



UNIL | Université de Lausanne

Université de Lausanne
Faculté des Sciences
Sociales et Politiques

Session d'été 2017

**Feedback³ : Développement d'un programme d'entraînement des
compétences de counseling pour des étudiants de Bachelor en
psychologie**

Mémoire en psychologie
Présenté par Xavier Bodoira

Pour l'obtention du titre de
Maîtrise universitaire ès Sciences en psychologie

Sous la direction du Docteur Koorosh Massoudi

Avec l'expertise de Shékina Rochat

Remerciements

Un mémoire de Master est un travail de longue haleine dont l'accomplissement constitue une source notoire de gratification. Au terme d'une année et demi d'intenses, épineuses et enrichissantes réflexions, je tiens à remercier les personnes qui ont accompagné l'élaboration du présent document.

Je remercie tout d'abord Koorosh Massoudi dont le soutien et la contribution dépassent largement le cadre de mon mémoire. Superviseur au service des consultations de l'Université de Lausanne, enseignant responsable de mon assistantat au sein de l'Institut de Psychologie et du nouveau Centre de recherche en psychologie du conseil et de l'orientation (CePCO) et directeur de mémoire, ses multiples rôles à mon égard ont été un apport majeur dans le développement de mon identité professionnelle en tant que futur psychologue conseiller en orientation. La confiance qu'il m'a témoignée ainsi que les commentaires perspicaces qu'il m'a apportés tout au long des différentes phases de mon Master m'ont été, me sont, et me resteront précieux dans mon parcours.

Je remercie également Shékina RoCHAT, une collègue souriante, motivée et entreprenante, avec qui j'ai également eu l'occasion de débiter le projet Feedback³, et qui pourra à présent en découvrir l'aboutissement avec toute sa fine expertise. Nos échanges et nos partages autant dans les instants de travail que de détente ont été porteurs dans mes nombreuses réflexions autour de la pratique du conseil en orientation. La rédaction d'un article scientifique à ses côtés constitue de même une source de valorisation et de gratification importante à mes yeux.

Enfin, je tiens à remercier l'ensemble des membres du CePCO dont l'accueil ainsi que les échanges durant et en dehors de nos traditionnelles réunions ont également permis de mûrir mes réflexions sur la recherche et les pratiques dans le champ de l'orientation. C'est à mon appartenance à cette entité que je dois de même l'accomplissement du présent travail.

Table des matières

Liste des tableaux et des figures.....	iv
Problématique.....	1
Introduction théorique.....	2
Définir le counseling.....	2
Ingrédients de l'efficacité thérapeutique en psychologie du counseling.....	4
Processus de la relation d'aide.....	5
Modèles de counseling fondés sur l'approche rogérianne.....	6
Le modèle du microcounseling de Ivey.....	7
Le modèle IPR de Kagan.....	10
Le modèle des compétences d'aide de Hill.....	11
Efficacité des programmes d'entraînement des compétences.....	12
Entraîner les compétences de counseling à l'Université.....	13
Le programme Feedback³.....	15
Contenu théorique des séances de travaux pratiques.....	15
Dispositif d'évaluation des travaux pratiques.....	17
Indicateurs du développement des compétences.....	18
Caractéristiques individuelles.....	18
Indicateurs d'effet.....	19
Hypothèses.....	24
Méthode.....	27
Participants.....	27
Procédure.....	27
Instruments.....	29
Résultats.....	34
Corrélations.....	34
Régressions.....	36
Régressions multiples.....	36
Modèle autorégressif.....	38
ANOVA.....	41
ANOVA à un facteur.....	41
ANOVA à mesures répétées.....	42

ANOVA à mesures répétées à un facteur inter-sujet.....	44
Discussion.....	46
Conclusion.....	55
Apports.....	55
Limites et perspectives futures.....	57
Références bibliographiques.....	62
Résumé.....	74

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux

Tableau 1. Objectifs et compétences du modèle en trois étapes de Hill, traduit de Hill (2014, p. 29, trad. pers.).....	12
Tableau 2. Echelles détaillées.....	33
Tableau 3. Corrélations à T1.....	36
Tableau 4. Régressions multiples à T1.....	38
Tableau 5. Modèle autorégressif : prédiction de la personnalité et des indicateurs d'effet à T1 sur les indicateurs d'effet à T3.....	40
Tableau 6. ANOVA à un facteur (« novices » VS « expérimentés ») à T1.....	41
Tableau 7. ANOVA à mesures répétées pour les indicateurs d'effet (T1 à T3).....	43
Tableau 8. ANOVA à mesures répétées à un facteur inter-sujet basé sur la médiane des indicateurs d'effet (T1 à T3).....	45

Liste des figures

Figure 1. Chronologie des questionnaires et de leur passation.....	32
Figure 2. Evolution des moyennes des indicateurs d'effet dans le temps.....	43

Problématique

Comment apprend-on à mener des entretiens psychologiques ? Quelles sont les compétences à transmettre à des étudiants entreprenant une formation dans le champ de la psychologie et quelle est l'efficacité du développement des méthodes d'enseignement de ces compétences ? Le sujet de la formation en psychologie du counseling fait d'autant plus sens lorsque des recherches (i.e., Ridley & Mollen, 2010) révèlent qu'une formation inadéquate peut être source d'anxiété non seulement pour les conseillers débutants, mais également pour tout un champ professionnel dans son ensemble. Et d'ajouter, selon Ridley & Mollen (2010), que la relation entre l'expérience et l'expertise dans le domaine du counseling semble encore négligeable. Ainsi, une évaluation critique des méthodes de formation et de pratique des psychologues permet d'assurer la viabilité de la psychologie du counseling de même que l'évolution de la profession.

Dans cette perspective, le présent travail, issu d'une recherche menée dans le cadre d'un Fond d'Innovation Pédagogique de l'Université de Lausanne (UNIL, Suisse), s'attachera dans un premier temps à définir le counseling et exposera les ingrédients-clés de l'efficacité thérapeutique de cette approche. Il abordera ensuite des programmes d'entraînement des compétences fondés sur ces ingrédients avant de présenter l'efficacité de différents modèles déjà éprouvés dans le champ de la relation d'aide. Ensuite, le programme de développement des compétences Feedback³ conçu à l'Université de Lausanne à l'attention d'étudiants en psychologie de niveau Bachelor sera présenté. Dans un deuxième temps, l'objectif consistera à évaluer l'efficacité de ce dispositif pour développer les compétences de base de la conduite d'un entretien psychologique au moyen d'un dispositif longitudinal. Les résultats obtenus conduiront à une discussion portant sur la pertinence et les effets d'un tel programme de formation en fin de Bachelor ainsi que les limites et les perspectives futures

Introduction théorique

Définir le counseling

Dans le vaste champ de la psychologie, le counseling (« counseling psychology » dans les pays anglo-saxons ou « psychologie de l'accompagnement » dans les pays francophones, Bernaud, 2008) apparaît comme l'un des nombreux outils de la relation d'aide. Mais que signifie vraiment cette dénomination ? En partant du principe que le fleuriste aide son client à créer des arrangements floraux ou que le serveur aide son client à choisir un mets au restaurant, tout travail fournit un type de service ou d'information qui le catégorise en tant que profession d'aide. Or, selon Moos & Glowiak (cité dans Capuzzi & Gross, 2013), la relation d'aide évoque un type de population particulière dont la prise en charge implique des responsabilités significatives et ne peut être gérée à la légère. Dès lors, le counseling, qu'il soit personnel scolaire, ou professionnel doit présenter une manière d'appréhender le contact avec l'individu qui lui est propre ainsi que des objectifs spécifiques, à savoir : promouvoir le changement dans les comportements et les styles de vie, augmenter la prise de conscience et la compréhension, soulager la souffrance, modifier les pensées et les perceptions de soi.

En Suisse, la pratique du counseling est relativement répandue. Dans ce contexte culturel, le counseling se situe dans le champ de la psychiatrie et de la psychologie. Son domaine d'intervention et son identité professionnelle ont été opérationnalisés par une définition, une formation et un système d'accréditation qui lui sont propres. Ainsi, l'Association Suisse de Conseil a défini l'approche comme « un outil relationnel pour aider les gens à s'aider eux-mêmes » (Thomas & Henning, 2012, p. 506, trad. pers.).

Cette définition s'apparente à celle proposée par McLeod (2013) selon laquelle le counseling peut être défini comme « une conversation privée, orientée vers un but, découlant de l'intention d'une personne (couple ou famille) de réfléchir à et de résoudre un problème de vie, et de la volonté d'une autre personne de l'assister dans cet effort » (p. 7, trad. pers.). Elle souligne ainsi que le counseling a pour but de générer de nouvelles possibilités d'action au travers du dialogue, et dépend ainsi de la création d'une relation entre deux individus : le client et le conseiller (counselor). Elle souligne également, contrairement à

l'idée que le terme pourrait induire, que le conseiller devrait s'abstenir de donner des conseils, mais plutôt viser des questions appropriées ; il ne se rend pas responsable des choix du client, mais fournit plutôt de l'information ainsi qu'une orientation qui devrait l'aider à résoudre ses problèmes par lui-même (Krumboltz, 1967 ; Lhotellier, 2003).

McLeod (2013) souligne également les similarités entre le counseling et la psychothérapie, à savoir que, premièrement, tous deux fournissent à l'individu un espace de confidentialité afin d'explorer leurs difficultés personnelles. Ensuite, l'efficacité de la pratique, qu'elle soit de counseling ou de psychothérapie, dépend dans une large mesure de la qualité de la relation entre le professionnel et son client. Finalement, dans chacune de ces deux disciplines, la conscience de soi et la thérapie personnelle constituent des éléments valorisés du développement et de la formation continue. Toutefois, il apparaît que, si le counseling s'inscrit dans le champ de la psychothérapie, il s'en distingue également (Hill, 2009, 2014 ; McLeod, 2013). En effet, selon Hill (2009, 2014), le counseling et la psychothérapie peuvent se différencier de par (1) la longueur du traitement (le counseling comporte généralement moins de séances que la psychothérapie), (2) le public cible (le counseling aide des personnes généralement « saines » à s'ajuster à leurs problèmes, alors que la psychothérapie est mise au service d'individus avec des pathologies ou des conflits plus conséquents), et (3), corollaire du point précédent, le type de problème amené (le counseling se focalise davantage sur l'aide lors de problèmes de développement et de transition de vie, alors que la psychothérapie embrasse des troubles psychologiques plus contraignants). Le counseling se distingue ainsi de la psychologie, la psychiatrie ou le travail social par une philosophie centrée sur l'idée que les individus disposent de ressources adéquates pour gérer leur vie, mais que dans une situation donnée, ces ressources leur sont indisponibles. Pour comprendre les limitations du bien-être ou du développement personnel, il peut faire appel à différentes stratégies : cognitives, comportementales, constructivistes et systémiques (Thomas & Henning, 2012). Selon Thomas et Henning (2012), la perspective du counseling inclut des notions élargies de bien-être relatif, auto-efficacité perçue, évaluation cognitive et ressources apprises. Ainsi, cette approche et sa formation prévaudront dans ce mémoire, bien que d'autres programmes de recherche issus de différentes

disciplines de la relation d'aide (travail social, soins infirmiers, psychologie clinique) pourront être présentés à titre illustratif. De même, et afin d'éviter toute confusion ou rallongement dans le texte, les notions de conseiller et de client seront employées pour désigner respectivement celui qui offre de l'aide ainsi que celui qui en bénéficie dans un cadre de psychologie du counseling.

Par ailleurs, au-delà des nuances entre cette dernière approche et la psychothérapie, Hill (2009, 2014) introduit une distinction entre le counseling et ce qu'elle nomme le « helping » soit un « terme large et générique qui inclut l'aide fournie par une variété d'individus, tels que des amis, la famille, des conseillers, des psychothérapeutes et des professionnels des relations humaines » ainsi « qu'une personne aidant une autre à explorer ses sentiments, acquérir une prise de conscience et effectuer des changements dans sa vie » (Hill, 2014, p. 7, trad. pers.). De fait, même si les compétences de helping peuvent être employées de la même manière par un conseiller ou un psychothérapeute, elles dépassent en réalité le cadre de ces deux types d'intervention, dans la mesure où elles sont enseignées dans des programmes où tout participant ne se destine pas nécessairement à une profession de la santé mentale. Le helping s'adresse donc davantage à des apprenants qui développent des compétences d'aide en les pratiquant entre eux ou avec des clients volontaires, alors que le counseling ou la psychothérapie se destinent plutôt à des clients à la recherche de l'aide d'un professionnel.

Ingrédients de l'efficacité thérapeutique en psychologie du counseling

Le premier programme de recherche en psychologie du counseling a été initié par Frank Robinson à l'Université de l'Etat de l'Ohio en 1938. Mais c'est à Carl Rogers que l'on doit par la suite une véritable théorie explicative des recherches dans le champ de la psychologie du counseling (Hill & Corbett, 1993). Rogers a en effet exercé une profonde influence dans le domaine de la psychologie du counseling comme dans celui de la psychothérapie. De fait, si les propos qui suivent dans ce travail peuvent généralement s'appliquer aussi bien aux deux approches, seul le counseling sera mentionné afin d'éviter toute redondance.

La recherche en psychologie du counseling s'est de fait passablement centrée sur l'exploration des ingrédients nécessaires à l'efficacité thérapeutique. À noter que la notion « thérapeutique » ne fait pas exclusivement référence à un

processus propre à la psychothérapie, mais qu'elle se trouve indifféremment utilisée pour le counseling et la psychothérapie chez les auteurs (Hill & Corbett, 1993, Rogers, 1957, Truax & Carkhuff, 1979). Truax et Carkhuff (1979) ont ainsi relevé les compétences interpersonnelles du conseiller comme un ingrédient central de l'efficacité de ces processus. Plus précisément, ces compétences interpersonnelles sont démontrées au travers d'une empathie précise (accurate empathy), d'une affection non possessive (nonpossessive warmth), et d'authenticité (genuineness). Ces ingrédients font écho à trois des six conditions « nécessaires et suffisantes » au changement thérapeutique identifié par Rogers (1957) : (1) la relation, (2) l'état du client, (3) l'authenticité du thérapeute dans la relation, (4) un regard positif inconditionnel, (5) l'empathie, et finalement (6) la perception que le client a du thérapeute. Le grand apport de Rogers a été d'être l'un des premiers théoriciens à donner à ces facteurs une prééminence toute particulière en tant qu'ingrédients effectifs pour une thérapie à succès (Truax & Carkhuff, 1979). En ce sens, Truax et Carkhuff (1979) affirment qu'il a été plus loin que ses prédécesseurs en ne se contentant pas de qualifier ces qualités thérapeutiques comme importantes ou essentielles, mais bien comme les seules qualités thérapeutiques qui contribuent aux résultats chez le client. Rautalinko (2013) ajoute même que Rogers a été le premier à distinguer les compétences de counseling directives et non-directives, tout en privilégiant ces dernières. En effet, le terme « non-directif » suggère que le conseiller a confiance dans la volonté et la capacité du client à s'améliorer, plutôt que de lui prêter des motivations inconscientes ou lui donner des conseils, ce qui rejoint d'ailleurs la proposition de Lhotellier (2003). Il est cependant à préciser que l'opérationnalisation de ces compétences non-directives peut différer au sein d'un cadre théorique identique. Par exemple, la thérapie cognitive et comportementale est considérée comme directive de par son accent sur les techniques expérientielles ainsi que les différentes tâches à accomplir. Néanmoins, l'implémentation de ces techniques et autres tâches s'effectue en collaboration avec le client, les rendant ainsi moins directives.

Processus de la relation d'aide

Afin de schématiser par la suite le processus développemental qu'incarne la relation d'aide, Carkhuff et Anthony (1979) proposent quatre étapes qui peuvent être décrites du point de vue de la personne aidée, soit du client. La

première étape d'engagement (involvement) s'inscrit dans une phase de pré-relation d'aide (prehelping), à laquelle succède la phase de relation d'aide (helping) et ses trois étapes : l'exploration (exploration), la compréhension (understanding) et l'action (action). Ainsi, l'engagement permet tout d'abord au client de baliser le chemin de la relation d'aide en vue de l'étape d'exploration. À ce moment, la personne aidée peut reconnaître et exprimer une panoplie de sentiments personnels, les raisons de ses sentiments, et les relier à des circonstances. L'étape d'exploration serait selon Carkhuff et Anthony (1979) la plus significative pour la personne aidée. Elle constitue en outre une base à l'étape de compréhension dans laquelle le conseiller reconnaît chez le client de quelle manière un ou plusieurs déficits spécifiques du comportement contribuent à ses sentiments négatifs ou à ses difficultés. La compréhension constitue par ailleurs un processus de médiation nécessaire entre l'exploration et l'action en aidant le consultant à se focaliser sur des objectifs personnalisés parmi différentes alternatives investiguées dans la phase d'exploration. La dernière étape d'action consiste pour le conseiller à aider le consultant à développer un programme étape par étape afin de l'orienter vers des objectifs uniques. Elle apparaît de fait comme le processus culminant de la relation d'aide (Carkhuff & Anthony, 1979).

Carkhuff et Anthony (1979) conçoivent par ailleurs les phases d'un counseling effectif comme les phases d'un apprentissage effectif et systématique. En effet, les auteurs déclarent que le processus par lequel la personne aidée peut faciliter ou, inversement, retarder son développement inclut l'exploration d'où elle se situe ; la compréhension et la spécification d'où elle souhaite être ; puis le développement et l'implémentation étape par étape de programmes d'action pour s'y rendre. Le nombre de modèles basés sur le paradigme de la relation d'aide comme apprentissage a proliféré dans la littérature du counseling. Ces modèles invitent, pour les individus en formation, à dépasser le sens commun en combinant les bonnes intentions avec des compétences d'aide afin de devenir un conseiller efficace (Carkhuff & Anthony, 1979).

Modèles de counseling fondés sur l'approche rogerienne

Plusieurs modèles d'entraînement et d'enseignement de la pratique du counseling fondés sur l'approche centrée sur la personne de Rogers (Hill et al.,

2008, Hill et al., 2014) ont émergé dans les années 1960 et 1970, d'abord pour les professionnels avant de rapidement se répandre aux étudiants non gradués. En effet, Hill et Corbett (1993) suggèrent que l'approche rogerienne s'accommode particulièrement bien avec la psychologie du counseling de par son accent porté aux ressources de l'individu. Dès lors, l'objectif inhérent à ces modèles d'entraînement consistait à préparer les étudiants à la poursuite de leurs diplômes professionnels ainsi que d'augmenter les possibilités sur le marché du travail pour ceux qui renonceraient à poursuivre leurs études (Hill et al., 2008 ; Korn, 1980).

Le développement ainsi que l'impact des programmes d'entraînement des compétences dans la psychologie du counseling a de fait été considérable (Hill & Corbett, 1993). Ainsi, un conseiller efficace devrait être hautement compétent en termes de compréhension empathique exacte, de communication d'une affection non possessive ainsi que d'authenticité (Truax & Carkhuff, 1979). Des programmes d'entraînement ont dès lors été fondés pour favoriser le développement de ces ingrédients thérapeutiques. Truax et Carkhuff (1979) considèrent ainsi qu'il existe deux manières de formuler un programme d'entraînement. La première approche, qualifiée de didactique-intellectuelle, se focalise sur un apprentissage théorique, alors que la seconde, qualifiée d'empirique-ouverte (experiential-accepting) accentue la croissance personnelle de la personne en formation et le développement au travers de ses propres expériences. Selon Truax et Carkhuff (1979), il s'agit d'intégrer ces deux approches afin d'implémenter les conditions thérapeutiques nécessaires et suffisantes chez les conseillers en formation. Ils préconisent également pour les conseillers débutants de s'initier au rôle de client, afin de mieux se représenter et de ressentir ce que cela signifie d'être en position d'« aidé », et de vivre une compréhension empathique exacte, de l'affection non possessive, ainsi que de l'authenticité (ou l'absence de l'une ou de plusieurs de ces conditions) depuis la position du client (Truax & Carkhuff, 1979).

Le modèle du microcounseling de Ivey

Dans la lignée des travaux de Truax et Carkhuff (1979) et de Rogers (1957), Ivey (1971) propose le modèle du microcounseling comme méthode systématique d'acquisition des compétences d'aide. Ivey considère en effet l'importance d'incorporer des techniques pour aider les étudiants à acquérir des

compétences facilitantes en entretien dans les programmes de formation traditionnels. Dans cette optique, le microcounseling semble maximiser l'utilisation de la vidéo comme instrument d'enseignement et de recherche ; une idée qui s'inscrit pleinement dans la lignée du dispositif de formation qui sera subséquemment détaillé dans la suite de ce travail. Contrairement à l'approche rogérienne, le microcounseling ne se base pas sur l'existence de conditions nécessaires et suffisantes dans la relation d'aide, mais cherche plutôt à identifier quelle méthode est la meilleure pour quel individu et dans quelles conditions. L'auteur (Ivey, 1971) précise ainsi l'importance d'enseigner une compétence (i.e., single skills) à la fois, car il considère que rien n'est plus décourageant pour un débutant que le sentiment de devoir un être expert dans plusieurs domaines simultanément. Il invoque alors la nécessité de découper une compétence en plusieurs micro-séquences. Par exemple, une compétence générale « d'écoute active » (Aldridge & Ivey, 1975) pourrait être entraînée à l'aide de micro-séquences focalisées sur le contact visuel, sur la reformulation, sur la manière de poser des questions, etc.

Dans les faits, le microcounseling comporte cinq grandes étapes (Daniels & Ivey, 2007). Dans un premier temps, (1) la personne en formation (trainee) est chargée de réaliser un entretien enregistré de cinq minutes avec un client—dans une situation de jeu de rôle—sous le regard du formateur. Le thème de l'entretien peut avoir été défini au préalable par les deux protagonistes ou non. Dans un second temps, (2) le formateur relève les aspects positifs et à améliorer dans le comportement de la personne en formation, avec une attitude chaleureuse et bienveillante. Après cette première étape *in situ*, le formateur propose à la personne en formation de réaliser un travail individuel sur une compétence unique (par exemple le regard) en réalisant trois tâches différentes de manière séquentielle : (2.1) à l'aide d'un manuel spécifique, (2.2) en visionnant des modèles experts et en observant les effets de l'usage, de l'absence ou du mauvais usage d'une compétence particulière sur la communication, et (2.3) en réexaminant la vidéo de son premier entretien. Pour clore cette deuxième étape, le formateur discute du comportement de la personne en formation en lien avec un critère de performance acceptable pour la compétence en question. Il y valorise par ailleurs les aspects positifs.

Dans la troisième étape, (3) la personne en formation peut désormais pratiquer la compétence examinée précédemment. Dans une session pratique, les rôles de conseiller, de client et d'observateur sont endossés tour à tour par chacune des personnes en formation. Dans la quatrième étape, (4) la personne en formation conduit un nouvel entretien dans lequel elle met l'accent sur la compétence enseignée en session. L'enregistrement est ensuite examiné par le formateur et la personne en formation. Lors de la dernière étape, (5) la compétence fait l'objet d'un examen et d'une discussion avec la personne en formation. Hill et Corbett (1993) résument ces étapes selon une logique « modeling, practice, feedback ».

Selon Daniels et Ivey (2007) plusieurs facteurs contribuent à expliquer l'efficacité du microcounseling comme paradigme de formation. Comme mentionné précédemment, son accentuation sur une compétence unique à la fois permet de ne pas surcharger la personne en formation, en lui proposant une tâche simple et directe jusqu'à développer graduellement un répertoire de compétences d'aide. Ensuite, le modelage et l'apprentissage vicariant constituent une source de renforcement dans l'apprentissage des rôles sociaux (Bandura, 1977 ; Daniels & Ivey, 2007). À cet égard, Daniels et Ivey (2007) postulent que le renforcement positif du superviseur envers la personne en formation constitue un ingrédient clé. Ce fait correspond également à la persuasion verbale, l'une des quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (1977) dont le concept sera abordé plus précisément ultérieurement. En outre, l'observation de soi et la confrontation favorisent un changement de comportement par l'effet de comparaison et de contraste entre la personne aidée et un modèle. Finalement, le microcounseling utilise un contexte réaliste permettant à cette expérience d'apprentissage de devenir une interaction réelle. Plusieurs anecdotes suggèrent à cet effet que les clients volontaires sont amenés à discuter en entretien de problèmes personnels pertinents et apprécient de fait l'opportunité de pouvoir le faire dans un tel contexte.

Le microcounseling présente ainsi des techniques applicables à tout type d'interactions humaines complexes, et qui dépassent le champ de la psychologie (e.g., pompiers, vendeurs, etc.). Ce modèle est considéré par ailleurs comme un point de départ duquel chaque individu garde la liberté d'être humain, et peut ainsi développer ses propres conceptions. Les compétences présentées ne

constituent qu'une indication d'usages possibles, et font d'autant plus sens que l'individu en formation les utilise à sa manière. En effet, bien que systématique, le modèle ne se veut guère rigide. Dès lors, l'efficacité de l'application du microcounseling, « conçu à l'origine comme un programme de formation comportementale pour enseigner les compétences d'entretien à des conseillers débutants » (Daniels & Ivey, 2007, p. 5, trad. pers.), a été démontrée dans plus de 450 études empiriques et, comme mentionné précédemment, à travers une variété de domaines tels que la psychologie scolaire, la médecine, les soins dentaires, les soins infirmiers, le travail social, la formation des enseignants, etc., avec des publics d'âge variés, notamment en contexte universitaire. Hill et Corbett (1993) mentionnent à cet égard que ce modèle a reçu un soutien marqué dans la recherche, notamment pour l'enseignement de compétences de base à des étudiants gradués, mais également à des étudiants non gradués (Ivey, 1971). En revanche, la contribution de ses composantes spécifiques, à savoir le modeling, practice et feedback, sur les résultats d'un programme d'entraînement semble moins bien comprise.

Le modèle IPR de Kagan

Le modèle de Kagan a également eu une influence majeure dans la manière d'opérationnaliser l'enseignement des compétences psychologiques dans le champ du counseling (Hill & Corbett, 1993). Selon Hill et Corbett (1993) ce modèle baptisé « interpersonal process recall » (IPR) repose sur le principe que de nombreux conseillers débutants disposent de compétences de communication innées, mais que celles-ci sont entravées par une anxiété de performance. Le IPR propose d'aider les conseillers à se focaliser sur différents éléments en sessions enregistrées aussi bien chez eux-mêmes que leur client : pensées, sentiments, sensations corporelles, objectifs et aspirations. Il peut également être utilisé afin de rendre le client plus conscient des processus « couverts », non visibles durant les sessions. De manière générale, le modèle de Kagan cherche principalement à accéder aux expériences internes des participants durant un entretien de counseling. Ce modèle serait toutefois préférable pour entraîner des conseillers avancés, car il présuppose que les apprenants disposent déjà de compétences de base (Hill & Corbett, 1993).

S'agissant de l'efficacité de ce modèle, Hill et Corbett (1993) relatent une méta-analyse de Baker et al. (1990) qui ont trouvé une petite taille d'effet,

suggérant l'efficacité globale de l'approche dans la formation d'étudiants gradués.

Le modèle des compétences d'aide de Hill

Parmi les modèles récents, celui des compétences d'aide de Hill (Hill Helping Skills Model) (Hill, 2009, 2014 ; Hill & Lent, 2006 ; Hill et al., 2008 ; Hill et al., 2016) basé sur les modèles de Carkhuff (1969), de Ivey (1971) et de Kagan (1984) (cité dans Hill et al., 2016), semble prometteur pour étayer la logique d'enseignement des compétences notamment de par sa récence et son ancrage dans une littérature longuement éprouvée. Hill et ses collègues (2008, 2016) apparaissent également parmi les rares auteurs à avoir investigué cette thématique chez des étudiants non gradués, alors que l'essentiel des programmes de counseling référencés dans le présent travail ont été réalisés au minimum chez des étudiants de niveau Master. Ainsi, les trois étapes du modèle que sont l'exploration, l'insight, et l'action (tableau 1), partagent de fait des objectifs et compétences caractéristiques des sessions pratiques liées au programme Feedback³ qui sera décrit ultérieurement. (1) La phase d'exploration (exploration stage) permet de construire la relation, d'aider le client à raconter son histoire, à explorer ses pensées et ses sentiments au moyen de questions ouvertes, reformulations, reflets de sentiments et de dévoilement des sentiments. (2) La phase d'insight (insight stage) a pour objectifs de faciliter la prise de conscience, de promouvoir des insights en ayant notamment recours à des questions ouvertes et des interprétations. (3) La phase d'action (action stage) consiste à aider le client en termes de relaxation, de changement de comportement, de répétition du comportement et de prise de décision au moyen de questions ouvertes, d'information et d'aide directe (Hill, 2009, 2014 ; Hill et al., 2016).

Tableau 1.

Objectifs et compétences du modèle en trois étapes de Hill, traduit de Hill (2014, p. 29, trad. pers.)

Étapes	Objectifs	Compétences associées
Exploration	Prêter attention, observer, écouter	Comportements non verbaux, réponses verbales minimales
	Explorer les pensées	Reformulations, questions ouvertes / exploration des pensées
	Explorer les sentiments	Reflets de sentiments, révélations des sentiments, questions ouvertes, exploration des sentiments
Insight	Encourager la prise de conscience	Challenges
	Faciliter l'insight	Questions ouvertes / explorations de l'insight, interprétations, dévoilements de l'insight
	Faciliter l'insight dans la relation	Immédiateté
Action	Faciliter l'action	Questions ouvertes / explorations de l'action, donner de l'information, processus de prise en considération, orientation, dévoilements des stratégies

Au-delà de la systématique du processus, les auteurs préconisent d'éviter, à l'instar de Ivey (1971), toute application rigide, comme un livre de cuisine, de ces différentes compétences. Les étudiants peuvent dès lors apprendre une variété de compétences utiles pour différents besoins, et à exercer d'une manière empathique (Hill, 2009 ; Hill et al., 2007 ; Hill et al., 2016). Pour qualifier ces compétences que les étudiants développent, ce travail se réfère au concept de helping selon l'acceptation de Hill (2009, 2014).

Efficacité de programmes d'entraînement des compétences

De plus en plus, la question se pose de savoir si les programmes de formation pratique employés en psychologie du counseling ainsi que dans les autres domaines de la santé mentale produisent les effets désirés (Ridley & Mollen, 2011). Plusieurs études (e.g., Du Preez & Jorgensen, 2012 ; Gockel & Burton, 2014 ; Tolsgaard et al., 2013, Westbrook et al., 2008) ont récemment proposé des designs de recherche pour évaluer l'efficacité de programmes d'entraînement des compétences à l'égard de diverses populations estudiantines et dans des champs variés de la relation d'aide (travail social, médecine, psychométrie, psychologie clinique, etc.). Leurs résultats d'ensemble

démontrent des évolutions positives. Toutefois, cette vision globale peut cacher des conclusions plus contrastées. Ainsi, dans l'étude de Gockel et Burton (2014) sur une formation aux compétences d'aide en counseling chez des étudiants diplômés en travail social, ces derniers présentent une augmentation significative de leur sentiment d'efficacité en matière de counseling (counseling self efficacy), défini comme « les croyances ou les jugements à propos de ses capacités à conseiller un client dans un futur proche » (Larson & Daniels, 1998, p. 180, trad. pers.). En revanche, les auteurs ne trouvent pas de changement concernant l'anxiété et l'empathie, ce qui suscite la question de savoir sur quels éléments un programme d'entraînement peut agir et quelles sont, à l'inverse, les limites de son impact. Ce point sera dès lors développé dans la suite du présent travail.

Entraîner les compétences de counseling à l'Université

Les considérations précédentes tendent à souligner l'importance de l'entraînement pratique pour le développement des compétences cliniques des psychologues. Ceci pose la question du développement des compétences cliniques au sein de cursus universitaires surtout axés sur les apprentissages techniques et théoriques ne pouvant permettre aux étudiants de développer une conscience réflexive de soi ainsi que des ressources dans les processus relationnels (Ivey, 1971 ; Lecomte et al., 2004). L'intégration des programmes d'entraînement des compétences cliniques au cursus académique semble donc aujourd'hui nécessaire pour préparer les étudiants à relever les défis qui les attendent dans leur pratique professionnelle. Enseigner des compétences de base d'un entretien psychologique présuppose d'articuler des éléments de recherche à des outils cliniques, un enjeu pas si trivial qu'il pourrait paraître.

Historiquement, la psychologie du counseling a consacré beaucoup de temps à examiner la question de l'utilité d'intégrer la science et la pratique (Stoltenberg et al., 2000). De fait, le modèle du praticien-scientifique issu de la conférence Boulder de 1949 (Barkham & Mellor-Clark, 2003 ; Frank, 1984 ; Stoltenberg et al., 2000) constitue aujourd'hui une base de cette discipline pour combler le fossé existant entre la pratique et la recherche, malgré les critiques dont il fait l'objet, notamment de la part des psychologues (Frank, 1984). Selon Frank (1984), l'essence de ce modèle repose sur l'idée que tout étudiant en psychologie clinique devrait développer aussi bien des compétences de

recherche que des compétences cliniques, ce qui amène à deux écueils majeurs. Le premier, d'ordre philosophique, consiste à dire qu'il n'existe aucune justification fondée pour laquelle les cliniciens devraient être formés à la recherche. Le second, d'ordre psychologique, soutient que les intérêts et les compétences pour la recherche ainsi que les intérêts et les compétences pour le travail appliqué révèlent une incompatibilité de la première avec le second.

Dans une idée similaire au modèle du praticien-scientifique, le mouvement de l'evidence-based practice (Barkham & Mellor-Clark, 2003) qui émerge dans les années 1980 postule que la science constitue une force authentique et qui permet de fournir des recherches rigoureuses dans le domaine des thérapies psychologiques. Il entre toutefois en tension avec une configuration différente, celle du practice-based evidence qui met en exergue la pertinence de la recherche à l'égard de dispositifs cliniques dans le but d'améliorer la qualité des traitements. Une autre alternative au modèle de Boulder, le modèle du savant-praticien (practitioner-scholar) (Stoltenberg et al., 2000) propose également un mode d'équilibre entre science et pratique dans la psychologie du counseling. Plutôt que de former des chercheurs scientifiques, les programmes issus de ce modèle privilégient la supervision de diverses pratiques. Les activités scientifiques sont ainsi mises au service de la pratique, plaçant le modèle davantage au contact des préoccupations cliniques.

La question de l'intégration de la formation aux compétences psychologiques de counseling est donc susceptible de prendre plusieurs formes en fonction du bon vouloir des institutions. Ces modalités d'intégration sont cependant peu souvent explicitées et leur efficacité demeure encore peu connue (Gockel & Burton, 2014). En vue de remédier à cet écueil, le présent travail revêt pour ambition d'introduire et d'étudier le programme de formation Feedback³ mis en place à l'Université de Lausanne.

Le programme Feedback³

Le projet baptisé Feedback³ s'inscrit dans le cours « Conseil et intervention » donné en dernière année de Bachelor aux étudiants de psychologie de l'UNIL, depuis 2006. L'objectif principal de l'enseignement consiste dans un premier temps à fournir un bagage théorique aux étudiants sur les outils et méthodes d'entretien en psychologie du counseling, puis de les initier au moyen de jeux de rôle, durant quatre séances de travaux pratiques de une heure de temps, à exercer des compétences de base pour mener un entretien psychologique. À cette fin, les étudiants sont répartis dans des groupes de travaux pratiques d'environ 20 étudiants chacun, encadrés par des assistant.e.s diplômé.e.s et / ou des assistant.e.s-étudiant.e.s. Durant les séances, les étudiants forment des groupes de quatre personnes qui restent identiques tout au long du semestre. Ces sessions pratiques, réparties sur l'ensemble du semestre, reprennent ainsi les notions vues durant le cours théorique autour de quatre thématiques. Elles suivent également dans l'ensemble les étapes des modèles présentés précédemment, et notamment celui de Hill (2009, 2014) en termes de contenu ainsi que celui du microcounseling de Ivey (1971) dans une logique de décortiquer les compétences dans la conduite d'un entretien en les enseignant étape par étape. L'intérêt du programme Feedback³, comme mentionné précédemment, réside également dans le fait qu'il existe moins d'études sur les effets du counseling chez les étudiants de Bachelor, non gradués. À la connaissance de l'auteur, ce type d'étude n'a également jamais été réalisé dans le contexte helvétique.

Contenu théorique des séances de travaux pratiques

Dans la première séance des travaux pratiques (TP 1), les étudiants sont sensibilisés à la construction de l'alliance de travail avec un client grâce aux quatre techniques de l'écoute active incarnées par la clarification, la reformulation, le reflet et le résumé (Aldridge & Ivey, 1975). Plus précisément, la clarification invite le client à élaborer son discours, à en dire davantage. Tout en permettant d'évaluer la précision de ce qui est perçu dans le discours, elle permet de clarifier des messages vagues, ambigus ou implicites. La reformulation, centrée sur le contenu cognitif du message, permet de faire savoir à l'interlocuteur que son message a été entendu et compris. Elle lui permet en

outre de se focaliser sur un élément central de celui-ci. Le reflet, quant à lui, centré sur le contenu émotionnel, favorise l'expression des sentiments du client. Il l'aide à prendre conscience des émotions, les gérer, les identifier de manière précise. Finalement, le résumé permet, à la fin d'une séquence, de mettre en lien différents éléments du message du client, d'identifier un thème récurrent ou central ainsi que de revoir le déroulement et le progrès de la discussion. Cette première étape reprend la phase d'exploration du modèle de Hill en favorisant davantage la construction de la relation que l'investigation d'une problématique spécifique dont les étapes suivantes seront l'objet. Elle permet en outre de sensibiliser les étudiants au rôle de l'écoute dans la psychologie du counseling (McLeod, 2013).

La deuxième séance (TP 2) aborde les méthodes de coping face au stress au moyen de l'analyse fonctionnelle (Cungi, 2008, cité dans Rochat, 2016). Se basant sur Cottraux (2011), Rochat (2016) déclare que cette méthode d'investigation clinique, principalement utilisée dans le domaine des thérapies cognitives et comportementales, permet d'examiner le vécu de stress d'une manière exhaustive et structurée en soulignant un enchaînement des cognitions, émotions et comportements déclenchés par la confrontation à une situation stressante, ainsi que les conséquences qui en découlent et qui contribuent au maintien et à la répétition de comportements problématiques. Cette seconde étape reprend la phase d'insight du modèle de Hill de par sa mise en lien entre un déficit spécifique du comportement et les sentiments négatifs ou difficultés générées. Elle permet ainsi de susciter une prise de conscience de la problématique d'un consultant.

Dans la troisième séance (TP 3), les étudiants sont amenés à une phase d'intervention représentée par l'affirmation de soi, et opérationnalisée au moyen de l'outil DESC développé par Bower et Bower (2004). Suivant cette technique structurée et systématique, la personne qui s'affirme, qui serait l'équivalent du conseiller dans les autres sessions, cherche à obtenir un changement de comportement problématique chez son interlocuteur. qui serait l'équivalent du client dans les autres sessions, en suivant quatre étapes. Dans un premier temps, il s'agit de décrire (D) la situation de manière précise et située dans le temps, en évitant les généralisation de type « chaque fois », « toujours », en assumant le « je », et en visant bien un comportement problématique (« lorsque tu fais

ça... ») et non une personne (« tu es comme ça.. »). Ensuite, la personne est invitée à exprimer (E) le ressenti que la situation lui génère, tout en se sentant légitime d'éprouver certains sentiments et en évitant de se justifier. Cette étape la conduit ensuite à spécifier (S) une solution et d'en indiquer les conséquences (C) pour soi, pour l'interlocuteur et pour la relation afin de favoriser le changement de comportement. Cette troisième étape reprend la phase d'action du modèle de Hill en proposant un changement qualitatif de comportement chez le consultant, lequel est supposé l'aider à obtenir une même modification du comportement face à certains interlocuteurs susceptibles de le contrarier dans le quotidien.

Finalement, la dernière séance (TP 4) porte sur le thème de la diversité culturelle et reprend les techniques initiales de l'écoute active pour construire l'alliance de travail dans le cadre d'un entretien avec un client d'une culture différente de celle du conseiller. Parmi les multiples définitions proposées, Hofstede et McCrae (2004) envisagent la culture comme « une programmation mentale collective qui distingue des groupes ou catégories de gens. Ceci souligne que la culture est (a) un attribut collectif et non individuel ; (b) invisible directement, mais qui se manifeste dans les comportements ; et (c) commune à certains individus et non à tous » (p. 58, trad. pers.). La culture se révèle par ailleurs pertinente à explorer lorsqu'elle apparaît comme saillante chez le client, permettant ainsi de mieux comprendre son expérience unique, ses valeurs, et d'éviter les stéréotypes (Hill, 2014).

Dispositif d'évaluation des travaux pratiques

Pour valider la participation aux travaux pratiques, chaque équipe d'étudiants produit une vidéo de cinq minutes comprenant trois minutes de jeu de rôle sur la thématique du TP et deux minutes d'appréciation critique de leur prestation selon une grille de critères. Afin de concilier savoir théorique et savoir-faire pratique, les étudiants sont amenés à documenter leur appréciation des éléments théoriques abordés au cours et / ou dans les lectures proposées. Ce procédé peut leur permettre d'identifier plus concrètement l'ancrage scientifique des différentes compétences développées. Chaque étudiant du groupe joue, à tour de rôle pour l'une des quatre séances, le rôle du psychologue-conseiller face à un autre étudiant qui incarne le rôle de son client. Ensuite, tous les membres

du groupe reçoivent un feedback écrit et individualisé sur la partie du jeu de rôle ainsi qu'une évaluation portant uniquement sur l'analyse critique.

Ce procédé d'évaluation permet de favoriser plusieurs processus propices au développement des compétences cliniques. En effet, selon Ridley et Mollen (2010), l'exposition de micro-compétences dans des cours ou programmes d'entraînement devient en réalité un élément fondamental pour la formation des futurs conseillers, encore faut-il les articuler à leurs connaissances théoriques. En effet, les étudiants éprouvent souvent des difficultés à comprendre comment transposer la théorie dans la pratique et comment celle-ci émane de la théorie. Ainsi, comme il a été mentionné précédemment, mobiliser l'activité scientifique en appui à la pratique constitue l'un des enjeux du cours « Conseil et intervention ». Par ailleurs, la plupart des programmes en psychologie du counseling ont recours à l'entraînement des compétences verbales et non-verbales (e.g., prêter attention, reformulations, reflets de sentiment, etc.) de leurs étudiants ainsi qu'à l'utilisation du feedback par vidéo dans le cadre de la formation académique (Hill & Corbett, 1993). Selon Hill et Corbett (1993), les étudiants réalisent ainsi différents exercices pour développer des compétences de base en ayant recours à la vidéo pour obtenir un feedback. Cependant, l'efficacité du recours aux exercices par jeu de rôle ainsi qu'à l'usage d'enregistrements vidéo requiert davantage de recherches (Gockel & Burton 2014).

Indicateurs du développement des compétences

Afin d'étudier l'efficacité du programme de formation Feedback³ pour développer les compétences des étudiants et les aider à se sentir plus efficaces dans la pratique, deux types d'indicateurs, considérés comme des sources du sentiment d'efficacité chez les apprenants, ont été pris en compte : (1) des indicateurs préalables au programme, soit des caractéristiques individuelles sur lesquelles ce dernier ne saurait exercer une quelconque influence, ainsi que (2) des indicateurs d'effet, soit des variables de processus sur lesquelles le programme devrait exercer un impact.

Caractéristiques individuelles

Personnalité. La personnalité peut être mise en relation avec le développement des compétences de par son rôle attesté à de multiples reprises de prédicteur de la réussite académique et professionnelle, notamment le

Caractère consciencieux (voir Barrick & Mount, 1999 ; Busato et al., 2000 ; Conard, 2006 ; Farsides & Woodfield, 2003 ; Komarraju et al., 2009). Pour mesurer celle-ci, le modèle en cinq facteurs (McCrae & Costa, 1997) incarne la conceptualisation dominante en termes de structure de la personnalité (Conard, 2006). Ses dimensions peuvent être brièvement définies comme suit : (1) l'Ouverture à l'expérience (O) correspond notamment à une forme de curiosité par rapport à ce qui provient de la vie interne et externe du sujet, la richesse des expériences, la conception des idées nouvelles, l'intensité du vécu des émotions, etc. ; (2) le Caractère consciencieux (C) renvoie principalement au niveau de contrôle de soi, de planification, réflexion, de volonté et de détermination ; (3) l'Extraversion (E) évoque quant à elle le niveau de sociabilité, d'activité, d'énergie d'un sujet, la gaieté ou encore l'optimisme ; (4) l'Agréabilité (A) fait écho à l'intensité des relations interpersonnelles, l'altruisme, une propension à la coopération plutôt qu'à la compétition ; finalement, (5) le Névrosisme (N, opposé à la Stabilité émotionnelle) souligne la tendance plus ou moins marquée à éprouver des affects négatifs tels que la tristesse, la gêne, la culpabilité, la colère ou le dégoût (Rolland & Petot, 1998). Ce modèle présente en outre les avantages d'avoir établi rapidement un large consensus autour d'une taxinomie compréhensive des traits de personnalité ainsi que d'avoir trouvé une utilité dans la psychologie du counseling (McCrae & Costa, 1991) introduite dans le présent enseignement.

Expériences préalables. Les expériences d'aide préalables à un programme de développement des compétences (e.g., des stages d'observation en psychologie, cours pratiques du cursus en psychologie, travail dans un service en lien avec la relation d'aide) peuvent se référer au niveau d'expérience d'un individu dans l'aide à autrui (Hill et al., 2016). Selon Hill et al. (2016), ces expériences d'aide préalables, seraient liées au niveau d'empathie et de sentiment d'efficacité personnelle qui seront décrits ci-dessous. Par ailleurs, l'effet positif de l'expérience pratique et / ou professionnelle préalable sur l'efficacité perçue a été démontrée au travers de différentes études (Judge et al., 2007, Tang et al., 2004).

Indicateurs d'effet

Empathie. L'empathie constitue l'un des premiers indicateurs utilisés pour étudier l'efficacité des formations, notamment de par le fait que les

compétences thérapeutiques ont depuis longtemps été opérationnalisées au travers d'échelles d'empathie (Hill & Corbett, 1993 ; Truax & Carkhuff, 1979). Définie par Davis (1983) comme « une réaction aux expériences observées d'autrui » (p. 113, trad. pers.), son enseignement a d'ailleurs été sujet à débat (Hatcher et al., 1994) et son évolution démontre même parfois un déclin plutôt qu'un gain, notamment chez les étudiants inscrits dans des disciplines en lien avec la santé (voir Nunes et al., 2011 ; Pedersen, 2010). Hatcher et al. (1994) ont notamment questionné la possibilité d'enseigner l'empathie : peut-on apprendre à un individu à ressentir quelque chose pour une autre personne, à marcher avec les chaussures d'autrui ? En outre, l'un des écueils majeurs de ce concept repose sur ses définitions confuses et contradictoires dans la littérature. Ainsi, si certains ont conceptualisé l'empathie sur un plan cognitif, comme une capacité à « comprendre » autrui, d'autres ont élaboré cette notion autour d'une dimension plus affective, comme une capacité à « ressentir » la situation d'autrui (Hatcher et al., 1994).

Le sujet de l'empathie n'échappe en outre pas aux programmes de formation de counseling, domaine dans lequel le concept revêt un aspect central (Lyons & Hazler, 2002 ; Rogers, 1957 ; Truax & Carkhuff, 1979). Ainsi, une recherche de Cutcliffe et Cassedy (1999) relate par exemple une augmentation des scores d'empathie chez un groupe d'infirmières issues de contextes cliniques hétérogènes, soumises à un programme court sur les compétences de counseling (short skills-based counselling course). Ce constat trouve un écho dans l'étude de Lyons & Hazler (2002) dont les résultats indiquent un niveau d'empathie significativement supérieur chez des étudiants de Master en counseling de deuxième année par rapport à leurs collègues de première année. Il est à noter toutefois que la méthode de formation n'a pas été décrite dans cette étude.

Comme mentionné précédemment, il paraît en outre nécessaire de préciser que l'empathie n'est plus considérée comme un concept unidimensionnel, mais qu'elle repose notamment sur des composantes cognitives et affectives (Davis, 1980, 1983 ; Hatcher et al., 2014 ; Hill & Corbett, 1993 ; Lyons & Hazler, 2002 ; Nunes et al., 2011). L'empathie peut de même être comprise tour à tour comme un trait ou un état, ce qui tendrait à expliquer des divergences de résultat dans les recherches sur les programmes de formation ayant mesuré cette variable (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004 ;

Lyons & Hazler, 2002 ; Reynolds & Presley, 1988). Lyons et Hazler (2002) ont cependant démontré que l'empathie affective, considérée pourtant comme un trait, pouvait en réalité être développée dans le cadre d'une formation. Toujours selon les auteurs (Lyons & Hazler, 2002), identifier la méthode la plus efficace pour promouvoir l'empathie chez les étudiants en counseling demeure une tâche ardue. Ils suggèrent néanmoins que le développement de cette variable pourrait être positivement lié au niveau de développement cognitif des individus concernés. À cet égard, Hatcher et al., (1994) relatent qu'il existerait un potentiel naturel pour l'empathie, lequel serait susceptible d'être révélé par l'environnement. Il semblerait en tous les cas que les individus empathiques réussiraient davantage dans une variété de relations interpersonnelles, qu'elles soient professionnelles, familiales ou amicales (Hatcher et al., 1994).

Affirmation de soi. L'affirmation de soi, ou comportement assertif, a également pu être mise en évidence dans des programmes d'entraînement médicaux et infirmiers (voir Mc Cabe & Timmins, 2003 ; Lin et al., 2004 ; Ibrahim, 2011), mais pas nécessairement dans le cadre de la psychologie du counseling, ce qui pourrait constituer un élément novateur du programme Feedback³. Elle peut être définie comme ce qui « permet à une personne d'agir au mieux dans son intérêt, de défendre son point de vue sans anxiété exagérée, d'exprimer avec sincérité et aisance ses sentiments et d'exercer ses droits sans dénier ceux des autres » (Lefrançois et al., 2011, p. 18). Chez les professionnels de la relation d'aide, l'affirmation de soi peut revêtir un caractère essentiel dans la communication entre professionnel et consultant, notamment dû au fait qu'elle est reliée aux compétences interpersonnelles. Développer cette caractéristique chez les étudiants non gradués peut permettre de fait d'accroître la confiance en soi, l'estime de soi et de mieux gérer les difficultés relationnelles qui peuvent être rencontrées par les futurs professionnels sur le terrain (Mc Cabe & Timmins, 2003 ; Lin et al., 2004). Selon Mc Cabe et Timmins (2003), le comportement assertif peut par ailleurs idéalement être exercé au travers du jeu de rôle, y compris dans des contextes thérapeutiques (Romo et al., 2004). En effet, au-delà d'une compétence personnelle à acquérir pour un professionnel ou un étudiant en formation, l'entraînement à l'affirmation de soi favorise pour les bénéficiaires une réduction de l'anxiété sociale, des comportements de retrait et d'inhibition

ainsi qu'une possibilité de sortir de l'isolement (Lefrançois et al., 2011 ; Romo et al., 2004).

Ces indications peuvent permettre de déduire qu'une bonne maîtrise du comportement assertif bénéficierait, dans un cadre de counseling, aussi bien au conseiller qu'au client, le premier pouvant par ailleurs susciter le développement d'une telle compétence chez le second.

Sentiment d'efficacité personnelle. Le rôle du sentiment d'efficacité perçu dans des contextes de counseling a reçu une attention notable dans la littérature portant sur des programmes d'entraînement de cette approche (voir Al-Darmaki, 2004 ; Cashwell & Dooley, 2008 ; Kozina et al., 2010 ; Larson & Daniels, 1998 ; Mullen et al., 2015). De manière générale, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), ou sentiment d'auto-efficacité, a été défini comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Galand & Vanlede, 2004, p. 93). Ce construit a d'ailleurs été présenté par Bandura non pas comme un trait inhérent à la personnalité, mais davantage comme un ensemble d'évaluations des performances cognitives en lien avec des comportements spécifiques, d'où l'idée que le sentiment d'efficacité personnelle serait davantage appliqué à certains contextes que général (Larson et al., 1992). De fait, le concept de SEP suggère que la capacité d'un individu à réaliser des tâches ou atteindre des objectifs ne nécessite pas uniquement des compétences effectives, mais également la croyance en soi qui génère de la confiance ainsi que de la motivation pour accomplir ces tâches et ces buts (Mullen et al., 2015).

Dans cette veine, la notion de sentiment d'efficacité personnelle permet d'étayer le counseling self efficacy mentionné précédemment, soit un sentiment d'efficacité spécifique et relatif à la conduite d'un entretien en psychologie du counseling (Cashwell & Dooley, 2008). Selon Larson & Daniels (1998), se percevoir comme efficace permet de porter un jugement plus favorable sur ses actions nécessaires en vue de la résolution de situations à venir. Le counseling self efficacy affecterait en outre la manière dont les étudiants persistent et déploient leurs efforts en supervision ou en stage afin de faire face à des actions complexes requises durant un entretien de counseling. Il serait d'ailleurs en

relation avec les compétences des conseillers (Larson & Daniels, 1998, Mullen et al., 2015).

De façon empirique, l'étude de Kozina et al., (2010) démontre par exemple que des étudiants de première année de Master en psychologie du counseling augmentent de manière significative la perception de leur compétence dans cette approche, et particulièrement dans l'usage des micro-compétences. Ces résultats tendent ainsi à rejoindre le modèle du microcounseling de Ivey et la pertinence de découper des comportements en plusieurs séquences réduites.

Sentiment de compétences interculturelles. À l'heure où les phénomènes migratoires tendent à s'intensifier, les conseillers sont amenés à travailler avec une grande variété de populations issues d'horizons diversifiés du globe. La compréhension du référentiel culturel d'autrui, sans y adhérer ni le dénier, pourrait de fait favoriser une communication interculturelle plus aisée et plus habile selon l'idée de Berry et al., (2006). Ce constat a conduit à plusieurs recherches sur le thème de la culture dans le champ de la psychologie du counseling (voir Barden & Greene, 2014 ; Hill et al., 2013 ; Holcomb-McCoy & Myers, 1999, Sue et al., 1992). Le contexte actuel de société multiculturelle pose en effet la question de savoir comment préparer les conseillers à recevoir des clients provenant d'une culture différente de la leur ; ce à plus forte raison que selon Holcomb-McCoy et Myers (1999), nonobstant les efforts fournis par les programmes de formation des conseillers pour entraîner ceux-ci à une forme multiculturelle de counseling, les étudiants gradués rapportent souvent se sentir inefficaces et peu préparés à travailler avec des clients issus de divers contextes culturels. Ainsi, Barden et Greene (2014) postulent que le développement de compétences multiculturelles requiert, pour les conseillers en formation, (1) d'acquérir une connaissance relative au contexte culturel de leurs clients, (2) de promouvoir la prise de conscience des valeurs et des biais culturels ainsi que (3) de mettre en œuvre des compétences d'intervention culturellement appropriées lorsqu'ils sont confrontés à des clients issus d'une culture différente de la leur. Mais au-delà de la connaissance, de la prise de conscience et des compétences, Barden et Greene (2014) suggèrent que les conseillers devraient se sentir eux-mêmes efficaces pour œuvrer avec des clients de divers horizons culturels. Elles utilisent dès lors le concept de Multicultural Counseling Competence (MCC)

défini comme « la connaissance des conseillers à l'égard de différents groupes raciaux et culturels, la conscience des croyances et des attitudes personnelles, et la capacité d'utiliser des compétences de counseling appropriées en travaillant avec toute une variété de groupes culturels » (Barden & Greene, 2014, p. 43, trad. pers.). Dans le cadre du présent mémoire, le concept de « sentiment de compétences interculturelles » sera employé en référence aux croyances d'efficacité personnelle des étudiants à interagir avec un client issu d'un contexte culturel différent du leur.

Intelligence émotionnelle. À l'instar de la personnalité, le concept d'intelligence émotionnelle a passablement intéressé les chercheurs et les cliniciens, malgré le manque de support empirique encadrant cette notion (Antonakis, 2004). L'intelligence émotionnelle a été définie par Salovey et Mayer (1990) comme « la capacité d'observer ses émotions propres et celles d'autrui, de les discriminer et d'utiliser l'information afin de guider la manière de penser et les actions » (p. 189, cité dans van der Zee et al., 2002, p. 104, trad. pers.). Et les auteurs (van der Zee et al., 2002) d'ajouter que ce concept est généralement considéré comme partie intégrante du large spectre des habiletés cognitives. Selon Mayer et al. (2008), une des idées princeps de ce concept réside dans le fait que les individus possèdent des habiletés à raisonner à propos et d'utiliser les émotions afin d'augmenter leur pensée plus efficacement qu'autrui. Ils précisent que l'intelligence émotionnelle serait un mélange éclectique de traits dispositionnels, tels que le bonheur, l'estime de soi, l'optimisme et l'autogestion plutôt qu'une habileté. Selon van der Zee et al., (2002), l'intelligence émotionnelle serait par ailleurs corrélée aux dimensions du Big Five, et particulièrement à l'Extraversion ainsi qu'à la Stabilité émotionnelle. Cependant, l'étude des auteurs ne permet pas de conclure que l'intelligence émotionnelle serait davantage corrélée à la personnalité qu'à l'intelligence académique.

Hypothèses

Sur la base des considérations précédentes, le présent travail veillera donc à déterminer quels sont les ingrédients de l'efficacité du programme d'entraînement des compétences Feedback³, ainsi que son impact sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle en matière de conduite d'entretien psychologique chez les étudiants. L'évaluation du dispositif

d'intervention devrait également permettre de déterminer de quelle manière les compétences travaillées dans le cours et les TP de l'enseignement « Conseil et intervention » évoluent durant le semestre. La revue de littérature précédemment effectuée ainsi que le dispositif proposé dans le projet Feedback³ permettent de décliner la présente recherche en trois hypothèses de travail afin de guider les analyses subséquentes.

H1. La personnalité, en tant que caractéristique stable chez l'individu à l'âge adulte (Costa & McCrae, 1988) devrait prédire de manière significative au début du semestre les indicateurs d'effet, à savoir l'empathie cognitive et affective, l'affirmation de soi, le sentiment de compétences interculturelles ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en matière de conduite d'un entretien de counseling.

H1.1. De manière plus spécifique, les dimensions d'Extraversion, d'Agréabilité, d'Ouverture et du Caractère consciencieux devraient contribuer de manière positive et significative au niveau d'empathie des participants (Barrio et al., 2004), cet indicateur étant considéré dans le cadre du présent mémoire comme situationnel plutôt que dispositionnel.

H1.2. Par ailleurs, en référence à l'étude de Judge et al., (2007), les dimensions d'Extraversion et du Caractère consciencieux devraient prédire de manière positive et significative le sentiment d'efficacité personnelle, alors que le Névrosisme devrait prédire de manière négative et significative le SEP, ce terme étant compris au sens général chez les auteurs (Judge et al., 2007) Concernant la dimension du Névrosisme, il est à noter que les conseillers en formation démontrant un haut niveau de sentiment d'efficacité personnelle en matière de counseling démontreraient un niveau d'anxiété moindre (Larson et al., 1998 ; Urbani et al, 2002). Par extension, ces prédictions devraient s'appliquer de manière identique au sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien de counseling ainsi qu'au sentiment de compétences interculturelles (SCI).

H1.3. Outre l'Extraversion, le Caractère consciencieux et le Névrosisme, le SCI devrait également être prédit par l'Ouverture, ceci en référence aux propos de Thompson et al., (2002) qui déclarent que cette dimension serait fortement associée à une orientation vers la diversité culturelle.

H1.4. La dimension d'Extraversion, de par son lien avec les compétences interpersonnelles, devrait prédire positivement le niveau d'affirmation de soi. Cette sous-hypothèse peut de même se justifier par le fait que l'assertivité constitue une facette de la dimension d'Extraversion dans le modèle en cinq facteurs (Rolland & Petot, 1998).

H1.5. Dans une perspective longitudinale, l'impact de la personnalité sur les indicateurs d'effet devrait diminuer au fil du semestre, afin de démontrer que le programme Feedback³ permet, au-delà de dispositions individuelles initiales, d'aider chaque étudiant à développer son empathie cognitive et affective, son comportement assertif, son sentiment d'efficacité personnelle en matière de counseling, ainsi que son sentiment de compétences interculturelles.

H2. Les étudiants présentant des expériences préalables de la conduite d'un entretien psychologique devraient, en référence aux recherches précédemment mentionnées (Hill et al., 2016 ; Judge et al., 2007 ; Tang et al., 2004), présenter un niveau d'empathie et de sentiment d'auto-efficacité plus élevé au début du semestre que leurs camarades novices. Cette tendance devrait s'amenuiser pendant le semestre afin de démontrer que le programme Feedback³ permet, au-delà de différences interindividuelles initiales en termes d'expérience pratique, d'aider chaque étudiant à développer ses qualités empathiques et son sentiment d'efficacité personnelle.

H3. Les indicateurs d'effet, à savoir l'affirmation de soi, le sentiment de compétences interculturelles, ainsi que le sentiment d'auto-efficacité dans la conduite d'un entretien de counseling, devraient présenter une évolution positive et significative entre le début et la fin du semestre afin de démontrer un impact du programme sur ces variables. En vertu des résultats contrastés des précédentes études, il paraît en revanche plus périlleux d'estimer a priori dans quel sens l'empathie peut évoluer.

H3.1. Une évolution positive des indicateurs d'effet devrait tout d'abord se vérifier pour l'ensemble des étudiants, sans distinction de caractéristiques particulières.

H3.2. Ensuite, pour chacun des indicateurs d'effet, les étudiants ont été catégorisés au début du semestre en deux groupes sur la base de la médiane selon qu'ils présentaient un score bas ou élevé concernant ces différentes caractéristiques autoévaluées. Ainsi, dans une hypothèse plus exploratoire, le

Le programme Feedback³

programme devrait permettre d'aider ceux qui partent de plus bas, que ce soit en termes d'empathie, d'assertivité ou de sentiment de compétence, à augmenter leur auto-évaluation au fil du semestre, tout en préservant, voir en améliorant également la perception de ceux qui débutent avec un niveau élevé.

Méthode

Participants

Le dispositif d'enseignement de « Conseil et intervention » a été évalué durant le semestre de printemps 2016. Les 161 étudiants (131 femmes et 30 hommes) engagés dans le cours ont donc bénéficié de huit séances théoriques ainsi que de quatre sessions pratiques. Il est à noter que deux étudiantes n'ont pas rempli le questionnaire lors de la deuxième passation et que leurs données n'ont ainsi pas été conservées dans l'analyse des résultats. De fait, l'échantillon final de cette étude comprend 159 étudiants ($M = 22.77$ ans, $SD = 2.19$), dont 129 femmes (81.1%) et 30 hommes (18.9%). Parmi ceux-ci, 130 sont de nationalité Suisse (81.8%), 12 sont bi ou tri-nationaux (7.5%) et 12 sont de nationalité étrangère (10.7%). Finalement, 116 étudiants (73%) déclarent ne pas avoir d'expérience préalable de la conduite d'un entretien psychologique alors que 43 étudiants (27%) déclarent en avoir une. Il s'agit donc d'un échantillon naturaliste non sélectionné sur la base de critères définis, si ce n'est le suivi de l'enseignement décrit. De fait, l'importante homogénéité de ses caractéristiques, notamment le genre et la nationalité, est tributaire d'une tendance générale dans les études universitaires de psychologie en Suisse, à savoir une représentation élevée de femmes et d'autochtones dans ce type de formation (OFS, 2011).

À la fin du semestre, cinq étudiantes ($M = 28.4$ ans, $SD = 10.3$) ont en outre pris part à un focus groupe organisé par deux conseillers pédagogiques du Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE). L'entretien a été filmé suite à l'autorisation des étudiantes, puis a été retranscrit au CSE avant d'être analysé dans le cadre du projet Feedback³, ce afin de garantir l'anonymat desdites participantes.

Procédure

Dans le cadre de la validation des trois crédits ECTS de l'enseignement, les étudiants ont rempli à trois reprises, au début (T1), au milieu (T2), et à la fin du semestre (T3), un questionnaire en ligne comprenant plusieurs mesures subjectives (autoévaluées) et une mesure objective d'intelligence émotionnelle. Lors de la première passation en début de semestre, les étudiants n'ont reçu aucune notion théorique sur les compétences développées durant l'enseignement ni même suivi de travaux pratiques. La seconde passation se situe à la suite des

deux premières séances de travaux pratiques portant, pour rappel, sur les techniques d'écoute active ainsi que sur la compréhension d'une problématique de stress au moyen de l'analyse fonctionnelle. La dernière passation a finalement lieu au terme du programme théorique et pratique. Il est à noter que dans la composition du questionnaire décrite ci-dessous, les étudiants n'ont complété qu'une seule fois la mesure des caractéristiques personnelles (NEO-FFI) et des expériences préalables, alors que les autres mesures (empathie, affirmation de soi, sentiment de compétences interculturelles, sentiment d'efficacité personnelle et intelligence émotionnelle) ont été complétées aux trois temps de l'étude. Par ailleurs, le focus groupe n'a pas fait l'objet d'une analyse qualitative détaillée, mais les principaux éléments seront repris dans la discussion afin de venir étayer les résultats obtenus.

Instruments

NEO-FFI. Les étudiants ont tout d'abord complété le questionnaire de personnalité NEO-FFI, basé sur le modèle en cinq facteurs de Costa et McCrae (1992) précédemment décrit. Le NEO-FFI, version raccourcie du NEO-PI (Rolland et al., 1998, Costa & McCrae, 1992), comprend 60 items, 12 par dimension. Chaque item est évalué par une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (*Fortement en désaccord*) à 5 (*Fortement en accord*) (e.g., : « Certains trouvent que je suis égoïste et que je ne pense qu'à moi »). Dans la traduction française du questionnaire, les auteurs (Rolland et al., 1998) ont trouvé une fiabilité élevée pour les différentes sous-échelles sur un échantillon d'étudiants français. En effet, les alphas de Cronbach sont de l'ordre de .84 pour le Névrosisme, .77 pour l'Extraversion, .62 pour l'Ouverture, .66 pour l'Agréabilité et .84 pour le Caractère consciencieux. Ainsi, la fiabilité interne pour cet échantillon se rapproche de celle trouvée chez Costa et McCrae (1992) de l'ordre de .86 pour le Névrosisme, .77 pour l'Extraversion, .73 pour l'Ouverture, .68 pour l'Agréabilité et .81 pour le Caractère consciencieux. Finalement, la présente étude révèle une fiabilité de .87 pour le Névrosisme, .78 pour l'Extraversion, .80 pour l'Ouverture, .77 pour l'Agréabilité et .85 pour le Caractère consciencieux.

Expériences préalables. Lors de la première passation, les étudiants ont répondu à la question « Avez-vous déjà une expérience de la conduite d'un entretien psychologique (ex : lors d'un stage, de consultations, etc.) ? »

comprenant les modalités de réponse « oui » ou « non », suivi de « Si oui, veuillez indiquer de quel type d'expérience il s'agit. » afin de déterminer la nature de leur expérience préalable au programme.

Version française de l'Index de Réactivité Interpersonnelle (IRI).

L'index de Réactivité Interpersonnelle (Interpersonal Reactivity Index, Davis, 1980) est un questionnaire d'empathie auto-reporté qui se compose de quatre sous-échelles et 28 items, soit sept items par échelle. Dans le cadre de cette étude, seules les deux sous-échelles suivantes ont été utilisées (14 items) : la Prise de Perspective (« Perspective-Taking » – PT), qui correspond à la tendance à adopter spontanément le point de vue d'autrui (e.g., « J'essaie parfois de mieux comprendre mes amis en imaginant à quoi les choses ressemblent dans leur perspective », ainsi que l'échelle de Préoccupations Empathiques (« Empathic Concern » – EC), qui mesure un sentiment « orienté vers les autres » de sympathie et de préoccupation pour les personnes plus fragiles (e.g., « J'ai souvent une sensibilité pour les gens moins chanceux que moi ») (Davis, 1983 ; Hill et al., 2008). Chaque item est évalué sur une échelle de Likert allant de 1 (*Ne me décrit pas très bien*) à 5 (*Me décrit très bien*). Le choix de ses deux sous-échelles s'explique par le désir de distinguer une composante cognitive de l'empathie reflétée par la sous-échelle PT d'une composante plus affective incarnée par la sous-échelle EC du IRI (Hatcher et al., 1994). Dans la traduction française du questionnaire (Gilet et al., 2013), les auteurs rapportent une fiabilité des sous-échelles mesurée par l'alpha de Cronbach de .71 pour PT et .70 pour EC. Dans la présente étude, les alphas s'étendent de .72 à .74 pour PT et de .71 à .80 pour EC.

L'échelle d'affirmation de soi de Rathus. L'échelle de Rathus (assertiveness schedule, Rathus, 1973) permet aux participants d'autoévaluer leur affirmation de soi par rapport à 30 situations et comportements de la vie courante (Lefrançois et al., 2011). Pour chacun des 10 items retenus dans le cadre de cette recherche (e.g., « Lorsqu'on me demande de faire quelque chose, j'insiste pour en savoir la raison »), les étudiants ont situé leur réponse sur une échelle de Likert allant de 1 (*vraiment non caractéristique*) à 6 (*très caractéristique*). Les alphas de Cronbach s'étendent de .55 à .60, ce qui permet de les qualifier de plutôt faibles. Malgré la réalisation d'une Analyse en Composantes Principales Exploratoire, il n'a guère été possible de dégager des

sous-échelles avec une fiabilité interne satisfaisante. Le faible nombre d'items retenus ici pourrait expliquer ce problème de fiabilité, tout comme les caractéristiques psychométriques de l'échelle qui ont également occasionné des difficultés dans d'autres cadres de recherche ayant eu recours à ce questionnaire (voir Lefrançois et al., 2011).

Sentiment de compétences interculturelles (SCI). Une échelle auto-reportée permettant de mesurer le sentiment de compétences interculturelles a été développée dans le cadre de la présente recherche. Les 18 items, évalués sur une échelle de Likert allant de 1 (*Pas du tout confiant*) à 5 (*Totalement confiant*) sont fortement inspirés, voire partiellement traduits du Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale – Racial Diversity Form (MCSE-RD) (Sheu & Lent, 2007). Suivant les principes de ce dernier, les participants sont invités à évaluer la perception de leur capacité à conseiller, interagir avec des clients d'une culture différente de la leur (Barden & Greene, 2014). Voici un exemple d'item : « Lorsque vous travaillez avec un client d'une culture différente de la vôtre, dans quelle mesure êtes-vous confiant(e) de pouvoir explorer les valeurs culturelles de votre client afin de développer une alliance de travail positive ? ». La fiabilité interne de l'échelle révèle des alphas de Cronbach bons allant de .91 à .93.

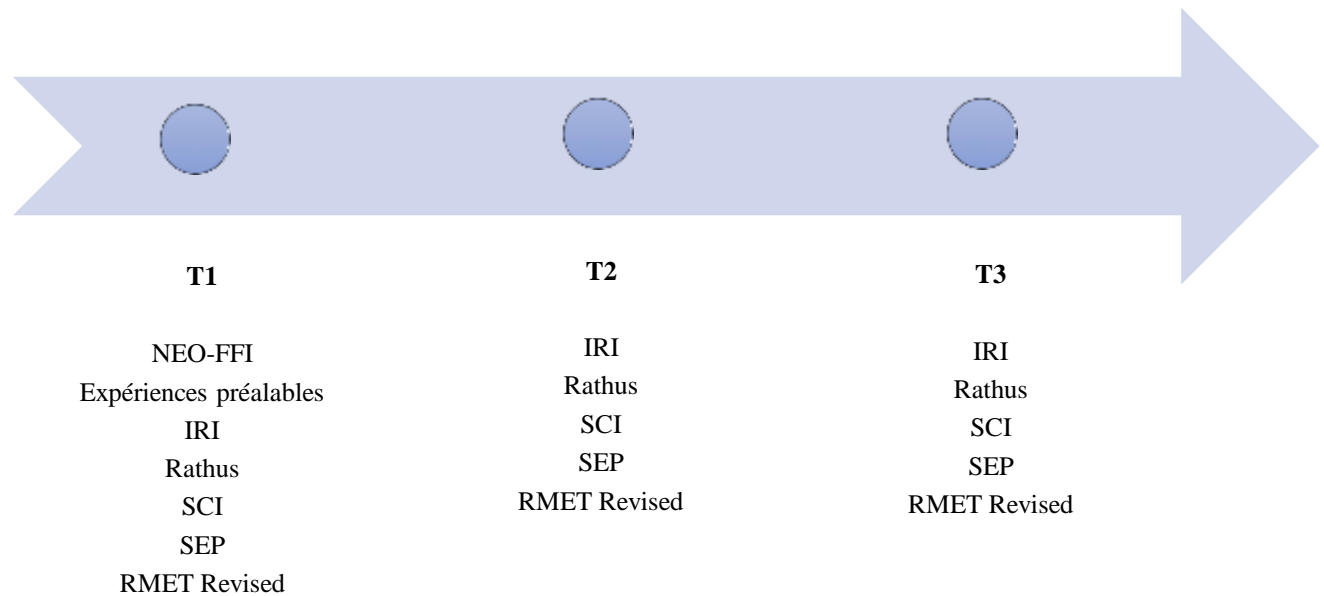
Sentiment d'efficacité personnelle à mener un entretien psychologique (SEP). L'échelle SEP a également été développée dans le cadre de la présente recherche afin de permettre aux étudiants d'autoévaluer la perception de leur capacité dans la conduite d'un entretien psychologique de counseling (i.e., counseling self efficacy). Les 12 items, évalués sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout confiant*) à 5 (*totalement confiant*), ont été catégorisés en trois sous-échelles en lien avec les séances de travaux pratiques ainsi que la grille d'évaluation idoine : (1) « Ecoute Active » comprenant quatre items (e.g., « Lorsque mon client s'adresse à moi, je me sens capable de lui restituer ce que j'ai compris du contenu de son message, avec mes propres mots. ») permettant de mesurer la perception de compétence à avoir recours aux différentes techniques de l'écoute active enseignées au cours et exercées lors des différents TP ; (2) « Paralinguistique » indiquant par trois items (e.g., « Pendant les échanges avec mon client, je me sens capable de prendre quelques notes par écrit, tout en maintenant un contact visuel adapté ») la perception de compétence dans l'usage adéquat de la communication non-

verbale ; (3) « Analyse Fonctionnelle » comportant cinq items (e.g., « Je me sens capable d'aider mon client à identifier les émotions qui l'ont animé dans une situation donnée ») et se référant à la perception de compétence dans le recours aux différentes phases de l'analyse fonctionnelle exercée à l'occasion de la deuxième séance de TP.

L'échelle totale SEP indique une fiabilité interne de .87 à .92. Elle a par ailleurs été utilisée uniquement dans sa totalité pour les analyses, la distinction des sous-échelles n'apportant guère de plus-value.

Reading the Mind in the Eyes Test Revised (RMET Revised). Le RMET révisé (Baron-Cohen et al., 2001) évalue la capacité des participants à identifier des états émotionnels à l'aide de photographies centrées sur la région des yeux d'acteurs / actrices professionnel(le)s. Le test contient 36 photographies avec à chaque fois quatre adjectifs comme possibilités de réponse, dont un seul correspond à l'émotion représentée. Il s'agit d'un test chronométré pour lequel le résultat des participants a été obtenu en divisant le nombre de réponses correctes obtenues (entre 0 et 36) par le temps total effectué (en minutes) pour sa réalisation. Le RMET devait permettre ainsi d'obtenir une mesure plus objective de l'empathie, malgré les critiques qui lui sont adressées, comme le fait de présenter des stimuli statiques plutôt que des expressions dynamiques qui correspondraient davantage à la réalité (Baron-Cohen et al., 2001). Dans les faits, l'échelle s'est révélée peu pertinente dans le cadre des analyses, raison pour laquelle aucune hypothèse n'a été élaborée à son sujet et qu'elle ne sera guère mentionnée dans les résultats. La discussion tentera en revanche d'apporter des éléments d'explication quant à l'absence de résultat.

Figure 1.
Chronologie des questionnaires et de leur passation



NEO-FFI = Echelle de personnalité / IRI = Index de Réactivité Interpersonnelle / Rathus = Echelle d'affirmation de soi / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique / RMET Revised = Reading the Mind in the Eyes Test Revised.

Tableau 2.
Echelles détaillées

Sous-échelles	Début du semestre (T1) (N = 159)			Milieu du semestre (T2) (N = 158)			Fin du semestre (T3) (N = 159)		
	M	SD	α Cronbach	M	SD	α Cronbach	M	SD	α Cronbach
Personnalité (NEO-FFI)									
Névrosisme	36.94	8.66	.87						
Extraversion	41.94	6.12	.78						
Ouverture	45.45	7.20	.80						
Agréabilité	44.97	6.53	.77						
Caractère consciencieux	44.77	7.08	.85						
Empathie (IRI)	56.11	6.69	.82	55.39	5.70	.74	55.52	5.90	.77
Perspective Taking (PT)	27.39	3.90	.73	27.16	3.54	.72	27.30	3.63	.74
Empathic Concern (EC)	28.72	4.07	.80	28.23	3.73	.72	28.23	3.66	.71
Affirmation de soi (Rathus)	34.87	6.30	.60	35.46	5.99	.57	35.91	5.74	.55
Sentiment de compétences interculturelles (SCI)	59.52	12.96	.93	61.23	10.64	.91	64.71	9.97	.91
Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	38.72	9.17	.92	45.62	6.26	.87	48.03	6.02	.89
Reading the Mind in the Eyes Test (RMET-Revised)	5.04	1.79	-	5.77	2.15	-	6.29	2.79	-

Résultats

Les résultats ont été analysés à l'aide du programme SPSS, version 23. Afin de vérifier les trois hypothèses précédemment décrites, ils ont été organisés comme suit : concernant la première hypothèse H1 toute une série de corrélations bivariées (tableau 3), puis de régressions multiples (tableau 4) ont été conduites afin de mesurer l'impact de la personnalité sur les indicateurs d'effet au début du semestre (T1). Plusieurs modèles autorégressifs (tableau 5) ont également été réalisés afin de prédire l'influence de la personnalité sur les indicateurs d'effet en fin de semestre (T3), en contrôlant l'effet de ces derniers à T1. Dès lors, bien que l'ensemble des corrélations au début de l'étude soient indiquées dans le tableau 3, seuls les liens entre personnalité et indicateurs d'effet seront commentés.

S'agissant de la seconde hypothèse H2, trois ANOVA à un facteur ont été menées pour chacun des trois temps de l'étude afin de mesurer le pouvoir prédictif des différences interindividuelles entre les participants déclarant avoir une expérience préalable de la conduite d'un entretien psychologique et leurs collègues « novices » sur les dimensions de l'empathie, du sentiment de compétences interculturelles, ainsi que du sentiment d'efficacité personnelle.

Concernant finalement la troisième hypothèse H3, une série d'ANOVA à mesures répétées a été conduite, d'abord avec un contraste polynomial afin de décrire l'évolution des moyennes des indicateurs d'effet sur l'ensemble du programme, puis répété afin d'observer l'évolution des moyennes entre les différents temps (i.e., T1-T2 et T2-T3). Ensuite, une série d'ANOVA à un facteur inter-sujet consistant à distinguer les étudiants selon leur niveau de départ sur les indicateurs d'effet a été effectué, permettant de mettre à jour l'évolution des participants qui débutent le semestre avec un bas ou un haut niveau (basé sur la médiane) sur ces indicateurs.

Corrélations

Concernant les liens entre la personnalité et l'empathie, en référence à l'hypothèse H1.1, les résultats soulignent des corrélations positives significatives entre l'Agréabilité et l'empathie cognitive, soit la prise de perspective ($r = .35, p < .01$) ; ainsi qu'entre l'Agréabilité et l'empathie affective, soit les préoccupations empathiques ($r = .52, p < .01$). Cette première série

suggère dès lors que plus les personnes se décrivent comme « agréables », plus elles se perçoivent également comme faisant preuve d'empathie dans ses différentes formes. De même, des liens positifs et significatifs ont été relevés entre le Caractère consciencieux et l'empathie cognitive ($r = .20, p < .05$) ainsi qu'entre le Caractère consciencieux et l'empathie affective ($r = .17, p < .05$). De fait, plus les étudiants se décrivent comme « consciencieux », plus ils se perçoivent comme empathiques. Par ailleurs, l'Ouverture présente un lien positif et significatif avec l'empathie cognitive ($r = .22, p < .01$), indiquant que plus les participants se décrivent comme « ouverts à l'expérience », plus ils se sentent capables d'adopter le point de vue d'autrui. À l'inverse, le lien négatif et significatif unissant le Névrosisme à l'empathie cognitive ($r = .27, p < .01$) indique que plus les étudiants se décrivent avec une tendance à l'instabilité émotionnelle, moins ils se sentent capables d'adopter le point de vue d'autrui.

Ensuite, l'étude du lien entre la personnalité et le sentiment d'efficacité dans la conduite d'un entretien de counseling (SEP), en référence à l'hypothèse H1.2, révèle que ce dernier est corrélé positivement et significativement avec l'Ouverture ($r = .17, p < .05$) et négativement avec l'Agréabilité ($r = -.18, p < .05$), ce qui implique, dans les deux cas, une relation plutôt faible. Ainsi, plus les participants se décrivent comme « ouverts », plus ils se perçoivent comme « compétents » à mener un entretien psychologique et inversement lorsqu'ils se décrivent comme « agréables ».

En Revanche, aucun lien significatif n'a pu être établi entre les dimensions de la personnalité et le sentiment de compétences interculturelles, pas même l'Ouverture, en référence à l'hypothèse H1.3.

Concernant les liens entre personnalité et affirmation de soi, en référence à l'hypothèse H1.4, l'Extraversion est liée positivement et significativement au niveau d'assertivité ($r = .41, p < .01$) alors que le Névrosisme y présente une relation significativement négative ($r = -.34, p < .01$). Ces résultats soulignent que plus les participants se décrivent comme « extravertis », plus ils se perçoivent comme étant affirmés, et inversement pour les participants qui se décrivent avec une moindre stabilité émotionnelle.

Tableau 3.
Corrélations à T1

	N	E	O	A	C	PT	EC	Rathus	SCI	SEP
1. Personnalité										
1.1 N	-									
1.2 E	-.29**	-								
1.3 O	ns	ns	-							
1.4 A	ns	ns	ns	-						
1.5 C	ns	. ns	ns	.19*	-					
2. IRI										
2.1 PT	-.27**	ns	.22**	.35**	.20*	-				
2.2 EC	ns	ns	ns	.52**	.17*	.41*	-			
3. Rathus										
3. Rathus	-.34**	.41**	ns	ns	ns	ns	ns	-		
4. SCI										
4. SCI	ns	ns	ns	ns	ns	.24**	ns	.22**	-	
5. SEP										
5. SEP	ns	ns	.17*	-.18*	ns	.25**	ns	.21**	.74**	-

*p<.05, **p<.01, ns = non significatif

N =Névrosisme / E = Extraversion / O = Ouverture / A = Agréabilité / C = Caractère consciencieux / IRI = Index de Réactivité Interpersonnelle / PT = Perspective Taking (sous-échelle IRI) / EC = Empathic Concern (sous-échelle IRI) / Rathus = Echelle d'affirmation de soi / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique.

Régressions

Régressions multiples

Suite à une première série de corrélations, plusieurs régressions multiples ont été menées afin de mesurer le rôle prédictif de la personnalité sur les indicateurs d'effet à T1, permettant d'affiner les résultats précédemment révélés. Concernant tout d'abord le pouvoir prédictif de la personnalité sur l'empathie cognitive, l'Agréabilité ($\beta=.30$, $p<.001$) et l'Ouverture ($\beta=.23$, $p<.01$) contribuent positivement et significativement, alors que le Névrosisme ($\beta=-.20$, $p<.01$) contribue négativement et significativement à l'empathie cognitive dont le modèle global explique 23% de la variance ($F(5, 153) = 9.22$, $p<.001$). Ainsi, plus les étudiants se perçoivent comme « agréables » et « ouverts », plus ils relatent avoir la capacité à prendre la perspective d'autrui. En revanche, plus ils décrivent une tendance à l'instabilité émotionnelle, moins ils relatent pouvoir se mettre à la place d'autrui.

S'agissant ensuite de la contribution des traits de personnalité sur l'empathie affective, le modèle global est significatif et explique un total de 31% de la variance ($F(5, 153) = 13.42, p < .001$). Considérant les contributions spécifiques des dimensions de la personnalité, l'Agréabilité ($\beta = .51, p < .001$) est liée positivement aux préoccupations empathiques (EC) au début du semestre. Ainsi, plus les étudiants se décrivent comme « agréables », plus ils se sentent préoccupés affectivement par autrui.

Concernant l'explication de la personnalité dans les différences interindividuelles au niveau de l'assertivité à T1, le modèle global de régression est significatif et explique un total de 28% de la variance ($F(5, 153) = 11.68, p < .001$). Considérant les contributions spécifiques des dimensions, l'Extraversion est associée de manière positive et revêt la valeur prédictive la plus forte ($\beta = .34, p < .001$), alors que le Névrosisme ($\beta = -.25$) et l'Agréabilité ($\beta = -.23$) sont liés de manière significative, toutefois négativement. Ainsi, plus les étudiants se perçoivent comme « agréables » et avec une relative instabilité émotionnelle, moins ils se décrivent comme affirmés. Ils revêtiraient en revanche davantage cette caractéristique lorsqu'ils se perçoivent comme plus « extravertis ».

S'agissant de l'explication de la personnalité dans les différences interindividuelles au niveau du sentiment de compétences interculturelles à T1, le modèle global de régression est significatif et explique un total de 8% de la variance ($F(5, 153) = 2.54, p < .05$). Considérant les contributions spécifiques des dimensions, l'Agréabilité est associée de manière positive et revêt la valeur prédictive la plus forte ($\beta = .18, p < .05$). L'Ouverture est également liée positivement ($\beta = .16, p < .05$) au SCI. Ainsi, plus les étudiants se perçoivent au départ comme « agréables » et « ouverts », plus ils se décrivent comme compétents à interagir dans un contexte de diversité culturelle.

Finalement, l'explication de la personnalité dans les différences interindividuelles au niveau du sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique (SEP) souligne un modèle de régression significatif, bien qu'il n'explique que 7% de la variance lors de la première mesure ($F(5, 153) = 2.35, p < .05$). Considérant les contributions spécifiques des dimensions, l'Agréabilité est associée négativement et revêt la valeur prédictive

la plus forte ($\beta = -.20$, $p < .05$), alors que l'Ouverture est associée positivement ($\beta = .17$, $p < .05$) au SEP. Ainsi, plus les étudiants se perçoivent comme « agréables », moins ils se sentent compétents à mener un entretien psychologique. Cependant, plus ils se décrivent comme « ouverts », plus leur sentiment d'efficacité personnelle en la matière est élevé.

Tableau 4.
Régressions multiples à T1

Facteurs	Prédicteurs	Bêta	R²
PT	Névrosisme	-.20**	.23***
	Extraversion	.03	
	Ouverture	.23**	
	Agréabilité	.30***	
	Caractère consciencieux	.10	
EC	Névrosisme	.10	.31***
	Extraversion	.11	
	Ouverture	.13	
	Agréabilité	.51***	
	Caractère consciencieux	.10	
Rathus	Névrosisme	-.25**	.28***
	Extraversion	.34***	
	Ouverture	-.04	
	Agréabilité	-.23**	
	Caractère consciencieux	.071	
SCI	Névrosisme	-.11	.08*
	Extraversion	.06	
	Ouverture	.16*	
	Agréabilité	.18*	
	Caractère consciencieux	.09	
SEP	Névrosisme	-.03	.07*
	Extraversion	.07	
	Ouverture	.17*	
	Agréabilité	-.20*	
	Caractère consciencieux	.04	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

PT = Perspective Taking (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / EC = Empathic Concern (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / Rathus = Echelle d'affirmation de soi / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique.

Modèle autorégressif

Le modèle autorégressif permet de répondre à l'hypothèse H1.5 en mesurant l'impact de la personnalité sur les indicateurs d'effet à T3, en contrôlant pour ces mêmes indicateurs d'effet à T1. L'explication des résultats sera centrée ici davantage sur l'apport de ces derniers en tant que prédicteurs que

sur les contributions spécifiques des dimensions de la personnalité au modèle de régression. Celles-ci sont toutefois reportées dans le tableau 5.

Concernant l'empathie cognitive (PT), les résultats démontrent que le modèle de la personnalité est significatif et explique 24.6% de la variance de la prise de perspective en fin de semestre ($F(5, 153) = 11.33, p < .001$). En ajoutant le niveau d'empathie cognitive à T1, celui-ci est également significatif et explique 21.8% de la variance de PT à T3 ($F(6, 152) = 24.16, p < .001$). S'agissant de l'empathie affective (EC), les résultats démontrent que le modèle de la personnalité est significatif et explique 22.5% de la variance des préoccupations empathiques en fin de semestre ($F(5, 153) = 10.18, p < .001$). En ajoutant le niveau d'empathie affective au début du semestre, celui-ci est également significatif et explique 26.8% de la variance de EC en fin de semestre ($F(6, 152) = 27.21, p < .001$). Au niveau de l'affirmation de soi (Rathus), le modèle de la personnalité est significatif et explique 21.8% de la variance de l'assertivité à T1 ($F(5, 153) = 9.82, p < .001$). En ajoutant le niveau d'affirmation de soi initial, celui-ci est également significatif et explique 33.4% de la variance du niveau d'assertivité à T3 ($F(6, 152) = 34.48, p < .001$).

Les résultats concernant le sentiment de compétences interculturelles révèlent que le modèle de la personnalité est significatif et explique 5% de la variance du SCI ($F(5, 153) = 2.66, p < .05$). En ajoutant le niveau de sentiment de compétences interculturelles initial, celui-ci est également significatif et explique 23.4% du SCI en fin de semestre ($F(6, 152) = 11.60, p < .001$). Finalement, le modèle de la personnalité se révèle non significatif quant à l'explication du sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique (SEP) en fin de semestre. Cependant, l'ajout du SEP initial met en exergue un modèle significatif qui explique 21.4% de la variance ($F(6, 152) = 8.76, p < .001$).

Ces résultats démontrent globalement que l'ajout d'une variable au modèle de la personnalité à T1 permet d'expliquer une part non négligeable de la variance de cette même variable à T3.

Tableau 5.

Modèle autorégressif : prédiction de la personnalité et des indicateurs d'effet à T1 sur les indicateurs d'effet à T3

Facteurs	Prédicteurs	Bêta	ΔR²	R²
PT	Névrosisme	-.12		
	Extraversion	-.20**		
	Ouverture	.12		
	Agréabilité	.20**		
	Caractère consciencieux	-.01		.27***
	PT (T1)	.53***	.22***	.49***
EC	Névrosisme	.06		
	Extraversion	.12*		
	Ouverture	-.01		
	Agréabilité	.12		
	Caractère consciencieux	.03		.25***
	EC (T1)	.62***	.27***	.52***
Rathus	Névrosisme	.00		
	Extraversion	.10		
	Ouverture	-.04		
	Agréabilité	-.11		
	Caractère consciencieux	.06		.24***
	Rathus (T1)	.68***	.33***	.57***
SCI	Névrosisme	-.02		
	Extraversion	.14		
	Ouverture	.03		
	Agréabilité	-.02		
	Caractère consciencieux	.09		.08*
	SCI (T1)	.50	.23***	.31***
SEP	Névrosisme	-.03		
	Extraversion	.06		
	Ouverture	-.03		
	Agréabilité	.10		
	Caractère consciencieux	.13		.04
	SEP (T1)	.48	.21***	.25***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

PT = Perspective Taking (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / EC = Empathic Concern (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / Rathus = Echelle d'affirmation de soi / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique.

ANOVA

ANOVA à un facteur

Les ANOVA à un facteur permettent de vérifier l'hypothèse H2 (Tableau 6). Les résultats mettent en exergue des différences significatives à T1 entre « expérimentés » et « novices » uniquement au niveau de l'empathie cognitive ($F(1, 157) = 10.69, p < .01$) et l'empathie affective ($F(1, 157) = 5.32, p < .05$), mais pas au niveau du SEP ou du SCI. En effet, les participants au bénéfice d'une expérience préalable d'entretien psychologique ($M = 29.93, SD = 3.20$) obtiennent un score supérieur à leurs homologues non expérimentés ($M = 28.28, SD = 4.28$) sur la dimension affective de l'empathie. De même, les « expérimentés » ($M = 29.00, SD = 4.00$) scorent plus haut que les « novices » ($M = 26.79, SD = 3.70$) sur la dimension cognitive de l'empathie au début du semestre.

Les mêmes ANOVA ont donc été effectuées ensuite à T2, puis à T3 sur les indicateurs de l'empathie cognitive et affective. Toutefois, pour chacun des deux derniers temps de mesure, les résultats obtenus se révèlent non significatifs. Ainsi, les différences initiales concernant la perception de l'empathie tendent à s'estomper au cours du programme.

Tableau 6.
ANOVA à un facteur (« novices » VS « expérimentés ») à T1

Facteurs		ddl	F	p
PT	Intergroupes	1	10.69	.022*
	Intragroupes	157		
EC	Intergroupes	1	5.32	.001**
	Intragroupes	157		
SCI	Intergroupes	1	2.62	.108
	Intragroupes	157		
SEP	Intergroupes	1	2.40	.124
	Intragroupes	157		

* $p < .05$, ** $p < .01$,

PT = Perspective Taking (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / EC = Empathic Concern (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique.

ANOVA à mesures répétées

Dans un second temps, une série d'ANOVA à mesures répétées a été conduite avec un contraste polynomial afin de décrire l'évolution des moyennes des indicateurs d'effet au cours du programme, puis répété afin d'observer l'évolution des moyennes entre les différents temps. Ces analyses permettent de vérifier l'hypothèse H3 (Tableau 7). Entre le début et la fin de ce dernier, les résultats révèlent une évolution significative des scores d'empathie affective ($F(1, 157) = 4.22, p < .05, \eta^2 = .03$), d'affirmation de soi ($F(1, 157) = 8.66, p < .01, \eta^2 = .05$), de sentiment de compétences interculturelles ($F(1, 157) = 32.61, p < .001, \eta^2 = .17$), et de sentiment d'efficacité dans la conduite d'entretien ($F(1, 157) = 196.20, p < .001, \eta^2 = .56$). Plus précisément, seule l'empathie affective décline dans le temps alors que les scores des autres variables augmentent entre le début et la fin du semestre. En revanche, l'empathie cognitive liée la prise de perspective ne présente pas d'évolution significative (Figure 2).

Ensuite, le contraste répété indique que l'empathie affective décroît de manière significative uniquement entre T1 et T2 ($F(1, 157) = 4.11, p < .05, \eta^2 = .03$), et ne présente pas d'évolution significative entre T2 et T3. En revanche, l'affirmation de soi n'évolue significativement qu'entre T1 et T3, comme mentionné précédemment, et non dans les temps intermédiaires. Ensuite, le sentiment de compétences interculturelles augmente significativement entre T1 et T2 ($F(1, 157) = 4.27, p < .05, \eta^2 = .03$), tout comme entre T2 et T3 ($F(1, 157) = 25.48, p < .001, \eta^2 = .14$). Idem pour le SEP dans la conduite d'un entretien psychologique, qui croît significativement entre T1 et T2 ($F(1, 157) = 123.68, p < .001, \eta^2 = .44$) ainsi qu'entre T2 et T3 ($F(1, 157) = 39.00, p < .001, \eta^2 = .20$).

Tableau 7.

ANOVA à mesures répétées pour les indicateurs d'effet (T1 à T3)

Facteurs	N	ddl	F	p	η^2
PT	158	1	.22	.639	.00
Erreur (PT)		157			
EC	158	1	4.22	.042*	.03
Erreur (EC)		157			
Rathus	158	1	8.66	.004**	.05
Erreur (Rathus)		157			
SCI	158	1	32.61	p<.001***	.17
Erreur (SCI)		157			
SEP	158	1	196.20	p<.001***	.56
Erreur (SEP)		157			

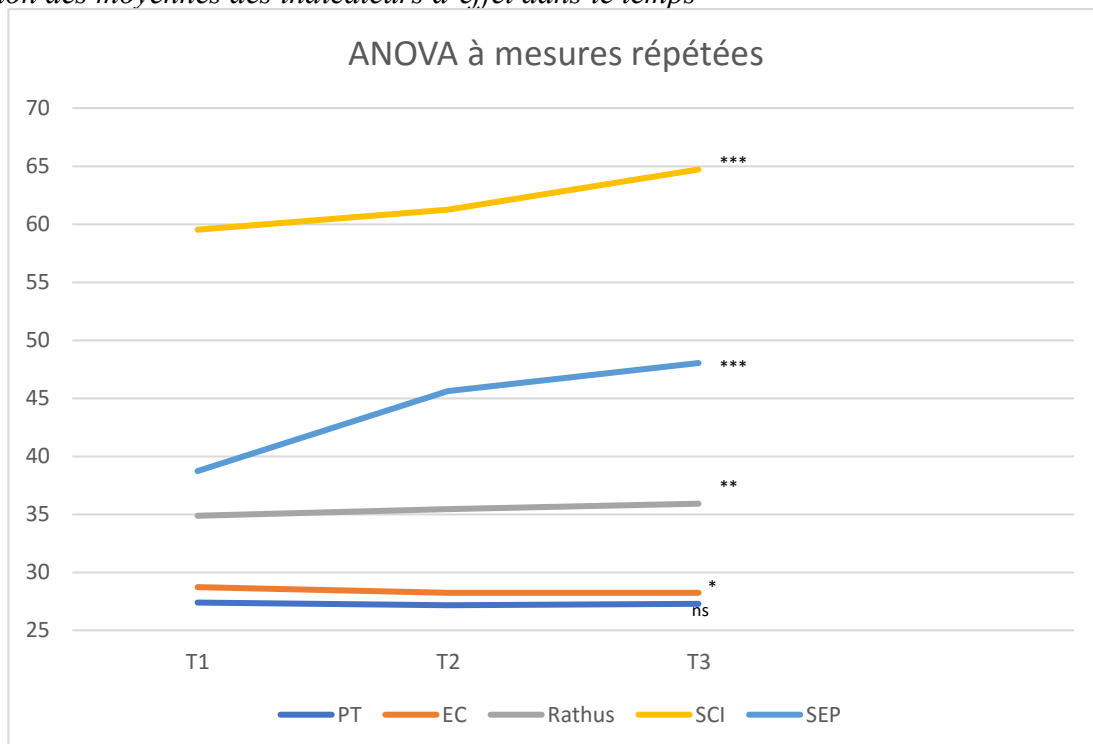
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

PT = Perspective Taking (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / EC = Empathic Concern (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / Rathus = Echelle d'affirmation de soi / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique.

PT non significatif / EC : significatif de T1 à T2 et T1 à T3 / Rathus : significatif uniquement de T1 à T3 / SCI et SEP significatifs entre tous les temps.

Figure 2.

Evolution des moyennes des indicateurs d'effet dans le temps



*p<.05, **p<.01, ***p<.001, ns = non significatif

PT = Perspective Taking (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / EC = Empathic Concern (sous-échelle Index de Réactivité Interpersonnelle) / Rathus = Echelle d'affirmation de soi / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique.

ANOVA à mesures répétées à un facteur inter-sujet

Les analyses d'ANOVA à mesures répétées à un facteur inter-sujet permettent de répondre à l'hypothèse H3.1. Elles ont d'abord été traitées avec un contraste « polynomial » afin de vérifier l'évolution des différences interindividuelles sur l'ensemble du semestre (Tableau 8).

Les résultats obtenus pour l'empathie cognitive démontrent une différence significative dans l'évolution entre les deux groupes d'étudiants selon leur niveau au début du semestre ($F(1, 156) = 20.45, p < .001, \eta^2 = .12$). Cette tendance est par ailleurs linéaire. Ainsi, les étudiants plus bas en termes d'empathie cognitive au début de semestre ($N = 75, M = 24.29, SD = 3.01$) progressent durant le semestre sur cet indicateur, alors que le score de leurs homologues initialement plus élevés ($N = 83, M = 30.19, SD = 2.10$) diminue au fil du programme. Une tendance similaire, également linéaire, s'observe concernant l'empathie affective dont les résultats démontrent une différence significative dans l'évolution entre les deux groupes d'étudiants durant le semestre ($F(1, 156) = 29.12, p < .001, \eta^2 = .16$). Ainsi, les étudiants qui débutent le semestre avec un niveau plutôt bas de préoccupations empathiques ($N = 64, M = 24.77, SD = 3.12$) tendent à augmenter celui-ci alors que leurs homologues se décrivant initialement comme plus empathiques ($N = 94, M = 31.40, SD = 1.87$) tendent à le diminuer.

Une évolution linéaire significative concernant l'affirmation de soi a également été constatée au fil du semestre ($F(1, 156) = 26.15, p < .001, \eta^2 = .14$). Elle démontre que les étudiants qui débutent le semestre avec un niveau d'affirmation de soi plutôt bas ($N = 78, M = 29.68, SD = 3.73$) progressent durant le semestre sur cette variable, alors que leurs collègues initialement plus « affirmés » ($N = 80, M = 39.97, SD = 3.56$) diminuent leurs scores. Une évolution linéaire et significative a de même été relevée ($F(1, 156) = 34.60, p < .001, \eta^2 = .18$) concernant le sentiment de compétences interculturelles. Ainsi, les étudiants qui débutent le semestre avec un niveau de SCI plus bas ($N = 75, M = 49.27, SD = 10.78$) progressent davantage durant le semestre que leurs collègues partant avec un SCI plus élevé ($N = 83, M = 68.81, SD = 5.93$). La tendance linéaire et significative se retrouve finalement pour le sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'entretiens psychologiques ($F(1, 156)$

= 109.76, $p < .001$, $\eta^2 = .41$). Elle révèle que les étudiants qui débutent le programme Feedback³ avec un score SEP plus bas ($N = 73$, $M = 30.67$, $SD = 6.24$) connaissent une progression plus marquée que leurs collègues présentant un score SEP plus haut ($N = 85$, $M = 45.67$, $SD = 4.42$).

Tableau 8.

ANOVA à mesures répétées à un facteur inter-sujet basé sur la médiane des indicateurs d'effet (T1 à T3)

Facteurs	N	ddl	F	p	η^2
PT	158	1	20.45	$p < .001^{***}$.12
Erreur (PT)		156			
EC	158	1	29.12	$p < .001^{***}$.16
Erreur (EC)		156			
Rathus	158	1	26.15	$p < .001^{***}$.14
Erreur (Rathus)		156			
SCI	158	1	34.60	$p < .001^{***}$.18
Erreur (SCI)		156			
SEP	158	1	109.76	$p < .001^{***}$.41
Erreur (SEP)		156			

PT = Perspective Taking (sous-échelle Interpersonal Reactivity Index) / EC = Empathic Concern (sous-échelle Interpersonal Reactivity Index) / Rathus = Echelle d'affirmation de soi / SCI = Sentiment de Compétences interculturelles / SEP = Sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique.

Discussion

Le programme Feedback³ avait pour objectif d'évaluer l'efficacité perçue d'une méthode d'enseignement visant à transmettre à des étudiants en fin de Bachelor des éléments théoriques ainsi que des techniques et outils pratiques dans la conduite d'un entretien psychologique de counseling. Pour ce faire, trois hypothèses ont été proposées, conduisant à différentes analyses statistiques. Il s'agit à présent de commenter les principaux résultats obtenus, concluants et moins concluants, en les étayant également à l'aide des éléments issus du focus groupe.

Dans un premier temps, la recherche de relations entre les dimensions de la personnalité et les indicateurs d'effet devait permettre de décrire, au début du programme, comment des caractéristiques individuelles influencent d'autres facteurs susceptibles d'être développés au travers d'un entraînement spécifique (H1). Des relations entre traits de personnalité et empathie ont d'abord pu être établies (H1.1). Ainsi, le lien négatif inattendu entre le Névrosisme et l'empathie cognitive pourrait s'expliquer par le fait qu'un individu caractérisé par une relative instabilité émotionnelle et centré sur des émotions négatives aurait davantage de difficulté à pouvoir se mettre à la place d'autrui. Ensuite, les prédictions positives et significatives de l'Ouverture et de l'Agréabilité sur l'empathie cognitive pourraient s'expliquer dans le premier cas par des aspects de curiosité intellectuelle, l'idée de chercher à comprendre des points de vue ou des façons de penser différents du sien ; dans le second, il pourrait s'agir d'une forme d'altruisme, de prise en considération et de motivation pro-sociale (Eisenberg & Miller, 1987 ; Graziano et al., 2007). Ces mêmes raisons peuvent expliquer l'important pouvoir prédictif de l'Agréabilité sur la dimension affective de l'empathie. En revanche, l'Extraversion revêtant également un caractère pro-social, son absence de prédiction sur l'empathie peut surprendre.

Ensuite, l'analyse des relations entre la personnalité et le sentiment d'efficacité personnelle en matière de counseling (H1.2) a permis de mettre en évidence des résultats plutôt contrastés. Ainsi, la dimension d'Ouverture prédit positivement et significativement le sentiment d'efficacité personnelle en matière de counseling, au contraire de l'étude Judge et al. (2007) qui n'ont détecté aucun lien significatif entre ces deux variables. Ce résultat inattendu

pourrait faire écho à un sens de la curiosité intellectuelle et le fait de mieux se sentir capable d'interagir dans un entretien avec une personne présentant un problème à résoudre. Par contre, l'Agréabilité présente une influence négative significative sur le sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique, de nouveau au contraire de Judge et al., (2007) qui n'ont trouvé aucun lien probant entre les deux variables. Dans ce cas, il peut être supputé que l'aspect de modestie générerait, en début de semestre et sans avoir acquis de matière théorique et pratique sur la conduite d'un entretien psychologique, une certaine prudence quant au fait de se déclarer capable d'une telle pratique. Le présent travail n'a finalement pas pu mettre en évidence de liens conformes à l'étude de Judge et al., (2007) entre le sentiment d'auto-efficacité et l'Extraversion, le Caractère consciencieux, ou le Névrosisme. Dans ce cas, une relation positive et significative aurait été attendue entre l'Extraversion et le sentiment d'efficacité personnelle dans la mesure où ce trait de personnalité favoriserait les interactions interpersonnelles ; de même entre le Caractère consciencieux et le sentiment d'efficacité personnelle dans la mesure où ce trait peut être caractérisé entre autre par l'ambition et le sentiment de compétence (Judge et al., 2007). À l'inverse, une relation négative et significative entre le Névrosisme et le sentiment d'efficacité personnelle aurait été supposée, notamment de par la tendance à l'anxiété et à la vulnérabilité qu'implique cette dimension.

S'agissant de l'influence de la personnalité sur le sentiment de compétences interculturelles (H1.3), les propos de Thompson et al. (2002) selon qui l'Ouverture à l'expérience serait fortement associée à une orientation vers la diversité culturelle ont été confirmés par les analyses. Par ailleurs, la dimension de l'Agréabilité influence également positivement, de façon inattendue, le sentiment de compétences interculturelles. Dans ce cas, il pourrait être envisagé qu'une attitude altruiste, coopérative, ressorte dans le désir d'aider, d'accompagner une personne issue d'un horizon culturel différent du sien.

Concernant les relations entre la personnalité et l'affirmation de soi (H1.4), le lien négatif entre le Névrosisme et ce dernier indicateur d'effet pourrait s'expliquer par le fait que des individus émotionnellement plus instables présenteraient une difficulté accrue à défendre leur point de vue ou leur intérêt face à autrui en présentant une certaine anxiété sociale ou une forme de timidité

(Lefrançois et al., 2011, Romo et al., 2004). De même concernant l'Agréabilité, pour laquelle les caractéristiques d'altruisme et de complaisance pourraient inciter les personnes à rester davantage en retrait. À l'inverse, le lien positif entre l'Extraversion et l'affirmation de soi pourrait être représentatif du fait que les individus qui se perçoivent comme énergiques, sachant faire preuve de leadership, parviendraient davantage à défendre leur opinion et seraient dotés de meilleures compétences relationnelles. Par ailleurs, l'assertivité constitue, dans le questionnaire de personnalité NEO-PI-R, l'une des facettes de l'Extraversion, d'où une corrélation positive explicable entre ces deux variables (Rolland & Petot, 1998).

Enfin dans cette première hypothèse, il s'agissait d'évaluer le pouvoir prédictif de la personnalité sur les indicateurs d'effet en fin de semestre (H1.5), en contrôlant pour ces derniers en début de semestre, afin d'identifier les éléments susceptibles de bénéficier d'une méthode pédagogique dans l'auto-jugement des compétences, au-delà de caractéristiques stables et peu modifiables. Les résultats ont révélé que, outre le modèle de la personnalité, l'auto-évaluation de son niveau sur une variable au début du semestre prédit fortement l'auto-évaluation de son niveau sur cette même variable en fin de semestre. Il est dès lors encourageant de constater que la personnalité ne peut expliquer à elle seule le niveau de maîtrise de l'affirmation de soi, de la conduite d'un entretien ou encore sa perception de l'empathie, dans quel cas un programme d'entraînement ferait peu sens, et il suffirait de proposer des questionnaires de personnalité en début de formation en psychologie aux futurs étudiants afin de prédire et sélectionner lesquels développeront au mieux leurs compétences, du moins subjectivement. De plus, un des objectifs du présent enseignement vise précisément à offrir un programme d'apprentissage inclusif et bénéfique au plus grand nombre dans un souci d'équité envers chaque étudiant, et non seulement envers ceux qui disposeraient au départ de « meilleures » dispositions personnelles pour une formation en psychologie du counseling. Par ailleurs, le fait que le résultat d'un indicateur d'effet en fin de semestre découle largement de son niveau initial devrait inciter à ajuster dès le départ un programme d'entraînement des compétences de counseling en fonction des besoins, des forces et des faiblesses perçus d'un groupe d'étudiants.

Dans un second temps, la réalisation de trois analyses de variance pour chacun des temps de mesure entre « expérimentés » et « novices » du programme, devait permettre de vérifier la seconde hypothèse (H2) quant à une distinction de niveau en termes d'empathie et de sentiment d'efficacité personnelle au début du semestre. Les résultats ont ainsi démontré une auto-évaluation de l'empathie, sur les plans cognitifs et affectifs, initialement supérieure chez les « expérimentés » par rapport aux « novices », confirmant les résultats de Hill et al., (2016). En revanche, ils n'ont pas permis de mettre en évidence des différences significatives s'agissant du sentiment d'efficacité personnelle, voire du sentiment de compétences interculturelles. Un tel constat pourrait s'expliquer par le contenu réel de ces expériences préalables que les étudiants étaient invités à décrire brièvement. Il apparaît ainsi que certains d'entre eux ont mis en exergue une thérapie personnelle ou le suivi d'autres cours de Bachelor comme une expérience préalable de la conduite d'un entretien psychologique, alors que leurs descriptions tendent à montrer qu'ils n'en ont dans les faits pas menés eux-mêmes. Toutefois, le fait d'avoir été impliqué d'une manière spécifique dans un entretien psychologique pourrait exercer une influence sur le fait de se percevoir comme plus ou moins empathique, mais pas nécessairement sur celui de se percevoir comme plus ou moins compétent.

Les différences initiales entre « expérimentés » et « novices » deviennent cependant non significatives par la suite. Ce résultat souligne que le programme Feedback³ a le mérite de bénéficier à des étudiants qui découvrent la pratique d'un entretien psychologique, et peut dès lors conduire à un constat similaire que celui précédemment établi concernant la personnalité. En effet, il semblerait qu'au-delà de traits personnels et d'expériences propres aux participants au moment de débiter l'enseignement, celui-ci permettrait d'atténuer les disparités initiales. L'une des retombées majeures du programme Feedback³ pourrait donc être d'amener les étudiants à accroître leur capacité autoréflexive et d'identifier les expériences véritablement utiles en matière de conduite d'un entretien de counseling car, comme mentionné précédemment, ce que certains participants caractérisent comme une expérience préalable dans ce domaine ne correspondrait en réalité pas aux techniques implémentées dans le cadre de Conseil et intervention, qui diffèrent d'un entretien de méthodologie qualitative ou thérapeutique. Il est tout de même à noter que le sentiment subjectif d'une

expérience menée dans le champ de la psychologie renforcerait initialement la perception du niveau d'empathie.

Dans un troisième temps, le présent travail de recherche a souhaité mettre en évidence l'évolution entre le début et la fin du programme des différentes variables exercées au travers des jeux de rôle. Comme point clé du programme Feedback³, une évolution positive de ces variables, tout d'abord pour l'ensemble des étudiants, devrait permettre d'attester de son efficacité en termes de formation, conformément à la troisième hypothèse (H3). De manière générale, la méthode d'enseignement proposée en fin de Bachelor devrait amener aux étudiants le goût de la compétence professionnelle et augmenter leur confiance à pouvoir communiquer avec un client. Seule l'empathie restait sujet à débat, en vertu des résultats contrastés s'agissant de son enseignement (Hatcher et al., 1994). Les résultats ont d'ailleurs révélé un déclin significatif de la dimension affective entre le début et le milieu du semestre, qui pourrait s'expliquer par un phénomène que Nunes et al., (2011) qualifient de « settling in » selon lequel des étudiants entrant dans une formation auraient la volonté de démontrer des attributs de compassion caractéristiques des professionnels de la relation d'aide, mais que leur idéalisme tendrait à diminuer par la suite. Ce phénomène pourrait trouver un écho chez une étudiante ayant pris part au focus groupe en fin de semestre, et qui relatait, en lien avec l'écoute, les propos suivants : « je me suis rendue compte que l'écoute – qui était quelque chose qu'on pensait faire tous les jours, de manière banale, qu'on pouvait penser être quelque chose de plus ou moins reposant – en fait c'était quelque chose de très complexe avec énormément de dimensions différentes. En fait, ça m'a fait réaliser qu'être à l'écoute durant une séance de thérapie ou d'intervention psychologique, c'était quelque chose d'hyper demandant et même quelque chose de fatigant... c'était presque une « performance » de pouvoir être à l'écoute pendant des heures et des heures... ».

Il peut en revanche paraître surprenant de ne constater aucune évolution significative s'agissant de la dimension cognitive, comme si le programme impactait davantage la perception subjective des aspects affectifs par rapport aux aspects cognitifs. Du reste, l'auto-perception de l'affirmation de soi augmente entre le début et la fin du semestre, mais pas dans les temps intermédiaires. Étant donné que la session pratique autour de cette thématique a eu lieu entre le milieu

et la fin du semestre, une évolution positive marquée aurait pu être envisagée dans ce laps de temps. En réalité, l'outil DESC proposé aux étudiants et qui consiste à demander un changement de comportement problématique chez son interlocuteur ne colle pas complètement aux items du questionnaire de Rathus, davantage centrés sur la défense de ses intérêts et de ses droits, sans pour autant recourir à un changement de comportement. Si la séance de TP autour de cette thématique ne pourrait expliquer l'augmentation des scores d'assertivité chez les étudiants, il est du moins possible de supposer que l'ensemble du programme contribue à renforcer chez eux leur sentiment de maîtrise des compétences relationnelles.

S'agissant du sentiment d'efficacité personnelle en matière de counseling et du sentiment de compétences interculturelles, tous deux présentent l'évolution la plus saillante, avec la plus grande taille d'effet, ce autant entre le début et la fin du semestre que dans les temps intermédiaires. Ce résultat encourageant suggère que le programme Feedback³ contribue, sur un semestre académique, à renforcer la perception du sentiment d'auto-efficacité des étudiants dans la conduite d'un entretien en psychologie du counseling, autant de manière générale qu'avec une population issue d'une culture différente de la leur. Il abonde ainsi notamment dans le sens des conclusions de Gockel et Burton, (2014), ainsi que de Hill et al., (2016) dont le programme basé sur le « Hill Helping Skills Model » a également permis aux étudiants d'améliorer leurs compétences d'aide. Il est à relever cependant que le sentiment de compétences interculturelles, qui n'a pourtant été exercé qu'au travers de la dernière séance de travaux pratiques aurait ainsi pu croître uniquement entre le milieu et la fin du semestre. Dès lors, le fait qu'il évolue de manière identique au sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien de counseling à chaque temps de mesure démontre le fort lien entre ces deux variables et qu'il peut être suggéré que pour l'ensemble du groupe d'étudiants, les capacités de conduite d'un entretien de counseling en général ou dans un contexte spécifique de diversité culturelle n'ont pas fait l'objet d'une réelle distinction. Par ailleurs, l'évaluation du sentiment de compétences interculturelles en lien avec un TP sur le thème de la diversité culturelle pourrait en réalité mettre en perspective une compétence d'ordre plus générale, soit la capacité à appréhender l'altérité et à

saisir une réalité subjective différente de celle de l'aidant qui dépasse la spécificité culturelle.

Enfin, après avoir examiné l'influence de variables prédictrices telles que la personnalité et les expériences préalables sur les différentes dimensions exercées au travers du programme Feedback³, puis l'évolution de ces dernières chez tous les étudiants confondus entre le début et la fin du semestre, il s'agissait de déterminer l'impact de l'entraînement proposé chez les étudiants selon leur perception subjective initiale (faible VS élevée) de maîtrise des différentes variables (H3.1). Les résultats révèlent de manière générale des changements significatifs chez les deux groupes d'étudiants entre le début et le milieu du semestre. Elle met notamment en exergue les opportunités de progression pour ceux qui « partent d'en bas », que ce soit en termes d'empathie, d'affirmation de soi, de sentiment de compétences interculturelles ou de sentiment d'efficacité dans la conduite d'un entretien. Pour ceux qui « partent d'en haut », un déclin des scores d'empathie, pourrait à nouveau s'expliquer par un effet de réajustement de l'auto-jugement de type « settling in ». Par ailleurs, une stabilisation des scores de ces étudiants entre le milieu et la fin du semestre, voire une progression significative pour le SEP mais plus faible que leurs collègues, pourrait être causée par un « effet de plafond » des échelles proposées. En effet, celles-ci contenant une notation possible de 1 à 5 (1 à 6 pour l'échelle de Rathus), les participants qui scorent de manière plutôt élevée (4-5), voire très élevée (5-6) au départ ne disposent dès lors que d'une infime marge de progression.

Au-delà des principaux résultats présentés dans ce travail, il paraît nécessaire également de tenir compte des tentatives d'analyses peu concluantes et de tenter d'en saisir la teneur. De fait, chaque étudiant ayant réalisé une vidéo à une seule séance de travaux pratiques, il aurait pu être supposé que leur score augmente de manière plus significative sur la variable concernée. À titre d'exemple, dans cette hypothèse, les étudiants ayant enregistré une séquence sur le thème de la diversité culturelle, soit lors du quatrième TP, auraient présenté une progression plus importante sur l'échelle SCI que leurs camarades. De même, lors de la seconde passation du questionnaire Feedback³, la moitié des étudiants a produit une vidéo alors que l'autre moitié en réalisera une ultérieurement. Il aurait pu dès lors être supposé que les scores d'empathie et de sentiment d'efficacité personnelle en matière de counseling évoluent de manière

significativement différente chez les deux groupes. En réalité, il est également convenable que ce type de scénario ne se soit pas produit, dans la mesure où tous les étudiants bénéficient des contenus théoriques en lien avec les travaux pratiques et ont également l'occasion de s'exercer lors de chaque séance, y compris sans réaliser le jeu de rôle pour l'évaluation. Ce résultat révèle de fait que le programme Feedback³ ne discrimine pas les étudiants selon leur participation plus « active » à une session spécifique. Plus encore, il pourrait souligner l'impact favorable d'un travail collectif en groupes restreints de quatre personnes dans lesquels chaque membre peut entraîner les compétences enseignées.

Autre point abordé dans les méthodes concernant le Reading the Mind in The Eye Test (Baron-Cohen et al., 2001), l'usage d'un test de performance aurait permis d'obtenir une mesure objective de l'intelligence émotionnelle. Bien que la version révisée du test devait favoriser une distinction plus subtile au niveau d'une sensibilité sociale, alors que la première version permettait davantage de distinguer une population générale par rapport à des individus souffrant d'un trouble du spectre autistique (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, Baron-Cohen et al., 1997a, 1997b, 2001), elle s'est révélée, dans le cadre de notre étude, peu discriminante et faiblement corrélée aux différentes variables telles que l'empathie subjectivement perçue. L'écueil majeur du RMET, y compris concernant cette étude, pourrait donc découler de son manque de pouvoir discriminatif entre des individus tout-venant. Par ailleurs, un autre inconvénient du RMET évoqué précédemment tiendrait dans le fait qu'il propose des stimuli statiques ne correspondant pas au monde réel (Baron-Cohen et al., 2001). Il aurait tout de même été pertinent de pouvoir obtenir une mesure objective des qualités interpersonnelles, ce à plus forte raison qu'à propos de ce type de traits et habiletés hautement subjectifs, Hill et al., (2016) relatent qu'un des problèmes potentiels des mesures auto-reportées tient dans le fait que les individus ne seraient pas capables de s'évaluer avec précision. L'auteure et ses collègues (Hill et al., 2016) ajoutent de fait que dans les settings académiques et professionnels, la relation entre habiletés autoévaluées et performances ou connaissances réelles apparaît souvent comme plutôt faible. Ce propos est d'ailleurs confirmé par Urbani et al., (2002) selon qui les conseillers en formation tendraient à surestimer leurs capacités à recourir aux compétences de counseling avant de

Discussion

débuter une formation de base. À cet égard, le programme Feedback³ n'a à nouveau pas pu mettre en évidence des liens significatifs entre l'évaluation des encadrants des travaux pratiques et l'autoévaluation des étudiants quant aux compétences exercées durant le semestre.

Conclusion

Le présent travail de mémoire avait pour dessein d'évaluer et de comprendre l'efficacité d'un programme d'entraînement des compétences en psychologie du counseling chez des étudiants de Bachelor en psychologie. Pour ce faire, il a d'abord défini les principes du counseling ainsi que son usage dans le contexte helvétique, puis s'est penché sur les ingrédients de son efficacité avant d'examiner des modèles de formation basés sur l'approche rogérienne. Des programmes d'entraînement récents ont ensuite été présentés, de même que les enjeux d'une telle formation à l'Université, notamment s'agissant des liens entre science et pratique.

Le programme Feedback³, élaboré sur la base de modèles d'entraînement des compétences valides issus de la littérature, a dès lors été proposé dans le cadre de l'enseignement « Conseil et intervention » donné en dernière année de Bachelor aux étudiants de l'Université de Lausanne. Conçu durant le semestre de printemps 2016, le programme de recherche a principalement voulu mettre en lumière quatre variables autoévaluées que sont l'empathie, dans ses dimensions cognitives et affectives, l'affirmation de soi, le sentiment de compétences interculturelles ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique de counseling, que l'on peut associer à la notion de counseling self efficacy (Larson & Daniels, 1998). L'intelligence émotionnelle a initialement fait l'objet d'une mesure à l'aide du RMET, mais les résultats peu concluants ont conduit à questionner la pertinence de cet outil, qui n'a d'ailleurs pas fait l'objet d'hypothèse dans le cadre du présent travail. Ces variables ont été évaluées de même à l'aune de caractéristiques individuelles comme la personnalité ainsi que des expériences préalables de la conduite d'un entretien psychologique. Les principaux résultats ont été discutés, et permettent de tirer à présent les enseignements majeurs de cette étude, en termes d'apports et de limites, ainsi que de perspectives futures pour la théorie et la pratique.

Apports

S'agissant des principaux apports du programme Feedback³, l'augmentation subjective de l'affirmation de soi, du sentiment de compétences interculturelles et du sentiment d'efficacité personnelle dans la conduite d'un entretien psychologique révèlent un impact bénéfique de l'enseignement pour

l'ensemble de ses participants. Ces résultats semblent démontrer une prise de confiance des étudiants dans leur travail, leur capacité à interagir avec un client dans le cadre d'un entretien psychologique de counseling. Par ailleurs, et de manière plus spécifique, le programme semble porteur principalement envers les étudiants qui se déclarent plus « faibles » en début de semestre en termes d'empathie, d'assertivité et de sentiment d'auto-efficacité en counseling, de même qu'envers ceux qui ne disposent pas d'expériences préalables de la conduite d'entretien psychologique concernant d'empathie. Pour les autres, le programme pourrait promouvoir un réajustement de leur auto-évaluation sur des compétences spécifiques, signe de capacités métaréflexives et de la possibilité de questionner leurs acquis. Dans l'ensemble, il s'agit cependant de conserver une certaine humilité par rapport à l'évolution positive de ces compétences perçues, car comme le mentionne une étudiante lors de sa participation au focus groupe de fin de semestre, la prise de conscience sur la manière de mener un entretien de counseling semble primer sur le développement de compétences objectives. De fait, à la question « qu'est-ce que vous pourriez dire sur l'évolution de votre sentiment de compétences (à mener des entretiens) ? », l'étudiante répond : « je dirais surtout une prise de conscience surtout de certains éléments. Parce que je ne peux pas dire que j'ai développé de grandes compétences – il y a encore beaucoup de chemin. Mais surtout prendre conscience de certaines erreurs qu'on peut faire ou de certaines choses qui sont bien à développer – comme justement l'écoute, l'écoute active, ce genre de choses... ». Soulignant tout de même l'auto-évaluation favorable du sentiment d'auto-efficacité entre le début et la fin du semestre, une autre étudiante répond en ces termes : « Alors moi je me sens plus compétente de mener un entretien. Je ne pense pas que je suis capable de vraiment mener un entretien qui est bien mais le débit, je pense que je suis capable et aussi de poser des questions qui sont pertinentes. Et ça, ça a vraiment évolué ; je n'avais pas ce sentiment avant ». Ce propos relève la prépondérance des ingrédients de base dans la construction de la connaissance d'un entretien de counseling.

Ensuite, bien que la personnalité puisse constituer un facteur important dans l'explication des scores aux différents indicateurs d'effet, sa part de contribution laisse également une place importante au niveau de ces derniers en début de semestre. Les différences interindividuelles stables ne peuvent dès lors

suffire à expliquer la progression des participants dans leur perception subjective concernant leur niveau d'affirmation ou de sentiment de compétences.

Par ailleurs, les étudiantes ayant pris part aux focus groupe relatent dans l'ensemble que le programme Feedback³ les a aidés à acquérir, dans le cadre d'un cursus de Bachelor davantage centré sur la théorie, des bases pratiques dans la conduite d'un entretien psychologique. A cet égard, une étudiante déclare : « Tout notre cursus universitaire – de Bachelor en tout cas – est très théorique. Donc un côté pratique, même si c'est très petit, c'est hyper précieux ! » Dans l'ensemble, les étudiantes s'accordent également sur leur situation de « novice » en conscientisant que le travail de développement des compétences se révèle de longue haleine, comme en témoigne une participante : « Je ne peux pas dire que j'ai acquis définitivement une compétence mais je peux dire que j'ai pu me positionner vis-à-vis de ces compétences et que j'ai pu me rendre compte de comment, finalement, travailler cette compétence, comment faire pour essayer de progresser. Mais donc globalement un sentiment d' « incompétence » dans le sens où on voit tout ce qu'on n'a pas ! » Ce propos met en exergue une plus-value considérable de l'enseignement, au-delà de la capacité à renforcer sa pratique réflexive, celle d'entrevoir des pistes d'amélioration pour continuer de progresser dans son parcours académique. Ce constat peut contribuer à renforcer l'autonomie et la motivation dans l'apprentissage et le développement des compétences.

Limites et perspectives futures

Concernant les limites du programme Feedback³, il n'a hélas pas été possible d'obtenir des mesures de performances objectives comme dans l'étude de Hill et al., (2016), ceci notamment en vertu du manque de résultat s'agissant des relations entre variables autoévaluées et l'intelligence émotionnelle ou l'évaluation des encadrants pour les différentes sessions pratiques. Il aurait en effet été pertinent de pouvoir comparer auto et hétéro évaluation afin de mettre en évidence le degré de concordance entre les deux, soit de vérifier si les pratiques réflexives, les impressions des étudiants corroborent leur niveau réel de compétence à ce stade de leur formation. De même, suivant les conclusions de l'étude de Hill et al. (2016), les auteurs mentionnent que le fait d'avoir des camarades comme clients dans les jeux de rôle peut poser problème, car ceux-ci ne sont en réalité pas des « clients naïfs », mais développent aussi des

compétences identiques à leurs homologues qui jouent le conseiller face à eux. De fait, les représentations qu'auraient les étudiants de leur « performance » dans le jeu de rôle pourraient être biaisées.

S'agissant également des mesures utilisées, si les échelles développées dans le cadre du programme sur les croyances d'efficacité personnelle, soit le SCI pour les aspects interculturels et le SEP pour la conduite d'un entretien de counseling de manière générale, ont révélé une bonne fiabilité, il aurait pu être pertinent de se baser davantage sur des échelles déjà existantes et éprouvées dans la littérature. Ainsi, le counseling self efficacy aurait pu être évalué à l'aide du Counselor Activity Self-Efficacy Scale (CASES) fondé sur le modèle des compétences d'aide de Hill (Hill et al., 2016) ou encore à l'aide du Counseling Self Efficacy Inventory (COSE) largement répandu pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle et qui tient également compte les compétences multiculturelles (Kozina et al., 2010 ; Larson & Daniels, 1998 ; Larson et al., 1992). De même, le sentiment de compétences interculturelles aurait pu faire l'objet d'une traduction plus rigoureuse du questionnaire dont il est partiellement inspiré, le Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale – Racial Diversity Form (MCSE-RD) (Barden & Greene, 2014, Sheu & Lent, 2007). Concernant les mesures d'auto-évaluation de l'efficacité perçue dans le champ du counseling, il faut toutefois préciser que les échelles y relatives présupposent souvent un niveau de connaissance des tâches de counseling qui pourrait excéder celles de la plupart des néophytes (Lent et al., 2003), ce qui concernerait la plupart des étudiants du présent programme.

Par ailleurs, l'échantillon relativement homogène utilisé dans cette étude permet difficilement de généraliser les résultats obtenus à d'autres dispositifs. De plus, les participants avaient l'obligation de participer à l'étude en répondant aux questionnaires pour valider l'enseignement, ce qui peut générer certains biais de désirabilité sociale, comme le fait de « devoir » se sentir plus efficace au terme du programme afin de répondre à des attentes implicites. Corollaire de ce point, il n'a pas été possible d'avoir un groupe contrôle afin de comparer l'efficacité de ce programme par rapport à un autre, ou à l'absence d'entraînement, chaque étudiant devant suivre l'enseignement pour obtenir les trois crédits nécessaires à l'obtention de leur diplôme de Bachelor.

Contrairement à l'étude de Gockel et Burton (2014), le projet de recherche n'a également pas permis de générer une mesure follow-up à 3 ou 6 mois afin de vérifier si les acquis se maintenaient dans le temps. Étant donné que les étudiants étaient contraints de participer au programme de recherche, il aurait été délicat de conserver un suivi au terme de l'enseignement, notamment de par leur dispersion dans différents programmes de Master, voire dans d'autres voies en dehors de l'Université de Lausanne.

Finalement, les étudiantes ayant pris part au focus groupe ont notamment reproché les aspects très restreints du programme, à savoir le nombre de séances de travaux pratiques ou le temps de deux minutes accordées à la réalisation du feedback vidéo sur le jeu de rôle. Une étudiante déclare à cet effet : « faire le feedback aussi sous forme de vidéo, ça je trouvais un peu embêtant : déjà, on devait parler très très vite pour vraiment arriver à tout mettre dans les deux minutes et je pense que là, ce serait mieux d'avoir une version écrite et la rendre comme ça... ». Ces éléments ont bien été entendus par l'équipe encadrante de l'enseignement Conseil et intervention, mais les ressources à disposition, en termes de durée ou de nombre d'assistants, ne permettent pas pour l'heure de pouvoir offrir un entraînement plus étendu des compétences de base en psychologie du counseling. Ce constat ne semble tout de même pas uniquement laisser de grande amertume chez les participantes, dont l'une déclare : « Je dirais même que c'est comme si on nous montre et puis on devine un peu, on commence à voir ce que ça pourrait être. Et puis on n'a pas forcément l'occasion dans ce cours (et ce serait impossible de nous donner autant de place pour entraîner autant) de plus développer, de plus entraîner ces compétences. Donc il y a un peu un sentiment de « bonne frustration », on va dire ! ». Ce propos pourrait avoir le mérite de démontrer qu'un tel enseignement ne prétend pas à l'exhaustivité des connaissances de la conduite d'un entretien, mais bien d'appréhender des compétences de base, des jalons sur lesquels se construiront d'autres expériences plus élaborées, par exemple dans le cadre de stages ou de supervisions cliniques.

D'un autre côté, la brièveté du programme peut également favoriser une centration accrue sur l'apprentissage d'une compétence unique à la fois, suivant les principes du microcounseling de Ivey (1971), tout en exigeant, lors du feedback, de faire preuve d'esprit de synthèse afin d'émettre une critique allant

à l'essentiel. Il est toutefois admissible qu'en augmentant le nombre de séances de travaux pratiques, les compétences entraînées pourraient être exercées à nouveau par chaque étudiant suite à leur feedback. Elles pourraient également être enseignées de manière plus complète. En effet, s'agissant par exemple du second TP sur l'analyse fonctionnelle, les étudiants sont invités à jouer uniquement l'analyse de la situation et des cognitions, faute de temps à disposition, ce qui ne leur permet pas de pouvoir expérimenter l'ensemble d'un tel outil clinique en entretien.

En termes d'implications théoriques, le développement du programme Feedback³ peut permettre de mieux comprendre quels sont les ingrédients de l'efficacité perçue d'un entraînement des compétences en psychologie du counseling. Toutefois, le recours à l'usage de la vidéo ainsi que son impact, comme proposé par Gockel et Burton (2014), gagnerait à être davantage explicité, notamment par une comparaison plus assidue entre évaluation objective des encadrants et auto-évaluation des étudiants. Un tel programme permet également de mieux comprendre le processus de formation en psychologie et l'apprentissage de techniques et d'outils pratiques pour mener des entretiens dans le contexte helvétique, également en interaction avec d'autres contextes culturels. Par ailleurs, le pouvoir prédictif de la personnalité sur les indicateurs d'effet mesurés dans le cadre du présent travail semble plutôt novateur. En effet, aucun programme d'entraînement des compétences de counseling chez des étudiants en psychologie, gradués ou non gradués, n'a précédemment utilisé cette caractéristique dispositionnelle par le biais du questionnaire NEO-FFI dans une étude d'efficacité.

Enfin, s'agissant des implications pratiques au terme du programme Feedback³, une nouvelle étude est actuellement conduite au Service des consultations en psychologie de l'Université de Lausanne, auprès d'étudiants de Master en psychologie du conseil et de l'orientation. Dès lors, suite à un entraînement dans un contexte « protégé », il sera pertinent de comparer les résultats d'une recherche ayant eu recours à la même échelle SEP dans un contexte in vivo, pour des étudiants psychologues gradués et sous supervision venant en aide à des consultants tout-venant dans leur accompagnement à un premier choix professionnel ou à une réorientation de carrière. En effet, les recherches indiquent que la supervision constitue une composante clé du

Conclusion

développement des conseillers (Fernando & Hulse-Killacky, 2005), et demeure un moyen privilégié aussi bien pour maintenir que pour accroître les compétences de counseling ainsi que le sentiment d'efficacité dans la conduite d'un entretien de counseling (Cashwell & Dooley, 2001 ; Kozina et al., 2010). D'ailleurs, l'étude de Cashwell et Dooley (2001) démontre que les conseillers qui bénéficient d'une supervision clinique durant leur formation indiquent un niveau de sentiment d'efficacité dans la conduite d'un entretien de counseling supérieur au groupe contrôle qui ne reçoit pas de suivi. Le principe de la supervision tendrait ainsi à accroître les croyances d'efficacité dans le domaine de la psychologie du counseling (Mullen et al., 2015). Il est dès lors possible d'espérer que sur les fondations du programme Feedback³ se bâtiront des structures de formation solides pour les futurs psychologues, conseillers, et autres professionnels de la relation d'aide.

Références bibliographiques

- Al-Darmaki, F. R. (2004). Counselor Training, Anxiety, and Counseling Self-Efficacy: Implications for Training Psychology Students from the United Arab Emirates University. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 32(5), 429-439.
- Aldridge, E. E., & Ivey, A. E. (1975). The Microcounseling Paradigm in The Instruction of Junior High School Students in Attending Behavior. *Canadian Counsellor*, 9(2), 138-144.
- Antonakis, J. (2004). On Why “Emotional Intelligence” Will Not Predict Leadership Effectiveness Beyond IQ Or The “Big Five”: An Extension and Rejoinder. *Organizational Analysis*, 12(2), 171-182.
- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic Training of Graduate-Level Counselors: Narrative and Meta-Analytic Reviews of Three Major Programs. *The Counseling Psychologist*, 18(3), 355-421.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barden, S. M., & Greene, J. H. (2014). An Investigation of Multicultural Counseling Competence and Multicultural Counseling Self-Efficacy for Counselors-in-Taining. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37, 41-53. doi: 10.1007/s10447-014-9224-1
- Barkham, M., & Mellor-Clark, J. (2003). Bridging evidence-based practice and practice-based evidence: Developing a rigorous and relevant knowledge for the psychological therapies. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 10, 319-327. doi: 10.1002/cpp.379
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning

- autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 163-175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997a). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, A. T. (1997b). Is there a "language of the eyes"? Evidence from normal adults, and adults with autism or asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4(3), 311-331.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version: A study with normal adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-251. doi: 10.1111/1469-7610.00715
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions And Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Barrio, V. D., Aluja, A., & García, L. F. (2004). Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(7), 677-681.
- Bernaudo, J. L. (2008). L'accompagnement psychologique : Introduction. *Pratiques Psychologiques*, 14, 115-116. doi: 10.1016/j.prps.2007.11.003
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332.

- Bower, S. A. & Bower, G. H. (2004). *Asserting Yourself: A Practical Guide for Positive Change*. Boston, USA: Da Capo Press.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Human and helping relations* (Vols. 1 & 2). New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R. R., & Anthony, W. A. (1979). *The skills of helping*. Amherst, Massachusetts, USA: Human Resource Development Press, Inc.
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The Impact of Supervision on Counselor Self-Efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39-47.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346. doi: 10.1016/j.jrp.2004.10.003
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863. doi: 10.1037//0022-3514.54.5.853
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13. doi: 10.1037/1040-3590.4.1.5
- Cutcliffe, J. R., & Cassedy, P. (1999). The development of empathy in students on a short, skills based counselling course: A pilot study. *Nurse Education Today*, 19, 250-257. doi:10.1016/S0260-6917(99)80011-2

- Daniels, T. & Ivey, A. (2007). *Microcounseling: Making skills training work in a multicultural world*. Springfield, USA: Charles C Thomas Publisher.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Du Preez, J., & Jorgensen, L. I. (2012). An Evaluation of a Helping Skills Training Program for Intern Psychometrists. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 128-133.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243. doi: 10.1016/s0191-8869(02)00111-3
- Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D. (2005). The Relationship of Supervisory Styles to Satisfaction With Supervision and the Perceived Self-Efficacy of Master's-Level Counseling Students. *Counselor Education and Supervision*, 44(4), 293-304.
- Frank, G. (1984). The Boulder Model: History, rationale, and critique. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15(3), 417-435.

- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?. *Savoirs*, 5, 91-116. doi: 10.3917/savo.hs01.0091
- Gilet, A.-L., Mella, N., Studer, J., Grün, D., & Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing dispositional empathy in adults: A French validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45, 42-48. doi: 10.1037/a0030425
- Gockel, A., & Burton, D. L. (2014). An evaluation of prepracticum helping skills training for graduate social work students. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 101-119.
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, Empathy, and Helping: A Person \times Situation Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 583-599.
- Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116), 961-974.
- Hill, C. E. (2009). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (3^e éd.). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Hill, C. E. (2014). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (4^e éd.). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Anderson, T., Kline, K., McClintock, A., Cranston, S., McCarrick, S., . . . Gregor, M. (2016). Helping skills training for undergraduate students: Who should we select and train? *The Counseling Psychologist*, 44, 50-77. doi: 10.1177/0011000015613142

- Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 40*(1), 3-24.
- Hill, C. E., & Lent, R. W. (2006). A narrative and meta-analytic review of helping skills training: Time to revive a dormant area of inquiry. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*, 154-72. doi: 10.1037/0033-3204.43.2.154
- Hill, C. E., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A., & Wallace, C. (2008). Helping Skills Training for Undergraduates: Outcomes and Prediction of Outcomes. *Journal of Counseling Psychology, 55*, 359-370. doi: 10.1037/0022-0167.55.3.359
- Hill, C. E., Spangler, P. T., Chui, H., & Jackson, J. L. (2014). Training Undergraduate Students to Use Insight Skills Overview of the Rationale, Methods, and Analyses for Three Studies. *The Counseling Psychologist, 42*(6), 702-728.
- Hill, C. E., Stahl, J., & Roffman, M. (2007). Training novice psychotherapists: Helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 44*, 364-370. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.364
- Hill, N. R., Vereen, L. G., McNeal, D., & Stotesbury, R. (2013). Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Among American Counselor Trainees: Group Differences in Self-Perceived Competence Based on Dispositional and Programmatic Variables. *International Journal for the Advancement of Counselling, 35*(4), 261-272.
- Hofstede, G., & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research, 38*(1), 52-88.

- Holcomb-McCoy, C. C., & Myers, J. E. (1999). Multicultural competence and counselor training: A national survey. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 77(3), 294-302.
- Ibrahim, S. A. E. A. (2011). Factors affecting assertiveness among student nurses. *Nurse Education Today*, 31(4), 356-360.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling: Innovations in interviewing training*. Springfield, USA: Charles C Thomas Publishers.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127.
- Komarraju, Meera, Karau, Steven J., & Schmeck, Ronald R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52. doi:10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Korn, P. R. (1980). An Undergraduate Helping Skills Course: Skill Development and Career Education. *Teaching of Psychology*, 7(3), 153–156.
- Kozina, K., Grabovari, N., Stefano, J. D., & Drapeau, M. (2010). Measuring Changes in Counselor Self-Efficacy: Further Validation and Implications for Training and Supervision. *The Clinical Supervisor*, 29(2), 117-127.
- Krumboltz, J. D. (1967). Changing the behavior of behavior changers. *Counselor Education and Supervision*, 6, 222-229. doi:10.1002/j.1556-6978.1967.tb01895.x
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179–218. doi:10.1177/0011000098262001

- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and Validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 105-120.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M. S., & Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie, 25*(3), 73-102.
- Lefrançois, C., Van Dijk, A., Bardel, M.-H., Fradin, J., & El Massioui, F. (2011). L'affirmation de soi revisitée pour diminuer l'anxiété sociale. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 21*, 17-23. doi: 10.1016/j.jtcc.2010.11.003
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and Validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 97-108.
- Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement: tenir conseil. *Carriérologie, 9*(1), 26-65.
- Lin, Y. R., Shiah, I. S., Chang, Y. C., Lai, T. J., Wang, K. Y., & Chou, K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today, 24*(8), 656-665.
- Lyons, C., & Hazler, R. J. (2002). The influence of student development level on improving counselor student empathy. *Counselor Education and Supervision, 42*(2), 119-130.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist, 63*(6), 503.

- Mc Cabe, C., & Timmins, F. (2003). Teaching assertiveness to undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*, 3(1), 30-42.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the Five-Factor Model in Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69, 367-372. doi:10.1002/j.1556-6676.1991.tb01524.x
- McCrae, Robert R., & Costa, Paul T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516. doi:10.1037/0003-066x.52.5.509
- McLeod, J. (2013). *An Introduction to Counselling* (5^{ème} éd.). Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education.
- Moos, R. & Glowiak, M.V. (2013). Therapeutic Alliance and the helping relationship. Dans D. Capuzzi & D. R. Gross (Éds). *Introduction to the Counseling Profession* (6^{ème} éd., pp. 3-29). UK: Routledge.
- Mullen, P. R., Uwamahoro, O., Blount, A. J., & Lambie, G. W. (2015). Development of Counseling Students' Self-efficacy During Preparation and Training. *The Professional Counselor*, 5, 175-184. doi:10.15241/prm.5.1.175
- Nunes, P., Williams, S., Sa, B., & Stevenson, K. (2011). A study of empathy decline in students from five health disciplines during their first year of training. *International Journal of Medical Education*, 2, 12-17. doi:10.5116/ijme.4d47.ddb0
- OFS (2011). *Femmes et hommes dans les hautes écoles suisses: Indicateurs sur les différences entre les sexes*. Neuchâtel, Suisse.
- Patton, M. J. (2000). Counseling psychology training: A matter of good teaching. *The Counseling Psychologist*, 28(5), 701-711.

- Pedersen, R. (2010). Empathy development in medical education - A critical review. *Medical Teacher*, 32, 593-600. doi:10.3109/01421590903544702
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0
- Rautalinko, E. (2013). Reflective listening and open-ended questions in counselling: Preferences moderated by social skills and cognitive ability. *Counselling and Psychotherapy Research*, 13(1), 24-31.
- Reynolds, W. J., & Presly, A. S. (1988). A study of empathy in student nurses. *Nurse Education Today*, 8, 123-130. doi:http://dx.doi.org/10.1016/0260-6917(88)90029-9
- Ridley, C. R., & Mollen, D. (2010). Training in Counseling Psychology: An Introduction to the Major Contribution. *The Counseling Psychologist*, 39, 793-799. doi:10.1177/0011000010377664
- Rochat, S. (2016). Utiliser l'analyse fonctionnelle pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes en rupture d'apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(3), 1-14.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103. doi: 10.1037/h0045357
- Rolland, J. P., Parker, W. D., & Stumpf, H. (1998). A Psychometric Examination of the French Translations of NEO-PI-R and NEO-FFI. *Journal of Personality Assessment*, 71, 269-291. doi:10.1207/s15327752jpa7102_13

- Rolland, J. P., & Petot, J. M. (1998). *Manuel du NEO PI R*. Paris, France: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Romo, L., Bigot, F., Aubry, C., Djordjian, J., & Adès, J. (2004). L'expérience d'un groupe d'affirmation de soi. *Pratiques psychologiques, 10*(4), 379-387.
- Sheu, H. B., & Lent, R. W. (2007). Development and Initial Validation of The Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale - Racial Diversity Form. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 44*, 30-45. doi:10.1037/0033-3204.44.1.30
- Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., & Zimmick, R. (1999). A study of the effects of a skills-based versus a conventional group counseling training program. *The Journal for Specialists in Group Work, 24*, 152-163. doi:10.1080/01933929908411427
- Stoltenberg, C. D., Pace, T. M., Kashubeck-West, S., Biever, J. L., Patterson, T., & Welch, I. D. (2000). Training Models in Counseling Psychology: Scientist-Practitioner Versus Practitioner-Scholar. *The Counseling Psychologist, 28*, 622-640. doi:10.1177/0011000000285002
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling & Development, 70*(4), 477-486.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors That Influence Self-Efficacy of Counseling Students: An Exploratory Study. *Counselor Education and Supervision, 44*, 70-80. doi:10.1002/j.1556-6978.2004.tb01861.x
- Thomas, R., & Henning, S. (2012). Counseling in Switzerland: Past, Present, and Future. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 505-509.

- Thompson, R. L., Brossart, D. F., Carlozzi, A. F., & Miville, M. L. (2002). Five-Factor Model (Big Five) Personality Traits and Universal-diverse Orientation in Counselor Trainees. *The Journal of Psychology, 136*(5), 561-572.
- Tolsgaard, M. G., Bjorck, S., Rasmussen, M. B., Gustafsson, A., & Ringsted, C. (2013). Improving efficiency of clinical skills training: A randomized trial. *Journal of General Internal Medicine, 28*, 1072-1077. doi: 10.1007/s11606-013-2378-4
- Truax, C. B. & Carkhuff, R. R. (1979). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. New York, USA: Aldine publishing Company.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres- Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-Based Training and Counseling Self-Efficacy. *Counselor Education and Supervision, 42*(2), 92-106.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16*(2), 103-125.
- Westbrook, D., Sedgwick-Taylor, A., Bennett-Levy, J., Butler, G., & McManus, F. (2008). A pilot evaluation of a brief CBT training course: Impact on trainees' satisfaction, clinical skills and patient outcomes. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 36*, 569-579. doi: 10.1017/S1352465808004608

Résumé

La formation en psychologie du counseling a déjà fait l'objet de plusieurs études, mais les sources de son efficacité restent encore à explorer. Quelles compétences les étudiants en psychologie ont-ils l'impression de développer durant leur parcours académique ? Le programme Feedback³, conçu et mené à l'Université de Lausanne pendant un semestre auprès d'étudiants en fin de Bachelor, a tenté de comprendre l'efficacité d'une méthode d'enseignement visant à allier la théorie à la pratique du counseling, sur la base de modèles existants. Les participants ($N = 159$) ont répondu à trois reprises, au début, au milieu, et à la fin du semestre à un questionnaire en ligne évaluant tant leurs caractéristiques personnelles que la perception quant à leurs capacités à exercer les compétences développées au cours du programme. Cinq étudiantes ont également participé à un focus groupe à la fin du semestre. Les résultats soulignent dans l'ensemble une progression du sentiment d'efficacité à conduire un entretien psychologique du counseling. La conclusion permet d'aborder les perspectives futures quant à la formation pratique en psychologie, notamment dans le cadre de l'Université de Lausanne.

Mots-clés : counseling, programmes d'entraînement des compétences, empathie, affirmation de soi, compétences interculturelles, sentiment d'efficacité personnelle

Several studies have already examined counseling psychology training but the sources of its efficiency still need to be investigated. What skills do psychology students think they develop during their studies? The Feedback³ programme, designed and conducted at the University of Lausanne over one semester with undergraduate students, aimed to examine the efficiency of a teaching method that combines counseling theory and practice on the basis of existing models. The participants ($N = 159$) completed an online questionnaire at the beginning, in the middle and at the end of the semester which underlined their personal characteristics as well as their self-assessment concerning their ability to put the skills they developed throughout the programme into practice.

Résumé

Five students also took part in a focus group at the end of the semester. Overall, the results indicate that the students feel more and more able to carry out counseling interviews. The conclusion considers future perspectives concerning practical training in psychology, particularly at the University of Lausanne.

Keywords: counseling, skills training programme, empathy, assertiveness, cross-cultural competence, self efficacy