité mais il habite sa propre expression personnelle avec aisance. Son expression personnelle est un véhicule pour l'enseignement, plutôt que la manifestation d'un sentiment aigu de sous ou sur-évaluation de sa valeur personnelle.

La manière dont cela se traduit est propre à chaque personne. L'instructeur/trice est authentique et se montre tel/le qu'il/elle est, avec naturel. Même si cela ne peut pas être directement évalué par l'observation de l'enseignement, il y a un sentiment naturel de continuité entre sa manière d'être en tant "qu'instructeur/trice" et sa manière d'être dans les autres domaines de sa vie.

Domaine 4 : Guidage des pratiques de pleine conscience

Vue d'ensemble : L'instructeur/trice guide les participants en décrivant de façon précise tout ce qu'il/elle est invité/e à faire pendant la pratique et en précisant tous les éléments nécessaires à cette pratique. L'instructeur/trice, par sa façon de guider, permet aux participants de se familiariser habilement avec le vagabondage de l'esprit (le voyant comme un processus normal de l'esprit, cultivant fermement et avec douceur cette capacité à reconnaître l'esprit qui s'égaré et à ramener l'attention). De plus, le guidage suggère les attitudes à cultiver pour soi et dans l'expérience de la pratique. La pratique offre un équilibre entre espace et précision par l'utilisation d'un langage précis.

Trois caractéristiques clés à prendre en compte lors de l'évaluation du domaine :

- 1. Le langage est clair, précis, juste et accessible tout en donnant de l'espace*
- 2. L'instructeur guide la pratique de façon à transmettre aux participants les points clés de chaque pratique (voir la liste de référence pour chaque pratique dans le manuel)*
- 3. Les éléments spécifiques à prendre en considération dans chaque pratique sont présentés judicieusement (voir la liste de référence pour chaque pratique dans le manuel). Ceci inclut les questions pratiques et les considérations en lien avec la sécurité et les traumatismes.*

N.B.

- i. L'incarnation de la pleine conscience est un soutien crucial pour guider la pratique, elle est évaluée dans le **Domaine 3** (Incarnation de la pleine conscience). La façon dont la pleine conscience est traduite implicitement par les qualités corporelles de l'instructeur est aussi évaluée au **Domaine 3** (Incarnation de la pleine conscience). Cependant le vocabulaire utilisé pour transmettre les qualités de la pleine conscience est évalué ici.
- ii. C'est le seul domaine qui aborde un point particulier du curriculum et il est donc structuré différemment. Les caractéristiques clés en lien avec l'enseignement d'intentions spécifiques et les éléments de guidage à prendre en compte pour chaque pratique sont détaillés dans le manuel. Les notes de guidage de la caractéristique clé n°1 sont proposées dans la section "langage" ci-dessous. Les notes de guidage pour les caractéristiques clés n°2 et 3 sont adaptées à des méditations spécifiques et elles sont fournies dans l'encadré ci-dessous pour chaque pratique dans la caractéristique n°3 (enseignement clé spécifique à la pratique et éléments à considérer en guidant la pratique).

Domaine 4 : Guidage des pratiques de pleine conscience (suite)

	Exemples
Incompétent	Le guidage n'est ni juste ni clair. Les caractéristiques clés du guidage de la pratique sont absentes. Le guidage offre une atmosphère non sécurisante.
Débutant	<p>Au moins une des trois caractéristiques clés est présente au niveau considéré adéquat pour un enseignement MBI mais il existe des degrés d'inconsistance significatifs au niveau de toutes les caractéristiques clés.</p> <p>Exemples : tentatives de la part de l'instructeur de proposer un guidage adéquat/approprié alors que des erreurs significatives, des lacunes et des incohérences subsistent ; le langage n'est pas précis et ne donne pas d'espace ; les vagabondages de l'esprit ne sont pas guidés avec habileté (ils sont considérés comme un problème).</p>
Débutant avancé	<p>Au moins 2 des 3 caractéristiques clés sont démontrées au niveau compétent mais des difficultés et des incohérences subsistent clairement dans les autres caractéristiques. Un soin particulier est porté à la sécurité émotionnelle et physique des participants.</p> <p>Exemples : les pratiques guidées sont claires, précises et appropriées mais le langage utilisé donne le sentiment de chercher à obtenir un résultat ; les enseignements clés de la pratique ne sont pas transmis aux participants de manière cohérente ; les éléments à prendre en considération durant l'enseignement de chaque pratique ne sont pas respectés de façon régulière.</p>
Compétent	<p>L'instructeur/trice maîtrise bien toutes les caractéristiques clés, des incohérences mineures subsistent.</p> <p>Exemples : la pratique guidée est globalement claire et correcte, mais contient un léger manque de précision ; le sentiment d'espace n'est pas transmis et/ou la notion d'invitation ne se retrouve pas toujours dans le langage ; les enseignements clés de la pratique sont majoritairement mises à disposition des participants ; les éléments à prendre en considération durant l'enseignement de chaque pratique sont pour la plupart respectés.</p>
Très compétent	<p>Toutes les caractéristiques clés sont régulièrement présentes avec un bon niveau de compétences.</p> <p>Exemples : la pratique est bien guidée avec précision et espace, les éléments à prendre en compte dans le guidage de la pratique sont clairement intégrés, les enseignements clés sont accessibles aux participants durant le guidage.</p>
Avancé	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes à un niveau élevé de compétences.</p> <p>Exemples : des pratiques guidées avec excellence où toutes les caractéristiques clés sont présentes de façon consistante et à très bon niveau de compétence. Des guidages inspirants et créatifs lors du travail sur les limites physiques et émotionnelles. Difficile pour l'évaluateur de trouver "des besoins d'apprentissage" en donnant son feedback.</p>

Explication détaillée des trois caractéristiques clés du domaine 4

La pratique guidée de la pleine conscience offre l'occasion d'intégrer l'enseignement sur la manière de cultiver la pleine conscience et donne de l'espace aux participants pour ressentir et expérimenter par eux-mêmes le processus. Compte tenu de la subtilité des messages à transmettre et du paradoxe inhérent à ceux-ci, la pratique guidée demande beaucoup de délicatesse et de sensibilité. L'instructeur/trice devra démontrer qu'il maîtrise les intentions essentielles de la pratique de la pleine conscience en général et de chaque pratique en particulier (voir les sections ci-dessous pour chaque pratique).

Caractéristique clé n°1 : le langage est clair, précis, juste, audible et accessible tout en donnant de l'espace

Points généraux :

- Accessibilité : le vocabulaire utilisé est un langage de tous les jours. L'instructeur/trice évite le vocabulaire propre à la Pleine Conscience et le vocabulaire ésotérique. Le guidage de la Pleine Conscience est fait à un rythme qui peut être plus lent qu'une conversation ordinaire mais il n'est pas hypnotique ou semblable à une transe.
- Un vocabulaire appartenant aux domaines des sens est utilisé pour illustrer la variétés des sensations expérimentées comme "en ressentant, "en voyant, ou "en les écoutant" (utilisant des mots tels que : "sentiment", "sensations", "vision intérieure", "écoutant le message de" ; d'autres mots s'appliquent à tous les sens tels que "en notant"/ "remarquant": "faisant l'expérience de", "en sentant")

Dans la caractéristique clé n°1 (langage du guidage), il y a 3 sous-domaines relatifs aux instructions de guidage :

1. Instructions qui indiquent où porter son attention (vous trouverez des détails supplémentaires dans les différentes pratiques listées à partir de la page 37)

Les instructions qui indiquent où porter son attention doivent être les plus précises et exactes possible, c'est-à-dire expliquer clairement ce que le participant est invité à faire avec son attention.

2. Instructions offertes quand l'esprit vagabonde

Les instructions doivent être claires, le vagabondage de l'esprit est un processus naturel et notre intention n'est pas de maintenir une attention tout particulièrement pointée sur l'objet d'attention choisi, quel qu'il soit, mais de noter les activités de l'esprit lorsque nous invitons de façon répétée l'attention à revenir vers un objet particulier. Ainsi notre "boulot" n'est pas d'arrêter le vagabondage de l'esprit, mais de travailler d'une certaine façon lorsque nous notons que l'esprit vagabonde. L'enseignement doit :

- reconnaître que l'attention a décroché
- ramener l'attention sur l'objet d'attention (avec une emphase sur la *bienveillance* et la douceur mais aussi avec fermeté)
- le faire encore et encore (avec aisance et sans jugement, et ainsi de savoir quand des crispations et des jugements sont présents et de le reconnaître)
- offrir des espaces de silence aux participants pour pratiquer de façon autonome avec des rappels réguliers ; la durée des temps de silence peut augmenter avec l'expérience du groupe.

3. Instructions offertes concernant les attitudes à cultiver. Il est important de rappeler que le langage utilisé pour transmettre les qualités de la pleine conscience est évalué dans ce domaine. La manière dont la pleine conscience est transmise implicitement à travers le langage corporel de l'enseignant/e est, toutefois, évaluée dans le domaine 3 (Incarnation de la pleine conscience).

Lorsque que vous examinez l'enseignement, soyez attentif à la présence ou à l'absence des points suivants lors des guidages des pratiques :

- Instructions sur l'état d'esprit à avoir durant la pratique. Inviter douceur, légèreté, curiosité envers l'expérience qui se déploie ; équilibrer douceur et fermeté de l'intention ; en prenant soin de soi ; en lâchant tous jugements et autocritiques.
- Encourager « l'effort sans effort » en rappelant aux participants de lâcher la tendance à avoir besoin/vouloir faire quelque chose. Par exemple, « autoriser l'expérience à être telle qu'elle est » ; « en notant si la respiration se fait d'elle-même et/ou en prenant simplement conscience de cette expérience ».
- Eviter le vocabulaire qui pourrait inciter à chercher un résultat, des mots comme « essayer », « travaillons », « voir si vous pouvez ... » ne sont pas aidants.
- Eviter le langage qui indique qu'une pratique sera d'une certaine manière, par ex. que le yoga est agréable, ou que l'esprit ou le corps sont détendus, ou que la pratique amènera la paix (en général, éviter d'utiliser le mot « détente » / « relaxation », car nous ne nous engageons pas dans la pratique pour nous relaxer ou aller où que ce soit en particulier).
- Laisser de l'espace, équilibrer entre les temps de silence et le guidage en utilisant le langage avec parcimonie.
- Utilisation du participe présent (en prenant soin de, en amenant de la présence/de l'attention, etc.) de façon à donner un sentiment d'invitation et d'accompagnement plutôt que d'ordre, afin de baisser les résistances.
- Parfois utiliser « le/la » plutôt que « votre », par exemple, « la respiration », pour encourager les participants à moins s'identifier au corps.

Guidage pour les caractéristiques clés n°2 et n°3 :

Caractéristique clé n°2 : L'instructeur guide la pratique de façon à transmettre à chaque participant les points clés de chaque pratique

Caractéristique clé n°3 : Les éléments spécifiques à prendre en considération lors du guidage de chaque pratique sont présentés judicieusement

Le guidage de ces 2 caractéristiques clé est présentée ci-dessous pour chaque pratique de méditation.

La pratique du raisin sec / manger en pleine conscience

Les enseignements clés à retrouver dans le guidage et le dialogue exploratoire (caractéristique clé n°2) :

- Expérimenter la différence entre la présence consciente et le pilote automatique. Si nous sommes en pilotage automatique, nous ne pouvons pas voir nos humeurs changer, ou noter le stress qui monte. La pratique du raisin peut nous aider à réaliser que d'autres choses peuvent être vues, qu'il y a dans la vie plus que nos préférences, préjugés, déductions, opinions et théories ; que ralentir les activités de routine les plus ordinaires peut les transformer ; et que porter attention à notre expérience de manière « curieuse » intéressée et ouverte nous montre des aspects de notre expérience que nous n'avions pas vus auparavant ; l'expérience elle-même est différente.
- Expérimenter comment porter son attention sur l'expérience peut en révéler de nouveaux aspects et transformer la manière dont nous sommes en relation avec des événements et comportements ordinaires.
- Le moment présent est le seul moment que nous ayons pour connaître quoique ce soit. Des différences existent entre manger de cette façon et nos attitudes habituelles face à la nourriture ; les impulsions autour de la nourriture sont souvent inconscientes, puissantes et incontrôlées. Et la pratique de la pleine conscience nous permet de voir cela plus clairement.
- Expérimenter le vagabondage de l'esprit. L'esprit fait sans arrêt des associations à partir du moment présent vers des souvenirs, un niveau plus profond de compréhension, des histoires, etc, mais nous ne sommes généralement pas conscients de là où cela nous emmène. La plupart du temps, nous ne *choisissons* pas où notre esprit va. Nous savons la manière dont les états d'esprit difficiles s'installent facilement lorsque nous ne sommes pas conscients. Analyser le passé et se préoccuper de l'avenir peut être une « seconde nature » pour nous.
- Reconnaître que la méditation de pleine conscience n'est pas une activité spécialisée ou de haut niveau – mais très ordinaire et disponible à chaque instant.

La pratique du raisin sec – éléments à considérer dans le guidage (caractéristique clé n°3) :

- Mesures d'hygiène : utilisation d'une cuillère et d'un bol propres, nettoyer le bol et avoir à disposition un nouveau paquet de raisins secs. Verser les raisins devant les participants, mettre un essuie-tout à disposition.
- Proposer de ne pas manger le raisin mais d'explorer avec d'autres sens.
- Choisir de donner un seul raisin aux participants ou deux ou trois. Possibilité de guider le groupe avec le premier raisin de façon interactive en les invitant à dire à voix haute ce qu'il expérimente sensoriellement, ce qui peut donner de la saveur à ce qui est demandé ; laisser ensuite les participants manger le 2^{ème} raisin seul en silence avec le guidage de l'instructeur/trice. Le 3^{ème} raisin sec totalement en silence sans instruction (si vous n'utilisez qu'un seul raisin, les participants le mangent en silence en suivant vos instructions).
- Inviter les participants à oublier que c'est un raisin sec et à le voir avec un regard neuf comme un enfant qui découvre le raisin sec.
- Mettre l'accent sur les attitudes de curiosité, d'intérêt et d'exploration, comme un scientifique pourrait investiguer.
- Permission, options et manières d'adapter la pratique, incluant la possibilité de ne pas la faire, sont proposées habilement pendant tout le guidage.

Scan Corporel

Scan corporel – les enseignements clés à retrouver dans le guidage (caractéristique clé n°2):

- Les sensations physiques sont reconnues dans l'expérience directe
- Apprendre à être intentionnel sur notre façon de porter notre attention
- Traiter habilement le vagabondage de l'esprit quand cela arrive (reconnaître et ramener l'attention)
- Guidage permettant de faire face aux difficultés (endormissement, inconfort, etc.) en veillant à prendre soin de soi (en faisant des choix personnels) sans voir les difficultés comme des problèmes. Donnant la permission d'arrêter la pratique, de bouger / changer de position, porter l'attention sur un point neutre
- Présent au corps, présent à la manière dont les choses sont d'instant en instant, sans avoir à changer quoi que ce soit, sans objectif à atteindre ; sans qu'il y ait une bonne manière pour le corps de se sentir
- Guidage permettant d'*observer et être autrement en lien* avec nos sensations et états d'esprit tels que l'ennui, l'irritation, les impulsions, etc...

Scan corporel – éléments à considérer dans le guidage (caractéristique clé n°3):

- L’enseignant devrait adopter une position qui permette de vérifier la sécurité de la pièce, suivre les participants, être audible, et être en contact avec sa propre pratique du scan corporel.
- Commencer par proposer des options posturales : couché au sol, la position de l’astronaute, assis ou debout. Inclure des options d’ouvrir les yeux, de changer de position (éviter spécialement la sensation d’être gelé ou d’avoir à rester allongé et figé). Il peut être réconfortant et protecteur d’avoir une couverture.
- Commencer et terminer par une attention portée à tout le corps.
- Porter une attention particulière aux détails des sensations physiques ; donner des exemples de mots qui décrivent les sensations comme chaleur, froid, lourdeur, picotements, engourdissements, aisance ou légèreté.
- Donner aux participants des options de revenir à une ancre neutre / ouvrir les yeux à tout moment afin de stabiliser leur attention ou s’ils se sentent submergés, leur faire des rappels durant la pratique.
- Permettre que l’absence de ressentis particuliers ou de sensations soit tout aussi importante que leur présence.
- Les instructions invitent à lâcher la dernière région corporelle explorée avant de déplacer l’attention à la suivante, ou communiquent clairement la continuité de la présence alors que l’attention se déplace sur la région suivante.
- Etre précis dans le guidage : préciser comment et où les participants placent l’attention, avec un vocabulaire, qui permet aussi des choix, par ex "si vous..." "observant ce que cela fait d’être présent maintenant à...".
- Varier les instructions en passant d’un angle étroit : attention sur les détails d’une petite partie du corps à un angle plus large, attention sur une région plus grande du corps comme le tronc ou le corps dans son ensemble.
- Donner régulièrement des instructions sur le traitement des distractions. Reconnaître que des pensées et émotions peuvent être présentes, il n’est pas nécessaire de les repousser. Revenir simplement à la région du corps qui est explorée.
- Reconnaissance que les sensations changent : elles vont et viennent, durent un moment, s’intensifient, se dissolvent – parfois subtilement, parfois plus fortement.
- Offrir un guidage qui invitent les participants à entrer dans un « être avec » les sensations corporelles directes plutôt que de les regarder à distance.
- Equilibrer le guidage entre donner la saveur d’être avec, permettre et accepter et celle de l’exploration, de la curiosité, de la vivacité et de l’aventure.

La méditation assise

(NB : la forme et la durée de cette pratique évoluent à travers les séances et les programmes de manières spécifiques. Evaluer la fidélité de la forme de la pratique, et l'alignement de la pratique avec les intentions de la séance est traité au Domaine 1)

La méditation assise – les enseignements clés à retrouver dans le guidage (caractéristique clé n°2) :

- S'ancrer dans l'instant présent par les sensations physiques, les sons, ou un autre focus spécifique
- Traiter habilement le vagabondage de l'esprit
- Apprendre la bienveillance, encourager la curiosité, apprendre l'acceptation
- Conscience attentive à « la tonalité des choses » (plaisant, déplaisant, neutre) et les réactions à cela
- Prendre note de l'aversion, le « non voulu »
- Continuer le développement de la flexibilité de l'attention (initié par le scan corporel) : rétrécir ou agrandir la focale
- Conscience du flux naturel de l'expérience
- Cultiver la capacité à être totalement dans l'expérience ET en même temps avoir une posture d'observateur
- Apprendre à recevoir l'expérience telle qu'elle est, distincte des étiquettes mentales, des histoires à son propos, etc.
- Apprendre à détecter les schémas mentaux récurrents et comment ils se développent, quelle tournure ils prennent, etc.
- Voir plus profondément dans la nature de l'expérience humaine
- Apprendre à prendre soin de soi, c'est-à-dire reconnaître que l'on est submergé ou "perdu dans le vide". Répondre en changeant de position, en ouvrant les yeux, en ramenant de l'énergie par une respiration délibérée et plus profonde, ou en arrêtant /changeant de pratique.

La méditation assise – éléments à considérer dans le guidage (caractéristique clé n°3) :

La posture

- Donner des conseils pratiques sur la posture, comme par exemple l'utilisation d'une chaise, d'un tabouret, d'un coussin pour établir l'intention de la pratique et faciliter la transition vers une période où l'on cultive délibérément le "mode Etre".

L'ancrage

- S'ancrer dans le moment présent en utilisant un aspect spécifique de l'expérience. Guider en invitant à choisir un point d'ancrage neutre, accessible et fiable, comme les pieds, les mains, les points de contact (hanches et fessiers), la respiration, ou les sons. Proposer aux participants de nombreuses occasions au cours des séances de voir l'impact de différents points d'ancrage.
- Utiliser un vocabulaire qui encourage la connexion directe avec l'ancrage, plutôt que le fait d'y penser.

Les sensations corporelles

- Transition à partir du point d'ancrage : élargir l'attention des sensations du point d'ancrage (ou à partir des oreilles/sons) aux sensations du corps dans son ensemble.
- Offrir des instructions explicites sur où/comment porter son attention.
- Offrir ici des instructions claires sur les différentes possibilités d'aborder l'inconfort / la douleur / l'intensité qu'elle soit d'origine physique ou émotionnelle.

Les sons

- Accueillir les sons comme ils surviennent et disparaissent ; écouter les sons comme des sons (par exemple noter le volume, le ton, la durée, etc.) ; percevoir les sons comme des événements dans le champ de l'attention ; noter toutes les strates d'interprétation ajoutées à l'expérience directe du son.

Les pensées et les émotions

- Entrer en relation avec les pensées tout comme avec les sons - - émergeant et disparaissant.
- Découvrir les schémas récurrents et comment ils se développent et se manifestent dans l'esprit.
- Utiliser des métaphores pour illustrer et faciliter l'accès à ce qui est demandé ici.
- Reconnaître le défi (ne pas avoir une idée préconçue/prédéfinie de comment nous devrions considérer les pensées).
- Utiliser un point d'ancrage pour revenir lorsque l'esprit devient agité, ou que l'attention se sent perdue.
- Élargir l'attention pour inclure les émotions, les nommer, les voir se manifester comme des sensations.

Pleine Conscience de toute la gamme de l'expérience (attention sans objet/choix)

- Porter une attention ouverte à tout ce qui se manifeste/ce qui est prédominant moment après moment – la respiration, le corps, les pensées, les sons, les émotions, etc.
- Noter les schémas récurrents dans le corps et l'esprit.
- Revenir au point d'ancrage choisi aussi souvent que nécessaire

Mouvements en pleine conscience

Mouvements en pleine conscience - éléments à considérer lors du guidage (caractéristique clé n°2) :

- S'appuyer sur les fondements du scan corporel pour apprendre comment être attentif et habiter directement les expériences et sensations corporelles
- Expérimenter la conscience du corps en mouvement comme c'est souvent le cas dans la vie
- Se connecter au corps avec bienveillance
- Apprendre que les mouvements et les postures offrent une incarnation des processus et des expériences de la vie
- Voir les tendances habituelles en action
- Travailler avec les limites /les intensités physiques de manière à faire un parallèle avec le travail sur l'expérience émotionnelle ; expérimenter comment le mouvement physique peut changer l'expérience émotionnelle
- Apprendre et expérimenter comment travailler avec l'acceptation de l'instant présent, nos limites physiques incluses et apprendre à appréhender la douleur différemment – pas de posture "parfaite", rien à accomplir ; plutôt, est-il possible de répondre au corps et à ses besoins aujourd'hui, avec émerveillement et douceur ?
- Apprendre à prendre soin de soi autrement

Mouvements en pleine conscience – éléments à considérer en guidant (caractéristique clé n°3) :

S'assurer que les participants s'engagent dans les pratiques sans se faire mal en respectant leur corps est une considération majeure dans les pratiques guidées des mouvements en pleine conscience à savoir :

- Donner en début de pratique des instructions claires et précises sur la façon de travailler avec les limites physiques
- Parsemer la pratique de rappels sur la façon de travailler dans les limites du corps dans cet instant
- Proposer un guidage, en particulier sur :
 - Les adaptations potentielles des postures enseignées
 - Des rappels sur le fait de tenir la posture seulement pour une durée juste pour le participant sans tenir compte de l'instructeur et des autres participants
 - Des rappels sur le fait que c'est OK de ne pas faire une posture et de faire quelque chose de différent ou de s'asseoir/ s'allonger et peut-être de visualiser le corps en train de faire la posture
- Toujours encourager les participants à faire preuve de prudence
- Toujours inciter les participants à écouter la sagesse de leur propre corps et de s'autoriser à passer outre les instructions proposées
- Rappeler aux participants qu'il ne s'agit pas de compétition ni avec soi-même ni avec les autres

Guidage sur la respiration

Guidage soutenant en lien avec la respiration, incluant :

- Encourager les participants à respirer pleinement et librement de la façon qui leur est la plus naturelle quand ils font des mouvements
- Inviter à se détendre dans la posture et à respirer avec ou dans les régions du corps où les sensations sont les plus intenses

S'assurer que les instructions données invitent à porter une attention soutenue sur l'expérience moment après moment à savoir :

- Donner le plus d'espace possible dans la posture et entre les postures pour permettre une attention détaillée
- Inciter les participants à explorer et découvrir la limite créative entre explorer / investiguer / découvrir et accepter / laisser être / être avec.
- Utiliser un langage précis permettant aux participants de se concentrer intérieurement plutôt que de regarder

L'espace de respiration en 3 étapes (3SBS) (pratique fondamentale en MBCT / souvent incluse dans d'autres MBIs)

L'espace de respiration en 3 étapes– Enseignements clés (caractéristique clé n°2) :

L'enseignement est contenu dans les 3 étapes de cette pratique. Chaque étape doit être transmise clairement. Se préparer en sortant du pilotage automatique et ensuite suivre les 3 étapes :

Etape 1. Prendre conscience – Reconnaître et accueillir toute l'expérience actuelle (pensées, émotions, sensations).

Etape 2. Rassembler son attention – Porter son attention sur les sensations avec un point d'ancrage à un endroit particulier du corps (par ex, la respiration, les pieds, les mains, etc.)

Etape 3. Elargir la conscience au corps dans son ensemble en restant en contact avec les sensations particulières du point d'ancrage, tout en s'ouvrant à l'éventail de l'expérience perçue

L'espace de respiration en 3 étapes – éléments à considérer dans le guidage (caractéristique clé n°3) :

Guider la posture : Communiquer les effets d'adopter une posture droite et digne. Si cela n'est pas possible (en utilisant les 3 étapes dans les situations difficiles par exemple), commencer par encourager les participants à simplement prendre *conscience* de leur posture est utile.

Être précis dans la transmission des 3 étapes pendant le guidage.

N.B.

Les 3 étapes de l'espace de respiration et les autres pratiques doivent être accompagnées par un processus d'enseignement qui soutient les participants dans leur pratique à la maison et dans l'intégration du processus dans leur vie au quotidien. Ces aspects de l'enseignement sont notés dans le **Domaine 5** (Transmission des thèmes du programme via le dialogue exploratoire et l'enseignement didactique) ; ci-dessous quelques exemples appliqués aux 3 étapes :

- **Préparer les participants à intégrer l'enseignement dans leur journée** : encourager les participants à ancrer la pratique dans une activité spécifique de la journée
- *Il peut être opportun de guider la pratique et ensuite d'expliquer les 3 étapes, peut être en utilisant un paper-board*
- **Encourager les participants à utiliser les 3 étapes comme la 1ère chose à faire** (en cas de difficultés ou de confusion ; utiliser les 3 étapes durant la séance lorsqu'on a exploré des émotions fortes ou quand il y a besoin de se recentrer dans l'expérience du moment présent).
- **Développer la clarté** dans le déroulement de l'application des 3 étapes de l'espace de respiration au cours du programme MBCT (voir Segal et al., 2013 pour les détails).

Domaine 5 : Transmission des thèmes du programme par le dialogue exploratoire et l'enseignement didactique

Vue d'ensemble : Ce domaine évalue l'habileté à transmettre de manière interactive les thèmes du programme aux participants. A certains moments, ceux-ci sont décrits explicitement et mis en lumière par l'instructeur/trice et à d'autres moments, ils émergent implicitement à travers le processus. Le domaine comprend l'investigation, les partages en groupe, l'utilisation d'histoires et de poèmes, la présentation des exercices en groupe, l'introduction des participants aux thèmes de la séance et l'enseignement didactique.

Une grande partie des séances est consacrée à des processus d'enseignement interactif qui consiste à :

- revoir et à investiguer les expériences de pratiques de pleine conscience durant la séance et à la maison,
- mettre en lumière l'expérience pendant et après les exercices de groupe
- et offrir un enseignement didactique sur un mode interactif et participatif.

Cette manière exploratoire d'approcher l'expérience met en lumière les tendances habituelles et les schémas de l'esprit humain et offre un entraînement à l'investigation et la possibilité de travailler avec l'expérience au-delà du programme. Les difficultés des participants (par ex. l'évitement, la détresse, réaction émotionnelle) au cours des séances sont des opportunités cruciales pour transmettre les thèmes du cours, et la façon dont l'instructeur travaille dans ces moments doit être prise en compte dans l'évaluation générale et dans ce domaine en particulier.

Cinq caractéristiques clés à prendre en compte lors de l'évaluation du domaine :

1. *L'attention à l'expérience : soutien des participants dans l'observation et la description des différents éléments de l'expérience directe et leurs interactions ; l'enseignement des thèmes est systématiquement relié à l'expérience directe*
2. *Se déplacer à travers les différentes couches du dialogues exploratoire (expérience directe, réflexion sur l'expérience vécue, et faire le lien entre les deux pour un apprentissage plus large) avec un focus prédominant sur le processus plutôt que sur le contenu*
3. *Transmettre habilement les thèmes d'enseignement par l'utilisation d'une variété d'approches, parmi lesquelles : le dialogue exploratoire, l'enseignement didactique, exercices expérientiels en groupes, histoires, poèmes, manières de faire...etc.*
4. *Fluidité, assurance et aise.*
5. *L'enseignement est efficace pour rendre possible l'apprentissage*

N.B.

1. Bien que les thèmes du programme soient transmis par tous les éléments de la séance ; ce domaine ne couvre que les compétences de l'instructeur durant **le processus du dialogue exploratoire, l'enseignement didactique et la facilitation des exercices de groupe** (et non les pratiques guidées).
2. Ce domaine évalue la capacité de l'instructeur à transmettre les thèmes d'enseignement – la présence des thèmes est évalué dans le **domaine 1** (Contenu, rythme et organisation des séances du curriculum).

3. L'incarnation de la pleine conscience est essentielle et sous-tend l'enseignement interactif ; elle est évaluée au **domaine 3** (Incarnation de la pleine conscience).
4. Le dialogue exploratoire repose sur une connexion habile entre l'instructeur et le participant (**Domaine 2** - Qualités relationnelles) et sur un maintien habile du groupe (**Domaine 6** - Maintien de l'environnement pédagogique d'apprentissage du groupe).

Domaine 5 : Transmission des thèmes du programme par le dialogue exploratoire et l'enseignement didactique (suite)

	Exemples
Incompétent	<p>Le processus d'enseignement n'est ni clair ni cohérent avec les principes de l'enseignement basé sur la Pleine Conscience.</p> <p>Exemples : l'enseignant/e n'essaie pas d'éclaircir des éléments spécifiques de l'expérience directe ; ne connaît pas le contenu ; se repose sur l'enseignement didactique, les débats ou la persuasion ; le dialogue exploratoire a le potentiel de faire du mal.</p>
Débutant	<p>Au moins une des caractéristiques clés est présente au niveau adéquat désiré pour un enseignement MBI mais il existe des degrés d'inconsistance significatifs au niveau de toutes les caractéristiques clés.</p> <p>Exemples : Tentatives très irrégulières de mettre en lumière des aspects spécifiques de l'expérience directe ; le processus d'enseignement se déroule essentiellement en une couche (l'enseignant/e récolte l'expérience directe, mais ne l'introduit pas dans les thèmes d'enseignement du cours) ; Le processus d'enseignement transmet certains thèmes avec une inconsistance considérable ; le style d'enseignement est fade, peu engageant et manque de fluidité ; l'enseignement n'est pas très vivant.</p>
Débutant avancé	<p>Au moins 2 des caractéristiques clés sont démontrées au niveau compétent mais des difficultés et des incohérences subsistent clairement dans les autres caractéristiques clés. Le processus d'enseignement est adéquat mais basique. La sécurité des participants n'est pas compromise ; aucun aspect du dialogue exploratoire n'est nuisible aux participants.</p> <p>Exemples : l'enseignant/e utilise des aspects spécifiques de l'expérience directe et l'intègre aux thèmes d'enseignement, mais il y a un manque de fluidité et de clarté dans la communication des thèmes ; manque de familiarité avec le contenu du cours et de pertinence dans la présentation du contenu aux participants ; le mode d'enseignement transmet les thèmes d'enseignement à un niveau basique.</p>
Compétent	<p>L'instructeur/trice maîtrise bien toutes les caractéristiques clés, des incohérences mineures subsistent.</p> <p>Exemples : le processus d'enseignement transmet généralement les thèmes clés de l'enseignement de façon compréhensible et accessible. L'instructeur/trice utilise des méthodes d'enseignement variées pour faire vivre les thèmes d'enseignement ; l'enseignant/e est assez à l'aise et familier/e avec le contenu du cours ; il y a quelques incohérences et lacunes telles que l'enseignant/e n'intègre pas complètement l'expérience directe des participants dans le contenu du cours.</p>
Très compétent	<p>Toutes les caractéristiques clés sont régulièrement présentes.</p> <p>Exemples : l'instructeur/trice connaît bien le contenu des séances ; l'expérience directe des participants est complètement intégrée à l'enseignement ; bonnes relations avec les participants ; l'enseignement est vivant et il est clair que l'apprentissage a lieu ; une gamme créative de méthodes d'enseignement sont utilisées pour mettre en lumière les thèmes d'enseignement de façon engageante.</p>
Avancé	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes à un niveau élevé de compétences.</p> <p>Exemples : Des compétences d'enseignement très habiles et inspirantes démontrées en mettant l'accent sur les éléments de l'expérience avec précision et sensibilité ; l'instructeur/trice travaille sur un mode interactif et participatif pour explorer l'expérience avec le groupe ; la gamme des thèmes clés de l'enseignement est transmise de façon très accessible, motivante et connectée à l'expérience personnelle directe des participants voire de l'instructeur/trice quand cela est approprié ; l'instructeur/trice est « chez lui/elle », à l'aise avec le contenu des séances sous différents angles ; l'enseignement est vivant et particulièrement motivant. Difficile pour l'évaluateur de trouver « des besoins d'apprentissage » en donnant son feedback.</p>

Explication détaillée des caractéristiques clés du Domaine 5

Caractéristique clé n°1 : Attention à l'expérience - soutien des participants dans l'observation et la description des différents éléments de l'expérience directe et de leurs interactions ; l'enseignement des thèmes est systématiquement relié à l'expérience directe.

Le processus d'enseignement est avant tout basé sur l'attention expérientielle et encourage les participants à se reconnecter à leur expérience directe (avec une attention particulière sur les sensations physiques). Ces « données » expérientielles sont utilisées comme point de départ dans l'exploration et l'apprentissage. Quand les échanges tournent à la conceptualisation/l'abstraction, l'instructeur redirige rapidement les participants vers l'expérience directe. Les participants ont l'occasion de prendre conscience et d'identifier les différents éléments de l'expérience directe - sensations physiques, pensées, émotions – parfois rétrospectivement quand ils sont apparus dans une pratique de pleine conscience et parfois, quand ils émergent dans le moment présent.

Les styles de questionnements/dialogues durant les enseignements basés sur la Pleine Conscience incluent :

- Utilisation de questions ouvertes plutôt que fermées qui ne demandent qu'une réponse par « oui » ou « non »
- Questions et affirmations qui ouvrent l'espace de la discussion : « pourriez-vous m'en dire plus ? »
- Utiliser « comment ? » ou « Quoi/qu'est-ce que ? » plutôt que « pourquoi ? »
- Eviter les questions/affirmations qui ferment/remplissent l'espace de la discussion (comme les oui/non, des réponses sous forme de solutions ou de témoignages personnels)
- Utiliser une communication non verbale attentive et positive, sans en faire trop
- Alternner questions et affirmations
- Ouvrir l'espace pour créer et reconnaître les alternatives
- Sentir quand le dialogue exploratoire est appropriée dans les discussions de groupe, (parfois une question demande une réponse, parfois un dialogue exploratoire parfois rien d'autre qu'un « merci » ou un sourire)
- Maintenir l'humilité : l'autre est l'expert de sa propre expérience

Caractéristique clé n°2 : Explorer les différentes couches du processus du dialogue exploratoire (par ex. l'expérience directe, la réflexion sur l'expérience directe et faire le lien entre les 2 pour un apprentissage global) en privilégiant le processus et non le contenu

Combien de temps est consacré à l'exploration de la réalité de l'expérience et à la relation à l'expérience avant d'amener les thèmes d'enseignement plus larges ?

On peut imaginer le dialogue comme étant fait **de 3 cercles concentriques et de différentes couches d'investigation** (voir figure page suivante)

1. **1ère couche : Observer les sensations physiques, les pensées et les émotions (expérience directe à l'intérieur de soi)**

Les zones d'exploration et de questionnement comprennent :

- Qu'avez-vous noté ? (par ex. des sensations corporelles, incluant des sons, des émotions, des couleurs, des textures, des mouvements)
- Quelle était votre expérience directe ?

- Comment l'avez-vous ressentie ?
- Où était-ce situé dans le corps ? Un endroit précis ou dans tout le corps ?
- Est-ce que les sensations étaient changeantes ou constantes ?
- Quelles étaient les émotions/ressentis et les pensées associées ?
- Quelles pensées ont émergé sur maintenant, le passé, le futur ?
- Quand votre esprit a vagabondé, où est-il allé ?

Exemples :

- de pensées : souvenir, soucis, planification, temps, nourriture, etc. ?
- de sensations : agitations, douleur, chaud/froid, lourd/léger, etc. ?
- d'émotions : triste, en colère, apeuré, content, en sécurité, plein d'amour, etc. ?

2. **2ème couche : Échanges sur l'expérience directe (Replacer les observations directes dans un contexte de compréhension personnelle. Remarquer les schémas de réactivité par rapport à l'expérience). Par exemple :**

- Comment vous sentiez-vous quand votre esprit vagabondait / quand vous avez ressenti une tension dans le ventre, etc. ?
- Qu'avez-vous fait quand votre esprit s'est échappé (vous l'avez laissé vagabonder, vous vous êtes laissé entraîner par les pensées, l'avez-vous ramené avec douceur, fermeté, culpabilité, agacement, amusement, jugement, etc.) ?
- Explorer les sensations des réactions/réponses (par exemple, quelles étaient les sensations de douceur, de culpabilité, d'aversion, d'attachement, de déconnection, d'ouverture, etc.) ?
- Comment le fait de ramener la conscience à l'expérience a-t-il impacté l'expérience ? Qu'est-ce qui est ici maintenant ? *Il est fort possible que le dialogue exploratoire soit accessible comme une expérience de chaque instant ici et maintenant, pendant l'échange.*
- Ce schéma d'expérience que vous décrivez, vous est-il familier ? Si oui, sous quelles formes ?

3. **3ème couche : Les relier aux objectifs du programme (replacer les apprentissages des couches 1 et 2 dans un contexte de compréhension plus large)**

La manière dont cela se traduit dépend des principaux objectifs de l'intervention basée sur la pleine conscience (MBI). Au sein du programme MBSR, le processus qui permet de « faire des liens » se réfère à l'application plus large des qualités de la Pleine Conscience aux domaines de la vie quotidienne, de la gestion du stress, de la reconnaissance des expériences communes et partagées d'être humain, de la communication, de faire des choix pour prendre soin de soi, etc. Il s'agit d'encourager les participants à faire naturellement d'eux-mêmes des liens en appliquant les enseignements du programme à leurs vies. Cela se fait par l'intégration dans leurs vies quotidiennes de l'enseignement basé sur la pleine conscience offert par le programme.

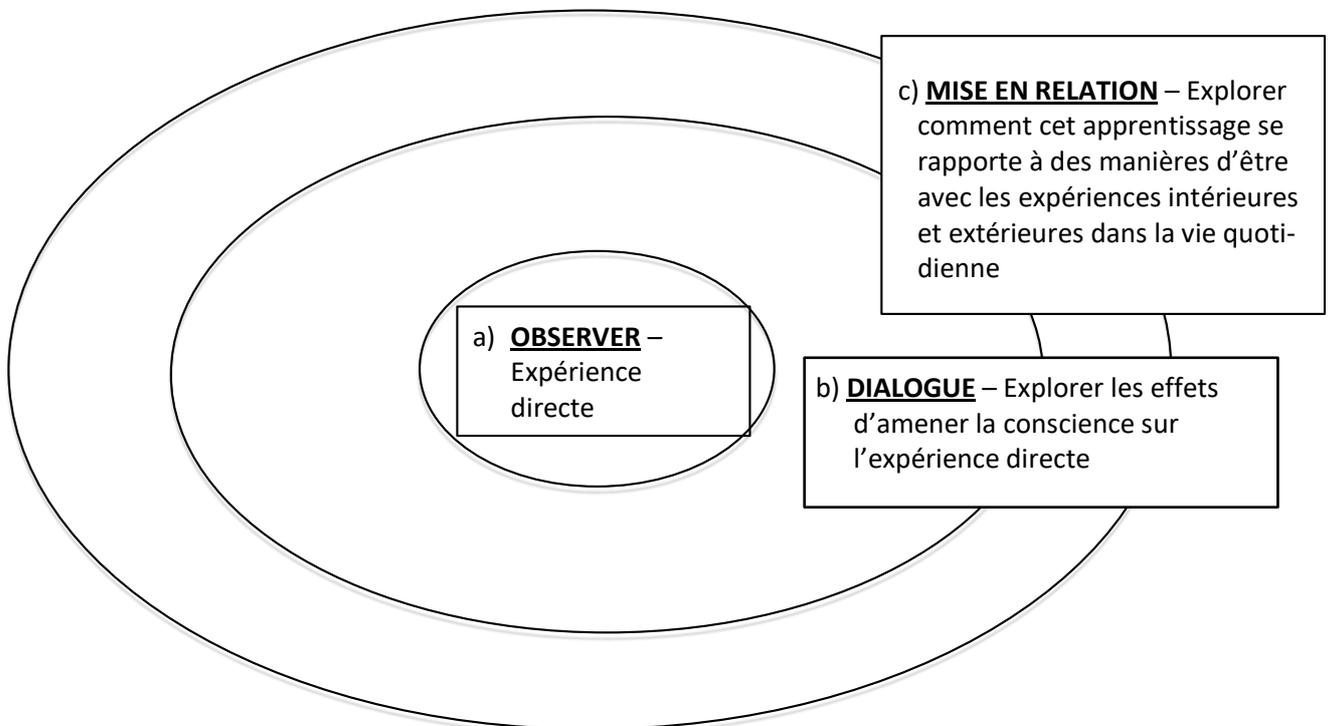
Cela vaut aussi pour le programme MBCT, mais on y souligne plus le rapport entre l'expérience directe et l'apprentissage, avec une compréhension de la fragilité plus particulière ciblée par le programme (par exemple, la prévention de la rechute dépressive, la fatigue chronique, etc.). Le processus est principalement tenu par l'instructeur/trice qui soutient les participants dans l'intégration de leur expérience directe à la compréhension contextuelle du défi particulier sur lequel il/elle travaille.

Ainsi faire des liens aide les participants à éclairer comment ils considèrent :

- la façon dont leur esprit est « emporté » ou coincé du fait de la relation particulière qu'ils ont à l'expérience ;
- la façon dont les apprentissages de la pleine conscience sont pertinents pour les différentes sphères de leur vie ;
- la façon dont les apprentissages de la pleine conscience sont pertinents pour la vulnérabilité particulière sur laquelle ils travaillent (par ex. sujet à la dépression, fatigue chronique, etc. Voir chapitre 12, *Inquiry*, dans Segal, Williams & Teasdale, 2012, comment faire ceci tout en restant connecté à l'expérience directe des participants).

Dans tout processus d'investigation, il est primordial que l'instructeur prenne du temps pour chaque « cercle » et si le groupe se précipitent dans la discussion pour « parler de », de laisser le temps aux participants pour revenir à la description simple de ce qu'ils observent ou font l'expérience. Il n'est pas nécessaire de suivre précisément une certaine « progression » durant l'investigation ; pour l'instructeur, mieux vaut considérer les « cercles » comme *une carte* d'un territoire qui peut être parcouru de différentes manières selon ce qui émerge dans le groupe. Il n'est pas nécessaire non plus de traverser toutes les couches dans chaque échange. Il y est aussi possible de faire la "récolte" dans le groupe entier de nombreuses expériences directes (par ex après le scan corporel dans la séance 2), et ensuite d'élargir le dialogue exploratoire à toute la classe, en faisant le lien avec les thèmes plus larges, comme une façon de se connecter à l'expérience humaine universelle, et d'inviter la curiosité pour la pratique suivante.

Figure 1 : les 3 cercles concentriques et les niveaux d'investigation



Caractéristique clé n°3 - Transmission habile des thèmes d'enseignement

La question cruciale à considérer pour cette caractéristique clé est la suivante : comment le processus d'enseignement permet-il de transmettre efficacement les thèmes du programme pour permettre aux participants d'en intégrer les apprentissages ? La manière dont cela se produit varie d'un/e instructeur/trice à l'autre et d'un groupe à l'autre et aura probablement des nuances dépendant de la culture et de la langue, comme :

- *Un enseignement didactique efficace / la psychopédagogie.* Là où cela est possible, le matériel didactique est "tissé" à partir d'expériences vécues (par exemple, l'instructeur/trice et les participants collaborent pour tisser des liens entre leurs observations de l'expérience directe et un apprentissage à la fois pertinent pour le participant et pour les intentions du programme). L'enseignement didactique est stimulant, concis, clair, engage tous les éléments de l'expérience (les pensées, les sensations, les émotions) et encourage des échanges interactifs avec les participants à partir de leur propre expérience.
- *Un enseignement éducatif efficace.* A certains moments, il est utile de proposer des informations et des orientations pour soutenir l'engagement dans les pratiques lors de la séance et de préparer la pratique à domicile. Elles devront être données clairement et avec concision – avec une information juste suffisante pour soutenir l'engagement. Proposer trop peut nourrir le « penser à » plutôt que « être avec », et peut susciter des attentes plutôt que d'aider les participants à approcher les pratiques avec l'esprit du débutant.
- *Liens avec la théorie.* La citation très connue de Jung est fort appropriée ici : « Apprenez la théorie du mieux que vous pouvez, mais laissez-la de côté quand vous touchez au miracle de l'âme » (Contributions à la Psychologie analytique, 1928). L'instructeur/trice de pleine conscience connaît bien les principes théoriques sous-jacents de l'enseignement de telle sorte qu'ils façonnent la direction et l'importance de certains éléments à mettre en lumière dans le processus d'enseignement. Cela implique de se les être appropriés en vue des moments d'enseignement didactique, tout en restant connecté à l'immédiateté des thèmes qui émergent dans le groupe.
- *Engagement dans l'expérience.* Le processus d'enseignement est ludique, vivant, sensible et réceptif, il englobe toutes les manières dont l'expérience humaine est vécue - pensées, sensations, sentiments - et vise à mobiliser tous ces éléments avec les participants pendant l'enseignement. Bien que la plupart des contenus d'exploration au sein du groupe provienne des participants plutôt que de l'instructeur/trice, c'est aussi de la responsabilité de l'instructeur de choisir soigneusement les contenus à amener pour façonner, contextualiser et apporter une compréhension aux processus qui sont explorés. Le processus d'enseignement basé sur la Pleine Conscience est généralement conçu pour transmettre les thèmes de manière *implicite* (via un processus expérientiel de découverte personnelle) plutôt qu'*explicite* (via un processus conceptuel de compréhension de principes théoriques).
- *Concis, accessible et clair.* L'enseignement fait ressortir les thèmes et les processus clés.
- *Ludique, vivant, sensible et réceptif.* L'enseignement est captivant et motivant ; les participants et l'instructeur/trice sont mutuellement engagés dans l'exploration créative du matériau ; c'est un processus hautement « dans l'instant présent » où l'instructeur/trice répond au matériau qui émerge dans l'instant plutôt que de suivre un scripte ou un plan; l'instructeur/trice guide les participants vers les thèmes du contenu didactique qui se rapportent le plus à l'immédiateté de leur

expérience ; l'instructeur/trice est habile à sortir les participants de l'empêchement dans leurs histoires et au contraire, à maintenir le focus sur l'expérience du moment. A travers des exemples ou des activités, l'instructeur/trice donne vie au programme pour servir les objectifs et les intentions.

- *Usage des supports pédagogiques.* L'instructeur/trice fait un usage habile et approprié des paper boards et autres supports pédagogiques (l'apport des supports pédagogiques appropriés est évalué au domaine 1 - Contenu, rythme et organisation des séances du curriculum ; ici nous évaluons l'utilisation de ces supports). L'instructeur/trice intègre les enseignements de l'expérience directe aux enseignements tirés d'autres sources comme les récits/contes, poèmes et citations, qui pointent sur d'autres formes d'expériences.

Caractéristique clé n°4 – Fluidité, assurance et aise. - L'instructeur/trice est à l'aise, il/elle est familiarisé/e avec et connaît le matériel pédagogique

Cette caractéristique clé comprend :

- *Facilité.* L'instructeur/trice est clairement "à la maison", à l'aise avec le programme, le processus d'enseignement et le contenu...
- *Familiarité avec le contenu.* L'instructeur/trice connaît parfaitement ce qu'il/elle enseigne et il/elle est capable d'évoluer avec fluidité sur son terrain.
- *Confiance dans le processus d'enseignement.* L'instructeur/trice transmet son savoir et expérience, et inspire ainsi de la confiance dans le processus d'enseignement. Cette confiance ne veut pas dire qu'il/elle connaît toutes les réponses. L'instructeur/trice s'appuie sur sa confiance dans le processus d'enseignement, il/elle est à l'aise avec le fait de ne pas savoir ce qui va se passer et aborde ce processus avec une attitude ouverte, curieuse, invitant les participants à "explorer ensemble et voir où cela nous mène".

Caractéristique clé n°5 – L'enseignement est efficace pour rendre possible l'apprentissage

Cette caractéristique clé peut être reconnue à travers la qualité et le contenu des échanges entre les participants et l'instructeur/trice pendant les processus d'enseignement interactif. Comment les participants sont engagés dans le processus d'apprentissage ? Y-a-t-il une spontanéité dans la manière dont ils répondent aux invitations de l'instructeur/trice à s'engager ? Les apports des participants sont-ils alignés avec le thème que l'instructeur/trice a l'intention d'explorer ? Est-ce que le groupe et l'instructeur/trice restent concentrés sur l'attention à l'instant présent ? Les participants sont-ils volontaires pour aborder des aspects de leur expérience qui sont douloureux, difficiles ou inconfortables ? Alors que les pauses silencieuses font intégralement partie du processus de dialogue, l'enseignant reste-t-il alerte et réceptif au silence qui dure trop longtemps ? (par exemple en posant la question différemment, en passant à un autre thème d'exploration qui favorise plus l'engagement et l'inclusion). Au cours des semaines, sent-on que les participants commencent à intégrer le matériel d'apprentissage dans leur processus personnel ?

NB : il y aura clairement des variations entre les participants au sein d'un groupe sur le degré d'engagement expérientiel, les progrès d'apprentissage et la volonté de partager leur matériel personnel. Il faut donc rester prudent lors de l'évaluation de ce domaine sur la simple réponse d'un participant à l'instructeur/trice. Cependant, c'est un élément important dans l'évaluation globale de ce domaine.

Domaine 6 : Maintien de l'environnement d'apprentissage du groupe

Vue d'ensemble : L'ensemble du processus d'enseignement s'appuie sur une dynamique de groupe, qui, si conduite efficacement, devient un vecteur pour connecter les participants à l'universalité des processus explorés, tout en laissant aussi l'espace pour l'infinie variété des êtres humains présents dans la classe. L'instructeur/trice crée un « contenant » ou un environnement pédagogique qui « tient » le groupe, à l'intérieur duquel l'enseignement peut se dérouler efficacement. L'instructeur/trice interagit avec le processus de groupe en y amenant un style de leadership approprié en prenant grand soin de la sécurité, des questions de confiance et de limites dans le groupe. Il utilisera un style d'enseignement qui prend en compte l'individu au sein du groupe et qui équilibre les besoins des deux. Par la dynamique de groupe, l'instructeur/trice démontre des thèmes d'apprentissage universels. Son leadership s'exprimera encore en travaillant et en gérant le développement de la dynamique de groupe dans ses différentes phases, la formation, le développement et la dissolution du groupe. L'instructeur/trice est capable de « s'accorder », de se connecter et d'apporter des réponses justes aux changements d'humeurs et des caractéristiques du groupe. De plus, l'instructeur/trice s'accorde au contexte de l'époque et aux besoins particuliers de la population, en fonction de l'endroit où la MBI est proposée. Ceci peut inclure les traumatismes, de mêmes que les différences évidentes ou plus cachées (nationalité, classe sociale, niveau de formation, identité de genre, impacts nationaux ou régionaux sociaux ou politiques, et autres). Par exemple, si le programme est proposé pour un groupe au travail, l'instructeur/trice est conscient/e des problèmes possibles de pouvoir qui rendent le partage de matériel vulnérable encore plus difficile et il/elle travaillera à équilibrer le besoin du respect d'intimité avec les possibilités de partages plus profonds quand c'est approprié. Dans les périodes d'agitation sociale, d'incertitude politique, ou de turbulence économique, il peut être nécessaire pour l'enseignant/e à la fois d'identifier et de reconnaître les circonstances courantes, tout en restant fortement aligné avec la pratique. Ceci encourage la stabilité de la capacité des participants à pratiquer durant les périodes les plus compliquées.

Quatre caractéristiques clés à prendre en compte lors de l'évaluation du domaine :

1. *Le "contenant" d'apprentissage : créer et maintenir un environnement d'apprentissage riche et sécurisé par une gestion soignée de sujets tels que les règles de fonctionnement du groupe, les limites et la confidentialité tout en restant dans un espace où les participants peuvent explorer et prendre des risques.*
2. *Développement du groupe : gestion claire du processus de développement du groupe au cours des 8 semaines, notamment en ce qui concerne les démarrages, les clôtures et les défis au sein du groupe.*
3. *D'un apprentissage personnel à un apprentissage universel : l'instructeur ouvre en permanence le processus d'apprentissage en le reliant à l'universalité et à l'humanité des processus explorés.*
4. *Un style de leadership qui offre un maintien stable, démontrant de l'autorité et de la stabilité sans chercher à imposer ses propres opinions aux participants.*

Domaine 6 : Maintien de l'environnement d'apprentissage du groupe (suite)

	Exemples
Incompétent	La gestion de l'environnement d'apprentissage du groupe est inefficace et ne garantit pas la sécurité des participants.
Débutant	<p>Au moins une des 4 caractéristiques clés est présente au niveau adéquat désiré pour un enseignement MBI mais il existe des degrés d'inconsistance significatifs au niveau de toutes les caractéristiques clés.</p> <p>Exemples : l'instructeur/trice ne porte pas assez d'attention aux limites et à la sécurité du groupe et manque de compétence pour gérer les étapes/processus du groupe ; le style de leadership est inefficace ou n'est pas approprié ; le mouvement qui va de l'histoire personnelle aux thèmes d'apprentissage universel n'existe pas.</p>
Débutant avancé	<p>Au moins 2 des 4 caractéristiques clés sont démontrées au niveau compétent mais des difficultés et des incohérences subsistent clairement dans les autres caractéristiques clés. La sécurité des participants n'est pas compromise ; aucun aspect du processus n'est nuisible aux participants.</p> <p>Exemples : il existe des incohérences dans la gestion de certains aspects du processus de groupe; le style de communication durant les dialogues exploratoires peut être trop centré sur un individu sans faire attention à la dynamique de groupe ; la conscience du processus normal de développement du groupe peut ne pas être clairement intégrée à l'enseignement Le style de leadership est approprié mais peut manquer de "force", est faire preuve d'inconsistance dans la manière de "contenir" l'environnement du groupe.</p>
Compétent	<p>L'instructeur/trice maîtrise bien toutes les caractéristiques clés, des incohérences mineures subsistent.</p> <p>Exemples : la sensibilité et l'attention à la dynamique de groupe sont généralement intégrés à l'enseignement, la sécurité est traitée avec doigté, l'enseignant/e gère correctement l'espace de l'enseignement, permettant aux participants de participer au processus ; l'expérience individuelle est contenue dans le contexte d'un apprentissage plus large ; le leadership est clair et généralement correctement maintenu.</p>
Très compétent	<p>Toutes les caractéristiques clés sont régulièrement présentes.</p> <p>Exemples : L'instructeur/trice fait preuve de compétences bien développées en travaillant avec et en facilitant l'environnement pédagogique d'apprentissage. L'instructeur/trice inclut habilement le groupe dans le champ de son attention ; il/elle est connecté/e aux problèmes qui surviennent dans le groupe et y répond de façon appropriée ; il/elle passe de façon fluide et respectueuse des histoires personnelles aux thèmes universels ; le style de leadership est engageant, confiant et puissant.</p>
Avancé	<p>Toutes les caractéristiques clés sont présentes à un niveau élevé de compétences.</p> <p>Exemples : L'instructeur/trice fait preuve d'excellentes compétences de gestion de groupe mises en évidence par une façon très sensible et habile de travail en groupe tout en tenant compte des besoins individuels. Il/elle fait preuve d'un style de leadership très engageant. Difficile pour l'évaluateur de trouver "des besoins d'apprentissage" en donnant son feedback.</p>

Caractéristique clé n°1 : le contenant d'apprentissage - créer et maintenir un environnement d'apprentissage riche et sécurisé par une gestion attentive de sujets tels que les règles de fonctionnement du groupe, les limites et la confidentialité, mais qui reste en même temps un lieu où les participants peuvent explorer et prendre des risques.

Compte tenu du caractère interactif, participatif et de la dynamique de l'instant des enseignements des MBI, il y a une grande part d'imprévisibles et d'inconnus. Chaque groupe sera différent et sera une co-création entre les participants et l'instructeur/trice. Le rôle de l'instructeur/trice est de créer les conditions qui permettront l'apprentissage. Cela implique une attention à la création d'un espace sécurisé ainsi qu'un espace dans lequel les participants pourront s'engager dans une exploration d'eux-mêmes comme ils ne l'ont peut-être jamais fait auparavant. Les deux aspects de ce paradoxe doivent être en place.

Veiller à la sécurité

L'instructeur/trice fait preuve de sensibilité envers les inévitables vulnérabilités qui peuvent émerger chez les participants du fait d'être en groupe. Par ex., il/elle répond habilement aux signes de différence ou de compétition dans le groupe, en étant le gardien des limites à ne pas dépasser tout en restant dans l'acceptation et la curiosité. Il/elle reconnaît et peut faire face aux problèmes classiques d'inclusion, d'appartenance et de contrôle au sein d'un groupe.

Les consignes pour le programme sont données tôt lors de la séance d'orientation et la séance 1, et soulignées au cours du programme pour rappeler et cultiver l'esprit des MBI. Ceci inclut :

- les règles de cadrage du groupe sont définies et respectées (par ex. « faites-moi savoir si vous ne pouvez pas venir, arriver à l'heure, venir à chaque séance »)
- les questions de confidentialité sont traitées de manière exhaustive
- l'intention du groupe est clairement transmise (implicitement et parfois explicitement)
- les digressions de l'intention centrale du groupe ou des normes établies des processus d'enseignement des MBI sont rapidement traitées, ainsi l'esprit du groupe est préservé
- les participants sont invités à adopter les mêmes attitudes entre eux que celles cultivées dans le groupe (respect des contributions de chacun, se retenir de donner des conseils)
- encouragement à exprimer et à explorer une gamme d'expériences variées entre les membres du groupe, qu'elles soient positives ou négatives. Cela cultive le sentiment qu'il y a de l'espace dans le groupe pour l'exploration en sécurité de toutes les expériences.

Afin de maintenir la sécurité de manière habile, l'instructeur devra travailler à accroître la connaissance et l'attention aux contextes sociaux, culturels et communautaires qui peuvent être implicites, comme les questions de diversité et d'équité, les biais, les événements régionaux d'actualité, ainsi que la tendance de l'esprit conditionné à minimiser ou comparer.

Caractéristique clé n°2 : Développement du groupe - gestion claire du processus de développement du groupe au cours des 8 semaines, en particulier les démarrages, les défis au sein du groupe et les clôtures.

L'instructeur/trice travaille et gère la dynamique de groupe notamment en apportant une attention particulière au démarrage (avec l'établissement de la sécurité, des règles de base, de la confidentialité, des normes du groupe etc., tant au démarrage du groupe que durant son évolution) ; aux "tempêtes" - en se tournant vers et en gérant de façon appropriée les difficultés au sein du groupe ; et aux clôtures (préparer délibérément le processus de clôture du groupe dès la séance 6, permettant

ainsi l'accueil des effets de la dissolution du groupe, d'en explorer les expériences/inquiétudes et de répondre aux besoins).

L'instructeur/trice démontre sa faculté à gérer les participants qui représentent des défis, y compris ceux qui monopolisent la parole, sont agressifs ou nuisent au processus d'enseignement (par exemple quand l'instructeur/trice rappelle les instructions aux participants ; c'est une invitation plutôt qu'un ordre ; il/elle évite d'être sur la défensive ou de se laisser emporter par ses émotions face au défi; et il/elle fait preuve d'un intérêt sincère pour les expériences vécues par les participants indépendamment de la nature de l'expérience. Ceci peut inclure aussi de s'engager dans des conversations privées, en dehors de la séance, avec des participants individuellement, si besoin).

Caractéristique clé n°3 : D'un apprentissage personnel à un apprentissage universel - l'instructeur/trice ouvre en permanence le processus d'apprentissage en le reliant à l'universalité et à l'humanité des processus explorés.

L'instructeur/trice utilise délibérément le contexte de groupe au sein duquel se fait l'apprentissage pour souligner la nature universelle de l'esprit humain. Il/elle saisit les opportunités pour normaliser l'expérience au sein du groupe. En même temps, le dialogue exploratoire est un engagement avec un individu dans le contexte de la dynamique du groupe. L'instructeur/trice doit équilibrer ces deux processus et tirer des particularités de l'individu les généralités qui peuvent s'appliquer aux participants plus largement. Un enseignement habile naviguera entre la réponse à une personne et l'élargissement de l'enseignement au groupe, un mouvement du personnel vers l'universel.

Une question individuelle peut par exemple être : « qu'est-ce qui se passe dans votre corps là maintenant pendant que vous parlez ? » Une question au groupe serait : « qu'est-ce que vous tous observez dans votre expérience quand... ? ». Un mouvement de l'individu au groupe deviendrait : « Y-a-t-il quelqu'un d'autre qui a observé ce que Sally décrit ? »

Par moment l'instructeur/trice récolte l'expérience du groupe et à d'autres il/elle explore de façon plus approfondie l'expérience d'un/e participant/e. L'instructeur/trice balayera du regard régulièrement le groupe de telle sorte que même s'il/elle est engagé/e dans un dialogue exploratoire avec un individu, tout le groupe se sent pris en considération.

Le processus interne de l'instructeur consistera aussi à apporter une attention délibérée à la dynamique de groupe. Parce que tout ceci se passe intérieurement et sera uniquement perceptible de manière subtile, ou peut-être pas du tout. Cependant ce processus interne permettra à l'instructeur/trice d'être accordé/e à et de répondre aux changements d'énergie du groupe et/ou à l'ambiance dominante (par exemple agitation, anxiété) en faisant des choix. Ces choix peuvent nécessiter de passer à autre chose, de faire bouger le groupe, d'insérer une pratique de méditation, d'accueillir activement l'expérience ressentie, etc.

La compréhension de la "vulnérabilité universelle " sera le fil directeur tout au long de l'enseignement de telle sorte qu'il y ait une impression répétée de dépersonnalisation de la souffrance et de schémas communs. En pratique l'instructeur/trice peut souvent utiliser des "nous, nos" en parlant. Par exemple, elle/il peut dire, "oui, nous pouvons tous réagir ainsi, n'est-ce pas ? etc.

L'instructeur peut remarquer et reconnaître la manière dont l'expérience d'une personne affecte les membres du groupe (par exemple détresse qui se répercute sur le groupe) et il sera capable de faire une pause, de soutenir le groupe et de gérer la situation.

Caractéristique clé n°4 : Un style de leadership qui offre un “cadre” stable, démontrant de l’autorité et de la force sans chercher à imposer ses propres opinions aux participants.

Le style de leadership adopté par l’instructeur/trice transmet un sentiment :

- *d’une intention déterminée* (ce qui est différent de vouloir obtenir des résultats spécifiques)
- *de confiance et d’assurance* dans le processus qui consiste à amener une présence attentive à l’expérience : la confiance dans ce contexte vient de l’expérience que l’instructeur/trice a du processus. Ainsi, il/elle est aussi capable de susciter la confiance des participants de s’engager dans le processus d’apprentissage de ces 8 semaines avec une ouverture d’esprit.
- *de force* : l’instructeur/trice fait preuve d’influence et d’autorité de telle façon qu’il/elle inspire du respect aux participants et en même temps les encourage à prendre en compte leur propre expertise
- *d’autorité* : bien qu’il soit important d’inspirer de la confiance, il est inutile de montrer un niveau d’expertise élevé ou de toujours connaître les réponses. L’approche est celle d’un co-cheminement, un sentiment d’exploration mutuelle, « explorons ceci ensemble ». L’instructeur/trice et les participants échangent entre eux sur la base de ce qu’ils apprennent et partagent. Ce lien est altruiste - un sentiment de compréhension approfondie des défis que nous affrontons tous, couplé à l’humilité d’apprendre à partir des particularités de circonstances spécifiques. Le sentiment que l’instructeur/trice se tient aux côtés des participants dans le processus d’exploration est fondamental, il est équilibré par la confiance et l’autorité qu’inspire l’instructeur/trice.

L’autorité de l’instructeur/trice ne s’exprime pas de façon hiérarchique. Elle est clairement fondée sur la sensation d’être vraiment comme « à la maison » avec le processus d’apprentissage et sur la bonne connaissance du processus parce qu’il/elle a aussi emprunté ce chemin. L’autorité découle : de la pratique personnelle, du développement psychologique et spirituel, de l’expérience à enseigner la pleine conscience, incluant la connaissance des approches sensibles aux traumatismes, et la conscience des biais potentiels, et de l’expertise dans un domaine professionnel. Quand l’instructeur parle ou agit à partir de cette position, son autorité réelle ou symbolique est évidente, tant la personne que le savoir qu’il/elle révèle en disent long (McCown et al., 2010). La confiance que cette posture inspire, permet de libérer les participants qui se sentent encadrés et en sécurité. Cela leur permet de faire confiance et de s’ouvrir au processus et de les aider à développer le sentiment qu’il y a quelque chose sur lequel ils peuvent se reposer pendant qu’ils s’engagent dans le processus d’apprentissage. La confiance dans l’instructeur est indispensable pour que les participants puissent exprimer et explorer des choses difficiles.

Bibliographie

- Coelho, H. F., Canter, P. H., & Ernst, E. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 1000-1005.
- Crane, R.S., Karunavira, Griffith, G.M. (2021) *Essential Resources for Mindfulness Teachers*, Routledge
- Crane, R.S., Koerbel, L., Sansom, S., Yiangou, A. (2020) *Assessing Mindfulness-Based Teaching Competence: Good Practice Guidance*, *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956120973627>
- Crane, R.S., Hecht, F.M., Brewer, J., Griffith, G.M., Hartogensis, W., Koerbel, L., Moran, P., Sansom, S., Yiangou, A., Kuyken, W., (2020) Can We Agree What Skilled Mindfulness-Based Teaching Looks Like? Lessons From Studying the MBI:TAC, *Global Advances in Health and Medicine*, 0: 1–11, doi.org/10.1177/2164956120964733
- Crane, R.S., Kuyken, W. (2019) The Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC): reflections on implementation and development, *Current Opinion in Psychology*, 28:6–10, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.004> 2352-250X/ã
- Crane, R.S. (2019) Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research: strengthening a key aspect of methodological rigor, *Current Opinion in Psychology*, 28:1–5, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.09.009> 2352-250X
- Crane, R.S., Hecht, F.M. (2018), Intervention integrity in mindfulness-based research, *Mindfulness*, 9 (5), 1370 – 1380, <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0886-3>
- Crane, R. S. (2017). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Distinctive Features*. Second edition. London: Routledge.
- Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G., Surawy, C. (2013). Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20, 681-688, doi: [10.1177/1073191113490790](https://doi.org/10.1177/1073191113490790).
- Crane, R.S. (2014). Some Reflections on Being Good, On Not Being Good and On Just Being, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI [10.1007/s12671-014-0350-y](https://doi.org/10.1007/s12671-014-0350-y).
- Crane, R.S., Stanley, S., Rooney, M., Bartley, T., Cooper, C., Mardula, J. (2014). Disciplined Improvisation: characteristics of inquiry in mindfulness-based teaching, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI [10.1007/s12671-014-0361-8](https://doi.org/10.1007/s12671-014-0361-8).
- Crane, R.S., Kuyken, W.J., Williams, M.G., Hastings, R.P., Cooper, L., & Fennell, M.J.V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*. 3(1), 76-84.
- Drefus, H. L. & Drefus, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The power of human intuition and experience in the age of computers*. New York: Free Press.
- Evans, A., Crane, R., Cooper, L., Mardula, J., Wilks, J., Surawy, C., Kenny, M. & Kuyken, W. (2014). A Framework for Supervision for Mindfulness-Based Teachers: a Space for Embodied Mutual Inquiry. *Mindfulness*, 6:292, DOI [10.1007/s12671-014-0292-4](https://doi.org/10.1007/s12671-014-0292-4).

Evans, A., Griffith, G.M., Crane, R.S., Sansom, S. (2021) Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision (2021), *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121989949>

Griffith GM, Crane RS, Fernandez E, Giommi F, Herbette G, Koerbel L. (2021) Implementing the mindfulness-based interventions: teaching assessment criteria (MBI:TAC) in mindfulness teacher training programs. *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121998340>

Griffith G. M., Crane, R. S., Karunavira, & Koerbel, L. (2021). The Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion (MBI:TLC). In R. S. Crane, Kaurnavira, & G. M. Griffith (Eds.), *Essential resources for mindfulness teachers*. Routledge.

Jung, C. G. (1928). *Contributions to Analytical Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kabat-Zinn, J. (1913). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Second Edition, New York: Dell Publishing.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 144-156.

Kenny, M., Luck, P., Koerbel, L. (2020) Tending the Field of Mindfulness-Based Programs: The Development of International Integrity Guidelines for Teachers and Teacher Training, *Global Advances in Health and Medicine*, doi.org/10.1177/2164956120923975

McCown, D. Reibel, D. & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching Mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer.

Santorelli, S.F., Meleo-Meyer, F., Koerbel, L., Kabat-Zinn, J. (2017) MBST Curriculum Guide, www.bangor.ac.uk/mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf

Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M. G., & Gemar, M. C. (2002a). The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9, 131-138.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002b). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse (Second Edition)*. New York: Guilford Press.

Sharpless, B. A. & Barber, J. P. (2009). A conceptual and empirical review of the meaning, measurement, development, and teaching of intervention competence in clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, 29, 47-56.

Il existe une traduction française des titres suivants :

Kabat-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience, le manuel complet de MBSR, ou réduction du stress basée sur la mindfulness*. Ed. J'ai lu

Kabat-Zinn, J. *Quelques réflexions sur les origines de la MBSR – Les moyens habiles et le problème posé par les cartes*, disponible sur le site de l'ADM

Segal, Z.V., Williams, J.M.G & Teasdale, J.D. (2009). *Méditer pour ne plus déprimer*. Ed. Odile Jacob

D'autres livres sont disponibles en français et vous pouvez les retrouver sur le site de l'ADM (<http://www.association-mindfulness.org/livres-mindfulness.php>)

Remerciements

Les auteurs aimeraient remercier :

Les enseignants du Center for Mindfulness, Massachusetts, pour leur vision et leur aide pratique, en particulier Jon Kabat-Zinn, Saki Santorelli, Melissa Blacker, Ferris Ursbanowski et Pam Erdmann. Ils sont à l'origine de nos formations pour enseigner des interventions basées sur la pleine conscience grâce à leur soutien, leurs encouragements, leurs formations, retraites et supervisions. Ils nous ont transmis l'esprit et la rigueur de ce qui doit être exigé des instructeurs/trices en interventions basées sur la pleine conscience, et aussi la conviction qu'il est possible de conserver l'intégrité de ce travail tout en l'appliquant à tous les courants dominants de la société britannique.

Tghorsten Barnhoffer, Trish Bartley et Alison Evans pour la phase pilote des critères d'évaluation et le partage de leur expérience.

Michael Chaskalson, Cindy Cooper, David Elias, Eluned Gold, Vanessa Hope, Mariel Jones, Jody Mardula, Sholto Radford, Bethan Roberts, Sarah Silverton, qui ont partagé leurs expériences de l'utilisation des critères en décembre 2010, contribuant ainsi de façon significative à leur révision.

Les étudiants des programmes de master qui nous ont donné la permission d'utiliser les enregistrements de leurs cours afin d'étudier et valider les critères.

I.A. James, I.-M. Blackburn & F.K. Reichelt pour la permission de baser la structure de ces critères sur celle de la « revised Cognitive Therapy Scale, CTS-R » (2001).

Halley Cohen pour son aide à la révision du document.

Evaluer les compétences de l'enseignant "basé sur la Pleine Conscience"

Enseignant :

Date la séance et n° de la séance :

Evaluateur :

Date d'évaluation :

Enregistrement vidéo

Observation en direct

MBI – TAC : feuille résumé

Domaine	Caractéristique clé (utiliser la page suivante pour donner des feedbacks qualitatifs)	Incompétent 1	Débutant 2	Débutant avancé 3	Compétent 4	Très compétent 5	Avancé 6
Contenu, rythme, organisation des séances du curriculum	<i>Respect du curriculum Réceptivité et souplesse dans le respect de la séance Pertinence des thèmes et du contenu Organisation de l'instructeur/trice, salle, supports Fluidité et rythme de la séance</i>						
Qualités relationnelles	<i>Authenticité et force Connexion et acceptation Compassion et chaleur Curiosité et respect Réciprocité</i>						
Incarnation de la Pleine Conscience	<i>Attention au moment présent Réceptivité au moment présent Calme et vivacité Fondements sur les attitudes Présence naturelle de l'instructeur/trice</i>						
Guidage des pratiques de Pleine Conscience	<i>Langage – précis et donnant de l'espace Enseignement clé de chaque pratique Éléments spécifiques à considérer en guidant</i>						
Transmission des thèmes par le dialogue exploratoire et l'enseignement didactique	<i>Attention à l'expérience Couches du dialogue exploratoire Compétences d'enseignement Fluidité Efficacité de l'enseignement</i>						
Maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage	<i>Contenant d'apprentissage Développement du groupe Humanité commune Style de leadership</i>						

MBI-TAC : feuille de commentaires		
Domaine	Points forts de l'enseignement	Besoins d'apprentissage
1- Contenu, rythme, organisation des séances du curriculum		
2- Qualités relationnelles		
3- Incarnation de la Pleine Conscience		
4- Guidage des pratiques de Pleine Conscience		
5- Transmission des thèmes par le dialogue exploratoire et l'enseignement didactique		
6- Maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage		